



HAL
open science

Langage et apprentissage en éducation musicale à l'école et en formation professionnelle : un exemple dans une situation de production sonore et d'analyse auditive

Dédé Suissa

► To cite this version:

Dédé Suissa. Langage et apprentissage en éducation musicale à l'école et en formation professionnelle : un exemple dans une situation de production sonore et d'analyse auditive. Education. Université de Bordeaux, 2016. Français. NNT : 2016BORD0366 . tel-01497418

HAL Id: tel-01497418

<https://theses.hal.science/tel-01497418>

Submitted on 28 Mar 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE PRÉSENTÉE

POUR OBTENIR LE GRADE DE

DOCTEUR DE

L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

ÉCOLE DOCTORALE : SOCIÉTÉS, POLITIQUE, SANTÉ PUBLIQUE (SP2)

SPÉCIALITÉ : SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Par

Dédé SUISSA

Langage et apprentissage en éducation musicale à l'école et en formation professionnelle : un exemple dans une situation de production sonore et d'analyse auditive.

Sous la direction de : Martine JAUBERT
Co-directrice : Marie-Bernadette DUFOURCET-HAKIM

Soutenue le Lundi 12 Décembre 2016

Membres du jury :

M. BOUDINET, Gilles, Professeur, Université Lyon 2, Président
M. BILLIET, Frédéric, Professeur, Université Paris Sorbonne, rapporteur
M. CHABANNE, Jean-Charles, Professeur, Ifé, ENS, Lyon, rapporteur
Mme JAUBERT, Martine, Professeur, Université de Bordeaux, Examineur
Mme DUFOURCET Marie Bernadette, Professeur, Université de Bordeaux Montaigne, Examineur
Mme BARRAS, Marie-Cécile, Maître de Conférences, Université de Bordeaux, Examineur

Titre :

Langage et apprentissage en éducation musicale à l'école et en formation professionnelle : un exemple dans une situation de production sonore et d'analyse auditive.

Résumé :

A l'heure actuelle, des didacticiens des diverses disciplines s'interrogent sur les pratiques langagières mises en œuvre pour penser, pour négocier des significations et stabiliser des savoirs au sein des contextes scolaires (Jaubert, Rebière). Participant à cette recherche en éducation musicale, l'objet de cette étude porte sur l'analyse de « l'outil » langage (oral et écrit), à la fois linguistique et musical, dans l'acquisition des connaissances des élèves de l'école et/ou des étudiants pour le professorat des écoles. Il s'inscrit dans une perspective historique et culturelle, qui voit dans le langage un outil de conceptualisation.

Mots clés : Education musicale, Langage, apprentissage, savoirs musicaux, production sonore, créativité, émotions, communauté discursive, secondarisation.

Title : Language and learning in musical education at school and in vocational training: an example in a situation of sound production and hearing analysis.

Abstract :

At the moment, didacticiens of the diverse disciplines wonders about the linguistic practices operated to think, to negotiate meanings and stabilize knowledges within the school contexts (Jaubert, Rebière). Participating in this research in musical education, the object of this study concerns the analysis of " the tool " language (oral and paper), at the same time linguistic and musical, in the acquisition of the knowledge of the pupils of the school and the students for the teaching profession of schools. It joins in a historical and cultural perspective, which sees in the language a tool of conceptualization.

Keywords : Music education, Language, Learning, Musical Knowledge, auditory analysis, creative character to sound production, emotions.

Unité de recherche

[LAB E3D, EA 7441, LABORATOIRE D'ÉPISTÉMOLOGIE ET DIDACTIQUE DES DISCIPLINES DE BORDEAUX]

REMERCIEMENTS

Je veux dire, ici et en premier lieu, ma gratitude à Martine Jaubert pour m'avoir accompagné tout au long de ce travail avec bienveillance et rigueur et de m'avoir facilité l'entrée dans le monde des sciences du langage. Sa confiance et son regard critique m'ont aidé tout au long de ce travail qui lui doit beaucoup.

Ma reconnaissance va aussi à Marie-Bernadette Dufourcet qui a manifesté une confiance et un soutien sans faille pour l'entreprise dans laquelle je me suis engagé et dont les précieux conseils ont dirigé mes recherches musicales.

Je remercie chaleureusement Virginie Jarrige qui a accepté de me recevoir dans sa classe et qui a conçu et mis en œuvre une séquence d'éducation musicale à partir de laquelle j'ai pu construire et analyser les données qui figurent dans mon travail de recherche.

Je dois également beaucoup à mes différentes familles professionnelles :

- à l'équipe du LAB E3D de l'Université de Bordeaux, avec Jean-Paul Bernié et Maryse Rebière qui m'ont permis d'entrer en didactique et à tous les collègues qui m'ont aidé par leurs remarques critiques et bienveillantes (j'espère, ne pas avoir trop maltraité les concepts et les outils qu'ils ont développés). Je n'ai pas la place de les citer tous, qu'ils sachent que je les remercie vivement ;
- à mes collègues et amis de l'ESPE qui enseignent la musique et qui m'ont soutenu dans cette entreprise dont Marie-Cécile Barras qui a accompagné ma réflexion par ses conseils avisés, sa disponibilité et tout simplement la confiance qu'elle instaure dans notre équipe ;
- je pense aussi à mes collègues de la didactique de l'EPS qui ont enrichi mon travail, et plus particulièrement à Daniel Bouthier qui a répondu à mes questions avec attention et bienveillance et que je remercie pour l'intérêt qu'il a manifesté à l'égard de cette recherche ;
- à mes collègues, et amis de l'équipe de Périgueux, qui m'ont apporté leur soutien et que je remercie en toute amitié.

Au terme de ce parcours, je remercie enfin celles et ceux qui me sont chers et que j'ai quelque peu délaissés ces derniers mois pour terminer cette thèse. Leurs attentions et encouragements m'ont accompagné tout au long de ces années.

Sommaire

INTRODUCTION :	11
PREMIERE PARTIE :	20
LA MUSIQUE / L'EDUCATION MUSICALE – LE LANGAGE :	20
REGARDS CROISES ET APPORTS THORIQUES PLURIELS	20
CHAPITRE 1 :	21
DE LA MUSIQUE A L'EDUCATION MUSICALE A L'ECOLE : VERS LA FORMULATION DES QUESTIONS THEORIQUES	21
Introduction :	22
1. Transformation successive des institutions et fonctions de la musique dans l'espace social : quelques points d'ancrage historiques	24
2. Questions de recherche et adaptations successives des programmes d'enseignement de la musique à l'école	26
2.1. Vers une nouvelle définition de l'éducation musicale comme discipline scolaire de la « sensibilité » basée sur les pratiques musicales et la créativité	27
2.2. Les activités d'éducation musicale dans les programmes scolaires depuis 1977 : les savoirs musicaux	30
2.3. Langage, et créativité dans les programmes scolaires : une question de recherche..	32
2.4. Langage et activités d'écoute dans les programmes scolaires : l'analyse musicale et l'analyse auditive comme objets d'étude	35
Conclusion :	37
CHAPITRE 2 :	39
« SAVOIRS ET CONNAISSANCES » DANS LES DIDACTIQUES, ET SAVOIRS MUSICAUX	39
Introduction :	40
1. « Savoirs » scolaires	42
1.1. « Savoirs » prescrits en éducation musicale	43
1.2. Savoirs "sur" le savoir-faire	44
1.3. Savoirs et « matrice disciplinaire » à l'école	45
2. Savoirs / Connaissances : une définition en didactique des mathématiques	47
3. « Situations didactiques » en mathématiques et « Situations de production sonore à caractère créatif » en éducation musicale	49
4. Les savoirs « savants » et les savoirs scolaires : transposition didactique et praxéologie	51

5. Savoirs savants (ou experts) et langage dans le monde de la musique « savante » : vers une communauté discursive musicale	54
5.1. Savoirs musicaux et analyse musicale.....	60
5.2. Savoirs et contextes d'apprentissage spécialisés de la musique	63
5.3. Savoirs pour enseigner en éducation musicale : un regard porté sur les différences avec l'enseignement spécialisé de la musique	66
6. Savoirs enseignés à l'école primaire	70
7. Savoirs à enseigner en éducation musicale : une orientation spécifique sous-jacente portée par les programmes officiels	73
Conclusion :.....	77
CHAPITRE 3.....	78
ANALYSE MUSICALE :.....	78
Introduction :	79
Importance de l'analyse musicale dans le cadre de notre étude.....	79
1. L'analyse musicale pour comprendre, pour apprendre, pour produire : explicitation verbale des significations	81
1.1. L'analyse musicale : deux exemples pour une première approche générale de ses finalités.....	82
1.1.1. Analyse musicale, des pratiques langagières instrumentées par l'écrit du « côté » du compositeur	84
1.1.2. Analyse musicale, du « coté » de l'interprète : le chef d'orchestre.....	87
1.1.3. Analyse musicale, une courte introduction à partir de trois conceptions : définitions générales, caractéristiques principales et finalités.....	89
1.1.4. L'analyse du point de vue d'une théorie de la réception de l'œuvre	93
1.1.5. Analyse Schenkérienne	94
1.1.6. Un exemple d'analyse « formelle » sur une base mathématique	95
1.1.7. L'analyse musicale : apports de la sémiologie, les trois domaines de l'analyse musicale selon Molino et Nattiez.....	96
1.2. Intérêt de ces différentes conceptions de l'analyse musicale pour l'enseignement de la musique et l'éducation musicale	99
2. Eléments d'analyse d'un extrait de la symphonie opus 21 d'Anton Webern (début du premier mouvement)	100
Eléments d'analyse.....	104
3. Analyse musicale de l'œuvre écrite et écoute d'œuvre	111
3.1. La symphonie op. 21 en formation des enseignants.....	111

3.2. Eléments pour observer les écrits des étudiants en formation	112
3.3. L'écoute musicale, la médiation de l'interprète et le sens de l'œuvre	113
Conclusion :.....	114
CHAPITRE 4.....	116
LA CREATIVITE :.....	116
Introduction	117
1. La notion de créativité	119
Remarques préalables :.....	119
1.1. Diverses conceptions de la créativité : à la recherche de la genèse et de la dynamique de la dimension créative.....	120
1.2. La créativité musicale.....	123
1.3. Education musicale et créativité, vers l'imagination créatrice avec Vygotski.....	125
1.3.1. Créativité et imagination	126
1.3.2. Apprentissage traditionnel et créativité.....	129
1.3.3. Remarques critiques sur les travaux autour de la créativité musicale.....	130
2. La créativité « aujourd'hui », étude de quelques relevés issus du colloque de Lausanne (axes de réflexion 1 et 3)	131
2.1. Composantes de la créativité : produit et / ou processus ? (« Axe 1 »).....	133
Introduction	133
2.1.1. Cadre théorique général et exemples de recherches menées et de critères d'évaluation des résultats	134
2.1.2. Commentaires :	136
2.1.2.1. Les facteurs de la créativité et leur « mesure » sur le plan musical :	136
2.1.2.2 La créativité entre facteurs multi-variés, processus d'apprentissage et langage	139
2.2. Le développement de l'imagination créative de l'enfant à l'école « axe 3 ».....	141
3. L'activité musicale : une activité non solitaire, inscrite dans une communauté musicale discursive : axe de « l'interprétatif » et axe du « créatif »	144
Conclusion.....	147
CHAPITRE 5.....	148
LES EXPERIENCES EMOTIONNELLES MUSICALES	148
Introduction	149
1) Expériences émotionnelles musicales	150
1.1) Emotions et nécessité du langage.....	150

1.2) Les expériences émotionnelles musicales et les stimuli musicaux issus des œuvres : L.B. Meyer	152
2) La migration des émotions, remarques didactiques et construction du sens avec et par le langage.....	155
2.1) La migration des émotions.....	155
2.2) Remarques sur les implications didactiques des concepts observés.....	157
2.3) « Vocabulaire des émotions », atmosphère sonore, et construction du sens avec et par le langage.....	159
3) Les processus iconiques et les connotations selon L.B. Meyer	162
3.1) Les processus iconiques inconscients, conscients, individuels et collectifs	162
3.2) Les connotations comme processus iconiques collectifs	163
Conclusion.....	164
 CHAPITRE 6.....	166
LE LANGAGE : Approches énonciatives et concepts didactiques	166
1. Conception du langage qui sous-tend nos travaux et définition des concepts qui serviront de base à notre étude	167
Introduction	167
1.1. Les concepts et les théories langagières dont ils sont issus.....	168
1.1.1. La « communauté scolaire de pratiques musicales et discursives ».....	169
1.1.2. Le concept de « contexte ».....	171
1.1.3. Le « positionnement énonciatif ».....	172
1.1.4. « Dialogisme et hétéroglossie »	173
1.1.5 La « schématisation » des objets du discours.....	175
1.1.6. Le concept de « secondarisation ».....	176
2. Raisonnement et langage en éducation musicale à l'école : quelques pistes de réflexion	178
 DEUXIEME PARTIE	180
PRESENTATION DES DONNEES RECUEILLIES :.....	180
LANGAGE ET CONSTRUCTION DES SAVOIRS MUSICAUX.....	180
 CHAPITRE 1.....	181
CONTEXTE ET METHODOLOGIE	181
1. Contexte et Méthodologie	182
Introduction	182

1.1. Cadre général scolaire : volume horaire de l'éducation musicale et répartition des temps de langage pour l'écoute et la production instrumentale.....	184
1.1.1. L'activité d'écoute musicale : analyse auditive d'un document sonore qui articule des temps d'écoute et des échanges langagiers.....	184
1.1.2 Productions sonores instrumentales et langage : des temps et des modalités de pratiques langagières non spécifiés	187
2. Les hypothèses et observables envisagés	189
3. Le contexte	193
3.1. Le dispositif.....	193
3.1.1. Tableau synthétique des données recueillies.....	193
3.1.2. Normes de transcription des verbatims	195
3.2. Le projet en CE2-CM1 : la séquence d'éducation musicale.....	195
3.3. Séances « d'analyse auditive » proposées aux étudiants M1 et M2 du Master MEEF :	199
3.3.1. Le dispositif retenu dans le cadre de la formation des étudiants.....	200
3.3.2. Objectifs d'observation en fonction de l'indication donnée à propos de l'œuvre écoutée.....	202
3.4. Les savoirs « visés » relatifs aux deux types d'activités musicales mises en œuvre à l'école et en formation initiale des enseignants : production sonore et écoute musicale...	203
3.4.1. Savoirs « visés » et pratiques de production sonore : à l'écoute des structures sonores produites et des œuvres enregistrées.	204
3.4.1.1. La dimension émotionnelle :	205
3.4.1.2. Les Hauteurs :.....	206
3.4.1.3. Les Durées :.....	207
3.4.1.4. Les intensités :	207
3.4.1.5. La notion de timbre dans une relation au geste vocal et instrumental au sein des pratiques musicales scolaires.....	208
3.4.1.6. Structure et forme :.....	209
3.4.2. La verbalisation des savoirs pour l'éducation musicale à l'école et en formation des enseignants : production sonore et écoute musicale.....	210
3.4.2.1. Moyens langagiers pour verbaliser les caractéristiques des différentes « catégories » sonores : vers un « cadre notionnel » pour analyser les données recueillies.	211
3.4.2.2. Moyens langagiers pour verbaliser les ressentis émotionnels.....	214

CHAPITRE 2.....	218
ANALYSE DES DONNEES CONSTRUITES	218
Introduction :	219
1. Première hypothèse : production sonore à caractère créatif et analyse critique menée par les élèves dans la construction des savoirs musicaux.....	220
1.1. L'activité de production sonore proposée aux élèves : intérêts spécifiques pour la construction des savoirs.....	221
1.2. Action didactique de l'enseignante du point de vue du rôle du langage dans la construction des savoirs des élèves	223
1.2.1. Focalisation des élèves sur la dimension sonore et sur les objets musicaux.....	224
1.2.1.1 L'installation de la situation dans laquelle se jouent les apprentissages visés... ..	224
1.2.1.2. Forme et fonction des questions posées par l'enseignante pour focaliser l'attention des élèves sur la dimension sonore musicale : Quelques exemples.....	227
Des questions pour constituer une liste d'éléments visant la « mise en musique » d'une première version de l'histoire.....	227
Des questions pour construire la réinterprétation de la production sonore	228
1.2.1.3. Remarques sur quelques situations de langage mises en œuvre par l'enseignante	230
1.2.2. Les apports de l'enseignant propres à la discipline.....	231
Apport lexical, formulation de certains termes spécifiques à la musique	231
Articulation du langage et du sonore : le travail pour construire le sens du mot « résonne », du point de vue de l'enseignante.....	233
Apport lexical pour nommer les acteurs de la pratique musicale savante et l'activité. .	234
Les apports culturels liés à l'activité proposée.....	235
1.3. Les savoirs musicaux et leur verbalisation par les élèves	237
1.3.1. Quelques repères pour suivre le cheminement musical des élèves entre les trois productions sonores :.....	238
1.3.2. Les savoirs relatifs aux catégories sonores en construction dans les énoncés des élèves se négocient :	240
1.3.3. Configuration de la production musicale par l'action langagière et l'action musicale	242
1.3.4. Effets du travail d'écriture de la partition sur le résultat sonore (Exemple 3, séance 3).....	245
1.4. Vers une posture de musicien à l'école	250
1.4.1. Problèmes soulevés et propositions de solutions qui participent du musical.....	250
1.4.2. Les différents rôles pris par les élèves au cours des trois séances :	252

Conclusion du chapitre.....	254
2. Seconde hypothèse : Analyse auditive d'une œuvre musicale construction des émotions et mise en réseau des pratiques.....	255
2.1. La verbalisation des ressentis émotionnels et les savoirs musicaux	256
2.1.1. Action didactique de l'enseignante et action de l'élève : émotions, langage, savoirs musicaux.....	256
2.1.1.1. Emotions et verbalisations des élèves : les premières associations (phase 1)..	256
2.1.1.2. Emotions et verbalisations des élèves : mises en relation des ressentis et des éléments musicaux identifiés (phase 2).....	261
2.1.1.3. Emotions et verbalisations des élèves : le vocabulaire des émotions (phase 3)	263
Conclusion du chapitre.....	265
3. Troisième hypothèse : Analyse auditive et univers culturels « nouveaux ».....	266
1. Remarques préalables et précisions sur le contexte d'analyse des énoncés langagiers écrits des étudiants :	267
2. Les savoirs mobilisés et l'expression des ressentis émotionnels associés à l'écoute de la symphonie op. 21 D'A. Webern (début de 1 ^{er} mouvement)	268
2.1. Observations générales comparatives sur les écrits des étudiants :.....	268
2.2. « Distance » culturelle et formulation des ressentis émotionnels et des savoirs.....	270
2.3. Divergences relevées dans les discours écrits des étudiants :	274
3. Rôle des consignes dans la mobilisation des références culturelles.....	276
3.1. Impact de la connaissance de l'époque de composition.....	276
3.2. Impacts de la connaissance des noms du compositeur et de l'œuvre.....	279
4. Ce que « nous disent » les propositions d'activités imaginées par les étudiants	283
4.1. Remarques générales sur les énoncés des propositions d'activités pour l'école et le collège	283
4.2. Observation de quelques exemples de propositions d'activités à partir de l'écoute de l'œuvre de Webern	285
4.2.1. Activité de production sonore et « organisation du discours musical ».....	285
4.2.2. Activité d'écoute et « autres disciplines ».....	287
4.2.3. Activité de production sonore et objet de savoir musical	289
Conclusion du chapitre.....	290
CONCLUSION GENERALE :	292
Glossaire succinct :	300
Bibliographie - Sitographie	304
Index des noms d'auteurs	312
Table des annexes :	314

Pour une contribution à la recherche en sciences de l'éducation musicale

« ...On ne saurait laisser de côté les problèmes du métalangage musical car les significations que m'inspirent une symphonie, mais aussi sa construction, sa forme, son style, son interprétation, ne deviennent fait de connaissance que si j'en parle et si je les conceptualise... », Nattiez (1975).

INTRODUCTION :

Tout parcours professionnel comporte un cheminement singulier dont une part revêt un caractère relativement aléatoire. Bien souvent, c'est « après-coup » que la trajectoire semble se justifier par une logique qui met en cohérence les divers chemins, les bifurcations et les choix particuliers qui nous animent.

Les motivations multiples qui nous amènent aujourd'hui à entrer dans le domaine spécifique de la recherche en sciences de l'éducation musicale s'appuient, pour partie et de façon sensible, sur des questionnements problématiques liés à la didactique de la discipline telle qu'elle a évolué tout au long de notre carrière d'enseignant.

Au-delà de l'enseignement/apprentissage des pratiques musicales et de leurs techniques de mise en œuvre à l'école et en formation professionnelle, que celles-ci soient vocales, instrumentales, d'écoute, de production sonore et de relation aux dimensions orales et écrites du fait sonore, en passant, entre autres, par les fondements de l'éducation musicale établis ou non par les textes officiels, la question des compétences, les choix culturels et les projets et partenariats, nous avons régulièrement interrogé nos propres pratiques en lien avec les « avancées » de nos élèves et les questions soulevées par nos étudiants quant à leurs projets de classe et à leurs mémoires professionnels.

Nos récentes observations ont été conduites en cours d'éducation musicale à l'attention de nos étudiants préparant le professorat des écoles, à partir d'une question initiale globale : *« que se passe-t-il du point de vue des apprentissages ? »*, dans deux des pratiques spécifiques de l'éducation musicale que sont la « production sonore », et, l'activité d'écoute musicale (que nous nommerons « analyse auditive » dans une acception du terme que nous préciserons et qui de notre point de vue relie émotion et cognition).

C'est dans ce contexte de la formation de futurs enseignants, et à partir de pratiques de classe de l'école élémentaire que nous avons déjà expérimentées, que les étudiants réalisent en petits groupes, au sein d'un « dispositif » pédagogique spécifique, des « productions sonores » basées sur divers « supports de production ».

Notre volonté de mettre en synergie notre pratique professionnelle avec la recherche en éducation musicale nous conduit à orienter nos observations, dans un premier temps « empiriques », vers l'analyse des savoirs en lien avec les dispositifs mis en œuvre et le langage de l'enseignant : dans les temps qui explicitent le sens de l'activité et les objectifs d'apprentissages pour les élèves, dans la formulation des consignes de travail, et, dans les phases de mise en commun et donc de co-construction des connaissances.

Par ailleurs, les échanges avec nos collègues enseignants chercheurs en didactique de plusieurs disciplines enseignées à l'école, en résonance avec nos préoccupations, nous ont engagé à suivre les séances de séminaires du laboratoire de recherche en sciences de l'éducation de l'université de Bordeaux [2011, (aujourd'hui Lab-E3D EA 7441)] et à participer à plusieurs colloques.

La part du langage, considéré comme un outil psychologique (au sens de Vygotski), dans la construction des connaissances musicales des élèves, complémentaire à la pratique musicale, nous est apparue alors comme l'un des éléments essentiel pour l'étude des mécanismes d'apprentissage qui combinent de façon complexe et non hiérarchique la triade : « agir/parler/penser » (Bernié, Jaubert, Rebière, 2003), à laquelle nous ajoutons « ressentir », pour exprimer de façon explicite les rapports toujours étroits entre l'expérience émotionnelle et les apprentissages intellectuels (Nonnon, 2008, p. 96).

Ainsi, nous avons été amenés à construire notre projet de recherche autour de la construction des savoirs en éducation musicale et du rôle du langage et des interactions langagières dans ces apprentissages. Soulignons que les activités de production sonore, collectives dans le cadre de l'éducation musicale à l'école, comportent des moments de langage dont nous présumons qu'ils participent à l'action musicale. D'autre part, l'activité d'écoute, qui dans le cadre scolaire est conçue comme une analyse auditive pour la construction de savoirs musicaux, prend à notre sens, la forme d'une pratique langagière qui accompagne l'action subjective de l'élève à partir de la réception d'une œuvre.

Ainsi, la production sonore et l'écoute musicale constitueraient à notre sens, le creuset d'objets de discours que l'on interroge, que l'on commente, que l'on débat et à travers lesquels on négocie dans les échanges les significations des objets de savoir thématiques par le langage.

Dans le but de positionner notre étude, précisons que le contexte actuel de la recherche en didactique de l'éducation musicale forme un ensemble déjà constitué par des courants de recherches qui sont à l'origine de nombreuses publications.

Dans le domaine des apprentissages scolaires, nous souhaitons nous inscrire dans l'ancrage institutionnel actuel, déjà établi par l'apport fondamental de J-P. Mialaret à l'Université Paris-Sorbonne et par l'engagement de nombreux chercheurs dans ce domaine.

C'est pourquoi, nous situons notre propos dans un contexte qui se positionne d'emblée sur une conception de l'éducation musicale au sens de discipline scolaire susceptible d'être travaillée pour elle-même, et dont « *les situations d'enseignement/apprentissage peuvent être perçues comme des contextes spécifiques en relation complexe avec les sphères sociales productrices des savoirs transposés à l'école* » (Jaubert, 2007). Ce qui nous conduira à proposer une approche nuancée de définition de cette distinction « relative » entre « musique » et « éducation musicale », dans la partie de notre étude qui concernera les savoirs scolaires en éducation musicale.

Notre projet de recherche, du point de vue des sciences de l'éducation musicale, s'appuie sur des apports théoriques pluriels. Il articule l'histoire de la musique, les écrits théoriques des compositeurs, la didactique de l'éducation musicale, la psychologie de la musique avec en particulier les travaux qui concernent l'écoute musicale, la sémiologie et l'anthropologie de la musique, et la philosophie de la musique [citons entre autres, Boudinet (2006), Francès (1984/2002), Imberty (2001), Meyer (1956/2011), Mialaret (1994), Terrien (2006), Molino (2009), Nattiez (1975), Zenatti (1994), etc.].

Le deuxième axe de réflexion qui a orienté l'élaboration de notre projet se réfère à un courant de recherches récentes en didactique, qui a été impulsé, entre autres, par les approches de la psychologie sociale et les approches énonciatives et pragmatiques du langage, ainsi que par les travaux des sémioticiens. Il regroupe de nombreux chercheurs intéressés par la question de l'apprentissage, philosophes, psychologues, et les didacticiens des diverses disciplines qui s'interrogent sur les interactions langagières mises en œuvre pour penser, pour négocier des significations et stabiliser des savoirs au sein des contextes scolaires, et sur la spécification des pratiques langagières par les disciplines [Citons parmi de nombreux auteurs, Bakhtine (1984), Bernié (2004,2005), Brossard & Fijalkow (2008), Jaubert (2007), Nonnon (2008), Rebière (2001), Rabardel (1997), Schneuwly (1997), Vygotski (1934/1995), etc.].

Souhaitant participer à cette recherche dans le domaine de l'éducation musicale, nous avons fait porter l'objet de notre étude sur l'analyse de « l'outil » langage (oral et écrit), au sens de L.S. Vygotski, à la fois linguistique et musical, dans l'acquisition des connaissances musicales des élèves de l'école et/ou des étudiants pour le professorat des écoles.

Les textes officiels des nouveaux programmes de l'école (2015) mettent en avant l'importance de la contribution des disciplines artistiques pour le développement langagier et prescrivent, pour l'éducation musicale, des pratiques en lien avec la « sensibilité » et « l'imagination » autour des deux domaines que sont la production et l'écoute, avec des « attendus » de fin de cycle qui insistent sur les échanges langagiers relatifs aux activités.

Cependant, de notre point de vue, sur le plan didactique, la question de la construction des savoirs propres à la discipline et à leur mise en mot reste ouverte. Ainsi, notre recherche s'inscrit dans une perspective historique et culturelle, qui voit dans le langage un outil de conceptualisation.

En d'autres termes, nous proposons une contribution à la recherche en sciences de l'éducation musicale qui, tout en prenant en compte la complexité de l'activité musicale, tentera d'observer et d'analyser les apprentissages musicaux sous l'angle spécifique de l'étude des énoncés langagiers (des élèves et des étudiants), associés aux temps de pratique musicale, en essayant de regarder ce qui peut se jouer dans, avec et par le langage.

D'une certaine manière, ce projet entre aussi en résonance avec une recherche que nous avons menée, il y a quelques années, en DEA¹, centrée sur la problématique générale de l'influence réciproque de « l'outil » et de la « pensée compositionnelle », dans le contexte spécifique des technologies numériques liées aux concepts sonores développés par les musiciens. Ainsi, aujourd'hui, la question de l'outil technologique dans sa conception instrumentale (au sens de Rabardel), « influencé par/et influençant » la pensée musicale du compositeur rencontre, à nos yeux et pour le moment de façon toute « intuitive », l'idée des outils psychologiques définis par L.S. Vygotski (dont le langage) dans le développement des « fonctions psychiques supérieures ».

Après cette première approche des différents champs théoriques et de notre objet de recherche, nous nous sommes posé le problème de la constitution du corpus qui pourrait

¹ Suissa D., mémoire de DEA, spécialité : Musique et musicologie du XX^e siècle, « *La flûte dans l'univers interactif 4X : influences réciproques entre la technologie et la musique à travers l'étude d'œuvres de P. BOULEZ, de P. MANOURY et de T. LANCINO* », septembre 1998, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS Paris) en collaboration avec l'Institut de Recherche Acoustique et Musique (IRCAM), sous la Direction de H. DUFOURT et de M. BATTIER.

convenir à nos objectifs d'observation et d'analyse des pratiques musicales et langagières. Le langage étant ici conçu comme « outil » mais aussi comme « activité » spécifique (Jaubert, 2007, p.17).

Rappelons que nous orientons nos recherches sur la base des activités de production sonore et d'écoute musicale. Ainsi, une partie de notre recueil de données sera effectuée à partir du relevé des échanges langagiers qui accompagnent une activité de production sonore à « caractère créatif ». Précisons que nous expliciterons ce qui, de notre point de vue, participe de la dimension créative que nous évoquons pour cette activité, dans le chapitre de notre étude consacré à la créativité musicale.

Cette pratique « d'invention » musicale s'inscrit dans le cadre d'une activité collective, où les élèves interagissent par petits groupes pour construire une réponse sonore à divers « supports » de production. Le processus de sa mise en œuvre, dans le but de construire une « musique », se décompose en plusieurs étapes qui, à partir d'un support musical (et/ou extramusical), passent par la question du projet, de la recherche et de l'exploration d'outils (voix, instruments, objets sonores, etc.), pour aboutir à l'interprétation des productions de chaque groupe pour l'ensemble du groupe classe.

Ces interprétations enregistrées font ensuite l'objet d'une analyse critique à visée esthétique, guidée par l'enseignant, ayant pour but de construire une nouvelle version de la « musique » produite. L'action langagière participerait, en ce sens, à la « reconfiguration » de l'action musicale dans un but expressif toujours renouvelé.

Enfin, ces pratiques trouvent un prolongement dans la réalisation de « partitions musicales » produites par les élèves (sous forme de programmes de construction « partitions verbales », d'utilisation de pictogrammes, de représentations graphiques, d'une « signalétique » établie par convention, etc.) qui permettent, d'une part, de construire la relation au codage / décodage avec une réflexion « à la mesure de l'école » sur la pertinence du code et, d'autre part, de découvrir des modes de représentations écrites des phénomènes sonores, et leur rôle dans l'évolution de la musique.

Ce travail indissociable du contexte culturel est complété par l'analyse auditive d'œuvres musicales, conçues le plus souvent comme « œuvres de référence » en lien avec les caractéristiques musicales des productions sonores des élèves.

D'un point de vue épistémologique, l'organisation que nous venons de décrire, et dont nous expliciterons progressivement les termes et les phases, est sous-tendue, entre autres, par l'idée de la construction d'un « lien », un « fil conducteur », une « unité » entre les activités d'éducation musicale qui leur donne sens, tout en ouvrant la voie aux « réseaux » possibles de mises en relation pluridisciplinaires.

D'un point de vue didactique et pédagogique, les objectifs consistent, à travers une confrontation directe avec l'acte de production sonore, à développer des savoirs et savoir-faire, à susciter « l'imagination », « la créativité » et, à acquérir une meilleure compréhension des œuvres et de leurs enjeux structurels et émotionnels, tout en favorisant l'accès à une culture réellement éprouvée.

Dans le même temps, il s'agit de permettre, à partir de l'écoute des fragments enregistrés et donc d'une mise à distance dans une forme de « décontextualisation/recontextualisation » des phénomènes observés, à travers la mise en commun et la critique des éléments musicaux produits, le passage d'une « dimension anecdotique » (bruits et sons qui « représentent ») à une « dimension musicale » (bruits et sons dans leurs caractéristiques propres, inter-reliés par une organisation syntaxique et temporelle spécifiques).

Pour construire le corpus de données, que nous détaillerons de façon approfondie dans la partie consacrée à son analyse, nous avons sollicité le concours d'une enseignante maître formateur du premier degré qui nous a proposé la mise en œuvre d'une séquence d'éducation musicale reprenant, dans sa classe de CE2-CM1, les différentes phases du dispositif exposé ci-dessus. Concrètement, et pour assurer la cohérence des apprentissages et des thématiques qu'elle avait déjà programmées dans le cadre d'un projet culturel pluridisciplinaire (*voyage et découverte du monde – l'Asie*), elle nous a proposé un « support » de production sonore qui prolonge ses objectifs du moment. Ainsi son choix s'est porté sur la réalisation d'un « parcours sonore » à partir d'un court argument à « sonoriser » : « *dans la rue, puis, dans un temple, dans une ville en chine* » et sur l'écoute d'un extrait d'un opéra traditionnel chinois : *la légende de serpent blanc*.

Et, par ailleurs, nous avons proposé à nos étudiants l'analyse auditive d'un fragment du premier mouvement de la symphonie op. 21 d'A. Webern. Signalons dès à présent que, pour chaque groupe concerné, nous avons proposé une indication préalable à l'écoute (soit aucune information, soit la datation est communiquée, soit le titre et le compositeur sont indiqués), différente à propos de l'œuvre, pour étudier son influence sur les savoirs mobilisés, des points de vue sensibles, cognitifs et culturels.

En éducation musicale comme dans les autres disciplines, les connaissances construites par les élèves articulent pratique, émotion, langage et cognition, en lien au « développement ». En d'autres termes, le « *quatuor* » [agir/ressentir/parler/penser] qui relève à nos yeux, d'une dimension didactique commune aux différents domaines de l'apprentissage trouve une place particulière en éducation musicale du fait de la nature spécifique des savoirs et des pratiques.

Ce qui de notre point de vue relève d'une des spécificités de l'éducation musicale consiste en la relation systématique émotion/cognition qui participe de toutes les pratiques musicales. Pour la production sonore cette relation s'inscrit dans la dimension de l'interprétation (qu'elle soit vocale et/ou instrumentale), ainsi, selon Imberty (2001, p.22), du point de vue de l'interprétation qui conjugue l'émotion et le sens musical dans sa dimension herméneutique, « *Nous (...) retrouvons le statut épistémologique, comme démarche de dévoilement d'un sens dans la relationalité essentielle qui lie le sujet interprétant à l'objet interprété à travers le destinataire de l'interprétation* ».

Pour la pratique d'écoute musicale, nous rejoignons P. Terrien (2006) qui nous dit que le travail sur la verbalisation des émotions, en tenant compte des éprouvés de chacun, devient facteur de construction des connaissances.

Du point de la psychologie sociale, et en ce qui concerne les émotions, E. Nonnon (2008, p. 96), prenant appui sur les textes de L.S. Vygotski, montre que c'est le mouvement et les tensions des interactions entre chaque composante du psychisme qui produisent son propre développement, elle ajoute « *il en est ainsi pour l'expérience émotionnelle qui entre dans des rapports avec les apprentissages intellectuels toujours étroits, mais variables selon les moments du développement* ».

Dans la construction de notre problématique, de nombreuses questions se posent et plusieurs hypothèses se dégagent de notre réflexion préalable.

Dans le dispositif d'élaboration du parcours sonore, comment à travers ses productions musicales, l'enfant parvient-il à s'approprier ce quelque chose qui fait qu'il a conscience de produire « de la musique », et comment cette musique est aussi son mode d'intégrer la culture à laquelle il est confronté ? (Mialaret, 2001).

Cette première question pose au fond la question du contexte au sens de M. Brossard (*contexte de pertinence*) qui montre l'importance de l'intériorisation des rôles sociaux dans les apprentissages cognitifs. M. Jaubert (2007) développe cette notion en montrant qu'une classe tend à fonctionner en « communauté discursive ».

Complétant cette réflexion par la prise en compte d'une forme de relation « dialectique » entre pratique musicale et langage, nous formulons l'hypothèse que l'apport d'outils culturels et l'institution de la classe en *communauté discursive et de pratiques musicales* (c'est-à-dire une sphère de pratiques « outillées », instrumentées et en même temps une sphère d'échanges explicatifs et évaluatifs au sens constructif), permettent aux élèves, à travers les savoirs d'action et la prise en compte de l'émotion suscitée dans la construction de ces savoirs et à partir de la narration orale et écrite, de déplacer la « focale » vers ce que nous appelons le « musical ».

Autrement dit, du point de vue du langage articulé aux pratiques musicales, les questions qui se posent à partir de notre hypothèse peuvent se formuler ainsi :

Lors de productions sonores basées sur la « mise en musique » de textes divers, comment les élèves passent-ils de la narration concrète et de l'activité de réception littéraire à la création sonore et à l'activité musicale ? Comment s'inscrivent-ils dans la « *communauté musicale* » à la mesure de l'école (« *communauté discursive scolaire* » Jaubert, Rebière et Bernié, 2003) ?

Comment l'ensemble des instruments et outils, qui interviennent dans l'action concrète ou dans l'action langagière et l'ensemble des pratiques « techniques » et sémiotiques aident-ils les élèves à construire une posture de musicien à l'école ?

Que se passe-t-il dans les moments d'écoute des productions, de comparaison des créations, de tentatives de codage ? Si on peut les considérer comme des procédés de décontextualisation/recontextualisation (Brossard, 2004) de l'activité, qu'est-ce qui se « déplace », quels objets nouveaux se « schématisent » (Grize, 1997) et dans les discours, quelles identités se construisent ?

Les concepts qui nous serviront d'outils d'analyse des processus, des pratiques et des énoncés langagiers dans la construction des savoirs musicaux, sont issus des didactiques des disciplines qui étudient la dimension langagière de chaque pratique spécifique. Nous les expliciterons dans l'analyse du corpus, notons simplement qu'ils relèvent des différents aspects que sont, entre autres, l'étude de la construction des objets de discours de nature musicale, la recherche des déplacements énonciatifs et de la modification des objets de discours, le résultat des processus de décontextualisation/recontextualisation successifs, de l'intériorisation par l'élève des rôles sociaux comme participant fondamentalement des apprentissages, etc.

Pour tenter de répondre aux questions soulevées, notre première partie développera un cadre théorique dans chacun des deux domaines (l'un musical, l'autre langagier) que nous mobilisons pour cette recherche.

Du point de vue des références théoriques musicales liées aux pratiques mises en œuvre et observées à l'école et en formation des enseignants, nous traiterons de la distinction relative musique/éducation musicale, des savoirs en éducation musicale à l'école (avec l'apport complémentaire de champs didactiques pluriels), de l'analyse musicale (tant auditive, qu'à partir d'une partition), de la créativité, et de la question des émotions musicales et de leur dimension spécifique et culturelle.

Puis, nous étudierons les points de vue actuels sur le langage dans sa relation étroite avec la pensée et la construction des savoirs. Et nous croiserons deux champs théoriques dont l'un est issu de la perspective historico-culturelle, et pour l'autre, des théories qui sous-tendent l'analyse du discours et que nous empruntons aux didactiques des disciplines qui s'intéressent au rôle du langage dans les apprentissages scolaires. Nous nous attacherons alors à définir les concepts qui constitueront nos outils d'analyse.

Une seconde partie, de nature analytique, présentera une nouvelle formulation de notre hypothèse générale en fonction de l'étude de chacun des trois éléments principaux de notre corpus. Ainsi, notre première hypothèse s'appuiera sur l'étude des transcriptions des échanges lors des trois séances consacrées à la « mise en musique » du parcours sonore proposé. Notre seconde hypothèse concernera l'analyse des échanges langagiers produits à partir de l'écoute d'un extrait d'opéra traditionnel chinois. Et notre troisième hypothèse s'intéressera à la « distance » culturelle exprimée par les étudiants lors de la rencontre avec des œuvres musicales d'un univers culturel « nouveau » pour eux. Puis, nous aborderons la méthodologie de recueil de nos données, le détail du corpus constitué, la définition des outils heuristiques d'analyse, et l'analyse de nos données suivie de l'interprétation des résultats qui mettra à l'épreuve de la pratique nos conceptions théoriques.

Enfin, pour conclure provisoirement un travail en devenir qui soulève constamment de nouvelles questions et perspectives, nous reprendrons, à partir des résultats obtenus, nos questions de recherche pour en définir les limites mais aussi pour en montrer les apports spécifiques. Puis nous proposerons des pistes de recherche qui seraient susceptibles de prolonger notre étude.

- I -

PREMIERE PARTIE :

**LA MUSIQUE / L'EDUCATION MUSICALE – LE LANGAGE :
REGARDS CROISES ET APPORTS THORIQUES PLURIELS**

« ...Ce jeu, où le dire et la musique s'alimentent en réciprocité, nécessaire tant à la pensée verbale qu'à celle musicale, se désigne fondamentalement comme un processus de savoir, où la musique et la réflexion verbale se permettent, s'autorisent et « s'auteurisent » mutuellement, entre dissociation et unifications, entre métaphores et ancrages conceptuels. » Boudinet (2007)

CHAPITRE 1 :

***DE LA MUSIQUE A L'EDUCATION MUSICALE A L'ECOLE : VERS LA
FORMULATION DES QUESTIONS THEORIQUES***

Introduction :

Notre question de recherche dans sa formulation globale, soulève de nombreuses interrogations qui touchent à la définition théorique des domaines que recouvrent les termes qui la constituent : « *Langage* » et « *apprentissages en éducation musicale* » à « *l'école* » et « *en formation professionnelle* » : un exemple dans une situation de « *production sonore* » et « *d'analyse auditive* ».

Le « *langage* » considéré comme « *outil* » pour les apprentissages (au sens de Vygotski), et les approches énonciatives et pragmatiques du langage, nous invitent à nous intéresser à l'activité discursive des élèves et aux transformations de leurs pratiques langagières dans la construction et l'acquisition de savoirs musicaux. Ajoutons que le langage considéré dans ses dimensions orales et écrites implique, pour notre corpus, l'analyse d'échanges oraux entre les élèves et la recherche de codages sous forme de « *partitions* », mais aussi d'écrits qui concernent l'écoute d'œuvres enregistrées pour les enseignants en formation.

Les « *apprentissages en éducation musicale* » relèvent de la question des « *savoirs scolaires musicaux* » et de leur construction par les élèves. Ils sont basés sur des pratiques qui elles-mêmes constituent des savoirs spécifiques et peuvent aussi être médiatisés par le langage.

Sur le plan théorique, de nombreuses références proposent des définitions des « *savoirs construits pour l'école* », avec en particulier le concept de transposition didactique qui « *transforme* » les savoirs « *savants* » en savoirs susceptibles d'être enseignés (Chevallard, 1985).

Dans les programmes scolaires, ces « *savoirs* » conçus pour « *l'école* » prennent des formes spécifiques en termes d'activités : vocales, d'écoute d'œuvres enregistrées, rythmiques, instrumentales et motrices, de productions sonores à caractère créatif, et d'approche de diverses formes d'écritures du fait sonore.

Ils sont aussi formulés, selon les périodes de l'histoire de la discipline, soit comme des *savoirs pratiques*, soit comme des *notions* liées à leur terminologie technique, puis dans les programmes plus récents, sous forme de *compétences* à atteindre et déclinées en *connaissances, capacités et attitude*.

L'écoute musicale à l'école et en formation des enseignants s'applique à la plupart des activités spécifiques du cours d'éducation musicale d'aujourd'hui. En tant qu'activité, elle est reliée, dans la conception de sa mise en œuvre, aux activités de production sonore. Elle concerne tout autant l'écoute, pour chaque élève, de ses propres productions vocales et instrumentales que l'écoute des productions sonores des autres élèves à laquelle s'ajoute l'écoute de courts fragments d'œuvres enregistrées.

Notons que ces différents « supports » pour l'écoute, se comportent comme des « documents » sonores, soumis à analyse et interprétation qui passent par des échanges langagiers dans des moments de mise en commun des ressentis et des éléments musicaux identifiés par les élèves.

Ainsi, ces moments langagiers sont associés, dans le cadre de notre étude, aux activités d'écoute qui sont soit en lien avec l'écoute d'une production sonore à « caractère créatif », soit en lien avec l'écoute d'une œuvre enregistrée. Ces analyses donnent lieu à des genres de discours et des genres d'écrits spécifiques de l'éducation musicale dans lesquels se joue aussi, selon nous, la construction de savoirs musicaux.

Les savoirs musicaux et leur relation aux pratiques langagières appellent des développements théoriques. De ce fait, pour compléter nos questions de recherche, nous proposons de préciser les axes de réflexion connexes et complémentaires inscrits dans des champs de recherche qui nous semblent essentiels du point de vue de la musique et de l'éducation musicale à l'école :

- la question de « *l'analyse musicale* » qui, dans le contexte des savoirs *savants* occupe une place primordiale dans les connaissances construites à chaque époque autour des œuvres. L'analyse d'une œuvre écrite, du point de vue du « spécialiste » se distingue de l'analyse auditive qui nécessite des développements spécifiques. Notons pour cette dernière, avec M. Imberty (2001, p. 8) qu'elle suppose l'action du sujet dans la reconstruction des phénomènes sonores, *et ne se réduit pas pour l'auditeur à la simple appréhension des structures sonores.*

Cependant, toutes deux participent, à des degrés divers, d'une dimension herméneutique : « *Une analyse musicale, fusse sous la forme du modèle le plus formalisé, est bel et bien une interprétation parmi d'autres possibles d'une œuvre* » (Nattiez, in Imberty 2001, p. 22).

- la question de la « *créativité* » dans les activités d'invention et d'improvisation musicale à l'école. La créativité concerne à notre sens tous les enseignements disciplinaires et son étude sur le plan théorique nous amènera à préciser diverses conceptions qui depuis J.P. Guilford et les tests d'E.P. Torrance cherchent à circonscrire cette notion.

- la question des « *émotions* », étudiée du point de vue poétique, du côté du compositeur, mais aussi du point de vue esthétique, *par le discours interprétatif que le sujet construit et qu'il peut échanger et communiquer avec d'autres auditeurs* (Idem, p.8). Ajoutons qu'à cette question s'ajoute celle des relations entre émotion et cognition dans les apprentissages.

Précisons aussi que dans le but d'envisager la construction de nos outils d'analyse des données, nous compléterons les questions théoriques d'ordre musical par la mise en évidence des concepts issus des didactiques des disciplines qui se réfèrent à la conception historico-culturelle initiée par L.S. Vygotski, et par l'étude des approches énonciatives et pragmatiques du langage.

La question se pose aussi de savoir comment ces axes de réflexion prennent corps dans les programmes scolaires.

C'est pourquoi, après la présentation de quelques faits historiques, parmi les plus connus, qui exposent des exemples *d'institutions musicales* et de *fonctions de la musique* à différentes périodes de l'histoire de notre société, nous orienterons nos observations sur les transformations successives des programmes d'enseignement de la musique à l'école qui ont permis d'aboutir à la constitution de « l'éducation musicale » d'aujourd'hui, tout en mettant en relation les contenus d'enseignement tels qu'ils sont formulés avec les questions théoriques précisées en introduction de ce chapitre.

1. Transformation successive des institutions et fonctions de la musique dans l'espace social : quelques points d'ancrage historiques

La musique, et plus généralement les domaines artistiques, font partie des productions humaines et s'inscrivent en ce sens dans les dimensions sociales, politiques, économiques, historiques et culturelles des sociétés qui les ont produits. C'est pourquoi la place de la musique et de son enseignement dans nos sociétés tout au long de notre histoire ont pris diverses formes et assumé différentes fonctions.

Nous proposons dans un premier temps d'exposer quelques-uns de ces aspects par la présentation chronologique de quelques points d'ancrage historiques suffisamment explicites pour montrer d'une part, l'inscription de la musique dans des institutions spécifiques et pour indiquer d'autre part certaines de ses transformations et certaines des fonctions qui lui sont attribuées selon les époques :

- Au 4^{ème} siècle avant J.C. l'importance accordée par Platon (*La République*) et Aristote (*La Politique*) à l'éducation artistique dans la formation citoyenne (Dauphin, 2011) atteste de son rôle sur le plan social, politique et culturel ;

- La conception de Boèce, à la fin du 5^{ème} siècle, institue la musique comme *discipline scientifique au sein du quadrivium* et son traité *De Institutione Musicae* (entre 500-507) se focalise principalement sur l'étude de la musique en tant que science du nombre et sur le rapport entre la musique et la philosophie ;

- L'invention de *l'écriture musicale* par G. d'Arezzo, au début du 11^{ème} siècle, constitue d'une part *une transposition didactique des savoirs savants qui révolutionne les apprentissages musicaux* (Beaugé, 2002a, p. 55) et d'autre part, de notre point de vue, institue « l'écrit musical » comme « outil » dans la construction de la pensée musicale qui à son tour, par rétroaction, modifie les formes de cet écrit dans une dynamique commune de transformation. Précisons qu'à la suite de la *notation neumatique*², l'invention de l'écriture musicale de la hauteur est, selon P. Beaugé (Idem, p. 55-56), « *le résultat d'un long cheminement épistémologique où s'effectua la prise de conscience de la notion de hauteur par la médiation de celle de grave et d'aigu* ».

L'écriture musicale comme « système vivant » de notation des phénomènes sonores a constamment évolué jusqu'à nos jours dans une recherche méticuleuse de la transcription en fonction des besoins expressifs à chaque époque de l'histoire de la musique. Ainsi, l'importance croissante de l'exploration du timbre au 20^{ème} siècle a conduit nombre de compositeurs vers la recherche et l'invention de nouvelles formes de notation/écriture qui rendent compte de nouveaux horizons sonores. Remarquons simplement qu'à l'heure actuelle, ces systèmes individuels coexistent avec le système d'écriture « traditionnel » dans la forme complexe qu'il présente aujourd'hui.

- L'institution en 1669 de *l'Académie royale de musique* a pour objectifs de « *produire des divertissements en langue française pour la Cour, de susciter, dans le public, le goût de la musique, enfin, d'assurer un enseignement de qualité* ». Notons que les objectifs de cette Académie dans les contextes socio-politiques des 17^{ème} et 18^{ème} siècles, transforment le rôle des Académies (cénacles d'érudits) qui à partir de la Renaissance constituent un lieu de réflexion dans lequel se prolongent par exemple les travaux sur les relations entre musique et science. En effet, cette nouvelle Académie Royale, qui fait suite à l'Académie Royale de danse instituée en 1661, devient principalement un lieu d'interprétation de la musique qui regroupe des artistes et des techniciens pour la représentation de spectacles qui répondent

² Système de notation musicale qui se caractérise par le double souci de consigner d'une part, le groupement des sons et leur direction mélodique (ce qu'on appelle précisément le *neume*) et d'autre part, de noter à l'aide de signes ou « épisèmes », de lettres, de modifications du graphisme, les qualifications expressives extrêmement variées des groupements mélodiques et des sons individuels (HAMELINE, J-Y (1961), *Le chant grégorien*, Paris, Presses d'Ile de France, Collection A Cœur Joie).

aux attentes de la monarchie, mais qui dans le même temps offre à des musiciens les conditions qui permettent l'invention de nouveaux genres musicaux.

- 1795 voit la naissance, à la suite de la révolution française et pour remplacer l'Académie Royale de Musique liée à la monarchie, d'une institution spécifique d'apprentissage de la musique : *le Conservatoire de musique* qui, tout au long du 19^{ème} Siècle cherchera à se construire une forme de stabilité institutionnelle tout en faisant constamment évoluer les enseignements, en fonction des nécessités musicales de chaque période.

Parallèlement aux enseignements spécialisés du conservatoire de musique *qui forme des musiciens professionnels*, rappelons qu'à cette époque la musique chorale et l'enseignement du chant s'inscrivent dans un mouvement général de développement d'une *culture « populaire »*.

Ces quelques exemples, présentés d'un point de vue historique, montrent, à notre sens, que les choix politiques, l'évolution de la musique dans les sphères sociales productrices des œuvres et des savoirs qui leur sont associés, et les « valeurs » accordées à celle-ci, fondent à chaque époque la place relative de cette production humaine spécifique.

2. Questions de recherche et adaptations successives des programmes d'enseignement de la musique à l'école

Par précaution et pour la suite de nos propos, il nous semble important de rappeler la dimension inévitablement subjective et partielle des relevés des extraits de programmes scolaires que nous discuterons et que notre objectif n'est pas de faire ici un relevé exhaustif des finalités successives attribuées à l'enseignement de la musique ni des pratiques d'enseignement décrites.

Le choix de ces relevés et de leurs différents aspects est guidé, à travers l'observation des orientations successives qui ont permis la construction de la discipline d'enseignement de la musique à l'école telle que nous la connaissons aujourd'hui, par le désir de mettre en évidence, en fonction des programmes, les domaines qui feront l'objet d'un développement théorique en lien avec une partie de l'analyse de notre corpus de données.

Ainsi, parmi l'ensemble des éléments que nous tenons pour pertinents, certains seront commentés ici, et d'autres seront uniquement formulés puis analysés dans les chapitres qui les concernent.

L'avènement de l'école de la république pour tous, associé aux mutations de la société et aux évolutions de la pensée au 20^{ème} siècle, oriente d'une nouvelle manière l'enseignement de la musique dans le cadre scolaire, tant sur les plans de ses finalités et de ses contenus, que sur les plans didactiques et pédagogiques.

O. Tripier-Mondancin (2008), étudiant de façon approfondie les programmes d'éducation musicale pour le collège de 1925 à 1997, explicite l'évolution des pratiques musicales, les choix des politiques éducatives et les contextes socioculturels qui président à leur élaboration et à leurs contenus.

Les programmes qu'elle analyse, bien que consacrés au collège, comportent de nombreuses similitudes avec ceux de l'école primaire de par les orientations communes sur le plan des politiques éducatives et parce que l'ensemble du cursus est conçu dans l'idée d'un continuum du point de vue des pratiques et des savoirs. C'est pourquoi, nous mêlerons parfois les deux degrés école/collège en raison de leurs objectifs et leurs pratiques similaires.

2.1. Vers une nouvelle définition de l'éducation musicale comme discipline scolaire de la « sensibilité » basée sur les pratiques musicales et la créativité

Dans le souci de préciser quelques éléments de l'histoire du contexte scolaire dans lequel s'inscrivent les programmes actuels de l'école, et pour ébaucher leur dimension sans cesse changeante en fonction des enjeux sociétaux, nous nous proposons de relever de façon succincte, dans l'étude d'O. Tripier-Mondancin spécifiée ci-dessus, trois des différentes périodes présentées.

La première période (à partir de 1925) a comme enjeu *l'enseignement des chefs-d'œuvre de l'art (de Lully à Debussy)* avec le parti pris de références culturelles prises exclusivement dans la musique occidentale.

La seconde (à partir de 1943-44) se caractérise par le double objectif de développer le *Chant en Chœur* et de donner *le goût de la musique* avec comme activités privilégiées la *voix*, le *sofège*, le *chant*, *l'histoire* et *l'audition*.

Pour la troisième période identifiée (à partir de 1977), on constate une véritable *rupture épistémologique dans l'énoncé des finalités* (Idem p.19), avec l'affirmation d'une plus grande importance de la dimension culturelle.

Ainsi, la technique vocale et le chant sont regroupés en une seule rubrique intitulée « culture vocale et chant ». D'autre part, les termes de « sofège » et « d'histoire de la musique »

disparaissent et sont remplacés respectivement par « pratique du langage musical », et « culture musicale par l'audition d'œuvres ». Ce dernier champ d'activités consiste en une mise en relation concrète de la culture et des pratiques, explicitée par la phrase : « *Sentir d'abord, comprendre ensuite, apprendre enfin*³ ».

Plusieurs causes sont susceptibles d'avoir influencé les modifications des programmes intervenues lors de cette « troisième période ». Nous proposons de relever deux des causes immédiates qui nous semblent les plus saillantes :

D'une part, celle qui recouvre les événements et les idées développées en 1968 concernant « *l'urgence de la révision des finalités et de la conception même de l'école que le colloque d'Amiens de mars 1968 appelait de ses vœux* » (Idem, p.17).

Pour illustrer la rupture avec les périodes précédentes, remarquons par exemple, que sur le plan culturel : « *Il importe en particulier de renoncer à une conception exclusivement intellectualiste et encyclopédique de la culture* » (Prost, 2004, in Tripiet-Mondancin, 2008, p. 17). Ainsi, l'idée que la musique est une culture reliée avec une pratique se retrouve dans l'intitulé des différents paragraphes du texte des programmes pour les classes de collège (1977-1978 : culture vocale et chant, culture auditive - pratique du langage musical, culture musicale par l'audition d'œuvres).

Et, d'autre part, les idées de M. Landowski, inspecteur général depuis 1975, qui en 1968 expliquait déjà :

« *M'inspirant de cette idée qui me paraît essentielle, "les disciplines de la sensibilité sont aussi importantes pour la formation d'un homme que les disciplines de la connaissance", j'ai proposé un programme faisant appel surtout à la participation des élèves à diverses actions musicales, c'est à dire à la créativité, à l'improvisation, à la connaissance pratique des éléments sonores mis à notre disposition par les sciences, à la réflexion enfin sur les divers aspects psychiques, sociaux et historiques du phénomène musical, j'ai donc été amené à ne pas accepter le projet présenté par l'Inspecteur Général Favre, projet basé sur le solfège, l'analyse harmonique et l'histoire de la musique* ».

Dans le même texte, il ajoute :

« *La nouvelle orientation pédagogique ne doit pas être seulement appliquée aux classes terminales, option musique, mais bien à l'ensemble de l'enseignement musical dans l'enseignement général depuis les cours préparatoires du cycle primaire* ».

³ Ministère de l'éducation nationale (1985, p.302), Collèges – Programmes et instructions, CNDP et MEN.

Ces prises de position s'inscrivent aussi dans le projet de démocratisation de l'école et dans la prise en compte des apports de la psychologie des apprentissages notamment piagétienne. Précisons que parallèlement, le développement des idées de rénovations pédagogiques proposées par les pédagogies dites « actives » et plus particulièrement par les « méthodes actives » d'apprentissage de la musique initiées par M. Martenot, C. Orff, E. Willems et Z. Kodaly, nous semble avoir joué un rôle déterminant dans la réforme des programmes de l'école et leur mise en pratique.

Dès lors, les nouvelles orientations exprimées dans les textes officiels distinguent de façon radicale l'enseignement de la musique, de l'enseignement musical spécialisé dispensé à cette même époque dans les conservatoires.

A l'issue de ces premières observations, relevons qu'une grande importance est attribuée à la dimension « sensible » et donc aux expériences émotionnelles en éducation musicale. L'éducation musicale, placée alors, du côté des « *disciplines de la sensibilité* », articule les pratiques musicales, au développement de la « *créativité* » musicale et à l'expression musicale et langagière des *émotions*.

Bien sûr, dans le texte de M. Landowski, certaines conceptions mériteraient d'être discutées. Nous nous élevons en particulier contre la scission qu'il opère entre « *les disciplines de la sensibilité* » et « *les disciplines de la connaissance* » qui situe intellect et affect dans deux sphères différentes, écarte la relation dialectique qui existe entre elles et place les disciplines artistiques dans une position qui, à notre sens, a nié longtemps leur dimension cognitive et réciproquement déconnecte les « *disciplines de la connaissance* » de leur dimension sensible et de l'affect.

Cependant, nous prenons le parti de ne pas développer maintenant les aspects théoriques relatifs à cette question ; ils le seront ultérieurement, puisqu'un des objets de notre recherche porte, en filigrane, une autre conception qui traite de la liaison entre « émotion » et « cognition » et s'appuie sur l'idée qu'on ne peut séparer l'aspect intellectuel de notre conscience, d'avec son aspect affectif, volitif : « *La pensée (...) prend naissance dans la sphère motivante de notre conscience, qui englobe nos impulsions et nos besoins, nos intérêts et nos mobiles, nos affects et nos émotions. Derrière la pensée, il y a une tendance affective et volitive ...* » L.S. Vygotski (1934/1997, p. 504).

Mais on le voit, il sera nécessaire de s'interroger sur ce que recouvrent les termes « sensibilité », et « émotions », et sur la manière dont ils sont articulés aux objets de savoirs.

Les émotions sont-elles aussi des savoirs que l'on construit ? Si oui comment fonctionne cette construction à partir des activités d'éducation musicale à l'école ?

Comment fonctionnent émotion et cognition pour les apprentissages ?

Ces questions constituent une part importante et spécifique des apprentissages qui se jouent dans (et par) les activités d'écoute d'œuvre et de pratique vocale et instrumentale.

L'approche d'une définition de tous ces termes et de leurs caractéristiques ainsi que leur étude au plan didactique, avec les apports de la musicologie et de la psychologie, (Meyer, Imberty, Vygotski, ...) sera développée dans la suite de notre étude, de façon théorique, mais aussi dans l'analyse des éléments du corpus qui concernent les questions du « *ressenti* » (à partir de l'écoute des œuvres) et de la construction du « *consensus culturel émotionnel* » stabilisé « pour un temps ».

A propos du caractère mobile de cette stabilisation « pour un temps » de la construction émotionnelle, rappelons que pour L.S. Vygotski : « *Dans le développement de la vie émotionnelle, la migration systématique, le changement de lieu de la fonction psychique dans le système, détermine aussi sa signification tout au long du développement* » (1925/2003, p. 152, in Nonnon, 2008, p.96).

2.2. Les activités d'éducation musicale dans les programmes scolaires depuis 1977 : les savoirs musicaux

Pour compléter l'exposé des questions qui vont faire l'objet de nos développements théoriques, retenons deux des tendances qui émergent de l'étude des programmes jusqu'en 1995 : le « *primat donné à la sensibilité, aux émotions et à la pratique, sur la "théorie"* » et, « *le rôle attribué aux pratiques vocales et instrumentales de facilitation d'accès à l'étude du langage musical* » (Tripier-Mondancin, 2008, p.24-25).

La première tendance, qui place la musique du côté des disciplines de la « sensibilité, des émotions » et de la « pratique musicale » attribue, de par sa formulation, une moindre importance à la « théorie ».

Précisons que moindre importance ne signifie pas « absence de théorie ». Ce que confirme la seconde phrase qui précise le rôle « facilitateur » des pratiques vocales et instrumentales pour l'étude du « langage musical » (si tant est que nous puissions assimiler la « théorie » au « langage musical » censé au départ remplacer le terme de « solfège »).

L'une des significations possibles du « langage musical » dans ce contexte, est datée et connotée par l'idée du « solfège » inscrit dans les programmes d'avant 1977.

Plus généralement, l'appellation « langage musical » renvoie, de notre point de vue, à une partie de la question des « savoirs » musicaux.

Comment les programmes scolaires définissent-ils les « savoirs » en éducation musicale ?

Depuis la rupture, incarnée par les programmes de 1977, avec les contenus d'enseignement précédents qui instaurent, le « solfège » et « l'histoire de la musique », les nouvelles conceptions du « langage musical » et de la dimension « culturelle », que nous avons déjà évoqués, impliquent d'une part, une approche notionnelle transversale à tous les genres musicaux et d'autre part, les idées essentielles de la relation entre culture et pratique musicale, et de l'ouverture vers toutes les cultures.

Notons en forme de parenthèse que du point de vue des programmes, le choix des œuvres, qui participent des savoirs construits par l'agir de l'élève dans l'activité d'écoute en lien aux pratiques langagières qui y sont associées, est confié à l'enseignant, et que les décisions subjectives qu'il prend alors conditionnent la construction de la dimension culturelle auprès des élèves. Ajoutons aussi que l'introduction de « l'histoire des arts » (2008) dans les programmes de l'école du collège et du lycée, et du récent « Parcours d'Éducation Artistique et Culturel de l'élève » (PEAC, 2013, 2015), constituent sur le plan de l'éducation musicale de nouveaux changements de conceptions. En effet, ces deux domaines qui concernent aussi l'ouverture vers les autres arts que ceux traditionnellement enseignés à l'école, instaurent un rapport aux œuvres dans un contexte plus systématique de rencontre avec l'art « vivant » et les partenariats qu'il suppose. Nous ne développerons pas ici ces nouvelles mutations des enseignements artistiques qui de notre point de vue posent d'autres problèmes épistémologiques. Signalons uniquement que pour nous, ces nouveaux champs d'activités artistiques et culturels nécessitent toujours, à partir des disciplines enseignées à l'école, une approche sensible des œuvres, et donc, une entrée dans la culture par l'émotion esthétique ce qui, en éducation musicale, nous semble primordial pour la construction des savoirs musicaux.

Pour revenir sur la dimension didactique, précisons que les « savoirs » se rattachent, d'une part, à l'étude des contenus d'enseignement/apprentissage, dont la théorisation consiste à prendre en compte le contexte scolaire d'élaboration, de construction et de transmission de connaissances, et d'autre part, à la prise en compte de plusieurs concepts que sont, entre

autres, la « transposition didactique » (Chevallard 1985), et les « pratiques sociales de référence » (Martinand, 1981).

Selon qu'ils viennent des domaines de la psychologie, de la sociologie, de l'épistémologie, de la didactique disciplinaire ou des didactiques des disciplines, les chercheurs apportent à la question des « savoirs », des définitions et éclairages multiples qui contribuent à l'étude des mécanismes d'appropriation, par les élèves, des savoirs « en dépôt » dans la culture et « façonnés » par l'institution scolaire.

Que recouvrent ces différents concepts en éducation musicale ?

Nous proposons d'apporter un éclairage spécifique à cette question, par une approche des divers domaines conceptuels évoqués ci-dessus, dans le chapitre concernant la question des « savoirs » dans cette discipline scolaire.

D'autre part, la question du langage dans les apprentissages en éducation musicale, qui occupe une place de plus en plus explicite dans les programmes scolaires, est toujours présente dans les programmes, que cela soit de façon implicite au moment de *l'explication des chefs d'œuvres de l'art* (1925) ou bien de façon affirmée, pour tous les domaines, dans les nouveaux programmes publiés pour l'école (2015) dont l'un des objectifs généraux spécifie l'importance de la « *mobilisation du langage dans toutes ses dimensions* ».

Que disent les textes des programmes sur la place et le rôle du langage en éducation musicale ? Comment conçoivent-ils son articulation aux pratiques musicales ? Quel sens et quelles fonctions les programmes donnent-ils à cette dimension langagière ?

Pour préciser notre champ d'investigation concernant cette question centrale de notre étude, nous proposons maintenant de prolonger nos observations, sur cette dimension langagière à partir de quelques courts extraits des programmes scolaires.

2.3. Langage, et créativité dans les programmes scolaires : une question de recherche

Les instructions officielles successives depuis 1977 pour l'éducation musicale, ont régulièrement pointé, parmi les éléments qui définissent les activités et les objectifs d'apprentissage, la dimension créative et la dimension langagière.

Pour le montrer et sans intention exhaustive, nous proposons de relever quelques formulations parmi les plus récentes, que nous n'avons pas classées par rapport à une progressivité qui serait fonction des cycles dans lesquels elles ont été énoncées.

Ainsi, pour la créativité, la création et l'invention, voici par exemple les quelques relevés suivants :

2008 Collège : Le projet musical peut (...) « mobiliser la créativité des élèves en partant d'un ensemble cohérent de contraintes. La création collective mobilise dans ce cas des savoirs techniques et des références culturelles relevant de la musique et des autres arts ».

2015 Ecole cycle 2, (compétences travaillées)

Dans la rubrique « Explorer et imaginer » : Inventer une organisation simple à partir de différents éléments sonores.

2015 Ecole cycle 3, (compétences travaillées)

Dans la rubrique « Explorer, imaginer et créer » : - Imaginer l'organisation de différents éléments sonores, - Faire des propositions personnelles lors de moments de création, d'invention et d'interprétation.

Dans la rubrique « Échanger, partager et argumenter », pour les Attendus de fin de cycle : - Argumenter un choix dans la perspective d'une interprétation collective (en respectant les) (...) « règles et contraintes du travail musical collectif visant l'expression d'un avis partagé comme une production sonore de qualité ».

Les phrases et le contexte dans lesquelles elles s'inscrivent, soulèvent, à notre sens, deux problèmes d'ordre sémantique et conceptuel. Le premier réside dans la définition des activités de « création musicale » à l'école, en effet, les termes de créativité « *en partant d'un ensemble cohérent de contraintes* », de création « *collective qui mobilise des savoirs techniques et des références culturelles* », d'invention « *d'une organisation simple à partir de différents éléments sonores* » et d'imagination pour « *l'organisation de différents éléments sonores* », ne renvoient à aucune caractérisation explicite dans les programmes.

Le second concerne les modalités de mise en œuvre des activités de « création musicale » dont aucune formulation ne vient présenter de processus susceptibles d'être mobilisés par les enseignants et les élèves.

Notons tout de même que seule une publication pour les enseignements artistiques à l'école (1993, p. 10 - 44), propose une méthode et quelques exemples pratiques d'invention de structures sonores à partir de l'écoute des œuvres, auxquels s'ajoutent deux phrases extraites des récents programmes de 2015 pour le collège (cycle 4, compétences travaillées) qui préconisent dans la rubrique « Explorer, imaginer, créer et produire » de « *réutiliser certaines caractéristiques (style, technique, etc.) d'une œuvre connue pour nourrir son travail* », et de « *concevoir, réaliser, arranger, pasticher une courte pièce préexistante, notamment à l'aide d'outils numériques* ».

Se posent alors les questions de la mise en pratique de l'axe « *créatif* » de l'éducation musicale à l'école et, par voie de conséquence, la question de la « créativité » éducative et musicale de l'enseignant. De notre point de vue, la question de la créativité dans les apprentissages reste ouverte, elle pose des questions épistémologiques dues aux diverses conceptions de ce concept qui du point de vue des pratiques impliqueraient à notre sens, des mises en œuvre différentes.

Comment concevoir les « activités de création » en classe telles qu'elles sont préconisées par les instructions officielles ?

Quels sont les outils théoriques et techniques, associés aux apports des échanges langagiers, qui président à la mise en place de situations musicales « créatives » pour des enseignants en formation, susceptibles de leur permettre de prendre en charge ces activités auprès des élèves ?

Du point de vue de la construction des savoirs musicaux, une des questions fondamentales de l'étude des relations entre l'éducation musicale et la dimension créative des processus d'appropriation culturelle, peut alors être formulée : « *Est-il possible de s'approprier « créativement » les « objets » culturels ?* » (Mialaret, in Zenatti, 1994, p. 253).

A cette question, nous ajoutons celle de la part du langage dans les apprentissages : à quelles conditions la dimension langagière permettrait de contribuer à la « stabilisation » des savoirs qui « se réalisent » et s'objectivent dans et par le langage au cours des activités « créatives » ?

En d'autres termes, nous faisons l'hypothèse que dans les activités de production sonore à caractère créatif, les pratiques et les échanges langagiers qui y sont associés, permettraient de construire et de s'approprier les savoirs musicaux (dont la dimension sensible relative aux expériences émotionnelles musicales) et que, l'élève, dans le même temps, apprendrait à mettre en œuvre des modes d'*agir-ressentir-parler-penser* indispensables au travail de la discipline.

Tournons-nous maintenant vers la référence au langage en éducation musicale dans les textes officiels récents.

2.4. Langage et activités d'écoute dans les programmes scolaires : l'analyse musicale et l'analyse auditive comme objets d'étude

Ainsi que pour la dimension créative, nous proposons de relever maintenant, dans les instructions officielles récentes, quelques éléments qui participent de la dimension langagière liée aux activités d'écoute musicale :

* 2002 Ecole cycle 2 :

- Objectifs de l'éducation musicale : *L'enseignant se donne pour objectif de conduire tous les élèves (...), au recours à une langue de plus en plus précise pour exprimer ses sensations et émotions, ses choix et ses goûts.*

* 2015 Ecole cycle 2, (compétences travaillées)

Dans la rubrique « Échanger, partager » : *Exprimer ses émotions, ses sentiments et ses préférences.*

* 2015 Ecole cycle 3, (compétences travaillées) :

Dans la rubrique « Écouter, comparer et commenter » : - *Décrire et comparer des éléments sonores issus de contextes musicaux différents,* - *Identifier et nommer ressemblances et différences dans deux extraits musicaux.*

Dans la rubrique « Échanger, partager et argumenter » : - *Argumenter un jugement sur une musique tout en respectant celui des autres,* - *Écouter et respecter le point de vue des autres et l'expression de leur sensibilité.*

Remarquons que l'écoute d'œuvre comme activité d'analyse auditive participe clairement, dans les programmes, des activités langagières comme lieu d'échange autour de l'expression individuelle des émotions et des sentiments, ainsi que de la construction des savoirs (*exprimer, argumenter, écouter, respecter les points de vue des autres, décrire, comparer, identifier, nommer des éléments sonores*). En effet, l'écoute répétée d'un « document » sonore donne lieu, à des échanges langagiers dans les moments de mise en commun des éléments perçus, identifiés et associés, ainsi qu'à la mobilisation par les élèves de connaissances déjà construites ou en cours de construction.

La question des émotions partagées et « respectées » est-elle, comme les savoirs, le lieu d'une construction dans les activités d'écoute, et donc d'analyse auditive, à l'école ? Nous discuterons de cette question à partir des points de vue de L.B. Meyer (1956/2011) et de L.S. Vygotski (1931/1998) dans le chapitre qui traite des expériences émotionnelles musicales.

Du point de vue de l'enseignant, l'activité, conçue pour l'ensemble du groupe classe, nécessiterait la prise en charge des questionnements et de l'organisation des échanges, qui mènent ensuite vers une « institutionnalisation » des éléments mis en commun sous forme de texte qui expose de façon linéaire et/ou synthétique, les caractéristiques émotionnelles et musicales formulées par les élèves.

Pourtant, plusieurs questions se posent : Qu'est-ce que l'analyse musicale ? Quels rôles jouent les expériences émotionnelles musicales dans la construction des savoirs ? Comment le langage est-il articulé à cette activité analytique basée sur l'écoute ? Peut-on à partir des énoncés langagiers des élèves, saisir dans le langage les mécanismes de construction des savoirs ? Comment fonctionne la médiation de l'enseignant dans le guidage du moment de mise en commun des éléments identifiés et exprimés par les élèves, à partir de l'analyse auditive du « document sonore » proposé ?

Peut-on établir, au-delà du lexique scientifique des notions musicales abordées, des usages du langage et des modes d'organisation spécifiques, liés aux activités d'éducation musicale, dans la perspective développée par M. Jaubert (2007, p. 18), qui précise d'une part, que « *chaque discipline scolaire se caractérise, entre autres, par la spécificité des principes qui régissent ses pratiques, dont ses pratiques langagières* », et d'autre part, « *qu'un élève qui prend la parole ou écrit (...) construit non seulement des éléments constitutifs du savoir visé, mais il apprend simultanément à mettre en œuvre des modes d'agir, parler, penser indispensables au travail de la discipline* » ?

Observons maintenant un autre axe, soulevé par les textes officiels, et qui concerne la relation des pratiques langagières aux savoirs musicaux. Alors que les extraits de programme observés ci-dessus orientent l'établissement des savoirs musicaux dans le langage à partir des pratiques, et ont pour priorité la construction de savoirs d'ordre musical, revenons à une phrase du programme de 2008 pour le collège qui semble orienter, à l'inverse, la relation langage/musique, à travers le commentaire musical, vers la maîtrise de la langue française. Celle-ci semble alors devenir une des priorités : « *La nécessité du commentaire musical comme la connaissance des relations de la musique au texte permettent une grande diversité de situations pour asseoir progressivement la maîtrise de la langue française* ».

Cette affirmation concerne, d'une part, le niveau de langage en construction par l'activité d'analyse des phénomènes sonores à travers « l'exercice » du commentaire musical, sur les plans lexicaux, syntaxiques, sémantiques et formels et, d'autre part, la relation musique/texte et donc des œuvres construites avec, autour ou d'après un texte littéraire.

L'étude de ces textes littéraires et l'éclairage émotionnel et culturel que leur apporte le point de vue musical permet, selon les rédacteurs, une meilleure maîtrise de la langue française.

Notons ainsi, que le langage est conçu dans les textes officiels comme un outil qui à partir de la perception, permet de nommer et de caractériser des éléments musicaux, participe à l'établissement d'une culture en lien aux pratiques, et, dans le même temps, sous la forme du commentaire musical, devient un lieu « d'une forme particulière » de perfectionnement de la langue française. De ce point de vue, les domaines imbriqués, musique et langage, s'apporteraient mutuellement et construiraient ensemble des savoirs pour chacun d'entre eux.

Sur le plan théorique, peut-on identifier ce que "font" les élèves en musique avec le langage ? Quels discours mettent-ils en oeuvre et à quelles fins ? Comment se construisent le lexique et les significations associées aux notions musicales ?

Quelles incidences la construction des savoirs musicaux, avec et par le langage, peut-elle avoir quant à la modification des pratiques musicales et sur la transformation du résultat sonore vers un « raffinement » et une « complexité croissante » qui attestent alors d'une évolution de la maîtrise des « outils » corporels, émotionnels et intellectuels, sur les plans techniques et expressifs ? En d'autres termes, comment le langage permet-il de transformer une expression musicale « première » en une expression musicale « seconde » qui atteste des acquis intellectuels, techniques et expressifs de la sphère musicale ?

Conclusion :

Musique « à la mesure » de l'école, l'éducation musicale s'inscrit dans un « contexte scolaire de pratique musicale » qui est aussi « un contexte discursif », dans le but de construire, selon une formulation courante : des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être.

Dans cette partie du chapitre 1, consacrée à la construction de la discipline scolaire « éducation musicale », nous nous sommes attaché à montrer, à travers le relevé de fragments des séries de programmes officiels concernant la musique, d'une part, la dimension dynamique, en constante mutation, des contenus d'enseignement structurés en disciplines scolaires, et d'autre part, la permanence de certaines orientations et pratiques spécifiques incontournables.

Parallèlement, nous avons formulé une multitude de questions dont l'étude nous semble essentielle du point de vue didactique.

Toutes ces questions se regroupent autour des principaux objets d'étude que nous avons progressivement pointés et qui sont, à la suite de ce chapitre, étudiés dans l'ordre suivant :

- les « savoirs » et les « savoirs musicaux » à l'école et en formation professionnelle ;
- l'analyse musicale selon deux points de vue : l'analyse d'une œuvre écrite et l'analyse auditive avec l'écoute comme action du sujet sur les événements sonores qu'il reconstruit.
- le concept de créativité et la créativité en éducation musicale ;
- les expériences émotionnelles musicales et la relation émotion/cognition ;
- le langage et les concepts didactiques qui sous-tendent notre étude.

Dirigeons-nous maintenant vers la question théorique des savoirs scolaires, de l'étude de leurs caractéristiques à partir de la mobilisation de concepts issus de divers champs didactiques et de leur mise en relation avec les savoirs musicaux et l'action langagière qui les thématise. Nous observerons les savoirs « savants » à travers la recherche de définition des « communautés de pratiques musicales et discursives » dont ils sont issus, les concepts de transposition didactique et de praxéologie, ainsi que les savoirs *pour enseigner, à enseigner, et enseignés*.

CHAPITRE 2 :

***« SAVOIRS ET CONNAISSANCES » DANS LES DIDACTIQUES, ET SAVOIRS
MUSICAUX***

Introduction :

De nombreuses conceptions et définitions des « savoirs » scolaires existent de par la diversité des domaines de recherche sur le plan didactique.

Selon que l'on se réfère à telle ou telle didactique disciplinaire, plusieurs champs conceptuels explorent cette notion de « savoirs » scolaires avec des développements spécifiques en fonction des références théoriques qui les sous-tendent. Ainsi, les termes de « savoir », « savoir-faire » et « connaissance » voient leurs significations varier selon les contextes didactiques.

Pour esquisser le contexte didactique de l'éducation musicale, remarquons que, depuis la création d'un troisième cycle en Musicologie au sein de l'université Paris IV-Sorbonne, impulsé par J.-P. Mialaret (1993), de nombreuses études ont été menées dans le domaine des sciences de l'éducation musicale.

Ces recherches se sont orientées soit vers l'étude des conditions générales de l'éducation musicale selon des perspectives philosophiques, historiques, sociologiques et anthropologiques, soit sur l'étude des conditions de l'acte éducatif en musique selon des perspectives physiologiques et psychologiques.

Concernant la didactique de l'éducation musicale, A. Bourg (2008, p. 69) fait le constat que « *les travaux en didactique de la musique, qui s'intéressent plus spécifiquement aux processus d'acquisition et de transmission des savoirs musicaux sont encore peu nombreux* ». Il précise par ailleurs que dans les recherches récentes, plusieurs chercheurs en didactique de la musique ont fait appel à des concepts nés dans d'autres didactiques disciplinaires, plutôt que de chercher à construire une didactique disciplinaire qui, comme les autres didactiques déjà développées, s'approprierait les outils et concepts développés dans d'autres domaines (dont la psychologie, la sociologie et l'anthropologie), et construirait ses propres problématiques, méthodologies et théories.

Ainsi, les travaux de P. Beaugé (2002) mobilisent le concept de *transposition didactique*⁴ (du savoir au savoir à enseigner) travaillé par M. Verret (1975) et par Y. Chevallard (1985, 1991) à propos de la notion musicale de hauteur, et ceux d'A. Bourg, qui explore l'apprentissage instrumental, s'appuient sur la notion *d'organisation praxéologique* développée par Y. Chevallard (1996, 1999a, 1999b) dans le cadre de la théorie anthropologique du didactique.

⁴ Pour devenir des *savoirs scolaires (construits pour l'école)*, dans le but d'être enseignés c'est-à-dire reconstruits par les élèves, les « *savoirs savants* » subissent une *transposition didactique* (Chevallard, 1985)

Nous nous inscrivons dans cette démarche. Choisir de mobiliser pour la didactique de l'éducation musicale des concepts didactiques nés dans d'autres didactiques, relève à la fois de la recherche et du travail d'adaptation des outils et des concepts empruntés à la spécificité de la discipline étudiée, l'éducation musicale, et d'une volonté de participer à enrichir les travaux dans le champ de la didactique comparée.

Précisons que nos travaux, qui s'intéressent aux apprentissages musicaux en essayant de prendre en compte le rôle du langage dans les pratiques musicales à l'école et en formation des enseignants, ne sont pas la réduction de l'activité musicale scolaire à une activité exclusivement langagière.

De notre point de vue, en effet, les pratiques musicales à l'école jouent un rôle spécifique dans le développement des fonctions psychiques supérieures (Vygotski, 1934/2015).

D'une part, la musique elle-même, dans la mise en œuvre de son apprentissage comme système de signes qui fondent la possibilité de communication, à la fois « sonores expressifs » et relevant de l'écriture au sens générique avec des systèmes de notation musicale, peut être considérée comme un « outil » psychologique permettant l'activité musicale et sa régulation. Et d'autre part, en tant que classe d'œuvres d'art, d'objets œuvrés qui actualisent/cristallisent de façon originale et singulière le système des signes, elle peut être, là encore, considérée comme un outil psychologique d'un autre niveau (au sens de Vygotski). Par ailleurs, les pratiques musicales à l'école visent à fonder les « connaissances » qui s'objectivent et « s'institutionnalisent » en savoirs à travers les activités langagières (entre autres) qui y sont associées et qui les verbalisent, le langage étant lui-même « outil » et « milieu » essentiel du développement de la pensée (Bernié, in Jaubert, 2007, p. 14).

De ce fait, l'étude des spécificités langagières en lien avec les didactiques disciplinaires pourrait contribuer, à notre sens, à la définition des spécificités disciplinaires compte tenu de leur épistémologie, de leurs valeurs et de leurs pratiques propres et orienter/permètre dans le même temps les recherches vers la mise à jour de possibles invariants de l'ensemble des didactiques.

Pour approcher les diverses significations attribuées aux « savoirs », nous nous proposons d'adopter la démarche qui consiste à étudier la question des « savoirs musicaux » à partir de points de vue « généraux » et de points de vue « spécifiques », avec des concepts « empruntés » à d'autres didactiques disciplinaires et à préciser, dans le même temps, certains des processus de mise en œuvre des apprentissages pour les activités d'éducation

musicale qui servent de base aux éléments de corpus qui seront analysés dans notre seconde partie consacrée à l'analyse des données et à la vérification de nos hypothèses.

Les contextes didactiques que nous convoquerons pour cette approche de la notion de savoirs scolaires seront, dans un premier temps, ceux des mathématiques, à partir de la *théorie des situations* (Brousseau 1981), mais aussi des concepts de *transposition didactique*, et d'*organisation praxéologique* (Chevallard, 1997).

Dans un second temps, nous nous appuierons sur des travaux menés en didactique du français et nous étudierons le rôle du langage dans la construction des savoirs » en éducation musicale à partir du concept de *communauté discursive disciplinaire scolaire* (Bernié, 2002 ; Bernié, Jaubert et Rebière, 2008).

Les diverses conceptions présentées seront mises en relation avec la construction des savoirs en éducation musicale soit sur le plan des processus, des objets de savoirs, du rôle de l'enseignant ou de concepts didactiques issus de la psychologie et/ou des approches énonciatives de la langue. Les différents aspects énumérés ici ne constituent pas un plan ou une hiérarchie particulière mais plutôt un ensemble d'éléments le plus souvent reliés entre eux et organisés à partir des situations d'éducation musicale développées ici.

1. « Savoirs » scolaires

De façon générale, les « savoirs » sont des productions historiques, élaborés dans des contextes culturels donnés, en dépôt dans la culture, et les savoirs scolaires sont fonction de la transposition didactique dont ils ont fait l'objet et de la pédagogie dans laquelle ils s'inscrivent (Develay, 2000).

Dans le même texte l'auteur ajoute que ces savoirs scolaires, fruits d'une transposition didactique, ne sont pas neutres et que, d'une certaine manière, bien qu'ils aient la fonction sociale de « sélectionner », ils ont aussi comme fonction sociale de permettre le vivre ensemble à travers la constitution des linéaments d'une « *culture commune* ». Ainsi écrit-il :

« Les savoirs scolaires sont donc en définitive des « savoirs propositionnels », (pour reprendre un terme emprunté à Jean-Pierre Astolfi). Ils sont autant de propositions explicatives du monde » [...] « Ils sont programmables » [...] « didactisés » et « évaluables » (Idem, p. 29).

D'un point de vue épistémologique, on distingue généralement « savoirs » et « connaissances » tout en précisant l'importance de l'étude des liens dialectiques qu'ils entretiennent.

Les savoirs sont *institués*, socialement et historiquement, *objectivés* dans divers contextes théoriques et formels, *dépersonnalisés* et *décontextualisés par rapport à la connaissance qui a permis leur construction*.

Ils relèvent des concepts scientifiques (Vygotski, 1934/1985) dont M. Brossard (2004) a décrit les caractéristiques dont nous proposons la formulation suivante : contrairement aux concepts « spontanés », incorporés et mis en œuvre sans réflexion, très imbriqués dans l'expérience première, tributaires de leur première verbalisation, les concepts scientifiques font l'objet d'un travail conscient et volontaire, d'une mise à distance, sont mis en réseau avec d'autres concepts savants, de sorte qu'ils s'affranchissent de leur première verbalisation et peuvent être reformulés, « rethématisés ».

Les connaissances, quant à elles, relèvent du point de vue singulier du sujet. Elles ne font pas l'objet d'une institutionnalisation et sont le résultat intériorisé de son expérience, de ses apprentissages (Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, 2013, p. 43-48).

1.1. « Savoirs » prescrits en éducation musicale

La nature des savoirs et connaissances en jeu dans les disciplines scolaires comporte des spécificités inhérentes à leurs pratiques et à leurs objets.

Les savoirs de l'école en éducation musicale, prescrits par les textes officiels, consistent en des « savoirs » et des « savoir-faire » qui sont à construire à partir des activités de pratique musicale.

Mais ces savoirs prescrits ne disent rien de leur acquisition. Comme nous l'avons déjà dit, celle-ci relève de la conjonction des pratiques corporelles, auditives et des formulations langagières à travers lesquelles ces savoirs se négocient et s'institutionnalisent au sein de la classe et dans l'activité singulière de l'élève.

Ces mécanismes d'acquisition s'appliquent, selon diverses modalités, aux types de savoirs à construire, préconisés par les instructions officielles.

Rappelons ici quelques-unes des formulations globales de ces « savoirs » prescrits, issues des différents programmes : la différenciation pulsation/rythme ; la reconnaissance et l'acquisition de certains termes « techniques » relatifs à des caractéristiques simples sur le

plan des hauteurs, des durées, des intensités, et des timbres ; l'approche des styles musicaux ; la reconnaissance de certaines œuvres et leur inscription dans l'histoire de notre culture, et dans les autres cultures du monde, etc.

Mais ces savoirs énoncés et prescrits ne sont qu'une première approche de ce qui s'enseigne et se construit réellement dans la classe, au filtre de l'activité de l'enseignant et de ses représentations qui orientent l'activité des élèves.

1.2. Savoirs "sur" le savoir-faire

Selon B. Schneuwly (2005 p. 51) :

« Tout enseignement vise en dernière instance toujours des savoir-faire, ou plus précisément vise à transformer la capacité d'agir dans des situations grâce à des savoirs utiles » ...

Inversement :

« Ce savoir-faire ou plutôt ces manières d'être de penser et de faire, pour devenir objet d'enseignement, passent nécessairement par une étape qu'on pourrait appeler de modélisation ».

Ainsi, un savoir-faire ou une pratique, pour pouvoir être enseignés, supposent d'être reconstruits, modélisés, le plus souvent en faisant l'objet d'une verbalisation, de règles, de définitions (...) pour se transformer en savoir « sur » cette pratique.

Par extension, si nous considérons la construction du savoir « sur » la pratique d'écoute nous sommes amenés à en préciser la nature, pour l'analyse auditive. Pour ce faire, nous proposons de nous référer aux propos de J. Bamberger repris par J-P. Mialaret (1999, in Imberty, p.108) :

« ...contrairement à certains objectifs des didactiques des disciplines scientifiques, il ne s'agit pas, au cours de l'apprentissage de l'activité d'écoute musicale, de transformer, selon une perspective développée par Bachelard, des conceptions initiales « erronées » du musical pour accéder à une conception plus scientifique du musical observé, mais au contraire, il s'agit, comme le suggère J. Bamberger, d'établir des transactions entre les différents modes d'écoute afin d'enrichir et d'approfondir notre relation aux différentes musiques »

Les apprentissages « sur » l'analyse des œuvres, peuvent alors être conçus sous forme de « différenciations cumulatives » qui permettent la construction et l'appropriation d'outils

analytiques à la fois invariants et spécifiques de chaque œuvre considérée et qui constituent ici sa dimension « scientifique ». En effet, nous n'analysons pas une œuvre médiévale avec les mêmes outils et critères que ceux que nous convoquons, par exemple, pour une œuvre classique, romantique ou contemporaine.

Ces remarques seront malgré tout nuancées lorsque nous reviendrons sur la question des différents types de connaissances dans le chapitre concernant le langage.

Du point de vue des apprentissages à l'école et des notions musicales objectivées, nous tenterons, pour établir des « *transactions entre les différents modes d'écoute* », de mesurer à travers l'analyse des propositions des élèves, ce qui pourrait relever de la relation « concepts quotidiens » / « concepts scientifiques » développée par L.S. Vygotski (1934/1985).

1.3. Savoirs et « matrice disciplinaire » à l'école

F. Maizières (2012), dans un article issu de son travail de thèse, étudie les savoirs enseignés en éducation musicale à partir d'enquêtes auprès d'un ensemble d'enseignants. Dans le but de définir ce que pourrait être « *la matrice disciplinaire scolaire* » de l'éducation musicale, il relève sur le plan théorique deux définitions :

- celle de M. Develay qui propose de définir une discipline par des « *objets* », des « *tâches* », des « *savoirs déclaratifs* », des « *savoirs procéduraux* » et « *une matrice disciplinaire qui la constitue en tant qu'unité épistémologique, intégrant les quatre éléments précédents et lui donnant sa cohérence* » (1992/2004, p. 32).

- et celle d'E. Prairat (1996) qui suggère de prolonger ce modèle en l'adaptant aux disciplines « *praxiques* » comme les disciplines artistiques et sportives. Pour l'auteur, en effet, l'éducation musicale, les arts plastiques (les arts visuels aujourd'hui) et l'EPS sont des disciplines qui, contrairement aux autres domaines de l'école primaire, « *n'ont pas vocation à produire des langages et des discours. Elles sont tournées vers l'agir et le faire* » (Prairat, 1996, p. 15). Il propose alors, pour ces disciplines, une « *matrice disciplinaire* » caractérisée par des « *pratiques sociales de référence* » (notion empruntée à Martinand, 1981), des objets et des tâches qui définissent la discipline, « *un ensemble de savoir-faire* » et « *un ensemble de savoir-être* » qu'il substitue aux savoirs déclaratifs et procéduraux du modèle de M. Develay.

Nous réfutons vivement cette deuxième conception qui « *réduit* » ces disciplines, à « *un ensemble de savoir-faire et de savoir-être* » et considère qu'elles ne construirait aucun

savoir « thématisé » à partir des connaissances mises en jeu dans l'agir des arts visuels, de l'éducation physique ou de l'éducation musicale. A notre sens, cette position va à l'encontre de la réalité des « pratiques » artistiques et sportives à l'école et de leurs référents culturels dans les domaines concernés.

Ainsi de ce point de vue, à l'école, il suffirait d'axer les apprentissages pour ces disciplines, uniquement sur l'activité considérée comme un savoir-faire en considérant comme inutile la construction des savoirs musicaux, plastiques, esthétiques, moteurs, stratégiques... qui se construisent entre autres dans les échanges langagiers et qui permettent le retour sur les pratiques et le développement de la pensée dans ces différents domaines.

Or, la pratique scolaire dans ces trois disciplines, comme nous l'avons dit, démontre le contraire. Observons par exemple et pour nous décentrer, l'activité d'éducation physique dans les « jeux d'opposition » de groupe à groupe, construits à partir des sports collectifs de référence pratiqués dans nos sociétés : la dimension langagière y occupe une place importante. Elle se situe par exemple dans les temps d'observation et d'analyse des situations vécues, des actions et enchaînements d'actions, sur les plans techniques individuels mais aussi sur la réflexion consacrée aux stratégies mises en œuvre ou à mettre en œuvre par un groupe pour atteindre les objectifs du jeu. Des savoirs essentiels, constitutifs du savoir-faire, sont ainsi identifiés, mis à distance puis mis en lien, construits « dans et par » le langage au cours des échanges langagiers pour repenser et reconstruire les actions initiales-

Pour replacer ces propos dans un contexte théorique, nous citerons R. Deleplace (1983), qui, dans ses travaux sur la spécialisation sportive, l'entraînement et la performance (à propos du rugby), précise que :

« L'activité mentale est toujours en jeu dans l'acte corporel en cours de déroulement » et que, celle-ci *« intrinsèquement associée à l'activité perceptive consciente déployée par un sujet, permet une « transmission indirecte » par le jeu d'une « traduction complexe » utilisant la verbalisation* (Deleplace, 1983, p. 43)

Nous nous appuyons sur les spécificités des savoirs et des connaissances et de leurs relations dialectiques, définies par les didactiques disciplinaires et sur les travaux que nous avons entrepris pour montrer que, loin de n'être « que » « tournée vers l'agir et le faire », l'éducation musicale dans sa mise en œuvre, « émaillée » de moments langagiers, « produit des langages et des discours » qui participent à la construction progressive des savoirs de nature musicale. Ajoutons que pour nous, ces savoirs contribuent, à côté des

« connaissances en situation », au développement de la pensée musicale comme partie intégrante des phénomènes qui régissent les fonctions psychiques supérieures (au sens de Vygotski).

2. Savoirs / Connaissances : une définition en didactique des mathématiques

Dans le but de compléter et d'approfondir la distinction entre savoir et connaissance que nous avons ébauchée en début de chapitre, nous proposons de relever les définitions rappelées par C. Margolinas dans un article co-écrit avec M. Laparra (2010, p. 141-160).

C. Margolinas (2010) explique que, concernant la didactique des mathématiques, la distinction entre « connaissance » et « savoir » est fondamentale dans le cadre de *la théorie des situations* (Brousseau, 1981) et plus généralement, pour comprendre le travail des didactiques. Précisons que les notions de « connaissance » et de « savoir » sont articulées, au sein de cette théorie, aux concepts essentiels de « milieu », de « dévolution » et « d'institutionnalisation ».

La définition qu'elle donne place la connaissance « du côté de la situation », et le savoir « du côté de l'institution » :

- « *Une connaissance est ce qui réalise l'équilibre entre le sujet et le milieu, ce que le sujet met en jeu quand il investit une situation.* » (2010, p. 145-146). Elle renvoie ainsi au « déjà-là » de l'élève qui lui permet d'organiser son activité, que celle-ci corresponde à ce qui est attendu ou non.

Elle précise qu'il s'agit d'un « *concept très large, qui inclut à la fois des connaissances du corps, des connaissances dans l'action, des connaissances de l'interaction, des connaissances mémorisées, etc.* » (Idem, p.146).

- « *Un savoir est d'une autre nature, il s'agit d'une construction sociale et culturelle, qui vit dans une institution (Douglas, 2004) et qui est par nature un texte (ce qui ne veut pas dire qu'il soit toujours matériellement écrit),* (Ibid, p. 146). Le savoir, construction humaine historique et culturelle est en dépôt dans la culture. Fruit d'un consensus, son énoncé a fait le plus souvent l'objet d'un travail de reformulations multiples. Le savoir est alors « *dépersonnalisé, décontextualisé, détemporalisé* » mais

aussi « *formulé, formalisé, validé et mémorisé* » et peut être linéarisé, de par sa nature textuelle.

Les deux auteures (2010, p. 146) rappellent que « *les savoirs sont accumulés par la culture, mais [qu'] ils sont issus de connaissances, de rencontres avec des situations. Si les savoirs ne sont « que du texte » et qu'ils ne se constituent pas en connaissances en situation alors ils sont inutiles, comme peut l'être un texte ânonné « dont la fonction s'est perdue ». Ainsi la transmission des savoirs implique l'acquisition de connaissances et donc l'investissement de situations qui permettent leur rencontre (c'est le processus de dévolution) ».*

Il existe donc un lien dialectique complexe entre savoir et connaissance qui sont articulés aux concepts évoqués ci-dessus. Ainsi, concernant le « savoir », C. Margolinas précise que si un savoir existe dans une institution, c'est qu'il a été rencontré comme une « connaissance en situation » puis reconnu comme *utile, formulé, formalisé, validé, mémorisé* et *qu'il a acquis un statut « d'institutionnel » : c'est le processus d'institutionnalisation, envisagé comme une transformation qui légitime tout savoir dans une institution* ». A l'inverse, ce qui fonde le processus de dévolution, c'est que « *pour étudier ou aider quelqu'un à étudier, pour enseigner, il faut déconstruire le savoir pour retrouver les connaissances et les situations qui permettent de lui donner un sens* » (Ibid, p. 146).

A partir de ces définitions, nous observons que le langage est une dimension essentielle qui prend tout son sens pour l'objectivation des savoirs issus des connaissances en situation et ce, quelle que soit la discipline scolaire concernée.

Si nous revenons sur la définition de la connaissance telle qu'elle est présentée ci-dessus, il nous faut définir ce que dans ce cas recouvre le concept de « milieu ».

Le « milieu », « *système antagoniste du joueur dans une situation* » (Brousseau, 1990) « avec et contre » lequel l'élève construit les connaissances et formalise les savoirs est, à la fois le « lieu » de l'action et « *un outil méthodologique et heuristique qui permet de distinguer la situation projetée par le professeur, les situations effectives qu'il installe, les situations investies par les élèves* » (Margolinas, 2010, p. 143).

Notons que ce terme de « milieu », attaché au problème de la compréhension et de l'interprétation des conduites d'élèves en situation, recouvre des significations fluctuantes selon le champ scientifique dans lequel il est construit et que sur le plan didactique, il n'est

pas directement observable mais reconstruit par le chercheur. C'est un outil méthodologique.

En ce sens, ce concept serait à mettre en parallèle avec celui de « contexte » tel que l'a développé M. Brossard (2004), tout en pointant l'importance du social, le rôle de l'expert, dans la notion de contexte et qui nous semble absente ou tout au moins peu mise en avant dans la notion de milieu. En effet, Brossard distingue le contexte socio-historique (la situation proposée s'ancre dans une discipline, un champ d'activité façonné par ses finalités, ses valeurs, des pratiques, ses savoirs, etc.), le contexte inter-psychologique (qui se construit au cours de l'action conjointe enseignant-élève), le contexte intra-psychologique (qui réfère au contexte dans lequel se projette l'élève, ce qu'il en comprend) et le contexte de pertinence (dans lequel les outils et savoirs visés par l'enseignant peuvent commencer à fonctionner).

Nous ne perdrons pas de vue dans notre approche l'importance de l'autre, que ce soit le pair ou l'enseignant.

Que pourraient recouvrir la théorie et les concepts que nous venons d'observer par rapport aux apprentissages en éducation musicale ? Quelles activités musicales à l'école seraient à même d'entrer en résonance avec la « théorie des situations didactiques » ? Existe-t-il un processus de fonctionnement similaire aux situations didactiques et adidactiques⁵ des mathématiques pour des apprentissages de nature différente ?

3. « Situations didactiques » en mathématiques et « Situations de production sonore à caractère créatif » en éducation musicale

Nous proposons d'exposer un court exemple de ce qui nous semble pour l'éducation musicale se rapporter au moins sur le plan formel à la « situation didactique » en mathématiques conçue pour permettre la construction de « connaissances » et la négociation des « savoirs » qui leur sont liés.

En observant, pas à pas, les différentes phases et les objectifs de la situation didactique en mathématiques, on constate qu'une même structure de fonctionnement semble articuler les phases de la situation de production sonore en éducation musicale (qu'à partir de notre expérience professionnelle de formateur nous avons nommé « *processus de production sonore à caractère créatif* »).

⁵ Dans une situation adidactique : « Le maître se refuse à intervenir comme possesseur des connaissances qu'il veut voir apparaître. L'élève sait bien que le problème a été choisi pour lui faire acquérir une connaissance nouvelle mais il doit savoir aussi que cette connaissance est entièrement justifiée par la logique interne de la situation » (Brousseau, 1998).

Ainsi, le problème posé au départ du projet d'apprentissage s'accompagne d'une phase de « dévolution » où les élèves investissent la situation qui permet la rencontre avec les connaissances. Cette phase d'action sur le plan musical (recherche, production, interprétation), et sur le plan langagier (formulation de propositions de réajustements, confrontation, négociation, validation), où des petits groupes d'élèves interagissent, « seuls », avec le « milieu » et où, dans les échanges langagiers, ils exposent leurs choix, négocient une organisation des matériaux musicaux et induisent un sens de l'expression sonore, est prolongée par l'écoute de leurs propres productions sonores enregistrées. Cette dernière phase d'échanges langagiers entre pairs et avec l'enseignant, relatifs à l'analyse de leurs productions, fonctionne comme des temps de mises à distance successifs qui permettent d'aboutir à la reconstruction par l'élève des savoirs musicaux en jeu, « en dépôt dans la culture », ce qui rappelle le *processus d'institutionnalisation*.

La situation de *production sonore à caractère créatif* qui articule, le plus souvent et notamment dans la classe observée, des activités vocales, instrumentales et d'écoute, nous invite à concevoir une séquence constituée de types d'activités différents autour d'une même notion musicale.

L'exemple présenté en lien avec la théorie des situations didactiques et les quelques remarques développées ci-dessus nous amènent à formuler l'hypothèse que les savoirs musicaux se construisent à partir des connaissances qui se constituent dans des « séquences » d'éducation musicale où les activités sont conçues comme *interdépendantes* autour d'une notion spécifique et, lors de leur mise à distance.

Nous tenterons, parmi d'autres objectifs, de l'observer à partir de l'étude des énoncés langagiers des élèves.

Soulignons par ailleurs que dans l'activité de production sonore, le « support de production » imaginé par l'enseignant, en fonction des connaissances mises en jeu dans la situation, amène les élèves à explorer, trier, classer, organiser, superposer, lister, écouter, échanger oralement, écrire, etc. tout en construisant une structure sonore.

Cette structure musicale, dans le but d'être interprétée, nécessite la recherche d'adaptations successives entre la dimension émotionnelle et le « geste » vocal et/ou instrumental.

La construction des connaissances et des savoirs, afférents à l'activité de production sonore, s'inscrit alors, d'une part dans l'acte de réalisation de « l'une » des structures musicales possibles répondant au contexte des contraintes de la « situation problème » initiale et d'autre part dans les échanges langagiers suscités par l'écoute et réécoute critiques des productions qui permettent une mise à distance en même temps qu'une mise en mots

chargés de « sens musical ». C'est dans cette « tresse » de situations que se construit puis s'institutionnalise le savoir (dans une dynamique de décontextualisation/recontextualisation telle que définie par Brossard (2004).

Après cette première approche de la définition des « savoirs » et des « connaissances », et de la relation dialectique qu'ils entretiennent, nous portons maintenant notre regard, toujours dans le cadre de la didactique des mathématiques, sur le concept de *transposition didactique* et sur la notion d'*organisation praxéologique*, développés par Y. Chevallard qui nous semblent intéresser le champ de la didactique de la musique.

4. Les savoirs « savants » et les savoirs scolaires : *transposition didactique et praxéologie*

« Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelée transposition didactique. (Chevallard, 1985, p. 39)

Pour devenir des *savoirs scolaires* (construits pour l'école), dans le but d'être enseignés c'est-à-dire reconstruits par les élèves, les « savoirs savants » subissent une *transposition didactique* différente en fonction des publics à qui ils sont destinés.

Partant d'une étude sur les énoncés de savoirs « savants » sous leur forme « canonique », Y. Chevallard analyse les modifications dont ils font l'objet au cours de la transposition.

La théorie développée par Chevallard pour les mathématiques, a irrigué nombre de travaux dans cette discipline mais aussi dans de nombreux domaines. On retrouve pour la musique ce même travail de transposition. Ainsi, les savoirs sont « transposés », « repensés » et « organisés » différemment selon que l'on s'adresse à des élèves de conservatoire, des étudiants en musicologie, une classe d'école ou de collège. Même les notions simples ou complexes, qui semblent « invariantes », font aussi l'objet d'une expression particulière, d'un niveau de formulation selon les moments de leur acquisition et le développement de leurs significations successives.

Du fait de la transposition didactique d'un savoir « savant » historiquement construit, le savoir scolaire devient un savoir à enseigner, lui aussi dépersonnalisé, et accompagné d'un

nouveau statut épistémologique. Il est une (re)création distanciée par rapport au savoir scientifique. Ainsi, le fonctionnement didactique du savoir scolaire est « autre » que le fonctionnement savant, sans pour autant en être totalement déconnecté.

M. Jaubert (2007, p. 78), traitant de la question des spécificités des savoirs scolaires, rappelle « *qu'un énoncé de savoir scientifique stabilisé n'est pas pour autant un énoncé figé, immuable et définitif* » et précise « *qu'à l'école, le contenu de savoir sélectionné pour être enseigné, subit des transformations et des reformulations en vue de le rendre apte à devenir un objet d'enseignement* ». En ce sens elle rappelle que la transposition didactique affecte aussi la dimension langagière du savoir transposé.

Précisons aussi que l'une des caractéristiques de ce concept est qu'il procède aussi de la « *dé-synthétisation* » des savoirs savants. Pour Y. Chevallard en effet, le système didactique fonctionne sur la base d'un double mouvement, à la fois de type analytique, qui vise à la décomposition du savoir en éléments constitutifs, mais aussi de type synthétique, qui vise la reconstruction des relations entre les éléments identifiés ainsi que des modèles explicatifs.

Remarquons par ailleurs, que les savoirs « savants » définis par Y. Chevallard ne constituent pas les seules sources possibles des savoirs à enseigner (Martinand, 1981), dans le contexte des sciences technologiques, étend la notion de savoir « *de référence* » aux « *pratiques sociales de référence* » qui de son point de vue, fournissent diverses autres sources aux savoirs scolaires, susceptibles d'être, elles aussi, le point de départ d'une transposition didactique (in Jaubert, 2007, p.78).

Ainsi, la question des savoirs de référence dans le champ de la musique à l'école qui concernerait les activités d'écoute et de production, est de notre point de vue, une question complexe qui nécessiterait une étude approfondie sur l'influence des moyens de diffusion actuels et de la place relative accordée aux musiques « savantes », « populaires » et « extra-occidentales », sur ce que seraient les pratiques musicales (d'écoute et/ou instrumentales) des familles dans leurs diversités culturelles, sur ce que les élèves écoutent « à leur insu » et qui accompagne les images filmiques et télévisuelles, sur les échanges entre les groupes d'élèves, sur l'influence du travail musical scolaire et les déplacements éventuels qu'il pourrait produire sur le contexte dans lequel l'élève serait susceptible de se situer, et enfin comment cet ensemble d'éléments pourrait influencer sur les phénomènes d'acculturation et sur le rapport à « la musique » (elle-même multiforme et multiculturelle) que l'élève « construirait ». D'autre part, il nous semblerait aussi nécessaire de répondre à la question de la nature des savoirs de référence dans l'univers musical « extrascolaire ».

Face à la diversité des « emprunts » (savoirs, pratiques sociales de référence...) S. Joshua (1997), propose le terme de savoir « *expert* » pour spécifier le fait que toute discipline scolaire comporte des références « extérieures ».

La complexité des « savoirs » convoqués pour l'école et transposés a ainsi conduit Y. Chevallard à privilégier la notion de « praxéologie ». En effet, dans le cadre de sa « *théorie anthropologique du didactique* » (1996, 1999a, 1999b), il réorganise le concept de savoir savant et développe la notion « *d'organisation praxéologique* ».

Soulignant la « *problématicité* » des savoirs du point de vue du didacticien, l'auteur explique que *le savoir fait problème* et qu'au-delà d'un faire observable, un savoir supposé renvoie plus globalement à ce qu'il nomme *organisation praxéologique* ou : *praxéologie*.

Il désigne par praxéologie à la fois la *praxis*, au sens de savoir-faire, qui fournit une technique pour accomplir des tâches et un *logos*, au sens de discours raisonné, qui rend intelligible et qui justifie la technique mise en jeu.

Une *praxéologie* résulte ainsi de l'association d'un « savoir-faire » et d'un « savoir », organisés respectivement sous la forme d'un « bloc » « pratico-technique » et d'un « bloc » « technologico-théorique ». Dans cette perspective, la didactique a pour objet « *les praxéologies et les conditions et contraintes de leur diffusion sociale* » (Chevallard, 2007, p18)

Ce concept, qui réunit en une seule entité le savoir-faire et le savoir a servi de base à une étude menée par A. Bourg (2008) concernant l'apport de la notion de *transposition didactique* (conçue comme un outil heuristique aidant à la modélisation de certains phénomènes didactiques) et de la notion *d'organisation praxéologique* (définie par le quadruplet : tâche-technique-technologie-théorie) pour l'enseignement/apprentissage du piano.

De son point de vue, la notion *d'organisation praxéologique*, propose un cadre théorique qui permet de penser les objets de savoirs sur les plans épistémologiques et didactiques.

D'autre part, cette modélisation, issue du lien « ré-institué » entre les activités considérées comme « *manuelles* » et les activités dites « *intellectuelles* » (Bosch et Chevallard, 1999 in A. Bourg, 2008, p. 81) à partir de la notion de *praxéologie*, concerne les pratiques sociales en général et l'activité mathématique en particulier.

Pour l'éducation musicale à l'école, *l'organisation praxéologique* peut alors, de la même manière que pour les mathématiques, permettre d'étudier les pratiques, à partir des éléments qui constituent cette notion (tâche-technique-technologie-théorie) et qui se regroupent dans les deux blocs initialement définis : *praxis* et *logos*, autrement dit « *savoir-faire* » et

« *savoir* », soit, de notre point de vue, par extension : *pratiques musicales* comme lieu des connaissances dans l'action et *savoirs musicaux verbalisés*, *langage* comme outil pour la construction et l'énoncé des savoirs musicaux. Les deux domaines étant, à notre sens, reliés dans une dialectique complexe d'apports mutuels.

Nous proposons maintenant de prolonger notre exploration des « savoirs » à partir de l'observation des communautés musicales qui produisent les savoirs « *savants* » (ou experts) qui sont *transposés* pour prendre forme dans les contenus d'enseignement du contexte scolaire.

5. Savoirs savants (ou experts) et langage dans le monde de la musique « savante » : vers une communauté discursive musicale

Se poser la question du lien entre langage et enseignement/apprentissage de savoirs musicaux à l'école, c'est postuler que la relation didactique repose en partie sur des pratiques langagières mais aussi que les savoirs musicaux intègrent une dimension langagière irréductible.

S'interroger sur les savoirs musicaux, c'est aussi se poser les questions de leur provenance, de la façon dont ils se constituent et des vecteurs qui les diffusent.

En première approche, nous pourrions répondre par les assertions suivantes :

- La production des savoirs musicaux est multiforme et relève d'une pluralité de cultures musicales et donc de « communautés » qui s'inscrivent dans l'espace et le temps.
- Notre culture musicale européenne occidentale relève d'une sphère d'activités dont la cohérence est assurée par des pratiques qui lui sont propres, et pour lesquelles les pratiques langagières participent au façonnage des savoirs et les rendent dicibles. Ces sphères d'activité constituent alors des « *communautés musicales discursives* ».

Pour définir la *communauté musicale discursive*, dans le monde de la « musique savante », susceptible de constituer le creuset qui génère les savoirs musicaux, une première réflexion

de nature épistémologique nous porte vers la définition de ce que nous entendons par le mot « musique ».

Cette question est sous-tendue par le fait que dans les domaines artistiques, le langage participe de « l'interprétation conceptuelle » des productions.

Ainsi, la pensée musicale est exprimée par la musique elle-même dans sa réalité sonore, mais aussi par le langage, avec des discours (qui parlent la musique, de la musique, sur la musique, à propos de la musique) provenant de tous les acteurs du monde musical (critiques, chefs d'orchestres, compositeurs, musiciens, preneurs de son, créateur d'instruments...), et de la contribution des autres domaines de la pensée humaine.

Dès lors, l'observation de quelques définitions de la musique rencontre ce que, de notre point de vue, peut recouvrir le concept de *communauté musicale discursive* et la relation aux « savoirs » produits.

Peut-on définir ce qu'est « La » « Musique » et, donc ce que nous considérons comme « musique », aujourd'hui dans notre culture musicale européenne ?

Notre première remarque sur ce type de questionnement, c'est qu'il n'existe pas de réponse « totalisante » et que naturellement nous n'avons aucune prétention en ce domaine. C'est pourquoi nous proposons de relever quelques propositions qui montrent diverses conceptions en débat.

Ainsi, J-C. Risset (1983, p.166), pose la question « *peut-on spéculer le lieu de la musique et son emprise ?* » et, « *laissant toute certitude* », relève quelques définitions, dont les quatre suivantes :

- « *la musique est à la fois construction et expression, schéma formel et expérience sensible, invention et découverte* ».

- Il indique alors, que selon J. Mandelbrojt, « *l'expression que l'artiste donne du monde n'a pas pour critère la vérité scientifique, mais ce que nous appelons la justesse et qui est l'adéquation de l'expression à l'idée et de l'idée au matériau* ».

- il convoque aussi le point de vue de L.B. Meyer (1956/2011), « *l'expérience première de la musique est une dialectique de paris gagnants ou perdants, d'attentes comblées ou déçues : le sens donné à ce jeu perceptif est second, c'est la disposition de l'auditeur qui met l'accent sur l'aspect cérébral, sensoriel, émotif ou connotatif* ».

- Et, enfin celui de G. Brelet (1968) « *la musique n'existe qu'en acte, dans le spontané de son jaillissement* ».

Chacune de ces quatre propositions, exprime un point de vue particulier que nous nous proposons de reformuler.

La première conception est globalisante ; elle réfère à l'activité à travers les nominalisations (construction, expression, invention, découverte) et elle articule les dimensions structurelles, émotionnelles et créatives.

La seconde définition précise les valeurs qui distinguent les rapports au monde institués par l'activité scientifique et par l'activité musicale : en distinguant le critère de « vérité scientifique » de celui de « justesse » qui définit la spécificité expressive de cet art (et qui mériterait d'être interrogée).

La troisième place la musique du côté de la réception, de l'auditeur et donc de la communication entre le compositeur, l'œuvre et celui qui écoute. Rappelons de ce point de vue que dans ses travaux sur les émotions et significations en musique L.B. Meyer (1956/2011, p.89) insiste sur *la nécessité d'avoir en art un univers discursif commun. Sans un ensemble de gestes communs au groupe social, et sans des réactions d'habitudes communes vis-à-vis de ces gestes, aucune communication ne serait possible* ».

La quatrième place l'existence et la signification musicale dans l'acte lui-même. C'est en d'autres termes ce que dit le compositeur C. Ballif (1979, p 51-52) à propos du sens de la musique : *« sa signification est dans l'acte musical lui-même, dans le monde agissant des sons, pour l'oreille comme pour l'esprit »*.

Ces quatre approches ne constituent pas la synthèse de toutes les approches possibles mais elles nous permettent de circonscrire certains aspects qui relèvent respectivement de la dimension technique et sensible et créative, de la finalité, comme rapport spécifique au monde de la pensée, de la dimension discursive et de la dimension de l'agir musical en un temps donné.

Nous proposons donc de compléter notre étude, sans perdre de vue notre objectif d'approcher le concept de *communauté musicale discursive*, en commençant par le point de vue d'un compositeur, dans le cadre d'une interaction langagière écrite, à propos d'une définition de la musique donnée par un autre compositeur.

Selon F. Nicolas (2000), définir la musique sur un plan théorique, n'a pas de sens du point de vue du compositeur, dont « la pensée musicale agissante » ne se réfère pas aux diverses définitions qui tentent de la qualifier. Il ajoute d'autre part, qu'en tant que compositeur, il ne considère pas la musique comme un langage, c'est pourquoi, il propose d'étudier la démarche, à ses yeux « singulière », du compositeur A. Boucourechliev, qui au départ de la réflexion théorique entreprise dans *le langage musical* (1993) propose la définition

suivante : *la musique est « un système de différences qui structure le temps sous la catégorie du sonore »* (Boucourechliev, 1993, p. 21)

Paradoxalement, A. Boucourechliev lui-même, analysant sa position énonciative, s'interroge sur le fait de chercher à définir la musique : « *À supposer que l'on tienne une définition, qu'en ferait-on ?* » (Idem 1993, p. 20)

L'analyse du fait même de *donner une définition* amène F. Nicolas à « *interroger non pas l'énoncé de cette définition, (à bien des égards, plus pertinente que toutes celles qui circulent communément sur la musique), mais singulièrement sa position d'énonciation* ».

Son approche consiste alors à préciser d'une part, une propriété inhérente à toute *définition* qui, en donnant un sens particulier exclut les autres significations et, d'autre part, le fait qu'une *définition* est dynamique au sens où elle n'est pas la simple « déposition d'un énoncé ».

Dans cette perspective, A. Boucourechliev, pour qui « *il n'y a pas d'énoncé entièrement détachable de sa position d'énonciation* », parle alors de la *définition* comme « *programme de prospection* » et précise, « *Ce n'est pas la constatation que l'on vise, mais la production de modèles aussi proches que possible du phénomène musical. [...] De tels modèles de travail se mesurent à leur utilité* » (1993, in F. Nicolas, 2000).

A l'issue de son étude, F. Nicolas, indique la raison qui de son point de vue, conduit Boucourechliev, compositeur, à donner une *définition* de la musique. Celle-ci résiderait dans le fait de la considérer comme un « langage ». Et, si, dans ce cas, les événements sonores musicaux participent d'un « langage particulier », définir la musique prend alors tout son sens dans ce contexte.

Ces quelques relevés concernant le fait de « caractériser » ou non, la musique du point de vue du compositeur, nous intéressent à double titre : d'une part, pour montrer que le contexte conceptuel influe sur les énoncés de savoir visant à définir la Musique, et d'autre part, qu'à partir des pratiques musicales qui intègrent des pratiques langagières, les musiciens, oralement ou à partir des écrits passés et présents, commentent, formulent, échangent, confrontent, exposent des points de vue musicaux et théoriques, etc., et en ce sens constituent une communauté discursive musicale ; dès lors, ils participent au sein de cette *communauté musicale discursive*, à la construction, et à la diffusion de savoirs musicaux.

Cependant, la *communauté discursive musicale* productrice de savoirs « savants » ne se limite pas uniquement aux pratiques musicales et aux interactions entre les compositeurs.

De nombreux autres acteurs du domaine de la musique dans ses dimensions pluriculturelles participent depuis toujours au développement de la pensée dans le monde musical.

Ainsi, pour compléter notre collecte des éléments constitutifs « *d'une forme d'organisation sociale spécifique centrée autour d'activités musicales* », relevons avec J. Molino (2009), (et en reprenant la plupart de ses formulations) quelques « caractérisations » complémentaires du domaine de la musique :

(Précisons au préalable, que le relevé proposé, bien que conséquent, n'est pas exhaustif et qu'il reflète par la constitution de la liste proposée la diversité des éléments qui nous semblent utiles pour (re)construire, dans sa complexité, la communauté discursive musicale que nous cherchons à définir).

- La musique « appartient à la communauté humaine » dans sa diversité géographique et historique, c'est pourquoi, J. Molino, commence par nous proposer une première définition « *partielle* », « *partiale* » et « *provisoire* » : la musique est « *son et rythme organisés* ». Ce qui fait d'elle un « composé » « d'éléments hétérogènes » qui rappelle ici la relation entre la musique et la danse.

- Par ailleurs, la musique est une forme « symbolique » et, comme les autres formes symboliques, « *elle possède la même structure ontologique tripartite que les autres : elle est produite par des hommes et des femmes, se manifeste comme réalité sonore, et d'autres hommes et femmes la reçoivent. La musique, ce n'est aucun de ces éléments isolés, mais l'ensemble des trois constituants ...* » (Nattiez, 1975 et 1987).

Les trois dimensions de l'activité musicale : le compositeur, l'interprète et l'auditeur, incarnent donc aujourd'hui, cette forme symbolique tripartite. Précisons que la tradition européenne a privilégié la transcription écrite qu'est la « partition ».

Du point de vue de J. Molino, celle-ci constitue une sorte de « *réalité virtuelle* » qui précise que *la musique n'est pas au sens propre un « objet »* et qu'elle est plus proche des entités que sont : *les événements, les actions et l'ensemble des processus qui se déroulent dans le temps.*

Il indique par ailleurs, que dans les musiques de tradition orale, *l'œuvre musicale existe aussi sous forme de schème dans l'esprit du musicien traditionnel qui improvise sur des thèmes et selon des règles de construction connus.* La musique est de ce fait éminemment sociale, les schèmes et les règles loin d'être innés, ayant fait l'objet d'une longue appropriation.

- Le point de vue sociologique présente la musique comme un « *fait social total* » (Mauss, 1950/1993 cité par Molino, 2009).

Ainsi, chaque culture se fait une *certaine idée* de la musique et lui attribue un certain nombre de représentations. Une des questions qui se pose alors sur le plan musicologique, pour la compréhension de la musique, c'est de savoir *quel rôle joue cette composante « idéologique » dans les diverses expériences musicales et dans la musique elle-même.* (Idem 2009, p. 194).

- La question du pluralisme musical, qui de nos jours est une donnée « de fait », qui s'impose à tous, trouve un prolongement dans les programmes scolaires actuels qui l'intègrent dans un des objectifs culturels de l'activité d'écoute d'œuvres : *de tous lieux, de toutes périodes et de tous styles.* Compte tenu de ce pluralisme, la tradition européenne dominante depuis le 19^{ème} siècle devient une culture à côté des autres. Cependant, il n'y a pas *une*, mais *plusieurs* traditions européennes. Rappelons en effet que plusieurs cultures musicales se sont succédées et ont coexisté au cours de l'histoire.

Ces remarques sur le pluralisme culturel qui concernent les traditions musicales *de tous lieux*, et de *plusieurs* traditions européennes, nous amènent à nous interroger sur les choix de l'Ecole/des programmes qui concernent à la fois la question du patrimoine musical à mobiliser, et les savoirs à enseigner (qui, de façon dialectique, les précèdent, ou en sont issus). Toutes ces questions trouvent à notre sens, pour le contexte scolaire, un prolongement et un écho dans la question de la formation des enseignants dans le domaine musical que nous tenterons de discuter dans les perspectives de notre conclusion.

- Pour J. Molino, la compréhension de la musique réside aussi dans la prise en compte de faits historiques dont nous proposons de relever deux d'entre eux qui nous semblent essentiels. En premier lieu, le système d'organisation des sociétés en « strates »/« catégories » a donné naissance, d'une part, à l'émergence de *musiciens spécialisés* et d'autre part, à la *séparation entre deux cultures* que l'on pourrait nommer « savante » et « populaire ». Cette présentation assez « schématique » de la séparation entre une culture « d'en haut » et une culture « d'en bas » peut s'observer de la même manière pour les autres domaines culturels ou sociétaux. Le deuxième fait, concerne *l'invention de l'écriture* et ce, qu'il s'agisse de langue ou de musique. Comme pour l'écriture des faits de langage, il existe une grande variété de modes de transcription graphique pour la musique. (Ibid 2009).

Notons que du point de vue sémiologique, la notation musicale est une opération constructive qui ne retient pas toutes les propriétés du son et laisse ainsi une part de liberté à

l'interprète. D'autre part, les propriétés retenues sont « thématiques » ce qui leur confère un statut « d'objets cognitifs autonomes ». On comprend alors le rôle fondamental qu'elle a joué dans les processus de composition depuis la polyphonie médiévale jusqu'à nos jours. (Ibid 2009).

Avant de nous consacrer à la question de l'écriture musicale, nous souhaitons souligner la diversité des systèmes musicaux produits au 20^{ème} siècle. En effet, un autre regard est porté sur le son musical, qui étend les préoccupations des musiciens à la question du *timbre* et plus généralement, de notre point de vue, à *l'exploration des phénomènes vibratoires*, quels que soient les courants musicaux, de sorte que les moyens traditionnels sont dans l'impossibilité de transcrire les événements sonores. De ce fait, l'écriture musicale toujours en mouvement, prend de nouveaux visages.

Ainsi, alors qu'avec le système « classique », elle intégrait des ajouts successifs de signes, sans pour autant modifier l'édifice existant, l'écriture musicale se trouve avec ce changement, obligée de renouveler les modes de transcription en utilisant des représentations qui soit n'ont plus de rapport avec l'écriture musicale « traditionnelle », soit sont « hybrides » (solfège classique et systèmes de signes divers : partitions verbales, signalétique supplémentaire inventée par le compositeur, recours à des données graphiques et/ou numériques...), soit, relèvent de la proposition de nouvelles conventions liées à la pensée « *singulière* » du compositeur.

Dès lors, une nouvelle question se pose à ce stade de la réflexion : les savoirs prennent-ils une forme particulière à l'heure actuelle et peut-on définir le « lieu » des savoirs dans le contexte des savoirs « savants » ?

5.1. Savoirs musicaux et analyse musicale

Les savoirs théoriques, qui traitent des notions les plus simples aux notions les plus complexes (développées, par exemple, par le sérialisme, la musique spectrale ou bien les courants de l'analyse formelle), se cristallisent dans ce que nous appelons aujourd'hui en Europe *l'analyse musicale* au sens moderne du terme.

L'analyse musicale concentre des démarches et des fonctions multiples, qui participent à la construction et à la diffusion des savoirs en fonction des publics qu'elle concerne.

Le terme d'*analyse* lui-même dépasse le cadre de l'analyse de l'œuvre au sens traditionnel.

Il recouvre en effet la conjonction de plusieurs domaines d'étude que sont l'approche du « point de vue du compositeur », la « description » des éléments qui constituent l'œuvre (ce que les plasticiens nomment parfois *l'axe de la dénotation*, en opposition à celui de *l'axe de la connotation*), et la réception de l'œuvre, du point de vue de l'auditeur.

Une remarque importante s'impose ici, qui concerne la dimension éminemment subjective de l'analyse musicale (Nattiez, 1975) a déjà abordé cette question en rappelant que la dimension interprétative est toujours présente quel que soit le degré « d'abstraction » de l'analyse. Ainsi chaque œuvre peut être analysée selon de multiples approches et méthodes qui pourront enrichir le champ interprétatif dans le cadre du dialogue et des échanges explicitant les diverses conceptions (cette remarque au fond touche toute recherche, en ce qu'elle montre que l'objectivité semble toujours relative. En effet, la démarche adoptée et les différents critères sélectionnés pour l'analyse comportent en eux-mêmes une orientation particulière).

Notre intention n'est pas de mobiliser l'immensité inépuisable des conceptions « de » et « sur » la musique, issues de tous les domaines de la pensée.

Les positions anthropologiques, sociologiques, philosophiques, psychologiques, musicologiques, etc., ainsi que les écrits des compositeurs à propos de leurs œuvres et de celles de leurs collègues, de leurs systèmes musicaux, et du contexte musical et culturel auquel ils se réfèrent, constituent un ensemble de points de vue interprétatifs qui combine les questions de la matière musicale, des conduites de production et des conduites de réception.

Les réflexions menées jusqu'ici appellent par ailleurs des remarques sur les finalités des savoirs musicaux.

Les savoirs « savants » (ou experts) en musique ne relèvent pas des mêmes finalités que les savoirs « savants » au sens de l'activité scientifique « *dont les finalités sont de produire des savoirs, des concepts, des lois, des théories qui sont tous, à des degrés divers, des systèmes explicatifs du monde...* » (Jaubert, 2007, p. 50).

Peut-on préciser les finalités de la construction des savoirs musicaux « scientifiques », de cette production humaine placée dans la catégorie des domaines artistiques ?

Nous avons partiellement répondu à cette question dans notre premier chapitre à partir du relevé de quelques points d'ancrage historiques.

Nous proposons de compléter notre étude par l'observation d'une fonction sociale attribuée à la musique, communément admise, et que les apports de la psychologie nous permettent de relativiser.

Une des fonctions sociales de la musique (comme pour les autres arts), qui consiste à « divertir », nous apparaît comme profondément réductrice de ce que l'œuvre d'art met en jeu dans notre développement psychique sensible et intellectuel, et ce, du fait de la signification péjorative le plus souvent associée à ce terme.

Sur le plan psychologique, L.S. Vygotski définit l'art comme « technique sociale de la sensibilité » (1925/1971, in Rochex, 1997). Il ajoute que « *L'étude de ce registre parmi les plus élaborés de l'activité humaine requiert de partir, non de l'expérience individuelle, mais des propriétés objectives des œuvres qui rendent possible le travail de la « catharsis » ...* ».

D'autre part, la musique, considérée comme système sémiotique participe de la notion « d'outil psychologique » au sens de L.S. Vygotski.

Selon J.Y. Rochex (1997, p. 118-119), « *l'originalité de Vygotski consiste à se saisir de la notion d'outil ou d'instrument pour l'élargir aux conduites sémiotiques : de même que l'action de l'homme sur la nature passe par la médiation de l'outil, intermédiaire entre l'organisme et le milieu physique, entre l'anticipation de l'action et sa réalisation, l'action de l'homme sur sa conduite ou sur celle d'autrui (et inversement l'action d'autrui sur sa propre conduite) est médiatisée par des systèmes de signes, que Vygotski désigne sous le terme d' " instruments psychologiques " , et dont il donne, pêle-mêle, les exemples suivants : " le langage; les diverses formes de comptage et de calcul; les moyens mnémotechniques; les symboles algébriques; les œuvres d'art; l'écriture; les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans; toutes sortes de signes conventionnels " (Vygotski, 1930/1985) ».*

Rochex, complète en précisant que, « *Comme les outils et les techniques, ces systèmes sémiotiques sont les produits non naturels, artefactuels, socialement élaborés et socialement transmis, de l'expérience des générations antérieures. Ils présentent pour chaque nouveau sujet humain un caractère d'extériorité et de contrainte* » (1997, p. 119)

De ce point de vue, et considérant la musique comme système sémiotique, plusieurs questions se posent : de quel « contextes » culturels, dont nous avons exposé la diversité, proviennent les savoirs savants qui sont transposés à l'école ? Et, comment sont-ils socialement élaborés et socialement transmis ?

En premier lieu, remarquons que du point de vue de l'école, ce sont les choix qui ont présidé à l'établissement des programmes scolaires qui orientent la sélection des savoirs savants susceptibles d'être mobilisés, transposés puis enseignés en fonction des publics auxquels ils s'adressent.

Ainsi, nous observerons d'abord les contextes d'apprentissage spécialisés dans notre contexte culturel (conservatoire, université en musicologie, école de musique, etc.) du point de vue des savoirs savants, puis nous nous tournerons vers les savoirs scolaires.

5.2. Savoirs et contextes d'apprentissage spécialisés de la musique

Dans le contexte des apprentissages spécialisés de notre société occidentale, les savoirs musicaux, liés aux œuvres et aux contextes socioculturels pluriels qui les ont vus naître, se caractérisent par des notions qui relèvent de différentes « disciplines » qui constituent la formation du musicien professionnel et du chercheur spécialisé dans les domaines de la recherche en musicologie.

Cette formation, toujours en devenir s'inscrit, d'une part, dans le cadre d'une spécialisation au sein des conservatoires nationaux de musique - que celle-ci se porte sur l'apprentissage instrumental et donc la formation de celui « par qui » la musique sera « médiatisée » pour permettre sa « réception » par les auditeurs, ou bien qu'elle se développe dans chacune de l'ensemble des « disciplines » qui constituent le cursus des conservatoires nationaux - et, d'autre part, dans le cadre des enseignements universitaires qui préparent à la recherche musicologique et aux métiers de l'enseignement général. Notons que les étudiants dans ce domaine participent, à quelques rares exceptions, des deux cursus présentés.

Les disciplines enseignées dans ces institutions de « haut niveau », relèvent pour certaines d'entre elles à la fois des enseignements des conservatoires et de l'université (avec néanmoins des orientations et des objectifs techniques différents) et pour d'autres, exclusivement de la responsabilité des conservatoires.

Citons pour mémoire quelques-unes de ces disciplines spécifiques comme le « solfège » (au sens large donné par l'appellation « formation musicale »), l'histoire de la musique, « l'écriture musicale » à notre sens conçue pour la « formation de l'oreille musicale » et l'approche des modalités « classiques » d'organisation des matériaux sonores (harmonie, contrepoint et fugue), l'analyse musicale, la recherche musicologique, l'acoustique

musicale, l'informatique musicale, la direction de chœur, l'apprentissage instrumental, la composition, la musique de chambre, la direction d'orchestre, ainsi que des classes qui recouvrent des caractéristiques stylistiques spécifiques (musique baroque, jazz, musiques électroacoustique, etc.).

L'intérêt pour nous de la constitution de ce type de liste, consiste à montrer la diversité des spécialisations, et à ouvrir le champ des savoirs « savants » nécessairement construits pour tous ces domaines.

Les programmes de l'école, conçus dans le cadre d'un enseignement général délivré pour tous les élèves font, en fonction des politiques éducatives, l'objet de choix spécifiques inscrits dans des activités programmées et didactisées et qui, à l'image des domaines « savants » relèvent à la fois des pratiques et du langage pour la construction de ces savoirs « à la mesure de l'école ».

Ainsi, les apports de tous les contextes musicaux qui pratiquent l'analyse musicale, qu'ils relèvent de la recherche musicologique (dont l'ethnomusicologie), des écrits des compositeurs, des traités théoriques écrits par les musiciens de toutes époques, des écrits pédagogiques, etc., participent de la construction des savoirs musicaux à travers des pratiques musicales et des pratiques langagières.

Cependant et sans développer nos arguments sur le plan musicologique, l'histoire montre que les courants musicaux ne se sont pas succédés sans heurts et que, de tous temps, de nombreuses confrontations intellectuelles ont discuté les techniques, les concepts, les genres, les questions esthétiques, etc. Citons, par exemple, les éternelles querelles entre les « anciens » et les « modernes » ; les vifs débats suscités par les conceptions du rapport musique/ texte et de la primauté de l'un ou de l'autre, qui se sont cristallisés autour de la distinction entre nature et culture et qui ont divisé J-P. Rameau et J-J. Rousseau en leur temps. Ou bien, au 20^{ème} siècle, les réactions et débats suscités par les prises de position des jeunes compositeurs de « l'avant-garde » musicale lancés dans l'aventure de la musique sérielle, vers l'exploration de nouveaux « systèmes » et horizons musicaux inédits.

Ces quelques exemples permettent de montrer, d'une part, le dynamisme des échanges qui ont lieu entre les compositeurs, les musicologues, les interprètes, les pédagogues... et tous les acteurs du domaine de la musique, auxquels s'adjoignent des représentants des autres arts ainsi que des penseurs des différents domaines de la production humaine, et, d'autre part, que cet ensemble de personnes, reliées par les « actes langagiers » autour des

phénomènes musicaux, constituent à notre sens une *communauté musicale et discursive « étendue »*.

Si nous employons le terme de communauté « étendue », c'est pour mettre en évidence le fait que pour l'expression artistique, des penseurs d'autres domaines proposent des interprétations possibles de certains phénomènes ou de choix esthétiques et participent même, dans leur domaine, à développer ou enrichir certains concepts inventés et/ou explorés par la musique. Pour ne donner qu'un exemple concret, nous pensons entre autres à la contribution d'U. Eco (1965), concernant le concept « *d'œuvre ouverte* » dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle.

Cette *communauté musicale discursive « étendue »* regroupe des personnes qui produisent des œuvres, qui communiquent sur elles de sorte qu'autour d'elles se construisent des discours. Ceux-ci, participent à l'élaboration d'énoncés de savoirs, des concepts, des théories, des outils techniques, et des modèles « scientifiques » qui représentent donc tous, des « *systèmes explicatifs dans le monde musical* ».

Nous avons évoqué la diversité des domaines susceptibles de construire des énoncés de savoirs savants. Ces savoirs, instrumentés par l'écrit, se constituent dans l'ensemble des textes qui regroupent des ouvrages d'analyse musicale sur les œuvres, les genres, les techniques, etc., des traités théoriques, des biographies analytiques, des études stylistiques pour des périodes particulières de l'histoire de la musique, des dictionnaires scientifiques, des ouvrages de recherche pour tous les domaines de la musique, des ouvrages pédagogiques, des ouvrages de musique pensée avec la philosophie, la sociologie, la psychologie ..., bref, tout un monde de connaissances « en mouvement » qui accompagnent les œuvres.

Tous ces textes ont, dans le monde de la musique, des fonctions spécifiques. Ils n'atteignent pas forcément un consensus sur les choix musicaux des uns et des autres, mais ils permettent cependant de construire des cadres théoriques multiples à partir des explorations musicales des compositeurs, de prendre en compte les nouveaux concepts, de construire et de stabiliser des savoirs qui ont été soumis à critiques, explicitations, et développements.

L'analyse des œuvres joue ici un rôle fondamental, à côté des prises de position esthétique et des confrontations de concepts concernant le matériau sonore et des systèmes musicaux qui l'organisent. A ces éléments s'ajoute la dimension herméneutique née de l'interprétation des œuvres dans leur réalité sonore.

Pour conclure notre approche des savoirs savants, et pour discuter les approches successives menées jusqu'ici, nous aimerions revenir sur le point de vue strictement didactique tel que l'envisage Y. Chevallard (2007) : la théorie de la transposition didactique implique « qu'il n'y a pas de "*repère privilégié*" à partir duquel observer, analyser, juger le monde des savoirs et, plus largement, des praxéologies, et que, le savoir "savant" lui-même est une *fonction*, non une substance, par rapport à quoi le didacticien *doit expressément s'excentrer* ».

De ce point de vue, la mise en mots des savoirs issus des pratiques, semble entretenir une « distance » avec la réalité agissante des éléments constitutifs d'une œuvre dont nous extrayons des éléments, pour expliquer tel phénomène, ou construire telle théorie etc. qui au sein de l'analyse musicale constituent *des interprétations subjectives* (Cf. Nattiez 1975).

Les savoirs savants, comme *fonction*, prendraient alors corps dans des *significations interprétatives* des éléments musicaux considérés.

Pour donner un exemple concret dans le domaine de la musique savante, prenons entre autres la technique polyphonique qui préside à l'écriture d'une fugue chez J-S. Bach et que les élèves des conservatoires pratiquent à partir de contraintes, exposées dans certains traités, et à partir de leur lecture personnelle des œuvres de cet auteur. Le respect de règles d'écriture avec un certain nombre de prescriptions et d'interdits mélodiques et harmoniques, permet aux étudiants la production d'une fugue mais contraint souvent la musique obtenue dans un cadre « scholastique » qui certes a des vertus formatives (relations matériau forme, respect de la responsabilité harmonique des voix de la polyphonie les unes par rapport aux autres, construction de l'oreille ...) mais qui est très loin de la conception polyphonique de J.S. Bach dans l'appréhension simultanée qu'il a des phénomènes et dans la diversité de l'invention formelle (pour tous les composants) qui émane de chacune des fugues qu'il compose.

5.3. Savoirs pour enseigner en éducation musicale : un regard porté sur les différences avec l'enseignement spécialisé de la musique

A la suite de notre étude théorique sur les savoirs scolaires, plusieurs aspects, à prendre en considération, nous semblent essentiels sur le plan didactique. C'est pourquoi nous mobiliserons ici quelques éléments issus de nos investigations théoriques pour approcher la

caractérisation des *savoirs pour enseigner* et des *savoirs à enseigner* en « éducation musicale ».

Ainsi, pour prolonger notre investigation quant à la détermination des savoirs scolaires en éducation musicale, nous nous appuierons sur deux études.

La première concerne un article de P. Terrien (2014) qui s'intéresse au concept de transposition didactique pour l'enseignement de la « musique » du point de vue du musicien/enseignant.

Et, la seconde, liée à une recherche en didactique de la musique dans des milieux spécialisés, concerne l'étude menée par I. Mili et R. Rickenmann (2014-2016, recherche en cours⁶) autour de l'apprentissage de techniques instrumentales et vocales, qui réfère aux pratiques enseignantes pour l'apprentissage individuel d'un instrument de musique dans le contexte spécialisé de l'apprentissage de la musique en Suisse.

Ainsi, du point de vue des *savoirs pour enseigner*, commençons par expliciter les éléments que nous relevons dans l'article de P. Terrien (2014).

Précisons tout d'abord que cet article a été écrit dans le cadre de la revue du Conservatoire National Supérieur de Musique de Paris, et qu'il s'adresse aux musiciens spécialisés qui pour devenir « musiciens/enseignants » sont amenés à s'interroger sur la didactique de la musique et plus particulièrement sur la question essentielle de la transposition didactique comme outil pour l'enseignant.

Nous étant déjà intéressé au concept de transposition didactique, nous nous limiterons donc, ici, au relevé suffisamment explicite, à notre sens, de la définition des références qui concernent la musique comme discipline et que propose cet auteur, à partir des références reliées aux savoirs enseignés dans une discipline et développées par S. Johsua (1996).

Rappelons donc que pour S. Johsua, les savoirs répertoriés peuvent appartenir à :

- Des références théoriques (reconnues par l'institution),
- Des références « savantisées » (rendues savantes pour l'occasion),
- Des références expertes (reposant principalement sur des savoir-faire, des pratiques) et
- Des références intermédiaires (liées à des techniques spécifiques)

Ainsi, à partir de la définition de S. Johsua et selon P. Terrien, la discipline « Musique » ou du moins son enseignement, possède :

⁶ Mili, I. et Rickenmann, R. (2014-2016), *La formation didactique des enseignants de musique instrumentale et vocale et leur professionnalisation. Une recherche exploratoire à méthodologie mixte (quantitative et qualitative)*. Recherche présentée au colloque de l'Ifé de Lyon (3 mars 2016), inédite.

- Des références théoriques (reconnues par le monde de la recherche) telles *l'acoustique, la physique, la physiologie, etc.*,
- Des références « savantisées » (rendues savantes pour l'occasion) comme *la formation musicale (ex-solfège), l'harmonie, etc.*,
- Des références expertes (savoir-faire ou pratiques) : *la composition, l'interprétation, l'improvisation, etc.*, et
- Des références intermédiaires (savoirs techniques spécifiques) : la dictée musicale, la transposition, etc.

Soulignons que ces références, dans le milieu « spécialisé » de l'enseignement de la musique, concernent la formation du musicien qui développe son métier, en étudiant dans des lieux comme les conservatoires et/ou les universités, et en construisant une expertise, qui articule souvent plusieurs des domaines listés ci-après (de manière non exhaustive) : apprentissage d'un instrument de musique, formation musicale (solfège), instrumentation/orchestration, analyse musicale, classes « d'écriture » (harmonie, contrepoint, fugue), histoire de la musique, musicologie, acoustique musicale, musique de chambre, direction d'orchestre, informatique musicale, composition, musique d'ensemble, organologie, ethnomusicologie, etc.,

Comme nous l'avons vu précédemment, « l'éducation musicale » recouvre une dimension musicale spécifique, (qui comporte des différences par rapport à « l'enseignement de la musique » dédié au départ à l'apprentissage d'un instrument), puisque conçue pour tous les élèves, avec des objectifs d'apprentissage définis par les programmes de l'école et du collège.

Sachant que les enseignants du collège sont recrutés sur la base d'une formation spécialisée qui participe de connaissances musicales techniques et culturelles avérées, plusieurs questions se posent quant aux *savoirs pour enseigner* à l'école :

Les références théoriques, savantisées, expertes et intermédiaires évoquées ci-dessus peuvent-elles être du même ordre pour les enseignants du premier degré que pour les musiciens/enseignants spécialisés ?

Quels *savoirs pour enseigner* seraient pertinents pour la formation des enseignants « polyvalents » du premier degré qui ont pour mission d'enseigner toutes les disciplines et qui doivent développer un niveau d'expertise suffisant sur les plans didactiques et pédagogiques pour pouvoir prendre en charge efficacement des activités « d'éducation musicale » à l'école ?

Pour tenter d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions, intéressons-nous maintenant à la recherche menée par I. Mili et R. Rickenmann.

Ils étudient, entre autres, le geste instrumental et l'expression langagière liée à la « fonction de définition » (de la situation, des tâches, des contenus d'enseignement, etc.), cette dernière étant envisagée comme source explicative qui précise le geste technique mais aussi comme métaphore qui propose un sens à l'expression musicale. Les deux auteurs, dans une perspective didactique liée aux contenus, identifient quatre sortes de *savoirs à enseigner* (la maîtrise « des techniques instrumentales », de « l'interprétation musicale », de « la lecture musicale » et, du « travail personnel »), et trois sortes de *savoirs pour enseigner* (« les processus d'apprentissage de la musique », « la planification des apprentissages », et « la conduite de leçon »).

Pour prolonger notre réflexion, toujours du point de vue des *savoirs pour enseigner*, nous nous appuyerons sur les trois types de savoirs considérés par ces deux auteurs, pour tenter de définir quelques-uns des éléments qui nous semblent pertinents pour l'enseignement de l'éducation musicale à l'école, sachant que celui-ci est principalement situé dans le cadre d'apprentissages collectifs.

Ainsi, nous pensons que les processus d'apprentissage de la musique afférents au cours d'éducation musicale recouvrent du point de vue de l'enseignant : les dimensions techniques des apprentissages vocaux et instrumentaux mais aussi, des techniques propres aux activités d'écoute, aux pratiques « créatives » (improvisation, invention à partir de divers supports de production, etc.), et des pratiques de codage. Ceci sans oublier, d'une part, la relation de toutes ces « techniques » à la dimension sensible de l'interprétation musicale et, sur le plan des savoirs thématiques par le langage, la construction sociale des ressentis émotionnels (liés à la production sonore ainsi qu'à l'écoute musicale) et, d'autre part, à l'importance de la connaissance des contextes socio-culturels afférents.

Pour ce qui concerne « *la planification des apprentissages* », présumons que, comme pour l'enseignement « individuel », cette planification, pour le groupe classe en éducation musicale, se place du côté de la conception d'une programmation qui articule l'ensemble des composantes techniques et culturelles avec, d'une part, les attendus notionnels préconisés par les programmes officiels et, d'autre part, la recherche d'une progressivité des apprentissages « cohérente » qui tienne compte d'une conception « pertinente » de la succession des notions musicales abordées et des possibilités estimées des élèves au moment considéré.

Les observations et analyses relatives au troisième type de *savoir pour enseigner* que constitue « *la conduite de leçon* », présentées par I. Mili et R. Rickenmann, toujours dans un type de « cours particulier » ou l'enseignant ne travaille qu'avec un seul élève, met

principalement en évidence la dimension didactique spécifique du couple « technique instrumentale/interprétation musicale ». Dans les premiers résultats de cette étude, plusieurs cas coexistent qui montrent soit le parti pris de la primauté de l'un des deux aspects par rapport à l'autre, soit l'intention de construire un lien équilibré entre l'expression musicale et le travail technique.

Que dire alors du point de vue de l'éducation musicale à l'école ? A notre sens, ces conceptions de l'enseignement instrumental, reproduisent des pratiques toujours en débat, et par ailleurs, nous pensons que la dichotomie « technique instrumentale/ interprétation (au sens d'une « expressivité » intentionnelle), ne peut concerner l'éducation musicale à l'école qui de notre point de vue, s'adressant à tous les d'élèves, ne peut justifier de travail technique pour lui-même, mais au contraire, un développement des techniques vocales et instrumentales qui ne peuvent être suscitées que par l'intention expressive, initiée par l'enseignant, et qui articulent dans un acte volontaire de l'élève les trois pôles (ici, non hiérarchisés) que sont : « l'imitation », « l'exploration » et « l'invention ».

A partir de l'étude rapide que nous venons de proposer pour les deux exemples présentés ci-dessus, nous proposons de nous tourner maintenant vers les *savoirs enseignés* à l'école primaire.

6. Savoirs enseignés à l'école primaire

Selon F. Maizières (2007, p. 19) : « *aujourd'hui aucune étude ne nous renseigne véritablement sur la nature des savoirs de référence, ni sur la nature des savoirs véritablement enseignés en éducation musicale à l'école primaire* ».

A partir d'une enquête visant à décrire et à expliquer la diversité des pratiques enseignantes en éducation musicale à l'école primaire, F. Maizières, analyse des entretiens semi-directifs qui lui permettent d'envisager la question des savoirs enseignés à partir du concept de transposition didactique. Nous nous proposons de détailler les savoirs enseignés qui apparaissent dans son analyse, puis de discuter la nature de ces savoirs, en émettant des hypothèses sur leur provenance.

Voici donc, en premier lieu, une courte synthèse (par nature réductrice) des éléments que nous sélectionnons. L'analyse montre qu'à partir des pratiques, contenus et objectifs déclarés :

- l'éducation musicale est envisagée, « plus » pour la formation de l'élève que pour la discipline elle-même.

- les répertoires de référence choisis par les enseignants pour le chant font une large place aux chansons dites « pour enfants », aux chansons traditionnelles françaises et étrangères, et aux chansons dites à « texte » (chansons françaises) pour le cycle 3.
 - l'écoute d'œuvre privilégiée, quant à elle, la musique « classique » au sens large et ce que les enseignants appellent indistinctement la musique traditionnelle, le folklore et la musique du monde.
 - les apprentissages visés en situation d'écoute sont majoritairement de l'ordre des attitudes (l'ouverture, la curiosité et la tolérance), et des capacités (savoir écouter, identifier quelques caractéristiques de l'œuvre : tempo, nuances, répétitions). L'objectif étant dans la plupart des cas de développer l'écoute critique.
 - les connaissances se limitent souvent au matériau sonore (les instruments et les voix) auxquelles s'ajoutent l'étude d'une œuvre, et la connaissance « des grands noms » de la musique.
 - les apprentissages visés, qu'ils soient « transversaux » ou « musicaux », recouvrent, entre autres le vivre ensemble, l'écoute de l'autre, le développement de sa voix parlée et chantée, la connaissance des autres cultures, la maîtrise du geste, la maîtrise de son corps, le développement du « goût », le « jugement esthétique », etc.
- D'autre part, dans leurs réponses les enseignants interrogés précisent les finalités, les contenus et les outils d'enseignement, les pratiques déclarées, et les valeurs qu'ils attribuent à la discipline.

Dans sa conclusion l'auteur précise que l'éducation musicale à l'école *est une discipline où les manuels didactiques sont absents, les programmes limités à l'énoncé des activités et des objectifs et l'implication des enseignants est dépendante de leur propre rapport à la musique, mais surtout de leurs valeurs*. Il remarque par ailleurs que les réponses ne rendent pas compte des savoirs musicaux afférents aux activités que les enseignants mettent en place, ce qui l'amène à conclure que *l'étude des savoirs enseignés peut difficilement faire l'économie d'une observation in situ afin de mieux percevoir les dimensions constitutives de l'enseignement de la musique, particulièrement les savoirs qui y sont véhiculés*.

Pourquoi commenter ces résultats ? Parce que de notre point de vue, l'étude de F. Maizières nous renseigne « en creux » non pas sur les savoirs enseignés, mais sur le problème du contexte institutionnel et celui de la formation des enseignants.

En effet, ce que déclarent les enseignants provient du contexte scolaire dans lequel ils sont, sur le plan des savoirs institutionnels et donc des formulations des programmes scolaires, et d'autre part, de leur formation initiale et continue pour leur métier d'enseignant, à laquelle

s'ajoutent leur formation personnelle sur le plan de la musique et les valeurs qu'ils portent quelle que soit la discipline.

On ne peut que retrouver alors, dans les réponses « déclaratives » des enseignants, les instructions officielles de l'école pour la discipline éducation musicale (définis en termes d'activités, de capacités et attitudes, ...), ce qu'en filigrane ils ont pu retenir de leur « courte » formation initiale, les éléments de leur investissement personnel, et les outils qui les accompagnent pour la mise en œuvre pratique des activités.

Sur le plan didactique, on pourrait se poser la question des savoir-faire et des savoirs, autrement dit de la *praxéologie* qui « instrumente » les pratiques des enseignants du primaire.

Dès lors, il nous semble que l'étude de la *transposition* didactique qu'effectuent les formateurs à partir des savoirs savants (formalisés), issus de la communauté musicale discursive « étendue », en savoirs scolaires (didactisés), pour développer la formation des enseignants du primaire (qui n'ont pour la majorité d'entre eux pas eu de cours d'éducation musicale depuis la classe de troisième du collège), devrait être menée prioritairement, de façon à pouvoir ensuite étudier ce qui est réellement mis en œuvre par les professeurs des écoles.

En effet, le rôle du professeur d'école est fondamental dans le choix des connaissances mises en jeu dans chacune des activités musicales qu'il propose, pour la construction négociée, au cours des interactions langagières, de savoirs musicaux relatifs aux activités d'écoute et de production sonore à caractère créatif.

Nous proposons de porter notre attention sur les *savoirs à enseigner*, à l'école et au collège. De ce fait, il nous faut alors tenir compte des activités d'éducation musicale et des attendus prescrits par les programmes officiels.

7. *Savoirs à enseigner en éducation musicale : une orientation spécifique sous-jacente portée par les programmes officiels (les pratiques, les émotions, les catégories sonores et les aspects culturels)*

Précisons que nous ne nous baserons pas ici, sur les quatre catégories de *savoirs à enseigner* proposées par I. Mili et R. Rickenmann (la maîtrise « des techniques instrumentales », de « l'interprétation musicale », de « la lecture musicale » et, du « travail personnel »).

Bien qu'une partie des savoirs soit similaire sur les plans par exemple, de la recherche de la maîtrise progressive, à la mesure de l'école, de « l'interprétation musicale » et donc des gestes vocaux et instrumentaux, ou bien des travaux sur le « codage/décodage » des événements sonores, la dimension de cours individuel d'apprentissage d'un instrument de musique est très éloignée des pratiques scolaires. C'est pourquoi nous prenons le parti de construire une approche de définition des savoirs à enseigner en éducation musicale à partir de notre lecture des programmes scolaires à travers le filtre des pratiques musicales observées.

Rappelons donc en premier lieu qu'il n'y a pas, à l'école, de cours individuels d'apprentissage instrumental, mais des « activités avec des instruments » ayant pour fonctions l'exploration sonore (associée au geste musical), et la participation à divers types de productions sonores (accompagnement rythmique, invention intégrée à des productions sonores créatives, improvisation, etc.).

Le second élément essentiel pour la compréhension des types d'activités musicales préconisées, ainsi que de leurs contenus notionnels, est que depuis longtemps déjà, il n'y a pas d'enseignement du « solfège » et donc pas de « lecture/écriture traditionnelle » au sens strict du terme. Ainsi, la dimension solfégique du langage musical est remplacée à l'école par une sensibilisation à la notion même de « codage/décodage » des phénomènes sonores. C'est-à-dire, à la recherche de codages divers, et à la compréhension du sens de l'écrit musical comme « trace » et comme « outil » pour reproduire, analyser et inventer. Précisons que cette dimension écrite est le plus souvent basée sur l'usage de « signes » qui relèvent de plusieurs modes de représentations que sont les pictogrammes, les signes graphiques, les signes qui participent d'une signalétique « inventée », les codages numériques, les lettres, les mots (dont les onomatopées), les phrases explicatives, etc.

Ainsi, l'enseignement de la musique à l'école, qui prend une forme disciplinaire particulière nommée « éducation musicale », se trouve alors, du fait que le solfège n'y soit pas enseigné (ce qui exclut par conséquent des pratiques et des notions liées à la lecture/écriture « traditionnelle »), confrontée à une définition spécifique des savoirs qu'il est possible de construire au sein des activités prescrites.

Ces *savoirs à enseigner* participeraient, de ce fait, des connaissances construites par les pratiques vocales et instrumentales, au sens de l'exploration et de l'appropriation des « gestes musicaux » dans la richesse des expressions sonores explorées par rapport aux intentions d'élaborations de structures sonores (et selon notre point de vue, des deux axes relevant de l'interprétatif et du créatif) conjointement à « l'analyse auditive » des ressentis et des phénomènes sonores produits, c'est-à-dire la pratique langagière qui accompagne les investigations « sensibles et corporelles ».

En d'autres termes, à partir des pratiques musicales et langagières, les *savoirs à enseigner* à l'école, participeraient, d'une part, de la construction progressive de chacune des dimensions qui constituent le phénomène sonore musical (la hauteur, la durée, l'intensité, le timbre, et la forme), en lien avec les modalités d'organisation des structures (continuité/discontinuité, successif/simultané, etc.) au sein de pratiques qui leur donne sens en les réintégrant dans un « tout » musical, et d'autre part, de la « construction sociale des émotions » par la verbalisation des expériences émotionnelles musicales en relation aux contextes culturels propres aux « supports » musicaux mis en jeu.

Soulignons aussi que les apprentissages musicaux prescrits pour l'école, qui se prolongent par la construction des *domaines de compétences*⁷ définis pour le collège (prescrits en 2008 et maintenus en 2015) mettent en avant l'exigence de l'expressivité musicale et sont accompagnés par un lexique spécifique à la discipline.

Les *savoirs à enseigner* à l'école s'organiseraient alors, dans le cadre d'un ensemble de caractéristiques, de notre point de vue propres à « l'analyse auditive » étendue à toutes les formes de production sonore, et qui servent de base à l'étude d'un « document sonore » enregistré.

⁷ Le programme de 2015 en éducation musicale reprend pour le Cycle 4 des éléments du programme de 2008, et rappelle que l'éducation musicale s'organise autour des deux champs de compétences que sont *la production* et *la perception* et que les pratiques musicales permettent de structurer l'acquisition de connaissances au sein des six domaines complémentaires (entre eux), que nous listons ici : *le timbre et l'espace ; la dynamique ; le temps et le rythme ; la forme ; le successif et le simultané ; les styles ;* ajoutons que la voix reste *l'instrument privilégié des pratiques musicales*.

Soulignons que cette étude (d'un document sonore enregistré) procède « habituellement » d'une forme « d'enquête » dans une démarche qui tend vers une « synthèse » des éléments pour donner lieu à une institutionnalisation des connaissances co-construites par les élèves avec l'aide de l'enseignant.

Avant de lister ci-après l'ensemble des éléments relatifs à une forme d'analyse auditive « pour l'école », qui sont discutés et co-construits au moment de l'écoute, nous proposons d'observer un court exemple tiré des programmes officiels 2015 pour l'éducation musicale au cycle 2.

Rappelons que les attendus de fin de cycle 2 (2015), relatifs à l'écoute, précisent que les élèves doivent être capables de : *Décrire et comparer des éléments sonores, d'identifier des éléments communs et des contrastes, de repérer une organisation simple (récurrence d'une mélodie, d'un motif rythmique, d'un thème, etc.). De comparer des musiques et d'identifier des ressemblances et des différences. De connaître un lexique « élémentaire » pour décrire la musique (timbre, hauteur, formes simples, intensité, tempo). Et, autour de l'écoute de quelques grandes œuvres du patrimoine de construire des repères simples dans l'espace et le temps*

Si nous analysons et synthétisons rapidement les attendus présentés ci-dessus, nous observons qu'ils décrivent un « canevas » pour l'analyse, construit autour de verbes d'action : décrire, comparer, identifier, repérer, qui s'appliquent à des « éléments », des « musiques », et une « organisation simple », qui nécessitent de « connaître un lexique élémentaire » pour décrire la musique (lexique qui renvoie aux catégories sonores : hauteurs, durées, intensités, timbre, et forme), et qui est complété par une dimension culturelle relative à l'écoute de « grandes œuvres du patrimoine » pour construire des « repères simples » à partir de leur contexte géographique et/ou historique.

Ainsi, nous faisons l'hypothèse qu'au-delà des attendus prescrits par les programmes (et ce quel que soit le cycle scolaire considéré), les savoirs en éducation musicale, thématiques par le langage, dans une progressivité des apprentissages basée sur des pratiques qui se renouvellent et se complexifient, participeraient tous, d'une construction qui entrecroise les « savoirs d'action » comme connaissances inscrites dans les pratiques musicales avec les pratiques langagières, et qui prend forme au sein d'une activité interpersonnelle d'analyse des phénomènes sonores produits et perçus.

« L'épaisseur » et la « transformation successive » des significations attribuées à chaque « terme » du lexique spécifique de la musique se construiraient, au sein de pratiques renouvelées, par la rencontre avec la diversité des situations de production sonore et des œuvres proposées, à travers une pratique analytique spécifique qui associe l'expérience émotionnelle musicale à la construction des « catégories » qui constituent le « phénomène sonore musical » en lien avec leurs « contextes culturels » (ces contextes dépendant à la fois du contexte musical spécifique et du contexte « socio-culturel » dans lequel s'inscrivent les œuvres étudiées).

La pratique analytique que nous venons d'évoquer permettrait la construction des savoirs musicaux de par l'articulation des émotions ressenties (et leur « réalisation » par le langage pour tenter d'approcher l'expression d'un « caractère » ou climat sonore) aux « catégories sonores » dont la liste formulée ci-après constitue dans le même temps une sorte de « canevas » pour guider les apprentissages : hauteurs, durées, intensités, timbre, structure, forme, style, genre, époque, lieux, aspects culturels complémentaires, etc.

Précisons cependant que, dans l'action analytique, chaque « élément » de cette liste, considéré à la fois comme une caractéristique des événements sonores réalisés ou perçus, et comme catégorie sonore à construire avec les élèves, délimite des savoirs musicaux qui n'ont de sens que lorsqu'ils sont replacés dans le contexte musical global dont ils dépendent. Ainsi, à la suite des réflexions menées autour de la question de la dimension analytique que l'élève opère, à la fois, dans l'exploration du geste musical et des activités d'écoute (des productions individuelles, de groupe, et des œuvres enregistrées), et également, dans la thématization des phénomènes « avec et par » le langage, nous présumons que les savoirs musicaux qui se construisent lors des échanges langagiers associés aux situations de « production sonore à caractère créatifs » seraient par conséquent les « mêmes » que ceux construits lors des pratiques musicales inscrites dans les activités qui relèvent de « l'axe de l'interprétatif » et que la différence essentielle consisterait dans « l'appropriation créative des objets culturels ».

Sur la base des derniers développements que nous venons d'effectuer, nous nous proposons de détailler dans notre seconde partie, qui sera consacrée à la méthodologie, les savoirs relatifs aux activités musicales pour lesquelles nous avons recueilli et construit nos données.

Conclusion :

Rappelons que dans le contexte scolaire, les savoirs visés à partir des pratiques vocales et instrumentales et des œuvres écoutées mettent en jeu *les méthodes d'investigation de l'analyse musicale*, « à la mesure de l'école », pour construire des savoirs musicaux et en rendre compte d'une façon « scientifique » propre à la sphère musicale.

En effet, l'analyse musicale telle qu'elle est pratiquée à l'école, à partir de l'écoute d'œuvres et des pratiques de production sonore, n'est pas la simple application d'une méthode de « lecture » prescrite (conçue comme un bloc « observation/analyse »). Elle correspond plutôt à la construction de celle-ci, à partir de la confrontation aux œuvres qui fonctionnent comme des outils cognitifs pour la construction des savoirs utiles à l'analyse, au cours des échanges langagiers entre pairs sur la musique entendue, l'identification de points d'accord ou de désaccords et dans la négociation de significations partagées.

Cependant, nous verrons, dans le chapitre consacré à l'analyse musicale, la distance qui existe entre *l'analyse d'une œuvre écrite* [des points de vue des savoirs théoriques, et du sens « immanent » de l'œuvre (au sens de Nattiez ,1975)], et *l'analyse auditive* de cette même œuvre qui relève du sujet sur le plan de la dimension interprétative et, sur le plan technique des savoirs mobilisés.

CHAPITRE 3

ANALYSE MUSICALE :

« Source » des savoirs et « lieu » de leur construction avec et par le langage :

Langage et savoirs musicaux mis en jeu et construits à travers la « lecture » de partition et les écrits scientifiques, et, à travers l'écoute et les échanges oraux

« Si vous interrogez avec persévérance ou véhémence, et conviction, les maîtres d'une époque précédente, vous devenez leur médium afin qu'ils puissent vous donner leur réponse : "ils parlent de vous par vous". C'est donc l'évolution de notre propre pensée que nous avons vue, tant bien que mal, s'inscrire dans les études qui se proposaient, avant tout, de scruter un proche passé » (Boulez, 1963).

« Dans le domaine de l'analyse musicale et de la psychologie (...) la « subjectivité » du perçu est un phénomène aussi important que le perçu lui-même, et les phénomènes physiques n'ont pas d'existence « objective » qu'il s'agirait pour l'auditeur de décoder ou de détecter d'une manière plus ou moins exacte selon ses propres capacités » (Imberty, 1999, p.18).

Introduction :

Importance de l'analyse musicale dans le cadre de notre étude

Dans le contexte scolaire, l'enseignant pratique avec ses élèves l'écoute musicale qui donne lieu à des temps d'échanges langagiers. L'écoute musicale peut concerner des séances d'écoute des productions sonores des élèves ainsi que d'écoute des « œuvres de référence » choisies en fonction de projets culturels spécifiques et de connaissances programmées et attendues.

L'activité scolaire d'écoute d'œuvre, conçue dans les séances observées comme une analyse d'un « document sonore » qui mobilise aussi l'action langagière, concentre un ensemble de connaissances et de techniques d'investigation en relation avec les pratiques « savantes » d'analyse musicale.

En effet, ces temps d'écoute musicale, pour apprendre, sont des écoutes actives, qui mobilisent émotions et cognition. Passant par le langage, elles participent de ce que nous appelons « l'analyse auditive ».

L'analyse auditive est donc, à notre sens, « écoute et langage » à propos de l'œuvre écoutée. A l'école, ces temps d'analyse auditive mettent en jeu, d'une part, des ressentis et des interprétations, à la fois subjectifs et pour partie déjà socialement construits, et d'autre part, s'appuient sur des savoirs à construire issus de savoirs savants qui concernent des musiques de toutes *périodes, lieux, et styles*, pour lesquelles, sur le plan didactique, il nous semble nécessaire de tenir compte « *des conceptions musicales des apprenants (...) et de l'aménagement par l'enseignant des parcours qui permettent d'envisager la co-construction (...) d'un véritable partage de la musique* » (Mialaret, 1999).

Il nous paraît donc essentiel de faire ici le lien entre l'analyse auditive scolaire et l'analyse musicale mise en œuvre dans la « *communauté des spécialistes* », du point de vue des savoirs savants et comme pratique sociale de référence, dans le but de préciser ce que nous pouvons construire sur le plan des savoirs scolaires à partir de l'écoute d'œuvre.

Nous noterons cependant que l'analyse musicale « savante », effectuée à partir des partitions, donc de l'écrit, développe des notions et des concepts le plus souvent inaccessibles à l'analyse auditive. En effet, celle-ci, pour la grande majorité des auditeurs,

ne peut donner lieu, contrairement au travail sur partition, à la mise à distance et à la formulation « détaillée » des syntaxes qui organisent les phénomènes sonores.

Par ailleurs, nous remarquerons aussi que dans le même temps, les savoirs construits nourrissent le rapport aux œuvres de celui qui écoute, et que réciproquement l'écoute elle-même procédant d'une action sensible et cognitive de la part du sujet, celui-ci reconstruit l'œuvre et de nouveaux savoirs et la « modifie » à chaque fois que la confrontation à cette même œuvre est réitérée et que la comparaison avec d'autres œuvres peut s'opérer.

Dans ce chapitre, nous tenterons de présenter et de définir, dans une première partie, différentes conceptions et méthodes de l'analyse musicale d'aujourd'hui, à partir des œuvres et des écrits, du point de vue des compositeurs, des musicologues, des recherches qui concernent la sémiologie de la musique et des théories de la réception. Parallèlement, nous observerons le rôle qu'y joue le langage.

Puis, dans un second temps nous proposerons l'analyse d'un extrait du premier mouvement de la symphonie op. 21 d'A. Webern dont nous avons proposé l'analyse auditive à des étudiants en formation pour le professorat des écoles et à des étudiants en préparation du Capes d'éducation musicale. Précisons que leurs commentaires écrits constituent une partie de notre corpus à l'étude.

Soulignons que loin de proposer une analyse de l'œuvre qui se voudrait « abusivement » « exhaustive », à partir de la partition, nous souhaitons plus simplement, d'une part, outiller l'analyse du corpus et d'autre part, mettre en lumière la distance entre l'analyse de l'œuvre instrumentée par la partition et son analyse uniquement auditive.

Notre objectif est de construire, à partir des fragments d'analyse exposés du point de vue du musicien, et de la proposition de quelques éléments interprétatifs, quelques repères et angles d'observation possibles des propositions de commentaires des étudiants.

Enfin, nous aborderons en troisième partie la question de l'écoute d'œuvre sur les plans musicologiques et psychologiques. Nous nous intéresserons à l'écoute musicale et ses liens avec les pratiques sociales de référence, à l'écoute musicale en classe et en formation des enseignants.

1. L'analyse musicale pour comprendre, pour apprendre, pour produire : explicitation verbale des significations

En préambule, nous prendrons un temps pour « discuter » les termes que nous employons dans le titre de ce chapitre : analyse musicale « source » des « savoirs » et « lieu » de leur construction avec et par le langage.

L'analyse musicale, dans le contexte des musiques « européennes » et « du monde », ne peut être considérée comme « source » des « savoirs musicaux » que si le terme prend un sens qui recouvre de façon globale un ensemble de significations.

D'une part, en effet, l'aptitude analytique du sujet humain (dont nous ne chercherons pas ici à déterminer si elle « est » ontologique et/ou culturelle) qui « observe, analyse » dans une *dynamique en mouvement* et qui « transforme, reconstruit, s'approprie, utilise, ... », s'applique à l'ensemble des aspects de notre rapport au monde et par conséquent à toutes les productions humaines.

Et, d'autre part, sur le plan musical, les apports de tous les domaines pratiques et théoriques qui s'inscrivent dans une « *communauté musicale (discursive) étendue* » (qui regroupe tous les domaines d'étude de ce qui fait la musique, et qui s'ouvre aux autres domaines de la pensée qui l'accompagnent, dont les autres arts), concourent à l'élaboration de « savoirs » au sens large (notionnels, conceptuels, théoriques, techniques, technologiques, corporels, émotionnels,...) dans les contextes socioculturels qui les ont vu naître.

Sur le plan langagier, Nattiez (1975, p. 190) étudiant la « signification musicale », nous dit que cette signification :

« Existe donc autrement qu'à l'état verbalisé, mais, qu'il s'agisse d'expériences psychologiques, ou d'autres approches possibles, l'explicitation des significations passe toujours, en dernière instance, par une verbalisation qui représente à la fois la « possibilité » et le « calvaire » de la sémantique musicale ».

Il poursuit en précisant :

« La possibilité », parce qu'elle fournit une matière sur laquelle peut s'exercer l'analyse ; « le calvaire », parce que le langage nous permet de dire ce que la musique signifie pour nous sans qu'il n'y ait jamais coïncidence entre ce que nous disons d'elle et ce qu'elle nous dit ».

C'est cette « *possibilité* » de la verbalisation, qui « *fournit une matière sur laquelle peut s'exercer l'analyse* », qui nous intéresse dans le cadre de notre étude, pour la construction des savoirs « savants » qui serviront de base aux « savoirs de l'école » (qui rappelons-le, dépendent aussi des contextes politiques et culturels qui déterminent leur choix).

Ces « savoirs » qui vivent dans l'acte musical lui-même, prennent forme dans les échanges langagiers et les écrits associés aux théories et aux pratiques qui se manifestent d'une part de façon orale, dans les moments d'apprentissages à l'école, au conservatoire..., lors d'échanges dans les rencontres scientifiques, etc., et, d'autre part, dans les écrits innombrables, inscrits dans des genres scientifiques spécifiques qui constituent les bibliothèques musicales (traités, analyses, ...).

1.1. L'analyse musicale : deux exemples pour une première approche générale de ses finalités

Notre intention consiste ici, à travers la présentation de deux conceptions très générales de l'analyse musicale tirées d'un ouvrage pédagogique de G. Guillard (1982), à préparer l'approche de quelques-unes des méthodes d'analyse musicale, pour lesquelles nous présenterons dans la suite de ce chapitre les caractéristiques qui nous semblent importantes, et qui au 20^{ème} siècle ont accompagné l'invention de nouveaux systèmes musicaux et permis d'enrichir les connaissances sur les œuvres.

Ainsi, G. Guillard, dans un ouvrage destiné au départ à ses étudiants en musicologie, dans lequel il propose des méthodes d'analyse musicale et de commentaires musicologiques à partir de l'écoute des œuvres, accompagnés de multiples savoirs musicaux organisés par thématiques, met en évidence la nécessaire mobilisation de savoirs comme complémentaire des aptitudes liées aux techniques d'identification des phénomènes sonores mis en jeu dans l'œuvre écoutée.

Nous nous proposons de porter plus particulièrement notre attention sur un court passage de cet ouvrage où l'auteur s'intéresse à la question de la nécessité de l'analyse musicale (Guillard, 1982, p. 85), et qui va nous permettre de relever deux conceptions de l'analyse musicale et de ses finalités parmi celles qu'il évoque à l'aide de quelques citations.

La première conception que nous nous proposons de présenter est celle de J. Chailley (1977), qui place l'analyse musicale du côté du projet du compositeur, et donc du processus créateur au sein des tendances de son époque à l'aune desquelles il évalue la production. Il

s'agit pour lui, d'une part, de « *repenser l'œuvre écrite, donc de la comprendre dans ses moindres détails, en retrouvant la mentalité même de l'auteur qui l'a écrite, inséparable de son époque, de ses tendances* » et, d'autre part, « *de revivre le processus créateur en se posant deux questions essentielles : 1) qu'a voulu faire l'auteur ? – 2) comment l'a-t-il fait ?* » (Chailley, 1977, p. 109). Par ailleurs il se pose la question (discutable à notre sens mais que nous ne développerons pas ici), de la « *réussite de l'œuvre* » au regard des pratiques musicales « provisoirement stabilisées » de l'époque considérée.

En d'autres termes, pour cet auteur, l'analyse musicale vise à décrire l'œuvre de façon exhaustive, « dans les moindres détails », à s'intéresser à ses formes en ce qu'elles ont de spécifique à leur époque et dans ce qu'elles révèlent de leur contexte de production et des intentions du compositeur.

Notre second relevé, concerne la conception de P. Boulez (1985, p.121). Pour lui, si l'analyse est nécessaire pour la formation de l'esprit, elle ne peut s'arrêter à la seule description, et n'a de sens que par « l'interprétation analytique » :

« Une description analytique des œuvres, aussi perfectionnée soit-elle, (...) est souvent un germe d'académisme, le plus dangereux de tous peut-être. Mais l'analyse, même dans sa partie la plus passive, forme l'esprit et lui donne une certaine agilité. (...) Cette agilité acquise, le principal reste à faire : je veux parler de l'interprétation analytique ».

Ainsi, si la description analytique « forme » l'esprit pour mieux comprendre les œuvres, pour autant, elle ne peut être une fin en soi, au risque de générer académisme et conformisme, qui sont autant d'obstacles à la créativité. A ses yeux, « *constater et décrire ne sont au mieux qu'un seuil* » (1963, p. 13), c'est l'interprétation des structures et par là même, le potentiel d'invention qu'elle implique qui justifie la nécessité analytique.

Ces deux conceptions nous semblent, aujourd'hui, complémentaires pour ce qui relève des domaines de la « compréhension » et de la « production » des œuvres. Elles s'appliquent de notre point de vue, à l'analyse auditive à l'école et en formation des étudiants qui, par la verbalisation écrite et/ou orale à partir de l'écoute d'une œuvre, seraient à même de construire des significations et de s'approprier des éléments musicaux pour réaliser des productions sonores. En effet, pour J. Chailley, l'analyse est nécessaire pour « comprendre » l'œuvre, et tenter de « revivre » le processus créateur, et pour P. Boulez, l'analyse est fonctionnelle du point de vue de la composition par la formation de l'esprit qui « comprend » et interprète l'œuvre par rapport au « potentiel d'invention » qu'elle implique.

1.1.1. Analyse musicale, des pratiques langagières instrumentées par l'écrit du « côté » du compositeur

L'analyse musicale procède d'une approche complexe. D'un côté, elle est fonction du contexte culturel et social d'une époque, ainsi, ce qui nous semble fondamental à un moment donné, n'était pas perçu comme tel à une époque antérieure. Et, d'autre part, elle dépend des intentions et des buts recherchés par la personne qui effectue l'analyse musicale et donc du contexte scientifique mais aussi subjectif dans lequel elle s'inscrit et des destinataires de son analyse.

Ainsi, la forme que prennent les contenus formalisés et formulés par écrit ou oralement dans une pratique, sont différents selon que l'on se place du point de vue du compositeur, du musicologue, du chef d'orchestre, de l'instrumentiste virtuose, du critique artistique, de l'amateur de musique, de l'enseignant professeur de musique au conservatoire, professeur d'éducation musicale en collège/lycée, ou en école primaire...

Le compositeur par exemple, lorsqu'il accompagne ses œuvres par des écrits, produit divers types de textes, qui jalonnent son parcours musical et intellectuel.

A travers la lecture des analyses d'œuvres de ses prédécesseurs et de ses contemporains, il entre en dialogue avec eux, affine ses choix, reconsidère ses outils, découvre des démarches qu'il peut faire siennes ou non délibérément, et sélectionne les éléments qui lui permettent de nourrir ses propres préoccupations musicales. C'est en quelque sorte ce que C. Ballif (1979) nous dit à sa manière : « *l'artiste se développe d'un mouvement général (son époque, ses amis, ses livres) à un mouvement particulier* ».

Les écrits qui accompagnent les réflexions du musicien compositeur peuvent prendre de multiples formes : ils exposent des concepts théoriques, des considérations esthétiques ; détaillent des procédés compositionnels et des systèmes musicaux ; s'inscrivent dans des démarches pédagogiques, permettent d'indiquer la manière dont ils se positionnent par rapport à telle ou telle tradition culturelle, etc.

Ces textes se caractérisent parallèlement par des modes de communication divers. Les échanges avec les autres compositeurs, les musicologues, les interprètes, les pédagogues, les philosophes, les scientifiques, etc., se manifestent par l'affirmation de conceptions « nouvelles », s'inscrivent dans des polémiques, se conçoivent en « rapport à » ou « avec » la philosophie, les sciences, les autres arts, etc.

Nous citerons quelques exemples, en nous limitant à des textes écrits au 20^{ème} siècle, et sans préoccupation partisane pour la mise en avant de tel ou tel « style » musical, mais avec comme optique de présenter quelques « types d'écrits », sans prétention à l'exhaustivité (ce qui serait pour nous hors de propos). Nous nous intéresserons dans un premier temps à quelques exemples d'écrits rédigés par les compositeurs qui situent leur œuvre dans une lignée de prédécesseurs qu'ils se sont choisis et dont ils mesurent les apports. Ainsi, dans ses écrits, A. Schoenberg rend hommage aux compositeurs qui ont influencé sa pensée musicale singulière et à leurs apports majeurs, à l'histoire de la musique du point de vue de la création et du renouvellement/le développement de la musique à leur époque. De ce fait les analyses musicales qu'il propose visent à montrer des ruptures, des apports, des nouveautés, des transformations.

Par ailleurs, on observe un autre type d'écrit, dans lequel les compositeurs eux-mêmes explicitent leur système d'écriture soit, dans le but de faciliter l'accès de l'œuvre aux musiciens, interprètes et auditeurs, comme O. Messiaen dans *techniques de mon langage musical* (1944), soit pour construire un système cohérent et dans le même mouvement, fonder sa propre pensée musicale, comme P. Boulez dans *Penser la musique aujourd'hui* (1963) qui fait la synthèse de ce qu'il a déjà éprouvé par sa pratique.

Ainsi les écrits de ces deux compositeurs portent sur leurs propres œuvres et cherchent à clarifier et stabiliser (momentanément) de nouveaux concepts et horizons musicaux et à en assurer leur diffusion. Il s'agit là d'écrits qui sont tout autant des « écrits de travail » visant à clarifier et stabiliser des systèmes/modes de composition nouveaux que des écrits de communication pour transmettre à la communauté musicale et partager ces outils de composition et ces inventions récentes.

Enfin, il nous semble intéressant de signaler aussi un autre type d'écrit qui vise à caractériser une période sur le plan esthétique, comme l'a proposé C. Rosen dans *le style classique, Haydn, Mozart et Beethoven* (1971/1978). Il s'inscrit dans l'histoire de la musique et décrit les spécificités des œuvres d'une période identifiée dans l'histoire de la musique et qui selon lui cristallisent le style « classique ». Pour lui, ce style « parvint non seulement à réaliser la synthèse des possibilités artistiques de l'époque, mais aussi à se débarrasser des résidus périmés des traditions passées ». Il ajoute, « les œuvres de Haydn, Mozart et Beethoven sont alors les seules à unir en une entité cohérente toutes les composantes du style musical contemporain, à réaliser les idéaux de l'époque de façon réellement élaborée ». L'auteur propose alors une analyse musicale approfondie des œuvres

de ces trois compositeurs pour montrer combien, chacune à sa manière, répond et participe aux « canons » du style classique que son analyse contribue à construire de notre point de vue, de façon à la fois objective et subjective.

Soulignons que C. Rosen, inscrit dans l'univers de réception des œuvres de la deuxième moitié du 20^{ème} siècle, propose à notre sens, par le travail considérable mené dans cet ouvrage, une nouvelle signification à la dimension esthétique d'une période de l'histoire de la musique que l'on qualifie de « classicisme » musical.

En effet, J. Imberty (1999, p.17) revenant sur les analyses de C. Rosen, montrera la dimension subjective mais néanmoins essentielle de certains éléments stylistiques qui loin de se réduire à une liste de caractéristiques, prennent sens à travers le regard de cet auteur. Il écrit :

« Ainsi, l'acte d'analyse, au lieu d'expliquer les processus d'écriture de Mozart, de les ramener à des « listes » de procédures et à des programmes de simulation, les enrichit, les complexifie, les démultiplie en fonction du point de vue personnel de l'analyste, de l'interprète, de l'auditeur ».

Par conséquent, les écrits présentés ci-dessus, qui proposent une analyse musicale des œuvres (inséparables de leur époque), et donc une verbalisation à la fois descriptive et interprétative de phénomènes et systèmes sonores, d'idées, de valeurs, ..., suscitent des réponses, des discussions, des commentaires, et des compléments, de la part des acteurs de la communauté musicale discursive qui s'en emparent.

L'analyse des œuvres génère alors l'expression de nouveaux savoirs et savoir-faire qui sont discutés, qui se construisent et se stabilisent (« provisoirement »). Des synthèses tentent de circonscrire de nouvelles tendances, de cristalliser pour un temps des techniques et des concepts, de participer à la caractérisation des nouvelles « sensibilités » musicales suscitées par ces nouveaux mondes musicaux, et de décrire la pensée musicale en mouvement.

Cependant, ces savoirs issus de l'analyse des œuvres et objectivés par leur verbalisation, ne constituent pas « tous » les savoirs musicaux et ne sont « pas encore » les savoirs qui seront enseignés pour l'apprentissage de la musique dans notre contexte culturel.

Il faut, de plus, que les musiciens, les musicologues, les interprètes, etc., « didactisent » ces savoirs, les transforment, les rendent aptes à « agir » dans leur formation, dans l'exercice de leur profession, dans les apprentissages, aptes à être reconstruits à partir des « connaissances en situation » inhérentes aux activités musicales imaginées pour favoriser leur émergence.

Les ouvrages didactiques et pédagogiques sont donc nécessaires, à chaque période de notre histoire, et sont fonction des publics à qui ils sont destinés. Ils concentrent des savoirs qui,

dans une « allure canonique », ne sont pas pour autant figés puisque relatifs à « l'action » musicale. Ces savoirs participent alors des « systèmes explicatifs » du monde musical.

Faut-il citer les traités d'harmonie, de contrepoint, d'instrumentation et orchestration, les ouvrages d'histoire de la musique, les œuvres instrumentales et/ou vocales « pédagogiques », les manuels techniques pour la lecture, les méthodes instrumentales, les méthodes d'analyse musicale, etc. ?

Soulignons, par ailleurs et pour conclure ce paragraphe, que du point de vue de l'invention musicale, les ouvrages qui traitent des savoirs musicaux dans de multiples domaines, bien que nécessaires pour les apprentissages, dépendent de la manière dont ils sont utilisés et, comme nous l'avons déjà évoqué, le « danger », toujours présent du point de vue artistique, participe de *l'académisme*, susceptible de s'installer et de prendre le pas sur la création musicale (Boulez, 1985).

Ainsi, les analyses musicales qui « mettent à distance », construisent et identifient des savoirs musicaux, dont par exemple, des techniques d'écriture (harmonie, contrepoint, ...), susceptibles d'être enseignés comme un ensemble de règles en soi, peuvent devenir « académiques » et dénuées de sens si les problèmes qu'elles ont contribué à résoudre sont perdus de vue et qu'elles ne se résument qu'à des exercices d'application. Ce qui n'est pas sans rappeler la remarque, déjà relevée dans le chapitre précédent, de C. Margolinas et M. Laparra (2010) : « *si les savoirs ne sont « que du texte » et qu'ils ne se constituent pas en connaissances en situation alors ils sont inutiles, comme peut l'être un texte anonné « dont la fonction s'est perdue ».*

1.1.2. Analyse musicale, du « côté » de l'interprète : le chef d'orchestre

Intéressons-nous maintenant au type d'analyse musicale que pratique un interprète du point de vue de la dimension sonore et qui à notre sens est spécifique de son domaine d'action.

Le chef d'orchestre par exemple, analyse de plusieurs manières l'œuvre musicale qu'il va interpréter afin de construire « son temps vécu » de l'œuvre pour organiser les énergies qui, de son point de vue, donnent sens à la forme sonore. Il prend connaissance des moindres détails de la partition et peut procéder à une étude qui le place « du côté des intentions du compositeur » où, « *histoire, musicologie et analyse s'interpénètrent et s'éclairent mutuellement* » N. Hakim et M-B. Dufourcet (1991, p.16). Il se rapproche alors par cette démarche, d'une des définitions de l'analyse musicale que proposent ces deux auteurs dans un ouvrage pédagogique, et qui « *consiste à étudier les différentes composantes d'une*

l'œuvre, pour en dégager l'originalité, l'équilibre entre éléments d'unité et de diversité, et mettre en évidence la démarche du compositeur » (Idem p.16).

Ce type d'analyse approfondie, lui permet, en tant qu'interprète, de « recréer » l'œuvre à partir d'un ensemble de connaissances, de pratiques et de lectures qui la contextualisent culturellement et qui passent par le prisme de la recherche du « respect du texte musical », de la « clarté » dans l'équilibre des énergies et de la portée émotionnelle suscités par l'œuvre.

L'analyse méticuleuse de l'œuvre, que le chef d'orchestre effectue, en relation à l'intention d'expression musicale qu'il détermine, le conduit ainsi d'une part à construire ce que l'on pourrait nommer sa « pratique instrumentale » que constituent les gestes techniques (« départs », « battues », « carrures », gestion des intensités locales, globales, etc.) pour guider le jeu de l'orchestre et, d'autre part, à s'inscrire dans le temps vécu de l'œuvre, dans la communication de l'énergie propre à chaque « instant » de l'œuvre avec la conscience de « l'avant », du « pendant » et de « l'après », mais aussi, dans la relation au groupe humain que constitue l'orchestre et à celui des auditeurs auxquels il s'adresse.

Au fond, nous présumons que, tout en travaillant au respect du texte et de contextes stylistiques qui lui sont liés, il donne « dans et avec » la relation aux musiciens de l'orchestre, une nouvelle interprétation sensible de l'œuvre (toujours subjective à nos yeux), en fonction des options techniques et esthétiques qu'il a lui-même construites et/ou choisies. Il établit ainsi un lien entre l'œuvre écrite et l'auditeur, un lien qu'il a orienté, « tendu », en fonction de sa propre lecture interprétative et de ce qu'il en a insufflé à son orchestre.

Nous proposons maintenant, de poursuivre notre réflexion par l'étude de quelques méthodes d'analyse musicale qui au 20^{ème} siècle ont été développées par des compositeurs, et des musicologues.

Notre objectif est double. Il s'agit de montrer, d'une part, la diversité des façons de concevoir l'analyse musicale au-delà de leur but commun qui consiste à « expliquer » mais aussi « inventer » et « produire », et d'autre part, l'importance du contexte et des savoirs « extérieurs » au monde musical, qui alimentent et instrumentent la réflexion analytique et sa dimension « interprétative ».

1.1.3. Analyse musicale, une courte introduction à partir de trois conceptions : définitions générales, caractéristiques principales et finalités

Les trois conceptions analytiques avec lesquelles nous proposons de commencer notre étude, dans le but de décrire les processus et de préciser leurs finalités, proviennent pour deux d'entre elles, des écrits de P. Boulez et de C. Ballif. Leurs conceptions semblent formulées en réaction à des conceptions de leur époque, jugées dépassées et inopérantes du point de vue de l'invention musicale.

La troisième provenant d'un ouvrage pédagogique de N. Hakim et M-B. Dufourcet rappelle la nécessité de s'approprier des outils « déjà là », qui permettent de construire la posture et les méthodes, qui médiatisent l'action individuelle, la nourrissent et la stabilisent, sans pour autant nier l'importance de l'invention.

P. Boulez et C. Ballif, compositeurs connus pour leur participation à l'effort d'explication des œuvres qui entrent dans leur champ d'investigation, développent tous deux une même conception du processus d'analyse musicale qui relève selon nous d'une démarche de découverte/reconstruction du sens des structures musicales mises en jeu.

Ainsi, comme nous l'avons signalé précédemment, pour P. Boulez (1963, p.12), une analyse n'a d'intérêt véritable que dans la mesure où elle est active. *Elle ne saurait être fructueuse qu'en fonction des déductions et conséquences pour le futur.* Luttant alors contre les « académismes » et dans le but de défendre la place de « l'invention », il qualifie les analyses « comptables » et les « paraphrases » comme menant au « néant ».

De son point de vue, *on ne saurait accepter comme moyen d'investigation une démarche qui n'arrive même pas à rendre compte des structures étudiées, aussi finement que leur notation originale.*

Exposons donc les constituants indispensables d'une méthode analytique active tels que P. Boulez (1963, p.14) les conçoit [au cours de sa période « théorique » de 1960 à 1963 (Nicolas, 2005)] et qui semblent partagés par les autres auteurs cités ci-dessus du point de vue de la rigueur de l'observation des phénomènes sonores transcrits sur la partition :

- *L'on se doit de partir d'une observation aussi minutieuse et aussi exacte que possible des faits musicaux qui nous sont proposés.*
- *Il s'agit ensuite de trouver un schéma, une loi d'organisation interne qui rende compte avec le maximum de cohérence de ces faits.*

- *Puis il s'agit de formuler une interprétation des lois de composition déduites de cette application particulière.*

Il précise alors que pour lui, l'étape capitale réside dans « *l'interprétation des structures* ».

C. Ballif (1979, p.55) qui refuse, dans les citations proposées ci-dessous, une forme de jugement et d'évaluation des œuvres à partir d'une position dogmatique, partage avec P. Boulez la recherche d'une *loi d'organisation interne* qui rende compte avec le maximum de cohérence des faits musicaux observés dans l'analyse. Voici la formulation qu'il propose :

« A l'étude d'une musique, il n'est plus question de souligner « l'outrepassement » des limites d'une théorie, mais de placer l'œuvre en quelque sorte « hors la loi », pour en saisir les causes, en comprendre la bonne raison musicale, la « logique profonde » qui repose la question. Cette logique profonde (...) s'adresse au musicien dans l'impartialité de son jugement et lui éclaire les principes d'évolution contenus dans la tradition ».

Il ajoute alors,

« Pour le musicien il ne s'agit pas de rechercher des dogmes, mais il s'agit de tremper ses outils, de savoir qu'ils sont des "conventions" ni meilleures ni plus mauvaises, mais conventions et qu'il en existe d'autres ».

Pour lui, la recherche de la logique profonde est ce qu'il nomme, une « *analyse essentielle* », « *car elle vient parachever de façon positive l'étude méthodique d'une partition* » (Idem 1979, p. 55).

De ce fait, pour C. Ballif, l'analyse de l'œuvre relève en premier lieu des éléments musicaux « du point de vue du compositeur » qui s'intéresse aux logiques profondes qui guident les événements sonores, « *l'orient*⁸ » de l'œuvre comme il l'appelait.

Remarquons ici, du point de vue de « l'analyse langagière des énoncés », que C. Ballif, dans les deux citations que nous avons relevées, pour préciser sa conception commence par rejeter catégoriquement une « forme d'analyse musicale » en vogue à son époque qui consistait à chercher systématiquement le « rapport de l'œuvre à la théorie » et à juger le degré de « modernité » dont a fait preuve le compositeur (avec par exemple des questions comme : le compositeur est-il pour cette œuvre « audacieux » ou « passéiste » ? Respecte-t-il ou non telle ou telle règle pourtant bien définie comme « canonique » et « infranchissable » du point de vue des traités ?).

⁸ Propos de C. Ballif dans ses cours d'analyse musicale au conservatoire de Paris (1983)

N. Hakim et M-B. Dufourcet (1991, p.16), partagent aussi l'importance accordée à la description minutieuse des éléments musicaux mis en jeu dans l'œuvre et, dans un guide pratique, inscrit dans un contexte musicologique, à destination de leurs étudiants dont le but est d'apporter à la fois des savoirs « savants » et une technique d'analyse musicale qui tienne compte des spécificités des œuvres et de leur ancrage historique, ils proposent la formulation suivante :

« Pour bien comprendre une œuvre, il faut non seulement être en mesure de répondre au "comment", grâce à un bagage technique suffisant, mais aussi savoir garder présente à l'esprit la véritable finalité de toute analyse : la recherche des intentions du compositeur (le "pourquoi") et la confrontation de celles-ci avec le résultat musical réel ».

Ainsi, pour N. Hakim et M-B. Dufourcet comme pour C. Ballif et P. Boulez l'analyse qui décrit le « comment » de l'œuvre, et donc la dimension descriptive, bien que nécessaire, n'est pas suffisante. De plus, chaque énoncé défend les mêmes idées de l'importance de l'observation minutieuse des éléments musicaux mais ne s'inscrit pas dans le même contexte initial. Ajoutons que, de notre point de vue, alors que les trois conceptions semblent présenter différemment l'étape relative à la finalité de l'analyse, « l'interprétation des structures », « la logique profonde », et « la recherche des intentions du compositeur et leur confrontation avec le résultat musical réel », il existe pour les trois finalités formulées une volonté commune de recherche d'un « sens » musical de l'œuvre.

Soulignons par ailleurs, en revenant au contexte de l'ouvrage didactique et pédagogique dans lequel N. Hakim et M-B. Dufourcet formulent leurs conceptions, que ces deux auteurs envisagent l'analyse comme une interprétation susceptible d'être partagée et discutée. C'est pourquoi la phrase « le musicien doit apprendre à se libérer du stade indispensable des simples constatations » sonne comme un conseil de prudence qui dit en substance aux étudiants, « n'oubliez pas qu'analyser n'est pas seulement décrire ».

Les conceptions de l'analyse musicale ne s'arrêtent pas aux trois types généraux présentés ci-dessus. C'est pourquoi, avant de passer à l'étude des divers modèles analytiques que nous avons choisis de développer dans la suite de ce chapitre, nous proposons dans un premier temps d'aller plus avant dans la pensée d'un compositeur, en focalisant notre attention sur le développement des conceptions analytiques de C. Ballif (1979), et sur la façon dont il considère le contexte socioculturel relatif aux œuvres.

Ainsi, soulignons que cet auteur apporte des précisions théoriques sur trois types d'événements constitutifs, à ses yeux, de « toutes les œuvres » :

« Ce que j'appelle l'analyse symptomatique d'une œuvre, quelle qu'elle soit, ne dégager que trois événements : l'animation, le traitement, le parcours (Ballif, 1979, p.235).

L'auteur définit alors ces trois événements : l'animation *est la force motrice qui entraîne le matériel* ; le traitement *est l'accueil instrumental ou électronique du matériel vivant* ; le parcours *est le flux événementiel qui constitue de la sorte la forme de l'œuvre en question* » (Idem, 1979).

Ceux-ci sont complétés par une analyse de « second niveau », qu'il appelle l'*analyse symptomatique*, et qui recouvre tout à la fois l'énergie et le mouvement (*l'animation*), le timbre en évolution (*le traitement*) et l'organisation générale qui constitue la forme (*le parcours*).

Ainsi, c'est le contexte de l'invention musicale que C. Ballif considère comme une « nécessité première ». Pour lui, l'analyse des conditions sociales et culturelles qui ont permis ces œuvres, sont importantes mais « secondes », ce que C. Ballif formule ainsi :

« Cette construction (musicale) ne peut véritablement être saisie qu'après analyses formelles, fonctionnelles (arpentage et "paramétrie") avec en corollaire « l'étude facultative » « quoique passionnante », des sources, du milieu social, des moyens qui ont permis l'œuvre et qui englobent une analyse causale » (1979, p. 63).

Notons cependant que bien des écrits, émanant de compositeurs et de musicologues, montrent que cette analyse causale occupe une place importante et nécessaire au sein de l'ensemble des éléments qui concourent à la compréhension des œuvres, comme par ailleurs dans les autres domaines culturels (au sens large).

1.1.4. L'analyse du point de vue d'une théorie de la réception de l'œuvre

A toutes ces conceptions de l'analyse musicale vue du « coté » du compositeur, du musicologue et de l'interprète s'ajoute l'analyse du point de vue de la réception de l'œuvre. Sans proposer de développement sur les recherches menées dans ce domaine, il nous semble cependant intéressant de faire appel aux travaux de H.R. Jauss (1990, 2001) sur l'esthétique de la réception.

H.R. Jauss, parlant d'un texte poétique nous dit que le sens de l'œuvre *se concrétise au fil des réceptions successives* et que pour éclairer l'évolution du rapport entre l'œuvre et le public il préconise de procéder à l'analyse et à l'interprétation des textes par ce qu'ils nous « disent » à chaque époque. Il remet ainsi en cause l'histoire littéraire « traditionnelle » et participe à l'effort de pensée qui consiste à développer des outils de compréhension des œuvres en s'intéressant à la manière dont celles-ci sont reçues par le public. Pour faire sens, en effet, le texte « *requiert des mouvements coopératifs actifs et conscients de la part du lecteur* » comme l'écrit U. Eco (1979/1985, p.85).

Dans l'exposition des principes d'une esthétique de la réception H.R. Jauss distingue ainsi deux moments : celui de l'effet esthétique du texte « *qui reste déterminé par l'œuvre et qui de ce fait garde des liens avec le passé où l'œuvre a pris naissance* » et celui de la réception « *qui dépend du destinataire actif et libre qui, jugeant selon les normes esthétiques de son temps, modifie par son existence présente les termes du dialogue* » (1978/2013 p.19). Le lecteur réel, comme l'auditeur réel sont perçus comme historiquement « datés ».

Il s'appuie pour cela sur le concept, proposé par H-G. Gadamer (1960), « d'horizon d'attente », de sa création et de sa modification permanente.

De ce fait, « *le texte nouveau évoque pour le lecteur (ou l'auditeur) tout un ensemble d'attentes et de règles du jeu avec lesquels les textes antérieurs l'on familiarisé et qui, au fil de la lecture, peuvent être modulées, corrigées, modifiées ou simplement reproduites.*

Puis il précise que « *lorsqu'elle atteint le niveau de l'interprétation, la réception d'un texte présuppose toujours le contexte d'expérience antérieure dans lequel s'inscrit la perception esthétique...* » (Jauss, 1990, p. 56).

On peut ainsi comprendre que le lecteur (tout comme l'auditeur), en tant qu'individu, être pensant, sensible et social, inscrit dans une histoire et constitué par la somme de ses expériences de vie et de culture singulières, rend plurielle et inépuisable l'interprétation du texte littéraire ou de l'œuvre musicale.

Nous proposons de compléter cette dimension de la réception, avec un point de vue emprunté à la psychologie de la musique et à une théorie de l'écoute émanant d'un compositeur, dans le cadre de la troisième partie de ce chapitre.

Après cette brève étude qui propose une première approche de certaines conceptions de l'analyse musicale à partir des points de vue du compositeur, du musicologue, de l'interprète et de l'auditeur, nous pouvons préciser avec J. Molino (2009), que « *de nombreux modèles* » pour l'analyse musicale « *ont jalonné le 20^{ème} siècle* ».

Ils nous ont été proposés par les compositeurs, et les musicologues, dont certains se sont par exemple appuyés sur les modèles informationnels (Meyer 1973) ou bien sur les modèles paradigmatiques (Ruwet 1972, Nattiez 1975). A toutes ces conceptions, s'ajoutent des modèles « mathématiques » de formalisation des structures musicales (Riotte 1979).

Ainsi, pour compléter notre modeste exposé des méthodes analytiques au 20^{ème} siècle que nous avons sélectionnées, nous souhaitons présenter brièvement deux exemples, qui ajoutent à la diversité de ceux que nous avons observés, et qui relèvent d'une formalisation « particulière ». La première (*l'analyse Schenkérienne*) cherche à renouveler l'analyse des œuvres tonales par élaboration progressive d'une sorte de « *graphe* » explicatif, la seconde (*la formalisation des structures musicales*) s'appuie sur des concepts mathématiques.

1.1.5. Analyse Schenkérienne

H. Schenker (1935) propose au début du 20^{ème} siècle, un modèle analytique qui a influencé de nombreux musiciens de cette période. Sa conception de l'analyse, qui de façon générale pourrait en partie se rattacher au développement de la phénoménologie et du structuralisme, et qu'il applique plus particulièrement à la musique tonale de la grande tradition musicale des compositeurs allemands ou viennois qui, de son point de vue, ont effectué la synthèse entre l'harmonie et le contrepoint, fonctionne par la réalisation, à partir de la partition, d'une « représentation abstraite » de ce qu'il nomme les « éléments essentiels » qui permettent de penser l'ensemble des structures.

Ce modèle analytique, porté et promu aujourd'hui par N. Meeus (1993) et dont les travaux scientifiques trouvent un prolongement dans la formation des étudiants en musicologie de l'Université Paris Sorbonne, implique une analyse d'œuvre qui aboutisse à l'écriture d'une sorte de « matrice » génératrice qui révélerait l'intention initiale du compositeur par la mise en évidence des éléments mélodiques, harmoniques et contrapunctiques dans les liens de responsabilité qu'ils entretiennent les uns par rapport aux autres. Précisons que « le graphe » schenkérien, obtenu, « *n'a d'autre but que d'expliquer certains aspects de la partition et ne peut pas être lu sans la partition en main* » (Meeus et Beduschi, 2010, p.6).

Sans entrer dans le détail de fonctionnement de cette méthode, notons que pour réaliser ce « graphe » *explicatif* des passages analysés, H. Schenker développe entre-autres, les

concepts de *prolongation simple*, de *transfert de registre*, de *passage entre les voix*, ainsi qu'une *théorie de la structure fondamentale* (tonale).

Cette méthode, principalement appliquée aux musiques tonales, vient compléter et amplifier celles qui existent déjà pour ce même système d'écriture musicale et qui ont évolué tout au long du 20^{ème} siècle.

De notre point de vue, « ces » méthodes (liées aux musiciens qui les portent), ont chacune des approches susceptibles d'être discutées, comparées et interprétées dans le sens d'un enrichissement de par les complémentarités possibles des unes et des autres.

1.1.6. Un exemple d'analyse « formelle » sur une base mathématique

D'autre part, l'histoire de la musique du 20^{ème} et du début du 21^{ème} siècle a vu l'invention de nouvelles conceptions musicales qui ont rendu nécessaires de nouveaux modes d'analyse musicale. C'est pourquoi, de nouveaux modèles « explicatifs » ont été inventés par les compositeurs, les musicologues et les musiciens spécialisés dans le domaine de l'analyse musicale, pour étudier les musiques « sérielles », « concrètes », « spectrales » etc., basées sur le « *paradigme de la matière sonore* » comme fondement de la composition.

A. Riotte (1997,1998⁹), pour sa part, influencé en partie par les compositions et les écrits qui utilisent et exposent les concepts mathématiques développés par I. Xenakis pour sa musique (fonctions stochastiques et théorie des cribles), propose la « formalisation des structures musicales » à l'aide de modèles mathématiques (la théorie des ensembles, les relations binaires, les relations d'équivalence – congruences modulo n , les relations d'ordre, les structures algébriques, etc.) qu'il complète par l'algorithmique et par l'informatique.

Pour chaque œuvre analysée, il construit ainsi un modèle spécifique susceptible de décrire le fonctionnement musical mais précise cependant que « *toute partition ne répond pas à une modélisation* ».

Comme nous l'avons souligné précédemment, chaque « système » musical implique une approche spécifique. Les méthodes que nous avons observées indiquent la nécessité de rendre compte des phénomènes musicaux de façon « objective » et donc se donnent à voir comme des modèles explicatifs des œuvres. Elles apportent un nouvel éclairage

⁹ A. Riotte : cours « d'analyse formelle » cursus du DEA (IRCAM EHESS) 1997-1998.

complémentaire des précédentes interprétations et proposent, de ce fait, de nouvelles significations.

Pour compléter notre étude, nous proposons de relever une réflexion faite par J. Molino (1989, p. 9-15), à propos de la diversité des analyses musicales et de l'objectif qui les guide de façon sous-jacente. Pour lui, chacune d'entre elles porte l'idée d'une « vérité », ce qui suscite des problèmes épistémologiques et ontologiques posés par l'existence et le statut de la vérité. Il précise alors que, sans entrer dans ces questions, J-J. Nattiez (1987) propose *plus simplement*, de procéder à la « comparaison entre les analyses » par la comparaison des méthodes et dans la perspective « tripartite ».

Observons maintenant l'analyse « tripartite » qui constitue pour nous à la fois une forme de synthèse des points de vue sur l'analyse musicale et qui s'inscrit dans les apports essentiels de la sémiologie musicale (par le processus de symbolisation des faits musicaux) à la musicologie, proposés par J. Molino et J-J. Nattiez.

1.1.7. L'analyse musicale : apports de la sémiologie, les trois domaines de l'analyse musicale selon Molino et Nattiez

Précisons en premier lieu que nous ne développerons ici, de façon succincte, que quelques éléments de la contribution de J. Molino (2009) et de J-J. Nattiez (1975), qui concernent le processus de symbolisation des faits musicaux :

Selon J. Molino, l'analyse musicale est, d'une part, un outil pour rendre compte d'un objet qui est une forme symbolique et, d'autre part, elle est elle-même une forme symbolique, justiciable à son tour d'une forme « tripartite », d'une nature particulière puisque « métalangage » par rapport à l'objet musique (In Molino, 2009, préface de Nattiez p.32-33).

Par ailleurs, le processus de symbolisation selon la conception sémiologique de Molino, implique les trois pôles que J-J. Nattiez (1975, p. 50-62) formule ainsi :

- Le message lui-même dans sa réalité matérielle. La description du message correspond à l'analyse de niveau *neutre* (ce niveau descriptif sert d'ancrage aux deux autres approches).

- Les stratégies de production du message. La description des stratégies de production correspond à la *poiétique*, terme emprunté à Gilson (1963).
- Les stratégies de réception du message correspondent au niveau *esthésique*, terme emprunté à Valéry (1945) et dont l'étymologie est bien la faculté de percevoir.

Nattiez précise que le niveau *neutre* consiste à « *présenter à partir d'une démarche explicite et reproductible, un ensemble de schémas possibles dont la pertinence poiétique sera donnée par la suite* »

Il ajoute que ce qui relève du domaine *poiétique*, englobe « *tout ce qui conduit de la conception à la réalisation de l'œuvre musicale : les conditions philosophiques, sociologiques, psychologiques, historiques, esthétiques, matérielles qui motivent ou conditionnent le créateur jusqu'à ce que l'œuvre soit considérée comme achevée* ».

Concernant le niveau *esthésique*, il explique que celui-ci comporte « *la jouissance, la contemplation ou la lecture de l'œuvre, ainsi que les approches scientifiques et analytiques* ».

Revenant sur le niveau neutre, J-J. Nattiez ajoute que celui-ci ne peut être réellement « *neutre* » puisque les choix opérés par le musicologue, pour l'analyse, dans le contexte de la sémiologie musicale, sont liés aux connaissances de chacun sur le plan *poiétique*, à l'expérience vécue, et à la façon dont il perçoit subjectivement l'œuvre (*esthésique*).

Cet aspect ambigu de l'analyse de niveau neutre, associé au problème du langage, comme « *métalangage* » de la musique (qui comporte de ce fait une distance par rapport à l'imprécision des termes employés pour rendre compte de la musique), amène J.J. Nattiez à proposer une nouvelle définition du « *métalangage* », pour l'analyse de niveau *neutre*, capable d'exprimer les relations combinatoires entre les unités, son but étant d'établir des règles qui décrivent le fonctionnement du fait musical.

Pour lui, le programme d'analyse sémiologique illustre la racine du fonctionnement symbolique qui consiste en « *la prolifération des interprétants qui s'échangent entre les trois niveaux à partir du moment où l'objet, ici l'œuvre musicale, est saisi par un individu, qu'il soit compositeur, interprète ou musicologue* » (Idem, p.61).

Ainsi, cette conception, qui permet de réunir l'ensemble des méthodes et des analyses qui en découlent sous les trois grands pôles définis (niveau *neutre*, niveau *poiétique*, et niveau *esthésique*), lui sert de base (malgré les écueils qu'il relève par exemple pour la

caractérisation du niveau *neutre*), pour proposer des analyses d'œuvres qui tentent de mettre en évidence les relations qu'entretiennent ces trois domaines pour l'œuvre considérée.

Pour conclure cette partie de l'étude consacrée à l'analyse musicale des œuvres écrites dans les pratiques sociales de référence, rappelons que nous avons tenté de montrer la multiplicité des approches et de relever les caractéristiques de certaines méthodes analytiques : « pour apprendre, pour comprendre, pour produire ».

Nous avons pu observer que toutes ces méthodes ont des objectifs communs de recherche de modèles explicatifs qui rendent compte des significations musicales de l'œuvre analysée. Ce sont des discours sur les œuvres, argumentés par les faits musicaux identifiés, qui se répondent, dans l'espace et dans le temps. Ils ne prétendent pas dire le vrai, mais rendent compte d'interprétations possibles et acceptables aux yeux de la communauté musicale étendue.

Toutes passent par la nécessité de l'observation minutieuse des éléments musicaux écrits (et « entendus » intérieurement par les musiciens), par la recherche d'éléments essentiels, de lois d'organisation interne, des significations « immanentes », par l'interprétation des lois de compositions, et donc par la recherche des intentions du compositeur. La plupart insistent sur la finalité de l'analyse qui vise à produire une interprétation outillée par le relevé minutieux des faits musicaux et non le seul relevé de ces faits qui, considérés à terme comme « normes », risqueraient d'anéantir la créativité.

L'étude des contextes qui ont permis la création de ces œuvres, les relations qu'elles entretiennent avec les œuvres de la même période et leur inscription dans l'évolution des systèmes musicaux à travers l'espace et le temps instrumentent aussi nombre de méthodes d'analyse. Par ailleurs, l'analyse musicale s'intéresse aussi à la réception des œuvres.

Enfin, l'analyse *active*, explicitement défendue par P. Boulez, c'est-à-dire apte à dégager les éléments qui peuvent servir de base à de nouvelles productions musicales, est sous-jacente de notre point de vue, à l'idée même d'analyse dans toutes les méthodes présentées ici.

1.2. Intérêt de ces différentes conceptions de l'analyse musicale pour l'enseignement de la musique et l'éducation musicale

Avant de prolonger notre étude en développant les apports de la sémiologie musicale sur les conceptions qui définissent sous un autre angle les caractéristiques de l'analyse musicale, nous proposons de prendre le temps d'ouvrir une petite parenthèse qui va nous ramener quelques instants dans le contexte scolaire.

La diversité des méthodes et donc des analyses qui en sont issues, pose la question du choix des modèles qui serviront de base à la mise en œuvre des apprentissages musicaux, dans les différentes institutions qui ont en charge l'enseignement de la musique, et ce, pour les deux dimensions que sont l'analyse spécialisée à partir des œuvres écrites (que les musiciens « entendent » à la lecture) et l'analyse auditive à partir de l'écoute de l'œuvre.

Dans le contexte scolaire (où l'attention au fait sonore est fondamentale et de ce fait l'activité d'écoute mise en œuvre pour la construction de savoirs musicaux à partir des œuvres), on peut penser que la formation des enseignants joue un rôle essentiel sur la façon dont les enseignants du premier et du second degré « interprètent » les textes officiels. En effet, jusqu'à récemment, les textes sont demeurés flous et peu explicites quant au répertoire à travailler, aux œuvres à écouter, aux savoirs musicaux à viser qui restent très généraux. Si des activités sont proposées (vocales, d'écoute et de production sonore créative) rien n'est dit, notamment pour la créativité, sur les manières de la mettre en œuvre.

Une première question concerne la conduite d'une séance d'écoute en classe, avec la définition des savoirs mis en jeu pour chaque œuvre abordée [que celle-ci soit « occidentale » « ou « extra européenne », « savante » ou « populaire », « ancienne » ou « récente » (avec toute la relativité sémantique que chacun de ces termes véhicule)] ainsi que l'accueil des multiples interprétations proposées par les élèves, leur traitement et leur articulation aux savoirs visés.

Une deuxième question concerne la relation qu'entretient l'analyse auditive avec les activités de production sonore.

La description et les finalités attribuées à l'analyse musicale par P. Boulez (1963), « du point de vue du compositeur », nous semblent fondamentales lorsqu'il précise : *une analyse n'a d'intérêt véritable que dans la mesure où elle est active. Elle ne saurait être fructueuse qu'en fonction des déductions et conséquences pour le futur.*

En contexte d'apprentissage, *l'analyse active et ses déductions et conséquences pour le futur* prennent tout leur sens pour l'invention musicale dans les activités de production sonore à l'école : quels éléments musicaux, quels savoir-faire construits lors de l'analyse musicale au sein de l'activité d'écoute peuvent « outiller » les élèves et constituer des supports/éléments musicaux qui leur permettent de réaliser eux-mêmes des productions sonores ?

Nous ne perdons pas de vue qu'au-delà de la « véracité » supposée de l'analyse musicale, dans le cadre des activités de production sonore articulées à l'analyse auditive à l'école, ce sont les « potentialités d'invention contenues dans l'analyse » qui sont importantes.

En d'autres termes, l'essentiel passe par une conception « dynamique » de l'analyse, qui même subjective ou « fautive », « engendre autre chose » (Boulez, Connes, 2011, conférence scientifique internationale « la créativité en Musique et en Mathématiques »).

Pour répondre à ces questions, nous tenterons, à partir de l'étude des éléments du corpus qui concernent l'écoute musicale à l'école, de montrer la nécessité du lien entre toutes les activités du cours d'éducation musicale à l'école dans la construction des savoirs musicaux.

2. Éléments d'analyse d'un extrait de la symphonie opus 21 d'Anton Webern (début du premier mouvement)

Rappelons en premier lieu, que nous avons proposé l'analyse auditive de l'extrait du premier mouvement de la symphonie op. 21 d'A. Webern, dont nous allons développer quelques éléments d'analyse, à des étudiants en formation pour le professorat des écoles et à des étudiants en préparation du CAPES d'éducation musicale.

Précisons aussi que les commentaires écrits des étudiants constituent une partie de notre corpus à l'étude.

Nous nous concentrerons donc sur les quelques aspects qui concernent l'organisation sérielle des hauteurs et des timbres, ainsi que les systèmes de durées qui permettent le contrôle des champs harmoniques successifs.

Lorsqu'on observe la première page de la partition originale, on constate que les notes/sons écrit(e)s, entrecoupé(e)s de silences, se répartissent dans l'espace de la page (et dans l'espace sonore) et que les signes écrits ne constituent pas, ni à la vue, ni à l'oreille une « mélodie homogène » par rapport à une écriture musicale « traditionnelle ».

Nous proposons de relever quelques éléments d'analyse pour la première partie [de la mesure 1 à la mesure 26 (avec reprise)] (Cf. Extrait de la partition, Annexe 5, p.363-367).

Ce début de premier mouvement est écrit pour neuf instruments dont la structure polyphonique est construite à partir d'un double canon rythmique à quatre voix qui organise sur le plan des hauteurs, l'enchaînement de séries issues d'une série initiale de douze sons.

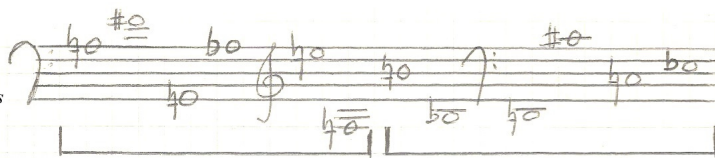
Les « voix » 1 et 2 qui sont déduites de l'analyse et que nous n'entendons pas comme telles, constituent un canon avec des valeurs rythmiques spécifiques, et les « voix » 3 et 4, qui leur sont superposées, constituent un autre canon avec une structure rythmique différente.

Les séries, déduites de la série initiale sont spécifiquement choisies par A. Webern, d'une part, pour permettre des enchaînements par tuilage (avec des sons communs) d'une série à l'autre, et d'autre part, pour limiter et contrôler les groupes d'intervalles qui participent de la dimension harmonique.

Pour plus de clarté, nous proposons de donner ci-dessous, la synthèse de la « reconstitution » de l'organisation sérielle des hauteurs et des timbres. Précisons que les démarches analytiques préalables à cette formulation synthétique ne seront pas exposées dans ce mémoire.

WEBERN Symphonie opus 21 1^{er} mvt – Organisation sérielle des hauteurs de la première partie (avec reprise) du début du premier mouvement (**Voix 1 et 2**). Organisation des timbres sous forme de « mélodie de timbre » (Klangfarbenmelodie). Articulation des différentes séries choisies parmi l'ensemble des séries « déduites ».

[Les abréviations utilisées ne sont pas celles de la partition (écrites en allemand), voici celles que nous avons utilisées en 1979 : cl (clarinette), bcl (clarinette basse), vl (violon), alto (violon alto), vlc (violoncelle), hfe (harpe), et nous avons gardé les noms : alto (pour le violon alto), et cor (pour le cor d'harmonie)].

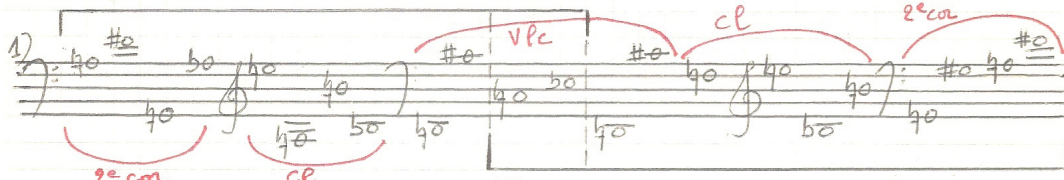
Série initiale :  WEBERN
Symphonie op. 21
début du 1er mvt.

Deux hexacordes en miroir

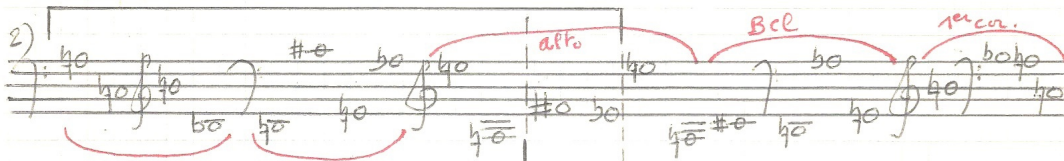
Rétrograde transposé

"VOIX" 1 et 2

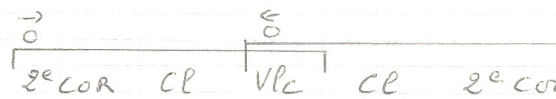

D. Suissa (1979)

1)  Rétrograde transposé par mouvement contraire

Tuitage

2)  Rétrograde transposé par mouvement contraire



TIMBRE :

1ère Vx	
2ème Vx	

- Groupes de timbres cuivres / bois / cordes

- L'enchaînement des timbres en miroir, appuie la structure symétrique de l'enchaînement des séries

HAUTEURS : . Articulation des séries utilisées (voix 1 et 2)

1ère Vx	
2ème Vx	

WEBERN Symphonie opus 21 1^{er} mvt – Organisation sérielle des hauteurs de la première partie (avec reprise) du début du premier mouvement (**Voix 3 et 4**). Organisation des timbres sous forme de « mélodie de timbre » (Klangfarbenmelodie). Articulation des différentes séries choisies parmi l'ensemble des séries « déduites ».

Série Rétrograde inversée sur Fa WEBERN Symphonie op. 21 (début du 1er mvt, Voix 3 et 4) D. Suissa (1979)

Série Originale sur Ré

Série Originale inversée, sur Do dièse

Série Rétrograde sur Mi

TIMBRE :

Voix 4	Hfe	Alto	1 ^{er} vl	Hfe	1 ^{er} ca	Hfe	1 ^{er} ca	Vlc	Hfe	2 ^e vl	Hfe	Vlc	Hfe	Vlc	Hfe
Voix 3	Hfe	Vlc	2 ^e vl	Hfe	2 ^e ca	Hfe	2 ^e ca	1 ^{er} vl	Hfe	Alto	Hfe	Alto	Hfe	Alto	Hfe

HAUTEURS : Articulation des différentes séries utilisées (voix 3 et 4)

Voix 3 [R̄ f a q ō z é q] [R̄ f a q ō z é q]

Voix 4 [ō d o t t R̄ m i q] [ō d o t t R̄ m i q]

Eléments d'analyse

La série initiale présentée ci-dessus (p. 102 ci-dessus) est une série symétrique constituée de deux hexacordes dont le deuxième est le « miroir » du premier (*Rétrograde transposé à la quarte augmentée*).

La disposition des intervalles est donc symétrique : 31141-6-14113 (en nombre de demi-tons) avec un intervalle de 6 demi-tons qui opère la jonction entre les deux hexacordes. Ce choix lui permet de limiter le nombre d'intervalles et donc les champs harmoniques obtenus. Webern construit ses champs harmoniques avec les notes de la série et uniquement avec elles. C'est donc une composition « avec douze sons » dont il explore les possibilités expressives avec la plus grande « économie de moyens » possible.

Rappelons que « *dans la musique à douze sons, s'il n'y a pas répétition de sons, il y a répétition d'intervalles, et c'est l'organisation de ces répétitions, de ces symétries, qui assure la présence du mouvement dans ses microstructures, comme les répétitions de formants ou de modules celle des plus grandes.* » (Ballif, 1975 p. 39).

On comprend alors, à la lecture du relevé schématique des hauteurs que nous avons présenté, comment A. Webern a organisé sa série et ses dérivées. Ainsi, à notre sens, il construit l'œuvre à partir d'un matériau dont la structure interne et les modalités d'articulation vont irriguer toute l'œuvre, du niveau microscopique au niveau macroscopique.

Soulignons que l'analyse de la structure sérielle des hauteurs et l'organisation des timbres que nous venons de présenter nous semble nécessaire, sur le plan de la compréhension du premier mouvement de cette œuvre, mais non suffisante. Il faudrait compléter cette étude par la prise en compte de l'ensemble des phénomènes musicaux. En effet, le fait de repérer un accord quel qu'il soit dans une œuvre classique, ou de montrer la série et ses développements dans une œuvre sérielle, ne dit que « très peu de choses » sur l'œuvre dans sa réalité concrète. C'est un travail de l'esprit qui ne prend sens que lorsque l'on arrive, comme le dit P. Boulez, à l'interprétation des structures.

C. Ballif (1979, p. 46) nous dit pour sa part, que l'analyse :

« Désanime », (...), « laborieusement sourde à tout ethos, (elle) se débarrasse de l'essentiel : la puissance d'émotion, laquelle ne peut s'établir en comptant les virgules, les points, les barres... ».

Ainsi, l'analyse doit se prolonger et prendre en compte : les intensités, la dimension harmonique créée par l'organisation des hauteurs avec la permanence des modules de trois sons dans des rapports intervalliques spécifiques, le choix des timbres et des modes de jeu,

le caractère « subjectif » que nous attribuons à la musique entendue « dans le temps vécu de l'œuvre », etc., c'est-à-dire l'ensemble des éléments qui constituent l'œuvre qui s'accompagne des interprétations multiples que les musiciens et les auditeurs peuvent proposer.

Ajoutons que ces interprétations du sens de l'œuvre et des ressentis émotionnels, à partir d'une écoute de l'œuvre, ne sont pas fixes et qu'ils évoluent, se transforment au gré des réécoutes successives.

Après avoir décrit succinctement l'organisation sérielle du début de l'œuvre, une question se pose : Pour quelle raison musicale A. Webern aurait-il choisi cette série symétrique comme élément de base de cette œuvre ?

Nous émettons l'hypothèse que ce choix lui permet de limiter son matériau à un certains nombres d'intervalles et donc de créer un champ harmonique restreint qui lui permet de créer du mouvement tout en contrôlant les rapports entre *matériau et invention*, et, entre *fond et forme*.

Par ailleurs, il ajoute un élément de structure supplémentaire en organisant le timbre selon un principe de succession des sonorités instrumentales, une « mélodie de timbres » que l'on nomme « Klangfarbenmélodie » (littéralement : mélodie de couleurs sonores).

On peut remarquer sur la première page qui expose les « voix » 1 et 2, le choix des timbres et leur distribution symétrique en miroir qui reprend la caractéristique principale de la série choisie. Précisons que nous avons pris le parti de présenter les timbres de façon superposée, sur un même plan, de manière à montrer la répartition des instruments d'une même famille par groupes de deux. On trouve alors la répartition en miroir : {cuivres / bois / [cordes] / bois /cuivres}.

Pour les « voix » 3 et 4, qui comportent globalement plus de sons que les « voix » 1 et 2 le même principe de timbres en miroir fonctionne pour trois « sections » la première étant divisée par deux. On observe alors l'organisation suivante : {harpe/cordes/ cordes/harpe - cuivres/harpe /cuivres} {cordes/harpe/cordes} {harpe/cordes/harpe/cordes/harpe}.

Cette description des éléments relevés sur le plan du timbre ne peut prendre sens que dans la reconstruction de l'ensemble du fragment musical qui montre l'interdépendance entre les différents niveaux que sont les hauteurs, les durées et les timbres, auxquels s'ajoutent les intensités, les modes de jeu et l'évolution des champs harmoniques résultants.

Nous ne proposerons pas ici d'étude sur la dimension esthétique, sur le choix du compositeur de développer à sa manière le nouveau concept de série, et sur les conséquences qu'il découvre et fabrique à la fois, à partir de ce concept, et qui lui

permettent d'inventer une nouvelle façon d'organiser les phénomènes sonores et leur appréhension par les auditeurs.

Remarquons que selon J-J. Nattiez (1975, p. 71), l'analyse d'une œuvre sérielle est en général *poiétique* puisqu'elle suit, à travers l'œuvre, les développements de la série. Cependant, à notre sens, la description du message dans sa réalité concrète exposée ici, peut aussi participer du niveau « neutre » car la description des stratégies de production relatives à la dimension poiétique, se confond ici du point de vue de l'exposé des structures sérielles avec la description du message dans sa réalité matérielle.

Pour P. Boulez (1966, p.372), l'évolution de Webern a joué sur une ambiguïté primordiale qui consiste en l'assimilation du contrepoint rigoureux aux formes sérielles fondamentales. Cette ambiguïté implique l'abolition de la contradiction précédemment existante entre les phénomènes proprement « horizontaux » ou « verticaux » de la musique tonale, qui se transforme en une dimension « diagonale », sorte de répartition des points dans l'espace sonore sous forme de champs harmoniques à géométrie variable.

La structure rythmique sous forme d'un double canon associée à l'enchaînement de séries spécialement sélectionnées par A. Webern, provoque des enchaînements sonores et des superpositions d'une « grande variété » dans des « champs harmoniques restreints ».

Les valeurs rythmiques choisies, au départ, assez longues, sont progressivement de plus en plus brèves, ce qui a pour effet d'augmenter le nombre de sons et donc la fréquence de leur apparition (à partir des mesures 14 et 15). Le « resserrement » des valeurs de durées crée une plus grande densité d'évènements sonores et donc participe à la perception du mouvement musical.

Rappelons que pour A. Webern, l'écriture contrapunctique revêt une importance particulière, du fait de son inscription dans le courant musical incarné par Schoenberg, qui fut pour un temps son professeur de composition, mais aussi par les travaux de thèse de doctorat en musicologie qu'il consacra à l'étude des polyphonistes du 15^{ème} siècle et plus particulièrement à Heinrich Isaac, ainsi que de sa connaissance des œuvres de J.S. Bach dont il orchestra le *ricercare* à 6 voix extrait de l'*Offrande musicale*.

Cependant, si nous opérons maintenant une synthèse de ce qu'A. Webern conçoit comme utilisation du contrepoint avec le double canon rythmique, on se rend compte que cette structure canonique ne peut être identifiée à l'oreille (ni même à la lecture en première approche).

Son intention n'est pas de nous « faire entendre » le canon rythmique mais de l'utiliser pour créer une nouvelle façon d'occuper l'espace sonore, de concevoir cette nouvelle répartition « diagonale » des sons et de ce fait pour « transformer » notre écoute.

Il nous invite à percevoir des structures qui occupent l'espace sonore de façon « dispersée » sous la forme de champs harmoniques en évolution. On comprend alors l'influence que ce compositeur a pu avoir sur l'école sérielle qui s'en réclamait.

Pour plus de lisibilité à la fois pour l'organisation des hauteurs et pour la visualisation de l'organisation rythmique, par rapport à la partition, nous proposons de compléter les éléments d'analyse sérielle par la reconstitution du double canon rythmique sous forme d'une réduction de la partition, à quatre voix (présentée ci-dessous et que nous avons réalisée du temps de nos études musicales en 1979).

Nous avons noté sur la partition l'instrumentation associée aux groupes de sons concernés. Tous les sons sont écrits en notes réelles, et nous n'avons pas reporté les intensités.

WEBERN Symphonie opus 21 premier mouvement

(Réécrite à 4 voix) D. Suissa (1979)

Double canon rythmique

1 2 3 4

5 6 7 8

9 10 11 12

13 14 15 16

Handwritten musical score for a double rhythmic canon in 2/2 time, featuring four staves (1-4) and measures 1-16. The score includes various musical notations such as rests, notes, and dynamic markings, with red annotations indicating instrument assignments like Hrf, Vcl, 1er cor, 2e cor, alto, 1er ve, Bcl, and cl.

WEBERN Symphonie opus 21 premier mouvement - suite -
(Réécrite à 4 voix)

D. Suissa (1979)

Double canon rythmique

The image shows a handwritten musical score for a double rhythmic canon in four voices. The score is divided into three systems of staves, numbered 1 through 4. The first system covers measures 17 to 20, the second system covers measures 21 to 24, and the third system covers measure 25a. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and dynamic markings. Red handwritten annotations are present throughout the score, including 'Hrf', 'veve', 'alto', 'Vlc', and 'recn'. The score is written in a style that suggests it is a working draft or a personal manuscript.

Notre intention n'est pas de prolonger plus loin l'analyse de cette œuvre du « point de vue du compositeur », mais plus simplement à partir de cette brève analyse de montrer la distance entre l'œuvre telle qu'elle est lue, de notre point de vue, c'est-à-dire d'une interprétation subjective des éléments, et la façon dont on peut à l'audition, sans connaître le détail des techniques de composition, approcher *en un discours interprétatif, ce que l'auditeur croit être le « sens de l'œuvre » (pour lui) et qu'il peut échanger et communiquer avec d'autres auditeurs appartenant ou non au même groupe culturel que lui.* (Imberty, 1999, p. 8).

Quel type d'écoute requiert cette nouvelle façon de composer le musical ? Quels savoirs peut-on construire à travers l'activité d'écoute d'œuvre et donc des échanges langagiers de la phase de « mise en commun » des ressentis des éléments perçus et des interprétations qui en découlent ? Quels discours interprétatifs pour approcher le sens des œuvres lorsque celles-ci sont « éloignées » culturellement des références socialement construites dans d'autres contextes d'acculturation ?

Nous proposons pour compléter et conclure ce chapitre, de formuler des questions sur la réception de cette œuvre proposée pour l'écoute en formation initiale des enseignants et d'étudier plus particulièrement la dimension émotionnelle subjective qu'elle pourrait susciter. Nous tenterons ensuite de définir quelques éléments musicaux susceptibles de nous permettre l'observation des écrits des étudiants. Et, nous terminerons par quelques remarques de M. Imberty (2003) sur l'importance pour l'écoute musicale, de la médiation de l'interprète, du sens de l'œuvre et de la perception du dynamisme de la forme musicale.

3. Analyse musicale de l'œuvre écrite et écoute d'œuvre

3.1. La symphonie op. 21 en formation des enseignants

Comme nous l'avons évoqué, il n'est, à notre sens, pas possible pour des élèves de l'école élémentaire ou des étudiants en formation, de déceler à l'oreille les éléments de la structure sérielle et rythmique que nous venons de décrire pour la *symphonie opus. 21*. Ceci simplement parce qu'elles constituent une ossature sous-jacente qui porte une forme sonore différente. Plusieurs questions se posent alors sur la nature des éléments perçus auditivement et qui seraient pertinents sur le plan musical : Quelles dimensions musicales « pertinentes », les élèves et/ou les étudiants, pourraient-ils mettre en évidence par l'analyse auditive (et donc dans la pratique langagière associée à l'écoute musicale) ? A quelles conditions ces dimensions seraient susceptibles de leur permettre, par exemple, l'élaboration de « contraintes » et de critères pour « inventer » et réaliser une production sonore en lien avec cette œuvre ? Quelles relations pourraient-ils construire entre les éléments perçus et la formulation des ressentis émotionnels qui leur seraient associés ?

A propos de cette dernière question, formulée ci-dessus, et qui concerne la dimension émotionnelle, nous proposons de focaliser, un court instant, notre attention sur la diversité des interprétations possibles du point de vue de la verbalisation des ressentis et des liens qu'ils entretiennent avec les stimuli musicaux et les connaissances mobilisées pour l'écoute. D. Smoje (2003, p.305), nous dit par exemple, qu'à l'écoute de cette symphonie, « *la première impression est celle de mille éclats d'un miroir brisé, d'une mosaïque faite d'alternance de sons et de silences* ».

Ainsi, nous proposons de discuter cette proposition d'interprétation, des éléments perçus et ressentis et des associations qu'ils suscitent chez cet auteur.

Soulignons donc que cette interprétation de la *première impression* par recours à une image, celle de *mille éclats d'un miroir brisé* proposée D. Smoje, fait référence, à notre sens, à l'idée de miroir contenu dans la série initiale et que Webern réutilise constamment pour la formulation de tous ses modules de trois sons. C'est cette connaissance de l'œuvre écrite qui, de notre point de vue, provoquerait l'interprétation subjective proposée.

L'image de la mosaïque est aussi celle que donnerait la lecture de la partition puisque, de fait, nous voyons la plupart des « sons » et certains « modules de 3 sons », « isolés », entourés de silences où la dimension homogène d'une mélodie n'existe pas puisque le contrepoint et l'organisation des timbres qui leur sont associés contrecarrent la « *coordination* » des hauteurs par le timbre (P. Boulez, 1963, p. 38).

Notre « lecture » de « l'interprétation » de cet auteur, est que les termes employés renverraient à la connaissance d'éléments techniques fondamentaux de l'écriture de ce premier mouvement alors que, de notre point de vue, et à la lecture des commentaires écrits de nos étudiants, nous pourrions y « voir » aussi tout autre chose. C'est une des dimensions que nous nous proposons d'observer dans les écrits produits, lors de l'analyse de notre corpus.

3.2. Éléments pour observer les écrits des étudiants en formation

Nous proposons maintenant de relever quelques éléments « simples », qui nous serviront de repères (à la manière d'une très courte ébauche d'une analyse a priori) pour l'analyse des propositions de commentaires rédigés par nos étudiants du 1^{er} et du 2nd degré, à l'issue de l'analyse auditive de l'œuvre écoutée.

Ces éléments recouvrent ce que les étudiants et les élèves construisent progressivement, avec l'aide de l'enseignant qui conduit l'analyse auditive, et qui consiste en la focalisation sur des domaines d'observation qui permettent les échanges et la co-construction de connaissances.

L'élève, qui écoute, construit l'œuvre ; c'est son action qui structure sur les plans émotionnels et cognitifs les événements sonores. De ce point de vue, la musique ne peut être un objet à percevoir, mais c'est l'action du sujet, médiatisée par un expert à l'école, qui construit progressivement l'objet.

Rappelons que dans le domaine de l'analyse musicale et de la psychologie, *la « subjectivité » du perçu est un phénomène aussi important que le perçu lui-même, et que les phénomènes physiques n'ont pas d'existence « objective » qu'il s'agirait pour l'auditeur de décoder ou de détecter d'une manière plus ou moins exacte selon ses propres capacités.* (Imberty, 1999 p. 18).

Les domaines de l'analyse auditive, souvent conçus sous forme de « grilles » d'analyse auditive par les enseignants, reprennent les éléments de l'analyse musicale « pour apprendre » et donc des ouvrages pédagogiques spécialisés qui définissent des savoirs didactisés. L'ensemble des caractéristiques peuvent se regrouper dans les catégories globales suivantes : caractère, hauteurs, durées, intensités, timbres, structure, style, genre, époque, lieu, modalités d'organisation du « discours » etc.

Nous avons «vu» à la lecture de la première partie du premier mouvement, qu'il n'y a pas de mélodie au sens «classique» du terme, qu'il s'agit d'une forme de «discours musical» (certes dans une dimension sonore dite «diagonale») puisqu'il y a succession d'évènements sonores, développé dans un tempo lent, avec une intensité «douce», avec des sons répartis dans l'espace sonore, comportant des effets de «miroir», (de symétrie), dans les modules constitués de regroupement d'intervalles, (comme dans l'organisation des sons de la série elle-même).

Le début de la seconde partie, plus «tendue», expose un moment plus «dramatique» obtenu par l'enchaînement de sons tenus, dans une nuance *forte*, inscrits dans des «modules» de trois sons qui comportent un profil rythmique caractéristique composé d'un son long suivi de deux sons brefs (avec «l'image» de ces modules exprimés en miroir).

Les quelques éléments musicaux décrits ci-dessus devraient nous permettre une mise en perspective des écrits réalisés par nos étudiants (cf. Annexe 4, p. 350) pour l'analyse auditive de cette œuvre, et d'analyser leurs verbalisations sur les plans techniques et émotionnels.

3.3. L'écoute musicale, la médiation de l'interprète et le sens de l'œuvre

La réalité d'une œuvre est dépendante de ses interprétations et donc de ce que les interprètes développent lorsqu'ils «jouent» les œuvres, devant un public, (mais aussi des interprétations qui sont proposées par l'analyse musicale de ces mêmes œuvres).

Ainsi, ce qu'apporte l'interprétation musicale, c'est «*ce dynamisme, cet élan, cette vie imprévisible qui n'existe que dans la relation interactive de l'interprète avec l'œuvre (et le compositeur), avec le public, avec lui-même*» (Imberty 1999, p. 22).

Toute interprétation musicale nécessite de la part de l'interprète des choix qui dépendent de sa propre subjectivité, de sa vision de l'œuvre, et de ce qu'il pense devoir communiquer à son public.

Le sens subjectif qui reconstruit l'œuvre, s'établit dans la relation entre le sujet interprétant, «l'objet» musique et le sujet destinataire de cette interprétation. «*La connaissance est ainsi finalisée dans un contexte d'échange ou l'autre est l'enjeu principal (...) afin de (...) lui rendre accessible une œuvre qu'il ignore*» (Idem p. 22).

A l'écoute d'une œuvre, le dynamisme de la forme dépend, selon Imberty (Ibid p. 19) « d'un ou plusieurs moments privilégiés où, brusquement, la forme prend sens pour l'interprète comme pour l'auditeur (...) où l'on pressent soudain le schéma général, la direction essentielle, le but vers lequel le compositeur veut conduire ».

Pour cet auteur, ces moments dépendent de la structure musicale, mais aussi de la façon dont le sujet appréhende l'œuvre, que cela soit dans ses éléments syntaxiques, ses éléments dynamiques, ou bien à partir de ce qu'il investit sur le plan émotionnel.

Conclusion :

Pour conclure, remarquons que nos propos sur l'analyse musicale ont tenté de montrer, d'une part, la diversité et la subjectivité des approches et des démarches interprétatives, et d'autre part, la dimension de l'analyse musicale comme outil de construction de la propre pensée musicale de celui qui étudie les œuvres.

Parallèlement, les analyses, qu'elles soient écrites ou orales, à partir de partitions musicales ou de l'écoute d'œuvres, sont médiatisées par le langage.

Toutes précautions prises quant aux imprécisions des textes musicaux, qui trouvent leur sens musical par les choix de l'interprète, et, aux imprécisions du langage comme « métalangage » pour un fait musical à caractère symbolique, les analyses d'œuvres génèrent des savoirs qui prennent forme avec et par le langage.

Ces savoirs didactisés sont conçus comme source, à la fois pour l'enseignement / apprentissage de la musique qui participe ainsi au développement de la « pensée musicale agissante » et, pour le « potentiel créatif » contenu dans l'analyse effectuée.

C'est pourquoi nous souhaitons revenir quelques instants sur une conception « dynamique » de l'analyse, qui même subjective ou « fausse », « engendre autre chose ». Relatant l'analyse d'un quatuor de Webern que Stockhausen lui avait proposé, P. Boulez précise que les éléments analysés émanent, pour lui, de ce que Stockhausen avait subjectivement vu dans l'œuvre et donc, cette analyse « fausse », de son point de vue, ne correspond pas à la « réalité » de l'écriture contrapunctique de Webern. Il conclut alors que ce qui est intéressant dans l'analyse, c'est aussi ce que l'on met à jour dans l'œuvre par rapport à nos propres préoccupations musicales et par rapport au potentiel créatif contenu dans ces « découvertes ».

Notre lien avec le chapitre suivant repose sur cette dimension créative, mais celle-ci pose question quant à l'activité de production sonore en classe :

Qu'est-ce en effet qu'une « production sonore à caractère créatif » en cours d'éducation musicale ? Comment cette activité relève-telle de la créativité ? Comment définir la créativité aujourd'hui ? Est-elle un produit ? Un processus ? Peut-on la mesurer, la travailler, la développer ?

C'est à ces questions que le chapitre suivant va tenter de répondre.

CHAPITRE 4

LA CREATIVITE :

« Situations de productions sonores à caractère créatif » à l'école et en formation des enseignants

« C'est l'imagination qui a enseigné à l'homme le sens moral de la couleur, du contour, du son et du parfum. Elle a créé, au commencement du monde, l'analogie et la métaphore. Elle décompose toute la création, et, avec les matériaux amassés et disposés suivant des règles dont on ne peut trouver l'origine que dans le plus profond de l'âme, elle crée un monde nouveau, elle produit la sensation du neuf » (Baudelaire, Le Salon de 1859).

“It must not be forgotten that the basic law of children's creativity is that his value lies not in its results, not in the product of the creation, but in the process itself. It is not important what children create, but that they do create, that they exercise and implement their creative imagination” (Vygotski, 1930/2004 p. 72)

Introduction

Après notre incursion dans le domaine de l'analyse musicale, comme lieu de multiples interprétations provenant des contributions des divers horizons de production de savoirs, que nous avons tenté de décrire et qui s'inscrivent dans des pratiques langagières écrites et orales pour ce qui concerne la « thématization » de savoirs savants, nous proposons de compléter notre étude en essayant d'approcher la notion de créativité.

Parallèlement, et dans le souci de définir progressivement les outils que nous mobiliserons pour l'étude de notre corpus, rappelons que, sur le plan didactique, tenter d'établir pour l'éducation musicale, le rôle du langage comme outil pour les apprentissages, c'est étudier, dans le contexte spécifique des activités musicales, les mécanismes langagiers qui contribuent à la construction des savoirs.

Ces « mécanismes », qui relèvent des concepts « d'énoncé » proposés par M. Bakhtine (hétéroglossie, dialogisme double, etc.), des concepts proposés par L.S. Vygotski et en particulier le passage des « concepts quotidiens » aux « concepts scientifiques », du concept de « contexte » qui rassemble les éléments de la situation avec lesquels le *sujet* est en relation de *sens* et qui, depuis M. Brossard est pensé en termes de décontextualisation / recontextualisation, s'inscrivent selon M. Jaubert (2007) dans la nécessité pour l'élève de conquérir une position d'énonciateur dans un champ de savoir donné et donc de prendre en compte l'activité langagière, dans sa dimension cognitive, mais aussi identitaire avec ses constantes et ses hétérogénéités (nous compléterons la définition de ces concepts, et donc, d'une partie des outils d'analyse du corpus dans le chapitre qui sera consacré au langage).

Notons que pour l'éducation musicale, la position d'énonciateur est, à notre sens, à la fois musicale et langagière, elle se traduit dans une relation dialectique entre, d'une part, l'expression musicale du *sujet* dans ses interprétations vocales et instrumentales et d'autre part, en tant que *sujet capable de développer des arguments qui dépassent l'histoire singulière et présentent des formes de généralisation* (Bernié, in Jaubert 2007).

Lorsque l'élève est confronté à la résolution d'une situation de production sonore en groupe, conçue comme une situation « problème » au sens musical du terme, qui implique le choix des moyens musicaux (le matériel sonore, l'organisation des événements dans le temps, le réglage des intensités relatives, des moments d'intervention des uns et des autres, etc.), comment la créativité se manifeste-t-elle ?

L'étude de la question de la notion de créativité prend sens dans notre cadre conceptuel par le fait que nous ayons suivi la mise en place par l'enseignante de CE2-CM1 d'une situation de production sonore « à caractère créatif ». Précisons que le processus mis en œuvre, met en jeu « une des significations » de la notion de créativité dans la mesure où chaque groupe d'élève, en « autonomie » (relative) tente de répondre à une situation « d'invention musicale » qui s'appuie sur un certain nombre de contraintes liées à la situation proposée.

Plusieurs questions se posent alors, comment cette activité relève-telle de la créativité ? Peut-on définir la créativité aujourd'hui ? Est-elle produit ou processus ? Peut-on la mesurer, la travailler, la développer ? La créativité constitue-t-elle un levier pour les apprentissages ? Le développement de la créativité est-il un objectif en soi ?

Pour lever toute ambiguïté, précisons d'emblée, que notre but n'est pas de proposer une étude du corpus du point de vue de la créativité, mais simplement de relever que cette notion tient aux situations mises en œuvre et que certaines des conclusions du point de vue des apprentissages seront peut-être relatives à cette dimension axée sur la production musicale « autonome » des élèves.

Ainsi, sur les plans pédagogique et didactique, notre premier objectif consiste d'une part, à préciser ce que nous nommons, à partir de notre expérience d'enseignant et de formateur, une « situation de production sonore » et pourquoi nous employons les termes « à caractère créatif » et, d'autre part, à observer comment le langage s'articule aux différents temps de l'activité, à quel moment il intervient et quelles peuvent être ses fonctions. Notons que ces éléments explicatifs nous permettent de fixer le cadre de la situation qui sera analysée sur le plan de la construction des savoirs.

Pour cela, nous aborderons en premier lieu, les questions que nous nous posons sur la notion de créativité, à partir de la synthèse des recherches dans ce domaine pour l'éducation musicale, proposée par J-P. Mialaret (1994) et, des éléments que nous avons collectés lors du colloque intitulé « *créativité et apprentissage : un tandem à ré-inventer ?* », qui s'est déroulé à Lausanne les 15 et 16 mai 2014.

Puis, à l'aune des apports de ces études théoriques sur le concept de créativité et de notre expérience professionnelle, nous proposerons la réorganisation des activités musicales que les textes officiels présentent à l'heure actuelle, selon le découpage « la voix et l'écoute » (pour l'école), ou bien « percevoir et produire » (pour le collège). Ainsi, l'articulation des activités, selon une nouvelle conception autour des deux axes que sont pour nous

« l'interprétatif » et le « créatif », nous a conduit à construire un dispositif général de mise en œuvre du processus de production sonore que nous présenterons succinctement.

1. La notion de créativité

Remarques préalables :

Sur le plan de la créativité musicale, J-P. Mialaret (1994), souligne, en prenant pour référence les « méthodes actives » en éducation musicale, que sur le plan pédagogique la notion de créativité musicale est souvent évoquée, mais que les auteurs postulent en général sa présence sans véritablement analyser ses fondements psychopédagogiques.

Il indique de plus, que les travaux psychologiques qui étudient les modalités du développement de la production musicale spontanée chez l'enfant, montrent que celui-ci élabore progressivement des schèmes spécifiques d'activité productive en musique, mais que les chercheurs qui analysent ces schèmes n'étudient pas la dynamique de leur élaboration.

Pour lui, tenir compte de cette dynamique, implique deux hypothèses : - Il existe une dimension créative du sujet au cours du processus d'auto-construction de ses connaissances et habiletés musicales, et, - Il existe une dimension créative des échanges musicaux entre le sujet et son environnement.

A partir de ces réflexions, l'auteur nous propose alors une synthèse qui, d'une part, expose les conceptions de la créativité qui lui permettent de situer la spécificité d'une dimension créative des conduites musicales, et d'autre part, procède à une analyse critique des recherches publiées sur le thème de la créativité musicale.

C'est pourquoi, dans un premier temps, nous proposons à la fois de relever, dans le texte de J-P. Mialaret, les éléments qui nous paraissent essentiels pour une approche de la notion de créativité telle que nous la concevons dans les activités de production sonore, et de compléter ces éléments par quelques apports des théories développées et proposées par L.S. Vygotski, puis, de présenter dans un second temps les conceptions qui traitent de la créativité « en général », et que nous avons collectées lors de notre participation au colloque sur la créativité (Lausanne, mai 2014) et pour lesquelles nous proposerons un point de vue critique sur les recherches que nous avons pu observer.

1.1. Diverses conceptions de la créativité : à la recherche de la genèse et de la dynamique de la dimension créative...

De nombreuses conceptions de la créativité musicale se situent dans le cadre des recherches psychologiques sur la créativité.

Notons alors que la créativité apparaît soit, comme une « *fonction qui s'exerce* » (Debesse, 1974, p.258), c'est-à-dire une disposition à créer qui existe à l'état potentiel chez tous les individus », soit comme « *coloration de toute une attitude face à la réalité extérieure* » (Winnicott, 1975, p.91), ce qui correspond à concevoir la créativité comme une dynamique particulière qui infiltre, structure, « colore » l'évolution des échanges entre le sujet et son environnement (Mialaret, 1994).

C'est à partir des travaux de J.P. Guilford (1950/1973) que le concept est appréhendé comme une dimension psychologique spécifique. Il élabore un schéma de la structure de l'intelligence qui articule les trois dimensions que sont pour lui, les « opérations », les « contenus » et les « produits ».

Selon J.P. Guilford, la dimension des « opérations » comporte six « processus intellectuels généraux » : la capacité de comprendre, la mémoire qui enregistre l'information, la mémoire qui retient et restitue, la production divergente comme capacité à générer de multiples solutions à un problème donné, la production convergente comme capacité à rechercher la solution unique à un problème, et la capacité à évaluer la validité des informations.

Dans ce schéma, il distingue les deux types d'activités cognitives que sont la « pensée convergente », qui tend à rechercher la solution unique aux problèmes qu'elle se pose, et la « pensée divergente » qui élabore toutes les solutions possibles à un problème donné. C'est cette dernière qui est généralement associée à la créativité.

J.P. Guilford (1950/1973) établit alors un certain nombre de facteurs, qui, pour lui, définissent la créativité.

Voici, les principales caractéristiques qu'il détermine (sans entrer dans le détail du nombre de facteurs qui les constituent) : la *fluidité* (capacité de produire beaucoup), la *flexibilité* (aptitude à produire une diversité d'idées dans une situation relativement peu structurée), l'*originalité* (production de réponses inhabituelles mais pertinentes), la *sensibilité* au problème (capacité de reconnaître les problèmes pratiques), la *redéfinition* (aptitude à changer la fonction d'un objet ou d'une partie d'un objet et de l'utiliser).

La *fluidité*, la *flexibilité* et l'*originalité* sont généralement associés à la « pensée divergente » et donc à la notion de « créativité » qui lui est associée.

De nombreuses recherches psychométriques ont été entreprises à partir des travaux de Guilford.

Il s'agit alors, de « mesurer » la capacité « créative » définie à partir des caractéristiques proposées par J.P. Guilford.

A partir de ces conceptions, Torrance (1966) élabore dès les années 1950 et tout au long de sa carrière, des modèles de « tests de créativité » (The Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT)) sous forme d'épreuves comportant des tâches verbales et non verbales (qui consistent principalement pour ces dernières, à compléter des images à partir d'éléments picturaux variés).

Notons qu'à l'origine ces tests étaient basés sur les caractéristiques de la pensée divergente et des compétences concernant la résolution de problèmes, mais que progressivement Torrance les modifie selon les nouvelles théories qu'il mobilise pour la construction de ses modèles.

De notre point de vue, le fait de « mesurer » les « aptitudes créatives » des élèves pose un certain nombre de problèmes sur lesquels nous reviendrons dans la seconde partie de ce chapitre consacrée aux conceptions « actuelles » (relevées dans le cadre du colloque de Lausanne).

Sur le plan des résultats des recherches engagées, pour Leboutet (1970, in Mialaret 1994), la plupart des travaux conduisent à une meilleure identification des paramètres de la créativité mais, négligent *la genèse et la dynamique de la dimension créative*.

De même, selon Mialaret, en élargissant la notion de créativité à toute conduite productive nouvelle « *la théorie piagétienne n'éclaire pas les questions liées à la dynamique des émergences créatives de l'enfant au cours de ses différentes expérimentations et fabrication d'objets nouveaux* ». Il précise alors, « *Lautrey (1981) montre en effet que la notion de régulation cognitive (Piaget, 1975) est insuffisante pour expliquer la coordination des actions au cours des conduites de production de nouveauté* ».

Une réponse possible à cette question de *la dynamique de la dimension créative* nous est proposée par Schmid-Kitsikis (1982, p.213). Pour lui, celle-ci relève de l'affect : « *C'est l'affect qui fournit l'énergie, souligne les significations, crée les relais nécessaires à la démarche de recherche du sujet, lie entre elles les représentations issues des différents aspects de l'objet...* ». « *L'affect est ainsi responsable de l'apparition du désir et du mode de démarche adoptée par le sujet dans sa recherche de création de nouveauté* ».

Nous proposons pour quelques instants, de rapprocher cette conception de celle développée par L.S. Vygotski sur le rôle essentiel des affects pour rendre compte des rapports entre pensée et langage, et de déplacer un peu notre objet vers celui de la création artistique.

Pour L.S. Vygotski, « *la séparation de l'aspect intellectuel de notre conscience d'avec son aspect affectif, volitif est un des défauts majeurs et fondamentaux de toute la psychologie traditionnelle* » (Vygotski, 1934/1997, in Clot 2012, p.329).

Rappelons par ailleurs que de son point de vue, l'art est une « *technique sociale du sentiment* » (Vygotski, 1925/2005). « *Technique* » parce ce que développée par l'expérience ; « *Sociale* » par la nécessité de l'interlocution ; « *des sentiments* » car ils sont les moteurs qui ébranlent le corps et le prédisposent à l'action.

C'est le « travail social » des émotions qui permet la transformation de nos impulsions en formes partageables (Scheller, in Clot 2012, p. 382).

D'autre part, L.S. Vygotski ne pense pas que l'on puisse rendre compte de l'expérience artistique seulement par elle-même, sans travailler à en élucider les mobiles pour le sujet créateur ou récepteur. En ce sens, il rejoint S. Freud avec lequel il s'accorde sur *l'ancrage inconscient de l'émotion et de la création artistiques*.

Pour autant, il considère que « *L'art ne peut être pleinement expliqué à partir de la seule sphère restreinte de la vie personnelle* », et, « *si l'ancrage inconscient de la création et de l'émotion artistiques est indubitable, il ne doit pas nous aveugler sur le rôle actif que peut exercer en retour le travail des formes esthétiques sur l'élaboration des désirs et des processus inconscients à l'égard desquels l'expérience artistique n'est pas sans effets* » (in Rochex, 1997, p.112).

Tenant compte de *l'ancrage inconscient de l'émotion et de la création artistiques*, L.S. Vygotski rappelle, en quelque sorte, le rôle du cadre des échanges entre le sujet et son environnement.

Concernant la créativité, Oberlé (1989, in Mialaret 1994) nous dit que *la compréhension de l'épanouissement de la créativité implique de toujours l'articuler dans le contexte dans lequel elle surgit.*

La question qui se pose alors est celle de *la rencontre entre le développement de la créativité individuelle et les différents processus éducatifs d'appropriation culturelle* (Idem, 1994, p.238).

En forme de synthèse sur la notion de créativité, les éléments observés conduisent à la définir de façon globale, comme :

une manière personnelle d'appréhender les échanges avec l'environnement ; elle permet au sujet de produire du nouveau par rapport à lui-même, grâce au rapprochement et à la liaison d'éléments hétérogènes ; elle implique la mobilisation simultanée des registres conscients et inconscients du psychisme ; Elle peut être étudiée à partir de l'analyse des caractéristiques des productions, en termes de fluidité, flexibilité, originalité... ; elle peut aussi être étudiée à partir de l'observation directe des comportements (cf. étude des relations entre jeu et créativité (Winnicott, 1975 ; Oberlé, 1989) (Ibid1994, p.238).

1.2. La créativité musicale

Remarquons au préalable que de nombreux auteurs ont étudié la créativité musicale à partir des investigations psychométriques. Parmi ces auteurs, certains d'entre eux s'orientent vers l'identification de plusieurs caractéristiques de la créativité et leur utilisation pour la mesurer. D'autres explorent les liens qu'elle entretient avec les facteurs psychologiques.

Pour les travaux qui étudient la dynamique du développement de la créativité musicale, notons uniquement, que « *l'ensemble des travaux souligne l'idée que tout enfant construit une trajectoire développementale en musique, de mieux en mieux décrite et analysée, mais également présente un style personnel dans ses modalités d'échanges musicaux avec son environnement* » (Mialaret, 1994).

Nous proposons maintenant, de nous tourner directement vers les « *processus de la créativité musicale* » et en particulier la conception de Webster (1987).

(Précisons que dans le cadre de l'étude des « *processus de la créativité musicale* », nous n'aborderons pas les éléments qui concernent leur analyse au cours des conduites d'improvisation musicale instrumentale).

Webster distingue trois étapes dans le déroulement de tout acte musical : - *l'intention de produire*, - *les processus psychiques engagés* au cours de la réalisation de l'acte (leur dimension créative) et, - *les caractéristiques du produit*.

Ces étapes s'inscrivent, pour nous, dans le processus de mise en œuvre de la « situation de production sonore à caractère créatif » pour la classe de CE2-CM1, que nous avons décrite précédemment :

- *l'intention de produire*, qui peut se concrétiser selon différentes conduites (composition, improvisation, interprétation, analyse) et qui détermine les caractéristiques finales du produit, recouvre la phase de « *dévolution* » lorsque les élèves s'emparent de la tâche à réaliser à partir des supports de production qu'ils s'approprient ou bien construisent selon la situation musicale initiale prévue par l'enseignant (ou qui émerge de leurs « propositions »). D'autre part la situation de production sonore porte en elle-même les caractéristiques globales du résultat sonore obtenu.

- *La dimension créative des processus psychiques engagés*, s'inscrit dans la pratique musicale des élèves qui, comme nous l'avons déjà défini, concerne les phases d'explorations (recherche de sons vocaux, d'objets sonores, et/ou d'instruments de musique manufacturés) et de construction progressive d'une production sonore par l'action musicale, entrecoupée de temps d'échanges langagiers.

Ces deux pratiques (conduite musicale et langage) qui permettent la réalisation de la production sonore, aboutissent à *l'interprétation* des productions de chaque groupe pour l'ensemble du groupe classe.

Remarquons que Webster, à propos de l'analyse des processus psychiques, s'appuie en partie sur les deux modes de pensée convergente et divergente, de J.P.Guilford et que les résultats qu'il obtient tendent à montrer que : la représentation et l'assimilation de la syntaxe musicale seraient plutôt articulées avec la pensée convergente ; la fluidité, la flexibilité et l'originalité seraient liées à la pensée divergente ; la compréhension conceptuelle, la capacité à transférer et la sensibilité esthétique concerneraient tour à tour et, de manière non précisée, les deux aspects convergents et divergents (Idem, 1994).

- *Les caractéristiques du produit* consistent dans ce contexte, et de notre point de vue, en une analyse qui étudie à la fois le plan musical et le plan des facteurs psychologiques qui servent d'outils conceptuels. Ce qui nous invite à beaucoup de prudence quant aux résultats de l'étude, compte tenu de ce que nous avons observé dans le chapitre précédent consacré à l'analyse musicale.

Cette double analyse s'effectuant dans un environnement culturel spécifique relève, à notre sens, d'une subjectivité incontournable.

Poursuivant son analyse critique, J-P. Mialaret indique, à propos des résultats proposés par Webster, que « *l'influence des différents facteurs et leurs interactions sont mentionnées globalement mais ne font pas l'objet d'une analyse approfondie* ». (1994, p. 250)

1.3. Education musicale et créativité, vers l'imagination créatrice avec Vygotski

La dimension créative des processus permet-elle la construction des savoirs, et donc l'appropriation « d'objets » culturels ? Et si oui comment ?

Selon les travaux réalisés sur l'analyse dynamique du développement de la créativité musicale relative au rôle de l'affect comme moteur de l'intention et de la démarche du sujet, J-P. Mialaret (1994) relève que :

« Le jeune enfant peut exprimer très précocement une productivité musicale riche, variée, et que la dimension créative de cette productivité paraît liée entre autres, à la richesse et à la qualité des échanges avec l'environnement ».

Ce qui nous amène à déplacer à nouveau nos propos vers les conceptions développées par L.S. Vygotski.

Si nous relions ses conceptions au « *rôle de la richesse et la qualité des échanges avec l'environnement* », rappelons que cet auteur pose d'emblée l'origine sociale non seulement de l'apprentissage, mais aussi du développement de l'être humain et que le développement des fonctions psychiques supérieures s'opère de *l'extérieur vers l'intérieur*, du contrôle du comportement à l'aide d'auxiliaires extérieurs vers son autorégulation rendue possible par l'intériorisation de la fonction médiatrice de ces auxiliaires (1931/1978 in Rochex, 1997).

Ainsi, pour lui :

« Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale, et donc comme fonction inter psychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (Vygotski, 1935/1997, in Rochex, 1997 p.128).

Il ajoute que :

« Cette méthode (de double stimulation) n'est pas seulement une clé pour la compréhension des formes supérieures du comportement de l'enfant qui ont leur origine dans le processus de développement culturel, mais aussi comme moyen de leur maîtrise pratique pour ce qui concerne l'éducation et l'instruction scolaire » (Vygotski, 1929/1994).

De ce point de vue, dans le domaine de l'éducation, l'apport par autrui de stimuli artificiels aidant l'enfant à réussir des tâches que, seul, il ne peut mener à bien, vaut donc non seulement comme méthode d'investigation, mais aussi comme méthode d'éducation. (Idem, in Rochex, 1997)

Pour revenir à la « notion de créativité », notons que L.S. Vygotski ne parle pas « à son époque » de cette notion (au sens des psychologues anglo-saxons des années 1950), mais qu'il développe l'idée de la forme de « pensée imaginaire ».

1.3.1. Créativité et imagination

Consacrant trois études (1930, 1931, 1932) au développement de l'imagination, L. S. Vygotski définit cette dernière comme une fonction psychique supérieure, qui se construit grâce à l'interaction de plusieurs autres fonctions (Archambault et Venet, 2007)

Pour lui, l'imagination, se développe graduellement et n'atteint sa plénitude qu'à l'âge adulte avec la capacité de l'individu de se dégager des contraintes du réel.

Il présente ainsi deux formes de pensée, la pensée rationnelle et la pensée imaginaire [que Bleuler (in Vygotski 1997 p. 83) a proposé d'appeler « autistique » (détachée de la réalité extérieure)], comme autonomes et se développant en parallèle jusqu'à l'adolescence (Idem, 2007).

Loin d'accepter l'idée que l'imagination atteint son paroxysme chez le jeune enfant, L.S. Vygotski soutient que l'imagination recèle plus de puissance créatrice à l'âge adulte, puisque toute création s'inscrit dans le réel et s'appuie sur l'expérience vécue par l'individu. Plus un individu a vécu d'expériences, plus il a de matériel pour construire et pour créer. A partir des impressions accumulées, l'imagination peut réorganiser les éléments en quelque chose de nouveau (Ibid, 2007).

Vygotski décrit la création d'une production imaginaire comme le résultat de deux opérations mentales : premièrement, il y a dissociation, c'est-à-dire séparation des impressions vécues en ses éléments et conservation de certaines parties modifiées grâce à un processus interne d'altération des images, puis, dans un deuxième temps, association, c'est-à-dire réagencement des éléments altérés pouvant réunir des aspects subjectifs et des données objectives pour se terminer par la création d'un nouveau produit concret (Ibid, 2007).

En conséquence, puisque l'imagination compte au nombre des fonctions psychiques supérieures, il est permis de supposer qu'elle se développera elle aussi sous l'influence du milieu socioculturel dans lequel grandit l'enfant.

Ainsi, pour Vygotski, l'imagination se développe petit à petit avec l'acquisition du langage et l'augmentation graduelle des expériences grâce aux interactions sociales vécues dans un environnement socioculturel donné (Ibid, 2007).

Rappelant le rôle fondamental des émotions, il précise que l'imagination de l'enfant, comme celle de l'adulte, prend appui au départ sur un élément du réel, de son expérience en lien avec ses émotions.

L.S. Vygotski considère, au contraire des conceptions que certaines études véhiculent et qui placent le développement de l'imagination uniquement en lien avec les émotions, que ces dernières font également partie de la pensée réaliste, et même de façon plus profonde et plus forte que dans la « rêverie », où l'imagination est simplement au service des émotions (Ibid, 2007).

Dans la pensée réaliste, ce n'est pas simplement la logique qui est dominée par les émotions, mais il existe une interrelation complexe entre les deux aspects de la conscience, comme le montrent les inventions (et les révolutions) qui répondent à des besoins et à des désirs. L'aspect affectif n'est donc pas une caractéristique spécifique de l'imagination (Vygotski, 1932).

Ainsi, pour Vygotski, il existe une relation dialectique complexe entre la « pensée réaliste » et la « pensée imaginaire » qui sont distinctes, et se nourrissent l'une l'autre en lien avec les émotions.

Pour lui, l'imagination est une activité consciente et structurée, où les deux modes de pensée, rationnel et imaginaire, interagissent mais ne se confondent pas. La puissance créatrice de l'imagination, permet de se dégager du réel pour construire quelque chose d'inédit et de personnel (Ibid, 2007).

Avec la théorie de l'apprentissage et du développement humain proposée par L.S. Vygotski, nous sommes, à notre sens, loin de la notion de créativité telle qu'elle a été proposée par Guilford à la suite de sa théorie de la structure de l'intelligence avec les trois pôles des *opérations*, des *contenus* et des *produits* (qui ont donné lieu aux concepts de pensée convergente et divergente et par la suite aux « mesures » psychométriques de la créativité à partir entre autres, des critères de *fluidité*, *d'originalité* et *d'adaptation aux contextes*).

Selon Y. Rochex (1997), nombreux sont les auteurs pour lesquels la conception Vygotskienne du développement humain est indissociablement une théorie de l'éducation, une théorie de la culture et de sa transmission (cf., entre autres, Bronckart, 1985 ; Bruner, 1962, 1987 ; Schneuwly, 1987).

Nous pensons avec L.S. Vygotski que la conscience et le psychisme ont une genèse sociale au travers d'activités réalisées avec autrui, et qu'il y a nécessairement une médiation, technique mais surtout sémiotique de ces activités (Rochex, 1997).

Notre conception de la dimension créative, trouve son expression dans les théories de L.S. Vygotski qui définit la puissance créatrice de l'imagination. Et, de ce point de vue, nous tenterons de discuter, dans la seconde partie de ce chapitre, les critères de la créativité, tels qu'ils sont encore utilisés de nos jours, à partir de remarques sur les productions de quelques compositeurs inscrits dans notre histoire musicale.

Après ce détour par « l'imagination créatrice », et l'éclairage particulier qu'apporte la théorie historico culturelle que nous avons succinctement évoquée, revenons aux travaux sur l'éducation musicale et la créativité qui font l'objet d'une analyse critique approfondie de la part de J-P. Mialaret (1994).

1.3.2. Apprentissage traditionnel et créativité

Les hypothèses quant à l'impact des apprentissages sur la productivité musicale spontanée de l'élève, continue de nos jours, à constituer des opinions divergentes, certains (Pond, 1981 ; Delalande, 1984) pensent que l'apprentissage « traditionnel » (dont l'apprentissage du langage musical) aliène et tarit la créativité « initiale » de l'élève, d'autres, à partir de travaux expérimentaux indiquent que les deux types d'enseignement musical, qu'il soit « traditionnel » ou « créatif » encouragent et développent à la fois la créativité générale et la créativité musicale. Une autre hypothèse fait état du fait qu'un enseignement musical créatif permet le développement des capacités perceptives en musique et l'acquisition de certaines notions musicales (cf. id, 1994, p254).

Nous réfutons cette idée que l'enseignement « traditionnel » aliènerait la créativité initiale « des » élèves, d'une part parce qu'il faudrait qu'à chaque période et pour chaque institution d'enseignement de la musique, mener des études scientifiques sur ce que seraient les caractéristiques de cet enseignement « traditionnel », et sur la façon dont il est subjectivement perçu, assimilé ou rejeté, et d'autre part, nous pensons (sans chercher à développer l'étude théorique de ce que nous avançons ici) que ce n'est pas l'apprentissage du langage musical qui « en soi » bloque l'intention créative, mais le rapport subjectif à l'apprentissage de ce langage, et la façon dont l'enseignant (et/ou l'institution à une époque donnée) le considère et « l'impose » aux apprenants (comme outil de sélection des élèves, comme élément à travailler pour lui-même en écartant son « sens musical », etc.).

La « médiation » de l'enseignant nous semble ici fondamentale car même, par exemple, dans l'apprentissage d'une technique rigoureuse d'écriture musicale d'une forme ancienne comme la *fugue*, celui-ci joue un rôle déterminant dans la façon dont l'élève va considérer les règles d'écriture (soit « négativement » comme barrières infranchissables, soit « positivement » comme outils pour développer ses propres savoirs et comme contraintes pour susciter son invention etc.) et se les approprier, les détourner, les transformer.

Pour prendre deux références différentes dans l'histoire de la musique, de démarches de compositeurs par rapport à l'enseignement « traditionnel », notons par exemple, que l'apprentissage « traditionnel » (*intensif*) que W.A. Mozart a « subi » de la part de son père, ne l'a pas empêché de créer ses œuvres dans son propre « style » en s'appuyant sur les conventions musicales de son époque, qu'il n'a d'ailleurs pas rejetées, mais adaptées à sa personnalité.

De son côté Debussy s'ennuyait pendant les cours d'harmonie au conservatoire dans la classe d'E. Durand, et refusait de se plier aux conceptions harmoniques de son professeur, trop « formatées » à son goût. Il a donc créé « quand même », et construit ses propres conceptions musicales qui s'écartent de façon significative des conventions de son époque.

1.3.3. Remarques critiques sur les travaux autour de la créativité musicale

JP Mialaret prolongeant l'analyse des travaux qu'il étudie, remarque dans ceux-ci, de nombreuses imprécisions sur les plans méthodologiques et théoriques : les activités mises en œuvre sont rarement décrites, les contenus musicaux ne sont pas (ou très peu) explicités, la présence des chercheurs sur le terrain éducatif, est elle-même variable et non étudiée.

Il constate de plus qu'il est difficile de décrire avec précision la dimension créative des séquences d'enseignement musical proposées aux différents groupes expérimentaux, et que lorsque les chercheurs étudient l'influence de l'enseignement musical sur la créativité, sa mesure s'effectue par des tests qui reprennent les épreuves figurales de Torrance.

Concernant l'influence de l'enseignement musical sur le développement de la créativité, les résultats des recherches confirment en général les hypothèses initiales.

Relevons par exemple que dans le cas d'un enseignement musical intensif, les performances sont nettement supérieures quant aux épreuves de Torrance. Et, que la dimension « créative » des séquences d'enseignement musical permet un développement significatif de la créativité, de la créativité musicale et des capacités perceptives en musique. Dans ce cas, la personnalité de l'éducateur semble constituer un facteur déterminant.

L'étude réalisée par A. Archambault et M. Venet (2007), à propos des conceptions de Vygotski concernant l'imagination, confirme le premier résultat exposé ci-dessus :

« Plus l'enfant approfondira sa compréhension du réel, plus il se libérera des formes primitives données par la perception directe, plus sa connaissance deviendra riche et complexe, plus il interagira avec les autres dans un contexte culturel, plus il intériorisera de façon consciente des concepts et des symboles, plus son imagination deviendra une fonction psychique supérieure, apte à produire de nouvelles créations ».

En conclusion de l'étude de l'analyse critique des travaux sur la créativité musicale, J.P. Mialaret constate que les recherches rencontrent les difficultés méthodologiques de tout

travail scientifique en psychologie de l'éducation : la pluralité et l'interférence de paramètres hétérogènes évoluant dans le temps. Malgré tout, il note que ces recherches conservent un caractère exploratoire et proposent quelques jalons.

Il affirme, d'une part, que sur le plan de la recherche, dans le but de mieux comprendre les processus psychiques impliqués dans les conduites créatives, et la manière dont ils évoluent par rapport à un environnement éducatif, il sera nécessaire d'élucider et de préciser les critères utilisés pour décrire les différents phénomènes. Et, d'autre part, remarque l'importance d'une dimension « créative » du travail éducatif qui pose la question de la créativité éducative et musicale de l'éducateur, qui devrait être capable de conduire à l'appropriation créative des objets culturels.

Il ouvre ainsi la voie à une réflexion sur la formation des enseignants, pour le développement de leur créativité, de leurs aptitudes musicales, et de la nécessaire capacité à soutenir et contenir les émergences créatives des éduqués dans le cadre des échanges musicaux.

2. La créativité « aujourd'hui », étude de quelques relevés issus du colloque de Lausanne (axes de réflexion 1 et 3)

De façon « générale », la notion de créativité est encore à l'heure actuelle « *chargée de représentations « ordinaires », parfois erronées, qui nourrissent des discours flous et imprécis qui ne permettent ni de faire avancer la recherche, ni d'élaborer des séquences d'enseignement / apprentissage à partir d'outils théoriques* ». (Texte de présentation du Colloque « Créativité et Apprentissage : un tandem à réinventer ? » 15 et 16 mai 2014)

En d'autres termes, alors que nous parlons aujourd'hui de créativité dans tous les domaines : dans les arts, dans les sciences, dans la formation des chefs d'entreprise, dans les programmes de l'éducation nationale, etc., où en sommes-nous sur le plan scientifique des clarifications conceptuelles et épistémologiques de la notion de créativité qui permettraient de mesurer d'une part, les incidences sur l'apprentissage et d'autre part, sur le plan du développement de la créativité de l'élève ?

Deux questions se posent alors du point de vue des apprentissages : quelle est la place de la créativité à l'école, constitue-t-elle un levier pour l'apprentissage et sous quelle forme ? Et : le développement de la créativité est-il un objectif en soi ?

Pour répondre à ces questions, les organisateurs du colloque proposent de situer le concept, à travers trois axes de réflexion dans les différents champs théoriques pour lesquels chaque définition spécifique implique des répercussions différentes sur le monde scolaire.

Précisons que, de notre point de vue, les diverses conceptions soulèvent dans ce cadre, beaucoup plus de questions que de solutions aux problèmes rencontrés tant sur les plans conceptuels et épistémologiques que pour construire des modèles permettant la mesure des incidences sur les apprentissages et de la créativité de l'élève.

En premier lieu, nous proposons de présenter succinctement et de façon synthétique, deux des champs théoriques définis dans le texte de présentation, puis de formuler les trois axes de réflexion proposés. Au cours de la présentation des éléments relevés lors des conférences, nous engagerons une discussion sur ces champs théoriques pour les mettre en perspective avec ceux que nous avons observés à partir de l'étude de J.P. Mialaret (1994),

Ainsi, selon les auteurs, une première approche situe la créativité dans la continuité de la « psychologie différentielle », et la définit comme « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (Lubart, 2003, p. 10).

Ce qui pose la question des « dispositifs » qui permettent son développement (Leuba *et al.*, 2012) et, l'étude des facteurs « cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux » de « l'approche multi-variée » (Lubart, 2003).

Une seconde conception retenue, se situe dans une perspective « cognitiviste » (Boden, 2005), l'intérêt se porte sur « l'élaboration d'idées nouvelles » (Craft, 2005). La créativité est alors considérée comme une « capacité transversale » qui nécessite une maîtrise de la discipline dans laquelle elle est convoquée.

Les trois axes de réflexion proposés sont formulés ainsi, 1) les composantes de la créativité : produit et/ou processus ? 2) la créativité : concept disciplinaire ou transversal ? 3) le développement de l'imagination créative de l'enfant à l'école.

Précisons que nous avons concentré notre attention sur les axes 1 et 3 et que nous ne développerons pas les éléments qui concernent l'axe 2, pour lequel, du fait des choix d'ateliers mis en parallèle, nous n'avons pas assisté aux ateliers qui lui étaient consacrés.

Remarques préalables :

Chaque axe de réflexion a fait l'objet de conférences plénières et de communications en ateliers mis en parallèle, choisis librement par les participants.

Nous ne développerons pas ici le contenu de toutes les communications ou ateliers auxquels nous avons pu assister et qui concerne les axes de recherche 1 et 3 présentés ci-dessus.

La présentation sera inévitablement parcellaire, elle repose d'une part sur les notes prises lors des communications, et d'autre part sur une sélection inévitablement subjective des éléments qui nous semblent importants.

L'un des objectifs du colloque, au-delà du bilan recherché dans ce cadre, sur le plan scientifique des clarifications conceptuelles et épistémologiques de la notion de créativité, est d'inviter les chercheurs et les enseignants présents à constituer des équipes de recherche qui permettent de mieux connaître les pratiques « créatives » déjà éprouvées dans les différents domaines pour, à partir d'un état des lieux renouvelé, affiner les concepts et leur mise en œuvre.

2.1. Composantes de la créativité : produit et / ou processus ? (« Axe 1 »)

Introduction

Selon Brown 2010, les quatre composantes de la créativité relèvent des « *processus créatifs* », des « *produits* » issus de pratiques créatives, de « *la créativité de la personne elle-même* », et des « *situations créatives* » qui permettent son développement.

L'analyse de ces composantes qui permettrait d'approcher la notion de créativité pose de nombreuses questions :

Du point de vue des apprentissages, sur quelle composante l'enseignant doit-il se pencher ?

Si l'on se situe du côté de l'analyse des produits, et donc des productions de l'élève, quels sont les éléments à observer et les critères qui les déterminent ? Faut-il par exemple

s'intéresser à l'acte de conception du produit ? Faut-il analyser les formes que peuvent prendre les productions (sculpture, peinture, composition musicale, production textuelle, etc.) ? Quels sont les critères qui permettent de déterminer que ces productions (abstraites ou concrètes) sont créatives ?

Si l'on se situe du côté des processus créatifs, faut-il s'intéresser aux processus cognitifs, conatifs et émotionnels ?

Ajoutons, que la question qui constitue l'un des objectifs principaux du premier axe cité ici, est de déterminer si ce sont « *les produits, ou les processus, ou les deux, qui permettent d'inférer si un élève est ou non créatif* ».

Nous proposons maintenant de décrire le déroulement de l'une des séances plénières que nous avons observées (et subjectivement perçue) puis de proposer quelques remarques et réactions aux concepts qui y sont développés. Rappelons que notre intention n'est pas de critiquer les travaux de telle ou telle personne, mais de discuter les significations de certains termes dont l'utilisation courante semble « aller de soi » mais qui, pour nous, pose question.

2.1.1. Cadre théorique général et exemples de recherches menées et de critères d'évaluation des résultats

Todd Lubart¹⁰, présentant plusieurs champs théoriques, lors de sa conférence intitulée « l'école créative de demain », propose une définition de la créativité que dans une première approche il formule ainsi :

« La créativité fait référence à la production d'idées originales et adaptées au contexte (...) ces productions créatives peuvent prendre différentes formes telles que des créations artistiques, scientifiques, résolutions de problèmes quotidiens, etc. ».

Cette conception s'appuie sur des critères de la créativité définis par Guilford (idées *originales* adaptées au contexte). L'auteur inscrit par ailleurs, ces éléments dans une perspective qui montre que la créativité « s'applique » à tous les domaines.

Puis, reprenant les facteurs « cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux » déjà évoqués ci-dessus, il les présente comme étant les ressorts de la créativité.

¹⁰ Todd Lubart : Professeur de psychologie différentielle à l'université René-Descartes-Paris-V, il a dirigé *Psychologie de la créativité*, Armand Colin, 2003.

Ces quatre facteurs ne sont pas sans rappeler les conceptions de Vygotski concernant l'imagination créative : la dimension cognitive et la dimension socioculturelle du développement, l'importance des émotions et de sa dimension volitive (conative).

Dans un second temps il décrit un processus qui cherche à évaluer le potentiel créatif des élèves à partir d'épreuves graphiques et d'épreuves littéraires sur les deux plans que sont la pensée divergente et la pensée intégrative (Tests de Torrance).

Les résultats de l'étude présentée, montrent que « la créativité varie selon le champ d'activité, et évolue au cours du développement de manière non linéaire ».

Passant ensuite à l'étude de corpus actuels, il relate succinctement une expérimentation faite auprès d'étudiants ingénieurs dans un processus de production pour lequel il liste les étapes :

« À partir de contraintes spécifiques, il s'agit de définir, explorer, questionner, se documenter, corriger, réaliser, etc., dans le but de construire une cuisine intégrée pour un monospace ». (Cette tâche à réaliser par les ingénieurs en formation comporte des contraintes de place, de matériaux, de design, etc.).

Les résultats globaux montrent que les étudiants qui se documentent et qui conceptualisent plus tôt, ont « plus » de « créativité » dans la réalisation obtenue que ceux qui restent dans une expérimentation non « outillée ».

Il détermine alors une forme de « mesure » qu'il présente comme créativité « + » et créativité « - » et, il relève cependant qu'il y a des différences dues au « regard » du chercheur qui doit définir ce qui est "+" et ce qui est "-".

Todd Lubart rappelle ensuite différentes tentatives d'enseignement de la créativité, avec l'invention d'exercices qui seraient censés permettre son développement. Et, insiste sur l'importance dans la créativité de la relation à l'environnement physique et social.

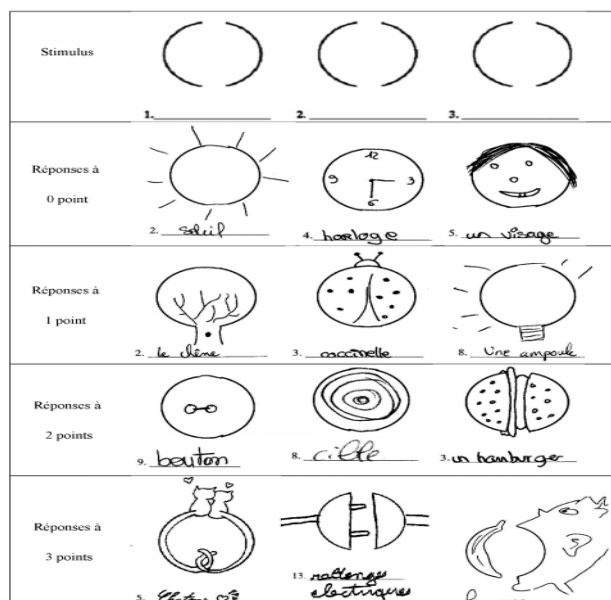
Puis il conclut en proposant, comme « feuille de route vers l'école créative de demain », une approche globale du développement de la créativité en contexte scolaire et évoque des pistes de développement des recherches déjà engagées sur les « mesures du potentiel créatif », la formation des enseignants, le « design des salles », etc.

2.1.2. Commentaires :

Nous proposons ici, d'exposer quelques réactions « immédiates » suscitées par certains des contenus abordés lors des conférences qui concernent ce premier axe d'étude.

2.1.2.1. Les facteurs de la créativité et leur « mesure » sur le plan musical :

Pour commencer de façon générale et concrète, observons par exemple, et avant d'explorer les facteurs de la créativité sur le plan musical, un test issu des épreuves figurales de Torrance et qui concerne l'évaluation « mesurée » d'un des facteurs de la créativité : *l'originalité*



Exemple de test pour mesurer « l'originalité »

Ce genre de test, à partir de dessins à compléter par des élèves, attribue un certain nombre de points selon le « degré d'originalité » mesuré par le « lecteur ».

La question de la « mesure » de ces facteurs soulève pour nous de nombreuses questions quant aux critères de définition des notes attribuées aux différentes productions des élèves. C'est pourquoi nous proposons d'en discuter les différents critères. Rappelons en premier

lieu que pour l'originalité la signification attribuée par Guilford est celui de la *production de réponses inhabituelles mais pertinentes*.

L'originalité musicale :

Sur le plan musical, dans une étude où *l'originalité* est évaluée, Gorder et Webster appliquent une mesure en termes de rareté du contenu musical de certains réponses par rapport à celles de l'ensemble de la population expérimentale (Mialaret, 1994, p. 241).

Les questions que nous posons concernent de fait, la question des significations attribuées à chacun des termes et donc des réponses qui seraient *inhabituelles mais pertinentes*.

Comment alors détermine-t-on quelles *réponses rares* sont *pertinentes* ? Que faire de ces résultats ? Les élèves les plus originaux du point de vue des tests seront-ils plus créatifs à l'âge adulte ?

La « mesure » en tant que telle, pour les réponses *inhabituelles mais pertinentes*, est de notre point de vue fondamentalement subjective de par le contexte culturel spécifique de l'observateur, du domaine considéré et du contexte culturel de la population expérimentale concernée.

La fluidité musicale :

A propos de la « fluidité » musicale, comme *capacité à produire beaucoup*, la question de sa perception comme quantité constitue-t-elle une « preuve » sur le plan créatif ?

Selon Mialaret (1994, p. 241) *la fluidité est étudiée par tous les auteurs car il semble toujours possible de mesurer soit le temps des différentes improvisations, soit le nombre d'évènements produits et de comparer ensuite les réponses*.

Il ajoute que les études sur ce facteur ne proposent pas d'analyse de son évolution en fonction de l'âge des sujets observés, et que la relation aux autres facteurs déterminés pour la créativité n'est pas abordée.

La mesure dans ce cas, donne un résultat mesurable en quantité, mais n'ayant pas de modèle interprétatif des résultats, le rapport qu'il entretient avec les autres facteurs semble pour le moment encore subjectif.

La flexibilité musicale :

Elle concerne la variété des productions ou bien le nombre de catégories dans lequel on peut classer les réponses données. (Id, 1994)

L'évaluation de ce facteur pose de nombreux problèmes du fait des significations différentes que leur attribuent certains auteurs, qui introduisent par exemple la notion de qualité de diversité de pertinence des productions, ou bien considèrent le nombre de phrases dont les contenus musicaux sont différents, ou bien étudient la flexibilité à partir du choix de certains paramètres musicaux (hauteurs, intensités, tempo).

L'élaboration musicale :

Pour Webster (in Mialaret, 1994), l'élaboration musicale concerne le niveau de complexité des phrases musicales produites.

De ce point de vue, comment départager les niveaux de complexités qui sont basés sur des paramètres musicaux différents ?

D'autre part, l'histoire de la musique nous montre par l'étude des cahiers d'esquisse de plusieurs compositeurs de la musique tonale, le travail considérable qu'ils réalisent pour aboutir à des phrases musicales dont la complexité réside dans une simplicité apparente et qui répond à d'autres critères d'utilisation (transformation, développement, harmonisations successives, etc.).

Là encore, la dimension subjective peut infléchir les résultats.

Arrêtons ici l'observation des différents facteurs et de leur évaluation pour préciser notre objectif : montrer la difficulté d'analyse des résultats pour chacun d'eux, c'est de notre point de vue faire émerger sur le plan scientifique la difficulté à trouver une loi d'organisation qui permette de les réunir. Une des questions qui se pose alors, peut être formulée comme suit, Comment fait-on la « moyenne » entre les différentes mesures obtenues pour l'ensemble des facteurs observés et qui sont censés inférer le degré de créativité d'une personne ?

Nous faisons alors l'hypothèse que l'intention du chercheur n'est pas en fin de compte de mesurer la créativité, qui semble être une notion qui échappe à toute approche évaluative.

Rappelons que l'analyse critique faite par J.P. Mialaret a montré que les résultats obtenus indiquent que la manière dont ces différents facteurs se développent et se hiérarchisent n'a encore fait l'objet d'aucune étude spécifique.

2.1.2.2 La créativité entre facteurs multi-variés, processus d'apprentissage et langage

A partir d'une étude de cas pour des élèves ingénieurs qui consistait à réaliser « l'aménagement d'une cuisine intégrée dans un monospace », Todd Lubart constate, à partir des résultats globaux obtenus par les étudiants, que ceux qui se documentent et qui conceptualisent plus tôt, ont « plus » de « créativité » dans la réalisation obtenue que ceux qui restent dès le départ dans une expérimentation non « outillée ». De même, les étudiants qui restent au stade conceptuel trop longtemps ont été évalués comme « moins » créatifs. (Les évaluations des produits ont été réalisées par un panel de cinq juges).

Intéressons-nous maintenant aux « outils langagiers » dont disposaient les étudiants :

Leur suivi a été réalisé par carnet de bord qui comportait un tableau contenant les facteurs multi-variés « cognitifs, conatifs, sociaux et émotionnels ». Chaque facteur étant décliné sous forme de liste de mots. Chaque étudiant devait de plus proposer des fiches d'idées comportant des concepts construits à court, moyen et long terme.

Un suivi sous forme d'entretiens a aussi permis de déterminer ce qui a été nommé : « *les étapes du processus créatif* » sous forme de verbes d'action (définir, questionner, documenter, illuminer, associer, expérimenter, évaluer, converger, réaliser, finaliser) sans oublier les *contraintes*, les temps de *pause* et *l'abandon* éventuel.

L'analyse des données recueillies a consisté d'une part en une étude « langagière » qui répertoriait, dans leur carnet de bord, pour chacun des facteurs, la fréquence des termes mentionnés (sélectionnés dans le tableau mis à leur disposition) par les étudiants et leur variation au cours des séances. Puis de proposer la mise en interaction des processus sous forme de tableau pour étudier les convergences des items sélectionnés.

De notre point de vue le processus créatif proposé n'a pas servi à déterminer la créativité « + » ou la créativité « - » des étudiants [ce qui serait un non-sens du point de vue de la perception sensible de ce phénomène pour celui qui serait « étiqueté » de la sorte (en dernière année de formation pour le design !)], mais plutôt à montrer la mobilisation les connaissances qu'ils avaient déjà (sur le plan des matériaux, de leur interaction, des notions

esthétiques, des réponses aux contraintes déjà rencontrées, etc.) et a en construire de nouvelles, dans le cadre d'un processus de production formulé sous forme de verbes d'action, et dans une mise en œuvre qui comportait d'une part des temps d'échanges et de discussions pour présenter et discuter leurs idées et d'autre part d'un rapport à l'écrit sous forme de fiches permettant la construction et la prise de recul sur l'action.

Notre façon d'analyser succinctement ces éléments est certainement subjective car elle renvoie à nos propres préoccupations et façons de concevoir les « situations de production sonore » qui sous une forme permettant aux élèves de « construire par eux-mêmes », avec pour objectif de « produire » une structure sonore (ou, sous une formulation plus traditionnelle : inventer « à plusieurs » une « musique » en respectant un certain nombre de contraintes), dans un cadre qui permet l'expérimentation, les échanges langagiers, le rapport à l'écrit sous la forme de réalisation de partitions, et la validation des savoirs par l'institutionnalisation écrite et la mise en relation aux œuvres de référence.

La différence réside dans le fait que notre préoccupation par rapport à la notion de créativité n'est pas, sur le plan de la recherche, de l'ordre de la mise en évidence des critères de la créativité et de leur évaluation ainsi que de l'idée du produit comme résultat du processus, mais réside à la fois dans la dimension pédagogique de sa mise en œuvre dans des situations spécifiques, et surtout sur le plan didactique, de la compréhension des processus de pensée et des fonctions psychiques qui permettent de construire les savoirs associés aux pratiques productives.

Cette conception rejoint celle de L.S. Vygotski, avec qui nous pensons :

« Qu'il ne faut pas oublier que la loi essentielle qui concerne la créativité des enfants est que sa valeur ne réside pas dans ses résultats, dans le produit de la création, mais dans le processus lui-même ».

Mais aussi, que :

« Ce n'est pas le produit créé par les enfants qui est important, mais l'action même de créer, ce que les enfants mettent en œuvre pour enrichir leur imagination créatrice ».

(Précisons en forme de parenthèse, que ces deux phrases de L.S. Vygotski rappelées ci-dessus, résultent d'une traduction que nous avons modestement tenté de formuler à partir de la version anglaise de l'article auquel nous nous référons (*"It must not be forgotten that the basic law of children's creativity is that his value lies not in its results, not in the product of the creation, but in the process itself. It is not important what children create, but that they*

do create, that they exercise and implement their creative imagination” (Vygotski 1930/2004, p. 72).

C’est pourquoi, à la lumière de ces éclairages théoriques, notre conception des situations de production sonore à « caractère créatif », se tourne plutôt vers une dimension qui privilégie la fonction psychique définie par L.S. Vygotski, « d’imagination créative ».

2.2. Le développement de l’imagination créative de l’enfant à l’école « axe 3 »

Nous présenterons principalement les éléments développés sur le plan théorique par Anne Clerc dans la conférence plénière intitulée « *le développement de l’imagination et l’imagination dans le développement* ».

Se situant d’emblée dans une perspective historico-culturelle, A. Clerc citant L.S. Vygotski (1934/1995), rappelle que « *le développement et l’apprentissage sont des processus en interaction et que c’est au travers d’activités partagées, collectives, sociales que l’enfant va progressivement s’approprier les modes de pensée mis à sa disposition par la culture dans laquelle il vit* », et, que « *cette appropriation va favoriser le développement de ses fonctions psychiques et permettre leur usage conscient et volontaire* ».

Elle précise ensuite, comme nous l’avons déjà évoqué d’une autre manière, que l’imagination est une fonction psychique supérieure, une forme de conscience, de capacité à combiner différents éléments empruntés à la réalité, qu’elle transforme et auxquels elle donne forme jusqu’à leur permettre de réintégrer la réalité (Vygotski, 1930).

A. Clerc aborde la dimension créative comme une aptitude de tous les êtres humains et précise que ceux-ci sont créatifs dès l’enfance. Elle rappelle aussi, que la créativité se manifeste dans tous les domaines qu’ils soient artistiques, scientifiques, et technologiques.

Puis, elle ajoute que l’imagination est au cœur de toute action créative.

L’auteure reprenant les conceptions de L.S. Vygotski et constatant que, « *l’imagination nécessite de se dégager du réel pour construire quelque chose de nouveau, d’inédit, de personnel* », nous propose de définir l’imagination comme fonction essentielle pour le développement de la créativité : *l’imagination relie émotion et intellect, et c’est ce lien qui permet de développer la créativité.*

Elle conclue en associant la pensée conceptuelle et l'imagination :

« La pensée conceptuelle permet justement de se libérer des contraintes du réel et favorise le développement de l'imagination et l'imagination est au cœur du développement de la pensée conceptuelle ».

Pour donner une autre référence à l'importance de l'imagination dans le monde de la création artistique, et pour accompagner les positions définies ci-dessus, concernant l'imagination et la pensée conceptuelle, rappelons que dans *« penser la musique aujourd'hui »* P. Boulez (1963), après s'être livré à une investigation méthodique de l'univers musical pour tenter de construire un « système cohérent », conclue que, dans la poursuite d'une méthode et dans l'établissement d'un système, il voit la forme « la plus puissante » de l'invention, où « l'imagination » joue un rôle capital et déterminant.

P. Boulez, se référant alors à Baudelaire à propos de la poésie, nous dit que *la « technique » est ce miroir exaltant que l'imagination se forge, qui lui renvoie ses propres découvertes ;* Il poursuit son propos en précisant (avec Baudelaire), que *« l'imagination lorsqu'elle invente, ne saurait s'appuyer (...), sur le seul "instinct" ».* Puis il met en évidence, la nécessaire réciprocité d'action entre imagination et intellect : *« ...que notre imagination aiguise notre intelligence, et que notre intelligence assure notre imagination... ».*

Ainsi, nous observons que, la définition d'A. Clerc (2014) concernant l'association de la pensée conceptuelle et de l'imagination à partir des concepts « Vygotskiens », rencontre la conception de P. Boulez (1963) puisque du point de vue du compositeur, l'imagination est, selon les termes qu'il emprunte à Baudelaire, la *« reine des facultés »* en constante articulation avec l'intellect.

Après l'exposé de quelques définitions complémentaires que nous avons déjà formulées dans le paragraphe 2.3 (éducation musicale et créativité, vers l'imagination créatrice avec Vygotski), A. Clerc se focalise pour la seconde partie de sa communication sur la dimension du jeu (qui représente *« l'imagination en action »*) et de son importance à l'école.

L.S. Vygotski (1933/1978) affirme que le jeu est une activité déterminante pour le développement de l'enfant, et qu'il constitue en lui-même une « Zone Proche de Développement » pour l'enfant. Et, que pour être compris dans sa spécificité, il ne doit pas

être étudié du seul point de vue cognitif, mais aussi de la motivation, et des circonstances de l'activité de l'enfant (Rochex, 1997).

Il explique alors que l'enfant crée dans le jeu une situation imaginaire qui lui permet de réaliser des désirs qui ne peuvent l'être dans la réalité, mais il met l'accent sur la pluralité de niveaux que comporte toute situation imaginaire de cette sorte.

Ainsi, lorsque l'enfant donne une signification particulière à un objet, le jeu devient un premier mode d'émancipation par rapport à la situation immédiate et à ses contraintes, mais dans le même temps, il se soumet alors volontairement aux contraintes propres à la signification qu'il leur confère.

Le jeu permet donc à la contrainte de se mettre au service du désir plutôt que d'être l'obstacle qui en empêche la réalisation, il offre à l'enfant « une nouvelle forme de désirs », créant ainsi des motivations de second ordre, anticipant sur ce qui sera plus tard requis du sujet dans les domaines de l'apprentissage scolaire et du travail (Idem, 1997).

A. Clerc, reprenant le concept proposé par L.S. Vygotski concernant *les motivations de second ordre qui anticipent sur ce qui sera requis du sujet dans le domaine de l'apprentissage scolaire*, c'est-à-dire l'autorégulation que l'enfant construit dans le jeu symbolique, précise que cette hypothèse a été confirmée récemment par Elias et Berk, 2002. Ces deux auteurs, établissent que plus l'enfant s'investit dans des jeux symboliques à plusieurs, plus ils font preuve d'auto régulation dans des situations d'apprentissage structurées.

De ce fait, le jeu comme activité externe qui détourne les objets et les situations de leur usage ordinaire, est à la source de processus internes tels que l'imagination, l'interprétation, la volonté et la création de désirs de second ordre.

« L'action dans le domaine de l'imaginaire, dans une situation fictive, la création de buts volontaires, la formation de plans de vie réels et de motifs volontaires, tout ceci apparaît dans le jeu et en fait le niveau le plus élevé du développement de l'âge préscolaire ».

A. Clerc, termine sa communication en proposant quelques pistes pour le développement de l'imagination à l'école. Elle préconise d'accorder une place importante au jeu libre tout en prenant le soin d'éviter la confusion avec l'apprentissage structuré, et de proposer des situations variées qui font intervenir l'imagination en la considérant comme l'affaire de toutes les disciplines scolaires.

De son point de vue, l'évaluation de la créativité devrait alors se porter vers la situation de jeu plutôt que sur le résultat.

Précisons pour conclure que l'étude théorique autour du concept de créativité, qui nous a mené vers la notion d'imagination créative, nous a aussi conduit à repenser le cadre de mise en œuvre des situations de productions sonores à l'école.

Notre optique n'étant pas de mesurer la créativité, mais de chercher, plus simplement, à mettre en place des conditions qui permettraient son éventuel développement, nous proposons de présenter maintenant la conception que nous avons tenté de formaliser et qui a servi de base à l'analyse de la mise en œuvre de la situation « à caractère créatif » au cycle 3 de l'école élémentaire dont nous étudierons les données recueillies dans notre seconde partie.

3. L'activité musicale : une activité non solitaire, inscrite dans une communauté musicale discursive : axe de « l'interprétatif » et axe du « créatif »

J-P. Mialaret (2002) dans un article qui traite des processus médiateurs au cours des interactions d'enseignement/apprentissage de la musique, prend entre autres comme référence les travaux de M. Altet (1994).

Celle-ci, analysant les descripteurs dans les pratiques pédagogiques, indique que dans les échanges « enseignant/élève », les opérations cognitives, demandées par l'enseignant et celles que développe l'élève dans ses réponses ou par ses actions, sont regroupées selon deux aspects distincts : d'une part « le volet *informatif-reproductif* (...) qui correspond à des opérations cognitives de réception, reproduction, imitation, mémorisation, assimilation et d'intégration ». Et, d'autre part « le volet *formatif - productif* (...) qui est constitué par la production d'informations, par les opérations de recherche, découverte, formulation, conceptualisation, divergence, création ».

Chacun de ces deux volets, pourrait correspondre en première approche à ce que nous avons appelé, dans notre activité d'enseignant en éducation musicale, *l'axe de « l'interprétatif » et l'axe du « créatif »*.

Il y a bien de notre point de vue, deux champs d'opérations cognitives, comme dans la classification que propose M. Altet (1994, p. 107).

Cependant, précisons que pour l'éducation musicale, et du point de vue des apprentissages, les deux axes que nous définissons, ne sont pas « étanches ».

Lors de l'apprentissage d'un chant, par exemple, l'interprétation vocale n'est pas, de notre point de vue, une imitation « à l'identique », il existe une dimension « créative » (*formatif-productif*) de l'interprétation, caractérisée par l'investissement de l'élève qui « recrée » « l'œuvre » dans une recherche de cohérence du sens et de l'émotion, qui participe de cette « aptitude » dynamique et toujours en mouvement qui est un des sens attribués à la notion de créativité.

La question de l'imitation dans l'apprentissage du chant telle que nous venons de la définir, rejoint la conception de L.S. Vygotski, qui, réfutant les thèses selon lesquelles l'enfant serait capable d'imiter n'importe quel comportement, comme si l'imitation était une conduite *mécanique, automatique et inintelligente*, affirme que *l'imitation permet à l'enfant de s'élever au-dessus de son niveau de développement actuel, de devenir apte à mener des actions qui ne faisaient jusque-là pas partie de son répertoire de conduites* (sur l'imitation, cf. Van der Veer et Valsiner, 1991, 344-345).

Par ailleurs et à l'inverse, on peut aussi observer que dans la recherche pour aboutir à la réalisation d'une production sonore (dans l'axe du créatif), réside une partie de l'interprétatif au sens *informatif-reproductif*.

Cet aspect (*informatif-reproductif*), qui sur le plan pédagogique permet de classer de façon « pratique » les opérations cognitives peut être précisé sur le plan psychologique, et de façon plus générale, à partir des conceptions de L.S. Vygotski qui explique en substance que « *c'est en définitive l'activité de l'enfant dans ce contexte interactif qui est cause du développement, et que cette activité ne se comprend pleinement qu'en prenant également en considération la nature des problèmes sur lesquels elle porte et des compétences nécessaires à leur résolution* » (Rochex, 1997, p. 132)

Sur les plans didactiques et pédagogiques, nous avons, entre autres, mis en œuvre et développé ce mode de différenciation des pratiques musicales dans le cadre de nos activités de formateur pour les enseignants du premier degré, à partir de l'action « dirigée ou semi dirigée » des élèves et, de leur action dans un cadre qui laisse « le plus de place possible » à leur autonomie. C'est pourquoi nous proposons d'explicitier succinctement, quelques

éléments pratiques qui permettent de mieux appréhender le cadre qui sert de référence aux données recueillies pour la production sonore des élèves de CE2-CM1 de notre corpus.

Ainsi, l'axe de « l'interprétatif » recouvre de notre point de vue (avec les nuances que nous venons d'apporter) toutes les activités musicales « prises en charge par l'enseignant » : comme « modèle » (apprentissage de chant, de structures rythmiques, etc.) ; comme « organisateur » des productions sonores (« chef d'orchestre » de l'action musicale des élèves) ; comme « guide » pour l'acquisition d'une notion (par la prise en charge de la démarche de réflexion qui mêle action et questionnement, et qui gère les changements de contextes permettant l'appropriation de la notion), mais aussi comme « guide » dans la pratique d'écoute en général et plus particulièrement pour l'écoute d'œuvre dans la découverte et la mise en commun des ressentis et des éléments musicaux identifiés par les élèves.

L'axe du « créatif » recouvre pour sa part toutes les activités permettant aux élèves de construire « par eux-mêmes » des productions sonores, dans des temps d'exploration, de recherche et de productions individuelles ou de groupe. Le rôle de l'enseignant recouvre alors d'autres fonctions spécifiques (autonomie des élèves, accompagnement, relance, étayage, etc.)

Les supports de productions se partagent, eux aussi, en deux « catégories » (à nouveau non « étanches ») qui proviennent soit, du « fait musical » (analysé et thématiqué dans ses dimensions sensibles et cognitives, ou bien qui suscite le recours à la production « spontanée »), soit, d'une source « extérieure » d'inspiration (« mise en musique » de « textes », d'œuvres picturales, d'albums, de parcours sonores, etc.).

Nous ne détaillerons pas ici tous les types de « supports de production » susceptibles d'être proposés dans le cadre de projets musicaux, ni les modalités qui constituent le processus de « *dévolution* » où l'élève s'approprie la tâche et s'investit dans la réalisation de la production musicale.

Précisons simplement, que le choix qui guide leur mise en œuvre est dépendant des notions musicales visées pour les apprentissages, des « œuvres de référence » (au sens de « qui servent de référence à »), à partir desquelles elles sont conçues et dont l'analyse auditive permet d'une part, de consolider les connaissances acquises « avec et par » l'action langagière, et d'autre part, par la mise en relation avec les propres travaux de l'élève, de construire progressivement une « posture » de musicien « à la mesure de l'école ».

Conclusion

En conclusion, rappelons que notre conception de la dimension créative trouve son expression dans les théories de L.S. Vygotski qui définit la puissance créatrice de l'imagination. De ce fait, le « caractère créatif » qui accompagne notre « situation de production sonore » rencontre « l'imagination » définie comme fonction essentielle pour le développement de la créativité : *l'imagination relie émotion et intellect, et c'est ce lien qui permet de développer la créativité* (Clerc).

Nous avons évoqué le fait qu'il existe une relation dialectique complexe entre la « pensée réaliste » et la « pensée imaginaire » qui sont distinctes, et se nourrissent l'une l'autre dans une relation où l'émotion joue un rôle prépondérant.

C'est ce rôle prépondérant des émotions que nous proposons d'étudier dans le chapitre suivant.

Plusieurs questions se posent pour lesquelles nous proposerons une approche théorique en références aux pratiques de classe que nous avons observées et qui servent de base à notre étude didactique sur la construction des savoirs scolaires.

Sur le plan psychologique, comment envisager la dimension émotionnelle dans la construction des fonctions psychiques et du développement humain ?

Comment concevoir émotion et signification en musique ?

Sur le plan des savoirs scolaires comment les activités d'éducation musicale et les moments langagiers qui leurs sont associés contribuent-ils à la thématization des ressentis émotionnels musicaux ?

Les données recueillies pour notre corpus font état des ressentis émotionnels à partir de l'écoute des œuvres proposées pour l'analyse auditive. Quelle place et quelles fonctions les émotions musicales occupent-elles dans les situations musicales et langagières des pratiques de référence ?

CHAPITRE 5

LES EXPERIENCES EMOTIONNELLES MUSICALES

Introduction

Notre intention, dans ce court chapitre consacré aux expériences émotionnelles musicales, n'est pas ici d'étudier les recherches et diverses théories qui traitent des émotions et des sentiments de la vie quotidienne et qui mobilisent les points de vue, les apports respectifs et les relations qu'entretiennent la psychologie, la biologie, l'éthologie, la psychanalyse, etc., ni de proposer une synthèse des innombrables recherches empiriques qui traitent des « émotions musicales » et qui ont donné lieu depuis une quinzaine d'années à une prolifération de publications et de colloques.

Nous proposons, plus modestement, de ramener les références que nous mobiliserons, et qui participent des divers domaines que nous avons pu explorer, aux situations rencontrées dans le cadre des apprentissages scolaires par rapport à notre étude didactique de la place du langage dans la construction des savoirs musicaux.

C'est pourquoi les apports théoriques auxquels nous choisissons de nous référer concernent à la fois la psychologie dans le contexte socio culturel qui constitue notre cadre, la musicologie, les conceptions issues de la psychologie de la musique, la question de l'outil, et les approches énonciatives de la langue. (Précisons que nous avons volontairement choisi de ne pas étudier, dans le contexte de notre recherche actuelle, la dimension neurobiologique qui explore le domaine des émotions. Sans développer plus avant, notons que notre perspective historico culturelle nous en démarque pour le moment).

Nous avons de plus un second objectif qui consiste à présenter les éléments qui entrent dans l'analyse de notre corpus sur le plan langagier puisque dans l'analyse auditive des œuvres proposées aux élèves de l'école et aux étudiants en formation, la construction des savoirs recouvre les aspects émotionnels et les savoirs musicaux qui « prennent vie » dans l'action musicale et dans les pratiques langagières qui leurs sont associées.

1) Expériences émotionnelles musicales

1.1) Emotions et nécessité du langage

Les activités vocales, instrumentales et d'écoute qu'elles soient du côté de « l'interprétatif » ou du côté du « créatif », impliquent des réactions émotionnelles chez les sujets agissants. Leur manifestation est double, elle se situe dans l'acte musical lui-même, sa dimension « expressive » de l'interprétation (ou bien dans les phases exploratoires), et dans le langage sans lequel nous ne pourrions les définir.

Selon J. Cosnier (1994-2015), « (...) *l'étude du champ émotionnel dans son aspect subjectif n'est accessible que par le langage, les émotions ne sont connues que parce que l'on peut en parler* ».

De ce fait, comment fonctionnent les rapports entre les émotions et le langage ainsi que le passage des émotions aux mots et inversement, dans l'expression orale et écrite par rapport aux divers modes d'expression qu'ils soient artistiques, scientifiques, technologiques, médiatiques, etc. ?

Concernant l'éducation musicale, et quel que soit le niveau de son enseignement dans le contexte scolaire, les moments langagiers comportent des énoncés qui exposent des ressentis émotionnels liés aux pratiques.

Ces caractérisations spontanées et/ou sollicitées par l'enseignant s'inscrivent par exemple, dans les moments langagiers de l'activité d'écoute, construite comme une analyse auditive qui contribue à construire les savoirs à la fois émotionnels et scientifiques du domaine musical à partir de l'œuvre écoutée.

Lorsque selon les niveaux de classe ces questions sont formulées auprès des élèves, avec les termes de « ressentis », « caractère », « climat sonore », « atmosphère d'ensemble », etc., ce que les élèves mobilisent pour tenter d'approcher la caractérisation langagière de leurs ressentis, vont des réactions corporelles (pour les plus jeunes) en passant par les « histoires inventées », les analogies, etc., jusqu'aux termes « génériques » (quand ils les ont déjà construits) et liés à la perception du fragment musical choisi.

Sur le plan lexical, l'usage courant utilise indifféremment les mots : émotions, affects, sentiments, passions, etc.

Notons que l'histoire de la musique, a été accompagnée d'innombrables discours sur l'émotion musicale avec diverses prises de positions esthétiques et philosophiques :

« *User de la force émotive de la musique afin de maîtriser les passions qui agitent l'âme apparaît comme une préoccupation constante de nos sociétés* » (Laborde, 1994).

Au moyen âge par exemple on s'interroge sur le fait de chanter ou non pendant les offices religieux, et sur la manière de canaliser l'émotion (qui risque de perturber la prière).

Au début du 17^{ème} siècle, Descartes (1618), en introduction de son *Abrégé de musique* pose comme finalité de la musique le fait qu'elle doit *plaire* mais aussi « *émouvoir en nous des passions variées* ». (Idem, 1994).

De nombreux écrits des 17^{ème} et 18^{ème} siècles en parlent, en termes de *passions* : « *les passions de l'âme* », des traités étudient « *l'usage des passions* », « *l'expression en musique* », etc.

Se développe aussi l'idée que « *dans* » la musique existe la « *peinture* » des sentiments et des « *passions* » (Rousseau, in Laborde, 1994).

Au 19^{ème} siècle les esthétiques romantiques mettent en avant, dans un renouvellement formel et stylistique, et parmi de nombreuses autres caractéristiques, l'expression des émotions.

On pourrait citer sans fin des textes « historiques » qui abordent cette question, mais à l'heure actuelle, celle-ci se pose dans d'autres termes qui conjuguent plus précisément, les recherches sur les stimuli émotionnels au sein des œuvres, les apports de la théorie historico culturelle du développement des fonctions psychiques (avec le lien entre pensée et langage), la musicologie et l'appropriation culturelle des diverses orientations musicales qui coexistent au 20^{ème} siècle (et jusqu'à nos jours), les divers textes interprétatifs qui participent de la compréhension des œuvres, l'explication fonctionnelle à partir de l'étude des mécanismes biologiques, les approches énonciatives de la langue, les didactiques des disciplines, les pédagogies de la musique, la didactique de l'éducation musicale, sans oublier les dimensions psychanalytiques, éthologiques et philosophiques.

Rappelons en premier lieu que, dans les chapitres précédents, nous avons tenté de montrer l'importance de l'action du sujet dans la construction de ses savoirs et de son développement, et du rôle des émotions comme moteur et organisateur dans le développement des fonctions psychiques supérieures.

Rappelons aussi, que le rôle de l'interprète dans la communication émotionnelle est primordial du point de vue de l'auditeur.

Nous avons vu avec M. Imberty (1999), que la musique prend vie pour l'auditeur par la médiation de l'interprète. Cet auteur ajoute que « *l'émotion qui rend vivante la musique dans son dynamisme temporel est une donnée sans doute subjective mais très fortement prégnante dans l'organisation même des structures de l'œuvre au moment où elle est exécutée* », et que donc, l'interprétation musicale est d'abord appropriation de l'œuvre par l'interprète qui permettra ensuite cette appropriation par l'auditeur.

D'autre part, nous avons vu sur le plan psychologique, que, selon l'idée du développement social de la subjectivité de la personne, l'élaboration affective et émotionnelle du psychisme nourrit le développement cognitif, tout en étant nourri par lui.

Ainsi, parmi tous les champs théoriques qui composent l'univers réflexif autour des émotions, nous proposons de sélectionner et d'observer quelques-unes des conceptions de L.B. Meyer dans l'étude qu'il propose sur les émotions et les significations en musique, de compléter nos propos en puisant, à partir d'un texte d'E. Nonnon (2008), les concepts qui concernent la psychologie des émotions et que Vygotski nous a légués.

1.2) Les expériences émotionnelles musicales et les stimuli musicaux issus des œuvres : L.B. Meyer

Sur le plan musical, L.B. Meyer (1956/2011) a observé le détail des stimuli musicaux que l'on peut mettre en évidence dans les œuvres, que sont les processus « d'attente » et de « résolution » et qui génèrent satisfaction ou insatisfaction chez l'auditeur.

Pour lui, *c'est dans ce jeu des tensions et des détentes induites par la matière musicale que se trouvent la signification musicale et le renvoi au monde des émotions* (Nattiez, in Meyer, 1956/2011).

De ce fait, « l'expérience affective » implique une conscience et une connaissance de la situation génératrice de stimulus. Dans ces conditions, « l'expérience affective » de la musique est nécessairement spécifique.

Nous pensons avec L.B. Meyer, qu'il n'existe pas d'émotions musicales (ou esthétiques) « en soi », mais des « expériences émotionnelles » qui peuvent être musicales.

En effet, explorant la question du sens musical qu'il définit d'une part comme « désignatif » et d'autre part comme « immanent », il précise que, les processus qui font naître l'affect sont les mêmes que ceux qui provoquent l'objectivation du sens « immanent ».

De ce point de vue, « *la pensée et l'affect peuvent ne plus être vus comme les deux membres d'une bipolarité, mais comme les différentes manifestations d'un même processus psychologique* ». (Idem, 1956/2011, p. 86). (Cf. ce que nous avons déjà indiqué à partir des travaux de Vygotski).

Précisons que pour L.B. Meyer, le sens « désignatif » correspond au fait *qu'un stimulus peut renvoyer à des événements ou des conséquents d'une autre nature (de même qu'un mot renvoie à un objet ou à une action qui n'est pas en soi un mot)*, et que le sens « immanent » indique *qu'un stimulus peut aussi indiquer ou impliquer des événements ou des conséquents de même nature (c'est-à-dire qu'un événement musical est signifiant parce qu'il indique et nous « fait attendre » un autre événement musical)*. (Ibid, 1956/2011, p. 82).

Ajoutons avec cet auteur, que le sens immanent basé sur « l'attente » est en grande partie le produit de l'expérience stylistique c'est-à-dire du contexte culturel socialement construit en chacun de nous.

Selon cette conception, les œuvres influencent donc les expériences émotionnelles de par leurs structures internes inscrites dans une culture partagée.

A l'inverse de la conception de L.B. Meyer, des auteurs soutiennent que les émotions ne sont dues qu'aux interprétations subjectives des auditeurs.

V. Jankélévitch, cité par D. Laborde (1994/2007), nous dit de ce point de vue, que la musique « *n'a de propriétés (captiver, subjuguier, adoucir) que celles qui lui sont prêtées* ».

Alors que d'un point de vue musical, nombre d'œuvres réfèrent à un sens « extérieur », « désignatif » (selon la conception de Meyer) qui invitent l'auditeur à s'en emparer, à y associer les structures musicales déjà qualifiées (et/ou pour lesquelles une opération de qualification s'opère), en fonction du sens à la fois « narratif » et émotionnel qui leurs sont associées.

Ainsi, les réactions affectives et les réactions intellectuelles à la musique, bien que psychologiquement différenciées, sont toutes deux basées sur les mêmes processus perceptifs, et les mêmes connaissances puisque les deux types d'expériences sont provoquées par les mêmes processus musicaux.

L.B. Meyer nous dit que dans ce cas c'est en fonction de ses dispositions et de sa formation que l'auditeur réagira sur le mode affectif ou intellectuel.

Notre point de vue, sur le plan des apprentissages scolaires, n'est pas celui de l'auditeur qui ne réagirait que sur l'un ou l'autre des deux modes (affectif ou intellectuel), car les « expériences émotionnelles » musicales vécues à partir des pratiques d'écoute (en classe d'éducation musicale), dans la confrontation régulière avec les œuvres, permettent la construction et l'appropriation par l'élève des éléments culturels qui provoquent à la fois les réactions affectives et les réactions intellectuelles.

C'est pourquoi nous concevons l'écoute musicale (analyse auditive) comme participant en même temps de ces deux modes.

L'enseignant qui guide « avec et par » le langage les réactions des élèves, les aide, dans les temps d'échanges oraux (ou écrits) à partager leurs expériences émotionnelles, et à chercher ce qui, sur les plans lexicaux, syntaxiques et sémantiques, à travers les mots qui sont « déjà là » dans notre culture, serait apte à approcher la façon de les dire, et à construire une dynamique des significations en évolution.

Chacun tente d'expliquer, ce qui, à partir des éléments musicaux qui constituent l'œuvre singulière écoutée (et donc reconstruite par l'élève et analysée), éveille en eux comme ressentis émotionnels en mobilisant les savoirs construits en éducation musicale, mais aussi dans les autres disciplines.

Précisons que sur les plans pédagogiques et didactiques, ce processus d'analyse qui élabore des liens entre les émotions et les éléments musicaux, n'est pas forcément spontané de la part des élèves, et, qu'ici encore le rôle de l'enseignant est fondamental pour guider la réflexion, induire des attitudes d'écoute, organiser les échanges entre pairs, susciter la négociation des significations, favoriser le respect de la parole de chacun, etc.

Sur le plan de la construction des expériences émotionnelles et de leur thématisation globale par le langage, notre position face aux propositions des élèves est claire :

- autant la question de l'identification des éléments musicaux (déjà construits ou en cours de construction par les pratiques dont l'écoute elle-même), qui participent des savoirs scientifiques propres à la discipline peut faire l'objet d'une évaluation (après que les situations d'apprentissages pour découvrir et construire, les temps d'appropriation et de réinvestissement etc., aient permis leur construction par « tous » les élèves),
- autant l'expression des ressentis ne peut être, en aucun cas, soumise à une évaluation en termes de vérité ou d'erreur.

Par ailleurs, nous pensons que, sur le plan de la formulation des ressentis, l'élève construit, dans les échanges avec ses pairs et avec l'enseignant, une position énonciative qui, lui permet de se situer dans le contexte de l'éducation musicale. Non seulement, il utilise les

qualificatifs génériques et mobilise les possibilités interprétatives dont il dispose, mais cette utilisation s'inscrit dans un discours qui tient compte à la fois des énoncés « déjà là » mais aussi des réponses qu'il peut imaginer de la part ses interlocuteurs.

Sa parole alors « dynamique » ne fige que provisoirement les significations qui tentent de « décrire » le ressenti spécifique lié à une œuvre singulière.

Mais comme nous l'avions évoqué dans le chapitre sur « les savoirs » en éducation musicale, selon J. Bamberger, lors de l'activité d'écoute, et donc, de la mise en commun par l'action langagière des savoirs musicaux et des ressentis émotionnels, il s'agit « *d'établir des transactions entre les différents modes d'écoute afin d'enrichir nos relations aux différentes musiques* » (in J-P. Mialaret, 1999).

C'est pourquoi, de notre point de vue, les apprentissages qui mettent en jeu l'expérience émotionnelle musicale ne peut se faire « en une seule fois » à partir d'une œuvre mais dans un contexte pluriel d'activités où les situations musicales proposées inter-relient la production et l'écoute, et permettent, les comparaisons entre les œuvres ainsi que la mobilisation de tout ce qui dans les autres disciplines scolaires permet d'enrichir la question du sens.

Comment alors, sur le plan psychologique, cette stabilisation négociée des manières d'exprimer les ressentis émotionnels fonctionne-t-elle ?

2) La migration des émotions, remarques didactiques et construction du sens avec et par le langage

2.1) La migration des émotions

E. Nonnon (2008) étudiant à partir des textes de L.S. Vygotski, les activités de français comme *techniques sociales du sentiment*, rappelle un certain nombre de conceptions que celui-ci a développées à propos du rôle des émotions dans le développement des fonctions psychiques supérieures.

Ainsi, au cours de la construction du sujet social, à travers l'expérience culturelle et sociale, se mettent progressivement en place un ensemble de concepts, de formes, de façons de dire

possibles, à travers lesquels les affects des individus se transforment et se socialisent en fonction des contextes partagés.

Pour L.S. Vygotski (1925, 2005), les œuvres artistiques sont des médiateurs privilégiés pour développer le « contact social avec soi-même ».

Prenant l'exemple des œuvres littéraires, il récuse, comme L.B. Meyer (1956/2011) l'a fait pour la musique à partir de l'étude des œuvres, l'idée d'une « contagion » émotionnelle qui s'opérerait directement de l'auteur au lecteur, il précise, que les œuvres sont des instruments psychologiques qui suscitent un travail des affects et des sentiments même si ce travail est également un travail de la pensée (Nonnon 2008), c'est-à-dire :

- le travail de l'auteur *qui élabore à partir de son propre matériau émotionnel un dispositif formel propre à susciter chez le lecteur un état émotionnel nouveau,*
- le travail du lecteur *qui doit s'écarter de son propre vécu pour expérimenter une expérience nouvelle qui le transforme.*

E. Nonnon (2008, p. 95) rappelle d'autre part, que si les émotions sont un socle et un moteur de la vie psychique, et par là de la pensée, *elles sont aussi un objet de développement, et ce développement s'opère selon les mêmes dynamiques que celles qui ont été plus souvent décrites pour la vie intellectuelle.*

Relevons alors, pour résumer, que dans l'histoire de la vie émotionnelle, l'énergie émotionnelle est continue, les affects se transforment en fonction des milieux psychologiques où s'exercent les activités, de nouvelles émotions apparaissent, et leurs rapports avec les fonctions intellectuelles évoluent.

Autrement dit, au cours de cette histoire, un état émotionnel se transforme en un autre, les vécus émotionnels se substituent les uns aux autres, une émotion peut devenir le moyen d'engendrer d'autres émotions : *« dans le développement de la vie émotionnelle, la migration systématique, le changement de lieu de la fonction psychique dans le système, détermine aussi sa signification tout au long du développement »* (Vygotski, 1925/2003, p.245).

Les conceptions sur lesquelles nous venons de focaliser notre attention peuvent-elles être un instrument pour penser les problèmes didactiques de la réception des œuvres musicales et de leurs interprétations ?

2.2) Remarques sur les implications didactiques des concepts observés

Sur le plan de l'analyse des échanges oraux et des écrits réalisés par les élèves de CE2-CM1 et nos étudiants, à partir de l'écoute des œuvres, relevons quelques éléments qui nous paraissent importants du point de vue de la démarche :

La question du vocabulaire générique qui se construit à partir des expériences émotionnelles et des échanges langagiers entre les propositions mobilisées par les élèves et qui proviennent des vécus de chacun, soulève des questions méthodologiques.

En premier lieu, précisons que, pour des raisons analytiques, depuis le début de ce chapitre et pour la suite de nos propos, nous séparons, « l'expression des ressentis émotionnels musicaux » des « savoirs musicaux », mais que du point de vue exposé ci-dessus, ce qui se construirait sur le plan des émotions « musicales » ferait partie des « savoirs musicaux » au « sens large ».

Ainsi, dans le contexte des apprentissages scolaires, il ne s'agirait pas « simplement », pour les élèves, de « mettre en commun » leurs ressentis émotionnels et les savoirs musicaux qu'ils construisent au cours de l'action d'analyse collective, ni de ce qu'ils ressentent mais de construire des significations subjectives dans un mouvement culturel « commun ».

Rappelons que pour L.S. Vygotski, le mouvement même de la pensée qui va de l'idée au mot est un développement et que la pensée ne *s'exprime pas dans le mot mais se réalise dans le mot*. « *C'est pourquoi on pourrait parler d'un devenir de la pensée dans le mot* » (...). Aussi, le langage ne peut-il revêtir la pensée comme une robe de confection. Il ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. « *En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie* » (Vygotski, 1934/1985, ch. 7 in Rochex, 1997).

C'est pourquoi, dans la médiation qu'assure l'enseignant pour les apprentissages à partir de l'écoute d'œuvre, la question qui sollicite l'activité des élèves et qui consiste à demander de formuler à la fois ce qu'ils ont ressenti à l'écoute des œuvres et les éléments musicaux qu'ils ont identifiés, et qui correspond aux injonctions des textes des programmes scolaires en général, n'est qu'une première approche qui ne peut se conclure par une somme de ce que chaque élève a apporté de façon spontanée. De ce fait, nous formulons l'hypothèse que l'action langagière permettrait de prolonger le travail de construction des significations.

Poursuivant notre réflexion, notons par exemple que les récents projets de programmes pour 2016 (présentés le 18 septembre 2015) indiquent pour les « émotions », dans les activités

d'exploration de la voix au cycle 2 : *Jeu avec la voix pour exprimer des sentiments (la tristesse, la joie...) ou évoquer des personnages...* et pour ce qui concerne la catégorie « Échanger, partager » : *Exprimer ses émotions, ses sentiments et ses préférences artistiques. Écouter et respecter l'avis des autres et l'expression de leur sensibilité.*

Les échanges langagiers préconisés devant mobiliser entre autres, un *vocabulaire adapté à l'expression de son avis.*

Comment alors construire un vocabulaire adapté à *l'expression de « son » avis ?*

Remarquons que sur le plan didactique l'action langagière en éducation musicale ne se situerait pas seulement au niveau de l'expression de « ses » sentiments et de « ses » préférences artistiques (qui par ailleurs se construisent et se modifient en fonction des apports culturels successifs) mais dans une recherche avec l'enseignant qui accompagnerait la réflexion et qui apporterait les outils sémantiques et les références aux autres expériences musicales vécues en classe.

Cette remarque pose en filigrane, la question de la formation des enseignants sur le plan des pratiques musicales, de la connaissance des œuvres et des esthétiques passées et présentes, des savoirs mis en jeu, et des aspects langagiers y sont liés.

Le choix des œuvres à étudier à l'école n'est pas toujours facile à déterminer pour les enseignants. Sur ce point, E. Nonnon (2008, p.114), (étudiant le domaine littéraire) nous dit en substance que le choix des œuvres, fondamental pour permettre aux élèves le travail de la pensée et des affects et pour l'appropriation des courants culturels qui nous entourent dans l'espace et le temps, pose problème dans le contexte scolaire actuel. En effet, les enfants d'âge scolaire, ont déjà vécu des expériences émotionnelles différenciées selon leurs contextes sociaux d'acculturation. Se pose alors la question du décalage entre leurs références personnelles et les œuvres enseignées à l'école.

Pour ce qui concerne la musique, en nous référant aux programmes scolaires qui préconisent l'étude de quelques « grandes » œuvres de notre patrimoine culturel et ce, parmi l'écoute et la découverte de musiques de tous lieux, toutes périodes, et tous styles, notre conception rejoint celle de C. Dauphin (2011, p.109) qui milite pour le développement de la pédagogie musicale à partir de sa « racine esthétique » malgré les difficultés qui pour lui participent aussi de « *la dilution progressive des objectifs de l'éducation musicale au profit d'une multiplicité d'attentes extra-musicales, sociales et humaines* » (Idem, p. 117).

Précisons, par ailleurs, qu'au-delà du choix des œuvres (dont l'intérêt à la fois, sensible et intellectuel permettrait la construction d'une culture partagée), se pose la question du rapport du sujet à l'expérience esthétique.

Notre hypothèse, pour répondre à cette question, réside dans l'idée que la confrontation des élèves à la diversité des courants musicaux, à travers l'activité d'analyse auditive et donc de l'écoute associée à l'expression langagière des savoirs et des expériences émotionnelles musicales, permettrait, avec la médiation de l'enseignant, d'engager la construction d'une approche critique, distanciée et réflexive susceptible de construire ce rapport assumé pour l'expérience esthétique musicale.

Pour revenir à nos préoccupations sur le « dire » relatif aux expériences émotionnelles, nous proposons de prolonger notre réflexion sur le « *vocabulaire adapté* » que l'élève doit construire à l'école, en abordant maintenant, de façon concrète le « vocabulaire des émotions » puis plus spécifiquement le vocabulaire des « expériences émotionnelles musicales ».

2.3) « Vocabulaire des émotions », atmosphère sonore, et construction du sens avec et par le langage

Le « vocabulaire des émotions » se construit à l'école, à partir des expériences émotionnelles qui impliquent savoirs et émotions dans toutes les disciplines scolaires.

Les pratiques disciplinaires spécifiques, dont les pratiques langagières, contribuent à la fois à la constitution de termes génériques qui sont liés aux "états émotionnels" *caractérisés par les trois types de manifestations : physiologiques, comportementales, et psychiques tout en sachant qu'aucun de ces aspects ne suffit à définir les phénomènes affectifs, mais tous y concourent à divers titres complémentaires, irréductibles mais non incompatibles* (Cosnier, 1994-2015).

Quand les programmes scolaires nous disent de pratiquer *des jeux avec la voix, pour exprimer des sentiments (la tristesse, la joie, ...)*, de quel type de caractérisation parle-t-on ?

J. Cosnier (1994-2015) propose pour ces termes les définitions suivantes : Les affects sont *les éprouvés psychiques* qui consistent en états mentaux. Les affects de durée limitée, correspondent aux émotions basales et leurs dérivées (peur, surprise, colère, joie, tristesse,

etc. et leurs dérivées : *les émotions mixtes*). Les affects « durables » correspondent aux sentiments (qui sont liés plutôt aux relations interindividuelles qu'à des événements singuliers : sympathie, haine, jalousie, amour, ...). Les passions recouvrent les sentiments « excessifs ». Les humeurs représentent la coloration affective qui accompagne positivement ou négativement les moments de la vie quotidienne.

Selon ces définitions les préconisations des programmes recouvrent les affects de durée limitée. Or dans le vocabulaire qui qualifie les ressentis, dont les enseignants construisent le sens avec les élèves, on trouve un lexique qui comporte aussi tous les qualificatifs qui en quelque sorte « décalent » les ressentis premiers vers une caractérisation plus globale des sentiments attribués aux œuvres (dramatique, clair, sombre, enjoué, pétillant, calme, nonchalant, mystérieux, etc.), auxquels s'ajoutent souvent des « *processus iconiques individuels et les connotations collectives* » (Meyer, 1956/2011, p. 292).

Ici, nous pouvons alors rapprocher ces caractérisations globales de ce que L.B. Meyer définit comme étant une atmosphère générale : « *l'auditeur perçoit plutôt l'atmosphère du passage par rapport à son propre vécu émotionnel désignatif et par rapport au comportement observé chez d'autres personnes. En bref, la musique peut être ressentie sous forme d'humeurs, d'états d'esprit ou de sentiments* » (idem, p. 300)

Il précise, de plus, comme nous l'avons observé ci-dessus que les états d'esprit et les sentiments auxquels la musique se retrouve associée, ne sont pas ceux des réactions émotionnelles spontanées, souvent diffuses et sans caractère particulier.

Soulignons par ailleurs que, l'atmosphère générale n'est pas le seul mode d'association car les éléments musicaux eux-mêmes peuvent être associés à des sentiments particuliers et donc des stimuli spécifiques, c'est le cas par exemple dans la musique de l'Inde, du *râga*. Conçu comme un « cadre mélodique », il comporte un certain nombre de sons et des modes de jeux et d'ornementations spécifiques, et peut être lié à un sentiment, une saison, ou un moment de la journée.

Si nous revenons à la musique occidentale, les exemples dans la musique baroque sont innombrables qui comportent des formules codifiées à des fins de communication.

Nous souhaitons nuancer maintenant, la dimension de la « qualification » des expériences émotionnelles à partir des quelques exemples terminologiques présentés ci-dessus.

Celle-ci, de notre point de vue, constitue une approche générique acceptable mais non « figée » et donc en constant enrichissement.

Pour cela, nous nous référons à M. Imberty (2003), qui, dans un texte où il traite du cognitivisme et de la psychologie des systèmes dynamiques, aboutit à la conclusion que le contenu de la mémoire affective et sociale qui se constitue au cours des premiers mois de la vie est d'abord *un contenu temporel*.

Il émet alors l'hypothèse que *l'unité d'une expérience interpersonnelle ou interactive est sa structure temporelle*, sur laquelle se greffent les expériences sensorielles, motrices et affectives pour constituer des représentations intériorisées.

De ce point de vue, *tout acte, tout ressenti de cet acte, tout affect qui l'accompagne est du temps vécu, est une trame de temps*.

Il rappelle alors le concept *d'affect de vitalité* que développe Daniel Stern (1985), pour qui : *les « affects » de vitalité sont des caractères des émotions qui sont d'abord de nature « dynamique »*.

Ainsi, à partir de ces conceptions, M. Imberty (2003) précise que de son point de vue :

« Ces affects de vitalité sont liés aux émotions mais ne sont pas réductibles aux catégorisations abstraites, ils sont autant de nuances subtiles ressenties immédiatement et en même temps intraduisibles dans le vocabulaire référencié. Ils sont liés aux façons d'être, aux diverses façons de ressentir intérieurement les émotions ».

De ce fait, lorsque les émotions évoquées à propos des musiques de différents compositeurs sont qualifiées par les mêmes « affects catégoriels classiques », ils renvoient à des ressentis différents pour le sujet et non réductibles à ces qualifications génériques :

« Par exemple, la tristesse qu'évoque la musique de Debussy n'est pas la tristesse qu'évoque la musique de Brahms ou celle de Schumann, elles n'appartiennent pas au même univers de connotations affectives et sémantiques ». (Idem, 2003)

C'est pourquoi, nous pensons que chaque œuvre apporte une expérience émotionnelle spécifique, qui colore de façon à chaque fois renouvelée, les termes génériques que nous tentons de lui faire correspondre.

Pour nous, sur le plan didactique, les significations successives déterminent non seulement la richesse du sens, mais aussi la façon même de penser la polysémie comme constitutive de tout discours en fonction du contexte d'énonciation.

Sur le plan didactique, nous prolongeons nos propos par l'étude des processus iconiques et des connotations que nous rencontrons dans les énoncés langagiers des élèves à partir de l'écoute des œuvres, de façon à envisager la plus grande partie des éléments qui constituent la base langagière relative à leur expression verbale en classe, et, la façon dont l'enseignant, conscient de ces processus, peut concevoir les contenus et l'organisation des apprentissages.

3) Les processus iconiques et les connotations selon L.B. Meyer

3.1) Les processus iconiques inconscients, conscients, individuels et collectifs

Selon L.B. Meyer (1956/2011), l'expérience affective musicale résulte d'une interaction directe entre une série de stimuli musicaux et un sujet qui comprend le style de l'œuvre entendue. C'est pourquoi, de son point de vue, la forme de l'expérience affective correspond à la forme de l'œuvre musicale qui l'a fait naître.

Mais, il arrive souvent que la musique suscite l'affect à travers la médiation de processus iconiques inconscients et qu'alors, la musique puisse faire naître des images et des enchaînements de pensée en rapport avec la vie intérieure du sujet et qui font réagir l'affect.

Dans le cas des processus iconiques conscients, l'auditeur peut définir les associations qui lui viennent à l'esprit au moment de l'écoute. Ces associations peuvent être alors personnelles se rapportant uniquement au vécu d'un sujet singulier spécifique, ou collectifs, c'est-à-dire communs à tout un groupe d'individus dans une culture donnée.

Ce sont les processus iconiques conscients collectifs, que L.B. Meyer qualifie de « connotations ».

Comment en classe, « canaliser » ces types d'associations, qui incitent à des « *diversions extramusicales* ».

Une image, même si elle est « pertinente » par rapport à une musique, peut elle-même faire naître d'autres processus de formation d'images qui se font alors indépendamment de stimuli musicaux, puisque les images s'enchaînent du fait de leur association, en quelque sorte autonome, dans le cerveau de l'auditeur.

Ce que L.B. Meyer (1956/2011, p. 292-293) résume ainsi :

« Ni la forme, ni le contenu référentiel de ces expériences, quelle que soit leur charge affective, n'entretient de relation nécessaire avec la forme et le contenu de l'œuvre musicale qui sont censés les avoir déclenchés ». Et dans ce cas, « le véritable stimulus n'est pas le déploiement progressif de la structure musicale mais le contenu subjectif du cerveau de l'auditeur ».

D'autre part, et à l'inverse, des expériences affectives musicales peuvent faire naître des processus iconiques liés au caractère de l'expérience (triste ou gai, tendre ou sublime) qui,

bien que déterminés par la situation « objective », entraînent le développement d'associations, qui s'écartent totalement de la progression de la musique.

Malgré tout, il nous semble fondamental de tenir compte de ces réactions, qui ne sont pas en concordance directe avec les stimuli musicaux, car comme le souligne L.B. Meyer :

« Il est probable que les processus iconiques conscients et inconscients jouent un grand rôle dans l'expérience affective musicale de nombreux auditeurs. Il leur est souvent difficile, si avertis et disciplinés soient-ils, d'échapper au pouvoir profondément enraciné de la mémoire sur l'expérience affective ». (Id, p. 293)

Connaissant ces mécanismes, l'enseignant peut alors, dans une activité qui a pris « sens » pour les élèves, tenter d'orienter les échanges, mettre en évidence les écarts interprétatifs, ramener les propos aux phénomènes sonores, et aider à la synthèse des relations qu'il semble possible de conduire entre les stimuli musicaux et les expériences affectives musicales.

3.2) Les connotations comme processus iconiques collectifs

Pour L.B. Meyer, les connotations, qui sont les associations communes à un groupe d'individus au sein d'une même culture, lient tel ou tel aspect de l'organisation musicale à une expérience extramusicale. Le concept associé, doit être, en quelque sorte, « normalisé » dans la pensée culturelle, autrement dit, revêtir la même signification pour tous les membres du groupe et produire les mêmes attitudes.

Un instrument de musique peut parfois être associé à des concepts particuliers, le cas de l'orgue, par exemple, est globalement associé à l'église et à la foi pour des auditeurs occidentaux. L'accordéon pour sa part, sort difficilement de son « association collective » à la musique de danse du début du 20^{ème} siècle.

Ainsi, les connotations collectives liées à une musique sont intra culturelles et ne peuvent être comprises que dans la culture à laquelle cette musique appartient.

Remarquons par ailleurs que ces associations, purement culturelles, sont sujettes à des modifications au gré des changements esthétiques à chaque époque.

Dans notre corpus, les écoutes, d'un extrait d'opéra chinois par les élèves de CE2-CM1, et du début de la symphonie opus 21 de Webern pour nos étudiants, sont susceptibles d'être

connotées puisque les élèves de l'école et les étudiants ont vécu des expériences émotionnelles musicales diverses construites à l'école et en dehors de l'école.

Notons, de plus, que pour l'extrait de l'opéra chinois, celui-ci se situe à l'issue d'une séquence d'activités musicales et pluridisciplinaires qui construisent au fur et à mesure des références musicales et un cadre interprétatif susceptibles d'être mobilisés lors de l'analyse auditive.

Pour L.B. Meyer (1956/2011, p. 295), il existe nombre d'éléments, dont certains interculturels, qui prouvent que notre expérience des stimuli musicaux ne forme pas une catégorie séparée ou différente, mais qu'elle est assimilable à notre expérience d'autres stimuli, avec laquelle elle forme un tout.

Conclusion

Nos propos sur les « expériences émotionnelles musicales » montrent les spécificités, les limites et le caractère dynamique des significations associées aux affects tels qu'ils ont été définis par les auteurs que nous avons pris pour référence.

Sur le plan musical, les émotions subjectives véhiculées par les interprètes rendent compte de l'organisation même des structures musicales, elles orientent l'écoute et les ressentis des auditeurs tout autant que leur façon de construire intérieurement les formes sonores.

Que l'on étudie : les émotions « musicales » à partir des stimuli musicaux conçus par les compositeurs, les questions de leur caractérisation, les processus iconiques et les connotations qui leurs sont associées, le langage joue un rôle déterminant comme accès aux ressentis émotionnels suscités par la musique et comme lieu de construction et d'objectivation des significations.

Sur le plan didactique, notre hypothèse serait alors que la position énonciative que l'élève pourrait construire avec l'aide de l'enseignant, lui permettrait de se situer progressivement dans le contexte de l'éducation musicale. Et donc de s'approprier, dans les situations proposées, les « critères de pertinence » des pratiques musicales à l'école, au sein de la classe conçue comme « communauté musicale discursive ».

La construction progressive de notre cadre théorique, lié aux données recueillies pour notre étude qui tente d'analyser le rôle du langage dans les apprentissages musicaux, nous a conduits à explorer : la question des savoirs en éducation musicale, la place essentielle de l'analyse musicale dans le monde des savoirs savants mais aussi pour les pratiques scolaires, la dimension créative des activités de production sonore, et les expériences affectives musicales.

Chemin faisant, nous avons : évoqué l'importance du langage pour tous ces domaines, la constitution plurielle de la communauté musicale discursive, observé les échanges langagiers présents dans les situations de production sonore à caractère créatif, présenté en première approche les situations de production sonore et d'écoute musicale que nous avons retenu pour notre corpus de données, et, relevé les dimensions émotionnelles des pratiques musicales et de la nécessité du langage à la fois pour leur étude et pour leur construction.

C'est pourquoi, sur le plan théorique nous proposons de préciser, dans le chapitre suivant, les outils langagiers retenus par les didactiques des disciplines, qui permettront l'analyse de nos données.

Le langage, est considéré ici du point de vue de ses approches énonciatives et pragmatiques, des travaux des sémioticiens et plus particulièrement de la sémiologie de la musique, de la psychologie sociale et de la psychologie de la musique...

CHAPITRE 6

LE LANGAGE : Approches énonciatives et concepts didactiques

- *Le langage comme outil et comme activité à partir des approches énonciatives et pragmatiques du langage : vers une analyse des échanges oraux et des écrits de notre corpus de données.*

« Il existe des pratiques langagières cognitivo-discursives propres aux différentes disciplines. Elles dépendent dans leur forme même, de l'épistémologie de ces disciplines et donc des configurations didactiques qui en sont une dimension constitutive » (Bernié, 2004).

1. Conception du langage qui sous-tend nos travaux et définition des concepts qui serviront de base à notre étude

Introduction

Nous avons présenté dans les chapitres précédents les concepts théoriques qui fondent notre approche de l'éducation musicale. Nous souhaitons, dans ce chapitre, les compléter par une description de la conception du langage qui nourrit nos travaux et que nous mobiliserons pour l'analyse des énoncés langagiers en éducation musicale.

Les deux champs théoriques que nous croisons sont issus pour l'un, de la perspective historico-culturelle, et pour l'autre, des théories qui sous-tendent l'analyse du discours et que nous empruntons aux didactiques des disciplines qui s'intéressent au rôle du langage dans les apprentissages scolaires.

Rappelons que nous ne sommes pas « linguiste » et, que notre approche du langage sur le plan musical et musicologique relève principalement des différents aspects que sont : la dimension langagière des systèmes musicaux à partir de la sémiologie de la musique développée par J. Molino (2011) et J-J. Nattiez (1975) ; la distinction « langage musical / langage verbal » explorée par des musiciens et musicologues [avec par exemple au 20^{ème} siècle : Ruwet (1972) et Boucourechliev (1993)] ; et la relation « texte/musique » que la musicologie et les compositeurs ont, de tous temps, *discutée, pratiquée et innovée* dans les œuvres. Précisons que ces différents aspects interviennent dans le cadre de la formation des enseignants et font partie de l'ensemble des connaissances musicales qu'ils sont amenés à repenser pour les enseignements scolaires.

Rappelons aussi que, comme nous l'avons précisé en introduction de notre étude, notre approche sur le plan didactique, provient en partie de l'attention particulière que nous portons au langage de l'enseignant et des élèves dans le cadre de notre métier d'enseignant (avec la place de plus en plus grande faite dans les programmes scolaires à la question du « langage » dans toutes les disciplines), attention accentuée par les travaux menés dans le cadre du laboratoire de recherche en épistémologie et didactiques des disciplines (LAB E3D, EA 7441) et qui s'intéressent au rôle du langage dans les apprentissages.

C'est pourquoi, nous nous proposons, à travers la présentation des concepts issus des approches pragmatiques du langage que nous mobilisons et qui, de notre point de vue, s'inscrivent dans une conception « dynamique » de l'acquisition des savoirs, de préciser, dans ses différents aspects, la conception du langage qui sous-tend nos travaux.

Dans une deuxième partie de ce chapitre conçue comme une transition vers la partie pratique d'analyse de notre corpus, nous nous proposons de présenter quelques pistes de réflexion quant au « raisonnement » en éducation musicale à l'école dans chacune des deux activités musicales choisies pour nos observations/analyse : l'écoute et la production sonore à caractère créatif.

1.1. Les concepts et les théories langagières dont ils sont issus

Mentionnons dans un premier temps que les apports de la théorie historique et culturelle développés par L.S. Vygotski et que prolongent les travaux de M. Jaubert et M. Rebière, nous permettent entre autres, de « *situer les savoirs comme des constructions sociales contextualisées et que pour passer des concepts « quotidiens » à des concepts (plus) « scientifiques » la médiation de l'adulte joue un rôle fondamental* ». (Jaubert, Rebière, 2009).

Voici, listés, puis présentés succinctement, les concepts, mobilisés par les didactiques des disciplines, que nous nous proposons ensuite d'explicitier (en respectant l'ordre d'apparition des « termes » de notre liste), dans le cadre des théories sur le langage, basées sur l'analyse des phénomènes énonciatifs, mais aussi, à travers les liens qu'ils entretiennent avec la didactique de l'éducation musicale et les hypothèses d'analyse de notre corpus :

- le processus d'institution progressive de la classe en ce que nous nommons une « *communauté scolaire de pratiques musicales et discursives* »,
- la construction par l'élève du « *contexte* » dans lequel il situe son action.
- le processus de « *contextualisation / décontextualisation / recontextualisation* » qui d'une part, peut se traduire par des « mises à distance » concrètes (musicales) et des « mises à distance » langagières, et qui, d'autre part, participe d'une transformation progressive des pratiques langagières et donc du *contexte*.

- L'élève construit aussi son « *positionnement énonciatif* » dans le cadre de l'activité musicale (que celui-ci soit, à notre sens, de l'ordre de l'expression musicale (énonciation d'un fragment mélodique, rythmique, etc.) et/ou de l'expression langagière sur l'activité pratique musicale d'écoute ou de production).
- les concepts de « *dialogisme* » et « *d'hétéroglossie* » qui impliquent d'une part, la remise en cause de « l'unicité » du sujet parlant et d'autre part, des pratiques langagières dans lesquelles « se négocient les significations ».
- la « *schématisation* » des objets dans le discours qui recouvre en quelque sorte la représentation verbale que le locuteur cherche à communiquer.
- le processus de « *secondarisation* » du discours conçu comme processus de construction de significations de plus en plus pertinentes pour l'activité et dont témoignent les déplacements de positionnements énonciatifs des élèves.

1.1.1. La « communauté scolaire de pratiques musicales et discursives »

Nous empruntons pour l'enseignement de la musique à l'école, le concept de « communauté discursive disciplinaire scolaire » construite au sein de l'équipe E3D (Bernié, Jaubert et Rebière) à partir du concept de « communauté discursive » proposé par Maingueneau (1984) et qui réfère aux groupes sociaux, du point de vue des discours qu'ils produisent et gèrent eu égard à la finalité de leur activité et à leur mode d'organisation.

Dans le second chapitre de notre partie théorique, nous avons tenté de d'élargir ce concept, du point de vue des savoirs « savants » ou « experts » en proposant la notion de *communauté musicale discursive « étendue »* comme lieu où se construisent les savoirs musicaux autour des œuvres et du « monde » de la musique, lui-même élargi au dialogue entre les arts et aux sphères de pensée qui tentent de la décrire et de la (re)définir à chaque période de notre histoire.

C'est pourquoi, les pratiques musicales à l'école, et les pratiques langagières qui lui sont associées sont, de notre point de vue et à des degrés divers, à la fois l'origine et le creuset qui permettent la construction des savoirs musicaux dans l'épaisseur de leurs significations.

Ces deux types de pratiques (musicales et langagières) à l'école, nécessairement liées, sont à l'image de celles décrites à l'aide de la notion de communauté musicale discursive « étendue », et trouvent à notre sens, une « transposition » dans le contexte scolaire avec la notion que nous proposons de nommer : « *communauté scolaire de pratiques musicales et discursives* ».

Précisons, dans cette perspective, qu'à l'école (comme dans la communauté musicale productrice des œuvres, des discours sur les œuvres et des savoirs savants), ce concept n'est pas une donnée, un cadre dans lequel il suffirait de s'inscrire, mais relève plutôt d'une construction progressive effectuée par les élèves du « groupe classe » et leur enseignant. Et que d'autre part, la *communauté scolaire de pratiques musicales et discursives*, se constitue sur le plan des pratiques musicales et langagières autour de pratiques de référence multiples et pluriculturelles, qui recouvrent les catégories reprises par les programmes scolaires, des musiques « savantes », « populaires », et « traditionnelles » de « tous lieux et de toute période ».

Rappelons par ailleurs que les pratiques retenues pour l'éducation musicale à l'école concernent la voix (tout type d'émission vocale principalement dirigé vers le chant en groupe), l'écoute (pour les dimensions analytiques et de construction culturelle à partir des œuvres), le geste instrumental et corporel (sous la forme d'activités « avec » des « instruments » et d'activités motrices spécifiques). Ces pratiques s'inscrivent, dans les deux axes interprétatif et créatif (dont nous avons déjà proposé une définition).

Ainsi à l'école, à « l'image » des pratiques du « monde de la musique » :

- on interprète des musiques « en dépôt dans la culture » (des chants monodiques, polyphoniques, mais aussi des polyrythmies instrumentales et/ou vocales) ;
- on invente des musiques (création de chansons, de « paysages » et « parcours » sonores, de séquences rythmiques, ..., à partir de supports de production construits en lien avec les savoirs et les œuvres de référence) ;
- on écoute des musiques (des œuvres à partir desquelles on articule les connaissances et les émotions qui participent à la constitution d'une culture musicale « vivante ») ;
- on construit des discours autour de chacune de ces pratiques musicales et on les met en lien.

Les discours spécifiques de la sphère d'activité musicale occupent des « fonctions » particulières selon chacune des activités (vocales, instrumentales, et d'écoute), dans lesquelles elle intervient. C'est pourquoi, dans le paragraphe 2.2., de ce chapitre, nous proposerons quelques éléments de réflexion quant au « raisonnement » en éducation musicale qui inter-relie pratiques musicales et pratiques langagières.

1.1.2. Le concept de « *contexte* »

Le terme « contexte » renvoie à de multiples significations. La définition que nous retenons sur le plan didactique, dans le cadre de la compréhension et de l'interprétation des conduites d'élèves en situation, spécifie que la notion de contexte telle que nous l'envisageons « *rassemble tous les éléments de la situation avec lesquels le sujet est en relation de sens. Il est l'ensemble des significations que le sujet attribue à ces éléments* » (Dictionnaire des didactiques, 2013).

De ce fait, le contexte, « du côté » du sujet, n'est pas directement observable, mais reconstruit par le chercheur. *C'est par conséquent un ensemble d'objets sémiotiques, de signes, propre à chacun des sujets concernés, qui conditionne les conduites du sujet dans une situation donnée (idem, 2013).*

De ce point de vue, le contexte n'est pas une donnée préalable dans lequel il suffirait de s'inscrire, il est au contraire dépendant du sens attribué par le sujet aux différentes tâches scolaires et, loin d'être un contenant de l'apprentissage il résulte de son mouvement. (Bernié, 2004).

Pour sa part, M. Brossard (1998, p.108, in Jaubert, 2007), s'appuyant sur les conceptions de L.S. Vygotski à propos de la relation dialectique entre concepts quotidiens et concepts scientifiques, écrit :

« La construction des savoirs scolaires suppose la négociation des significations à travers la mise en marche de la « conversion » des concepts spontanés (quotidiens), à travers la construction de nouveaux cadres d'intelligibilité du réel, différents de ceux construits spontanément par l'enfant ».

Ainsi le contexte, comme « cadre d'intelligibilité du réel » se transforme au fil des échanges et de la transformation des significations au cours des interactions et de l'activité.

Ce contexte spécifique « adapté aux savoirs » que M. Brossard appelle « *le contexte de pertinence* », construit parallèlement aux significations, résulte de la *mise en tension dynamique de contextes sociaux différents, susceptibles d'engendrer confrontation et interaction, creuset de la zone proche de développement* (Bernié, 1998, p162-164, in Jaubert, 2007).

Considérant les deux concepts (de communauté discursive et de contexte) présentés ci-dessus, notre hypothèse est que la construction par l'élève du contexte adéquat et son inscription progressive dans la *communauté de pratiques musicales et discursives scolaire*, dans lesquels se jouent les apprentissages musicaux, participent pour lui de la construction « dynamique » (en constante transformation et appropriation) des « cadres » qui donnent

sens à ses activités. Et que l'élève les élabore à travers un processus de co-construction sociale, qui implique l'interaction entre pairs et avec l'enseignant.

1.1.3. Le « *positionnement énonciatif* »

Parmi les théories qui sous-tendent l'analyse du discours, le concept de *positionnement énonciatif* (Maingueneau, 1981 et Charaudeau 1993,1997, in Jaubert et Rebière, 2009), correspond au fait que « *tout énonciateur met en œuvre des modes de parler-agir-penser (Bernié, Jaubert et Rebière, 2003, Jaubert 2007) qu'il pense efficaces dans le cadre de l'activité développée et ce faisant se pose comme sujet d'une sphère d'activité spécifique* » (Jaubert et Rebière, 2009).

De ce point de vue, nous formulons l'hypothèse que le positionnement énonciatif (conçu de façon dynamique c'est-à-dire dans un processus de transformations successives) peut être observé dans les énoncés langagiers en éducation musicale. Et, qu'il peut rendre compte de l'évolution progressive de l'élève vers une posture de musicien à l'école par la construction et l'appropriation des savoirs et des concepts propres à cette discipline.

Remarquons que, pour la musique, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent, cette notion trouve, à nos yeux, une résonance avec ce que nous pourrions aussi appeler un « positionnement énonciatif musical » sur le plan de l'interprétation. En effet, la façon dont un interprète exprime une « musique » rend compte de ses choix esthétiques, de l'analyse qu'il fait de l'œuvre et de la « synthèse » qu'il opère sur le plan technique et émotionnel dans son intention de communication dirigée vers l'auditeur.

A l'école, l'interprétation d'un chant, d'un « accompagnement » instrumental ou de toute autre production sonore, relève d'une pratique, contextualisée culturellement et rend compte de l'intention interprétative de l'élève, de son niveau de maîtrise technique (vocal et/ou instrumental) et sensible.

Ainsi, en éducation musicale, nous envisageons l'hypothèse d'un double positionnement « énonciatif » (l'un d'ordre musical et l'autre d'ordre langagier) qui se construit dans une interaction entre pratique langagière et pratique musicale où l'une et l'autre peuvent s'influencer mutuellement.

1.1.4. « *Dialogisme et hétéroglossie* »

Le concept d'hétéroglossie emprunté à M. Bakhtine (Volochinov¹¹) (1978), réfère à la fois, à la présence simultanée au sein d'un énoncé, d'une pluralité de points de vue, d'une pluralité de « voix » d'origines contextuelles diverses et, à leur modalité de prise en charge énonciative (Jaubert, 2007).

Pour M. Bakhtine (Volochinov), tout énoncé concret, qu'il soit oral ou écrit, relève du dialogue et s'inscrit dans un double dialogisme. L'énoncé rassemble et « absorbe » d'une part, les énoncés qui l'ont précédé et donc intègre la culture du domaine dans lequel il intervient et, d'autre part, il fonctionne comme une réponse à des discours en cours, juste antérieurs ou à venir. Ainsi, tout discours reprend les manières d'exprimer les thèmes du domaine où ont lieu les échanges et dans le même temps se construit par rapport aux réponses possibles de l'interlocuteur. Ce qui implique du point de vue de M. Bakhtine (Volochinov) que tout locuteur construit son discours à partir du discours des autres, et n'est donc pas la seule source d'énonciation des différentes paroles qui composent son énoncé (idem, 2007).

C'est pourquoi, le locuteur, en orientant son discours en fonction d'une perspective supposée de son interlocuteur effectue une « décentration » qui le conduit à construire progressivement un point de vue personnel dans un contexte spécifique. Ce que Bakhtine (Volochinov) (1978, p.103) formule ainsi : « *le discours conceptualise son objet grâce au dialogue* ».

En classe, les points de vue des élèves et leurs connaissances sont très hétérogènes. De ce fait, l'hétéroglossie, constitutive de chaque énoncé, indique ainsi, la coexistence de plusieurs contextes de langages sociaux différents qui sont amenés à rejoindre celui des énoncés « savants » que l'enseignant introduit progressivement. Les énoncés explicatifs, les remarques, les points de vue qu'essaient de formuler les élèves au cours de l'apprentissage comportent plusieurs voix qui entrecroisent des langages sociaux différents, parfois « discordants » et difficiles à « faire tenir ensemble ».

¹¹ Pour tenir compte des travaux de J-P. Bronckart et de C. Bota (*Bakhtine démasqué*, Genève, Droz, 2011) qui, par une étude historique approfondie, ont pu nuancer les apports de Bakhtine et montrer que Volochinov est l'auteur de plusieurs œuvres et concepts précédemment attribués à Bakhtine, nous proposons, dans un souci de rigueur scientifique, et n'étant pas nous même spécialiste de ces questions, de nommer systématiquement les deux auteurs en référence des concepts que nous mobilisons précédemment sous le seul nom de Bakhtine.

Sur le plan des apprentissages scolaires, et de la dimension langagière comme outil qui participe de la construction des savoirs, la prise en compte des concepts d'hétéroglossie et du dialogisme qui sont des propriétés inhérentes au langage, peuvent permettre une meilleure compréhension des difficultés que peuvent rencontrer certains élèves pour s'approprier les concepts et pratiques propres à chaque discipline.

A partir de cette conception, en effet, l'analyse des énoncés langagiers des élèves dans les temps d'échanges qui visent la construction des savoirs musicaux, peut se baser sur les différents termes utilisés qui indiquent par exemple l'argumentation, la distanciation, l'affirmation, etc., et qui permettent de clarifier la prise en charge des différentes voix mobilisées dans les énoncés.

Dans le cadre de l'activité d'écoute nous pourrions alors tenter d'observer dans les énoncés relevés, les différents contextes culturels que les élèves mobilisent, mais aussi, s'ils formulent par exemple de façon assertive ou bien s'ils mettent à distance, manifestent des doutes ou s'ils manifestent leur subjectivité à travers un ensemble d'indices de modalisation du discours, si les éléments musicaux identifiés sont pertinents, si les raisonnements propres au domaine musical se construisent (identification et mise en cohérence, présentation synthétique, mobilisation et comparaison d'éléments culturels complémentaires, démarche déductive des critères pour produire, ...), etc.

Sans chercher à développer plus avant, les propriétés dialogiques et hétéroglossiques proposées par M. Bakhtine (Volochnikov), nous nous proposons de poursuivre l'exploration des concepts qui rendent compte de notre conception du langage et nous semblent susceptibles de contribuer à l'analyse des énoncés langagiers de notre corpus par l'adjonction du concept de « schématisation » des objets de discours.

1.1.5 La « *schématisation* » des objets du discours

J-B. Grize (1992), lors d'une étude sur « la nature du discours d'information scientifique », définit la « *schématisation* » des objets de discours comme toute représentation discursive de ce que conçoit un locuteur :

« Lorsqu'un locuteur A se propose de communiquer l'idée qu'il se fait de quelque phénomène à un auditeur B, il construit pour lui une représentation verbale (je l'appelle une schématisation) et B la reconstruit ».

La reconstruction effectuée par B n'étant pas nécessairement identique à la construction proposée par A.

Pour lui, une *schématisation* est toujours destinée à celui qui va la reconstruire. Elle est donc orientée par l'image du destinataire. Il précise que la mise en forme des raisonnements dans le langage naturel et non dans le langage logico-mathématique implique un positionnement dans une situation de communication avec pour but d'y produire des discours. Ainsi, de son point de vue, cette conception de la communication *emprunte à la métaphore de la résonance au sens physique du terme* (Idem, 1992).

Traitant ensuite des *objets de pensée* du discours, il indique que ceux-ci s'inscrivent dans des connaissances « déjà là », qu'il nomme le « *préconstruit culturel* », et précise qu'à partir de l'énonciation d'une « même » idée, les raisonnements qui se déroulent sur les objets de discours peuvent ne pas être identiques, et surtout, *les raisonnements, dès qu'ils sont formulés, ne portent pas sur les choses, ils portent sur ce qui en est dit et c'est un trait pertinent des schématisations, scientifiques ou non, que de construire un monde propre* (Ibid, 1992).

Cependant, plusieurs questions se posent : quels sont les genres de discours dans le contexte des pratiques spécifiques de l'éducation musicale ? Quels objets se schématisent ? Et quels types de raisonnements prévalent dans ce domaine ?

Nous tenterons de répondre à ces questions à partir de l'analyse des énoncés des élèves, dont nous disposons.

Nous nous proposons maintenant de terminer l'exploration de nos outils conceptuels par l'étude du concept de *secondarisation*.

1.1.6. Le concept de « *secondarisation* »

M. Bakhtine (Volochinov) (1984), dans ses travaux sur le fonctionnement du langage, développe le concept de genres de discours et opère plus particulièrement une distinction entre le genre du discours « premier » et le genre du discours « second ». Pour lui, les genres « premiers » *façonnent les échanges spontanés qui régulent la vie de tous les jours et sont liés à l'action*, et les genres « seconds » sont des formes langagières qui apparaissent dans des contextes culturels plus élaborés. Ces formes langagières secondes, *régies par des conventions socioculturelles, permettent de mettre à distance et de reconfigurer l'activité dans laquelle le locuteur est engagé* (in Jaubert et Rebière, 2007).

Ces conceptions de genres du discours « premiers » et de genres du discours « seconds » sont à l'origine de la notion de *secondarisation* qui depuis la fin des années 1990, apparaît dans les travaux de recherche qui s'intéressent aux pratiques langagières dans le cadre scolaire.

Le concept de *secondarisation*, que nous nous proposons de définir ci-dessous, acquiert le sens (que nous retenons pour notre étude), dans le cadre de la didactique du français à partir des travaux de M. Jaubert et M. Rebière et s'inscrit dans une conception du langage comme *mouvement, travail de construction, d'ajustements et de négociation des significations* au sein d'un domaine d'activité (Jaubert, Rebière, 2007).

Ainsi, M. Jaubert et M. Rebière transposant la distinction entre genres premiers et genres second dans le contexte scolaire, notent que si cette distinction permet de rendre compte de la nature des discours, en milieu scolaire elle n'est pas pertinente pour rendre compte des apprentissages (Idem, 2007).

Elles définissent alors le concept de « *secondarisation des pratiques langagières* » comme un processus de transformation progressive du langage « déjà là » et précisent que de leur point de vue :

« Le rôle de l'école ne réside pas dans la mise en œuvre de genres seconds « tout faits », (qu'il s'agirait d'apprendre par l'intermédiaire des structures et formes objectivées), mais dans le travail cognitif et langagier de « secondarisation » de l'activité initiale des élèves, de leurs pratiques langagières ainsi que la construction de positions énonciatives favorisant les déplacements » (Ibid, 2007).

Dans cette perspective et du point de vue du rôle de l'enseignant, M. Jaubert et M. Rebière (2007), conçoivent l'activité d'enseignement « *comme une activité de provocation et d'orientation de la secondarisation* ».

Elles ajoutent de plus que :

« *S'il est effectivement indispensable de construire une « attitude » de secondarisation, cette capacité mentale est selon nous le résultat d'une succession de décontextualisations / recontextualisations* ».

D'autre part, ajoutons sur le plan conceptuel, que pour ces deux auteures, la « secondarisation » signale aussi la transformation de la communauté discursive disciplinaire scolaire et sa « disciplinarisation » plus importante. (Idem, 2009).

Remarquons aussi que le processus de « *secondarisation des pratiques langagières* » prend la forme d'un outil d'analyse de « l'évolution du rapport au langage » de l'élève.

Dès lors, sur la base de toutes ces remarques, il nous semble intéressant d'observer comment le nouveau discours témoigne des déplacements cognitifs et énonciatifs de l'élève, de sa nouvelle façon de concevoir l'activité, et de son positionnement comme sujet agissant dans le domaine de l'éducation musicale ?

Sur le plan didactique, les travaux qui participent des approches énonciatives du langage et donc de l'analyse des discours dans leurs contextes socioculturels ont fourni aux didacticiens des disciplines auxquels nous nous référons, les matériaux qui ont permis le développement des concepts que nous avons relevés et qui sont de notre point de vue organisés sous la forme d'un réseau cohérent.

Ces concepts déjà éprouvés dans différentes sphères d'activité, s'inscrivent dans une conception de l'enseignement/apprentissage qui met en avant l'appropriation des concepts « scientifiques » par des « mécanismes de transformation » (des pratiques initiales, des pratiques langagières, de la représentation de l'activité, etc.) dans un mouvement de changements de contexte, qui permet la construction des savoirs dans un cadre d'interactions/intériorisation/reconstruction et qui nécessite la médiation de l'enseignant de par son apport de savoirs pertinents dans la relation didactique mais aussi par la façon dont il oriente les activités musicales et langagières pour susciter ces mêmes « transformations ».

Avant de clore ce chapitre, nous nous proposons de formuler succinctement, au sein d'un paragraphe conçu comme une « transition » vers la partie pratique d'analyse de notre corpus de données, quelques pistes de réflexion qui concernent la question du « raisonnement » en éducation musicale à l'école.

2. Raisonnement et langage en éducation musicale à l'école : quelques pistes de réflexion

En premier lieu, nous nous proposons de relever quelques caractéristiques qui nous paraissent rendre compte du « raisonnement » en éducation musicale à partir des deux types d'activité que sont l'écoute musicale (et donc l'analyse auditive), et la « production sonore à caractère créatif ».

Le raisonnement en éducation musicale à l'école, à partir de l'écoute, se fonde généralement sur une pratique analytique spécifique en forme « d'enquête » co-construite par les élèves, à propos d'une « œuvre » qui fonctionne comme un « donné complexe » à découvrir, comprendre, comparer, associer, s'approprier, et situer culturellement dans une relation dialectique entre les « objets » de savoir qui se construisent et les expériences émotionnelles qu'elle suscite et développe, etc.

Par ailleurs, notons que les modes de raisonnement s'appuient sur une démarche analytique à propos de données à la fois objectives et subjectives car relatives au point de vue de l'auditeur. Ainsi, les trois niveaux de l'analyse proposés par J. Molino et repris par JJ Nattiez que sont le poïétique, le neutre et l'esthésique coexistent, de notre point de vue, à des degrés divers selon les relevés mis en commun par les élèves et les apports techniques et culturels proposés par l'enseignant.

Raisonnement en éducation musicale consisterait donc à mettre en action, à partir des pratiques musicales et des expériences émotionnelles (qu'elles suscitent et construisent dans un même temps), des schèmes musicaux spécifiques et des pratiques langagières particulières, liées, d'une part, aux objets de savoirs à construire, et d'autre part, aux méthodes analytiques propres aux œuvres et à leurs contextes culturels changeants à travers l'espace et le temps, à leurs systèmes musicaux et aux matériaux sonores qu'ils déploient, ainsi qu'au potentiel d'invention qu'elles suscitent.

A partir d'une production sonore, les « raisonnements » mis en jeu dans les temps de pratique musicale rejoignent de notre point de vue, des préoccupations plus spécifiquement compositionnelles, en particulier par la recherche d'une adéquation entre la réalité des matériaux sonores, (c'est-à-dire de l'ordre de la perception) et des « logiques » d'organisation qui répondent à des projets esthétiques à la fois formels et sensibles.

Nous pensons avec P. Boulez (2011), que cette recherche d'adéquation procède d'une forme « d'intuition » éminemment subjective (et que nous n'avons pas la prétention de définir ici)

qui prend sens par les choix qu'elle opère parmi l'ensemble des univers possibles (d'intervalles, de timbres, de textures, etc.).

La dimension langagière intervient alors dans le cadre des productions sonores à l'école basées sur « l'invention » musicale, et qui ont comme caractéristique d'être réalisées par des groupes d'élèves qui, d'une part, échangent sur les choix, les ressentis et les équilibres sonores et organisationnels, et d'autre part, analysent de façon critique leurs productions passées par le « filtre » de l'enregistrement audio. C'est-à-dire d'une situation qui génère une « mise à distance » et donc, nécessairement une forme de prise de recul par rapport à la réalisation sonore.

En d'autres termes, nous faisons l'hypothèse que l'écoute et l'analyse critique de l'enregistrement de leur production susciterait chez les élèves une décontextualisation / recontextualisation du point de vue porté sur le produit sonore et permettrait de « reconfigurer » la pratique musicale sur les plans techniques et esthétiques.

Rappelons qu'à notre sens, « analyse » et « production sonore » sont liées par la notion de « potentiel d'invention » que le musicien découvre « à » l'œuvre et « par » l'œuvre.

Dirigeons-nous maintenant vers la seconde partie de nos travaux dans laquelle nous préciserons le contexte du recueil et de la construction de nos données, et la méthodologie de la recherche qui comportera entre autres, la définition des outils heuristiques d'analyse des énoncés langagiers des élèves en fonction des pratiques musicales auxquels ils sont associés.

- II -

DEUXIEME PARTIE

PRESENTATION DES DONNEES RECUEILLIES :

LANGAGE ET CONSTRUCTION DES SAVOIRS MUSICAUX

CHAPITRE 1

CONTEXTE ET METHODOLOGIE

1. Contexte et Méthodologie

Introduction

Dans cette partie à caractère descriptif, nous nous proposons d'exposer le plus précisément possible le contexte de la recherche, les circonstances du recueil des données et les intentions initiales qui ont présidé à l'élaboration des différentes parties de notre corpus.

Soulignons en premier lieu que la recherche menée s'inscrit en didactique de la musique et de ce fait présente une visée pragmatique/praxéologique à moyen terme.

C'est une recherche qualitative, descriptive, exploratoire pour ce qui concerne les éléments observés à l'école en classe de CE2-CM1 et les écrits recueillis auprès des étudiants en Master Meef 1^{er} et 2nd degré, en première (M1) ou seconde (M2) année.

Elle comporte par ailleurs, une dimension que nous nommons « participative » pour ce qui concerne la mise en œuvre des activités d'analyse auditive à l'attention des étudiants en formation, puisque pour recueillir les écrits relatifs aux types de commentaires susceptibles de constituer un corpus de textes analysables du point de vue des savoirs construits et/ou mobilisés, dans la perspective de leur métier d'enseignant, nous avons pris en charge le questionnement initial. Précisons que ces dernières ont été planifiées de façon spécifique par rapport à des observables didactiques qui nous semblaient pertinents (et que nous expliciterons dans la suite de ce chapitre).

Ajoutons ici que nous sommes pleinement conscient que cette dimension « participative », liée aux écrits des étudiants à partir de l'écoute d'une œuvre, pourrait poser problème du point de vue de la position du chercheur et que des risques de biais seraient susceptibles de peser sur les résultats. Cependant, bien que toute recherche qualitative comporte une part de subjectivité inhérente au « regard porté » et aux outils employés, nous pensons que les questionnements sollicitant la réalisation des écrits et les séances préparatoires éventuelles ne constituent pas de biais dans notre posture de chercheur. Celle-ci, ne se pose pas en termes de « posture de praticien-chercheur » (étudiée par exemple par C. de Lavergne (2007)), puisque notre propos ne consiste pas à analyser les activités préalables qui se réfèrent à notre propre pratique (ce qui impliquerait des logiques « hétérogènes »), mais uniquement les écrits produits individuellement par les étudiants, à partir de l'analyse auditive d'une œuvre. Celle-ci est inscrite dans un dispositif « balisé », sans intervention de notre part au cours de ce temps d'activité des étudiants, ainsi que dans le cadre de commentaires synthétiques « professionnalisants », qui relèvent de savoirs attendus lors des épreuves de concours du CRPE et/ou du CAPES d'éducation musicale.

Notons que, R.C. Kohn (2003, p.33, in C. de Lavergne, 2007), du point de vue de cette posture qui enchevêtre les positions de praticien et de chercheur se pose la question suivante : « *La neutralité affirmée du regard cache mal l'engagement. Ce dernier n'est-il pas inéluctable et ne conviendrait-il pas plutôt de le revendiquer ?* ». C'est pourquoi, dans le cas où notre engagement serait, comme semble le penser R.C. Kohn, « inéluctable », nous tenterons modestement, dans la mesure où les deux postures seraient amenées à se recouper, de relever ce qui serait susceptible de produire des interférences et de biaiser une recherche qualitative basée sur l'observation et l'analyse de données empiriques.

Nous proposons maintenant, dans le but de situer progressivement le contexte à partir duquel nous focalisons notre étude sur les caractéristiques des pratiques langagières dans la construction des savoirs en éducation musicale, de présenter successivement, le cadre général scolaire du point de vue des contraintes institutionnelles des temps d'activités en éducation musicale, puis, en première approche, quelques éléments de réflexion, d'une part, sur l'articulation des temps de pratiques musicales et de pratiques langagières, et d'autre part, en proposant un exemple d'objectif parmi les finalités qui sous-tendent, à notre sens, l'activité d'écoute et l'activité de production sonore.

Viendront ensuite la formulation de nos trois hypothèses principales issue de notre hypothèse générale et des questions et hypothèses successives qui ont jalonné notre parcours théorique, et des observables envisagés pour chacune d'elles. Chaque hypothèse étant associée à l'un des trois éléments de notre corpus de données : 1) CE2-CM1 : « production sonore » 2) CE2-CM1 : « analyse auditive d'un extrait de l'opéra chinois *la légende de serpent blanc* » ; 3) M1 et M2 1^{er} et 2nd degré : analyse auditive du début du premier mouvement de la symphonie Op. 21 d'A. Webern.

Puis nous présenterons et préciserons : les circonstances et les objectifs initiaux de notre recueil de données, le projet et les séances d'éducation musicale observées en CE2-CM1, les mises en situation d'analyse auditive pour le recueil des écrits des étudiants, les données construites, et, les savoirs attendus pour l'école et pour la formation des enseignants dans le contexte des activités spécifiques observées.

1.1. Cadre général scolaire : volume horaire de l'éducation musicale et répartition des temps de langage pour l'écoute et la production instrumentale

Mentionnons en premier lieu les contraintes liées à la réalité de la pratique musicale à l'école qui occupe un temps institutionnel relativement court et qui oscille entre cinquante minutes et une heure par semaine. Rappelons aussi que pour le cycle 3 comme pour le cycle 4 du collège, une partie des enseignements porte sur « l'histoire des arts » telle qu'elle a été conçue et ajoutée aux programmes d'éducation artistique existants (2008).

Notons cependant qu'une grande partie des pratiques artistiques « habituelles » en éducation musicale participe de l'histoire des arts, ce que confirme le texte des compléments pour la mise en œuvre des programmes pour le collège (2008), rédigé pour partie sous forme de tableaux qui mettent en parallèle les « attendus et les pratiques » de la discipline et ceux qui relèvent plus spécifiquement des domaines de l'histoire des arts relatifs à la musique (ces derniers recouvrent, à des degrés divers, les arts du son, du spectacle vivant, du langage et du visuel, selon les œuvres mises à l'étude).

Dans ces « temps » de pratique musicale (vocal, instrumental, rythmique et corporel, écoute, codage et « créativité »), les « temps de langage », « imbriqués » de diverses manières, et essentiels de notre point de vue dans la construction des savoirs liés aux activités, n'occupent selon le domaine pratiqué, ni les mêmes fonctions ni la même place « quantitative », du point de vue du temps qui leur est consacré, et ce, de par la nécessité de l'acquisition « sensible », « corporelle » des modes d'expression sonore.

1.1.1. L'activité d'écoute musicale : analyse auditive d'un document sonore qui articule des temps d'écoute et des échanges langagiers

L'activité d'écoute, temps « d'analyse auditive » constitué à la fois de l'écoute répétée d'un fragment d'une œuvre et des activités discursives à propos de cette œuvre, sur la base d'une forme scolaire éprouvée, est pratiquée « habituellement » par les enseignants.

Elle comporte plusieurs phases qui alternent écoutes et échanges oraux (et/ou écrits selon les niveaux et les démarches pédagogiques envisagées) autour d'une même œuvre (mais aussi de plusieurs œuvres dans le cadre d'études comparatives).

Elle dure couramment, entre vingt et trente minutes. Les extraits musicaux écoutés et analysés, sont généralement relativement courts (une minute à trois minutes maximum) et,

la plupart du temps, ne dépassent pas une minute et trente secondes (principalement pour des raisons de capacités de mémorisation des éléments musicaux à identifier, relever, discuter, interpréter...).

Sur le plan de la gestion de l'activité, les savoirs musicaux se construisent à l'aide d'écoutes répétées, d'un même fragment, qui permettent « d'approfondir » l'action musicale et l'action langagière. Des écoutes fractionnées peuvent permettre ensuite, de focaliser l'attention sur tel ou tel élément particulier que l'enseignant et/ou les élèves souhaitent observer ou vérifier et qu'ils « schématisent » au cours de leurs interactions.

Ainsi, écoutes et réécoutes peuvent recouvrir en tout, entre cinq et dix minutes du temps de l'activité. Ce qui permet ainsi, quinze à vingt minutes d'échanges langagiers pour une analyse auditive en grand groupe, conduite par l'enseignant (qui contribue à la construction des savoirs, apporte des connaissances spécifiques et certains des éléments essentiels du contexte culturel).

Notons cependant que le temps évoqué ci-dessus, d'un document sonore d'une minute et trente secondes, est du point de vue de celui qui écoute « extrêmement long », car l'action du sujet convoque entre autres, des facultés d'analyse, d'appropriation et de mémorisation associées aux expériences émotionnelles musicales, qui tout en agissant à partir de l'œuvre pour répondre aux objectifs d'apprentissage de l'école, se transforment, à notre sens, « par » l'œuvre et par les processus de construction des savoirs.

La situation fonctionne à l'image de « l'analyse d'un document », (comme celle-ci peut se présenter dans les autres disciplines scolaires). Cependant, à la différence de l'utilisation de documents écrits qui permettent un « retour sur », pendant les temps de recherche et de réflexion menés par les élèves, c'est, pour l'activité d'analyse auditive, la mémoire qui est dépositaire du document sonore tel qu'elle a pu le « retenir » mais surtout le construire dans une interaction des fonctions psychiques supérieures cognitives et émotionnelles (au sens de Vygotski).

Pour présenter un cas concret de l'action effectuée par l'élève et dans le même temps le rattacher à une référence théorique, soulignons par exemple, que sur le plan de la structure musicale, le travail effectué par l'élève, et plus particulièrement celui qui concerne le dynamisme de la forme perçue lors de l'écoute d'une séquence musicale, comporte selon M. Imberty (1999, p.19) la spécificité suivante :

« Le dynamisme de la forme perçue, ne peut être restitué par une reconstruction mentale purement abstraite, (...) il dépend d'un ou plusieurs moments privilégiés

où brusquement la forme prend sens pour l'interprète comme pour l'auditeur, c'est-à-dire de moments où, de manière implicite, l'on pressent soudain le schéma général, la direction essentielle, le but vers lequel le compositeur veut conduire ».

Pour lui, la structure musicale, le mode d'appréhension de la continuité temporelle par le sujet et les éléments investis émotionnellement en dehors de tout critère « objectif », convergent pour déterminer les moments privilégiés qui donnent sens à l'œuvre du point de vue de l'interprète et de l'auditeur. De ce fait, *l'organisation dynamique restituée est à la fois « objective » et « subjective »* (Idem, 1999, p. 19).

C'est pourquoi, de notre point de vue, l'étude d'une œuvre musicale, serait vide de sens, si elle se bornait à la recherche ciblée d'éléments abstraits, en se limitant uniquement, par exemple, à des écoutes fragmentées de « quelques secondes » pour apprendre à les identifier, les reconnaître, sans que ces derniers n'aient été intégrés dans un contexte d'appropriation sensible et culturelle dans une dynamique d'apprentissage qui permette la construction de significations d'ordre musical. C'est-à-dire pour l'écoute musicale : sans avoir pris le temps de plusieurs écoutes du fragment dans son ensemble, dans le cadre de plusieurs séances, qui permettent une véritable appropriation de l'œuvre en elle-même et par les discours qui la « transforment », mais aussi par la comparaison aux autres œuvres préalablement « rencontrées ».

De ce fait, l'activité d'écoute d'œuvre et donc d'analyse auditive permettrait à la fois, la construction des « catégories » du sonore musical, la construction sociale des émotions, la construction de la notion « d'œuvre musicale » dans ses dimensions artistiques complexes, sensibles et intellectuelles, l'idée de musique comme récit et comme expérience du changement et de la transformation, ainsi que les relations aux contextes socioculturels dans lesquels elle s'inscrit.

Pour conclure sur ces premières précisions et réflexions, rappelons que l'un des objectifs de notre recherche sur le plan didactique consiste aussi à soulever la question de la formation des enseignants pour l'éducation musicale à l'école, que nous tenterons d'aborder à l'issue de nos travaux. Par conséquent, toutes ces remarques nous amènent à formuler plusieurs questions à propos des mécanismes de construction des savoirs et du rôle de l'enseignant : ces écoutes répétées participent-elles des mécanismes de décontextualisation / recontextualisation, dans la mesure où elles s'intercalent avec des moments langagiers ? Le discours de l'enseignant pour guider les apprentissages permet-il de provoquer et de conduire le processus de secondarisation des pratiques musicales et langagières et donc la

construction des savoirs que le langage appréhende ? Comment celui-ci guide-t-il les échanges et organise-t-il les temps d'écoute et de langage ? Porte-t-il une attention particulière aux positionnements énonciatifs et aux contextes mobilisés par les élèves ? Comment gère-t-il les apports culturels liés aux œuvres ?

Pour autant, la place du langage au sein des activités musicales ne concerne pas uniquement les activités d'écoute d'œuvres enregistrées, elle peut aussi être liée à des moments de productions sonores vocales et instrumentales qui nécessitent à la fois des temps d'écoute « critique » des productions et des échanges langagiers entre pairs et ce, dès l'école maternelle. Soulignons de plus, qu'au cours de ces interactions langagières « *est évaluée la contribution individuelle à l'activité collective* » (J-P. Bronckart, 1996, p. 42-43)

1.1.2 Productions sonores instrumentales et langage : des temps et des modalités de pratiques langagières non spécifiés

Rappelons en premier lieu, que dans les nouveaux programmes scolaires (2015) la dimension langagière, étendue à toutes les disciplines, devient primordiale pour les apprentissages et que, par exemple, les attendus pour le cycle 3 en éducation musicale, sous la rubrique « explorer, imaginer et créer », préconisent d'une part, d'explorer la *diversité des matériaux sonores* et de dégager des *catégories classées par caractéristiques dominantes* et, d'autre part de développer le *lexique pour décrire le son instrumental, le son vocal et les objets sonores dans les domaines de la hauteur, du timbre, de la durée, de l'intensité*.

En effet, les programmes scolaires, donnent au langage un rôle important pour la construction de savoirs spécifiques du phénomène sonore lié au musical, cependant les temps dévolus aux pratiques langagières ainsi que leurs modalités de mise en œuvre n'ont pas, dans les instructions officielles, de cadre explicite. Pourtant, elles occupent de notre point de vue, plusieurs fonctions essentielles que nous tenterons de mettre en évidence lors de l'analyse des activités de production sonore observées en classe de CE2-CM1.

Au-delà du lexique et de la description du son instrumental, dans les domaines précisés ci-dessus, nous pensons que l'utilisation des objets sonores et des instruments manufacturés de « l'instrumentarium scolaire » d'aujourd'hui (claves, Wood block, maracas, triangle, sistre, cymbales, tambourin, etc.), installe une première approche pratique de la notion

d'instrument de musique qui selon nous, rejoint la conception que nous propose Rabardel (1997).

Pour cet auteur, l'instrument (au sens large) :

« Est une entité mixte (...) qui comporte d'une part un artefact matériel ou symbolique, produit par le sujet ou par d'autres et, d'autre part, un ou des schèmes d'utilisation associés, résultant d'une construction propre du sujet, autonome ou d'une appropriation de schèmes sociaux d'utilisation déjà formés extérieurement à lui » (1997, p.39).

Sur le plan musical, rappelons à ce propos, qu'il existe une dialectique « de toujours » entre « *artefact et schèmes d'utilisation* » que nous appelons « instrument de musique », et l'invention musicale, car les schèmes d'utilisation ne sont pas seulement le fait de l'instrumentiste, mais sont aussi inventés par les compositeurs successifs qui suscitent la modification des usages, la transformation technologique des instruments, et, à l'inverse, les innovations technologiques, dans un mouvement rétroactif suscitent de nouvelles manières de penser la musique. C'est ce que nous avons tenté de montrer lors de nos travaux de DEA à l'IRCAM pour la relation entre la pensée musicale et les technologies informatiques de transformation des structures sonores. Ajoutons ici, que la question du « matériau et de l'invention » ne se limite pas, à notre sens, aux seules catégories sonores, mais englobe à la fois les questions syntaxiques d'organisation des éléments musicaux et plus généralement des phénomènes sonores qui structurent l'œuvre et participent de son « sens » sur les plans esthétiques et culturels.

A l'aune de ces réflexions, la pratique musicale indiquée dans les programmes scolaires, qui consiste en « *l'exploration de la diversité des matériaux sonores* », permettrait aux élèves, dans le cadre des interactions langagières entre pairs et avec l'enseignant, d'une part, une transformation progressive de leurs énoncés premiers vers la construction de discours « situés » dans la sphère d'échange spécifique de la musique et d'autre part, de construire le concept « d'instrument » dans ses caractéristiques descriptives « nécessaires » de (*hauteur, timbre, durée et intensités*), mais aussi dans les dimensions culturelles et émotionnelles de son utilisation.

2. Les hypothèses et observables envisagés

L'étude de nos données prend sens dans la tentative de vérification des hypothèses générées par la réflexion théorique de notre première partie de la recherche.

A partir de notre hypothèse générale que nous rappelons ici :

« Les activités musicales en classe et en formation mettent en jeu des usages du langage qui participent de la construction des savoirs musicaux », plusieurs hypothèses de recherche se sont progressivement constituées tout au long de nos approches théoriques des savoirs, de l'analyse musicale, de la créativité, des émotions et des concepts issus des approches énonciatives de la langue.

Les trois hypothèses que nous retenons et qui orientent nos réflexions, s'inscrivent dans des contextes musicaux spécifiques qui ont fait l'objet de notre recueil de données.

Nous nous proposons de présenter chacune d'elle accompagnée des observables qui de notre point de vue, pourraient permettre d'approcher les conditions de leur vérification.

Notre **première hypothèse**, concerne la construction des savoirs musicaux dans les activités de production sonore « à caractère créatif » où s'entremêlent pratique musicale et pratique langagière :

« L'articulation des pratiques musicales de production sonore et de l'analyse critique, par les élèves, de l'enregistrement des séquences musicales produites, permettrait la construction de savoirs musicaux ». Et, dans le même temps, « les déplacements qui participent de cette construction, seraient liés à la transformation progressive de la classe en *communauté de pratiques musicales et discursives scolaire*, celle-ci favoriserait alors la compréhension et la reconfiguration de l'activité via des savoirs de la musique ».

Nous observerons entre-autres : la dynamique de l'interaction entre les séquences sonores produites et les énoncés langagiers des élèves recueillis lors de l'analyse critique de l'enregistrement de celles-ci ; les objets de discours qui se construisent et se « schématisent » lors des analyses de la production sonore et leur ancrage dans le monde musical signalant, de la part des élèves, un « positionnement énonciatif » de musicien à la mesure de l'école ; les apports de l'enseignante visant à ancrer l'activité « en musique » ; les différents rôles qu'assument les élèves au cours de ces activités (compositeur, interprète,

auditeur, critique) et nous nous intéresserons aux partitions qu'ils élaborent et aux préoccupations dont elles témoignent.

Notre **seconde hypothèse**, qui concerne l'étude des énoncés recueillis lors de l'activité d'analyse auditive d'un extrait d'opéra chinois (*La légende de serpent blanc*), œuvre proposée aux élèves de l'école (cycle 3), se focalise d'une part, sur la construction des émotions thématiques par le langage, à partir des « expériences émotionnelles musicales » et d'autre part, sur la relation qu'entretiennent entre elles les différentes activités d'éducation musicale dans la construction des savoirs :

« Les savoirs musicaux à l'école, dont la thématisation des émotions (issue des expériences émotionnelles musicales), se construirait dans « l'épaisseur » des significations mises en jeu et négociées dans les interactions musicales et langagières au sein de la *communauté de pratiques musicales et discursives scolaire*, et à partir de la mise en réseau de toutes les activités pratiquées en cours d'éducation musicale, autour des notions (dont les émotions) mises en jeu pour les apprentissages ».

Pour tenter de vérifier cette hypothèse, nous observerons entre autres, ce qui dans les énoncés langagiers des élèves indique la mobilisation d'éléments musicaux, directement issus des pratiques et qui nourrissent l'analyse auditive de l'œuvre de musique chinoise à laquelle ils ont été confrontés ; la façon dont se construit la verbalisation des ressentis émotionnels et le rôle des reprises des discours d'autrui.

Notre **troisième hypothèse** interroge la dimension culturelle à propos de l'analyse auditive, proposée à nos étudiants en formation, d'une œuvre d'A. Webern, (début du premier mouvement de la symphonie op.21).

Réfléchir à la construction d'une culture musicale à partir de l'activité d'écoute d'œuvres, nous invite en premier lieu, à préciser en quoi cette œuvre, à la base d'une partie de nos données recueillies, serait, de notre point de vue, « éloignée » des univers culturels musicaux « habituels » des étudiants (hormis ceux du 2nd degré qui ont une formation musicale spécifique).

Ainsi, plusieurs éléments nous semblent devoir être pris en compte, nous les présentons ici, successivement, sans intention de les hiérarchiser : - dans notre système scolaire, l'enseignement de l'éducation musicale s'arrête au niveau de la classe de troisième du collège ; - l'acculturation aux musiques tonales ne permet pas, à notre sens, de construire les codes syntaxiques (liés aux expériences émotionnelles) des territoires musicaux explorés par

nombre de compositeurs du 20^{ème} siècle ; - les observations qui sont issues de notre expérience professionnelle, semblent indiquer que nos étudiants ont été principalement confrontés à des pratiques sociales de référence qui ne mettent pas en avant, un « rapport à l'œuvre » qui impliquerait à la fois, le plaisir et l'effort nécessaires pour la découverte et l'appropriation des musiques savantes de notre période contemporaine.

A ces considérations générales s'ajoutent, à propos de l'œuvre de Webern, des éléments strictement musicaux qui dénotent d'une conception spécifique du discours sonore (ex : une nouvelle conception de la notion de thème, le concept de série comme générateur des systèmes de hauteurs, le mode de répartition des hauteurs dans l'espace sonore et le traitement du temps musical) qui nous semble très éloignée des particularités musicales des contextes culturels majoritairement côtoyés par nos étudiants.

Ainsi, dans le premier mouvement de la symphonie de Webern, le double canon rythmique (à la manière des techniques isorythmiques des 14^{ème} et 15^{ème} siècles) qui articule un ensemble de « séries » spécifiquement organisées sur le plan des relations entre les intervalles, inaugure, de par la répartition des structures dans un espace sonore pour neuf instruments, une nouvelle dimension sonore que P. Boulez (1963, p.25)) nomme « diagonale ».

Précisons que, bien sûr, notre façon de « généraliser » les différentes approches culturelles de nos étudiants est profondément respectueuse et n'a pas pour but de dévaloriser leurs parcours individuels, mais plutôt, de pointer les éléments qui pourraient permettre de définir certains des enjeux didactiques de la formation des enseignants. Par ailleurs, nos remarques globalisantes ne concernent pas tous nos étudiants puisque certains d'entre eux ont pu construire, dans un « milieu » propice à son développement, une culture musicale qui explore de nombreux « genres » « savants » et « populaires » « d'ici » et « d'ailleurs ».

D'autre part, nous avons déjà évoqué précédemment que « la seule » analyse auditive d'une œuvre musicale ne permet pas de rendre compte des éléments que l'analyse minutieuse de la partition et la connaissance des contextes culturels spécifiques mettent en évidence.

La prise en compte de ces diverses réflexions, soulève pour nous plusieurs questions.

Ainsi : dans le cas de la rencontre avec une œuvre d'un univers culturel « nouveau » par rapport aux cultures non homogènes des individus, quelle serait la nature des difficultés rencontrées par les étudiants du 1^{er} degré pour construire une relation à ce type d'œuvre ? Ces difficultés, rencontrées lors d'une première écoute non outillée par des activités

musicales préalables et/ou conjointes, seraient-elles dues au manque de « repères », non encore construits, dans un langage musical nouveau pour eux ?

Ces diverses interrogations nous permettent de proposer ici notre troisième hypothèse, qui s'inscrit dans le cadre d'une situation d'analyse auditive d'une œuvre et des affects qu'elle implique, et qui se réfère au rôle du langage et plus particulièrement à l'action langagière orale et/ou écrite comme lieu de construction de significations.

De ce fait, pour cette activité, pratiquée « habituellement », dans laquelle se construisent des savoirs musicaux associés aux expériences émotionnelles, nous formulons l'hypothèse que :

« Lors de la rencontre avec des œuvres musicales d'un univers culturel « nouveau » par rapport aux cultures non homogènes des individus, la nouveauté du langage musical et des émotions qui l'accompagnent, entrerait en conflit chez les étudiants, avec les outils culturels construits par leur pratique d'écoute musicale et déjà socialement établis. Les énoncés langagiers écrits, des savoirs musicaux et des émotions qui leurs sont associées, rendraient compte de l'écart entre la nouvelle façon d'appréhender le phénomène sonore musical que propose Webern et les codes culturels construits jusqu'alors par les étudiants pour appréhender les œuvres de la musique savante occidentale ».

Pour tenter de vérifier cette hypothèse, nous formulerons quelques remarques préalables pour situer le contexte d'analyse des textes écrits par les étudiants puis, nous observerons la « distance » culturelle qu'indiquent les énoncés des étudiants dans la formulation des savoirs et des ressentis émotionnels associés à l'écoute du fragment d'œuvre proposé, le rôle éventuel des « consignes » dans la mobilisation de références culturelles autour de l'œuvre, et les propositions d'activités (censées compléter mais aussi permettre l'appropriation de l'œuvre) imaginées par les étudiants, à partir de l'écoute de cette œuvre, à l'attention des élèves de l'école ou du collège.

3. Le contexte

Le contexte est d'une part, celui des activités musicales d'une classe de CE2-CM1 dans une école rurale proche de Périgueux, et d'autre part, de séances de travaux dirigés (TD), consacrés à l'activité d'écoute d'œuvre, et destinés aux étudiants en Master des métiers de l'enseignement pour le premier 1^{er} degré (IUFM/ESPE site de Périgueux) et le second degré (U-Bordeaux Montaigne).

3.1. Le dispositif

En cohérence avec le cadre théorique développé ci-dessus, le dispositif articule pratiques et langage, et procède par des décontextualisations / recontextualisations successives qui visent à permettre la construction des savoirs en éducation musicale. Ainsi, les données recueillies proviennent de deux cadres distincts :

- a) Le premier cadre est celui d'une « séquence » de pratiques musicales et discursives, d'une classe de cycle 3 de l'école élémentaire, conçue à partir d'un projet culturel proposé par l'enseignante. Précisons que nous avons focalisé nos observations sur les trois séances consacrées d'une part, à la réalisation d'une « production sonore à caractère créatif » et du travail de « codage » qui lui a été associé, et d'autre part, à une quatrième séance dédiée à l'analyse auditive d'un extrait de l'opéra chinois *la légende de serpent blanc*, début de la scène n°8 : *Submersion du temple de la montagne d'or*.
- b) Le second cadre est constitué de séances ponctuelles d'analyse auditive d'une œuvre musicale proposées à trois groupes d'étudiants en Master 1 et Master 2 des métiers de l'enseignement pour les 1^{ers} et 2nd degrés.
Pour les trois groupes (29 textes recueillis) l'analyse auditive a porté sur le début du premier mouvement de la symphonie op.21 d'A. Webern. Chaque étudiant, après avoir rédigé un commentaire synthétique, propose des activités susceptibles d'être mises en œuvre dans une classe de cycle 3, ou de collège (pour les étudiants du 2nd degré).

3.1.1. Tableau synthétique des données recueillies

Nous proposons maintenant, avant d'entrer dans le détail des éléments constitutifs de notre corpus, d'en présenter, ci-dessous, un aperçu global, sous forme de tableau synthétique qui comporte des informations générales sur les dispositifs et, des précisions sur les données recueillies en fonction des contextes musicaux dans lesquels elles ont été collectées :

Tableau synthétique des données recueillies pour constituer notre corpus

	CE2 – CM1 année 2012-2013 Production sonore et analyse auditive	Etudiants M1 (1 ^{er} et 2 nd degré) Analyse auditive (Webern)
Informations générales sur les dispositifs	<ul style="list-style-type: none"> - Projet Asie (initié par l'enseignante) - Séquence « Musique chinoise traditionnelle » - 7 séances : En 2012 : les 26/10 ; 30/11 ; 07/12 et 14/12 En 2013 : les 08/02 ; 15/02 et 01/03 - Ecole élémentaire en milieu rural (près de Périgueux) - 25 élèves, - une enseignante PEMF premier degré 	<p>Analyse auditive pour 3 groupes. « Webern symphonie op. 21 ».</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3 séances : IUFM/ESPE site de Périgueux : .2 groupes 1er degré : 12/11/2012 (12 étudiants) 03/12/2012 (12 étudiants) Université Bordeaux Montaigne (UBM) : .1 groupe 2nd degré : 14/10/2014 (5 étudiants) - un enseignant IUFM/ESPE
Données recueillies	<p><u>Enregistrements vidéo et/ou audio des activités de production sonore et d'analyse auditive.</u></p> <p><u>Quatre séances complètes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 07/12/2012 : construction du projet et enregistrement audio de la première version du « parcours sonore » - 14/12/2012 : Enregistrement des échanges langagiers en grand groupe : - phase « d'écoute critique » de la version 1 de la production sonore. Enregistrement audio de la seconde version du parcours sonore. - 15/02/2013 : Recueil de la partition réalisée par les élèves à partir de la production sonore. Enregistrement audio de la troisième version du parcours sonore. - 01/03/2013 : Enregistrement audio des échanges autour de l'analyse auditive d'un extrait de l'opéra chinois : la légende de serpent blanc (Tableau 8 : « Submersion du temple de la montagne d'or ») 	<p><u>Recueil des écrits individuels réalisés à partir de l'analyse auditive d'un extrait du début du 1^{er} mouvement de la symphonie op. 21 d'A. Webern.</u></p> <p>Les écrits sont présentés sous la forme d'un commentaire d'œuvre suivi de propositions d'activités imaginées à partir de caractéristiques relevées par l'analyse.</p> <p>IUFM/ESPE site de Périgueux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 12/11/2012 : M2B 1^{er} degré (12 textes) (Aucune indication sur l'œuvre n'est donnée avant l'écoute). - 03/12/2012 : M1A 1^{er} degré (12 textes). (Les étudiants sont informés que l'œuvre date du début du 20^{ème} siècle) Université Bordeaux Montaigne : - 14/10/2014 : M1 2nd degré (nom de l'auteur et titre donnés avant l'écoute, 5 textes) (Nombre total de textes = 29)

3.1.2. Normes de transcription des verbatims

Précisons ici, que pour les transcriptions de nos données orales, qui concernent les activités observées à l'école, nous avons utilisé les normes classiques qui numérotent les tours de parole. Par ailleurs, nous souhaitons ajouter, que la difficulté que nous avons rencontrée pour la transcription des attitudes et du sens apporté par les intonations du langage oral, uniquement à partir du texte écrit, nous a incité à utiliser deux signes spécifiques, censés de notre point de vue, préciser ces éléments. On trouvera donc :

- pour signifier un temps d'attente de l'enseignante : trois petits point (...) à la suite d'un mot ;
- pour signifier l'importance de la définition d'une tâche à réaliser, ou bien, le fait que les élèves produisent de façon sonore un élément évoqué par l'enseignante : des fragments d'énoncés en caractère gras.

Ainsi, nous conservons la ponctuation, les majuscules, mais nous notons les numéros des tours de parole, les silences, les hésitations, les reformulations, au plus près pour pouvoir observer l'activité des élèves et de l'enseignant.

A l'inverse, pour les données écrites constituées par les commentaires des œuvres analysées par nos étudiants, nous avons pris le parti de privilégier les transcriptions en fonction des finalités des interventions. Précisons que le découpage suit autant que faire se peut un canevas pour l'analyse qui correspond aux savoirs liés aux définitions des émotions et à la construction des catégories sonores que sont les hauteurs, les durées, les intensités, les timbres et la structure formelle. Ainsi les écrits sont restructurés en fonction des principes organisateurs des commentaires.

3.2. Le projet en CE2-CM1 : la séquence d'éducation musicale

Pour l'année 2012-2013, moment des premiers recueils de nos données empiriques, l'enseignante a conçu et organisé une partie des apprentissages autour d'un projet culturel pluridisciplinaire de découverte de pays et de cultures extra-occidentales. Lors de notre recherche, elle avait déjà engagé la mise en œuvre du « Projet Asie » (Japon, Chine, Inde) pour lequel nous avons joint le tableau « heuristique » en Annexe 1, p. 315.

Concernant les dimensions culturelles et les apprentissages à travers les supports d'activités prévus pour une première approche/découverte d'éléments de culture asiatique, le travail proposé en amont du projet de séquence d'éducation musicale, a comporté l'étude d'un

album¹² qui situe l'action dans un contexte « traditionnel » fait de légendes et de personnages surnaturels.

Lors de séances préparatoires à la recherche, l'enseignante nous propose de mettre en œuvre en classe dans le cadre d'une séquence d'éducation musicale, l'apprentissage d'un chant, des activités de production sonore, de codage, et d'analyse auditive.

Sur les sept séances consacrées à la séquence d'éducation musicale pour les élèves de l'école élémentaire (26/10/2012 ; 30/11/2012 ; **07/12/2012** ; **14/12/2012** ; 08/02/2013 ; **15/02/2013** et **01/03/2013**), nous avons construit les données qui correspondent à quatre séances complètes (en caractères gras), découpées en plusieurs enregistrements vidéo et audio et dont nous détaillerons ci-dessous les contenus généraux et les modalités de mise en œuvre.

Soulignons que, dans le but de focaliser notre étude sur les deux domaines que constituent la « production sonore à caractère créatif », et « l'analyse auditive », les deux premières séances, prises en charge par l'enseignante, auxquelles nous avons assisté n'ont pas fait l'objet de recueil de données. C'est-à-dire l'écoute d'une œuvre de musique savante traditionnelle pour instrument soliste : le Zheng (Cithare sur table à chevalets mobiles, séance du 26/10/2012), et la séance d'apprentissage d'un chant « pour l'école » intitulé « *le petit chinois* » (séance, du 30/11/2012), dont la mélodie est basée sur un mode pentatonique et qui dans son texte véhicule plusieurs « stéréotypes » tout en listant dans les différents couplets les noms des principales villes chinoises (Cf. partition – Annexe 1, p.316). De même, une séance « intermédiaire » (le 08/02/2013) consacrée à la présentation du projet en cours, à une nouvelle élève, n'a pas fait l'objet d'un recueil de données.

Ajoutons néanmoins que, bien que ces séances de chant et d'analyse auditive d'un instrument soliste, (pour lesquelles nous avons quelques relevés manuscrits), n'aient pas été enregistrées et intégrées aux verbatim de notre corpus, nous les avons signalées car certains des éléments qui y sont travaillés ont pour partie, été mobilisés par les élèves lors de la production sonore et pour l'analyse auditive de l'extrait d'opéra chinois proposé par l'enseignante. Rappelons, à l'appui de ce qui vient d'être dit, qu'une des hypothèses que nous tenterons de vérifier, exprime le fait que ces éléments participeraient de notre point de

¹² Tanaka, Béatrice, 1998, *La Montagne aux trois questions*, Illustrations : Chen Jiang Hong, Ed. Albin Michel Jeunesse.

vue, à la construction des savoirs musicaux visés dans la séquence par la mise en réseau des connaissances acquises sur l'ensemble des activités.

En ce qui concerne les quatre séances enregistrées qui ont donné lieu à la construction de nos données recueillies à l'école élémentaire, précisons en premier lieu, que, pour associer l'activité de production sonore à son projet culturel l'enseignante propose aux élèves la réalisation d'un « *parcours sonore* » à partir d'un court argument : « *Tous les sons qu'un personnage (enfant) pourrait entendre dans une ville en chine, lors d'une promenade, dans la rue, puis dans un temple qu'il est entré visiter* » (les 07/12/2012 Annexe 2, p.317-328, et 14/12/2012 Annexe 2, p.329-335). Le « support de production », est donc, dans ce cas, un « texte » destiné à susciter une « musique » réalisée par tous les élèves de la classe dans le cadre de séances qui alternent des temps de langage et des temps de pratiques musicales.

Pour ce qui concerne la séance d'analyse auditive, l'enseignante propose aux élèves l'écoute d'un extrait d'un opéra traditionnel chinois : *La légende de serpent blanc*, scène n° 8 : *Submersion du temple de la montagne d'or* (1'26).

Les deux séances de production sonore seront prolongées par une troisième (le 15/02/2013 Annexe 2, p.336-339) dont la première partie est consacrée à des travaux de « codage » du « parcours sonore » effectué, pour lesquels l'enseignante propose aux élèves des « outils pour écrire » dans le but de réaliser une sorte de « partition » « après-coup » de cette pratique musicale spécifique, puis, dans un second temps l'enseignante procède à l'enregistrement d'une troisième version basée sur la « partition » affichée au tableau.

Sur le plan didactique, la mise en œuvre de cette séance de codage suivie d'un nouvel enregistrement de la production sonore, permettrait, à notre sens, d'observer si le travail d'écriture modifie « l'expression musicale » du parcours sonore, et, si oui, dans quelle mesure ces travaux de codage/décodage participeraient d'une décontextualisation / recontextualisation qui susciterait chez les élèves, un nouveau regard sur l'activité et le développement de leur posture de musicien à la mesure de l'école.

Enfin, la quatrième séance enregistrée (le 01/03/2013 Annexe 3, p.340-347) est comme nous l'avons précisé ci-dessus une activité d'écoute d'œuvre qui est conçue pour permettre la construction par les élèves de savoirs musicaux liés aux pratiques verbales de l'analyse auditive. Dans ce cadre, l'œuvre serait donc à la fois une expérience émotionnelle musicale et un document sonore qui pose question. Les échanges langagiers ne serviraient donc pas uniquement à l'identification de faits sonores mais à échanger des ressentis, à « enquêter »

sur les éléments perçus, à co-construire des significations et à s'appropriier progressivement les savoirs propres à la discipline.

A la suite des différentes précisions et remarques qui réfèrent aux travaux des élèves de CE2-CM1, et pour donner un premier aperçu du plan général de chacun des verbatim construits, nous nous proposons de préciser ci-après, la structure résumée de chacune des séances prises en charge par l'enseignante, en exposant les différentes phases et les temps qui leur sont consacrés, ainsi que le « squelette » les modalités principales de mise en œuvre :

→ **Trois séances consacrées à une production sonore à caractère créatif** : « Parcours sonore dans la rue puis dans un temple en chine ... ».

● **Séance n°1.** (07-12-2012, 50')

- Phase 1 (20') : Echanges langagiers : Projet et sens de l'activité musicale, tâche à réaliser, réflexion collective et relevé des éléments sonores relatifs à la construction du « support de production » (l'enseignante note les propositions des élèves au tableau tout en structurant visuellement sur « l'espace de la page » les différents « lieux » sonores) (cf. photographie du tableau Annexe 3, p.348 et sa transcription Annexe 3, p.349)

- Phase 2 (20') : Pratique musicale accompagnée de courts échanges langagiers : mise en œuvre en groupes qui combine à la fois le musical (vocal et instrumental) et les échanges langagiers entre pairs.

- Phase 3 (10') : Interprétation et enregistrement des productions de chaque groupe, réactions langagières immédiates, puis enregistrement de l'ensemble du « parcours sonore ».

● **Séance n°2.** (14-12-2012, 30')

- Phase 1 (12') : Ecoute et analyse critique de la 1^{ère} version enregistrée : « Le langage qui reconfigure l'action »

- Phase 2 (10') : pratique musicale mise en œuvre en trois groupes (8'40) (qui combine à la fois le musical (vocal et instrumental) et les échanges langagiers entre pairs) et enregistrement de la version n°2 (1'20).

- Phase 3 (8') : Ecoute et analyse critique « immédiate » de la version enregistrée n°2

• **Séance n°3.** (15-02-2013, 20')

- Phase 1 (18') : Codage de la production sonore : réalisation d'une « partition » :
« Le langage qui précise la tâche à réaliser et qui organise les temps de réflexion et de pratique ».
- Consigne : tâche à réaliser, exposé explicatif, outils mobilisables (4').
- Temps de recherche (élèves répartis en trois sous-groupes) sous forme d'échanges langagiers autour de la façon de coder les sons, et écriture de la « partition » (14').
- Phase 2 (2') : Enregistrement de la version 3 (avec la « partition » affichée au tableau).

→ **Une séance d'analyse auditive** : Opéra traditionnel chinois : *La légende de serpent blanc*, début de la scène n° 8 : *Submersion du temple de la montagne d'or* (1'26).

• **Séance n°4.** (01/03 /2013, 50' = 35' + 15') : alternance de temps d'écoute et d'échanges langagiers pour l'analyse auditive, « en grand groupe », guidée par l'enseignante.

Après deux écoutes du fragment musical, les élèves sont invités à écrire une phrase qui résume ce qu'ils ont perçu et ressenti. Puis, avant d'engager les échanges, l'enseignante procède à un relevé au tableau des propositions de chaque élève (Cf. verbatim de la séance complète, Annexe 3, p.340-347)

3.3. Séances « d'analyse auditive » proposées aux étudiants M1 et M2 du Master MEEF :

Pour compléter les premières précisions indiquées dans le dispositif présenté ci-dessus (cf. 3.1.), rappelons que les séances ponctuelles d'analyse auditive ont concerné en tout trois groupes d'étudiants.

Les données recueillies, pour les deux groupes d'étudiants en Master Meef 1^{er} degré, et le groupe d'étudiants en Master Meef 2nd degré, auxquels nous avons proposé l'analyse auditive du début du 1^{er} mouvement de la symphonie Op.21 d'A. Webern, ont été collectées sur deux années (2012 et 2014 au cours du premier semestre), (Cf. le tableau des données recueillies ci-dessus, p.194).

3.3.1. Le dispositif retenu dans le cadre de la formation des étudiants.

La séance de recueil des données est basée sur la structure d'une activité d'analyse auditive qui dure une trentaine de minutes et qui s'articule globalement selon le schéma suivant :

- consigne précisant les attendus : « à partir de l'écoute d'un extrait d'œuvre, rédiger un commentaire synthétique des éléments musicaux relevés, puis, à partir d'un ou deux éléments qui vous semblent significatifs, proposer des activités musicales et éventuellement pluridisciplinaires qui soient susceptibles d'être mises en œuvre à l'école ».

- organisation de la séance : 2 écoutes successives pendant lesquelles les étudiants peuvent noter au brouillon les éléments relevés, puis après quelques minutes d'une première mise en forme, une troisième écoute est proposée. Le temps restant est consacré à l'écriture individuelle du texte demandé.

Plusieurs remarques s'imposent :

En premier lieu, et dans le cadre des analyses auditives proposées aux étudiants du Master Meef 1^{er} degré, précisons que le format du commentaire demandé, correspond approximativement aux attentes de l'épreuve orale de musique au concours du CRPE 2013. C'est-à-dire, qu'après l'écoute d'un fragment musical, le candidat formule une courte présentation orale des éléments qui lui semblent essentiels et propose une ou deux activités à l'attention des élèves de l'école. Sans entrer dans le détail des compétences évaluées, de notre point de vue, cette partie de l'épreuve du concours est conçue, en adéquation avec les pratiques musicales que le candidat sera amené à construire et à mettre en œuvre en classe. Dans le cas de notre recueil de données, pour l'œuvre de Webern, la partie présentation orale est remplacée par la rédaction d'un commentaire synthétique suivi de propositions d'activités pour prolonger cette écoute à l'école.

Par ailleurs, pour ce qui concerne le petit groupe de 5 étudiants en M1 du Master Meef second degré (séance du 14/10/2014), le format du commentaire, à partir d'une seule œuvre à analyser, correspond à la préparation d'un « fragment » du « commentaire d'œuvre enregistrée » d'une partie de l'épreuve technique à l'écrit du Capes d'éducation musicale qui comporte dans ses récentes modalités une analyse comparative de trois extraits d'œuvres.

En second lieu, notons qu'au moment du relevé des écrits, les étudiants sont plus ou moins « entraînés » au commentaire de synthèse, en fonction du nombre de séances de travaux dirigés auxquels ils ont participé mais aussi à la manière dont ils ont progressivement construit à la fois les outils d'analyse à partir des pratiques d'écoute du cours d'éducation musicale et les savoirs musicaux qui participent des catégories sonores propres à la musique

sans oublier l'expression des expériences émotionnelles musicales et la dimension culturelle qui contextualise l'œuvre écoutée.

En forme de parenthèse, remarquons aussi que sur le plan pédagogique, du point de vue de l'enseignant, ces écrits participent, d'une part, d'une évaluation des savoirs et des connaissances mobilisées par les étudiants et d'autre part, permettent de rappeler de façon implicite la conscience de l'interrelation des activités musicales entre elles et des dimensions pluridisciplinaires possibles et donc de la « mise en réseau » des savoirs. Ils constituent de plus, sur le plan de la dimension synthétique des éléments sonores liés aux expériences émotionnelles musicales, un référent pour les textes d'institutionnalisation de connaissances relatives à l'œuvre particulière étudiée, qu'ils seront amenés à co-construire avec les élèves, et qu'ils pourront compléter par des apports culturels spécifiques. Ces apports culturels peuvent être amenés de diverses manières qui vont de la simple énonciation à l'analyse de documents textuels et/ou audiovisuels dans divers dispositifs pédagogiques (individuels et/ou sous- groupes en « autonomie », ou bien en grand groupe pris en charge par l'enseignant) qui suscitent différentes formes d'échanges langagiers.

Sur le plan didactique, et du point de vue du chercheur, ces écrits sont sollicités, d'une part, pour observer la construction des savoirs et des connaissances musicales mobilisées par les étudiants à partir de l'analyse de leurs énoncés langagiers, pour relever entre autres, la façon dont ils verbalisent et caractérisent les ressentis émotionnels associés aux dimensions lexicales et syntaxiques scientifiques propres à la discipline dans le contexte culturel de l'œuvre étudiée, les postures énonciatives qu'ils adoptent, et la démarche d'analyse qu'ils mettent en œuvre et qui vise à interpréter et à produire.

Ainsi, si nous avons proposé cette activité « ponctuelle » aux trois groupes d'étudiants, nos intentions sur le plan didactique ont évolué, au fur et à mesure de notre réflexion théorique, et l'un de nos objectifs a été de tenter d'observer les transformations éventuelles des énoncés langagiers et des savoirs mobilisés, en fonction d'une indication donnée ou non en début de séance, à propos de la datation et de l'origine de l'œuvre.

3.3.2. Objectifs d'observation en fonction de l'indication donnée à propos de l'œuvre écoutée.

Les séances consacrées à l'analyse auditive du début de la symphonie Op. 21 D'A. Webern (3'22) concernent, comme nous l'avons déjà spécifié ci-dessus, deux groupes d'étudiants (M1 et M2) en Master Meef 1^{er} degré et un troisième groupe d'étudiants (M1) en Master Meef 2nd degré.

Pour les écrits relevés, nos intentions sont de tenter d'observer dans les énoncés langagiers, les éléments sur lesquels les étudiants focalisent leurs discours, les matériaux sonores qu'ils identifient et les ressentis émotionnels suscités par une œuvre appartenant à un contexte culturel présumé « éloigné » de leurs références « habituelles ».

Ainsi, nous proposons de formuler deux des questions que nous nous sommes posées : L'analyse des énoncés langagiers permet-elle d'observer les incertitudes qui animent les étudiants quant aux difficultés perceptives face à un langage musical pour lequel ils n'ont pas encore construit les repères culturels sensibles et cognitifs ? Quelle dimension culturelle sont-ils à même de mobiliser pour leurs commentaires et les propositions d'activités qu'ils imaginent ?

Objectifs d'observation :

Pour les deux groupes du 1^{er} degré, nous observerons plus particulièrement dans quelle mesure l'indication qui situe l'œuvre au début du 20^{ème} siècle, pourrait influencer l'énoncé des savoirs musicaux et les possibilités de mobilisation de références culturelles, par rapport au groupe qui n'a eu aucune indication sur l'œuvre.

- Le 12-11-2012 pour le groupe de M2B (12 étudiants), aucune indication sur l'œuvre n'est communiquée aux étudiants avant l'écoute. (Annexe 4, p.351-355).
- Le 03-12-2012 pour le groupe de M1A (12 Etudiants), les étudiants sont informés que l'œuvre proposée date du début du 20^{ème} siècle. (Annexe 4, p.356-360).

Pour le groupe du 2nd degré, rappelons que tous les étudiants qui préparent le Capes d'éducation musicale pratiquent, parallèlement à leur cursus universitaire, un instrument de musique, jouent en ensemble instrumental, et participent à une chorale.

Bien que les écrits aient été relevés au début du premier semestre de Master première année, la pratique de l'analyse auditive et du commentaire d'œuvre est d'ores et déjà travaillée dans le cursus qui prépare à la licence. C'est pourquoi, nous observerons les savoirs mobilisés, mais aussi la relation aux ressentis émotionnels.

- Le 14/10/2014, pour le groupe de cinq étudiants en M1 Meef 2nd degré, le nom du compositeur et le titre de l'œuvre sont communiqués avant l'écoute. (Annexe 4, p.361-363)

A l'issue de cette partie de notre étude, dans laquelle nous venons d'exposer de façon détaillée les circonstances de recueil de nos données et de préciser les intentions qui ont présidé à leur constitution et à leur construction, il nous reste à présenter les éléments qui de notre point de vue correspondent aux savoirs visés dans les activités de production sonore et d'analyse auditive menés à l'école et en formation des enseignants.

3.4. Les savoirs « visés » relatifs aux deux types d'activités musicales mises en œuvre à l'école et en formation initiale des enseignants : production sonore et écoute musicale

Pour permettre la vérification de nos hypothèses, sur le plan des contenus notionnels, et dans le souci de compléter et de préciser les réflexions menées sur les savoirs musicaux à l'école dans notre second chapitre de la partie théorique, nous proposons maintenant de tenter de définir les éléments qui nous semblent participer des savoirs « visés » par les activités mises en œuvre et observées pour la production sonore à caractère créatif et l'analyse auditive.

Nous essaierons donc d'une part, de formuler les savoirs qui relèvent des pratiques musicales et des pratiques langagières qui leur sont associées et, d'autre part, de présenter notre conception de la « verbalisation » des émotions relatives à l'expérience émotionnelle musicale lors de l'activité d'écoute, qui serait, à notre sens, à la fois « suscitée » par l'œuvre et « agie » par le sujet.

Ainsi pour poursuivre l'étude qui nous a mené à identifier les savoirs musicaux en éducation musicale à l'école, dont une partie sur le plan didactique concerne les étudiants en formation pour le professorat des écoles, rappelons que ces savoirs relèveraient de notre point de vue, de l'ensemble des « catégories » du phénomène sonore (incluant les aspects formels, stylistiques et socioculturels).

La verbalisation des composantes du fait sonore (isolées par la nécessité de l'analyse, puis reconsidérées et réunies dans leur contexte musical global), permettrait d'aboutir, avec l'aide de l'enseignant (responsable de la gestion des échanges, des postures énonciatives, de la focalisation sur les objets de savoir et des apports linguistiques et culturels) à l'institutionnalisation des objets de savoir propres au domaine musical.

Par conséquent, la pratique analytique que nous venons d'évoquer, et qui articulerait les émotions ressenties aux « catégories sonores » (que nous avons détaillées de façon non exhaustive dans un « canevas » pour l'analyse auditive, construit avec les étudiants et issu des « savoirs experts »), que nous rappelons ici : hauteurs, durées, intensités, timbre, structure, forme, style, genre, époque, lieux, aspects culturels complémentaires, etc., nous permet de fixer le cadre des savoirs musicaux dont l'expression langagière présentée ci-dessous, pour quelques exemples, renvoie à la fois aux phénomènes explorés, perçus et agis par la pratique, et à leur thématization par le langage.

3.4.1. Savoirs « visés » et pratiques de production sonore : à l'écoute des structures sonores produites et des œuvres enregistrées.

Dans un premier temps, nous proposons de présenter pour chacune des « catégories » sonores musicales qui constituent le « cadre notionnel » (qui recouvre à notre sens, à la fois les connaissances construites lors de la pratique musicale et les savoirs thématisés au sein des pratiques langagières), quelques exemples des savoirs qui se construiraient au sein des pratiques de production sonore. Précisons que cette construction s'inscrit dans des pratiques scolaires qui ont commencé à l'école maternelle et qui se prolongent et se complexifient tout au long de la scolarité.

Ainsi, sur le plan des savoirs liés à l'action de « jouer » de la musique « composée » par les élèves à partir d'un « support de production extérieur à la musique » (comme dans le cas du parcours sonore produit par les élèves de CE2-CM1), les savoirs participeraient d'une démarche d'invention de structures et de mise à distance par l'écoute des résultats sonores obtenus et par l'analyse auditive de la production. Cet ensemble d'activités permettrait de construire « l'épaisseur » des savoirs exprimés par le langage, favoriserait la « reconfiguration » des savoirs « déjà là » et la re-sémiotisation de l'action musicale.

La présentation succincte proposée ci-après, constitue pour nous une forme « d'analyse a priori » « générique », pour laquelle nous retiendrons certains éléments qui nous semblent importants, sans développer outre mesure des notions qui sont largement explorées et définies dans le domaine des « savoirs savants », et qui sont en partie exposées sous la forme de domaines de compétences dans les programmes du collège (2008) mais dans une logique d'organisation qui comporte quelques différences avec celle que nous proposons. Ainsi par exemple si les notions de l'ordre successif et du simultané sont définis comme domaine de compétence par les programmes, nous ne les mobilisons pas comme catégorie, mais comme éléments intégrés aux questions de répartition et d'organisation des structures sonores qui concernent la forme. Inversement, la notion de « hauteur » est intégrée au

domaine du timbre dans les programmes. Bien que celui-ci soit effectivement et de notre point de vue, une fonction complexe de la hauteur, de la durée et de l'intensité, nous avons préféré considérer la « hauteur » comme savoir spécifique en tant que « catégorie » (du phénomène sonore) à construire.

Voici de ce fait, organisées par « catégories sonores » (auxquelles s'ajoutent les dimensions émotionnelles et culturelles, indissociables à notre sens, du fait sonore musical et de son apprentissage), nos propositions de définition de quelques exemples de savoirs musicaux que nous avons choisi de présenter, et qui se construiraient lors des activités « pratiques » de production sonore et d'analyse auditive d'œuvres enregistrées :

3.4.1.1. La dimension émotionnelle :

La construction sociale de la dimension émotionnelle relative à la musique, essentielle à nos yeux pour la dynamique d'élaboration des savoirs musicaux, participerait à la fois de l'histoire personnelle du sujet, des ressentis liés aux productions vocales et instrumentales et des pratiques langagières qui leur sont associées.

D'autre part, du point de vue des pratiques, et selon L.B. Meyer (1956-2011), le comportement moteur joue un rôle considérable dans l'expérience émotionnelle musicale, c'est pourquoi, de ce point de vue, nous proposons de présenter pour le contexte scolaire, les liens qu'entretiennent le geste musical (vocal et instrumental) et la pratique d'écoute d'œuvres avec les ressentis émotionnels « vécus » et exprimés par l'élève à travers l'expression langagière.

Ainsi, les « réactions » émotionnelles relatives aux pratiques musicales, seraient alors, tout au long de la scolarité, à la fois « suscitées » et « agies », entre autres, à partir :

- de l'écoute musicale comme « action » du sujet sur l'œuvre en cours d'audition ;
- des caractéristiques des effets sonores obtenus lors de l'action de production ;
- de ce que le rythme musical et l'intensité mettent en jeu comme réactions « sensibles » et « corporelles » ;
- de ce que la découverte des possibilités musicales de la voix et des « objets sonores » (dont les instruments manufacturés de l'instrumentarium scolaire) implique pour l'expression musicale ;
- de ce que l'interprétation musicale à visée esthétique des structures sonores construites, permet de développer ;
- et de ce que la forme de la production sonore, au moment de sa réalisation, est susceptible de provoquer du point de vue d'un ressenti émotionnel « global ».

Ces ressentis émotionnels, liés aux différents « stimuli/éléments » évoqués ci-dessus, prendraient sens dans/par les pratiques langagières interpersonnelles de confrontation,

d'échanges et de négociation des significations, au sein d'une « verbalisation » co-construite, de plus en plus « affinée » dans un processus de secondarisation des pratiques qui, au-delà de l'expression des émotions « basales » (Cosnier, 1994/2015) serait susceptible de permettre la caractérisation langagière de « moments musicaux particuliers » et de « climats sonores » plus généraux.

Cette verbalisation des émotions basée sur la multiplicité des expériences musicales permettrait aussi de construire (parallèlement aux travaux menés dans ce sens par les autres disciplines scolaires) la connaissance de la dimension « changeante » et « évolutive », des processus émotionnels musicaux.

3.4.1.2. Les Hauteurs :

La catégorie sonore que constitue « les hauteurs » est considérée conjointement aux durées et sur le plan historique, comme primordiale du point de vue de la composition par rapport aux intensités et au timbre. Ce n'est qu'au 19^{ème} siècle que se sont multipliées, dans les partitions, les indications qui concernent les intensités et, de façon progressive, la dimension irremplaçable des instruments comme partie intégrante des structures sonores propres aux œuvres.

Dans la production sonore des élèves, que celle-ci soit vocale et/ou instrumentale, la « catégorie » qui concerne les hauteurs, participe de caractéristiques « agies » qui mettent en jeu la dimension « horizontale » et la dimension « verticale » de l'organisation des fréquences sonores que sont les notes musicales.

Sur le plan de la dimension « horizontale » les élèves construiraient, la notion de « mélodie », entre autres, à partir de la diversité des mouvements mélodiques réalisés dans la pratique du chant, de la perception et de la discrimination progressive des intervalles conjoints ou et/ou disjoints qui la constituent et par les intentions expressives, conjointes aux diverses formes mélodiques explorées et interprétées. Rappelons que cette dimension mélodique, dans le contexte scolaire, liée principalement à l'apprentissage de chants, est pratiquée durant toute la scolarité, et que lors de l'apprentissage, la relation « interprétation musicale/ sens du texte du chant » suscite des moments langagiers explicatifs (compréhension du sens littéral, interprétation, explicitation, analogie, métaphore, développement de l'implicite...), qui permettent par la compréhension du sens de préciser et/ou modifier l'interprétation musicale. Par ailleurs, selon nous, la notion de mélodie pourrait être considérée, dans le contexte scolaire, à la fois comme « entité » structurelle, basée sur la succession des sons inscrits dans un temps « pulsé » et coordonnés par l'homogénéité du timbre, et comme « énoncé » musical « thématique », comme « idée

musicale », susceptible de donner lieu à divers traitements musicaux *et sur lequel s'appuie la structure d'une composition* (Guillard, 1982, p.57)

Du point de vue de la dimension verticale, la construction des éléments qui relèvent par exemple de la notion « d'accord » (comme expression simultanée de plusieurs sons), de la superposition de plans sonores constitués selon diverses typologies, et de la dimension polyphonique, serait mise en œuvre, lors des activités de production sonore guidées par l'enseignant, qui alternent des temps de langage et des temps de pratique musicale, dans le domaine de « l'interprétatif » et dans celui des productions sonores à caractère créatif (cf. la superposition de plans sonores différents, observée dans la production réalisée par les élèves de CE2-CM1 et matérialisée dans leur « partition » écrite (Annexe 2, p.338-339).

Sur un plan technique (et pour compléter le texte qui concerne ces notions dans le programme pour le collège de 2008, 2015), la distinction successif/simultané ne peut se réduire, pour l'ordre du successif aux aspects mélodiques (monodiques), et pour l'ordre du simultané aux accords, aux plans sonores et à la polyphonie, puisque, par exemple les successions d'accords, les entrées successives des « voix » dans une polyphonie et l'indépendance relative des « voix » superposées dans une œuvre polyphonique, participent à la fois des deux domaines.

3.4.1.3. Les Durées :

Cette catégorie sonore serait progressivement construite et développée à travers la pratique rythmique et sa perception dans les contextes mélodiques et polyphoniques, mais aussi à travers l'appropriation progressive par le langage des dimensions temporelles musicales. Elle recouvre, d'une part, les deux catégories de temps musical qui sont définies comme la dimension du « temps strié » ou pulsé, (P. Boulez, 1963), (avec la construction de la pulsation régulière et de la notion de tempo, parallèlement à la réalisation de structures rythmiques en fonction d'un « mètre » particulier), et la dimension du « temps lisse » (ou temps « *amorphe* » dans lequel on ne peut « compter le temps » que de façon globale), et d'autre part, les caractéristiques des rythmes employés (sous forme de figure, cellule, motif, phrase, ostinato, ...) sans oublier celles des rythmes superposés (polyrythmie).

3.4.1.4. Les intensités :

Les caractéristiques du domaine de l'intensité musicale, et les moyens langagiers de les verbaliser, au cours de « l'exploration » liée aux contextes de production sonore et d'écoute

d'œuvres musicales, seraient construits par l'élève, tout au long de la scolarité, lors de la recherche des « gestes » qui permettent le contrôle des intensités produites lors de l'exploration des divers « outils », la mise en vibration des corps sonores lors de la perception et de l'appropriation de la notion de « poids » sonore (des différents instruments et lié aux caractéristiques des timbres mis en jeu dans la production), et lors de la découverte des multiples « formes dynamiques » par la pratique et par la confrontation aux diverses manifestations de ce phénomène sonore dans les œuvres analysées. La construction de la notion d'intensité musicale, dans le cadre scolaire, dépendrait alors, d'une part, de l'appropriation progressive de la notion de variabilité à la fois de l'amplitude sonore et de la densité des événements sonores dans le temps, et, d'autre part, de la compréhension des fonctions que celle-ci occupe dans les productions des élèves et dans les œuvres analysées.

3.4.1.5. La notion de timbre dans une relation au geste vocal et instrumental au sein des pratiques musicales scolaires

La « production sonore » relève de « l'exploration » et/ou de l'utilisation d'un timbre « objectivé » au sens d'une « stabilisation » de l'effet sonore produit, et dont la « reproduction » s'inscrit dans une échelle de valeur d'intensité et de « mode de jeu » relativement maîtrisés, et ce pour répondre à une « intention expressive » à travers l'organisation des structures sonores. Les savoirs pratiques visés et construits participeraient, avec le langage qui les thématise et les reconfigure, au contrôle du geste vocal et/ou instrumental et nécessiteraient des phases pratiques d'exploration, d'évaluation (par autrui ou intérieure), de répétitions « variées », et d'appropriation d'une technique spécifique dans un contexte culturel particulier.

Il y aurait donc, en d'autres termes et au sein d'une production musicale de groupe, la mise en jeu d'échanges langagiers susceptibles à la fois, d'accompagner la recherche individuelle et collective de la construction des modes de jeu, et de favoriser l'adéquation du geste avec l'effet sonore souhaité en lien avec une intention expressive particulière qui tienne compte dans le même temps de la relation aux autres sons produits par les élèves du groupe concerné.

Ces phases de recherche en fonction de « l'effet sonore », relèvent à notre sens de la construction de la notion de timbre. Celle-ci se structurerait, à la fois dans l'exploration et l'acquisition progressive, par la pratique musicale, du « raffinement » des modes de jeu en fonction de l'expression sonore produite (vocale et/ou instrumentale) ainsi que dans l'appropriation des critères construits par le langage qui accompagnent la « (re)-

connaissance » des mécanismes de production des sons, et qui préparent plus généralement à « l'identification » des timbres issus de diverses sources sonores.

Par ailleurs, la dimension exploratoire « créative » inhérente à l'activité de production sonore permettrait, à travers la multiplicité des expériences sonores et la stabilisation progressive des savoirs opérée lors des échanges langagiers, de construire la notion de timbre comme fonction complexe de la hauteur, de la durée et de l'intensité (entre autres).

3.4.1.6. Structure et forme :

Dans une activité de production sonore, la notion de forme musicale se construirait à partir de la forme « agie » par les élèves, dans le « temps vécu », par exemple de l'interprétation des chants appris à l'école, mais aussi des structures sonores « inventées » et ce, quel que soit le « support » qui a servi de base à l'élaboration de la « musique » réalisée par les élèves.

Les « musiques » « inventées » collectivement, dans le cadre de travaux de groupes, quelle que soit la diversité des supports de production¹³, nécessitent l'alternance des pratiques musicales et des pratiques langagières (pour évaluer, organiser...). La diversité des supports permettrait de construire, entre-autres, la connaissance des relations entre le matériau sonore et l'invention et par extension entre le matériau et la forme musicale.

Du point de vue des éléments « techniques » de répartition et d'organisation des structures musicales, les pratiques de production sonore et d'analyse auditive permettraient la construction de chacune des dimensions dans lesquelles se produisent les événements sonores : « horizontale », « verticale », et « diagonale » (P. Boulez, 1963 p.133), ainsi que les dimensions de l'ordre du successif et du simultané, du continu et du discontinu, de la notion de trame sonore, etc.

¹³ Les supports de production peuvent être, de notre point de vue, soit, « extérieurs » à la musique (texte : argument, poème, histoire extraite d'un album de littérature de jeunesse, ... ; image : fixe et/ou animée, tableau, ...) soit, issus de la musique elle-même (à partir de l'analyse d'une œuvre musicale et du relevé d'éléments caractéristiques à imiter, transformer et prolonger).

3.4.2. La verbalisation des savoirs pour l'éducation musicale à l'école et en formation des enseignants : production sonore et écoute musicale

Pour définir de façon concrète les *savoirs à enseigner*, en éducation musicale à l'école, au collège et en formation des enseignants, rappelons que le « cadre notionnel » qui articule les pratiques musicales et les pratiques langagières, participe, de notre point de vue de la question de « l'analyse » des phénomènes sonores relatifs aux activités de production et d'écoute musicale ainsi que des pratiques de codage/décodage qui peuvent leur être appliqués.

Les moyens langagiers pour verbaliser les caractéristiques des différentes « catégories » sonores divisées ici pour l'analyse, mais qui n'ont de sens, à nos yeux, que lorsqu'elles sont réinscrites dans leur contexte musical global, relèveraient alors de la construction progressive d'un lexique « scientifique » musical relatif à chacune d'elle et d'usages langagiers particuliers pour les « signifier », et enrichir leur sens (cf. les métaphores, des analogies, les comparaisons, le recours à la description, aux émotions).

Ainsi, loin de considérer la dimension lexicale comme figée, nous pensons au contraire que chacun des termes employés, dont une partie des significations sont nourries par les pratiques musicales, participent de savoirs qui se construiraient au sein des échanges langagiers, en lien avec les éléments culturels afférents et apportés par l'enseignant. De ce point de vue, le lexique ne saurait être appris pour lui-même, mais construit par la confrontation des discours des élèves qui cherchent par l'analyse, à définir les notions mises en jeu. Car même si l'étiquette verbale peut être rapidement acquise, la signification du mot se transforme et s'enrichit continuellement comme l'écrit L.S. Vygotski (1925-2003) cité par E. Nonnon (2008, p.109) :

« La signification des mots n'est pas immuable, elle se modifie au cours du développement, elle varie avec les différents modes de fonctionnement de la pensée, c'est une formation plus dynamique que statique ».

Nous avons organisé autant que possible les catégories sonores qui constituent pour nous les savoirs à construire en éducation musicale, selon que ces savoirs renvoient à des identifications ponctuelles de notions de base, à des catégories sonores englobantes regroupant un certain nombre de caractéristiques musicales propres à la dimension sonore étudiée, ou à des modes d'organisation du discours musical. Précisons que l'organisation proposée ici, n'est pas conçue comme relative à une « progressivité » des apprentissages.

Nous tenons à rappeler que de notre point de vue, l'action qui consiste à exposer une liste de notions et de termes censés caractériser et construire les « catégories » du phénomène

sonore relatif au musical, dépersonnalise et décontextualise les savoirs par rapport aux connaissances issues du contexte culturel qui les a produits. C'est pourquoi les éléments de définition inscrits dans cette « liste », dont la principale raison d'être est de constituer un support pour l'analyse des savoirs en cours de construction pendant les activités d'éducation musicale observées, pourra sembler « sommaire » de par l'absence des référents culturels qui leur sont intrinsèquement liés, et aussi par le choix de notions subjectivement retenues.

Par ailleurs, les éléments stylistiques et socioculturels (dont nous n'aborderons que quelques-unes des caractéristiques par rapport aux apprentissages ponctuels qui concernent les deux œuvres proposées pour l'analyse auditive dans notre corpus de données), viennent ensuite compléter un ensemble, qui de notre point de vue recouvre la construction sociale des émotions et les savoirs musicaux que les élèves seraient à même de construire, au cours des pratiques musicales et langagières de l'éducation musicale à l'école, au collège, et en formation des enseignants.

A partir de l'ensemble des éléments que nous venons d'exposer, voici ci-dessous, présenté sous forme d'une liste non exhaustive, un « vocabulaire de référence » (« attendu » pour partie, dans les programmes scolaires de l'école et du collège) pour chacune des « catégories » du phénomène sonore qui participent à notre sens, des *savoirs à enseigner* en éducation musicale à l'école.

3.4.2.1. Moyens langagiers pour verbaliser les caractéristiques des différentes « catégories » sonores : vers un « cadre notionnel » pour analyser les données recueillies.

Proposition d'un « Cadre notionnel » dont une partie des notions mobilisées serait susceptible de permettre l'analyse des savoirs en cours de construction dans les activités observées pour notre étude :

Hauteurs :

Les échelles de hauteurs : la notion de gamme ; le nom des notes ; la notion d'intervalle ; (ajoutons pour ce qui concerne l'extrait d'opéra chinois et le chant appris au cours de la séquence d'éducation musicale, la connaissance d'une gamme spécifique à cinq tons, appelée « mode pentatonique ») ;

La notion de registre et les termes « de base » qui « délimitent » les zones de fréquences considérées : extrême grave, grave, médium, aigu, suraigu ;

La notion de mélodie et les éléments qui permettent de décrire certaines de ses caractéristiques : les mouvements mélodiques (conjoint, disjoint) ; les intervalles caractéristiques ; le glissando (ascendant/descendant) ; le phrasé (lié, détaché, accent, ...) ; les ornements ; l'ostinato mélodique ; le caractère « suspensif » ou « conclusif » du mouvement mélodique ; etc.

La notion de thème : les fonctions thématiques (caractérisation et rôle dans le discours musical) ;

La notion de polyphonie ;

La notion d'accord (et d'arpège comme expression horizontale d'un accord) ;

Durées :

La durée « naturelle » des corps sonores (sons « brefs », sons « longs ») ; La résonance « entretenue », etc. ;

La notion de « temps strié » à travers : la pulsation, le rythme, la notion de tempo (fixe ou mobile) ; quelques valeurs rythmiques de base (noire, croche, blanche ...), la division régulière (et/ou irrégulière) de l'unité de temps (binaire, ternaire), etc. ;

La notion de « temps lisse » caractérisée par le fait que dans cette dimension, « *on occupe le temps sans le compter* » (Boulez, 1963) en d'autres termes, on pourrait dire que l'on a dans ce cas, une « perception globale d'un temps musical non pulsé ».

L'organisation rythmique : figures rythmiques caractéristiques, motifs structurants, polyrythmie, ostinato rythmique, etc.

Intensités :

La façon dont en musique sont précisés les degrés relatifs de l'intensité sonore : très doux, doux, moyennement fort, fort, très fort, et leur écriture sur la partition (pp, p, mf, f, ff ...) ;

Le « poids » sonore « naturel » des différentes sources sonores (instruments, voix, objets).

Les variations de ces intensités : progressives (crescendo, decrescendo), ou « abruptes » (sforzando, piano subito) ; et, les modes de contrôle de ces variations (augmentation ou diminution de l'énergie sonore par les modes de jeu ou par accumulation/raréfaction simultanée ou progressive de la superposition des événements sonores).

L'organisation des intensités au sein de la musique écoutée ou produite, de la phrase musicale, des différentes parties, et de la forme globale.

Timbre :

Le son, le bruit, et leur dimension culturelle évolutive.

L'identification du matériel sonore :

- l'identification : des instruments, des registres vocaux, de sons concrets, de sons synthèse et de leurs transformations ;
- la différenciation des textures sonores : vocabulaire de caractérisation des sons, par exemple : le vocabulaire relatif à la physique du son (registre, hauteur, richesse harmonique (spectre sonore)), ou bien relatif à la texture du son (granuleux, rugueux, lisse, etc.).
- les verbes d'action pour définir la mise en vibration des corps sonores des instruments (frapper, souffler, pincer, frotter, secouer ...) ;

La notion de classification des instruments à travers la découverte de plusieurs systèmes inventés dans divers contextes culturels, avec par exemple : - la classification par familles de l'orchestre symphonique (cordes, vents (bois, cuivres), percussions, ...) - la classification organologique (cordophones, membranophones, aérophones, idiophones).

- la classification chinoise en huit groupes selon la matière qui constitue l'instrument : la pierre, la soie, le métal, le bambou, le bois, la peau, laalebasse, et la terre cuite.

La connaissance des types de formations instrumentales et vocales :

- soliste, duos, trios, quatuor, ... ;
- orchestre (à cordes, de chambre, symphonique) ; orchestre d'harmonie ; big band ; groupe (rock, pop, ...) ;
- chant (soliste, ensemble, chœur, ...)

Le rôle du timbre en fonction de l'évolution du langage musical

La notion de timbre comme phénomène vibratoire complexe à la base de nombreuses compositions du 20^{ème} siècle.

Structure et forme :

Les modalités d'organisation du discours musical : phrases, périodes, sections, parties (semblables ou différentes).

Les procédés d'organisation et de transformation : répétition (de motifs, de phrases, d'éléments structurants (ostinato rythmique, harmonique, mélodique) ; imitation (canon, fugue) ; variation (par transformation, par adjonction d'éléments nouveaux, etc.) ; développement d'une idée musicale par divers procédés (augmentation, diminution, imitation, commentaire, etc.).

La notion de répartition des structures sonores : successif/simultané ; continu/discontinu

La notion contemporaine de « texture » sonore (comme « tissu » sonore relativement homogène que l'on décrit généralement avec des adjectifs qui définissent plutôt un caractère global qu'une structure interne des éléments qui le constituent : rude, lisse, épais, léger, soyeux, etc.).

Formes de l'organisation du discours musical : la monodie, la polyphonie, l'hétérophonie.

Formes « classiques » liées au langage musical tonal : forme binaire, rondeau, lied, thème et variation, sonate, etc.

Formes « libres », « continues », qui évoluent en fonction de critères multiples musicaux ou extramusicaux (programme, « histoire », texte, image, etc.).

3.4.2.2. Moyens langagiers pour verbaliser les ressentis émotionnels

Dans les programmes scolaires la verbalisation des ressentis émotionnels concerne toutes les disciplines enseignées à l'école. Sur ce plan, l'éducation musicale comporte des spécificités dues aux expériences émotionnelles relatives aux pratiques de production sonore et à l'écoute d'œuvres musicales, ce que L.B. Meyer (1956-2011, p.303) formule ainsi :

« Dans la mesure où les stimuli affectifs musicaux sont de toute évidence distincts des stimuli référentiels de la vie réelle, il existera toujours une différence générique entre expérience musicale affective et les expériences de la vie quotidienne ».

D'un point de vue théorique, et à partir, entre autres, des travaux de cet auteur, nous présumons d'une part, qu'il existe une relation dialectique entre l'œuvre comme « stimulus musical » « stabilisé » culturellement et les réactions émotionnelles partagées socialement et d'autre part, que l'expression musicale des émotions varie selon les cultures.

Nous pourrions alors inférer que dans le contexte scolaire, la verbalisation des émotions ressenties à partir de la rencontre avec une œuvre musicale nécessiterait une co-construction au sein du groupe classe, qui permettrait une « *normalisation* » des émotions, indissociables de la culture à laquelle cette musique appartient.

Si nous considérons alors à la fois la distance qui existe entre les expériences musicales affectives et les expériences de la vie « réelle », et la dimension culturelle des réactions émotionnelles aux stimuli musicaux, ces deux assertions impliquent à notre sens, que les émotions suscitées par les œuvres, pourraient être qualifiées de « distancées » et « culturelles ».

Le terme « distancé » correspond au fait que l'émotion ressentie « renvoie à », et donc n'est pas une émotion « réelle » mais le « déplacement » de celle-ci à travers une expérience

émotionnelle artistique. Le terme « culturel » correspond à notre sens, à la fois aux dispositifs musicaux et au travail de connotation opéré par un groupe d'individus dans une culture donnée. Ces dispositifs musicaux renvoient alors à une émotion culturellement codifiée.

Pour préciser nos propos de façon plus concrète, explorons rapidement un exemple d'œuvre souvent proposée dans le contexte scolaire qui est l'une des pièces extraites des tableaux d'une exposition de M. Moussorgski : *La cabane sur des pattes de poule (Baba-Yaga)*.

A l'écoute du début de l'œuvre, imaginons qu'une émotion « basale » (J. Cosnier, 1994-2015) comme la « peur » soit éventuellement exprimée par les élèves. Cette émotion « distanciée » à partir des dispositifs musicaux (composés par cet auteur et que nous ne détaillerons pas ici) renvoie à une émotion « doublement » codifiée, de par les éléments musicaux eux-mêmes et de par leur association au sentiment d'effroi suscité par une source culturelle « extérieure » à la musique : le personnage légendaire de Baba-Yaga la sorcière dans la culture russe.

Cependant les ressentis émotionnels relatifs à cette musique ne peuvent se résumer à cette seule expression puisque d'une part, ils évoluent en fonction des transformations des structures sonores tout au long de cette pièce (de forme Lied en trois parties plus coda, ABA') et d'autre part, le ressenti « traduit » par le mot générique « peur », est lui-même susceptible de se transformer en fonction de la recherche de caractérisation des « différents moments » de l'œuvre (de par la relation structurelle qu'ils entretiennent), et enfin prend « sens » dans la verbalisation des ressentis liés à la perception de la forme globale de l'œuvre par l'expression verbale associée à « l'atmosphère sonore » générale.

Pour compléter ce propos, notons que le deuxième axe de codification qu'est « l'image » de *la cabane sur pattes de poule*, en tant que « récit » et « source de signification » à la fois « extérieure » et « intégrée » par l'œuvre, apporte une connotation culturelle et émotionnelle « désignative », (selon les termes de Meyer) complémentaire qui peut à nouveau provoquer une transformation de l'expression verbale et de l'émotion.

La brève réflexion menée autour de cette pièce musicale nous amène à rappeler ici un point, qui complète nos propos sur la verbalisation du ressenti émotionnel musical à la fois distancié et culturel, et que nous avons abordé dans notre partie théorique qui concerne les expériences émotionnelles musicales : M. Imberty (2003) dit en substance que, lorsque pour des musiques de différents compositeurs, on utilise les mêmes qualifications verbales des émotions, ces qualifications renvoient à des ressentis différents pour le sujet, non réductibles à ces caractérisations « génériques ».

Ainsi, à l'issue des précisions que nous venons de formuler, et dans le cadre des pratiques langagières à l'école et en formation initiale des enseignants, l'élaboration de significations communes qui concernent les réactions émotionnelles aux expériences musicales et leurs dimensions « distancées » et « culturelles », s'appuieraient sur des verbalisations « génériques » qu'il s'agirait de construire, à partir de la diversité des ressentis individuels et de leur formulation. Les élèves feraient alors, à la fois, l'expérience de cette diversité puis, l'expérience de la co-construction *paradoxe* d'une forme de « normalisation » émotionnelle « *en constante mutation* », en lien avec la dimension culturelle.

Le recours aux métaphores, aux analogies, aux comparaisons au cours des justifications, explications ou argumentations, permettrait tout à la fois l'expression individuelle et la diversité des « ressentis » et dans le même temps le repérage des différences certes mais aussi des points de convergence dans l'interprétation des émotions et leur origine musicale.

Pour expliciter plus avant les moyens langagiers de la verbalisation des ressentis émotionnels, rappelons en premier lieu, une partie des définitions proposées par (J. Cosnier, 1994-2015) qui concerne les émotions et les sentiments : les *émotions* « *basales* » sont des réactions « immédiates » de courte durée (joie, surprise, peur, colère, tristesse, dégoût, ...), et les *sentiments* (tels que l'amour, la haine, l'angoisse, ...) ont principalement des causes plus complexes que les émotions, citées ci-dessus, et une durée plus longue.

Ainsi, à la lecture des quelques termes proposés et en nous référant aux type de formulation qui concerne le lexique employé « habituellement » en éducation musicale pour approcher une caractérisation des émotions, objectivées d'une part, par la relation aux événements musicaux des « différents moments » d'une œuvre, et qui donc évoluent dans le temps de l'œuvre, et, d'autre part, par la détermination de termes relatifs au « climat sonore » global suscité par l'œuvre, nous observons que le vocabulaire des émotions en musique ne peut recourir à un grand nombre des termes employés pour la caractérisation des émotions de la vie « réelle ».

C'est pourquoi il ne s'agit pas pour nous de présenter ici, des « listes » de mots, relatifs de façon générale, aux sentiments et aux émotions, mais, d'insister sur la nécessité d'opérer des choix de termes, en lien avec les expériences émotionnelles musicales spécifiques, et susceptibles d'être culturellement en phase avec les objets musicaux construits aux cours du travail langagier des élèves.

Les moyens langagiers pour verbaliser les émotions, comporteraient alors, certains des termes employés (dont leurs dérivés) définis pour exprimer les émotions « basales », et des termes susceptibles de permettre la caractérisation langagière de « moments musicaux particuliers » et de « climats sonores » plus généraux.

Notons que des outils pour la classe, destinés aux enseignants du premier degré, comportent des « listes » de termes sélectionnés (subjectivement) en fonction des relations supposées avec les ressentis émotionnels musicaux suscités par les œuvres.

Pour conclure ce chapitre, soulignons simplement que nous avons tenté de préciser le plus rigoureusement possible les conditions de la recherche, de reformuler les hypothèses qui, accompagnées des observables envisagés, constituent le cadre dans lequel nous développerons l'analyse de nos recueils de données, et ce, tout en essayant de constituer progressivement une définition des savoirs « visés », et des moyens langagiers relatifs à leur caractérisation pour les deux types d'activités musicales que nous avons observées et qui sont mises en œuvre à l'école et en formation initiale des enseignants : la production sonore et l'écoute musicale.

Sur ces bases, tournons-nous maintenant vers l'analyse de notre corpus de données.

CHAPITRE 2

ANALYSE DES DONNEES CONSTRUITES

« La communication nécessite d'avoir en art, un univers discursif commun. Sans un ensemble de gestes communs au groupe social, (...), et sans des réactions d'habitudes communes vis-à-vis de ces gestes, aucune communication ne serait possible. La communication dépend de, naît de, et présuppose un univers discursif qui, dans l'esthétique musicale, se nomme le style » L.B. Meyer (1956/2011, p.89).

Introduction :

La conception du langage orientée vers les approches énonciatives, pragmatiques et sémiologiques de la langue, a donné lieu, dans le cadre de la recherche en didactique des disciplines, à la construction progressive de concepts didactiques qui permettent d'observer et d'interpréter, au sein des pratiques langagières associées à diverses pratiques disciplinaires scolaires, la construction des savoirs et leur thématization par le langage.

Ces concepts, liés à des indicateurs langagiers qui les caractérisent, pourraient à notre sens constituer des outils heuristiques qui permettraient l'analyse de nos données recueillies dans le contexte de pratiques musicales à l'école et en formation des enseignants.

Nous nous proposons, pour tenter de répondre à nos hypothèses, d'observer les verbalisations qui participent à la construction d'objets de savoirs musicaux, en mobilisant des indicateurs langagiers relatifs à nos outils d'analyse.

De ce fait, notre analyse à la fois *descriptive* et *interprétative* se base concrètement sur des dimensions lexicales et syntaxiques du discours dont voici quelques exemples : les affirmations (il y a ...) suivies d'une énumération d'éléments disjoints et la manière dont ceux-ci vont progressivement se reconstruire, la modalisation du discours qui indique le degré d'implication du sujet dans son énoncé et de son adhésion (on pourrait, peut-être, comme si, il me semble, ...) et qui dénote une volonté de construire une interprétation, les analogies (comme, ressemble...), les discours qui indiquent une posture énonciative (le discours impersonnel informatif, le positionnement « en musique » par l'emploi d'un lexique spécialisé et la mobilisation d'un arrière-plan culturel, ...), l'énoncé « synthétique » ou « linéaire », les reformulations, les mises en réseau des significations, les discours divergents, etc.

Soulignons que notre propos n'est pas de faire une description des mécanismes langagiers pour eux-mêmes, mais d'éprouver les concepts comme outils pour l'analyse, et ce, dans le but de comprendre la dynamique de construction des savoirs musicaux qui se joue dans la relation entre les pratiques musicales et les pratiques langagières qui leurs sont associées.

Précisons par ailleurs que nous n'analyserons pas « toutes » les données recueillies car dans la mesure où nous situons notre méthodologie du côté de l'analyse qualitative, nous nous attacherons à tenter de montrer à travers l'analyse approfondie de quelques exemples qui nous semblent significatifs, l'importance du langage comme outil et comme creuset pour la construction des significations musicales à travers les réponses apportées à nos trois hypothèses.

La structure de ce chapitre est organisée selon l'étude successive des données correspondant à chacune de nos trois hypothèses.

1. Première hypothèse : production sonore à caractère créatif et analyse critique menée par les élèves dans la construction des savoirs musicaux

Pour répondre à notre première hypothèse, qui concerne la construction des savoirs musicaux dans l'activité de production sonore « à caractère créatif », nous proposons d'analyser les trois séances observées dans la classe de CE2-CM1 dans une école de la banlieue de Périgueux, et consacrées à la « mise en musique » d'une « *petite histoire qui met en scène un personnage qui se promène dans la rue en chine et qui entre dans un temple* ».

Rappelons en premier lieu la formulation de notre hypothèse :

« L'articulation des pratiques musicales de production sonore et de l'analyse critique, par les élèves, de l'enregistrement des séquences musicales produites, permettrait la construction de savoirs musicaux ». Et, dans le même temps, « les déplacements qui participent de cette construction, seraient liés à la transformation progressive de la classe en *communauté de pratiques musicales et discursives scolaire*, celle-ci favoriserait alors la compréhension et la reconfiguration de l'activité via des savoirs de la musique ».

En d'autres termes, il s'agit pour nous d'observer, à travers les énoncés des élèves et l'analyse des productions sonores qu'ils réalisent, l'interdépendance des pratiques musicales « créatives » et d'analyse critique de celles-ci dans la construction progressive des savoirs musicaux, et, à quelles conditions les catégories sonores (hauteurs, durées, intensités timbre, organisation du discours musical, caractéristiques stylistiques, etc.), se schématisent, et se complexifient au sein des pratiques langagières à partir de l'action conjointe des élèves et de l'enseignante. Mais aussi, de préciser le rôle de l'enseignante dans la médiation qu'elle effectue pour les apprentissages. Et enfin, d'étudier dans les énoncés les éléments susceptibles de rendre compte de la construction progressive par les élèves d'une posture de musicien dans le cadre de l'éducation musicale à l'école et par le partage de références culturelles communes sur les plans sensibles et cognitifs.

Nous préciserons en premier lieu ce qui, à nos yeux, constitue l'intérêt pour les apprentissages, à partir de la mise en œuvre du processus de production sonore proposé aux élèves. Puis, après le rappel de l'organisation générale des trois séances consacrées aux activités de production, nous analyserons les échanges langagiers à partir de leur étude

simultanée. Ainsi, dans le cadre défini ci-dessus nous commencerons par observer l'action didactique de l'enseignante du point de vue du rôle du langage et des gestes professionnels langagiers, puis les savoirs musicaux et leur verbalisation par les élèves, et nous terminerons par les rôles pris par ces mêmes élèves, dans l'action musicale et langagière, qui témoignent aussi de l'évolution de leur posture de musicien à l'école.

1.1. L'activité de production sonore proposée aux élèves : intérêts spécifiques pour la construction des savoirs

De notre point de vue, l'intérêt du type de projet qui consiste à « sonoriser » une « histoire » à partir d'un texte qui en définit la forme, ne réside pas dans l'invention par les élèves, d'une forme musicale dont les composantes procéderaient de relations syntaxiques qui la justifient. En effet, les élèves, dans ce cas, répondent à une forme prédéterminée, en deux parties successives différentes (dans la rue, puis, dans le temple). Les matériaux sonores eux-mêmes ne sont pas choisis à partir de caractéristiques musicales qui relèveraient d'une conception particulière du timbre dont ils contrôlèrent l'évolution.

Nous pensons que l'intérêt pour les apprentissages et donc pour la construction des savoirs, réside dans le « support » que constitue la mise en son du parcours sonore, pour la pratique vocale et instrumentale, qui recouvre alors des préoccupations musicales du domaine des pratiques de référence de la musique.

D'autre part, du fait du cadre formel « contraint », la dimension créative tient, pour nous, aux choix que les élèves opèrent des points de vue de l'exploration et de l'agencement des matériaux sonores, de la dimension expressive qu'ils mobilisent et font évoluer dans l'action musicale comme dans l'analyse critique qu'ils mènent à propos de leurs pratiques.

Dans le cadre d'une activité musicale de production sonore, qui susciterait l'imagination créative au sein d'un travail collectif de l'ensemble du groupe classe, l'enseignante a conçu plusieurs séances qui articulent pratiques musicales et pratiques langagières.

Rappelons deux éléments qui nous semblent importants et qui concernent l'analyse des données.

Le premier est que cette activité s'inscrit dans une séquence qui fait elle-même partie d'un projet autour de la découverte de cultures extra occidentales. Ainsi, plusieurs séances d'éducation musicale préalables ont été consacrées à l'apprentissage d'un chant (dont le texte et la mélodie renvoient à des stéréotypes culturels), et à la découverte d'une musique traditionnelle chinoise jouée par un seul instrument à cordes (le Zheng).

Le second concerne une dimension pluridisciplinaire thématique sur le plan culturel, en effet, l'enseignante a travaillé avec les élèves sur un album de littérature de jeunesse faisant référence à des éléments de culture asiatique, et a mis en place l'apprentissage de quelques mots chinois.

Précisons aussi que sur le plan pédagogique, et pour la séance 1, plutôt que de confier directement la recherche, l'exploration, et la « mise en son » de l'ensemble du parcours décrit par le texte qui lui sert de support à de petits groupes d'élèves autonomes, l'enseignante a préféré mener pour la première séance, une phase préparatoire, « d'inscription » des élèves « en musique », par la prise en charge langagière, et l'orientation des échanges langagiers, dans une situation « frontale » avec le groupe classe de leur réflexion pour l'analyse du texte proposé.

De même, pour la séance 2, l'analyse critique de la production est menée avec l'ensemble des élèves, alors que pour la séance 3, l'enseignante propose des outils pour aider les élèves à construire par eux-mêmes une représentation écrite des phénomènes sonores qu'ils ont produits.

Nous proposons, en premier lieu, pour poser le cadre de l'analyse simultanée des trois séances et pour rappeler l'organisation générale de l'activité de production, de réunir et présenter en un seul tableau les différents temps qui alternent et/ou « imbriquent » la pratique musicale et la pratique langagière.

Séance 1 :	<ul style="list-style-type: none"> 1- <u>inscription langagière et sonore</u> des élèves vers le musical, par l'analyse du texte et le listage d'objets 2- <u>pratique musicale</u> pour la réalisation sonore de « l'histoire racontée », 3- <u>enregistrement de la production de chaque groupe</u> et <u>remarques critiques</u> 4- <u>enregistrement de la version n°1</u> de la production.
Séance 2 :	<ul style="list-style-type: none"> 1- écoute et <u>analyse critique</u> de la version n°1 2- <u>pratique musicale</u> dans le but « d'affiner » l'expression 3- <u>enregistrement de la version n°2</u> 4- écoute et <u>analyse critique immédiate</u> de l'enregistrement réalisé
Séance 3 :	<ul style="list-style-type: none"> 1- <u>écriture d'une « partition »</u>, chaque groupe est responsable de sa partie 2- <u>enregistrement de la version n°3</u>

1.2. Action didactique de l'enseignante du point de vue du rôle du langage dans la construction des savoirs des élèves

Sur le plan du langage en relation aux objets de savoirs musicaux, nous proposons, à partir de l'observation de quelques énoncés de l'enseignante, dans chacune des trois séances, de tenter de mettre en évidence quelques-unes des fonctions assumées par le langage dans la construction du savoir des élèves.

Soulignons que de façon générale, l'enseignant utilise le langage pour installer la situation dans laquelle se jouent les apprentissages visés, il formule des consignes, suscite des rappels, des mises en lien d'une séance à l'autre, « tisse », organise les différents temps de l'activité, engage les élèves dans des travaux en autonomie, et dans les moments de mise en commun, guide la réflexion des élèves par des questionnements successifs, relance la recherche sur des aspects non encore abordés, favorise l'interaction entre pairs, reformule, focalise l'attention des élèves sur des objets de savoir, convoque divers outils (dont les écrits au tableau) qui clarifient et synthétisent les éléments en cours de construction, fait mettre en réseau différents éléments constitutifs des savoirs, etc.

Ainsi, dans le cadre des séances conçues par l'enseignante pour la situation de production sonore proposée et par rapport aux outils conceptuels que nous mobilisons, qu'est-ce qui dans son action langagière permet aux élèves de construire les savoirs musicaux à partir des pratiques vocales et instrumentales ? Quelles fonctions du langage l'enseignante mobilise-t-elle ?

Nous observerons l'action didactique selon trois axes que nous avons déterminés à partir de l'étude des énoncés de l'enseignante sur l'ensemble de la situation de production sonore : la focalisation des élèves sur la dimension sonore, les reformulations, et les apports langagiers propres à la discipline.

1.2.1. Focalisation des élèves sur la dimension sonore et sur les objets musicaux

1.2.1.1 L'installation de la situation dans laquelle se jouent les apprentissages visés

Séance 1

Le temps de langage mis en place par l'enseignante est conçu comme préparatoire à l'action musicale. Il vise à l'inscription des élèves dans la dimension sonore par la recherche de sources pour la sonorisation du texte proposé et par la production vocale de certaines d'entre elles.

L'enseignante présente le projet général de production sonore comme un « problème » que les élèves auront à résoudre :

001 M. (...) Ici, l'idée c'est de faire ensemble toute la musique d'une « petite histoire » mais sans la raconter avec des mots mais seulement avec les sons et les bruits de « l'histoire ».

Elle énonce le canevas de « l'histoire » qui constitue la base du parcours sonore à réaliser :

014	M	<i>C'est l'histoire d'un petit enfant qui se promène dans la rue en Chine. Il se promène dans la rue, il marche assez longtemps et à un moment il s'arrête, il voit un grand bâtiment, et ce bâtiment c'est un temple chinois ...</i>
018	M	<i>Et donc ... le petit enfant, il entre dans ce temple et il entend les moines qui sont là, qui chantent et qui jouent des instruments ...</i>

Ce court argument textuel constitue le support de production à partir duquel elle va susciter une réflexion collective préalable à la réalisation musicale. Il définit, de notre point de vue, une structure temporelle organisée par une superposition et une succession d'événements sonores qui supposent de mettre en jeu un matériau musical qui « imite » les « bruits » et les « sons ». Cette « imitation », qui constitue une première distanciation par rapport à la référence directe aux sons concrets évoqués, ouvrirait progressivement la possibilité d'appréhender les phénomènes sonores musicaux pour eux-mêmes, tout en permettant de construire les savoirs qui leurs sont associés.

C'est cette structure temporelle et la question de « l'imitation » des éléments sonores qu'elle explicite lors de la reformulation du projet pour les élèves :

019	M	<i>- Il faut qu'avec les bruits et les sons, on puisse « raconter » <u>tout ce qu'il entend quand il est dans la rue, quand il marche, et tous les bruits, les sons</u></i>
-----	---	---

		<i>et les musiques qu'il entend quand il entre dans le temple (...) de faire avec la voix <u>comme si on était des moines dans le temple ...</u></i>
--	--	--

Séance 2

L'enseignante définit la tâche des élèves et de l'objectif de l'analyse critique :

001	M	<i>On va réécouter bien attentivement notre enregistrement pour voir si on peut « améliorer » « quelque chose » et puis pour donner vos impressions, si à des moments c'est trop fort pas assez fort ou bien si on trouve que c'est trop lent ou trop rapide, etc.</i>
-----	---	--

L'objectif explicite consiste à « améliorer » la production sonore. Ce terme recouvre l'intention expressive. Ainsi, toute l'activité d'analyse critique est tournée vers l'objectif d'une recherche d'un « raffinement » progressif de l'expression des phénomènes sonores et de la recherche de l'équilibre de leur articulation.

La formulation de l'enseignante guide les élèves par une focalisation de leur attention sur certains des éléments sonores à observer comme l'intensité (*c'est trop fort pas assez fort*), le tempo, (*c'est trop lent ou trop rapide*).

Séance 3

L'enseignante donne les consignes pour réaliser une partition des phénomènes sonores dans le cadre d'un travail autonome de chacun des trois groupes constitués (« les gens », « les véhicules », « le temple »). Le langage précise la tâche, fournit les outils et organise les temps de réflexion et de pratiques.

L'objectif de l'activité de codage proposée est double, d'une part, pour l'enseignante il s'agit d'amener les élèves à construire une représentation des événements sonores qui leur semble la mieux adaptée (dans chacun des groupes) en utilisant des signes qu'elle leur fournit, et, d'autre part, à l'aide de la mise à distance et la possibilité de contrôle et d'action sur les événements sonores que constitue l'écrit « musical », de tenter une reconfiguration de la production sonore. Nous étudierons cette dernière dimension évoquée, de l'influence de l'écrit musical sur la production sonore, dans la partie qui concerne les savoirs musicaux au moment de l'étude de ce que nous disent les partitions des choix des élèves et des conceptions de l'écriture musicale sous-jacente.

Les quelques éléments de corpus recueillis auprès de l'enseignante pour l'inscription des élèves dans l'activité (Annexe 2 page 336-337) montrent qu'elle organise le travail autonome des élèves à différents niveaux :

- en précisant le « comment » (lieu, rôle) réaliser la tâche proposée :
« *C'est à vous de vous mettre d'accord pour trouver une façon d'écrire. Chaque groupe se place aux endroits où j'ai disposé les feuilles A3. Dans chaque groupe, un seul d'entre vous va écrire et les autres vous allez l'aider* ».
- en procurant les « outils » susceptibles de les aider, en fournissant par exemple des éléments sur la disposition sur l'espace de la page :
« *A un moment, ils sont en même temps, il va donc falloir que vous les écriviez sur la feuille les uns au-dessus des autres », mais aussi, « des traits pour dessiner que le son va vers le haut quand c'est aigu et vers le bas quand c'est grave »*
- et en proposant une liste de codages possibles et de leur utilisation, en rappelant des connaissances construites avec eux autour des onomatopées :
« *Vous avez le droit d'utiliser « des mots » « qui expliquent ce que vous faites », « des petits mots » « qui représentent le son », (vous vous souvenez, qu'on appelle des onomatopées, regardez, on a encore l'affichage des onomatopées que vous aviez relevées dans des bandes dessinées), des « petits dessins » ;».*

Ces énoncés participent, pour nous, à la configuration (du point de vue de l'enseignante et sur le plan langagier) de l'action de codage des réalisations sonores des élèves. Tout en fixant un certain nombre de contraintes pour le travail en autonomie des élèves, ils signalent aussi la volonté de situer les élèves dans le monde musical par l'effort de codage de la dimension polyphonique des éléments sonores superposés sur l'espace de la page, par la représentation des hauteurs (*vers l'aigu et vers le grave*), et de façon plus générale de susciter une « posture de musicien à l'école » qui « écrit la musique ».

1.2.1.2. Forme et fonction des questions posées par l'enseignante pour focaliser l'attention des élèves sur la dimension sonore musicale : Quelques exemples

Des questions pour constituer une liste d'éléments visant la « mise en musique » d'une première version de l'histoire

En séance 1, lors du premier temps langagier, préparatoire à l'action musicale, l'enseignante choisit de faire avec les élèves une « mise en liste » d'éléments relatifs à la sonorisation de « l'histoire » proposée :

019	M	<i>Je vais écrire au tableau tout ce que vous allez dire, tout ce que vous allez trouver sur les bruits qu'on pourrait entendre, ...</i>
-----	---	--

Sa prise en charge verbale de la réflexion des élèves pour cette recherche, qui vise à travers la constitution d'un répertoire d'objets considérés comme sources sonores potentielles, la réalisation de la production sonore, montre à la fois son intention de construire avec eux des outils pour produire et la démarche qu'elle a conçue pour cette activité.

En effet, observons à travers quelques exemples de questions, l'influence de leur formulation sur le cheminement des élèves vers les éléments sonores que le personnage de l'enfant serait susceptible d'entendre « dans la rue » :

037	M	<i>(...) Donc effectivement, que trouve-t-on dans une rue ?</i>
-----	---	---

La formulation de cette question oriente les réponses des élèves vers une liste d'éléments concrets (038 des voitures, 040 des gens, 044 des cyclistes, 046 des motards, ...). Cette première étape de constitution d'un inventaire aurait pour fonction de contextualiser les sources sonores possibles.

Une seconde étape commence alors lorsque l'enseignante rappelle la dimension sonore :

062	M	<i>(...) Aller on se reconcentre parce qu'il faut qu'on avance notre « histoire » sonore. Alors, Mériabi ?</i>
-----	---	--

Les élèves orientés vers le contexte sonore proposent alors des sons possibles (063 klaxons, 065 sonnettes de vélos, 067 moteurs qui tournent) ce qui témoigne de leur focalisation sur le monde sonore

La troisième étape concrétise de façon sonore, les éléments de l'inventaire verbal en cours de construction, à partir d'une question qui invite les élèves à les exprimer avec la voix et avec des percussions corporelles :

068	M	(...) <i>Comment fait-on les bruits de moteur avec la voix ?</i>
-----	---	--

Les élèves entrent alors dans la dimension sonore par « l'imitation » du « *bruit des moteurs* » avec la voix, et continuent leur exploration sonore par « l'imitation » « *du bruit du vent* » à l'aide de sons soufflés, « *du bruit de l'orage et de la pluie* » (*en frappant des pieds et dans les mains* (079 MÉRABI)), et de « *l'intonation de conversations imaginaires en chinois* » (en utilisant les quelques mots chinois appris préalablement).

Cette question permet d'inscrire, dans le contexte de la production sonore, le répertoire d'objets formulés par le langage, et crée le lien, du point de vue de l'enseignante, vers la pratique autonome de réalisation de la production de chaque groupe qui sera constitué à partir du classement des éléments listés verbalement.

Cette succession d'étapes, guidées par un questionnement spécifique procéderait, à notre sens, de décontextualisations et recontextualisations successives ayant pour but de permettre aux élèves de construire une dimension sonore vers le musical.

Des questions pour construire la réinterprétation de la production sonore

De notre point de vue, la séance d'analyse critique de l'enregistrement de la première version de la « sonorisation » de l'histoire consiste en l'identification des éléments et de leurs caractéristiques, dans « l'enquête » que constitue l'analyse auditive d'une œuvre mais dont le but spécifique est ici « d'améliorer » la production sonore. En d'autres termes, l'analyse auditive est tournée vers l'action, qui est elle-même toute entière dirigée par « l'intention expressive ».

Précisons que la remarque principale exprimée par les élèves à l'écoute de leur production concerne l'intensité sonore, et la difficulté d'entendre un certain nombre de sons qu'ils ont émis.

Observons donc quelques questions relatives à la prise en charge par l'enseignante de la réflexion des élèves pour la recherche de solutions au problème de la gestion de l'intensité rencontré.

016	M	(...) <i>Est-ce que tout le monde l'a entendu, le signal « stop » ?</i>
-----	---	---

L'enseignante focalise sur ce que les élèves ont appelé « le signal » lors de la pratique musicale. Celui-ci constitue un repère sonore émis par le personnage de l'enfant pour provoquer l'arrêt des deux groupes (les gens et les véhicules) et permettre aux élèves qui « chantent et jouent des instruments dans le temple » de commencer leur partie.

Une des réponses générées par cette question, formulée par Mérabi, en forme d'hypothèse,

019	Mérabi	<i>Peut-être que les personnes, elles devraient parler moins fort parce que Logan on l'entend pas et les voitures non plus !</i>
-----	--------	--

permet à l'enseignante, pour contribuer à fixer les caractéristiques des solutions imaginées par les élèves, de formuler une synthèse sur les éléments à prendre en compte pour gérer l'intensité.

020	M	<i>Donc, attention quand on « parle chinois » il faudra peut-être baisser le son des piétons, monter le son des véhicules, et toi quand tu donnes le signal Logan, (« Bù Xing ») il faut que tu le dises bien fort, plus fort.</i>
-----	---	---

Elle met ici, en évidence la question musicale de l'équilibre entre les masses sonores.

Ainsi, pendant cette séance de langage à partir de l'écoute, l'enseignante réoriente systématiquement la réflexion des élèves sur les divers sons à reconstruire du point de vue de l'intensité. Elle applique alors sur plusieurs questions, la même démarche, [question/réponse des élèves / formulation d'une synthèse sous forme de proposition/prescription pour agir (*donc il va falloir, ...*)].

Par conséquent, la synthèse proposée par l'enseignante, en réponse à chacune des questions qu'elle pose, lui permet de verbaliser différentes manières de construire l'intensité sonore musicale.

Voici par exemple la question puis sa réponse formulée par l'enseignante dans la gestion de l'intensité des voix des « gens qui parlent » à partir des propositions des élèves :

Contrôle de l'intensité par l'alternance des voix (dans la construction de dialogues fictifs) et par l'arrêt successif des sons émis.

021	M	<i>Mais dans la rue quand « les gens se promènent », est-ce qu'il y a une foule de gens qui parlent tous en même temps ?</i>
024	M	<i>D'accord, donc, on ne parle pas tous en même temps, on parle les uns après les autres et quand il donne le signal, on s'arrête les uns après les autres.</i>

Certaines remarques des élèves, sur la gestion de l'intensité, concernent aussi les instruments utilisés pour la sonorisation de ce que le personnage « entend » dans « le temple ». De ce fait, les propositions des élèves conduisent de même l'enseignante à formuler une « consigne » pour agir :

050	M	<i>Donc sur certains instruments, « faut pas taper trop fort » ... Donc ça veut dire que tous ceux qui vont reprendre « le temple » <u>vont devoir apprendre à maîtriser l'instrument et la force avec laquelle ils vont taper sur l'instrument.</u></i>
-----	---	--

La fonction du type de questions présentées ci-dessus consiste à la fois, à focaliser la réflexion des élèves sur diverses dimensions du phénomène sonore musical (dont l'intensité sonore prise en exemple), mais surtout, à susciter la réflexion sur les solutions à apporter pour construire les multiples facettes musicales de celles-ci. Et, dans le cas observé, de mieux gérer cette dimension de l'intensité lors de la réalisation d'une deuxième version du parcours sonore.

L'expression langagière conduite sous la forme de l'analyse critique de la première version de la production sonore montre la façon dont l'enseignante tente de conduire les élèves à reconsidérer leur expression musicale.

La question se pose alors de l'influence de ce travail sur la nouvelle sonorisation produite, c'est pourquoi nous nous proposons d'observer, lors de l'étude des différences entre les versions enregistrées comment les élèves ont modifié l'expression sonore des éléments dont ils avaient la responsabilité, et donc dans quelle mesure l'analyse critique permettrait la reconfiguration de cette production sonore.

1.2.1.3. Remarques sur quelques situations de langage mises en œuvre par l'enseignante

L'action didactique comporte, sur le plan langagier, d'autres situations et démarches d'enseignement mises en œuvre par l'enseignante. Dans le cadre de cette étude, nous proposons de lister succinctement quelques-uns des aspects langagiers observés dans l'ensemble de la situation de production sonore et qui dans les énoncés participent :

- des mises à distances dues entre autres, aux modalisations (séance 1 : (103 M) *on peut peut-être aussi jouer un instrument pour dire que c'est lui*), aux prises en charges énonciatives (ainsi qu'au renvoi implicite à une prise en charge énonciative de l'élève (séance 2 : 005 M *toi tu trouves que sa voix est trop grave*), et aux outils langagiers de comparaison (séance 1 : 019 M) *comme si on était des moines dans le temple*).
- des reformulations qui rappellent, récapitulent, synthétisent, structurent, complètent, modifient et provoquent un « après ». En d'autres termes, qui stabilisent pour un temps, permettent de poser les éléments construits pour voir le chemin parcouru mais dans le même temps mettent à distance, permettent d'envisager la suite (séance 1 : pour classer les éléments de la liste (107), pour récapituler et fixer les groupes « sonores » (113)). La reformulation systématique de ce que vient de dire l'élève « pour toute la classe » est effectuée, à notre sens, pour la prise en compte de la parole de l'élève et pour indiquer

implicitement son positionnement dans les échanges (séance 1 : pour la constitution d'une liste (040-041, 044-045, 052-053, 067-068, etc.) et séance 2 (031-032, 042-043))

Ces aspects participent pour nous, de tous les mécanismes qui suscitent des possibilités de contextualisation, décontextualisation et recontextualisation par les élèves, du savoir en cours de construction.

1.2.2. Les apports de l'enseignant propres à la discipline

D'un point de vue général, les apports de l'enseignant propres à la discipline, sur le plan langagier, recouvrent à nos yeux, la dimension lexicale et syntaxique des discours spécifiques de l'éducation musicale à l'école, la réflexion conduite avec les élèves autour de la démarche d'analyse de leurs productions et des œuvres mises à l'étude pour les activités d'écoute musicale, ainsi que leur inscription dans les contextes culturels qui leur sont propres. Chacune de ces dimensions étant nourrie par la pratique vivante de la musique en contexte scolaire qui leur donne sens et enrichit progressivement leur expression langagière. Pour nous, cette pratique, avant d'être celle des élèves, est d'abord celle de l'enseignant qui est à même de construire, grâce à sa propre appréhension des pratiques musicales et des pratiques langagières qui leur sont associées, des apports efficaces pour les apprentissages, qui concernent à la fois le geste instrumental et vocal (au sens de geste musical) guidés par l'intention expressive, et les savoirs musicaux dans leur contexte culturel, pour comprendre et pour produire.

Dans la situation de production sonore que nous étudions, l'enseignante apporte des éléments spécifiques dont nous proposons maintenant d'observer quelques exemples.

Apport lexical, formulation de certains termes spécifiques à la musique

(Exemple 1, séance 2)

Au cours de l'activité de production sonore, l'enseignante est appelée à verbaliser précisément un certain nombre d'éléments spécifiquement musicaux.

Ainsi pour ce qui concerne l'intensité,

009	M	<i>Alors, soit « ceux qui parlent », parlent trop fort, soit les véhicules à côté ne sont pas assez puissants, <u>donc</u> ça veut dire qu'il va falloir travailler sur l'intensité au niveau des voix et des véhicules.</i>
-----	---	---

l'enseignante, reformule les échanges des élèves (006 et 008) pour les synthétiser et apporte le terme « d'intensité », reformulation dénivelante, qui tout à la fois englobe les remarques

critiques opposées formulées par les élèves dans un langage ordinaire (« trop fort »/ « pas assez puissant ») en inscrivant l'activité dans le champ de la musique. Par ailleurs, en en faisant un objet de travail, elle balise un domaine de recherche et l'ensemble des solutions qui seront proposées par les élèves pour construire musicalement cette dimension sonore.

De même elle introduit la notion musicale de son « continu ».

044	Mérabi	<i>Les bouddhistes qui méditaient eh ben <u>ils devaient reprendre leur souffle, alors ils s'arrêtaient et ça reprenait tout le temps. Donc il faut faire : quelqu'un fait le « bruit », l'autre s'arrête et l'autre reprend ---</u></i>
045	M	<i>Oui, alors <u>il faut que ce soit le plus « continu » possible</u></i>

L'enseignante, suite à une remarque critique de Mérabi (044) concernant la difficulté rencontrée par les élèves pour réaliser à plusieurs le son continu « chanté par les moines » (stéréotype qu'il a mobilisé et formulé en séance 1), et dans laquelle il propose une solution pour éviter les arrêts perçus à l'écoute de l'enregistrement (*quelqu'un fait le « bruit », l'autre s'arrête et l'autre reprend*), emploie le terme « continu » qui en musique réfère à plusieurs domaines dont le son lui-même, jusqu'aux alternances de continuités et ruptures qui constituent, de façon très générale, la forme musicale. Là encore, la formulation synthétise une verbalisation initiale des élèves longue, réalisée dans un langage « ordinaire » et inscrit par ce terme spécifique l'activité dans le monde de la musique.

Ces deux termes (*intensité* et *continu*), à l'échelle d'une seule séance, et non encore soumis aux reformulations orales et/ou écrites qui institutionnalisent les savoirs, ne sont pas encore repris par les élèves au cours de l'activité. Leur construction qui participe des activités musicales successives et de leur verbalisation régulière dans les diverses significations qu'ils prennent à partir des pratiques de production et des œuvres, nécessite une appropriation progressive. Cependant, il nous semble que l'enseignante propose pour chaque notion, au moment où elle peut l'apporter, une formulation plus « scientifique » qui vise à permettre un futur déplacement cognitif et langagier des élèves et leur inscription dans l'activité musicale.

Articulation du langage et du sonore : le travail pour construire le sens du mot « résonne », du point de vue de l'enseignante.

(Exemple 2, séance 1)

Observons les quelques échanges entre l'enseignante et les élèves à partir d'une proposition pour sonoriser « ce qu'on entend dans le temple ».

024	Mérabi	<i>Pour le temple on pourrait mettre « quelque chose » qui « <u>résonne</u> », pour ceux qui chantent, <u>comme quand ils font « mmmmm ».</u></i>
-----	--------	---

L'enseignante cherchant à faire préciser le sens musical du mot « résonne », interroge :

029	M	<i>Et « ça », est-ce que ça veut dire que ça « résonne » ?</i>
-----	---	--

En contexte cette phrase prend à témoin toute la classe qui comprend que le « ça » correspond au son émis par l'élève (« mmmmm »).

Laurine tente de compléter la proposition de Mérabi et en même temps de répondre à l'attente de l'enseignante en proposant :

032	Laurine	<i>Plusieurs voix ? Quand ça « résonne ».</i>
-----	---------	---

Ainsi, l'hypothèse, qu'elle formule sous la forme d'une question exprimant le doute, serait, à notre sens et dans une perspective Bakhtinienne du langage, l'interprétation qu'elle construit à partir de la proposition émise par Mérabi, de sa mise en question par l'enseignante et de ce qu'elle interprète de ce que l'enseignante pense peut-être : « qu'une seule voix ne résonne pas suffisamment ».

Ce n'est qu'après plusieurs échanges que Laurine revient sur la signification du mot résonne en proposant, sur le mode conditionnel, un instrument :

052	Laurine	<i>Le temple : ce qui « résonne » ça pourrait être un Gong.</i>
-----	---------	---

La suite des échanges amène l'enseignante à utiliser le gong qui fait partie des instruments prévus pour la sonorisation « dans le temple ». Nous proposons de rappeler ici les quelques échanges qui montrent l'intervention du sonore (et de sa pratique) pour construire le sens que l'enseignante et les élèves vont donner à ce terme :

054	Mathéo	<i>Un quoi ?</i>
055	M	<i>Alors Mathéo ne sait pas ce que c'est qu'un gong. <u>Tu peux lui expliquer ?</u></i>
056	Laurine	<i>C'est grand et rond.</i>
057	M	<i>Ah, c'est grand et rond. (L'enseignante <u>va chercher</u> un gong de petite taille (D=20cm), posé sur une table avec les instruments prévus pour la production sonore, avec lequel <u>elle joue</u> un son...).</i>

		<i>Alors ... ?</i>
058	Elèves	<i>Là ça résonne ! ... mais c'est pas très grand ...</i>
059	M	- <i>Ça résonne vous avez entendu ?</i> - <i>Oui mais ça peut être plus grand que « ça »</i>

Les élèves n'ont pas encore les outils langagiers qui permettraient de décrire le son émis par le gong, Laurine décrit alors la forme globale de l'instrument (056). D'autre part, nous pensons que le sens attribué par les élèves et par l'enseignante au mot « résonne » correspond à ce qu'en musique on appelle la résonance « naturelle » d'un objet sonore en opposition à la résonance « entretenue » obtenue par la répétition du geste de mise en vibration du corps sonore. Elle attendrait donc comme les élèves un son qui, une fois la mise en vibration effectuée, durerait « longtemps » (comme une lame métallique ou un disque métallique (lame de métallophone, cymbale, gong, ...), ce que semble attester l'usage du « mais » tant par les élèves que par l'enseignante (058-059).

Scientifiquement, la question de la résonance ne peut se résumer à ce seul paramètre. Elle s'accompagne de l'étude des « résonateurs » qui du point de vue des sciences physiques « *colore* » un spectre autour de sa fréquence propre (Emile Leipp, 1984/2010, p.276) et dépend pour chaque instrument et pour la voix humaine de plusieurs variables qui interagissent pour construire le timbre.

Dans les échanges que nous venons d'observer, la conception de l'enseignante à propos de la résonance d'un son musical, semble se construire pour les élèves, au cours de l'effort qu'ils produisent dans les interactions langagières pour répondre à son attente, par la réalité sonore comme source de la verbalisation qui lui est afférente, et par la mobilisation des connaissances dont ils disposent.

Apport lexical pour nommer les acteurs de la pratique musicale savante et l'activité.

(Exemple 3, séance 2)

Lors de l'analyse critique « immédiate » de la version enregistrée n°2) l'enseignante réfère au chef d'orchestre, au musicien instrumentiste, au jeu, à la partition, autant de termes qui renvoient au vocabulaire spécifique du monde de la musique :

077	Lohanne	<i>Non c'est Sacha qui devait faire <u>le signal</u> pour le Klaxon mais il a oublié.</i>
078	M	<i>Ah, donc là c'est un problème de <u>chef d'orchestre</u> ?</i>
079	Mérabi	<i>Si, Sacha a fait un <u>geste</u>, mais Hugo ne l'a peut-être pas vu.</i>

080	M	<i>Est-ce que ça veut dire qu'il y a des <u>musiciens</u> qui ne regardaient pas le <u>chef d'orchestre</u> ?</i>
081	Priscilla	<i>Non on regardait tous mais on ne se rappelait plus.</i>
082	M	<i>Bon ça veut dire que si on veut que le morceau soit audible et obtenir un bon résultat, il faut que tout le monde <u>joue le jeu</u> et <u>joue sa « partition »</u>.</i>

Pour l'enregistrement de la deuxième version, les élèves du groupe « les véhicules » avaient décidé que l'un d'entre eux (Sacha) ferait un geste pour donner le départ du son du « Klaxon ». Mais cette stratégie n'a pas réellement fonctionné, tous les élèves n'ayant pas vu le geste. L'enseignante utilise alors un vocabulaire qui « traduit » leur pratique musicale en termes de posture de musicien à l'école. Elle dépersonnalise en utilisant le terme générique « des musiciens », « le chef d'orchestre » et inscrit dans le même mouvement la tâche dans le monde de la musique en attribuant des rôles « spécifiques » aux élèves en parlant spécifiquement de leur activité « jouer sa partition ». Elle anticipe par ailleurs la séance suivante qui sera consacrée à l'élaboration de la partition de leur production.

Progressivement nous pouvons voir les prémisses de la construction par la pratique, par le langage de l'analyse critique, et par la médiation de l'enseignante autour de cette mise en musique de « l'histoire » proposée, d'une posture de musicien à l'école, par l'inscription de l'activité « en musique » et l'implication des élèves dans leurs apprentissages musicaux.

Les apports culturels liés à l'activité proposée.

(Exemple 4, séance 1)

La situation langagière habituellement pratiquée de rappel oral systématique en début de séance est mise en œuvre par l'enseignante pour la séance 1. Celle-ci resitue donc le contexte culturel et les apprentissages déjà menés pour la séquence qu'elle a conçue dans le cadre de son projet « Asie » (table des annexes).

Observons les quelques échanges concernés :

002	M	<i>Vous avez appris des choses sur un pays en particulier, il n'y a pas longtemps ? C'est ... ?</i>
003	Mérabi	<i>La Chine.</i>
004	M	<i>Et qu'est-ce qu'on avait appris alors ?</i>
005	Mérabi	<i>A parler Chinois ... <u>à dire quelques mots</u> ...</i>
008	M	<i>Donc on avait appris <u>à dire quelques mots en chinois</u> ... On avait aussi appris une petite chanson qui parle d'un petit chinois ... et on avait aussi écouté une musique chinoise, vous vous souvenez ?</i>

009	Laurine	<i>Oui, avec un instrument... <u>le Zheng</u> ...</i>
010	M	<i><u>Le Zheng</u>, ... très bien. C'était une Cithare sur table. Un instrument à cordes pincées.</i>
011	Laurine	<i><u>Avec des chevalets.</u></i>
012	M	<i>Oui <u>avec des chevalets mobiles.</u></i>
013	Laurine	<i>On peut les déplacer pour accorder.</i>

La phase de « réactivation » qu'elle engage sous forme de questions au groupe classe, lui permet à la fois de resituer le projet par rapport aux activités musicales et de vérifier des connaissances acquises (récurrence de « avoir appris ») à partir d'un premier contact avec l'intonation des quelques mots chinois appris, et de l'écoute d'une œuvre de musique classique traditionnelle chinoise interprétée sur un instrument soliste. La reprise de ce que disent les élèves en modifiant et/ou en ajoutant des éléments réactualise pour toute la classe les savoirs qui concernent la description et le fonctionnement de l'instrument de musique étudié.

Cependant la dimension culturelle ne s'arrête pas aux éléments rappelés en début de séance, l'enseignante apporte aussi, pour la production sonore, et d'un point de vue matériel, des instruments de percussion proches pour certains d'entre eux des sonorités de l'orchestre de percussion traditionnel chinois.

D'autre part, la référence à un temple dans « l'histoire » proposée, oriente les élèves vers la mobilisation de références culturelles individuelles qui donnent lieu à une représentation sonore particulière. De plus, le chant appris par les élèves en début de séquence et proposé par Logan (pendant le temps de pratique musicale qui précède l'enregistrement de la version n°1) pour représenter le personnage de l'enfant dans la production sonore, comporte une mélodie basée sur un mode pentatonique qui, bien que du point de vue de son expression vocale soit très éloigné de l'expression musicale chinoise, installe une « ambiance » générale « stéréotypée » au sein de laquelle peuvent malgré tout se construire des savoirs musicaux.

En prolongement des divers aspects culturels « à la mesure de l'école » observés au cours de l'activité de production sonore, l'enseignante a choisi de proposer pour l'analyse auditive un extrait d'opéra chinois.

1.3. Les savoirs musicaux et leur verbalisation par les élèves

Nous proposons d'observer pour l'ensemble des trois séances les savoirs musicaux mis en jeu dans l'activité de production sonore.

Précisons que, de notre point de vue, les savoirs en éducation musicale ne procèdent pas « uniquement » de la construction progressive des catégories sonores musicales (sur les plans pratiques et notionnels), que nous avons tenté de définir à partir des éléments de notre étude théorique et de prolonger ensuite dans notre partie méthodologique.

Ces dimensions sonores interdépendantes et liées à la dimension émotionnelle de l'expression musicale recouvrent, pour les élèves, le caractère (comme caractérisation langagière de ressentis émotionnels exprimés sous la forme d'émotions de base et de climats sonores plus généraux), la hauteur, la durée, l'intensité, le timbre et la structure/forme qui les conjugue.

(Notons en forme de parenthèse, que nous utilisons volontairement une terminologie « traditionnelle » et que l'importance du timbre au 20^{ème} siècle comme élément essentiel de la facture des œuvres ne nous oblige pas pour autant à considérer cette dimension sonore comme englobante pour toutes les musiques. Précisons, aussi, pour expliciter nos propos, que le timbre combine de façon complexe des fréquences, des durées, des amplitudes, et des enveloppes comme formes sonores spécifiques).

Les savoirs musicaux, au-delà de la construction de ces catégories sonores et des invariants notionnels qui leur sont associés (et qui somme toute comportent des caractéristiques communes à toute œuvre musicale), participent de l'appropriation des spécificités propres à chaque musique, à chaque style, à chaque genre dans les contextes culturels dont ils dépendent. De ce fait, c'est, à notre sens, la question esthétique, l'intention expressive musicale qui guide l'appropriation culturelle à travers l'action musicale et langagière. En d'autres termes, nous considérons la dimension émotionnelle musicale et son développement, médiatisés par le langage, comme socle et moteur pour la construction des savoirs musicaux.

Regardons maintenant ce que nous disent les données recueillies pour l'activité de production sonore sur le plan des savoirs mis en jeu et en cours de construction par les élèves. Nous commencerons par présenter les trois productions sonores des élèves et les choix qu'ils ont faits pendant les phases de travail autonome et d'élaboration de la partition, puis nous observerons les éléments qui participent du sonore musical exprimé par les élèves dans chacune des séances et leur construction, à travers l'étude de quelques-uns de leurs énoncés.

1.3.1. Quelques repères pour suivre le cheminement musical des élèves entre les trois productions sonores :

Pour chacune des versions de la production sonore, la forme globale, guidée par « l'histoire », comporte deux parties « dans la rue », puis « dans le temple ».

Les élèves, au cours des échanges langagiers, et pendant la pratique musicale par groupe en autonomie, de la séance 1, ont à la fois proposé, choisi et utilisé dans l'inventaire construit avec l'enseignante les éléments suivants :

Dans la rue :

- *Le personnage de l'enfant* musicalement « représenté » par « l'air du refrain » de la chanson (un petit chinois) apprise en début de séquence et vocalisé sur une seule syllabe.
- *Les « dialogues en chinois » et le « bruit des pas »* (qui représentent les sons émis par les « voix des gens qui parlent et qui marchent »).
- *Les « bruits » de moteurs de véhicules*, réalisés avec la voix sous forme de glissandi ascendants et descendants, que l'enseignante complète par l'apport d'objets sonores (de petits jouets en plastique en forme de trompettes) pour « imiter » les klaxons.

Dans le temple :

- *Les voix qui « imitent » le chant des moines*, sur un seul son continu
- *Les instruments qui accompagnent la voix*, que les élèves essaient d'utiliser en jouant « chacun son tour » un seul son.

Les versions 2 et 3 gardent la même structure globale avec quelques modifications ajoutées en fonction des échanges langagiers lors de l'analyse critique de leur production et de l'élaboration de la « partition ».

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons quelques repères à propos de chacune des trois versions qui précisent les difficultés vocales, instrumentales et d'organisation des éléments, rencontrées par les élèves, mais aussi leurs acquis progressifs, ainsi que certaines des différences observées entre les trois versions. Etant donné la durée brève des productions sonores, nous avons opté pour un descriptif linéaire qui suit le déroulement des événements sonores qui « racontent » « l'histoire » proposée.

Version 1	<p>- Pour l'introduction, le « personnage » de l'enfant commence seul, (la justesse est approximative et la structure du refrain du chant d'origine est transformée).</p> <p>- La voix est très vite couverte par le « nuage » de sons formé des voix parlées et des bruits de moteurs et de klaxons.</p> <p>- le passage entre « la rue » et « le temple » est incertain, le signal sonore censé indiquer l'arrêt des dialogues et des véhicules ne fonctionne pas.</p> <p>Le silence est suivi de bruits de pas et de deux sons frappés qui donnent alors le départ des voix et des instruments.</p> <p>- les « chanteurs » éprouvent des difficultés à maintenir un son continu (ils respirent au même moment).</p> <p>- les instrumentistes ont du mal à gérer le geste instrumental et plusieurs d'entre eux ne contrôlent pas suffisamment l'intensité. L'organisation proposée par l'enseignante et une élève, de jouer un seul son chacun les uns après les autres, est difficile à mettre en œuvre.</p>
Version 2	<p>- Sur le plan vocal (personnage), <u>la forme mélodique du refrain est respectée</u> <u>l'intonation est un peu plus précise</u>, le tempo est un peu plus rapide que dans la version 1. <u>A la voix, s'ajoute le bruit des pas du personnage</u>. Il est matérialisé dès l'introduction par une <u>pulsation régulière</u> jouée à l'aide de claves (<u>non synchronisée avec celle du chant</u>), la pulsation est progressivement « perdue »</p> <p>- L'entrée des voix (« dialogues ») et des glissandi (« bruits de moteur ») est plus progressive, l'équilibre entre les masses sonores semble mieux maîtrisé. Les klaxons ne sont plus joués.</p> <p>- L'arrêt de la première période pose le même problème de précision que pour la version 1.</p> <p>- Le son tenu des voix (dans le temple) est plus continu et pour les instruments, hormis le sistre qui joue « tout le temps », l'émission sonore successive est respectée et le geste instrumental est mieux maîtrisé.</p>
Version 3	<p>- Pour l'introduction, <u>les claves</u> (comme indiqué sur la partition qui précède l'enregistrement) <u>frappent trois fois</u> pour donner le départ du <u>chant qui maintenant est interprété par deux autres élèves sur la syllabe « la »</u>.</p> <p><u>La justesse mélodique est moins précise que pour la version 2.</u></p> <p><u>Les claves ne jouent plus la pulsation.</u></p> <p>- <u>Les « glissandi » des « bruits de moteur » sont entrecoupés de sons de klaxons faits avec la voix. Ils réduisent l'intensité, tous ensemble et au même moment</u> pour permettre l'entrée des voix et des instruments « dans le temple ».</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Les « dialogues » sont ensuite exprimés avec des intonations plus marquées. - Le « signal » sonore (Bù Xing) dit « forte » provoque le silence. - <u>Le son continu est à peu près maintenu et les instrumentistes parviennent à jouer successivement la succession de sons prévue et contrôlent mieux l'organisation des intensités de chaque série de sons qu'ils ont décidée (f, mf, p).</u>
--	---

Du point de vue de l'éducation musicale à l'école, les connaissances qui semblent relever de la pratique dans le cadre de cette production sonore, sont pour nous les suivantes :

- le travail sur l'expression et par la même du contrôle du timbre (les intonations de la voix parlée, les glissandi, le geste vocal pour les sons tenus, le geste instrumental),
- la dimension formelle et temporelle (perception vécue des plans sonores et de leur superposition, du déroulement dans le temps, de l'importance de la précision du passage entre les différentes parties et donc des repères sonores et/ou visuels (que les élèves ont proposés) qui permettent d'articuler les périodes),
- la gestion des intensités (individuelles mais aussi de l'équilibre sonore global).

Observons maintenant quelques exemples qui à partir des savoirs « déjà là », et des connaissances acquises dans la situation musicale proposée, montrent les mécanismes de construction des savoirs, du point de vue des élèves, qui se thématisent par l'action langagière.

1.3.2. Les savoirs relatifs aux catégories sonores en construction dans les énoncés des élèves se négocient :

Au cours de la séance 2, l'analyse critique de la première version de la production sonore, met les élèves en situation de formuler, à partir de l'objectif fixé par l'enseignante, les éléments sonores musicaux susceptibles d'être « améliorés ».

Comme nous l'avons déjà un peu esquissé pour l'étude de l'action didactique de l'enseignante, une partie importante des réflexions des élèves concerne l'intensité sonore. Leurs remarques, lors de l'analyse critique, sont en partie guidées par l'intention expressive pour une reprise de la production sonore, comme on peut le voir dans la consigne de l'enseignante et les objectifs de travail qu'elle précise.

Objectif fixé par l'enseignante :

001	M	<p><i>On va <u>réécouter bien attentivement</u> notre enregistrement pour voir si on peut « <u>améliorer</u> » « quelque chose » et puis pour donner vos impressions, si à des moments <u>c'est trop fort pas assez fort</u> ou bien si on trouve que c'est trop lent ou trop rapide, etc.</i></p> <p><i>Et puis peut-être aussi, après, il faudra que vous vous rappeliez ce que vous avez fait dans chaque groupe <u>pour expliquer comment vous avez organisé les sons dans chaque groupe, pour le temple, dans la rue, etc.</u></i></p>
-----	---	---

Le savoir s'affine, se construit se négocie :

Les élèves enchainent sur la question des intensités :

006	Hugo	<i>C'est <u>les voitures et les motos qu'on n'entendait pas, ça doit faire un son plus fort</u> ---</i>
008	Mérabi	<i><u>Je suis d'accord avec Hugo parce que les gens, ils faisaient un « bruit » très fort, ils parlaient fort.</u></i>
019	Mérabi	<i><u>Peut-être que les personnes, elles devraient parler moins fort parce que Logan on l'entend pas et les voitures non plus !</u></i>

Ce qui est en jeu pour les élèves c'est l'équilibre des masses sonores sur le plan de l'intensité. D'un point de vue langagier, Mérabi reprend la déclaration et le point de vue global d'Hugo (*je suis d'accord avec Hugo*) tout en s'en démarquant par l'explication un peu différente qu'il propose. En effet, si pour Hugo, la masse sonore des voitures et des motos doit augmenter d'intensité, pour Mérabi au contraire, ce sont les gens qui doivent contrôler l'intensité. Il conforte ce point de vue avec l'accumulation « *Logan... et les voitures non plus* ». Il propose alors une stratégie pour essayer (*peut-être que... devraient*) de rééquilibrer les masses sonores : réduire l'intensité vocale du groupe de « personnes ». Cet effet de reprise, montre de notre point de vue comment dans l'action langagière le savoir sur l'intensité et sur la façon de la contrôler commence à s'affiner.

A partir d'une nouvelle question de l'enseignante, les élèves tentent d'apporter d'autres solutions qui cette fois-ci, ne concernent pas une action sur l'évolution de l'intensité globale mais une réduction du nombre de voix par l'alternance des personnes dans les jeux de dialogue.

022	Laurine	<i>Par exemple, si on parle à une personne et bien il parle et l'autre il parle après.</i>
023	Alex	<i>Alors ce qu'on pourrait faire dans le groupe de piétons, c'est se mettre deux par deux et quand Logan commence à chanter il y en a deux/ trois qui parlent ils s'arrêtent et après c'est les autres et puis, petit à petit ---</i>

On peut constater que la proposition de Laurine est très ancrée dans l'expérience quotidienne de l'échange qu'elle contextualise (« *Par exemple, si on parle...* ») pour proposer des tours de parole. Elle décrit de manière linéaire et chronologique (« *l'autre* », « *après* ») le dialogue. Alex reformule la proposition de Laurine, la réorganise pour la présenter comme une « stratégie » (« *ce qu'on pourrait faire* ») et l'articule à la « situation problème » de l'intensité qu'ils ont à résoudre. Son énoncé montre une prise de distance, avec la structuration en différentes étapes, la prise en compte d'éléments musicaux, l'anticipation d'un regroupement des personnes deux par deux pour réduire l'intensité tout en facilitant la façon de l'obtenir. Progressivement, la dimension sonore qui relève des intensités, semble se construire, à nos yeux, dans l'action langagière à partir des mécanismes de reprise et de réajustement successifs.

1.3.3. Configuration de la production musicale par l'action langagière et l'action musicale

Pratiques langagière et musicale pour réaliser la première version de la production sonore (exemple 1, séance 1)

Lors de la séance qui précède la mise en œuvre musicale, les élèves, à partir de l'inventaire construit avec l'enseignante, choisissent les différentes sources sonores qui leur semblent pertinentes parmi celles qu'ils ont recensées, procèdent au regroupement des éléments listés et se répartissent par groupes en fonction des « ensembles sonores » constitués : le groupe « les véhicules » (« *qui fait tout ce qui roule* » (110)), le groupe « les gens »/ « les personnes » (« *qui marchent et qui parlent* » (112-113)), et le groupe « le temple ».

Plusieurs éléments musicaux, vont venir compléter ces trois groupes au cours des trois séances mises en œuvre. Nous proposons d'observer deux exemples qui concernent pour l'un, la représentation musicale du « personnage de l'enfant » et pour l'autre, la matérialisation sonore du « bruit des pas » par un instrument de percussion.

Représentation musicale du personnage de l'enfant qui se promène

(Séance 1)

Observons les premiers échanges langagiers qui installent l'idée d'une représentation musicale du personnage (enfant) qui se « promène » :

101	M	<i>Mais quand même, si on regarde au tableau, on a parlé d'une rue, d'un temple mais l'histoire, <u>c'est l'histoire de qui</u> ? D'une rue et d'un temple ?</i>
102	Mérabi	<i>Non, c'est l'histoire d'un petit enfant qui se promène. <u>Peut-être qu'il chante</u> ?</i>
103	M	<i>Oui, <u>il chante peut-être</u>. <u>On peut peut-être aussi jouer un instrument pour dire que c'est lui</u>. Je ne sais pas, on verra bien ...</i> <i><u>Donc il va falloir aussi s'occuper de « repérer » musicalement l'enfant qu'il soit fille ou garçon.</u></i>

A notre sens, la réponse de Mérabi à la question de l'enseignante montre qu'il est complètement impliqué dans la dimension sonore. Il « traduit » l'histoire « *d'un petit enfant qui se promène* » en proposition sonore : *peut-être qu'il chante ?*

L'enseignante reformule pour toute la classe l'idée de Mérabi et propose d'autres possibles (« *peut-être, on peut peut-être jouer un instrument* ») en vue d'assurer la représentation sonore du personnage (*pour dire que c'est lui*) et ce faisant, elle indique une nouvelle consigne pour agir « *s'occuper de repérer musicalement* ».

A ce stade le choix n'est pas encore fait et c'est dans le moment de pratique musicale (séance 1A, Annexe 2, p. 325) à travers les essais sonores des éléments imaginés, que les élèves du groupe « les gens » cherchent une façon de représenter le personnage de l'enfant. Et après un certain nombre de tentatives, l'influence de la proposition de Mérabi (*il chante peut-être*) et la mobilisation du chant appris en classe, conduisent Logan à proposer de : *faire, avec la voix, « l'air » de la chanson « le petit chinois ».*

Dans le cadre du travail des élèves, autour de la caractérisation musicale du personnage de l'enfant, nous observons que le langage configure l'action musicale mais aussi, en retour, que les pratiques musicales exploratoires « mettent à l'épreuve du sonore » les éléments imaginés et conçus avec le langage. C'est pourquoi, il nous semble que c'est l'interdépendance de ces deux aspects qui configure *in fine* la réalisation de la production sonore.

Ainsi, les élèves, à partir des connaissances et des références culturelles dont ils disposent (construites à l'école et en dehors), et des outils construits dans l'activité langagière de préparation à la pratique musicale conçue par l'enseignante, s'approchent de l'idée d'une production sonore, qui met en scène/donne à entendre, le personnage de l'enfant accompagné par des « ensembles » sonores produits « *dans la rue* » puis ce qu'ils imaginent être un chant de prière et son accompagnement instrumental « *dans le temple* ».

La matérialisation sonore du « bruit des pas » par un instrument de percussion (exemple 2, séance 2)

La matérialisation sonore du « bruit des pas » n'est pas prise en compte lors des premiers essais. L'enseignante invite ses élèves à résoudre le problème.

037	M	<i>Je reviens aux piétons, il y avait le « bruit » des gens qui parlent, et vous vous souvenez dans les sons qu'on avait trouvés, il y avait le bruit des pas. <u>Est-ce que lors de notre écoute, vous avez entendu les piétons qui marchaient ?</u></i>
038	Laurine	<i>Quand on avait dit ce qu'on allait faire, <u>on avait dit qu'il fallait</u> qu'on fasse « <u>comme ça</u> » avec ses pieds, assez fort pour qu'on puisse l'entendre, mais, personne ne l'a fait.</i>
039	Mérabi	<i>Si, on l'a fait un peu mais on ne l'entend pas.</i>
040	Benjamin	<i><u>On pourrait prendre un instrument pour faire comme le bruit des pas.</u></i>
041	M	<i>Ah oui, pourquoi pas ... <u>au moins les pas du petit enfant</u> ...</i>
051	M	<i>Bon, on a dit que le petit garçon, il allait choisir un instrument pour faire les bruits de pas, peut-être que tu pourrais te lever Logan pour choisir celui que tu vas utiliser. (Logan choisit des claves)</i>

L'enseignante (037) relance par sa question les élèves sur le problème de l'intensité perçue des sons produits par les « piétons qui marchent ».

Laurine répond négativement en expliquant que ce « bruit des pas », pourtant spécifié par une consigne commune (*on avait dit qu'il fallait*), qu'elle semble matérialiser par le geste, n'a pas été fait par les élèves. Mérabi n'est pas tout à fait d'accord (« *Si, on l'a fait un peu* »), mais convient qu'*on ne l'entend pas*. Aux réponses négatives de Laurine et Mérabi, Benjamin propose alors de « représenter » (« *faire comme* ») le « bruit des pas » à l'aide d'un instrument. Si l'enseignante valide la proposition (041), pour autant elle en réduit la portée (« au moins ») et, alors que sa question initiale concernait les « piétons », propose de réserver l'instrument pour le personnage (*au moins les pas du petit enfant*).

C'est pourquoi, revenant sur l'emploi de l'instrument (051) elle propose à Logan qui a pris la responsabilité du « rôle » de l'enfant pour la première version de la production sonore d'aller choisir un instrument. Comme précédemment, pour certains aspects, la configuration de l'action par le langage est complétée par la pratique musicale exploratoire et lors de l'activité (séance 2, phase 2, Annexe 2, p. 332-333), Alex qui remplace exceptionnellement Logan pour représenter le personnage de l'enfant, *essaie de produire une pulsation régulière pour « le bruit des pas »*. C'est pourquoi comme nous l'avons précisé dans les repères pour l'écoute qui concernent l'enregistrement de la deuxième version, les claves interviennent au début de la production.

1.3.4. Effets du travail d'écriture de la partition sur le résultat sonore (Exemple 3, séance 3)

Que nous disent les partitions, des choix des élèves et de leur influence sur le résultat sonore de la troisième version enregistrée ?

Rappelons en premier lieu, à partir de nos observations sur le contenu et le déroulement de la séance proposée par l'enseignante (cf. ci-dessus, 1.2.1. - séance 3), que celle-ci n'a pas pour objectif de conduire les élèves vers « l'invention » de codages possibles pour « écrire » le phénomène sonore musical. En effet, elle met à leur disposition un certain nombre d'outils concrets (les mots, les « dessins », les signes graphiques, ...) ainsi que des indications sur l'organisation des éléments successifs et simultanés sur l'espace de la page.

Ainsi, le travail proposé aux élèves d'écriture d'une « partition » pour leur production sonore constitue-t-il, de notre point de vue, une séance de sensibilisation aux problèmes posés par l'écrit musical. En effet, selon nous, la prise de conscience de l'importance du degré de précision des signes utilisés pour permettre d'interpréter la musique écrite ne peut se réduire aux travaux d'une seule séance d'activité.

Dans le contexte scolaire, plusieurs dispositifs existent, qui mériteraient d'être approfondis dans le cadre de recherches didactiques du point de vue de l'activité langagière développée et des objets construits dans les interactions entre les élèves pendant l'activité « d'écriture de partition ». Citons par exemple l'analyse critique de la production sonore enregistrée, à partir de l'écoute et de la lecture simultanée de la partition réalisée, mais aussi les travaux « inter classes », qui consistent à confier à un groupe d'élèves d'une classe, l'interprétation

musicale d'une partition élaborée par les élèves d'une autre classe. Ce dispositif permet d'approfondir ensuite, grâce à l'écoute comparée des deux versions produites, la notion de pertinence du code pour l'élaboration de leurs partitions. Dans tous les cas, il s'agit ainsi de faire entrer les élèves dans des pratiques culturelles et d'en éprouver les spécificités au regard de leurs finalités.

Si on regarde les trois partitions produites au cours de la séance, elles répondent toutes au critère demandé de la disposition sur la page des différents plans sonores en privilégiant une organisation de type tabulaire, qui croise en ordonnée les objets ou les sources sonores et en abscisse la ligne du temps. Cependant, pour chacune d'entre elles, les élèves ont choisi des modes de représentation spécifiques pour guider l'activité de production sonore. Ainsi l'espace structuré en deux dimensions, peut-il être enrichi d'informations diverses.

Les choix du groupe responsable du « personnage de l'enfant » et des « gens dans la rue » :

La partition relève de l'écriture musicale qui inscrit les événements sonores en fonction du temps et se présente ici comme un tableau à double entrée :

<u>Les voix</u>	
woodblock Logan Alex
le chant Alex et Logan	la la la la la bù xing
les voix Safiyyah et Gemma puis tous les autres	hǎo de qǐng bù xing fēi cháng gǎn xiè... ↑ ↑ ↑ ↑ ↑
les pas	poum poum poum signal

Si nous décrivons l'ensemble des signes utilisés par ce groupe, nous remarquons que les élèves recourent principalement aux mots et aux onomatopées qu'ils ont à exprimer vocalement (mots chinois, syllabe « la » pour l'expression vocale de l'air du chant qui représente le personnage, mot chinois « Bù Xing » pour signifier le moment de passage vers le temple). Ils les écrivent de manière organisée sur l'axe temporel, matérialisant ainsi la successivité de même que la simultanéité à travers la superposition des signes. Ils précisent aussi la source ou l'objet sonore et les rôles de chacun (le wood block, le chant, les voix, les pas) en indiquant les noms de ceux d'entre-eux qui interviennent.

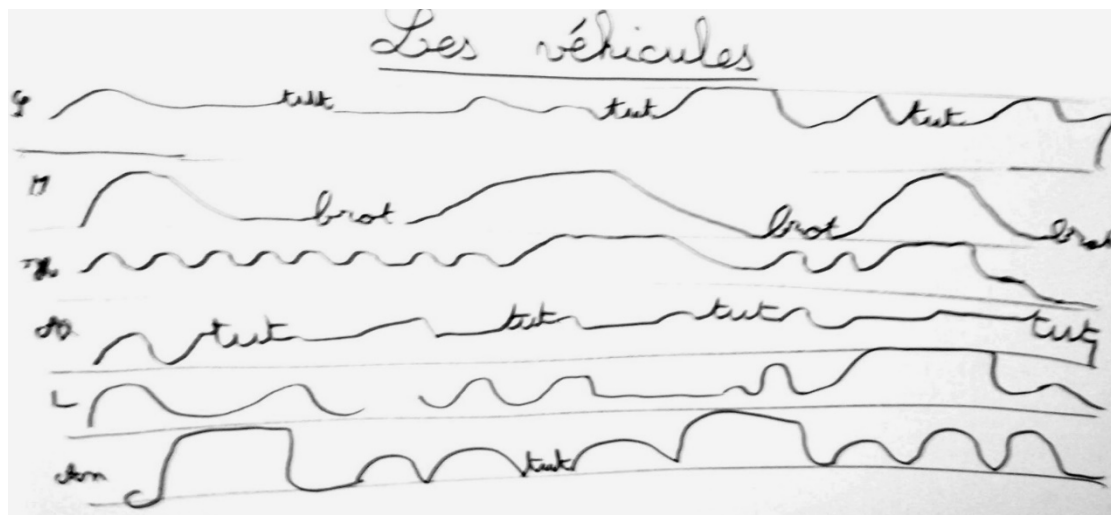
Outre les signes « mots » et « onomatopées », ils ajoutent trois indications graphiques, les points, pour les sons joués par le wood-block (qui remplace les claves initialement utilisés pour la version 2), le trait ondulé vertical pour signifier l'arrêt de l'ensemble des sons émis, et des petites flèches ascendantes pour rendre compte de la répartition des élèves pour les « dialogues ».

Pendant cette phase de codage, si aucune indication expressive n'est spécifiée et si sur ce plan nous ne pouvons vérifier l'influence de l'écrit sur le résultat sonore, nous observons en revanche que les élèves ont apporté des modifications aux éléments sonores réalisés pour la deuxième version enregistrée, comme le choix du wood-block en remplacement des claves, et celui de la syllabe « la » pour « l'air du personnage ». D'autre part, ils choisissent de faire jouer trois sons par le wood-block pour « donner le départ » de l'entrée des voix, qu'ils représentent par trois points « isolés » en début de ligne, puis pour ce même instrument, ils écrivent des points également répartis sur l'axe du temps pour matérialiser la pulsation. L'écriture dans l'espace organisé de la feuille favorise ainsi la mise en œuvre d'un travail de structuration qu'elle rend visible.

En nous référant aux repères pour l'écoute que nous avons listés , lors de l'évaluation comparée des trois réalisations sonores successives enregistrées (cf. tableau ci-dessus p. 239-240), nous constatons que la démarche d'écriture modifie la production sonore par les choix opérés : pour les ajouts d'éléments sonores (wood-block, syllabe « la »), pour leur organisation, pour les relations entre éléments sonores et pour l'arrêt, plus net des sons émis, au moment du « signal » sonore signifié à l'écrit par le mot « Bù Xing » et le trait vertical « ondulé ». Par contre, par manque de temps, les élèves qui « chantent » n'ont retravaillé ni l'expression vocale (qui redevient « imprécise » du point de vue de la justesse de l'intonation) ni la pulsation régulière prévue pour le wood-block que de ce fait l'élève joue de façon aléatoire.

La partition produite par le groupe des « véhicules » :

Cette partition se présente elle aussi, comme pour l'écriture musicale dans une organisation qui place la matérialisation des courbes sonores exprimées vocalement par chaque élève sur l'espace de la page, en fonction du temps.












Pour le codage des « bruits de moteurs », les élèves ont choisi de dessiner les courbes des glissandi vocaux, ascendants et descendants des variations de la « hauteur », sans indication temporelle précise cependant et sans que les intensités soient spécifiées. Les onomatopées choisies pour les sons de klaxons sont intégrées aux courbes représentées, et les élèves ont indiqué les initiales de leurs prénoms devant la courbe sonore qu'ils réalisent avec la voix. Le dessin de chaque courbe représentée se termine par un mouvement descendant pour permettre l'enchaînement vers « le temple ».

Ainsi, à l'écoute de la production, nous constatons que les élèves jouent globalement ce qui est écrit et qu'ils essaient, malgré le manque de référence temporelle précise, de « caler » entre-eux les sons des glissandi vocaux qu'ils émettent et d'accorder les intensités par rapport au groupe « des gens ». Le silence attendu est réalisé aussitôt que le « signal » est entendu. En comparaison aux deux premières versions, on constate que les élèves respectent la partition générale disposée au tableau et attendent avant de rejoindre les voix. Le passage par l'écrit, propice à la mise à distance et à l'autonomisation des différents éléments, permet de rendre visible et de stabiliser un certain nombre de caractéristiques et d'exigences de la production sonore et du jeu collectif.

La partition produite par le groupe « le temple » :

Cette partition, apparaît d'emblée comme « complexe » du fait du nombre de signes porteurs d'informations. Comme pour les deux précédentes partitions, les éléments sonores sont écrits en fonction du temps.

	Le temple	
Triangle	 ① doux (p)	①
Sistre	 ②	mf ② f ② doux (p) ②
Cymbale	 doux ③	mf ③ f ③ doux ③
Vibraslap	 doux ④	mf ④ f ④ doux ④
Bloc 2 tons	 doux ⑤	mf ⑤ f ⑤ doux ⑤
Gong	 doux ⑥	mf ⑥ f ⑥ doux ⑥
Boc chinois	 doux ⑦	mf ⑦ f ⑦ doux ⑦
Métallophone	 doux ⑧	mf ⑧ f ⑧ doux ⑧
Voix	 Voix	

Du point de vue de la description des signes employés par les élèves, on constate que ceux-ci ont organisé la succession de chaque instrument, qui joue un seul son, par un décalage sur l'espace de la page et une numérotation de chaque intervention. De plus, chaque instrument est représenté par un pictogramme qui le désigne. Les élèves, soucieux d'organiser les intensités, ont sollicité l'enseignante sur la question des signes usuels (p, mf, f) qui permettent son écriture et les ont reportés pour chacun des sons joués. Ils ont aussi représenté le son tenu par un trait horizontal au bas de la page.

A l'écoute de la production, on peut constater que le travail de codage mené a une influence importante sur l'organisation de la succession des instruments et que l'élève qui joue le sistre de façon « continue » dans les deux premières versions, tente « d'attendre son tour ». Sur le plan des intensités, pour la succession des instruments, les élèves s'approchent de l'organisation prévue par la partition (mais ne jouent que trois fois la suite de sons). Notons que le temps de pratique leur a permis de mieux maîtriser le geste instrumental sur le plan des modes de jeu et du contrôle de l'intensité.

Conclusion :

De façon globale, l'activité d'écriture semble avoir une influence et rétroagir sur le résultat sonore par la mise à distance que provoque le passage à l'écrit. Nous avons vu pour la

première partition que la démarche d'écriture modifie la production sonore par les choix opérés sur l'organisation des éléments dans l'espace de la page, et par l'ajout de nouveaux éléments.

Concernant la question de la « hauteur » sonore sous la forme des glissandi, les élèves « calent » entre-elles chacune des courbes qu'ils prennent en charge de façon sonore, (et ce malgré le manque de précision pour la représentation des « durées »). Ils gèrent mieux le moment de leur intervention grâce à la disposition au tableau des partitions produites.

Les élèves du groupe « le temple », contrôlent mieux l'organisation de la succession des sons qu'ils jouent, ainsi que la modification de l'intensité qu'ils ont prévue.

Sur le plan de l'expression musicale nous avons observé que les élèves du groupe « les gens », avaient manqué de temps pour « améliorer » l'interprétation de leur chant (personnage de l'enfant), et la pulsation qu'ils avaient prévue. La nécessité du travail d'interprétation vient à notre sens compléter l'action d'écriture de la musique pour construire le résultat sonore. En d'autres termes, nous pensons que c'est la conjonction de l'écriture musicale comme outil sémiologique, et des pratiques musicales exploratoires comme recherche d'une adéquation progressive entre « émotion et technique de production » guidés par une intention esthétique particulière, qui permettent de modifier et de construire le résultat sonore.

1.4. Vers une posture de musicien à l'école

1.4.1. Problèmes soulevés et propositions de solutions qui participent du musical

Les éléments langagiers qui permettent d'observer le déplacement des élèves « vers le musical » au cours des trois séances observées dans l'activité de production sonore proposée par l'enseignante, participeraient des problèmes qu'ils soulèvent, et des tentatives de proposition de solutions pour produire. Rappelons que les élèves de cet âge ne sont pas « neutres » du point de vue de leur rapport au musical, ainsi, les éléments langagiers relatifs aux savoirs déjà construits et au contexte dans lequel ils se situent, comportent déjà des formulations qui indiquent leur positionnement par rapport à la discipline.

Pour tenter d'observer un déplacement des élèves vers le musical, nous proposons d'étudier le premier échange qui fait suite à l'écoute successive des réalisations sonore de chacun des groupes à la fin de la séance 1 :

126	Mérabi	<i>Pour faire la vraie « chanson », il faudra mettre les deux en même temps.</i>
-----	--------	--

		<i><u>D'après ce que j'ai compris de l'histoire, il faut que les gens et les voitures se mettent ensemble et après c'est dans le temple.</u></i>
127	M	<i>Il va falloir que nous interprétions nos morceaux tous ensemble.</i>
128	Laurine	<i>Il faudrait aussi qu'on sache quand on doit commencer à jouer pour le temple.</i>
129	M	<i>Ah, il va falloir un signal !</i>
130	Mérabi	<i>Parce que ... il faut commencer au bon moment ... pour les « bruits ».</i>

Mérabi précise la question de l'organisation générale des trois productions sonores qu'il vient d'écouter en orientant sur la tâche à réaliser pour aboutir au résultat demandé (*Pour faire la vraie « chanson », il faudra ...*). Sur le plan langagier, il est encore dans la dimension concrète de l'histoire comme support de production : *D'après ce que j'ai compris de l'histoire, il faut que les gens et les voitures se mettent ensemble.*

L'enseignante confirme le fait de devoir réunir les trois productions en une seule, puis Laurine pense au problème de la coordination des parties entre « la rue » et « le temple ».

Sa remarque, d'ordre général, est à la fois une question musicale (« *savoir quand on doit commencer à jouer* ») et une question qui maintient encore la relation à l'histoire sonore « concrète » par référence à l'épisode du temple. L'enseignante amène la question du signal qui pourrait permettre d'organiser le lien entre les deux périodes. Puis Mérabi reprend et prolonge la remarque de Laurine et celle de l'enseignante en se focalisant sur le sonore *Parce que ... il faut commencer au bon moment ... pour les « bruits ».*

A ce moment de l'activité nous ne sommes pas encore dans les savoirs musicaux qui participent des catégories sonores liées à l'expression musicale sensible, mais nous pouvons observer un déplacement des élèves avec leur inscription progressive dans le monde sonore et un recentrage de leur attention sur le « jeu » et « les bruits ».

Nous proposons d'observer un exemple de trois échanges entre les élèves, recueilli au cours de la séance de pratique musicale qui fait suite à l'analyse critique (séance 2, phase2).

053	Lohanne	<i>Ce qu'il faudrait c'est « qu'on fait » doucement puis fort, puis fort et doux pour faire <u>comme si les sons s'éloignent. On le fait trois fois de suite et après on change.</u></i>
054	Mérabi	<i>Sinon pour le gong, - Mathis, - <u>s'il veut pas que ça dure trop longtemps, il tape et après il arrête le son en le tenant. - Sinon par exemple, pour le triangle qui vient après : on va pas entendre.</u></i>

055	Laurine	<i>Ça veut dire qu'il faut qu'on attende un peu que le son diminue avant de jouer notre son.</i>
-----	---------	--

Une lecture rapide des échanges montre qu'il n'est plus question de « l'histoire » et que toute l'attention des élèves est focalisée sur le « jeu » et la construction d'un univers sonore maîtrisés.

Lohanne se pose ainsi la question de la gestion de l'intensité des sons successifs émis par les instruments, il associe le passage progressif du *fort* au *doux*, à l'éloignement progressif (qui pourrait être à notre sens celui du personnage qui s'éloigne). Puis il propose de structurer la succession des sons avec l'organisation de l'intensité (*on le fait trois fois*).

Mérabi s'intéresse au geste instrumental pour contrôler la durée du son du gong en fonction d'une intention (*s'il veut pas*), pour permettre un enchaînement des instruments qui ne comporte pas de tuilage sonore. Il propose donc d'arrêter la vibration avec la main (*il arrête le son en le tenant*) et justifie sa proposition en développant, de manière dialogique (*sinon par exemple*), les conséquences du prolongement de la vibration du gong pour les équilibres sonores. Ainsi, la raison qu'il donne est celle de la différence de « poids » sonore entre le gong et le triangle qui risque d'être inaudible si le son du gong se prolonge.

Laurine reformule et « traduit » (*ça veut dire*) d'un autre point de vue, en se plaçant du côté de l'autre musicien qui doit attendre que le son précédent ait diminué pour pouvoir jouer. Elle se situe alors dans une posture de musicien qui participe à la régulation expressive de l'interprétation musicale.

Ainsi, nous pensons que les éléments langagiers observés, qui signalent les préoccupations de ces trois élèves en fin de séance, montrent, qu'à partir des savoirs qu'ils ont déjà construits et de ceux qu'ils continuent à développer au cours de l'activité, ceux-ci opèrent un déplacement cognitivo-langagier-pratique qui s'inscrit dans le domaine musical.

1.4.2. Les différents rôles pris par les élèves au cours des trois séances :

A partir de nos précédentes observations, et sans entrer de nouveau dans le détail de l'expression langagière, nous pouvons d'ores et déjà pointer les différents rôles pris par les élèves au cours de ces trois séances.

Ceux-ci, à travers les situations proposées qui conjuguent pratiques musicales et langagières, sont amenés à occuper différentes postures de « musicien à l'école », différentes manières de faire de la musique. Ils occupent ainsi :

- le rôle de concepteur, non pas au sens compositionnel du terme, mais du point de vue de la réflexion qu'ils mènent par exemple sur le matériau sonore (séance 1, recherche des sons pour la réalisation sonore de l'histoire proposée par l'enseignante) ou bien sur la recherche de l'organisation des éléments qui permettent de gérer l'intensité des voix qui « dialoguent en chinois » (séance 2 - 022, 023) ou encore sur la recherche de la caractérisation sonore du personnage de l'enfant qui aboutit à la proposition de Logan, de « faire avec la voix » « l'air » de la chanson « le petit chinois » apprise en début de séquence.

- le rôle d'interprète (instrumentiste et/ou chanteur) avec tous les problèmes posés par la technique instrumentale (le son continu pour les voix, évoqué par Méribi (séance 2 – 044)) et la nécessité de l'entraînement. Ainsi, au moment de la « mise en son » des éléments relevés lors de la phase langagière et sonore préparatoire, dans chacun des trois groupes, les élèves « s'entraînent » à réaliser les sons, « comme » les musiciens pourraient « travailler » les techniques instrumentales. Par ailleurs, une partie des élèves du groupe « les gens » lors des essais successifs d'imitation de conversations imaginaires avec les quelques mots chinois appris, rencontrent l'intonation musicale en même temps que les inflexions vocales qui participent de l'expression du sens dans le langage et des émotions qui leurs sont associées. De même, les élèves qui tentent de faire des « bruits de pas » perçoivent le rapport direct entre l'action corporelle et les sons produits dans le temps pulsé régulier (ou irrégulier) qu'ils installent.

- Le rôle du chef d'orchestre (séance 2 – de 077 à 081) lorsque Sacha est chargé de faire un geste pour donner le départ des « klaxons » aux élèves du groupe en charge des glissandi sonores « imitant » les « moteurs de voiture »

- le rôle de critique dans le contexte de l'analyse auditive de leur production tournée vers l'expression musicale d'une reprise de la musique réalisée.

Chacun de ces rôles suppose des échanges langagiers pour anticiper, négocier, organiser, se mettre d'accord, évaluer, commenter... qui conduisent à « parler la » production sonore, « parler des » productions en cours ou réalisées, « parler à propos » des ressentis, des intentions, des vouloir faire... Ces différents échanges, avec des finalités différentes, articulés à la pratique de production et d'écoute musicale participent à la construction, par les élèves, d'une posture de musicien à la mesure de l'école et transforment la communauté discursive que constitue la classe en communauté discursive « inscrite » en musique.

Conclusion du chapitre

Nous avons vu que les savoirs relatifs aux catégories sonores (hauteurs, durées, intensités timbre, organisation du discours musical, etc.) en construction dans les énoncés des élèves, se négocient et s'affinent au sein des pratiques langagières à partir de l'action conjointe des élèves et de l'enseignante.

L'observation des énoncés de la séance « préparatoire » montre que les élèves changent progressivement de contexte, qu'ils passent de « l'histoire » comme support de production, à la réalité sonore des phénomènes mobilisés par l'action langagière.

L'analyse critique, comme activité langagière dirigée par l'intention « d'améliorer » l'expression sonore de la production réalisée, leur permet de se poser des problèmes musicaux à travers les questions qui relèvent du geste instrumental et vocal, ainsi que de l'intensité sonore pour laquelle ils proposent des solutions qui dans le même temps leur permettent de construire cette « catégorie sonore » pour la mise en pratique musicale.

Nous avons mis en évidence l'influence conjuguée de la pratique langagière orale et de la pratique musicale (dans sa dimension expressive mais aussi à partir de l'écriture d'une « partition ») pour la transformation progressive du résultat sonore. Ainsi, par exemple, dans le cadre du travail des élèves, autour de la caractérisation musicale du personnage de l'enfant, nous avons observé que le langage configure l'action musicale mais aussi, en retour, que les pratiques musicales exploratoires « mettent à l'épreuve du sonore » les éléments imaginés et conçus avec le langage.

L'étude des différents « rôles » de musicien (concepteur, interprète, critique, etc.) pris par les élèves et les échanges langagiers qu'ils supposent, articulés aux pratiques musicales de production, participent pour nous, à la construction, par les élèves d'une posture de musicien « à la mesure de l'école ».

2. Seconde hypothèse : Analyse auditive d'une œuvre musicale construction des émotions et mise en réseau des pratiques

Notre seconde hypothèse concerne l'étude des énoncés recueillis lors de l'activité d'analyse auditive d'un extrait d'opéra chinois : *La légende de serpent blanc*, scène n° 8 *Submersion du temple de la montagne d'or*, proposée aux élèves de l'école (CE2-CM1). Elle se focalise d'une part, sur la construction des émotions thématiques par le langage, à partir des « expériences émotionnelles musicales » et d'autre part, sur la relation qu'entretiennent entre elles les différentes activités d'éducation musicale dans la construction des savoirs et plus particulièrement des émotions :

« Les savoirs musicaux à l'école, dont la thématisation des émotions (issue des expériences émotionnelles musicales), se construiront dans « l'épaisseur » des significations mises en jeu et négociées dans les interactions musicales et langagières au sein de la *communauté de pratiques musicales et discursives scolaire*, et à partir de la mise en réseau de toutes les activités pratiquées en cours d'éducation musicale, autour des notions (dont les émotions) mises en jeu pour les apprentissages »

En d'autres termes, il s'agit pour nous d'étudier, à partir de l'action conjointe des élèves et de l'enseignante, la construction des émotions via des savoirs musicaux relatifs à la pratique d'analyse auditive d'une œuvre du répertoire traditionnel d'une musique extra-européenne. Nous nous intéresserons donc à la verbalisation des « ressentis » suscitée par son écoute musicale sous l'angle de la mise en réseau des activités proposées dans le cadre de la séquence mise en œuvre pour les élèves de CE2-CM1 de l'école élémentaire. Ainsi, nous tenterons d'observer, parmi les savoirs en cours de construction, si certains d'entre eux participent des connaissances acquises au cours des activités de production sonore analysées pour notre première hypothèse.

Nous examinerons la façon dont se construisent les savoirs et la verbalisation des ressentis émotionnels des élèves en lien avec l'action didactique de l'enseignante, puis nous aborderons ce qui dans les énoncés langagiers des élèves indique la mobilisation d'éléments musicaux, issus des pratiques, et qui nourrissent l'analyse auditive de l'œuvre de musique chinoise à laquelle ils sont confrontés en participant à la fabrication des émotions.

2.1. La verbalisation des ressentis émotionnels et les savoirs musicaux

2.1.1. Action didactique de l'enseignante et action de l'élève : émotions, langage, savoirs musicaux

Nous proposons de suivre le cheminement de ce qui pour nous relève, dans l'activité d'analyse auditive menée par l'enseignante, du travail sur la verbalisation des émotions à partir des expériences émotionnelles musicales vécues et produites à l'écoute de l'extrait d'opéra chinois proposé.

Dans la recherche menée avec les élèves, l'enseignante construit trois phases que nous avons formalisées comme suit : - les premières associations, - la mise en relation des ressentis et des éléments musicaux identifiés, - le vocabulaire des émotions.

Nous avons divisé la phase 1 : les premières associations, en deux sous parties : a) l'image d'un évènement particulier et b) matériel sonore et ressentis émotionnels.

2.1.1.1. Emotions et verbalisations des élèves : les premières associations (phase 1)

a) L'image d'un évènement particulier

L'enseignante propose d'emblée la mise en situation et la consigne suivante :

001	M	<i>Nous allons écouter une musique et, aujourd'hui, sur la feuille que je vais vous distribuer, vous allez d'abord prendre deux minutes pour noter effectivement ce que vous ressentez. (...), et après à partir de là, on pourra partager vos réponses.</i>
-----	---	--

Puis, après la première écoute, elle reformule la consigne :

003	M	<i>Vous écrivez ce que vous avez ressenti <u>et toutes les remarques que vous avez envie de garder en mémoire</u>. <u>(...) parce que c'est vrai que j'ai vu vos grands yeux ronds, donc il y a peut-être des choses qui ont été un peu déstabilisantes.</u> On va prendre le temps de réécouter de façon à ce que vous puissiez <u>analyser plus précisément, essayer de repérer des choses et compléter vos notes.</u></i>
005	M	<i>Alors, à partir de là, je vais jouer les « secrétaires » ...</i>

Elle commence la recherche de verbalisation des émotions en orientant directement les élèves sur la question du ressenti qu'elle répète dans chacune des consignes (*notez ce que vous ressentez/avez ressenti*). Elle les aide à le mettre à distance, après la première écoute, en décrivant l'expression « physique » des réactions des élèves (*grands yeux ronds*) qu'elle a pu observer (*c'est vrai que j'ai vu*) pendant l'écoute et en qualifiant certains éléments musicaux (*des choses... déstabilisantes*) qu'elle minimise (*peut-être...un peu*) pour focaliser l'attention sur une seconde écoute et compléter l'objectif pour les élèves (*analyser plus précisément, essayer de repérer des choses...*).

Pour faciliter cette mise à distance, propice à la prise de conscience, elle recourt à l'écrit, en demandant de *noter*, d'*écrire*, pour objectiver et *garder en mémoire*. Elle précise par ailleurs qu'elle va noter l'ensemble des réponses au tableau (005) et commence donc à construire une liste d'éléments qu'elle classe en écrivant. Notons, à partir des travaux de Goody (1979), qui a montré l'intérêt de la « liste » pour conceptualiser, que les éléments qui constituent le matériau d'une liste sont bien ceux du langage et qu'ici, l'enseignante mobilise cet outil, pour permettre aux élèves d'observer l'oral à partir de l'écrit et susciter de possibles réorganisations comme la mise en évidence de relations communes ou divergentes entre les différents termes inventoriés.

Quelles sont alors les réponses des élèves et comment à cet âge interprètent-ils sur le plan langagier la question de la formulation des *ressentis* ?

Observons quelques-unes des premières réponses échangées avec l'enseignante au sein de la classe :

005	Nicolas	<i>Un spectacle japonais dans la rue.</i>
006	M	<i>...Vous pouvez faire des phrases quand vous parlez. « <u>Cela me fait penser à un spectacle japonais dans la rue</u> » ... Safiyyah ?</i>
007	Safiyyah	<i>J'ai marqué que ça me fait penser à un spectacle.</i>
012	Sacha	<i><u>Ça me fait penser au cirque et au Maroc.</u></i>
014	Pauline	<i>Je pense que cette musique <u>fait penser au Japon</u>, c'était un petit peu fort, le son. <u>On dirait que ça se passe dans un cirque avec des clowns et de l'opéra</u></i>
015	M	<i>J'écris : cirque, clown, opéra, Japon. (L'enseignante liste au tableau chaque mot)</i>

024	Hugo	<i>Au début ceux qui chantent on dirait <u>des voix de clowns</u>.</i>
034	Romain	<i>Ça me fait penser à <u>la Chine</u> et à une <u>salle de chant</u>.</i>
038	Mérabi	<i>Ça a l'air d'une <u>fête</u>.</i>
043	Bresalia	<i>Ça me fait penser à <u>une fête</u> qui se passe en <u>Inde</u>.</i>

A la question des ressentis, les élèves répondent par l'association qu'ils font avec l'image d'un événement particulier : *spectacle dans la rue, un cirque, des voix de clowns, une fête, de l'opéra, la salle de chant*. L.B. Meyer définit ce type d'association comme un processus iconique conscient individuel, et qu'il appelle « connotation » lorsque ces processus sont communs à tout un groupe d'individus dans une culture donnée (1956/2011, p. 292). Plusieurs questions se posent alors : Pouvons-nous généraliser et dire que ces associations sont communes à l'ensemble des élèves de la classe ? Et, d'autre part, quelles formulations ont-ils gardées après les temps de mise en commun des éléments listés ?

Nous tenterons de répondre à ces questions lors de l'analyse des énoncés verbalisant des émotions à l'aide des termes usuels de leur caractérisation que M. Imberty (2003) appelle les « affects catégoriels classiques » et qui comme nous l'avons évoqué (Partie I, chapitre 5) les considère comme génériques sur le plan des multiples nuances émotionnelles prises par les diverses expressions musicales pouvant être caractérisées par le même vocable. Ce qui nous conduit à penser que peut-être, la signification de chacun de ces termes prend une « épaisseur » particulière au fur et à mesure des écoutes d'œuvre et de la recherche, à partir des expériences émotionnelles musicales, de leur caractérisation par le langage.

Après cette courte parenthèse, revenons aux énoncés présentés ci-dessus. D'un point de vue langagier, à la première réponse de Nicolas (005 *Un spectacle japonais dans la rue*), l'enseignante demande aux élèves de s'exprimer en faisant une phrase et propose un exemple : *Cela me fait penser à ...* Elle invite ainsi la classe à se positionner dans le registre de l'interprétation en usant de la modalisation du doute, contrairement à un registre de la déclaration.

Cette formulation reprise par les élèves (que deux d'entre eux (014, 024), transforment en : *on dirait ...*) indique pour nous que l'enseignante les engage vers une première mise à distance de leur ressentis émotionnels pour permettre leur caractérisation progressive.

Les élèves associent aussi ces « images » de *spectacle*, de *cirque*, de *clowns*, de *fête*, à divers pays extra occidentaux (*Japon, Maroc, Chine, Inde*), autant de références qui visent à signaler leur dimension déstabilisante.

Ajoutons que commencent à apparaître aussi des remarques sur l'intensité (014 *c'était un petit peu fort, le son*), mais aussi à propos des voix (014 *les voix de « clowns »*), les voix

« *sous entendues* » de l'opéra), qui participent à la fois de l'identification des catégories sonores en construction et des émotions suscitées par l'expression musicale. Ce qui nous amène à observer maintenant la dimension des timbres instrumentaux et vocaux, qui contribuent à susciter les ressentis émotionnels des élèves.

b) Matériel sonore et ressentis émotionnels

Nous proposons d'observer un exemple qui de notre point de vue témoigne pour les élèves de la mobilisation de savoirs construits au cours de l'activité de production sonore et d'analyse critique de celle-ci, et qui nourrissent l'analyse auditive de l'œuvre de musique chinoise à laquelle ils sont confrontés en participant à la fabrication des émotions.

L'exemple que nous convoquons, concerne l'identification du matériel sonore qui s'inscrit pour eux dans le contexte déjà construit du canevas d'analyse auditive généralement utilisé à l'école et qui comporte la « reconnaissance » des instruments de musique.

De notre point de vue l'identification des instruments ne peut être un objectif « en soi ». Le matériel sonore utilisé véhicule une musique chargée d'émotions et de références diverses de par les connotations construites par les cultures à chaque période de notre histoire.

Ainsi, nous voyons, à travers les énoncés des élèves qui disent ce qu'ils ont « ressenti » à partir de la question initiale de l'enseignante, apparaître les instruments de musique qu'ils nomment à la fois par les connaissances construites et les émotions qu'ils suscitent par la musique qu'ils expriment.

Observons en premier lieu les réponses apportées par les élèves :

016	Dylan	<i>Il y avait <u>des cymbales</u> <u>des triangles</u> <u>des tambours</u> et <u>des gongs</u></i>
018	Mathéo	<i>Il y a <u>la cymbale</u>, il y a <u>des gens qui chantent</u>. Les instruments : <u>la cymbale</u>, <u>le gong</u>, <u>le triangle</u>, <u>le tambour</u>.</i>
019	Albane	<i>Il y a <u>des cymbales</u>, <u>des gongs</u>.</i>
026	Louna	<i><u>C'est fort ça parle</u> et <u>ça jongle</u>.</i>
028	Louis	<i><u>C'est très fort</u>, il y a <u>des tambours</u> et il y a un <u>triangle</u>.</i>
029	Lohanne	<i><u>J'ai repéré aussi</u> qu'il y avait le <u>sistre</u> et <u>les voix elles sont aiguës</u>.</i>
030	Gemma	<i>Il y a « le » <u>cymbale</u> <u>le gong</u> <u>le tambour</u> et <u>le triangle</u>.</i>
039	Laurine	<i><u>J'ai reconnu</u> la <u>cornemuse</u>.</i>
040	Mathis	<i>Il y a de l'<u>opéra</u>, <u>des claquettes</u>, de la <u>batterie</u> et de la <u>cymbale</u>.</i>
041	Sarah	<i>Il y a du <u>tambour</u> et du <u>triangle</u>, il y a <u>des voix graves</u> et <u>aigues</u>.</i>

Sur le plan langagier, rappelons que les réponses des élèves se situent en début de séance, dans le cadre de la constitution d'une liste d'éléments « à repérer ».

Tous les énoncés de l'exemple que nous proposons sont des affirmations (*il y a, c'est, j'ai repéré*), ils indiquent une position énonciative qui se place du côté de « celui qui sait ».

Les élèves, pratiquement sans hésitation, désignent des instruments de percussion (*cymbales, triangles, tambours, gongs, sistre, batterie*), auxquels s'ajoutent les « claquettes » citées par Mathis (040).

Le timbre des claquettes est peut-être évoqué par Mathis du fait qu'il se rapproche sur le plan sonore des instruments en bois que l'on entrechoque (comme les claves ou bien ici les blocs chinois). Notons qu'il explique, bien plus tard dans la séance, ce qui dans la musique lui fait dire qu'il a « entendu » des « claquettes », (070) : *Parce qu'à un moment il y a comme des bruits de pas sur la scène*) ce qui rejoint sur le plan émotionnel, les évocations de *spectacle, de fête, ...*, énoncées en début de séance.

L'énumération qu'ils font des éléments perçus montre en partie la mobilisation de la connaissance des instruments utilisés pour la production sonore par le groupe « le temple », mais aussi l'effet émotionnel produit par le rôle primordial des percussions dans l'extrait de musique chinoise écouté. Aucun ne parle directement de la dimension rythmique, mais celle-ci est « portée » par la manière dont ils formulent les éléments du matériel sonore sous forme de liste qui rend compte d'une « profusion » d'éléments perçus.

Au sein des énoncés qui se succèdent, on remarque que l'intensité sonore exprimée par les instruments en fonction du contexte de ce passage de l'opéra, est formulée par deux élèves : Louna (026) nous dit (*C'est fort*) et son énoncé est corroboré et « augmenté » par Louis (028) (*C'est très fort*). L'énergie sonore, a provoqué chez eux la nécessité de verbaliser l'émotion suscitée en termes d'intensité musicale.

Les élèves formulent aussi des remarques sur la dimension vocale. Et semblent reprendre et compléter les propos de Mathéo (018) : *Il y a des gens qui chantent* (qui rappelle le groupe « des gens » de la production sonore). Louna (026) identifie les voix parlées (*ça parle*). Lohanne complète en utilisant un lexique « plus » musical (029) *les voix, elles sont aiguës*. Mathis (040) nous dit *il y a de l'opéra* et par là associe les voix entendues à un style vocal qu'il a déjà commencé à construire. Sarah ajoute (041) : *il y a des voix graves et aiguës*. Le registre aigu relevé par ces deux élèves est celui du son « tendu » interprété une seule fois par la chanteuse au début de l'extrait (après un échange en voix « parlée » que les élèves ont qualifié de voix de « clowns » dans un *spectacle*).

Comme nous l'avons déjà évoqué pour notre première hypothèse, les effets de reprises langagières exprimés ici à propos des voix, indiquent à notre sens que le savoir s'affine, se

construit progressivement, se réajuste dans la négociation qui se constitue au sein des échanges langagiers.

L'instrument à vent proposé par Laurine (039) : *une cornemuse*, dont le chalumeau (tuyau mélodique) comporte un vibreur constitué par une anche double et est doté d'une sonorité puissante, se rapproche, pour elle, du timbre du hautbois chinois entendu dans l'extrait d'opéra proposé.

Observons que les élèves ont globalement réussi à nommer les instruments principaux utilisés dans l'orchestre de percussions entendu dans cette œuvre. Hormis les *blocs chinois* non cités, ils ont identifié des *cymbales*, *des gongs* et *le tambour*. Bien que les techniques de jeu et les sonorités de ces instruments dans l'esthétique traditionnelle chinoise soient très éloignées de l'utilisation faite par les élèves pour leur production sonore, nous pensons que dans leurs réponses, celles qui concernent *les cymbales* et *les gongs*, exprimées par la majorité d'entre eux, proviennent du travail musical et langagier qu'ils ont effectué lors de ces activités à caractère « créatif ».

2.1.1.2. Emotions et verbalisations des élèves : mises en relation des ressentis et des éléments musicaux identifiés (phase 2)

Observons les énoncés des deux échanges suivants :

038	Mérabi	<i>Ça a l'air d'une fête.</i>
044	M	<i>Alors maintenant effectivement on va partager nos réponses et par exemple, on va commencer par Mérabi et essayer de répondre à la question : « qu'est-ce qui dans la musique t'a fait penser que c'est peut-être une fête » ?</i> <i>Alors attends, je note : « une fête parce-que : » (suppression des modalisations peut-être, faire penser)</i>
045	Mérabi	<i>Parce qu'il y a beaucoup d'agitation, tout va très vite, tous les instruments se suivent rapidement comme dans une fête et ça fait comme un concert.</i>

Pour éviter la construction d'images « en cascade », qui éloignerait les élèves de l'œuvre à l'étude, l'enseignante recentre le questionnement et inscrit les élèves dans la dimension discursive : *on va partager nos réponses.*

Puis, pour revenir à la musique comme stimulus du ressenti elle commence à reprendre les différentes images que les élèves ont formulées pour leur demander de les justifier par les

éléments sonores qui de leur point de vue les aurait suscitées (044) : « qu'est-ce qui dans la musique t'a fait penser que c'est peut-être une fête » ?

Sur le plan langagier, la formulation de la question (*c'est peut-être une fête*), reprend la mise à distance formulée par Mérabi (*ça a l'air d'une fête*). Puis pour des raisons pratiques d'écriture au tableau elle réduit le début de réponse à : « une fête parce-que », en supprimant toutes les modalisations du doute (*peut-être, faire penser*) ce qui contribue à faire changer de statut de l'énoncé qui d'hypothétique devient déclaratif et argumenté.

Dans sa réponse Mérabi justifie le ressenti par les éléments qu'il relève dans la musique et qu'il liste (*il y a*) :

- *beaucoup d'agitation*, qui pourrait signifier dans le passage écouté la « profusion d'éléments sonores », l'utilisation des voix « parlées », le « tumulte » des percussions ...

- *tout va très vite*, qui représente à la fois une perception des durées sur le plan du tempo et l'enchaînement rapide d'éléments différents.

- *tous les instruments se suivent rapidement*, pourrait se rapporter au moment pulsé dans un tempo vif, où, la fin des deux premiers membres de phrase de la mélodie interprétée au hautbois chinois est ponctuée par les percussions, (mais pourrait aussi compléter le *tout va très vite* de sa deuxième proposition).

Ces trois éléments constituent pour cet élève les raisons musicales qui justifient sa réponse. Ils sont mobilisés pour indiquer l'analogie qu'il établit avec l'idée de fête (*comme dans une fête*) à laquelle il ajoute l'analogie au concert (*et ça fait comme un concert*), qui le place strictement dans un contexte musical.

Pour l'échange suivant :

051	M	<i>Qu'est-ce qui vous fait penser dans cette musique qu'il s'agit d'un spectacle ?</i>
052	Sacha	<i>Il y a des voix qui s'arrêtent et après y en a qui reprennent et qui montent</i>

L'enseignante tente de faire verbaliser ce qui pour l'élève participe de l'idée de « spectacle ». Sacha formule sa réponse en listant les éléments : Il y a des voix qui s'arrêtent et après y en a qui reprennent et qui montent.

L'idée de spectacle fait référence pour lui aux interventions vocales qui semblent dialoguer (*des voix qui s'arrêtent et après y en a qui reprennent*) et au son tenu dans un registre aigu entendu au début de la pièce musicale.

De notre point de vue, Sacha, comme Mérabi tentent de relier l'expérience émotionnelle musicale et les associations qu'elle suscite aux éléments musicaux qu'ils ont identifiés. Ils

partagent alors dans les échanges avec les autres élèves les raisons de l'association qu'ils proposent à partir des spécificités de l'œuvre et participent ainsi à la construction progressive d'une dimension « émotionnelle culturelle » commune au groupe classe.

Bien que pour les élèves, les « outils musicaux » et les « outils pour dire » les ressentis, soient encore en cours de construction, la question qui leur est posée d'essayer de justifier la verbalisation de l'expérience émotionnelle musicale à partir des éléments musicaux identifiés, (« *c'est une fête parce-que ?* », « *c'est un spectacle parce-que ?* », permet à notre sens, de susciter un processus de décontextualisation / recontextualisation des émotions et de leur verbalisation.

2.1.1.3. Emotions et verbalisations des élèves : le vocabulaire des émotions (phase 3)

Après avoir relevé les verbalisations des premiers ressentis, puis procédé à leur « justification » à partir des éléments musicaux, l'enseignante focalise l'attention des élèves sur le vocabulaire des émotions culturellement construit et dont nous avons défini précédemment le caractère « distancié ».

Si nous observons la consigne et son enchaînement des questions posées par l'enseignante et la façon dont elle oriente les élèves vers le vocabulaire des émotions suivant :

071	M	<i>Il nous reste quand même à réécouter une troisième fois et, ce qui serait bien c'est que vous essayiez de dire ce que vous ressentez, quel « sentiment » ça vous fait ? Est-ce que c'est toujours le même sentiment ou est-ce que cela change ? Par exemple est-ce-que c'est mystérieux, ou est-ce que c'est gai, ou est-ce que ça fait peur ? Est-ce qu'on ressent toujours la même chose pendant toute la musique ?</i>
-----	---	--

Nous pouvons noter que l'enseignante appelle « sentiment » indifféremment, des émotions de base selon J. Cosnier (*peur, gai*) et un terme plus complexe (*mystérieux*) qui relève de multiples définitions et qui est souvent associé en musique à une « atmosphère » qui exprime « l'attente » ou bien évoque le « suspense », « l'inconnu ».

Ici, les exemples proposés renvoient pour nous aux deux caractérisations que sont les termes de base pour les ressentis individuels et les termes qui désignent une atmosphère globale.

Sa première question associe *ressenti* et *sentiment* (au sens du vocabulaire des émotions) et dirige les élèves sur leur expression langagière : *essayez de dire*.

La deuxième question posée est formulée de deux manières (*Est-ce que c'est toujours le même sentiment ou est-ce que cela change ?* ou bien, *Est-ce qu'on ressent toujours la même chose pendant toute la musique ?*) qui inscrivent de notre point de vue, « l'élément recherché » dans une dimension temporelle qui permet à la fois de focaliser l'attention des élèves pendant toute l'écoute du fragment proposé et qui indique la succession potentielle « d'états émotionnels » différents.

La liste de termes formulés ensuite par les élèves qui concernent la caractérisation des émotions, s'inscrivent alors, avec l'aide de l'enseignante dans une dimension « temporelle » qui relève en partie d'une perception de la forme.

074	Safiyyah	<i>Ça fait peur.</i>
075	M	<i>Est-ce que ça fait peur tout le temps ?</i>
076	Safiyyah	<i>Non pas au début mais au milieu.</i>

Pour Safiyyah le « sentiment » de « peur » se trouve « au milieu ». Le ressenti émotionnel qu'elle évoque, s'applique à sa perception de la structure de l'extrait entendu.

078	Bresalia	<i><u>Au début ça fait fort</u> et <u>puis après ça redescend</u>, <u>après ça remonte et après ça redescend à la fin</u>.</i>
-----	----------	--

Bresalia, pour sa part, ne verbalise pas le ressenti émotionnel avec les termes de caractérisation des émotions dont l'enseignante a amené quelques exemples, mais explique, selon nous, l'intensité de sa propre perception des fluctuations de l'énergie sonore (*ça fait fort*) en fonction du temps (*au début, puis après, ...*).

Laurine convoque le rapport au corps, au mouvement que la musique suscite chez elle :

080	Laurine	<i>Ça bouge.</i>
082	Laurine	<i>Y a de la danse.</i>
083	M	<i>Il y a de la danse d'accord, qu'est-ce que tu veux dire ? ... <u>Restez sur les « sentiments » !</u></i>
084	Laurine	<i>C'est joyeux, c'est gai.</i>

A la demande de l'enseignante (*Restez sur les « sentiments »*), elle propose : *C'est joyeux, c'est gai.*

Laurine, associe les termes de *Joyeux* et *gai* au mouvement du corps : *ça bouge, y a de la danse*, et reprend à sa manière, les idées de *fête*, de *spectacle*, de *agitation*, de l'énergie sonore suscités par l'œuvre et formulées par ses pairs.

Notons que toutes les dernières propositions des élèves que nous venons d'observer (076, 078, 080, 082) et qui s'inscrivent « dans le temps », évoquent une perception de la forme et du mouvement qui s'appuie sur une réelle association du ressenti au phénomène sonore.

Nos observations montrent que la caractérisation à l'aide du « vocabulaire des émotions » est en train de se construire et que les élèves, avec les moyens dont ils disposent, verbalisent et partagent les émotions issues des expériences émotionnelles musicales.

Conclusion du chapitre

Nous avons vu entre autres, que les ressentis émotionnels médiatisés par le langage, relèvent de l'énergie sonore, du rapport au mouvement et au corps, de la perception de la forme musicale, de leur association à des images qui les caractérisent et, de leur mise en relation avec les savoirs musicaux construits au cours des séances consacrées à la production sonore. Ainsi, les observations menées montrent qu'il existe un lien entre les ressentis émotionnels et les savoirs et que tous deux se construisent ensemble dans la négociation qui s'installe au sein des échanges langagiers. De ce fait, la pratique d'analyse auditive permet de faire émerger la singularité des ressentis, et de construire et partager des références communes aux élèves de la classe, qui s'inscrivent progressivement dans une communauté « de pratiques musicales et discursives » scolaire.

Les différentes phases de verbalisation observées à partir de l'action de l'élève sur l'œuvre au moment de l'écoute de l'extrait d'opéra chinois, qui mettent en jeu : des mises à distance langagières, des reformulations, des reprises de discours, des formulations d'énoncés qui indiquent la position énonciative de l'élève et de l'enseignante, et des décontextualisations et recontextualisations successives, que nous avons observées, nous permettent de conclure que les émotions en lien avec les savoirs musicaux se construisent au sein des pratiques langagières articulées aux pratiques d'écoute musicale.

Nous pensons avec, E. Nonnon, dans ses travaux à partir de l'œuvre de Vygotski, à propos du développement de la vie émotionnelle et de la migration des émotions « *qu'au cours de l'histoire de la vie émotionnelle, un état émotionnel se transforme en un autre, les vécus émotionnels se substituent les uns aux autres, une émotion peut devenir le moyen d'engendrer d'autres émotions* ». Et que « *C'est ainsi (...) que l'enfant au cours de son développement peut s'ouvrir à de nouvelles expériences émotionnelles, à travers le partage de celles vécues par autrui, à propos d'expériences qu'ils n'ont pas vécues directement ou relatives à des objets d'expérience inédits (esthétique ou intellectuelle)* » (Nonnon 2008, p. 96).

3. Troisième hypothèse : Analyse auditive et univers culturels

« nouveaux »

Notre **troisième hypothèse** interroge la dimension culturelle à propos de l'analyse auditive, proposée à nos étudiants en formation, d'une œuvre d'A. Webern, (début du premier mouvement de la symphonie op.21) et pour laquelle nous avons recueilli des commentaires écrits réalisés en temps limité au cours d'une séance, contrairement aux activités de production sonore et d'écoute proposées aux élèves de CE2-CM1, qui comportaient des temps d'échanges langagiers alternés avec des pratiques sur plusieurs séances.

« Lors de la rencontre avec des œuvres musicales d'un univers culturel « nouveau » par rapport aux cultures non homogènes des individus, la nouveauté du langage musical et des émotions qui l'accompagnent, entrerait en conflit chez les étudiants, avec les outils culturels construits par leur pratique d'écoute musicale et déjà socialement établis. Les énoncés langagiers écrits des savoirs musicaux et des émotions qui leurs sont associées, rendraient compte de l'écart entre la nouvelle façon d'appréhender le phénomène sonore musical que propose Webern et les codes culturels construits jusqu'alors par les étudiants pour appréhender les œuvres de la musique savante occidentale ».

Pour tenter de vérifier cette hypothèse, nous formulerons quelques remarques préalables pour situer le contexte d'analyse des textes écrits par les étudiants puis, nous observerons la « distance » culturelle qu'indiquent les énoncés des étudiants dans la formulation des savoirs et des ressentis émotionnels associés à l'écoute du fragment d'œuvre proposé, le rôle éventuel des « consignes » dans la mobilisation de références culturelles autour de l'œuvre, et les propositions d'activités (censées compléter mais aussi permettre l'appropriation de l'œuvre) imaginées par les étudiants, à partir de l'écoute de cette œuvre, à l'attention des élèves de l'école ou du collège.

1. Remarques préalables et précisions sur le contexte d'analyse des énoncés langagiers écrits des étudiants :

Rappelons, en premier lieu, les questions générales que nous avons posées :

- Dans le cas de la rencontre avec une œuvre d'un univers culturel « nouveau » par rapport aux cultures non homogènes des individus, quelle serait la nature des difficultés rencontrées par les étudiants du 1^{er} degré pour construire une relation à ce type d'œuvre ?
- Ces difficultés, rencontrées lors d'une première écoute non outillée par des activités musicales préalables et/ou conjointes, seraient-elles dues au manque de « repères », non encore construits, dans un langage musical nouveau pour eux ?

Il nous semble important de préciser que la dimension culturelle dont nous parlons, et que nous traiterons sur le plan didactique, de la construction de savoirs musicaux, ne situe pas notre étude d'un point de vue esthétique et philosophique.

Dans le cas de l'œuvre de Webern proposée, nous nous intéressons à l'écart culturel que nous supposons « subjectivement » entre les rencontres musicales « habituelles » des étudiants et les œuvres de la musique savante occidentale. C'est pourquoi nous proposerons quelques pistes d'analyse langagière des énoncés que nous avons recueillis, sous forme de textes écrits. Ces textes rendent compte d'une activité sur une seule séance pour chacun des groupes. Ils constituent une réaction écrite « immédiate » à l'écoute d'une œuvre.

Ainsi, contrairement aux activités orales de nos deux premières hypothèses, c'est l'analyse auditive « individuelle », à notre sens, inscrite dans un rapport à l'art socialement constitué, qui est observée, au sein de chaque groupe d'étudiants, sous l'angle de la verbalisation des savoirs et des émotions. Du point de vue de la question de l'écriture d'un texte à partir d'une expérience émotionnelle et esthétique, E. Nonnon (2008, p. 98), s'appuyant sur des textes de Vygotski, pour traiter des émotions et des activités de français comme techniques sociales du sentiment, nous dit que : « (...), par l'écriture en tant qu'elle introduit une forme d'altérité vis-à-vis de soi-même, l'individu constitue son expérience individuelle comme telle, à partir du répertoire d'outils sociaux pour penser sa subjectivité à partir du vécu émotionnel, en fonction d'un contexte donné ».

C'est pourquoi, par analogie, nous avons choisi d'étudier cette dimension langagière de l'écrit pour le contexte de l'expérience émotionnelle et esthétique musicale, mais aussi pour compléter les angles d'étude liés aux échanges oraux déjà observés. En effet, les activités d'écoute à l'école et en formation des enseignants, qui prennent la forme de l'analyse

auditive comme temps de langage oral et/ou écrit, s'appuient sur des œuvres qui sont à la fois objet et moyen pour construire les apprentissages musicaux.

D'un point de vue pratique, pour construire notre corpus, nous avons choisi de transcrire les textes en fonction des finalités des interventions et le découpage suit autant que faire se peut un canevas pour l'analyse qui correspond aux savoirs liés aux définitions des émotions (E) et à la construction des « catégories » sonores que sont les hauteurs (H), les durées (D), les intensités (I), les timbres (T) et la structure formelle (S/F). Ainsi les écrits sont restructurés, en fonction des principes organisateurs des commentaires, (E, H, D, I, T, S/F).

De plus, chaque texte de commentaire est accompagné d'un texte de « propositions d'activités » à mettre en œuvre en classe à partir de l'œuvre écoutée. Celles-ci, proposées à partir de caractéristiques musicales relevées à l'écoute, et donc spécifiques de l'œuvre **du point de vue de l'étudiant**, peuvent s'inscrire dans une ou plusieurs des activités musicales (de production et/ou d'écoute) pratiquées à l'école ou au collège.

(Pour une lecture rapide de l'identification des timbres, précisons aussi, que les neuf instruments utilisés par Webern sont le quatuor à cordes (violon1, violon2, alto, violoncelle), une harpe, deux cors, une clarinette et une clarinette basse).

2. Les savoirs mobilisés et l'expression des ressentis émotionnels associés à l'écoute de la symphonie op. 21 D'A. Webern (début de 1^{er} mouvement)

2.1. Observations générales comparatives sur les écrits des étudiants :

Le type de commentaire demandé aux étudiants est, comme nous l'avons déjà évoqué, dirigé vers l'épreuve des concours du CRPE et du CAPES d'éducation musicale. De ce fait, sa fonction évaluative, que les étudiants connaissent, oriente leur réflexion et leurs écrits.

Il s'agit pour eux, de présenter les ressentis émotionnels et les savoirs, dans une structure textuelle (ou une présentation orale) qui recompose et synthétise les relevés de l'analyse, et par ailleurs de formuler des propositions d'activités qui prolongent l'écoute de l'œuvre pour ébaucher une séquence d'éducation musicale, en faisant état d'une connaissance à la fois des pratiques de classe et des activités d'éducation musicale préconisées par les programmes scolaires.

Les textes des étudiants de notre corpus, hétérogènes sur le plan des savoirs spécifiques de la discipline, d'un point de vue lexical, s'appuient tous sur une structure formelle qui se

réfère à la « synthèse » (attendue aux concours). Les éléments musicaux mobilisés dont les émotions, s'inscrivent dans les dimensions du phénomène sonore musical (E, H, D, I, T, S/F), et sont organisés en fonction de ce que chaque étudiant relève comme spécificité de la musique écoutée sans chercher à l'exhaustivité.

Pour les étudiants du premier degré, les textes des master 1^{ère} année (M1A) qui ont eu paradoxalement plus de séances de travaux dirigés que les master 2^{ème} année (M2B), au moment du recueil de données et du fait des options choisies pour le concours, sont de façon générale plus longs et plus détaillés en fonction des dimensions sonores évoquées. Alors que les M2B formulent globalement de « une à trois » courtes phrases, dans lesquelles ils tentent de présenter le type d'œuvre entendue (instrumentale, vocale, ...) et les caractéristiques qui leur semblent les plus pertinentes pour proposer des activités en classe.

Les ressentis émotionnels verbalisés vont de l'association d'images aux termes spécifiques qui désignent des atmosphères sonores globales, en passant par les émotions de base. Tous les étudiants relient de façon implicite les émotions aux phénomènes sonores qui les suscitent pour eux. Un peu moins d'un tiers d'entre eux les relient de façon explicite (8/29).

La majorité des étudiants proposent en prolongement une activité de production sonore basée au départ sur « l'imitation » d'une caractéristique qui concerne ici, l'organisation perçue du discours musical. L'arrière-plan culturel et la formulation de références liée à l'œuvre et/ou à la période, n'apparaissent que pour les étudiants du groupe M1A, et ceux du groupe master 2nd degré.

Sur le plan langagier, la majorité des étudiants, pour la présentation des savoirs (et principalement en début de phrase), occupe globalement une position énonciative du côté de « celui qui sait », indiquée par les formulations qui dénotent un discours informatif qui se veut impersonnel et de vérité générale (*il y a, c'est, il s'agit, cette musique est, ...*). Ce que nous expliquons simplement par la fonction évaluative à laquelle ils répondent du point de vue de l'épreuve du concours. Quelques-uns d'entre eux se « distancient » par l'utilisation du pronom « on » qu'ils positionnent dans une zone plus floue, entre le *défini* et l'*indéfini*.

La dimension modalisante, les analogies, les formulations globalisantes ou bien qui indiquent une similitude, et la dimension chronologique de la narration pour la structure formelle musicale, émaillent les énoncés des savoirs lorsqu'ils ne sont pas précisément identifiés et nuancent les verbalisations des ressentis émotionnels.

Pour poursuivre notre étude, nous proposons d'analyser quelques textes sur le plan des savoirs mobilisés, des émotions ressenties et des formes verbales qui les portent.

2.2. « Distance » culturelle et formulation des ressentis émotionnels et des savoirs

Observons un extrait du texte de commentaire proposé par Guilhem (M2B) :

002	<i>Plusieurs instruments à cordes frappées (piano) et frottées et cuivres se répondent sur une pulsation très lente, dans un registre grave et étouffé au début puis dans lequel s'insèrent des notes de plus en plus aigües au fur et à mesure des différentes phrases.</i>
-----	--

Sur le plan des savoirs, Guilhem résume en une seule phrase (002) : l'organisation du discours musical (qui constitue l'un des aspects de la structure du fragment écouté) (*Plusieurs instruments (...) se répondent*) ; la dimension des durées (*sur une pulsation très lente*), (même si le terme « tempo » serait mieux approprié) ; la dimension des hauteurs, (*dans un registre grave et étouffé au début, puis dans lequel s'insèrent des notes de plus en plus aigües au fur et à mesure des différentes phrases*), qu'il intègre à sa perception de la structure globale du passage entendu et qui pour lui s'articule à partir de l'évolution progressive des hauteurs vers un registre aigu. La dimension des intensités réside uniquement dans le terme « *étouffé* » pour signifier la nuance piano qu'il situe « *au début* » de l'œuvre. La dimension des timbres (*Plusieurs instruments à cordes frappées (piano) et frottées et cuivres*) nous semble plus incertaine, du fait de l'emploi du terme « *plusieurs* », mais aussi, de termes génériques « *(cordes) frottées* », « *cuivres* » qui présentent les instruments par « familles » et qui permettent à Guilhem d'éviter de les nommer directement. D'autre part, il n'y a pas de piano dans cette œuvre, mais, avec la description de l'instrument « *à cordes frappées* », il situe son propos dans un registre musical en montrant qu'il connaît une caractéristique du piano du point de vue du mécanisme de production du son, qu'il complète avec « *cordes frottées* ».

Les phrases 001 et 003 sont liées par un même ressenti à la fois musical et émotionnel :

001	<i>Il s'agit d'un extrait musical au caractère très déstructuré, un peu à la manière d'un carillon « soufflé » par le vent.</i>
003	<i>Il semblerait presque qu'il n'y ait pas eu de partition tant l'organisation paraît absente.</i>

L'emploi du mot « *caractère* » connu des étudiants, renvoie à la verbalisation de l'émotion musicale du point de vue des termes qui qualifient « l'atmosphère sonore ». Guilhem l'emploie ici pour exprimer, à notre sens, un ressenti émotionnel dû à la difficulté de

retrouver une structure « habituelle » pour lui. Ainsi il propose « au caractère très déstructuré » qu'il complète par l'image d'une dimension « aléatoire » : un peu à la manière d'un carillon « soufflé » par le vent. L'emploi de « un peu » et des guillemets pour « soufflé » lui permet de se distancier et de modérer l'affirmation initiale de la phrase : « il s'agit ». Ce sont autant de signes linguistiques qui signalent au lecteur la nécessité de cette mise à distance.

Sa phrase conclusive (003) s'inscrit dans la même perspective. « Il semblerait presque qu'il n'y ait pas eu de partition tant l'organisation paraît absente », accentue l'idée du manque de structure et du caractère « improvisé » qu'il ressent. Sa justification /conclusion, « tant l'organisation paraît absente », explique le « caractère déstructuré » déjà formulé et montre sa grande perplexité face à cette musique. Son incertitude en début de phrase, marquée par la modalisation du doute avec le verbe sembler au conditionnel (« il semblerait ») suivi de l'adverbe « presque » montre à quel point il doute et qu'il est sur le point de penser que cette musique n'a pas été « vraiment » composée (qu'il n'y ait pas eu de partition). L'incertitude est accentuée par le verbe « paraître ».

Pour nous, le commentaire analytique de Guilhem montre que son ressenti, face à la difficulté de reconstruire, à l'écoute de l'œuvre, les éléments structurels à partir des schèmes d'organisation de la forme musicale qu'il a acquis jusque-là, entre en conflit avec la forme du discours musical proposé par Webern, athématique (au sens tonal du terme), et qui privilégie la répartition des sons dans l'espace sonore pour une écoute qui fait intervenir une nouvelle dimension dite « diagonale » par P. Boulez.

Cependant, la difficulté et le doute exprimés par Guilhem, sont de notre point de vue, en partie contredits par l'analyse qu'il fait (002) dans laquelle il a relevé à la fois, une organisation du discours musical basée sur le principe « des instruments (...) qui se répondent », de l'acquisition progressive du registre aigu et de la perception d'une densité d'événements sonores croissante, indiquée par : Plusieurs instruments (...) dans un registre grave (...) dans lequel s'insèrent des notes de plus en plus aigües.

Il respecte de cette façon les attentes de l'épreuve du concours et bien que « déstabilisé » par le fragment d'œuvre écoutée, garde le cap et tente de présenter les savoirs qui lui semblent importants pour proposer des activités pour les élèves de l'école en prolongement de l'écoute de cette œuvre. (Nous observerons les propositions d'activités des étudiants dans un paragraphe qui regroupe les écrits des trois groupes de notre corpus).

Nous proposons d'observer un second exemple des difficultés rencontrées par les étudiants pour appréhender l'œuvre de Webern avec le texte proposé par

Claire M1A 1^{er} degré :

035	<u>On reste en effet assez perplexe devant cette musique qui ne présente pas les éléments d'harmonie classique avec presque une dissonance entre les instruments qui se répondent brièvement sans avoir le temps de construire une mélodie.</u>
036	<u>Ça donne un peu l'impression d'écouter une histoire qu'on ne comprend pas.</u>
037	<u>On ressent cependant dans la deuxième partie quelque chose de différent, plus angoissant.</u>
038	<u>Dans les instruments, on retrouve un hautbois, un violon, une harpe.</u>

Claire formule d'entrée sa perplexité devant une musique qu'elle a du mal à décrire et qui contribue à la dérouter. Elle le fait explicitement par la construction d'une description en creux avec l'usage des négations « qui ne présente pas... sans avoir le temps... qu'on ne comprend pas ». Elle cherche ainsi à dire « l'indicible », l'incompréhensible.

Pourtant ses énoncés montrent qu'elle cherche à atténuer l'affirmation de son ressenti face à la difficulté de retrouver les repères culturels qui lui permettraient de construire une analyse qui mobilise les connaissances acquises et qu'elle pourrait développer. L'usage du « on » (attendu dans ce genre d'exercice) lui permet de généraliser un point de vue singulier « *On reste en effet assez perplexe... on ne comprend pas... On ressent cependant* ». Associé à l'emploi du terme « *devant* » et du démonstratif « *cette* » (*devant cette musique*) le discours semble montrer qu'elle se positionne à l'écart et tient à distance « *cette musique* ».

Cependant, comme dans le texte de Guilhem (du groupe M2B étudié ci-dessus) elle mobilise des éléments perçus qui font référence au musical comme le mot « *dissonance* » qu'elle précède du mot « *presque* » et semble expliquer que pour elle, la musique proposée « *qui ne présente pas les éléments d'harmonie classique* » est à la limite de la dissonance « *avec « presque » une dissonance entre les instruments* », puis présente ce qu'elle a perçu de l'organisation du discours musical : (*les instruments*) « *qui se répondent brièvement* ».

Pour la phrase suivante (036) l'emploi des termes « *ça donne un peu l'impression* », lui permet de ne pas affirmer directement que « *l'histoire* » écoutée lui est difficile à comprendre et que les réponses brèves ne permettent pas la construction d'un discours mélodique : « *les instruments se répondent brièvement sans avoir le temps de construire une mélodie* ».

Après toute cette partie consacrée par Claire à exprimer l'écart entre ce qu'elle perçoit de cette œuvre, nouvelle sur le plan du langage musical par rapport aux contextes culturels musicaux pour lesquels elle a construit des repères émotionnels et cognitifs pour l'écoute, elle recentre son discours (*on ressent cependant*) sur les savoirs attendus (toujours dans le cadre du concours du CRPE). L'usage de « *cependant* » souligne le paradoxe entre l'aspect déroutant de la musique et sa capacité à susciter des émotions. Elle propose ainsi une

caractérisation de l'émotion en fonction de la forme globale perçue en deux parties : « **On ressent** cependant **dans la deuxième partie quelque chose de différent, plus angoissant** ».

Puis elle propose l'identification de quelques instruments en affirmant : « Dans les instruments, on retrouve un *hautbois*, un *violon*, une *harpe* ». (Il n'y a pas de hautbois dans l'œuvre). L'utilisation du verbe « retrouver » (*on retrouve*) lui permet peut-être de sous-entendre le « entre-autres » qu'elle ne formule pas.

Précisons que l'identification des instruments, qui fait partie des savoirs du domaine du timbre, n'a pas de sens dans une énumération qui ne prend pas en compte ses diverses fonctions dans l'œuvre, mais par la « liste » fournie, Claire tente d'inscrire son discours dans le contexte de la musique en formulant un vocabulaire spécifique.

Les énoncés langagiers des ressentis de Claire et de Guilhem semblent confirmer le conflit provoqué par la rencontre avec une œuvre d'un contexte culturel nouveau pour lequel ils n'ont pas encore construit les repères culturels musicaux.

Quelques étudiants tentent aussi de justifier l'émotion ressentie à partir des éléments musicaux perçus.

Observons deux exemples de formulation :

Laurène (M1A 1^{er} degré) :

024	<i>C'est une musique du 20^{ème} siècle, stressante, oppressante et pesante, à cause du tempo lent et l'absence de mélodie.</i>
-----	---

Pour elle, c'est « *l'absence de mélodie* » et le « *tempo lent* », donc l'absence de repères musicaux « habituels », qui génèrent les ressentis qu'elle formule (*stressante, oppressante et pesante*)

Jeanne (M1A 1^{er} degré) :

042	<i>Le caractère angoissant et sinistre de la musique est dû aux notes qui sont bien distinctes les unes des autres.</i>
-----	---

Pour Jeanne, la formulation « *aux notes bien distinctes les unes des autres* », participe aussi de la difficulté qu'elle éprouve à percevoir la dimension mélodique, ce qui lui fait dire que le caractère de la musique est « *angoissant et sinistre* ».

2.3. Divergences relevées dans les discours écrits des étudiants :

Si nous observons maintenant les ressentis exprimés par la plupart des étudiants des trois groupes, avec comme outil langagier, le vocabulaire de caractérisation des émotions de base et de l'atmosphère générale, nous présumons que certains d'entre eux (les ressentis) sont aussi générés par le rapport à la nouveauté de l'œuvre qu'ils qualifient de déroutante, stressante, oppressante, angoissante, etc. Alors que d'autres formulations nuancent ces dimensions émotionnelles par l'emploi de termes comme : mystérieuse, triste, mélancolique et calme, qui indiquent des divergences d'interprétation.

Voici une petite « liste » non exhaustive des verbalisations des émotions par les étudiants de 1^{er} degré :

M2B - 009 : *atmosphère mystérieuse et inquiétante* ; 020 : *Musique grave, lugubre* ; 027 : *caractère de suspense* ; 038 : *atmosphère inquiétante ou déroutante, avec une tension* ; 049 : *caractère calme, change à la fin de la première partie, l'intensité augmente* ; 058 : *scène à suspense dans un film* ; 063 : *Cette musique est triste, mystérieuse et mélancolique* ; M1A - 005 : *sorte d'angoisse ou de tristesse* ; 010 : *calme, plutôt triste et devient plus mystérieux dans la seconde partie* ; etc.

Nous sommes loin des propos de D. Smoje (2003, p.305), que nous avons discutés dans notre chapitre sur l'analyse musicale : « *la première impression est celle de mille éclats d'un miroir brisé, d'une mosaïque faite d'alternance de sons et de silences* », et qui comme nous l'avons vu, est une formulation de musicien, qui intègre les savoirs sur l'œuvre du point de vue du spécialiste et dont la *première impression* culturellement construite présente « l'image » *de mille éclats d'un miroir brisé* ».

Rappelons pour éviter toute méprise, que pour nous, l'objectif ne serait pas d'amener les étudiants à rejoindre l'interprétation personnelle de cet auteur mais plutôt de leur permettre de construire à travers la confrontation de leurs ressentis et leur justification par retour à l'écoute, une réévaluation des savoirs formulés et de leurs premiers ressentis émotionnels via la construction des éléments culturels propres à l'œuvre écoutée.

Sur le plan des savoirs exprimés il en va de même : des divergences existent entre les relevés des étudiants qui n'ont pas identifié et mis en relation dans une forme de commentaire synthétique « tous » les éléments sonores qui contribuent à la construction du phénomène sonore musical. Ce n'est pas l'exhaustivité qui est recherchée, le commentaire, dans le cadre du concours, consiste à relever des éléments qui semblent pertinents pour construire une séquence d'activités musicales avec les élèves.

Nous n'allons pas développer ici, les similitudes et les différences pour l'ensemble des dimensions sonores verbalisées par les étudiants, mais pour montrer succinctement les divergences dont nous parlons, voici simplement une liste d'objets relevés dans leurs écrits et qui concerne la structure formelle (dont l'organisation du discours musical) qu'ils perçoivent au premier abord : M2B - 013 Les sons se répondent comme une forme de conversation ; 021 Musique saccadée dans laquelle les instruments vont et viennent à tour de rôle ; 032 Alternance entre notes longues et continues et notes courtes et succinctes ; 041 Les instruments sont joués de façon fractionnée, les instruments se répondent ; M1A : 016 Les instruments interviennent de façon « décalés les uns par rapport aux autres » ; Mais aussi M2B : 031 Il s'agit de la reprise d'un même thème avec des variations ; 057 Elle se découpe en deux parties ; M1A - 004 Il n'y a pas vraiment de répétitions ; 027 Cette musique est en trois parties, toutes lentes, avec une petite accélération en début de troisième partie ; etc.

Ces quelques verbalisations montrent deux centres d'intérêt et l'émergence de deux paradigmes lexicaux, l'un focalisé sur « l'organisation du discours » « entre les instruments » qui rend disponibles les termes de « dialogue », de « décalage », d'« alternance », etc. pour parler de la musique et l'autre davantage focalisé sur une perception plus globale de la forme générale, les étudiants tentant d'utiliser le vocabulaire musical qu'ils connaissent « thème et variations », « deux parties », « pas (vraiment) de répétitions ».

Toutes ces propositions qui relèvent d'une séance ponctuelle montrent une première approche de l'œuvre difficile de par le manque de repères culturels. Il en va de même pour les réactions de stupéfaction et d'incompréhension des élèves de CE2-CM1 que l'enseignante a « remarquées » sur leurs visages au moment de la première écoute de l'opéra chinois et que nous pouvons lire dans les verbatim (pour notre seconde hypothèse).

Ce sont les temps de confrontation, d'échanges langagiers, de retour à l'œuvre, de justification et d'explicitation, d'apports de l'enseignants qui leur ont permis de dépasser leurs premières impressions pour commencer à construire des références culturelles nouvelles communes, et à engager une transformation progressive des savoirs et de leurs émotions premières.

Ainsi, bien que nous pensons avoir mis en évidence par l'étude langagière des écrits des étudiants, la distance culturelle et les différences d'identification et d'interprétation des phénomènes sonores qui existent lors de la rencontre d'une œuvre musicale d'un univers culturel nouveau pour eux, précisons dès maintenant que pour que se construisent des références culturelles communes et une transformation progressive des émotions premières et des savoirs musicaux associés à l'œuvre et à son contexte culturel, il nous semble

nécessaire de poursuivre la première tentative de mise à distance que constitue ces écrits, par des temps langagiers et de retour à l'œuvre et aux œuvres de cette période. On peut penser que ces temps d'échanges entre pairs, accompagnés d'apports culturels de la part de l'enseignant permettraient aux étudiants d'identifier les interprétations divergentes dues à la pluralité des cultures individuelles, pour essayer ensuite, d'une part, de travailler les arguments et les mises en réseau qui valident ou non les différentes interprétations proposées et, d'autre part, grâce à une acculturation, nourrie des apports de l'ensemble des activités d'éducation musicale, de susciter l'appropriation des œuvres et de leurs contextes culturels dans le cadre du groupe classe qui s'inscrirait alors dans une communauté discursive musicale élargie aux musiques du 20^{ème} siècle.

3. Rôle des consignes dans la mobilisation des références culturelles

Lors du travail sur l'écoute de Webern avec les différents groupes d'étudiants, la consigne n'a pas toujours été la même, la variation portant sur différents indices liés à l'œuvre. Ainsi les étudiants du groupe M1A ont été informés que l'œuvre date du début du 20^{ème} siècle ; nous avons précisé le titre de l'œuvre et le nom du compositeur au groupe master 2nd degré. Les M2B n'ont eu aucune indication sur l'œuvre avant l'écoute.

Les écrits des M2B ne comportent ainsi aucune référence culturelle directe liée à l'œuvre et aux langages musicaux de son époque de composition. De notre point de vue, il se pourrait aussi que la contrainte d'une formulation courte dans l'esprit de l'épreuve orale du concours, et la difficulté à situer l'œuvre dans un contexte culturel musical spécifique encore en cours de construction, ait contribué à « éviter la prise de risque », pour certains d'entre eux, de la mobilisation de références culturelles explicites.

3.1. Impact de la connaissance de l'époque de composition

Les étudiants du groupe M1A 1^{er} degré ont été informés que l'œuvre proposée date du début du 20^{ème} siècle. Il est intéressant d'observer les effets de cette information sur l'écoute de l'œuvre et l'analyse qui en est faite.

Observons deux exemples de tentatives de mise en relation de références culturelles avec l'œuvre analysée :

Pour Isabelle, les références culturelles (début du XXème siècle) contribuent à la mobilisation de connaissances musicales « orientées » et dont la verbalisation s'appuie sur la musique écoutée :

013	<i>C'est un extrait de musique contemporaine faite en trois parties.</i>
015	<i>Les cordes sont jouées soit en pizzicato soit à l'archet.</i>
016	<i>Les instruments interviennent de façon « décalés les uns par rapport aux autres ».</i>
017	<i>Il n'y a pas de structure rythmique ni mélodique perceptibles en une écoute. Pas de thème.</i>
020	<i>On ne ressent pas de pulsation précise. Jeu autour du temps ?</i>

Elle a suivi une formation musicale et convoque des savoirs en utilisant un lexique musical spécifique. Ses formulations (exceptée la dernière question), dépourvues de toute marque de modalisation du doute (contrairement aux textes observés précédemment) affirment les différents éléments relevés (*C'est, les cordes sont, les instruments interviennent, il n'y a pas de*) et montrent qu'elle se place du point de vue du spécialiste de musique. Elle utilise le principe de la liste d'objets pour rendre compte du « maximum » de caractéristiques musicales qu'elle a relevées dans l'œuvre écoutée : le timbre instrumental et les modes de jeu (*Les cordes sont jouées soit en pizzicato soit à l'archet*) ; l'organisation du discours musical (*Les instruments interviennent de façon « décalés les uns par rapport aux autres »*) ; le rythme et la mélodie (*Il n'y a pas de structure rythmique ni mélodique perceptibles en une écoute*) ; et la question rythmique (*On ne ressent pas de pulsation précise*), qu'elle prolonge d'une question : *jeu autour du temps ?* (Qui renvoie dans le cadre de son écrit à une proposition d'activité d'écoute pour le travail sur le temps musical). Sous cette question, l'étudiante propose une interprétation de l'œuvre et donne ainsi à voir son incertitude. De même lorsqu'elle use des guillemets pour évoquer l'organisation du discours musical « *décalés les uns par rapport aux autres* » qui invitent le lecteur à donner un sens particulier à l'expression et signalent la difficulté à « dire » et conceptualiser du locuteur. On peut d'ailleurs constater que si jusqu'alors, l'analyse musicale est rédigée avec des phrases affirmatives, après ce passage entre guillemets, se succèdent des phrases négatives (qui définissent en creux par rapport à des attentes « classiques » en musique) suivies de la dernière question. Dans ce commentaire, aucune référence à la dimension émotionnelle n'est évoquée par Isabelle. Cette façon de présenter les savoirs sans les relier aux émotions semble déposséder l'œuvre analysée des affects et la placer dans une dimension strictement intellectuelle. Pour cette dernière remarque, nous ne formulerons pas d'hypothèse et nous présenterons simplement une des explications possibles développée par L.B. Meyer (1956/2011, p. 87) à propos des deux modes de réactions de « l'auditeur » aux œuvres

musicales (affectif ou intellectuel) : il propose l'hypothèse explicative suivante : « *c'est en fonction de ses dispositions et de sa formation que l'auditeur réagira sur le mode affectif ou intellectuel, (...) Quant à ceux qui ont appris à comprendre la musique en termes techniques, ils auront tendance à soumettre les processus musicaux à un examen critique. Voilà qui explique sans doute pourquoi la plupart des critiques professionnels, et les esthéticiens adoptent une position formaliste* ».

Précisons par ailleurs que nous rejoignons les travaux théoriques de cet auteur en particulier sur les plans de l'importance des stimuli musicaux et de la nécessité d'un univers discursif qui permette la construction de gestes communs à un groupe social. Ainsi, sur le plan didactique, dans le cadre des apprentissages scolaires, et de la formation des enseignants, nous pensons que comme l'a proposé l'enseignante aux élèves de CE2-CM1 pour l'analyse auditive de l'extrait d'opéra chinois, il est nécessaire de relier les ressentis émotionnels aux phénomènes sonores musicaux qui les suscitent du point de vue de l'élève et/ou de l'étudiant.

Le second exemple qui se résume à une phrase proposée par Claire (M1A 1^{er} degré) et dont nous avons déjà observé ci-dessus la suite du texte (paragraphe 2.2.), tente de mobiliser un élément de culture générale :

034	<i>Cette œuvre uniquement instrumentale est effectivement très marquée par les courants artistiques du 20^{ème} siècle, avec quelque chose qu'on pourrait qualifier d'absurde.</i>
-----	--

Sachant que l'œuvre est datée du début du 20^{ème} siècle Claire essaie de relier la difficulté qu'elle éprouve à mobiliser des repères culturels pour l'analyse de l'œuvre écoutée à une caractéristique « supposée » des courants artistiques du 20^{ème} siècle : la référence à « l'absurde ».

Ainsi ce terme, prend ici un sens spécifique qui est celui de la caractérisation de l'œuvre écoutée et dont elle ne maîtrise pas les codes culturels, qui sous-entend que cette œuvre est « **effectivement très marquée par les courants artistiques du 20^{ème} siècle** » dont celui qu'elle mobilise peut-être à partir de ce qu'elle garde de ses rencontres avec le théâtre de l'absurde, et qu'elle associe à une musique dont elle ne maîtrise pas les codes culturels.

Si nous regardons l'ensemble des commentaires des étudiants du groupe de M1A, nous constatons que l'influence de la consigne est très limitée sur le plan musical pour ce qui concerne les références culturelles liées à la période de composition de l'œuvre. Elle permet de « justifier » l'incompréhension, la non réponse aux attentes culturelles « ordinaires » en musique (mélodie, rythme, pulsation...). Rappelons que les étudiants du 1^{er} degré sont

encore en cours de formation et que la plupart n'a plus eu de cours d'éducation musicale depuis la fin de leur classe de troisième du collège.

Plusieurs étudiants se contentent de préciser pour leur première phrase qu'il s'agit d'une œuvre du 20^{ème} siècle ou bien avec plusieurs formulations approchées (001 : *L'œuvre date du 20ème siècle* ; 013 : *C'est un extrait de musique contemporaine faite en trois parties*, etc. Cependant, les deux exemples proposés montrent que certains d'entre eux tentent de mobiliser des connaissances dans divers domaines pour justifier leur analyse musicale.

3.2. Impacts de la connaissance des noms du compositeur et de l'œuvre

Le nom du compositeur et le titre de l'œuvre ont été communiqués avant l'écoute au groupe de M1 2nd degré.

Sur le plan culturel, on peut ainsi se demander quelle serait l'influence de la consigne du point de vue de la mobilisation des savoirs et des références culturelles liées à l'œuvre ? Les connaissances musicales sont-elles en phase avec la construction de la verbalisation des émotions relatives à cette symphonie particulière ?

Rappelons toutefois que le temps limité de l'analyse auditive proposée ne permet pas de longs développements culturels qui mobiliseraient des connaissances dans plusieurs domaines artistiques susceptibles d'être associés à l'œuvre proposée, et que l'enjeu reste principalement musical dans ce contexte.

Nous proposons d'observer un exemple du point de vue des savoirs, des ressentis émotionnels et de la manière dont sont formulées les éventuelles références culturelles musicales apportées par les étudiants :

Voici en premier lieu, le texte proposé par Cédric (M1 2nd degré) :

15	<i>Le caractère de cet extrait apparaît <u>angoissant, un peu oppressant, voire mystérieux, assez sombre.</u></i>
16	<i>Le langage musical utilisé est <u>atonal</u>, il est fondé sur l'utilisation de <u>l'échelle dodécaphonique, caractéristique de la musique sérielle.</u></i>
17	<i><u>Anton Webern (1883-1945) fut l'un des trois compositeurs importants qui ont fait partie de la seconde école de Vienne avec Schoenberg et Berg (première moitié du 20^{ème} siècle).</u></i>
18	<i>Le matériel sonore : on entend des cordes, des cors, trompettes, clarinette et une harpe.</i>
19	<i><u>Les instruments semblent apparaître les uns après les autres en jouant un son</u></i>

	<i>différent, puis se mélangent progressivement.</i>
20	<i>L'utilisation des <u>timbres</u> des instruments est très importante (impression de nappes sonores).</i>
21	<i>Les nuances semblent assez homogènes, elles sont brèves mais assez marquées.</i>
22	<i>La pulsation est peu identifiable, car pas marquée, ce qui renforce l'impression de musique qui « flotte » dans l'air.</i>
23	<i>L'écriture est très horizontale, <u>dans la logique</u> du <u>sérialisme</u> et d'une <u>écriture atonale</u>.</i>

Le commentaire de Cédric, présente une structure synthétique qui liste successivement les caractéristiques relevées et qui concernent les ressentis émotionnels verbalisés dès l'introduction du texte à partir du vocabulaire de caractérisation de l'atmosphère sonore générale (15), et des savoirs musicaux propres à chacune des catégories sonores : (16) les hauteurs (représentées ici par le « langage musical ») ; (18, 20) le timbre (matériel sonore et fonctions instrumentales) ; (21) les intensités (nuances) ; (22) les durées (pulsation) ; (19, 23) l'organisation du discours (succession des instruments et écriture horizontale).

La caractérisation de l'atmosphère sonore que propose Cédric rejoint les propositions de la plupart des étudiants du premier degré. Il verbalise ainsi une succession d'adjectifs, accompagnés d'adverbes qui donnent à voir et nuancent son degré d'adhésion : « *Le caractère de cet extrait apparaît angoissant, un peu oppressant, voire mystérieux, assez sombre ».*

Cédric, par l'emploi du verbe « apparaître », propose une formulation modalisante pour évoquer un premier ressenti « apparaît angoissant » qu'il retravaille, reformule avec une liste de termes précédés d'adverbes évaluatifs. Ainsi, il reformule « angoissant » en cherchant à le minorer et le modère « un peu oppressant », puis il change légèrement de point de vue (le mystère n'est pas nécessairement oppressant) en le dotant d'un fort potentiel argumentatif avec l'adverbe « voire mystérieux », et essaie de croiser les deux impressions pour une dernière caractérisation globale « assez sombre ».

Notons qu'il ne relie pas les verbalisations de l'atmosphère sonore qu'il perçoit aux éléments musicaux relevés.

Sur le plan de savoirs exprimés, revenons sur la formulation des différents éléments :

Nous constatons que la verbalisation de tout ce dont il est « sûr » est indiquée par les tournures langagières qui affirment les éléments présentés, dans le cadre d'un discours « théorique » (phrases à verbe être + attribut, passive sans agent, groupes nominaux expansés). Ainsi, 16, « *Le langage musical utilisé est atonal, **il est fondé sur** l'utilisation de*

l'échelle dodécaphonique, caractéristique de la musique sérielle ». Précisons entre parenthèses, que pour nous, la question du langage musical dépasse le cadre des hauteurs auquel il est associé de façon globale et que du point de vue musical, qu'il soit modal, tonal, sériel, métatonal (Cf. C. Ballif 1979), polytonal, spectral etc., celui-ci intègre l'organisation temporelle et les dimensions des intensités et des timbres (dont tous les modes de jeu et d'articulation des sons) qui confèrent aux structures sonores leur profil musical dans le contexte des échelles de hauteurs qui les guident.

Les spécificités du langage musical nommées par Cédric constituent l'apport culturel du point de vue des savoirs « *langage atonal, fondé sur l'utilisation de l'échelle dodécaphonique, caractéristique de la musique sérielle* ». Ils lui permettent de compléter ces références « techniques » par des savoirs généraux (17) sur Webern et son inscription dans une esthétique propre à une école dans une période donnée : « *La seconde école de Vienne* », et de nommer les deux compositeurs Schoenberg et Berg qui avec lui la constituent, sans toutefois préciser la pratique sérielle spécifique de chacun d'eux.

Observons maintenant sa formulation de l'organisation du discours sonore (19) « *les instruments semblent apparaître* ». Ce début de phrase ne relève plus du discours théorique et montre à la fois son investissement personnel dans l'analyse qu'il propose mais aussi son degré d'incertitude. L'organisation qu'il relève à l'audition « *les uns après les autres en jouant un son différent, puis se mélangent progressivement* » montre d'une part, qu'il identifie la succession des sons et de leur hauteur initiale différente pour chaque « entrée » (« *en jouant un son différent* ») et d'autre part, avec la fin de la phrase « *puis se mélangent progressivement* », qu'il perçoit selon nous, la complexité de « l'enchevêtrement » progressif des « modules » de trois ou quatre sons qui organisent la structure sérielle composée par Webern.

Globalement, cette phrase qui identifie une organisation du discours sonore rappelle certaines des propositions des étudiants du 1^{er} degré.

Pour les autres étudiants du 2nd degré, les références aux savoirs musicaux, à l'écriture sérielle (05, 32), à l'atonalité (12, 32), à l'importance du timbre comme *élément fondamental du 20^{ème} siècle* (28) du point de vue de la *couleur sonore* (08), etc. montrent les connaissances construites sur la musique du début du XX^{ème} siècle et la capacité à les mobiliser comme outils au service de l'analyse.

En revanche, les énoncés comportent, comme pour les étudiants du 1^{er} degré des propositions divergentes au sein d'un même écrit comme entre les écrits.

Sur le plan des durées regardons par exemple la proposition de Sarah (10) « *Le tempo est lent, les rythmes brefs. On ne peut pas trouver de mesure, on n'a pas de pulsation* », celle de

Cédric (22) « *La pulsation est peu identifiable, car pas marquée, ce qui renforce l'impression de musique qui « flotte » dans l'air* », et celle d'Hélène (33) « *Le tempo n'est pas évident, n'est pas mis en valeur, il est bancal, maladroit, flottant → Absence de mesures* ».

Sarah affirme : « *Le tempo est lent, les rythmes brefs* », et dans la même phrase nous dit à l'inverse « *On ne peut pas trouver de mesure, on n'a pas de pulsation* ». Elle produit ainsi un discours « hétéroglossique » faisant entendre deux voix placées sur le même plan, alors qu'elles sont ancrées dans deux contextes différents et sont donc peu conciliables sans faire l'objet d'un travail d'explicitation. Elle oscille entre deux perceptions, le tempo lent du début et la question de la mesure régulière qu'elle repère « habituellement » dans les œuvres qu'elle joue et qu'elle écoute et qu'elle ne peut déterminer.

Cédric précise que la pulsation est « *peu identifiable* » donc difficile à déterminer « *car pas marquée* » et propose pour compléter son explication une image qui exprime un ressenti « *ce qui renforce l'impression de musique qui « flotte » dans l'air* »

La formulation proposée par Hélène, indique à notre sens un mode de pensée sous forme de « déduction » à partir d'un relevé de caractéristiques : « *Le tempo n'est pas évident, n'est pas mis en valeur, il est bancal, maladroit, flottant* » ce qui implique « → Absence de mesures ».

Ainsi, ces trois exemples montrent les divergences individuelles des étudiants sur la question des savoirs musicaux comme nous l'avons aussi observé ci-dessus pour la verbalisation des ressentis émotionnels.

Le rôle de la consigne dans la mobilisation des références culturelles proposées par les étudiants est surtout flagrante pour les étudiants du 2nd degré qui ont eu le temps de construire une culture musicale liée à la fois aux œuvres et aux lectures des divers écrits musicologiques et théoriques tout au long de leur formation. D'autre part, nous avons vérifié/observé que la mobilisation des éléments culturels relatifs à l'œuvre de Webern impacte à la fois le contenu de l'exposé des savoirs musicaux et la présentation qui situe l'auteur dans son époque. Nous avons par ailleurs mis en évidence des constantes (caractère de l'œuvre, difficulté à analyser et à verbaliser les résultats de l'analyse) et des divergences (certaines caractéristiques de nature musicale) dans les énoncés des étudiants des 1^{ers} et 2nd degré.

Toutes ces observations, à partir des écrits individuels des étudiants dans le contexte d'une seule séance, nous invitent à affirmer l'importance du développement de la dimension culturelle liée aux œuvres, à partir de l'expérience esthétique, et à réitérer l'idée de la nécessité des échanges langagiers associés aux pratiques musicales organisés par la médiation de l'enseignant pour construire les savoirs musicaux.

Vygotski (in Nonnon 2008, p.112) nous rappelle que : « *Le contact avec les œuvres doit être d'abord une expérience émotionnelle et esthétique* ».

4. Ce que « nous disent » les propositions d'activités imaginées par les étudiants

Nous proposons en premier lieu de faire quelques remarques générales sur les énoncés des propositions d'activités, des domaines musicaux ou pluridisciplinaires qu'ils évoquent puis d'observer quelques exemples de formulation des activités liées à l'œuvre de Webern proposée pour l'écoute.

4.1. Remarques générales sur les énoncés des propositions d'activités pour l'école et le collège

Les œuvres proposées pour l'écoute, peuvent être mises en relation avec des activités propres à chacun des domaines de l'éducation musicale à l'école et au collège. Nous avons vu que pour la production sonore, l'enseignant peut proposer une multitude de « possibles » en fonction de divers supports de production. Ainsi, lorsque le support de production est l'œuvre elle-même, l'analyse de l'œuvre en cours d'élaboration avec les élèves permet de construire des consignes de production, à partir des éléments caractéristiques identifiés et susceptibles d'être repris, imités puis transformés pour produire des « musiques » vocales et instrumentales basées sur des savoirs qui concernent les catégories sonores de l'analyse auditive (les intensités, les timbres, la structure formelle, les éléments d'organisation du discours, etc.).

Mais l'œuvre écoutée peut d'une part, être prolongée par des activités d'écoute d'autres œuvres semblables ou différentes qui permettent des analyses comparatives et la construction de contextes culturels spécifiques, et d'autre part, permettre une ouverture vers des activités imaginées pour d'autres disciplines.

Quelles caractéristiques les étudiants des trois groupes ont-ils retenues et quelles activités ont-ils proposées pour prolonger l'écoute de l'œuvre de Webern par des activités d'éducation musicale à l'école et au collège ?

L'observation de l'ensemble des écrits nous permet de classer, pour chacun des groupes, les propositions dans les trois domaines que sont l'écoute, la production sonore et les activités pluridisciplinaires.

Pour le groupe M2B (1^{er} degré n'ayant eu aucune information particulière sur l'œuvre), les activités proposées s'inscrivent dans deux domaines (l'écoute et la production sonore) :

Les activités d'écoute : - pour la reconnaissance d'instruments (005, 054, 059) ; - en lien aux émotions (066)

Les activités de production sonore : - en lien avec l'organisation du discours musical (004, 015, 022, 028, 034, 039, 060, 065) ; - en lien aux émotions (010, 025, 029, 044, 045, 046)

Pour le groupe M1A (1^{er} degré), les activités proposées s'inscrivent dans trois domaines (l'écoute, la production sonore et les activités pluridisciplinaires) :

Les activités d'écoute : - pour la reconnaissance d'instruments (006, 053, 061) ; - en lien aux émotions (011)

Les activités de production sonore : - en lien avec l'organisation du discours musical (045, 049, 060, 064) ; - en lien avec une activité rythmique (021)

Les activités pluridisciplinaires : - en lien avec des domaines artistiques comme la danse, le théâtre et le cinéma avec des propositions qui concernent principalement la dimension émotionnelle (012, 023, 028, 032, 039, 040, 054).

Pour le groupe M1 2nd degré, les activités proposées s'inscrivent dans deux domaines (la production sonore et les activités pluridisciplinaires) :

Les activités de production sonore qui proposent toutes une activité vocale en lien avec un élément sonore identifié dans l'œuvre (06, 24, 30, 38)

Les activités pluridisciplinaires - une activité proposée en arts plastiques (14)

Globalement, nous constatons que la majorité des étudiants proposent des activités en lien avec l'analyse de l'œuvre et des éléments caractéristiques qu'ils ont retenus. Ce qui indique pour nous leur volonté de construire des séquences musicales basées sur la cohérence entre les différentes activités du cours d'éducation musicale à l'école.

Sur le plan langagier, les énoncés se partagent en deux types de formulation, l'un est caractérisé par des phrases courtes qui s'adressent soit aux élèves, soit à l'enseignant lui-même : (M2B, 022 *faire une entrée décalée...*, 028 *faire arriver les instruments en quinconces...*, 010 *traduire une émotion...*, 029 *faire varier le caractère...*, M1A, 061 *aborder les instruments graves ...*), l'autre comporte des phrases plus développées avec des formulations le plus souvent construites au conditionnel (M2B, 039 *on pourrait proposer aux élèves ... qui s'appuieraient sur ...*, 034 *peut-être pourrait-on travailler le « questions/réponses » avec les élèves...* M1A, 039 *On pourrait proposer aux enfants, en rapport avec cette musique, de construire une histoire...*)

Les énoncés caractérisés par les phrases « courtes » injonctives se placent globalement dans une opérationnalisation concrète avec l'idée de réaliser la production sonore en fonction de l'élément d'organisation du discours qu'ils ont retenu, alors que les énoncés plus développés comportent des modalisations qui indiquent à notre sens les questions que les étudiants se posent sur la mise en œuvre des activités et les apprentissages sous-jacents.

Observons maintenant quelques exemples de propositions d'activités pour la classe :

4.2. Observation de quelques exemples de propositions d'activités à partir de l'écoute de l'œuvre de Webern

Nous proposons d'observer sept phrases qui constituent pour chacune d'elle une proposition d'activité : quatre propositions du groupe M2B (Angélique et Aurélie, puis Valérie et Lucile) qui concernent les activités de production sonore et l'organisation du discours musical, puis deux propositions du groupe M1A (Laurène et Elodie) qui ouvrent vers des d'activités dans d'autres disciplines, et une proposition d'un étudiant du groupe M1 2nd degré (Cédric) qui met en œuvre une production vocale autour d'un objet de savoir musical pour le collège.

4.2.1. Activité de production sonore et « organisation du discours musical »

Les quatre premières phrases que nous nous proposons d'observer et qui concernent l'imitation créative de l'organisation du discours musical, se répartissent ensuite en fonction du type d'énoncé, les deux premiers énoncés sont « courts » et dirigés sur le « faire », les deux suivants plus « longs », se posent les questions de la mise en œuvre.

Angélique :

015	<i>Faire comme une conversation avec des instruments de l'école</i>
-----	---

Aurélie :

022	<i>Faire une entrée décalée de divers instruments qui vont et viennent, jouant seulement quelques notes à chaque apparition.</i>
-----	--

Les deux propositions que nous présentons concernent ce que les étudiantes ont perçu de l'organisation du discours musical. Les deux textes relèvent de la prescription formulée avec

des verbes à l’infinitif (« faire »). Elles visent à « imiter » (« faire comme » 015) la dimension de *la conversation*, et donc du dialogue entre les instruments avec les *entrées décalées* (022), du mode de discours polyphonique de la musique. Aurélie ajoute : *de divers instruments qui vont et viennent, jouant seulement quelques notes à chaque apparition*. Ces ajouts constituent une suite de l’analyse commencée dans le commentaire qui tient maintenant compte de l’émission réduite (soulignée par l’adverbe « seulement » de *seulement quelques notes*) par chaque instrument à *chaque apparition*.

La structure de la production sonore proposée aux élèves correspond aux pratiques musicales du « dialogue » que l’on rencontre fréquemment dans les œuvres et qui souvent font « comme une conversation » entre les différents motifs, et de l’entrée successive des voix d’une polyphonie avec une « entrée décalée des instruments ». L’objectif de chacune des propositions consiste à faire vivre concrètement par la pratique ces deux situations du discours sonore.

Les deux exemples suivants, plus développés, toujours à propos de la production sonore à partir de l’organisation du discours perçu, formulent pour l’un (texte de Valérie), un objectif d’apprentissage spécifique et pour l’autre (texte de Lucile), complète l’analyse de l’œuvre et se place dans l’expectative par rapport aux questions que posent à la mise en œuvre de l’activité qu’elle propose.

Regardons maintenant les textes de Valérie et Lucile :

Contrairement aux deux textes précédents formulés sur le mode de l’injonction, les deux textes ont en commun d’être énoncés sur le mode conditionnel « on pourrait, qui s’appuierait » marquant ainsi un positionnement énonciatif différent.

Valérie :

039	<i>On pourrait proposer aux élèves de construire un morceau musical qui s’appuierait sur les contrastes entre les sons de différents instruments.</i>
-----	---

Nous remarquons que la formulation que propose Valérie indique son intention à l’égard de ses élèves *on pourrait proposer aux élèves* ; elle envisage une tâche pour eux *construire un morceau musical* et les place ainsi dans un contexte musical explicite. Cette production devrait respecter un certain nombre de contraintes (« s’appuierait sur ») notamment la caractéristique qu’elle a perçue et verbalisée, qui devient alors un objectif d’apprentissage pour les élèves : travailler sur *les contrastes entre les sons de différents instruments*.

Lucile :

034	<i>Peut-être pourrait-on travailler le « questions/réponses » avec les élèves. Car en effet les instruments se répondent (quelque part) après quelques minutes d'écoute.</i>
-----	--

Lucile fournit aussi un objectif de travail du discours musical dans le cadre du dialogue. Elle se place dans une posture qui signale ses doutes avec l'antéposition de « peut-être » et de ce fait qui verbalise avec précaution par le recours au conditionnel *Peut-être pourrait-on travailler*, et formule son objectif d'activité autour de la réalisation de phrases musicales qui alternent sous la forme de « questions/réponses ». Sa proposition est justifiée dans la suite de son énoncé (*car en effet*), par le rappel de la caractéristique perçue « *les instruments se répondent* », à partir de l'écoute de l'œuvre.

Comme Valérie elle opérationnalise, à travers une tâche, les objectifs d'apprentissage visés, d'une forme de dialogue musical inscrit dans la structure habituelle des chants du répertoire scolaire et justifie son objectif de pratique musicale malgré sa formulation initiale qui semble signaler l'hésitation.

De notre point de vue, les quatre propositions d'activités observées, bien que formulées différemment, indiquent toutes la volonté de mise en œuvre pratique des éléments d'organisation du discours musical perçus. Les deux premières personnalisent implicitement les élèves par les instruments qui alternent et se placent dans l'action, dans la tâche à réaliser, alors que les deux dernières mentionnent les élèves et montrent par une formulation plus prudente qu'elles s'interrogent sur les modalités de mise en œuvre.

4.2.2. Activité d'écoute et « autres disciplines »

Outre des activités « purement » musicales, les étudiants proposent aussi des activités de type pluridisciplinaire en prolongement de l'analyse auditive. Quels sont pour eux les liens culturels et émotionnels qu'ils opèrent pour le passage vers d'autres disciplines ? Pouvons-nous l'observer dans les propositions d'activités formulées ? Nous proposons de poursuivre notre étude avec l'étude de deux exemples d'activités pluridisciplinaires proposées par des étudiantes du groupe de M1A qui concernent un essai d'ouverture vers d'autres activités artistiques (textes de Laurène et Elodie) :

Regardons le texte de **Laurène** :

028	<i>Mettre en scène cette musique par danse ou théâtre : elle est tellement oppressante qu'elle peut être intégrée dans un film à des moments de tension émotionnelle.</i>
-----	---

Dans ce texte listant des prolongements possibles à l'analyse auditive Laurène par sa formulation montre qu'elle cherche à transposer l'émotion ressentie dans un autre domaine artistique pour mettre en scène, par la « danse » ou « le théâtre ». Les termes « Mettre en scène » semblent exprimer à la fois une volonté de mise à distance de son ressenti émotionnel et le rapport qu'elle entretient avec ces deux domaines artistiques du point de vue des émotions qu'ils véhiculent. A ces deux domaines elle ajoute celui de la musique de film car de son point de vue la musique écoutée ressemble aux musiques qui accompagnent les « *moments de tension émotionnelle* » portés par les images.

L'utilisation des termes « *cette musique* » et la manière dont elle la qualifie confirment la mise à distance qu'elle opère à propos de l'œuvre de Webern qui est pour elle, « éloignée » de ses repères culturels habituels. Elle exprime alors la forte impression suscitée par l'écoute de cette œuvre : « *elle est tellement oppressante* ».

Sa mise en relation de la musique de Webern avec la musique de film pourrait nous conduire à imaginer que son objectif d'apprentissage porte sur « les émotions » et qu'elle cherche à mettre en réseau « l'oppressant » musical, cinématographique, narratif, ... mais ce n'est pas clairement formulé et on peut penser que cela n'est pas conscientisé.

Observons le texte d'**Elodie** (Précisons que son début de phrase fait suite à une proposition d'activité avec *des instruments qui jouent chacun leur tour*) :

065	<i>Il est également possible de faire « danser » les élèves sur cette musique qui fonctionne très bien avec la danse contemporaine. On peut leur demander de faire des mouvements avec leur corps en lien avec la musique.</i>
-----	--

Elodie fait partie du groupe pour lequel nous avons indiqué la période de composition de cette œuvre au début du 20^{ème} siècle. Ainsi elle mobilise cette information pour mettre en lien musique et danse contemporaines. Elle propose de faire danser les élèves sur l'œuvre de Webern. La formulation « *faire « danser » les élèves sur cette musique qui fonctionne très bien avec la danse contemporaine* » montre à notre sens qu'elle fait le lien entre la danse contemporaine et la musique contemporaine qui toutes les deux rompent avec les canons classiques de l'esthétique musicale. Son objectif est de « *faire « danser » les élèves* » dont le mot « danser » écrit entre guillemets correspond aussi à l'expression corporelle des éléments musicaux perçus et des manifestations corporelles des élèves suscitées par la musique qu'elle formule ensuite « *On peut leur demander de faire des mouvements avec leur corps en lien avec la musique* ».

Ainsi, la relation de la musique et du corps, présente dans les activités motrices liées à l'éducation musicale mais aussi dans les activités physiques et sportives qui participent de la

danse à l'école, est mobilisée par Elodie qui propose de faire « *des mouvements avec leurs corps en lien avec la musique* » de Webern.

Les deux propositions d'activités vers d'autres domaines artistiques relèvent de la dimension émotionnelle à des degrés différents. Pour Laurène le ressenti émotionnel fort « *elle est tellement oppressante* » lui fait imaginer une activité intéressante du point de vue de la recherche de l'analogie émotionnelle qu'elle trouve par exemple dans la musique de film, mais l'activité n'est pas « opérationnalisée » du point de vue de sa mise en œuvre. Pour Elodie, le rapprochement de la musique de Webern avec la danse contemporaine lui fait proposer une activité corporelle en lien avec l'émotion ressentie, via la représentation corporelle du mouvement produit par les éléments sonores perçus à l'écoute de l'œuvre.

4.2.3. Activité de production sonore et objet de savoir musical

Nous avons choisi de terminer nos observations par l'étude d'une proposition d'activité de production vocale pour les élèves du collège, qui s'appuie sur un objet de savoir musical, la notion de « série » comme nouvelle source de construction des œuvres au début du 20^{ème} siècle, rédigée par un étudiant du second degré (M1 2nd degré) :

Cédric :

24	<i>Afin de mieux faire comprendre la logique du sérialisme (le principe de base) aux élèves : leur faire chanter une série de notes prises au hasard dans la gamme chromatique.</i>
----	---

Cédric formule dès le début de son texte l'objectif d'apprentissage qu'il vise : « *Afin de mieux faire comprendre la logique du sérialisme* ». Les termes qu'il emploie « mieux faire comprendre », positionnent son discours du côté de « l'intellect ». Puis, « *la logique du sérialisme* » indique un objectif ambitieux même s'il le réduit aussitôt avec les mots entre parenthèses « *le principe de base* ». Il propose une mise en œuvre concrète de son objectif d'apprentissage : « *leur faire chanter une série de notes prises au hasard dans la gamme chromatique* ». Nous pensons que la conception qui semble se dégager de l'analyse de son texte passe par la dimension intellectuelle, première pour lui, qu'il illustre ensuite par la pratique.

Cependant, faire chanter à des élèves de collège une série de notes prises au hasard dans la gamme chromatique nécessite une réflexion didactique approfondie d'analyse de ce savoir

musical et des moyens de son acquisition. Ce qui, de notre point de vue, ne peut être simplement le fait de choix liés au hasard.

La demande faite aux étudiants de proposer des activités, à partir de l'écoute de l'œuvre de Webern, oriente l'analyse auditive vers la recherche d'éléments musicaux « caractéristiques » pour concevoir des pratiques musicales en classe et suscite la mise en réseau de l'analyse auditive avec les autres activités du cours d'éducation musicale et peut conduire vers des activités pluridisciplinaires.

Les productions rendent compte de la distance entre les propositions d'activités que les étudiants imaginent au cours de leur formation et la réalité des pratiques musicales scolaires qu'ils découvrent petit à petit. En d'autres termes, les écrits analysés du point de vue des propositions d'activités permettent de mettre à jour les écarts entre les pratiques qu'ils maîtrisent et l'acte de transposition didactique qu'ils ont encore à fournir pour toutes les notions musicales qu'ils visent à faire construire par les élèves.

Conclusion du chapitre

Nous avons montré que les énoncés langagiers rédigés sous forme de textes écrits, qui constituent l'analyse auditive de l'œuvre de Webern, indiquent que la « nouveauté » relative du langage musical et des émotions qui l'accompagnent entrent en conflit chez les étudiants, avec les outils culturels construits par leur pratique d'écoute musicale « habituelle » et déjà socialement établis.

Cette distance culturelle influence la verbalisation des ressentis émotionnels et des savoirs musicaux. Ainsi, les textes de Guilhem et de Claire trahissent leur perplexité, et la difficulté qu'ils éprouvent à appréhender la nouvelle conception musicale proposée par Webern. Pour Laurène et Jeanne, qui tentent de relier l'émotion ressentie aux éléments musicaux perçus, l'absence de « mélodie » comme repère « habituel », génère des ressentis émotionnels qui indiquent une grande tension émotionnelle. Cependant, tous les étudiants n'ont pas réagi de la même manière et l'analyse de l'ensemble des énoncés nous a permis de montrer les divergences qui existent au sein des diverses verbalisations des émotions.

Le rôle de la consigne, pour la mobilisation de références culturelles, qui indique ou non la datation de l'œuvre et le nom du compositeur, n'a d'influence vérifiable que pour les étudiants qui ont déjà construit des savoirs propres à l'œuvre et à son contexte culturel. La mobilisation de références culturelles plus générales sur l'époque dans laquelle se situe

l'œuvre écoutée, reste sporadique. Cependant, à notre sens, ces indications induisent aussi chez les étudiants, et de façon implicite la nécessité de concevoir l'œuvre dans le contexte culturel de son époque.

De façon plus générale, l'analyse langagière des écrits des étudiants qui constituent l'analyse auditive de l'œuvre de Webern nous permet de « prendre part » à leur raisonnement, d'identifier leur positionnement énonciatif et de comprendre le contexte de tensions dans lequel ils s'inscrivent.

CONCLUSION GENERALE :

Les apprentissages musicaux à l'école et en formation passent tous, nécessairement, par des pratiques musicales (vocales, instrumentales, rythmiques, motrices, d'écoute, et de codage des phénomènes sonores) qui réunissent les dimensions sensibles, créatives et culturelles. Aussi, précisons que l'étude que nous avons entreprise ne vise pas à réduire la construction des savoirs musicaux à la dimension langagière, ce serait de notre point de vue, un non-sens face à une pratique artistique essentiellement basée sur l'expression sonore musicale. Pourtant, les temps de pratique musicale comportent des temps langagiers dont ceux qui concernent l'analyse auditive, qu'elle soit analyse critique d'une production sonore, ou bien analyse d'une œuvre proposée dans les activités d'écoute.

Les orientations prises par les programmes scolaires, depuis les années deux mille, sur la dimension langagière des apprentissages dans toutes les disciplines, nous ont conduit à nous interroger sur le rôle du langage dans les apprentissages musicaux. Celui-ci nous semble relativement peu abordé dans la recherche en didactique de l'éducation musicale du point de vue de l'étude des énoncés langagiers (oraux ou écrits) produits par les élèves au cours des situations d'interaction relatives aux pratiques d'écoute et de production sonore. C'est pourquoi, pour tenter de clarifier le rôle que joue le langage en lien aux pratiques musicales pour les apprentissages, nous avons engagé cette recherche pour comprendre les mécanismes qui articulent l'action musicale et l'action langagière dans la construction des savoirs musicaux et des émotions qui leur sont associées, au sein d'une activité de production sonore et d'écoute d'œuvres à l'école et en formation des enseignants.

Dans un premier temps, consacré à la construction du cadre théorique, il nous a fallu mobiliser des concepts issus de champs théoriques pluriels dans les domaines de la musique, et du langage, qui nourrissent chacune des thématiques que nous avons développées.

Nous avons inscrit notre travail dans la perspective historique et culturelle du développement humain inspirée des travaux de Vygotski, notamment les approches de la psychologie sociale.

Pour les apprentissages dans le domaine musical nous avons puisé nos références dans la didactique de la musique et de l'éducation musicale, la musicologie, la philosophie et la psychologie de la musique, la sémiologie et l'anthropologie de la musique, et les écrits théoriques des compositeurs.

Sur le plan du langage, nous nous sommes référés aux approches énonciatives et pragmatiques du langage.

Ainsi, nous avons tenté de mettre en synergie ces deux champs théoriques pour réunir les outils à la fois musicaux et langagiers qui permettent de répondre à nos objectifs d'analyse des énoncés des élèves dans le cadre d'un apprentissage musical scolaire.

L'étude de l'évolution des activités d'éducation musicale dans les programmes scolaires et notre objectif d'observation des pratiques langagières des élèves dans les activités de production sonore et d'écoute d'œuvre, nous ont conduit à développer/revoir la question des savoirs scolaires en éducation musicale. Dans un premier temps, nous avons ainsi été amené à reprendre et à redéfinir des concepts issus d'autres didactiques disciplinaires. Puis, pour construire le rapport entre les activités d'éducation musicale à l'école et les pratiques musicales et discursives du domaine de la musique savante, nous nous sommes interrogé sur l'analyse musicale, la notion de créativité, et les expériences émotionnelles musicales.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressé aux concepts/outils empruntés aux sciences du langage et retravaillés par les didactiques des disciplines qui les reconstruisent et/ou les mobilisent (concepts de *communauté discursive disciplinaire scolaire*, de *contexte*, de *positionnement énonciatif*, d'*hétéroglossie*, de *schématisation*, de *secondarisation*) et au passage *des concepts quotidiens à des concepts (plus) scientifiques* [selon la distinction effectuée par Vygotski], pour comprendre le rôle éventuel du langage dans ce « passage », en vue de pouvoir définir des indicateurs langagiers qui nous permettent d'observer les formulations qui signalent les savoirs en cours de construction.

Nous avons cherché à vérifier nos deux premières hypothèses à partir des données construites, relatives au travail des élèves de l'école élémentaire, qui met en jeu des situations d'interactions langagières permettant d'observer les déplacements sensibles et cognitifs que nous souhaitons étudier.

Pour notre troisième hypothèse, qui mériterait à elle seule une recherche approfondie, nous avons fait le choix de proposer, à partir de l'analyse langagière des éléments de corpus recueillis, des pistes de réflexion que nous pourrions développer pour un autre travail de recherche qui lui soit spécifiquement consacré.

Pour chacune des hypothèses, nous avons entrepris l'analyse musicale et langagière des séances d'éducation musicale observées à l'école et des écrits rédigés par nos étudiants lors de l'activité d'écoute d'une œuvre enregistrée.

Nous ne sommes pas linguistes et du point de vue de l'analyse des énoncés langagiers, nous sommes conscient que le regard du spécialiste trouvera certainement de nombreuses remarques à nous apporter sur des éléments qu'il trouve essentiels et que nous n'avons pas identifiés. Cependant il nous semble que le croisement des analyses musicales et langagières est heuristique.

La recherche menée a-t-elle répondu aux questions que nous nous sommes posées ?

Nous proposons de rappeler succinctement les corpus sur lesquels nous avons travaillé, nos hypothèses, et nos choix méthodologiques, puis de présenter sous un angle synthétique les apports de la recherche à partir des résultats obtenus, de définir ses limites, et enfin de proposer des perspectives de recherches qui seraient susceptibles de prolonger notre étude.

Les corpus et nos hypothèses :

Les corpus qui servent de supports à nos analyses langagières sont issus de deux groupes de données.

Le premier, recueilli dans une classe de cours moyen d'une école élémentaire au cours de quatre séances enregistrées, est constitué des transcriptions des échanges langagiers entre les élèves et l'enseignante, ainsi que des « partitions » produites par les élèves lors d'une activité de production sonore - réalisation par les élèves d'un « *parcours sonore dans la rue puis dans un temple en chine ...* » - et d'une séance d'analyse auditive à partir de l'écoute d'un extrait d'un opéra traditionnel chinois : *La légende de serpent blanc*, scène n° 8 : *Submersion du temple de la montagne d'or*.

Le second comporte les transcriptions des écrits de trois groupes d'étudiants en master des métiers de l'enseignement relevés lors d'une activité ponctuelle sur une seule séance d'analyse auditive pour l'écoute du début de la symphonie op. 21 d'A. Webern. (Deux groupes d'étudiants (M1 et M2) en Master Meef 1^{er} degré et un troisième groupe d'étudiants (M1) en Master Meef 2nd degré).

Nos hypothèses visent à observer la construction des savoirs musicaux et des émotions qui leur sont associées, à partir de l'analyse des énoncés des élèves et des étudiants à l'aide des concepts/outils construits pour l'analyse langagière.

Ainsi, notre première hypothèse s'appuie sur l'étude des transcriptions des échanges lors des trois séances consacrées à la « mise en musique » du parcours sonore proposé. Elle interroge la construction de savoirs musicaux à partir de l'articulation des pratiques musicales et des pratiques langagières des élèves (et de l'enseignante) au cours de l'analyse critique des

productions enregistrées et de l'écriture d'une « partition ». Ainsi, l'analyse critique comme mise en mot des éléments perçus, associée aux pratiques musicales, influencerait la construction des savoirs et la reconfiguration des nouvelles versions de la mise en musique du parcours sonore.

Pour notre seconde hypothèse, qui concerne l'analyse des échanges langagiers produits à partir de l'écoute d'un extrait d'opéra traditionnel chinois, nous nous sommes principalement intéressé à la verbalisation des ressentis émotionnels en lien avec les savoirs musicaux et à la relation qu'entretiennent entre elles les différentes activités d'éducation musicale dans la construction des savoirs.

Notre troisième hypothèse s'intéresse à la « distance » culturelle et aux « conflits » exprimés par les étudiants lors de la rencontre avec des œuvres musicales d'un univers culturel « nouveau » par rapport aux cultures non homogènes des individus. Les énoncés langagiers écrits des savoirs musicaux et des émotions qui leurs sont associées, rendraient compte de « l'écart » entre la nouvelle façon d'appréhender le phénomène sonore musical que propose Webern, et les codes culturels construits jusqu'alors par les étudiants pour appréhender les œuvres de la musique savante occidentale.

Sur le plan méthodologique, notre recherche est exploratoire à visée descriptive et compréhensive de pratiques d'enseignement ordinaire. Bien que nous ayons sollicité l'enseignante (professeure des écoles maître formatrice (PEMF)) pour l'observation d'activités de production sonore et d'écoute d'œuvre, le contenu des séances n'a pas été discuté, ainsi, les pratiques étudiées ne relèvent ni d'une ingénierie didactique ni d'une « situation forcée » (Orange, 2010). Pour le recueil des textes des étudiants, nous ne leur avons proposé aucune activité musicale préalable qui indiquerait des éléments en relation avec le langage musical de Webern de façon à interférer le moins possible avec leur analyse, hormis le fait bien sûr, que le type de commentaire s'appuie sur un canevas global d'identification et de présentation synthétique des éléments musicaux perçus, construit avec eux pour d'autres œuvres dans les temps de formation.

Notre recueil de données correspond aux objectifs d'analyse que nous nous étions fixés du point de vue de l'observation des situations d'interactions langagières entre les élèves et l'enseignante associées aux pratiques musicales pour les deux premières hypothèses.

De même pour notre troisième hypothèse le corpus de textes recueillis permet de répondre à nos questions. Cependant, nous avons signalé que pour l'étude de la construction de ces

mêmes savoirs et de la transformation progressive des émotions premières, il nous semble nécessaire pour une prochaine recherche, de recueillir des données qui mettent en jeu des situations d'interaction entre pairs et avec l'enseignant.

A la fin de ce travail de recherche quels en sont, de notre point de vue, les apports et les limites ?

Les apports nous semblent concerner tant le champ de la didactique que celui de la formation et des gestes professionnels.

D'un point de vue didactique, l'éducation musicale s'appuie principalement sur des processus d'appropriation qui passent par « l'expression musicale » dans des situations de production et d'écoute qui relèvent pour nous, de la didactique de l'activité pour l'acquisition de « techniques » d'expression à visée esthétique. Ces processus d'appropriation comportent des temps de langage, considérés le plus souvent comme « évidents » et que nous avons cherché à étudier à partir de concepts langagiers conçus comme outils heuristiques pour l'analyse des énoncés des élèves et des étudiants en situation d'apprentissage.

Les apports de notre recherche pour la didactique de l'éducation musicale concernent donc la prise en compte de l'importance du langage articulé à la pratique musicale, pour construire les savoirs et les ressentis émotionnels musicaux des points de vue des apprentissages pour les élèves et de l'action didactique de l'enseignante.

En effet, du point de vue des apprentissages pour les élèves, nous avons montré, d'une part, que le savoir musical (concepts et pratiques), s'affine et se négocie au sein des interactions langagières, en association avec sa « mise à l'épreuve » par le passage à la dimension sonore musicale, et d'autre part, que le langage participe au déplacement progressif des élèves vers une posture de musicien à l'école

L'analyse des énoncés des élèves montre la part de l'action langagière dans la thématization et la construction des émotions. En effet, la mise en mots des ressentis initiaux, au départ difficile, se transforme progressivement par la tentative de leur mise en relation avec les événements musicaux qui les suscitent et se prolonge par la recherche d'une caractérisation qui mobilise et reconstruit le sens musical du vocabulaire « générique » des émotions.

On observe aussi l'importance du recours à l'écrit musical, sous la forme d'une « partition », pour la construction d'une représentation du phénomène sonore, qui permet aux élèves de repenser leur musique à la fois par la « mise à plat » des éléments sonores sur l'espace de la page, et par les interactions langagières qui accompagnent leur production.

Du point de vue de l'action didactique de l'enseignante pour conduire les apprentissages musicaux, nous avons montré les gestes professionnels langagiers qu'elle déploie et la médiation langagière qu'elle opère, dans une action commune/conjointe avec les élèves.

Nos observations interrogent alors la question de la formation des enseignants pour la prise en charge des activités d'éducation musicale à l'école et plus particulièrement pour ce qui concerne les temps de langage constitués par l'analyse auditive comme verbalisation de l'action de l'élève sur l'œuvre écoutée.

Un des apports de notre recherche, de ce point de vue, est de montrer l'importance, au moment du travail sur les pratiques musicales, de ce qui se joue dans l'action langagière qui les accompagne, pour la construction des savoirs et des émotions.

D'un point de vue épistémologique, et musicologique, les apports liés à l'analyse auditive d'un extrait de la symphonie op.21 d'A Webern, diffèrent de ceux de nos deux premières hypothèses. En effet, l'analyse ne porte pas sur des échanges langagiers mais exclusivement sur l'observation de textes écrits par les étudiants lors d'une activité d'écoute de l'œuvre en temps limité.

L'analyse langagière des écrits des étudiants nous a permis de vérifier notre hypothèse sur les « écarts culturels » par la mise en évidence de la difficulté, pour beaucoup d'entre eux à appréhender la « nouveauté » du langage musical par rapport aux outils construits par leur pratique musicale « habituelle », et de montrer que pour les étudiants, cette « distance » culturelle influence la verbalisation des ressentis émotionnels et questionne les savoirs musicaux déjà-là.

Les apports du point de vue du langage recouvrent alors, à notre sens, deux domaines. Le premier apport concerne la dimension langagière des savoirs et de la composante sensible mobilisés dans leurs écrits, qui montre : (1) la façon dont les étudiants verbalisent et caractérisent les ressentis émotionnels associés aux dimensions lexicales et syntaxiques scientifiques propres à la discipline dans le contexte culturel de l'œuvre étudiée, (2) la construction progressive d'une démarche d'analyse sous forme d'enquête qui vise à interpréter et à produire, (3) l'existence de divergences entre les étudiants dans la verbalisation des savoirs et des ressentis émotionnels.

Le second apport concerne la question des divergences observées et indique « en creux », à notre sens, la nécessité des interactions langagières lors des activités d'analyse auditive, qui permettent aux étudiants, avec la médiation de l'enseignant de revenir sur les ressentis émotionnels et sur les savoirs musicaux inhérents aux musiques du 20^{ème} siècle proposées.

D'autre part, le problème de la construction de l'arrière-plan culturel propre à chaque œuvre étudiée et aux liens qu'elle entretient avec la culture artistique de l'époque où elle est apparue, questionne la formation des enseignants du point de vue des pratiques musicales et

langagières qui leur permettraient de guider les élèves dans la construction de leur parcours artistique et culturel.

Notre recherche présente aussi des limites. Elles participent pour nous des difficultés que nous avons rencontrées pour coordonner les cadres théoriques de deux domaines de recherche, pour opérationnaliser dans nos analyses certains concepts de l'analyse langagière et, de façon plus générale de notre propre subjectivité dans les interprétations que nous avons proposées à l'étude des énoncés des élèves et des étudiants.

Nous pensons aussi que sur le plan méthodologique, le recueil de données constitué par les textes des étudiants, bien que nous ayant permis d'observer les éléments qui répondent à notre hypothèse, mériterait d'être complété par un corpus construit à partir des activités musicales de production sonore et d'écoute d'œuvres, dans le cadre d'une séquence sur un temps plus long pour proposer une étude approfondie qui tiendrait compte des acquisitions opérées dans les interactions langagières et musicales. En effet, si le langage est un outil d'apprentissage pour l'élève/étudiant et une « fenêtre » sur son activité et sa compréhension du contexte pour le chercheur, ce qui nous importe dans la relation d'enseignement-apprentissage, ce sont les déplacements cognitifs et langagiers des élèves et des apprenants que l'action de l'enseignant peut susciter. De ce fait, sur le plan méthodologique, cela suppose de prévoir différents temps de langage oral et/ou écrit au fil d'une séquence et de recueillir les productions langagières pour les mettre en perspective et les analyser de manière comparative pour suivre le fil de la construction des savoirs.

Si nous devons mettre un point final à notre travail, pour autant, nous envisageons de nouvelles perspectives de recherche :

Ce que nous avons pu constater de l'écart culturel lors de l'étude des textes des étudiants relatifs à l'activité d'écoute de l'œuvre de Webern interroge aussi sur les œuvres proposées à l'école à des élèves d'origines culturelles diverses. Cela pose au fond la question de la réception des œuvres et de la disjonction des horizons d'attente en fonction des contextes d'acculturation. Il semble ainsi nécessaire de prolonger nos travaux sur la question de la réception des œuvres par l'étude langagière et musicale de l'appropriation des objets culturels à travers les démarches créatives et l'écoute d'œuvres pour les étudiants en formation des métiers de l'enseignement des 1^{ers} et 2nd degrés.

Une autre piste de recherche à partir de nos travaux pourrait concerner l'étude langagière d'écrits musicologiques produits par les étudiants du second degré.

Et, toujours dans cette perspective de formation, nous pensons que l'observation de l'action didactique de l'enseignant, mériterait d'être poursuivie du point de vue des gestes professionnels langagiers articulés aux différentes pratiques musicales, en nous intéressant plus particulièrement au genre de discours lié à la démarche d'analyse auditive pour la construction des savoirs musicaux.

Pour conclure, nous avons tenté de montrer l'importance des temps langagiers dans les activités musicales, et du rôle fondamental pour nous, des pratiques langagières associées aux pratiques exploratoires musicales pour la construction sociale des objets de savoir musicaux et des émotions. Si par ce travail sur le rôle du langage dans les apprentissages musicaux nous permettons aussi d'attirer l'attention sur l'éducation musicale comme participant à la fois des domaines de la « *sensibilité* » et de la « *connaissance* », (ainsi que, de notre point de vue, toutes les disciplines scolaires, devraient être considérées) peut-être aurions-nous alors apporté notre modeste contribution aux sciences de l'éducation musicale.

Glossaire succinct :

MUSIQUE :

Sérialisme¹⁴

Le sérialisme est un mouvement musical basé sur une technique nouvelle au début du 20^{ème} siècle, de « contrôle » sur le phénomène sonore musical. Cette technique sérielle, issue du dodécaphonisme et de l'école de Vienne, qui regroupait Schoenberg, Berg et Webern, a été développée de diverses manières par de nombreux compositeurs. Dans la musique sérielle post-webernienne règne le souci de faire vivre la matière sonore dans un état de dispersion, d'éparpillement, les œuvres paraissant défier toute éventualité de mémorisation, se situer en deçà de tout effet rhétorique ou psychologique. Selon Luciano Berio : « *Il s'agit de quelque chose de linguistiquement non définissable, l'inverse du langage tonal ; nous n'avons pas affaire à une grammaire, mais à de multiples idées et niveaux possibles de « grammaticalité » indépendante de toute idée de signification sémantique (...). Elle implique sa propre transcendance en tant que catégorie et est avant tout valide comme instrument dialectique pour la recherche continue et l'invention d'une grammaire* ».

Série

Nous proposons deux définitions formulées par P. Boulez¹⁵ et C. Ballif¹⁶ :

Selon Pierre BOULEZ : « *La série est le germe d'une hiérarchisation fondée sur certaines propriétés psycho-physiologiques acoustiques, douées d'une plus ou moins grande sélectivité, en vue d'organiser un ensemble fini de possibilités créatrices liées entre elles par des affinités prédominantes par rapport à un caractère donné ; cet ensemble de possibilités se déduit d'une série initiale par un engendrement fonctionnel (elle n'est pas le déroulement d'un certain nombre d'objets, permutés selon une donnée numérique restrictive).*

Selon Claude Ballif : « *Dans la musique à douze sons, s'il n'y a pas de répétition de sons, il y a répétition d'intervalles, c'est l'organisation de ces répétitions, ces symétries qui assure la présence du mouvement dans ces microstructures, comme les répétitions de formants ou de modules celle des plus grandes. A la série peut donc correspondre tout le thème, au sens*

¹⁴ D'après : BOSSEUR, J-Y. (1992), *Vocabulaire de la musique contemporaine*, Paris, Minerve, collection Musique ouverte, pp. 148-149.

¹⁵ BOULEZ, P. (1963/1987), *Penser la musique aujourd'hui*, Paris, Gallimard, pp. 35-36.

¹⁶ BALLIF, C. (1979), *Voyage de mon oreille*, Paris, Union Générale d'Éditions, p. 39.

classique, d'un sujet de fugue, par exemple ; plus généralement, elle constitue le champ de transposition ordonné et structuré de petits motifs intervalliques qui sont contenus en elle ».

LANGAGE¹⁷ :

Communauté discursive

L'histoire des sociétés humaines a vu se constituer des formes d'organisation sociales spécifiques, centrées autour d'activités particulières dont les finalités sont partagées par les membres de communautés. Au sein de chacune, ceux-ci partagent des valeurs, un champ de questions, des pratiques matérielles et sociales, des outils culturels (dont le langage), un corps d'énoncés de savoirs... qui les conduisent à développer des modes d'agir-parler-penser spécifiques. Ce sont des pratiques qui donnent leur cohérence à ces sociétés. Ainsi, les modes d'organisation des hommes et ceux de leurs discours sont étroitement liés.

Lorsqu'on étudie les sociétés du point de vue des formes d'interactions langagières qu'elles ont produites, on peut les considérer comme des communautés discursives dont les genres de discours fondent une rationalité de l'univers, un rapport au monde et à autrui qui leur sont propres.

Contexte

Nous appelons « contexte » le produit d'une construction :

C'est la représentation que se fait un sujet de la situation dans laquelle il est appelé à agir ;

C'est le cadre organisateur de son action, qui relève toujours de son interprétation de la situation et des attentes qu'il prête à autrui.

De ce fait, loin d'être figé, le contexte fait l'objet de réinterprétations incessantes au cours des échanges. Ainsi défini, il n'est pas directement observable. Il ne peut qu'être inféré à partir des indices donnés par l'énonciateur pour le signifier à ses destinataires supposés.

Dialogisme

Pour Bakhtine (Volochnikov), le dialogue est constitutif de langage. Tout énoncé concret (même un monologue, même un texte écrit) relève du dialogue parce qu'il s'inscrit dans un

¹⁷ Nous reprenons ici quelques-uns des concepts présentés par M. Jaubert dans le Glossaire de l'ouvrage publié en 2007 : JAUBERT, M. (2007), *Langage et construction de connaissances à l'école : un exemple en science*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.

double dialogisme : - Il se construit à partir des énoncés réalisés ou potentiels de la sphère d'échange dans laquelle il s'inscrit ; - Il est une réponse aux discours antérieurs ou à venir de l'interlocuteur supposé.

Ce point de vue remet en cause l'unicité du sujet parlant.

Genre de discours

Les énoncés ne sont pas construits de manière anarchique. Ils s'organisent selon des formes socio-culturelles relativement stables que Bakhtine (Volochinov) appelle des genres. Ces formes, en dépôt dans la culture, sont ainsi des outils de sémiotisation. La notion de genre permet de rendre compte de la diversité des énoncés produits et de la diversité des pratiques discursives en usage dans les différentes sphères d'activités humaines.

Parmi les genres de discours, Bakhtine (Volochinov) distingue les genres premiers des genres seconds.

Les genres premiers de discours, peu élaborés, permettent de gérer les interactions de la vie quotidienne et sont tributaires de l'action.

Les genres seconds de discours, complexes permettent de gérer des échanges culturels ; l'action y est mise à distance et réorganisée selon des conventions socio-culturelles.

Hétéroglossie / Polyphonie

Bakhtine (Volochinov) parle d'hétéroglossie ou de polyphonie lorsque dans un discours sont mis en scène différentes voix, i.e. différents points de vue qui ne peuvent tous être attribués au locuteur/scripteur. Ce dernier signale alors, par des moyens linguistiques, le degré de prise en charge des différents énoncés convoqués dans son discours : mise à distance, remise en cause, appropriation...

Nous privilégions l'emploi de terme d'hétéroglossie qui conserve à chaque voix mise en scène son origine contextuelle. De ce fait, l'hétéroglossie trouve son origine dans la mise en tension de contextes différents dans le discours.

Position énonciative

Un discours est toujours produit dans un champ de l'activité humaine, lequel a un effet sur l'énonciation elle-même. En effet, l'énonciateur met en œuvre les modes de parler qu'il pense être efficaces pour élaborer des contenus nécessaires à la réussite de l'activité. Ce faisant, il se projette dans une communauté discursive dont les formes d'interaction langagières sont spécifiques, de sorte qu'il construit, au fil de l'énonciation une position que l'on appelle une position énonciative.

Secondarisation

La notion de la secondarisation trouve son origine dans la distinction faite par Bakhtine (Volochnikov) entre genres premiers et genres seconds de discours. L'un des enjeux de l'enseignement-apprentissage du langage étant de permettre aux élèves la maîtrise des genres seconds de discours, la notion de secondarisation réfère aux processus de transformation des usages langagiers initiaux au cours de l'intervention didactique.

En conséquence, l'intérêt se porte sur les discours de travail, qui ne sont plus de genre premier mais ne relève pas nécessairement des formes canoniques des genres seconds.

La secondarisation du langage, la transformation des modes de parler est indissociable de la transformation des modes d'agir et de penser. De ce fait elle signale la mise en œuvre de nouveaux cadres interprétatifs, la réinterprétation de l'activité sociale dans laquelle le sujet est engagé et du sens qu'il donne à son action individuelle. C'est pourquoi on est amené à parler par extension, de la secondarisation des pratiques et de l'activité.

Bibliographie - Sitographie

- ADORNO, T. W. (1948/1979), *Philosophie de la nouvelle musique*, Paris, Gallimard.
- AFSIN, K. (2009), *Psychopédagogie de l'écoute musicale : entendre, écouter, comprendre*. Paris, de Boeck.
- ALTET, M. (1992), *Une formation professionnelle par l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche : modes cognitifs et modes d'ajustement*, in *Les Sciences de l'éducation* 1-2, p. 27-58.
- ALTET, M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ALTET, M. (1998), *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ARCHAMBAULT, A., VENET, M. (2007), « Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n°1, pp. 5-24.
- AUBERT, L. (2010), *Emotions*, in L. Aubert (Dir.), Genève, Ateliers d'ethnomusicologie, collection Les cahiers d'ethnomusicologie, n°23.
- BAKHOUCHE, B. (1997), « Musique et philosophie : le De institutione musica de Boèce dans la tradition encyclopédique latine » [En ligne], *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, n°3. pp. 210-232, disponible sur : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescrit/article/bude_0004-5527_1997_num_1_3_1890>
- BAKHTINE, M. (1978), *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.
- BAKHTINE, M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BALLIF, C. (1979), *Voyage de mon oreille*, Paris, UGE.
- BAMBERGER, J. (1991), *The mind behind the musical ear : how children develop musical intelligence*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- BARRIÈRE, J-B. (1991), *Le timbre, métaphore pour la composition*, textes réunis et présentés par J-B. Barrière, Condé-sur-l'Escaut, IRCAM, Bourgois.
- BATTIER, M., BERNARD, P. et CHARBONNEAU, G. (1983), *Musique et ordinateur*, in C. Malric (Dir.), Les Ulis, Centre expérimental du Spectacle.
- BERNIÉ, J-P. (2004), *Pour un ensemble co-disciplinaire*, Actes du 9^e colloque de l'AIRDF tenu du 26 au 28 août 2004 au Québec.
- BERNIÉ, J-P. (2004), « L'écriture et le contexte : quelles situations d'apprentissage ? Vers une recomposition de la discipline français » [En ligne], *Linx*, n°51, disponible sur : <<http://linx.revues.org/163>>. DOI : 10.4000/linx.163.
- BERNIÉ, J-P. et al. (2001), *Apprentissage, développement et significations*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.
- BOSSEUR, J-Y. (1992), *Vocabulaire de la musique contemporaine*, Paris, Minerve.
- BOSSEUR, J-Y. (2005), *Du son au signe*, Paris, Alternatives.
- BOSSEUR, J-Y., BOSSEUR, D. (1993), *Révolutions musicales : la musique contemporaine depuis 1945*, Paris, Minerve.
- BOUCOURECHLIEV, A. (1993), *Le langage musical*, Paris, Fayard.
- BOUDINET, G. (1996), *Pratiques rock et échec scolaire*, Paris, L'Harmattan.
- BOUDINET, G. (2000), *Des arts et des idées au XX^e siècle*, Paris, L'Harmattan.
- BOUDINET, G. (2006), *Art, éducation, postmodernité*, Paris, L'Harmattan.
- BOUDINET, G. (2007), « Enseigner la musique aujourd'hui : oui, mais pourquoi ? » [En ligne], *revueattentif.com*, disponible sur : <<http://www.revueattentif.com/AccesAteliers/Musique/musique-art-enseignement.pdf>>, Paris, Cité de la musique.
- BOUDINET, G. (2015), *Les Eros de la musique*, Auxerre, HDiffusion.
- BOULEZ, P. (1963/1987), *Penser la musique aujourd'hui*, Paris, Gallimard.

- BOULEZ, P. (1966), *Relevés d'apprenti*, Paris, Seuil.
- BOULEZ, P. (1975), *Par volonté et par hasard, entretiens avec Célestin Deliège*, Paris, Seuil.
- BOULEZ, P. (1985), *Points de repère*, Paris, Seuil, Bourgois.
- BOULEZ, P., CONNES, A. (2011), « La créativité en musique et en mathématiques, rencontre Pierre Boulez et Alain Connes », animée par G. Assayag, 3^e conférence internationale de l'IRCAM : *Mathematics and Computation in Music* tenue à Paris, Captation et postproduction Année Zéro, disponible sur : <http://medias.ircam.fr/x70ce3e_pierre-boulez-et-alain-connes-la-creativ>
- BOURG, A. (2008), « Didactique de la musique : apports d'une approche comparatiste », *Éducation et didactique*, vol. 2, n°1, pp.69-88.
- BRELET, G. (1968), « L'esthétique du discontinu dans la musique nouvelle », in « Musiques nouvelles », *Revue d'esthétique*, Paris, Klincksieck.
- BRONCKART, J-P. (1985), « Vygotsky une œuvre en devenir », in B. Schneuwly, J-P. Bronckart (Dir), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaud et Niestlé, pp. 7-21.
- BRONCKART, J-P. (1996), *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne, Paris, Delachaud-Niestlé.
- BRONCKART, J-P. (2002), « Développement du langage et développement musical », in M. Wirthner, M. Zulauf (Dir), *À la recherche du développement musical*, Paris, L'Harmattan.
- BRONCKART, J-P., BOTA, C. (2011), *Bakhtine démasqué*, Genève, Droz.
- BROSSARD, M. (1994), *Adaptation de l'enfant à l'école et lisibilité des situations scolaires*, Bordeaux, Artem.
- BROSSARD, M. (2005), *Vygotski, lectures et perspectives de recherches en éducation*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- BROSSARD, M., FIJALKOW, J. et al. (2008), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.
- BROUSSEAU, G. (1986), « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 7, n°2, La Pensée Sauvage, pp. 33-115.
- BROWN, R.T. (2010), « Creativity. What are we to measure ? », in J.A. Glover, R.R. Ronning & C.R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity*, New York, Plenum Press, pp. 3-32.
- BRUNER, J. S. (1962), « Introduction », in L. S. Vygotski *Thought and language*, Cambridge, MIT Press, pp.5-18.
- BRUNER, J. S. (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BRUNER, J. S. (1987), *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.
- BRUNER, J. S. (1990/1997), *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Eshel.
- BRUNER, J. S. (1996), *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.
- CHAILLEY, J. (1977), *Traité historique d'analyse harmonique*, Paris, Leduc.
- CHARAUDEAU, P. (1993), « Le contrat de communication dans la situation classe », in J-F. Halte (Dir.), *Inter-actions*, CASUM, Metz, Presses Universitaires, pp. 121-135
- CHARAUDEAU, P. (1997), « Les principes d'organisation du discours en situations interlocutives », in J. Bernicot, J. Caron-Pargue et A. Trognon (Dir.), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*, Nancy, Presses Universitaires, pp. 239-252.
- CHEVALLARD, Y. (1985/1991), *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.
- CHEVALLARD, Y. (1996), « La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique », in R. Noirfalise, M.J. Perrin-Glorian (Dir.), *Actes de la VIII^e école d'été de didactique des mathématiques 22-31 aout 1995*, Clermond-Ferrand, IREM de Clermond-Ferrand, pp.82-122.

- CHEVALLARD, Y. (1999a), « L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19 (2), pp. 221-266.
- CHEVALLARD, Y. (1999b), *La recherche en didactique et la formation des professeurs : problématiques, concepts, problèmes*. Actes de la Xe école d'été de didactique des mathématiques (Houlgate, 18 au 25 août 1999), pp. 98-112.
- CHEVALLARD, Y. (2007), « Éducation et didactique : une tension essentielle », *Éducation & didactique*, vol.1, pp. 9-27.
- CLERC, A. (2014), « Le développement de l'imagination et le rôle de l'imagination dans le développement », Conférence donnée lors du colloque *Créativité et apprentissage : un tandem à (ré)inventer*, Lausanne, HEP Vaud.
- CLOT, Y. et al. (2012), *Vygotski maintenant*, in Y. Clot (Dir), Paris, La Dispute.
- COLLECTIF (2001), *Analyse et création musicales*, Actes du 3^{ème} congrès européen d'analyse musicale, D. Cohen-Levinas (Dir.), Montpellier, 1995, Paris, L'Harmattan.
- COSNIER, J. (1994/2015), « Psychologie des sentiments et des émotions » [En ligne], disponible sur : <<http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier>>.
- DAUPHIN, C. (2004), « Les grandes méthodes pédagogiques du XX^e siècle », in J-J Nattiez (Dir.), *Musiques. Une Encyclopédie pour le XXI^e siècle : les savoirs musicaux*, vol. 2, Arles, Actes SUD, pp. 834-853.
- DAUPHIN, C. (2011), *Pourquoi enseigner la musique ? Propos sur l'éducation musicale à la lumière de l'histoire, de la philosophie et de l'esthétique*, Presses de l'Université de Montréal.
- DE LAVERGNE, C. (2007), « La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative », in RECHERCHES QUALITATIVES - Hors-série-numéro 3, Actes du colloque *Bilan et prospectives de la recherche qualitative*, [En ligne], disponible sur <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Delavergne-FINAL2.pdf>.
- DELALANDE, F. (1984), *La musique est un jeu d'enfant*, Paris, Buchet-Chastel.
- DELEPACE, R. (1983), La recherche sur la spécialisation sportive, l'entraînement, la performance, in Actes du colloque « *La recherche en STAPS* », Nice, 19-20 Septembre 1983.
- DEVELAY, M. (2000), « A propos des savoirs scolaires », propos recueillis par B. Bier [En ligne], *VEI Enjeux*, n°123, disponible sur : <http://www.lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/A_propos_des_savoirs_scolaires.pdf>.
- DUFOURCET M-B., HAKIM, N. (1997), *Guide pratique d'analyse musicale*, Paris, Combre.
- DUFOURCET, M-B. (1998), *Guillaume de Machaut. Les Motets*. Paris, Combre.
- DUFORT, H. (1991), *Musique, pouvoir, écriture*, Evreux, Bourgois.
- ECO, U. (1965), *L'œuvre ouverte*, Paris, Seuil.
- ECO, U. (1979/1985), *Lector in fabula ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset & Fasquelle.
- FRANCÈS, R. (1958/2002), *La perception de la musique*, Paris, J. Vrin.
- GALIFRET-GRANJON, N. (1981), *Naissance et évolution de la représentation chez l'enfant. Etude historique et critique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GADAMER, H-G. (1960), *Vérité et Méthode, Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris, Seuil.
- GANTCHOULA, P. (2012), *Tonalité et analyse harmonique : une nouvelle approche théorique*, Thèse de Doctorat sous la direction de M-B. Dufourcet, Université de Bordeaux Montaigne.
- GOODY, J. (1979), *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit.
- GRIZE, J-B. (1992), *Sur la nature du discours d'information scientifique*, ASTER n°14. *Raisonnement en sciences*, Paris, INRP.
- GRIZE, J-B. (1996), *Logique naturelle et communication*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GRIZE, J-B. (1997), *Logique et langage*, Paris, Ophrys.

- GUILFORD, J. P. (1950/1973), « La créativité », in A. Beaudot (Éd.), *La créativité : Recherches américaines*, texte original anglais publié en 1950, Paris, Dunod, pp. 9-28.
- GUILLARD, G. (1982), *Manuel pratique pour l'analyse auditive*, Paris, Editions Transatlantiques.
- GUIRARD, L. et al. (2010), *50 ans de psychologie de la musique, l'école de Robert Francès*, Montauban, Alexitère.
- GUT, S., PISTONE, D. (1976), *Le commentaire musicologique du grégorien à 1700*, Paris, Honoré Champion.
- HAGÈGE, C. (1985), *L'homme de paroles : contribution linguistique aux sciences humaines*, Paris, Fayard.
- HALL, E. T. (1984), *Le langage silencieux*, Paris, Seuil.
- IMBERTY, M. (1979), *Entendre la musique, sémantique psychologique de la musique*, Tome 1, Paris, Dunod.
- IMBERTY, M. (1981), *Les écritures du temps, sémantique psychologique de la musique*, Tome 2, Paris, Dunod.
- IMBERTY, M. (1989), « Le concept de hiérarchie perceptive face à la musique atonale », *Comunicazioni scientifiche di Psicologia Generale*, Edizioni scientifiche italiane, vol. 5, pp. 119-133.
- IMBERTY, M. (2001), *De l'écoute à l'œuvre, études interdisciplinaires*, Actes du colloque tenu à la Sorbonne les 19 et 20 février 1999, Paris, L'Harmattan.
- IMBERTY, M. (2003), « Langage, musique et cognition : quelques remarques sur l'évolution nécessaire des problématiques psychologiques des vingt dernières années », in J. Donin et J. Goldman (Dir.), *Circuit : musiques contemporaines*, Vol. 13, n° 2, Presses de l'Université de Montréal, pp. 93-110.
- IMBERTY, M., GRATIER, M., (2007), *Temps, geste et musicalité*, Paris, L'Harmattan.
- JAUBERT, M. (2007), *Langage et construction de connaissances à l'école : un exemple en science*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.
- JAUBERT, M., REBIÈRE, M. (2002). « Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un oral réflexif ? », in J-C. Chabanne, D. Bucheton (Dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 163-186.
- JAUBERT, M., REBIÈRE, M. (2007). « Emergence d'un concept en didactique du français : la secondarisation », Actes sur CD Rom du colloque international : *Didactiques, quelles références épistémologiques ?* Bordeaux, mai 2005.
- JAUBERT, M., REBIÈRE, M. (2008). « Former à l'enseignement de la lecture : un genre langagier professionnel et ses gestes afférents : une étude de cas », in D. Bucheton et O. Dezutter (Dir), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français, un défi pour la recherche et la formation*, Bruxelles, de Boeck.
- JAUBERT, M., REBIÈRE, M. (2009). « Rupture et continuité dans la construction d'une communauté discursive scolaire à l'école maternelle : l'entrée dans le système alphabétique », Symposium international, *Ecole et culture : quels savoirs ? Quelles pratiques ?* Lille.
- JAUSS, H. R. (1978), *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.
- JOLIAT, F. et al. (2011), *La formation des enseignants en musique : état de la recherche et vision des formateurs*, Paris, L'Harmattan.
- JOHSUA, S. (1996), « Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? », in C. Raïsky, et M. Caillot (Dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, de Boeck, pp. 62-73.
- KOHN, R. C., NÈGRE, P. (2003), *Les voies de l'observation*, Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines, Paris, L'Harmattan.
- LABORDE, D. (1994), « Des passions de l'âme au discours de la musique », *Terrain* [En ligne], 22 | mars 1994, mis en ligne le 19 août 2014, disponible sur < <http://terrain.revues.org/3087> > DOI : 10.4000/terrain.3087
- LEBOUTET, L. (1970), « La créativité », in *L'Année psychologique*, 2, pp.579-625.
- LEFEBVRE, H. (1980), *La présence et l'absence, contribution à la théorie des représentations*, Tournai, Casterman.

- LEIPP, E. (1976/1984/2010), *Acoustique et musique*, Montreuil, Presses des Mines.
- LEROY, J-L. (2003), *Vers une épistémologie des savoirs musicaux*, Paris, L'Harmattan.
- LEROY, J-L., TERRIEN, P. (2011), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale*, Paris, L'Harmattan.
- LETERRIER, S-A. (1999), « Musique populaire et musique savante au XIX^e siècle » [En ligne], Du "peuple" au "public", *Revue d'histoire du XIX^e siècle*, n°19, disponible sur : <[http:// rh19.revues.org/157](http://rh19.revues.org/157)>. DOI : 10.4000/rh19.157.
- LEUBA, D., et al. (2012), *Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de Learning Study dans la formation des enseignants*, *Education et francophonie*, 2, pp. 177-193.
- LHOSTE, Y. (2008), *Problématisation, activités langagières et apprentissages dans les sciences de la vie*, Thèse de Doctorat, Université de Nantes.
- MANDELBROJT, J. (1971), texte inédit, cité dans l'article « Musique, calcul secret » Risset, J-C., in C. Malric (Dir.), *Musique et ordinateur*, Les Ulis, Centre expérimental du Spectacle.
- MAINGUENEAU, D. (1981), *Approche de l'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette.
- MAINGUENEAU, D. (1984), *Genèse du discours*, Bruxelles, Mardaga.
- MAIZIÈRES, F. (2012), « Éducation musicale à l'école primaire : quels savoirs enseignés ? » *Eduquer / Former*, *Musique et pratiques actuelles en milieu scolaire*, n° 43 (1), pp.13-34.
- MANEVEAU, G. (1977), *Musique et éducation*, Aix-en-Provence, Edisud.
- MARGOLINAS, C. (2010), « Recherches en didactiques des mathématiques et du français : par-delà les différences », *Pratiques* [En ligne], disponible sur : <<http://pratiques.revues.org>>, DOI : 10.4000/pratiques.1491.
- MARGOLINAS, C., LAPARRA, M. (2010), « Milieu, connaissance, savoir : des concepts pour l'analyse de situations d'enseignement », in J-Y. Rochex, E. Bautier (Dir.), *Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages, pratiques* [En ligne], disponible sur : <http://www.pratiques-cresf.com/p145_la1.pdf>
- MARTINAND, J-L. (1981), « Pratiques sociales de référence et compétences techniques. A propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième », in A. Giordan (Dir.), *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation*. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique, Paris, Université Paris 7. (pp. 149-154).
- MAUSS, M. (1950/1993), *Sociologie et anthropologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MEEÛS, N., BEDUSCHI, L. (2010/2013), *Analyse schenkérienne en Sorbonne*, adaptation française de «Schenkerian Analysis at the Sorbonne» dans *The Journal of Music Theory Pedagogy* 24, Editeur Steven Laitz, pp. 159-173.
- MEIRIEU, P. (1988), *Apprendre ... oui, mais, comment*, Paris, éditions ESF.
- MESSIAEN, O. (1944), *Technique de mon langage musical*, Vol. 1 Texte, Paris, Alphonse Leduc.
- MESSIAEN, O. (1944/1956/1966), *Technique de mon langage musical*, Vol. 2 Exemples musicaux, Paris, Alphonse Leduc.
- MEYER, L. B. (1956/ 2011), *Emotion et signification en musique*, Arles, Actes Sud.
- MIALARET, J-P. (1978), *Pédagogie de la musique et enseignement programmé*, Issy les Moulineaux, EAP éditions scientifiques et psychologiques.
- MIALARET, J-P. (1993), « Didactique de la musique », *Guide bibliographique des didactiques*, Paris, INRP, pp. 169-181.
- MIALARET, J-P. (1994), « La créativité musicale », in A. Zénatti (Dir.), *Psychologie de la musique*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 233-257.
- MIALARET, J-P. (1997), *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.

- MIALARET, J-P. (2002), « Processus médiateurs au cours des interactions d'enseignement-apprentissage de la musique », in M. Wirthner, M. Zulauf (Dir), *A la recherche du développement musical*, Paris, L'Harmattan, pp. 167-194.
- MILI, I., RICKENMANN, R. (2014-2016), *La formation didactique des enseignants de musique instrumentale et vocale et leur professionnalisation. Une recherche exploratoire à méthodologie mixte (quantitative et qualitative)*. Recherche présentée au colloque de l'Ifé de Lyon (3 mars 2016), inédite.
- MOLINO, J. (1998), « Expérience et connaissance de la musique à l'âge des neurosciences », in E. Darbellay (Dir), *Le temps et la forme. Pour une épistémologie de la connaissance musicale*. Genève, Droz, pp. 253-272.
- MOLINO, J. (2009), *Le singe musicien, essais de sémiologie et d'anthropologie de la musique*, J.J. Nattiez (Dir), textes réunis par J.J. Nattiez en collaboration avec J. Goldman, Paris, Actes sud/INA.
- MORIN, E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.
- MORIN, E., LE MOIGNE, J-L. (1999), *L'intelligence de la complexité*, Paris, L'Harmattan.
- MORO, C., SCHNEUWLY B. et BROSSARD, M. (1997), *Outils et signes, perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*, Paris, Peter Lang.
- NATTIEZ, J-J. (1975), *Fondements d'une sémiologie de la musique*, Paris, UGE.
- NATTIEZ, J-J. (2003), *Musiques du XX^e siècle*, Musiques : une encyclopédie pour le XXI^e siècle, Vol. 1, Paris, Actes Sud.
- NATTIEZ, J-J. (2004), *Les savoirs musicaux*, Musiques : une encyclopédie pour le XXI^e siècle, Vol. 2, Paris, Actes Sud.
- NICOLAS, F. (2000), « Définir la musique, Sur les écrits d'André Boucourechliev », [En ligne] Disponible sur : <<http://www.entretiens.asso.fr/Nicolas/TextesNic/Boucourechliev.html>> 29 avril 2000, IRCAM.
- NICOLAS, F. (2003-2004), *Écouter, lire, dire la musique contemporaine (I) : L'écoute musicale*, Cours de l'École Normale Supérieure Section de Musicologie.
- NONNON, E. (2008), « Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités de français comme techniques sociales du sentiment », in M. Brossard, J. Fijalkow (Dir), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.
- OBERLÉ, D. (1989), *Créativité et jeu dramatique*, Paris, Méridiens/Klincksieck.
- ORANGE, C. (2010), « Etude des situations "forcées" : quelles méthodes pour les recherches didactiques s'appuyant fortement sur les productions des élèves et de la classe ? » [en ligne], In *Actes du congrès de l'AREF*, Genève, disponible sur : <<https://plone.unige.ch/aref2010/communications-oraales/premiers-auteurs-en-o/Etude%20des%20situations%20forcees.pdf>>
- PIAGET, J. (1968), *Le structuralisme*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PIAGET, J. (1926/1993), *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PINEAU, M., TILLMANN, B. (2001), *Percevoir la musique : une activité cognitive*, Paris, L'Harmattan.
- POUSSEUR, H. (1989), *Composer (avec) des identités culturelles*, Paris, La Villette.
- PRAIRAT, E. (1996), *La discipline scolaire, contenu, forme et visée. Se former : Pour apprendre et comprendre l'éducation et la formation*, s. 62, Paris, Voies livres.
- RABARDEL, P. (1995), *Les Hommes et les technologies une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, Armand Colin.
- RABARDEL, P. (1997), « Activités avec des instruments et dynamique cognitive du sujet », in C. Moro, B. Schneuwly, M. Brossard (Dir.), *Outils et signes*, Editions scientifiques européennes, Peter Lang.
- RABARDEL, P. (1999), « Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale étendue », in Y. Clot (Dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute.
- REUTER, Y. (2013), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, de Boeck.
- RIOTTE, A. (1979), « Formalisation des structures musicales », [En ligne], cours dispensés à l'Université de Paris 8 de 1978 à 1990, disponible sur <<http://www.andreriote.org/formalisation/index.htm>>.

- RISSET, J-C. (1983), « Musique, calcul secret ? », in C. Malric (Dir.), *Musique et ordinateur*, Les Ulis, Centre expérimental du Spectacle.
- ROCHEX, J-Y (1995), *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.
- ROCHEX, J-Y (1997), « L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle », *Revue française de pédagogie. Penser la pédagogie*, vol. 120, n°1, pp. 105-147.
- ROSEN, C. (1971/1978), *Le style classique, Haydn, Mozart et Beethoven*, Paris, Gallimard.
- RUWET, N. (1972), *Langage, musique, poésie*, Paris, Seuil.
- SALLABERRY, J-C. (1998), *Groupe, création et alternance*, Paris, L'Harmattan.
- SCHELLER, L. (2012), « Vygotski, Mandelstam et les mots des émotions », in Y. Clot (Dir.), *Vygotski maintenant*, Paris, La dispute, pp. 369-383.
- SCHENKER, H. (1935/1993), *L'écriture libre*, seconde édition revue et adaptée par Oswald Jonas, traduit de l'allemand par N. Meeùs, (vol. 1, Textes : 158 p., vol. 2 : Exemples musicaux : 131 p.), titre original : *Der freie Satz (Neue musikalische Theorien und Phantasien, vol. 3)*, Liège, Mardaga.
- SCHMID-KITSIKIS, E. (1982), « Processus de mentalisation et création de nouveauté », in N. Nicolaïdis, E. Schmid-Kitsikis (Dir.), *Créativité et/ou symptôme*, Paris, Clancier-Guénaud, pp. 207-216.
- SCHNEUWLY, B. (1987), « Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky », *European Journal of psychology of education*, Vol. 1 n°4, pp. 5-16.
- SCHNEUWLY, B. (2005), « De l'utilité de la « transposition didactique » » in C. J. Louis, D. Jacques, Y. Reuter (Dir), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, de Boeck.
- SCHNEUWLY, B., BRONCKART J-P. (1985), *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- SCHOENBERG, A. (1967/1987), *Fondements de la composition musicale*, Condé-sur-l'Escault, J.C. Lattès.
- SCHOENBERG, A. (1977), *Le style et l'idée*, Paris, Buchet/Chastel.
- SMOJE, D. (2003), « L'audible et l'inaudible », in J-J. Nattiez (Dir), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, vol. 1, Paris, Actes Sud, pp.283-322.
- STERN, D. (1977), *Mère-enfant, les premières relations*, Bruxelles, Mardaga.
- STERN, D. (1985), *Le monde interpersonnel du nourrisson*, Paris, Presses Universitaires de France.
- STOĀANOVA, I. (1996), *Manuel d'analyse musicale / Les formes classiques simples et complexes*, Paris, Minerve.
- SUISSA, D. (1998), *La flûte dans l'environnement interactif 4X : influences réciproques entre la technologie et la musique (Lancino, Manoury, Boulez)*, Paris, Mémoire de DEA IRCAM/EHESS.
- SZENDY, P. (2001), *Ecoute, une histoire de nos oreilles*, Paris, Minuit.
- TERRIEN, P. (2006), *L'écoute musicale au collège*, Paris, L'Harmattan.
- TERRIEN, P. (2014), « De la musique à l'enseignement : la transposition didactique » [En ligne], *La Revue du Conservatoire, Réflexions et matériels pédagogiques*, n°3, disponible sur : <<http://larevue.conservatoiredeparis.fr/index.php?id=900>>.
- TORRANCE, E. P. (1966), *Tests of creative thinking : Norms-technical manual, Verbal tests, forms A and B, Figural tests, forms A and B*, Resarch édition, Personell Press.
- TRAPIER-MONDANCIN, O. (2008), « Structuration des programmes d'enseignement musical, en FRANCE, de 1925 à 1997 » [En ligne], *L'Education musicale*, disponible sur : <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00609151>>.
- TRAPIER-MONDANCIN, O. (2010), *L'éducation musicale dans le secondaire*, Paris, L'Harmattan.
- VAN DER VEER, R., VALSINER, J. (1991), *Understanding Vygotsky. A quest for synthesis*. Cambridge-Oxford, Blackwell.
- VERRET, M. (1975), *Le temps des études*, vol. 1 et vol. 2, Paris, Honoré Champion.
- VYGOTSKI, L. S. (1925/2005), *Psychologie de l'art*, Paris, La Dispute.

- VYGOTSKI, L. S. (1930/2004). « Imagination and creativity in childhood », *Journal of Russian and East European Psychology*, n° 42(1).
- VYGOTSKI, L. S. (1931/1985), « La méthode instrumentale en psychologie » in B. Schneuwly, J-P. Bronckart (Dir.), *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé.
- VYGOTSKI, L. S. (1931/1998), *Théorie des émotions, étude historico-psychologique*, Paris, L'Harmattan.
- VYGOTSKI, L. S. (1934/1985), « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », in B. Schneuwly, J-P. Bronckart (Dir.), *Vygotsky aujourd'hui*, Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- VYGOTSKI, L. S. (1934/2015), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- WEBER, M. (1998), *Sociologie de la musique : les fondements rationnels et sociaux de la musique*, Paris, Métailié.
- WEBERN, A. (1960/1980), *Chemin vers la nouvelle musique*, Paris, J.C. Lattès.
- WEBSTER, P. R. (1987), « Conceptual bases for creative thinking in music », in J.G. Peery, I. W. Peery et T. W. Draper (Dir.), *Music and child development*, New York, Springer Verlag, pp. 158-174.
- WINNICOTT, D. W. (1975), *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.
- WIRTHNER, M., ZULAUF, M (2002), *À la recherche du développement musical*, Paris, L'Harmattan.
- XENAKIS, I (1963), « Musiques formelles », *La revue musicale*, n°253 et 254, Paris, Richard-Masse.
- ZENATTI, A. (1981), *L'enfant et son environnement musical, étude expérimentale des mécanismes psychologiques d'assimilation musicale*, Issy-les-Moulineaux, Editions scientifiques et psychologiques.
- ZENATTI, A. et al. (1994), *Psychologie de la musique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ZURCHER, P. (2010), *Le développement musical de l'enfant : les quatre temps de la musique*, Paris, L'Harmattan.

Index des noms d'auteurs

- Altet, 144
Archambault, 126, 130
Bakhtine, 13, 173, 174, 176
Ballif, 84, 89, 90, 92, 104
Bamberger, 44, 155
Baudelaire, 116, 142
Beaugé, 25, 40
Beduschi, 94
Bernié, 12, 13, 18, 41, 117, 166, 169, 171
Bota, 173
Boucouchliév, 56, 57, 167
Boudinet, 13, 20
Boulez, 78, 83, 85, 87, 89, 99, 104, 106,
111, 114, 142, 191, 207, 209, 212, 271
Bourg, 40, 53
Brelet, 55
Bronckart, 128, 173, 187
Brossard, 13, 18, 43, 51, 117, 171
Brousseau, 42
Brown, 133
Bruner, 128
C. Ballif, 56
Chailley, 83
Charaudeau, 172
Chevallard, 22, 32, 40, 42, 51, 52, 53, 66
Clerc, 141, 142, 143, 147
Clot, 122
Connes, 100
Cosnier, 150, 159, 206, 215, 216, 263
Dauphin, 24, 158
De Lavergne, 182, 183
Delalande, 129
Deleplace, 46
Develay, 42, 45
Dufourcet, 87, 89, 91
Eco, 65, 93
Fijalkow, 13
Francès, 13
Grize, 18, 175
Guilford, 120
Guillard, 82, 207
Hakim, 87, 89, 91
Imberty, 13, 23, 30, 44, 78, 86, 110, 112,
113, 152, 161, 185, 215, 258
Jaubert, 12, 13, 15, 17, 18, 36, 41, 42, 52,
61, 117, 168, 169, 171, 172, 173
Jauss, 93
Johsua, 67
Kohn, 183
Laborde, 151, 153
Landowski, 28
Laparra, 47, 87
Leboutet, 121
Leipp, 234
Leuba, 132
Lubart, 132, 139
Maingueneau, 169, 172
Maizières, 45, 70
Mandelbrojt, 55
Margolinas, 47, 48, 87
Martinand, 32, 45, 52
Mauss, 59
Meeus, 94
Messiaen, 85
Meyer, 13, 30, 35, 55, 152, 153, 156, 160,
162, 163, 164, 205, 214, 215, 218, 258
Mialaret, 13, 17, 40, 44, 79, 118, 119, 121,
123, 125, 128, 130, 137, 144, 155

Mili, 67, 69, 73
Molino, 13, 58, 59, 96, 167
Nattiez, 11, 13, 23, 58, 61, 66, 81, 96, 97,
106, 152, 167
Nicolas, 57, 89
Nonnon, 12, 13, 17, 30, 155, 156, 158, 210,
265, 267
Oberlé, 123
Orange, 295
Prairat, 45
Rabardel, 13
Rebière, 12, 13, 18, 42, 168, 169, 172
Rickenmann, 67, 69, 73
Riotte, 94, 95
Risset, 55
Rochex, 62, 122, 126, 128, 145
Rosen, 85
Ruwet, 94, 167
Scheller, 122
Schenker, 94
Schmid-Kitsikis, 122
Schneuwly, 13, 44, 128
Smoje, 111, 274
Stem, 161
Suissa, 14
Terrien, 13, 17, 67
Torrance, 121
Tripier-Mondancin, 27, 30
Valsiner, 145
Van der Veer, 145
Venet, 126, 130
Verret, 40
Vygotski, 13, 24, 29, 30, 35, 41, 43, 45, 62,
116, 119, 122, 125, 127, 140, 142, 156,
157, 168, 171, 210, 265, 267
Webern, 100, 104, 106, 111, 163, 183, 191,
193, 199, 266, 267, 271, 290
Webster, 123, 138
Winnicott, 123
Xenakis, 95
Zenatti, 13

Table des annexes :

Annexe 1 :

Projet Asie (CE2-CM1)	315
Chant : un petit chinois à bicyclette (Paroles et musique Yves Jacquet)	316

Annexe 2 : Production sonore : « *parcours sonore dans le rue et dans un temple en chine* »

Séance 1 (07/12/2012) – Projet (et enregistrement version 1)	317-328
Séance 2 (14/12/2012) – Ecoute et Analyse critique (et enregistrement version 2)	329-335
Séance 3 (15/02/2013) – « Mise en partition » (et enregistrement version 3)	336-339
Partition page	339-339

Annexe 3 : Ecoute et analyse auditive : opéra chinois « *la légende de serpent blanc* »

Script CE2-CM1 (01/03/2013)	340-347
Photographie du tableau, transcription du tableau.....	348-349
Ecrit de travail fourni par l’enseignante	350

Annexe 4 : Ecoute et analyse auditive : Webern, symphonie op 21 (début du 1^{er} mvt)

Scripts étudiants en formation (1^{er} degré)

- M2B - 12/11/2012	351-355
- M1A - 03/12/2012	356-360

Scripts étudiants en formation (2nd degré)

- M1 - 14/10/2014	361-363
-------------------------	---------

Annexe 5 : Extrait de partition : Webern (mesures 1 à 25)

Webern, Symphonie op. 21, partition de poche, Philharmonia N°368

Annexe 6 : Enregistrements audio - Clé USB – (troisième de couverture).

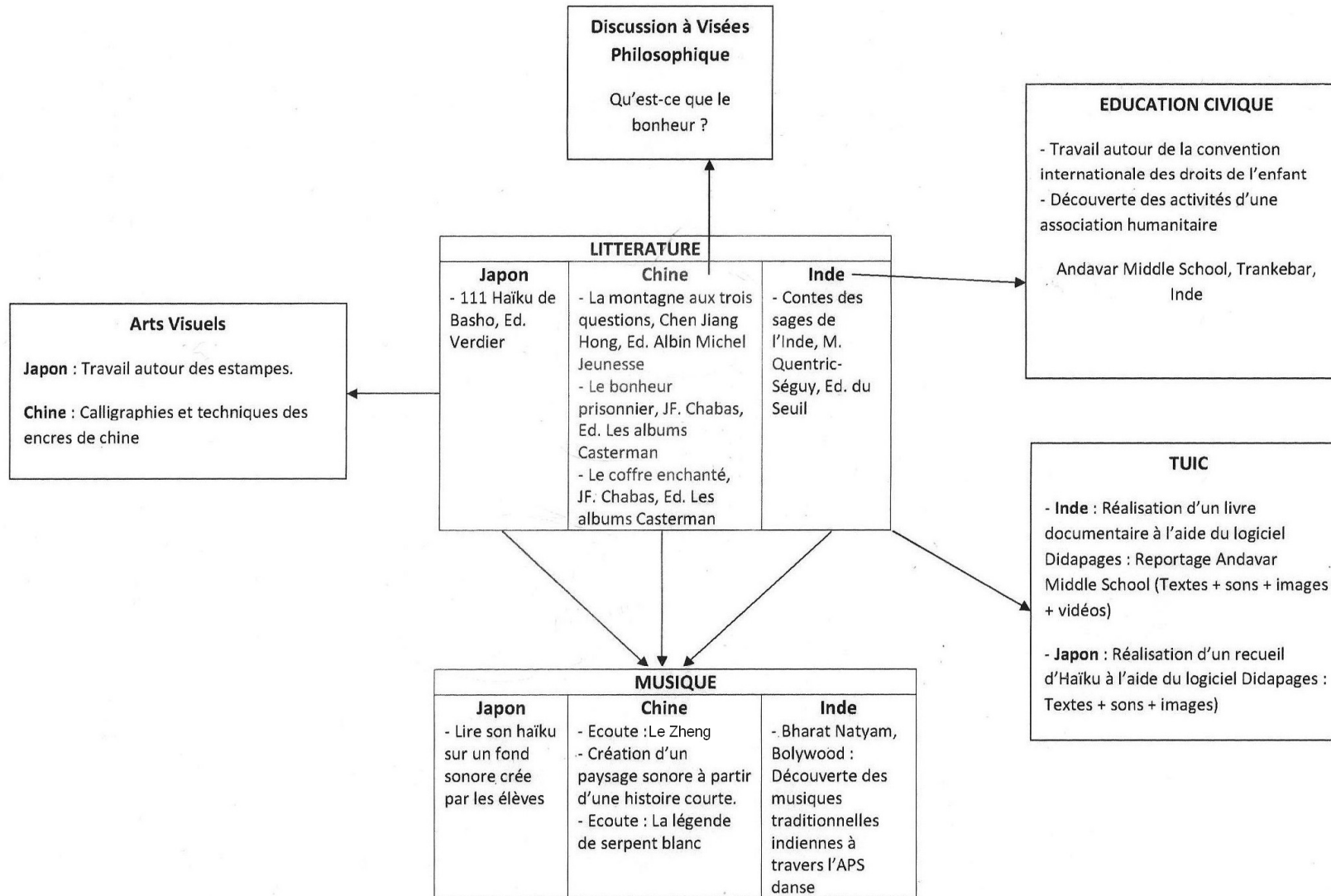
- production sonore : 01- version1, 02 - version 2, 03 - version3,

04 - La légende de serpent blanc, tableau n°8 *Submersion du temple de la montagne d’or*, CD Audio : Opéra du Sichuan, *La Légende de Serpent Blanc*, Buda Records, « Musique du Monde », 92555-2, 1992

05 - WEBERN symphonie op.21 (début) [Cd audio, l’œuvre intégrale,

Juilliard String Quartet, London Symphony Orchestra, direction P. Boulez, CBS Record 1978, Sony Classical SM3K 458545, 1991]

PROJET ASIE




Annexe 1 :

UN PETIT CHINOIS A BICYCLETTE


Paroles et Musique : Yves Jacquet

Refrain.



Un pe- tit chi- nois à bi- cy- clet- te se pro- mè- ne dans les rues d'Pé- kin
Il a des chan- sons tout plein la tête, De drôl's d'airs chi- nois.

Couplet 1.



Sur la rou- te de Can- ton re- gar- dez tous ces vé- los qui pas- sent
sur la rou- te de Pé- kin Il n'y a que le mien.

2.
Sur la route de Nankin, regardez quel beau coup de pédale
Sur la route de Tchangtcha, il ne s'essoufle pas.

3.
Sur la route de Tientsinn, regardez comme il est en roue libre
Sur la route de Liouta, il marque le pas.

Annexe 2 - Séance n°1, CE2-CM1 (Ecole rurale de la banlieue de Périgueux) 07-12-2012

Production sonore : « Parcours sonore dans la rue puis dans un temple en chine ... »

Séance n°1. (50') construction du support de production et enregistrement version 1

- **Phase 1 (20') : Echanges langagiers :** « Projet et sens de l'activité musicale », tâche à réaliser, réflexion collective et relevé des éléments sonores relatifs au « **support de production** » (l'enseignante note les propositions des élèves au tableau tout en structurant visuellement sur « l'espace de la page » les différents « lieux » sonores)

- **Phase 2 (20') : Pratique musicale accompagnée de courts échanges langagiers :** mise en œuvre en groupes qui combine à la fois le musical (vocal et instrumental) et les échanges langagiers entre pairs.

- **Phase 3 (10') : Interprétation et enregistrement** des productions de chaque groupe, **réactions langagières immédiates**, puis **enregistrement de l'ensemble du « parcours » sonore.**

- **Phase 1/3 (20') : Echanges langagiers** (Découverte/construction du support de production)

001	M	Bonjour, ... Alors aujourd'hui on a beaucoup de travail. On va essayer de voir comment travailler ensemble pour faire, nous même, une musique à partir d'une petite histoire que je vais vous raconter. Chacun et chacune ne va pas jouer la musique en entier, c'est-à-dire qu'on va se répartir par groupes. Il y a un groupe qui s'occupera de faire une partie de la musique et d'autres groupes qui s'occuperont de faire les autres parties. Ici, l'idée c'est de faire ensemble toute la musique d'une « petite histoire » mais sans la raconter avec des mots mais seulement avec les sons et les bruits de « l'histoire ». Mais, avant de réfléchir pour faire les groupes, je vais d'abord vous raconter « l'histoire » que l'on va « sonoriser ».
002	M	Vous avez appris des choses sur un pays en particulier, il n'y a pas longtemps ? C'est ... ?
003	Mérabi	La Chine.
004	M	Et qu'est-ce qu'on avait appris alors ?
005	Mérabi	A parler Chinois ... à dire quelques mots ...

006	M	Vous vous rappelez des quelques mots qu'on avait appris ?
007	Elèves	Oui.
008	M	Donc on avait appris à dire quelques mots en chinois ... On avait aussi appris une petite chanson qui parle d'un petit chinois ... et on avait aussi écouté une musique chinoise, vous vous souvenez ?
009	Laurine	Oui, avec un instrument... le Zheng ...
010	M	Le Zheng, ... très bien. C'était une Cithare sur table. Un instrument à cordes pincées.
011	Laurine	Avec des chevalets.
012	M	Oui avec des chevalets mobiles.
013	Laurine	On peut les déplacer pour accorder.
014	M	C'est bien, vous vous souvenez de tout ça. Alors, l'histoire que je vais vous raconter et qu'il faudra essayer de mettre en musique - sans la raconter avec les mots, ... <i>C'est l'histoire d'un petit enfant qui se promène dans la rue en Chine. Il se promène dans la rue, il marche assez longtemps et à un moment il s'arrête, il voit un grand bâtiment, et ce bâtiment c'est un temple chinois ...</i>
015	M	On avait vu des photos d'un temple Chinois ?
016	Elèves	Oui
017	M	Regardez, elles sont affichées là ...
018	M	Et donc ... <i>le petit enfant, il entre dans ce temple et il entend les moines qui sont là, qui chantent et qui jouent des instruments ...</i>
019	M	- C'est une histoire très courte ! - Il faut qu'avec les bruits et les sons, on puisse « raconter » tout ce qu'il entend quand il est dans la rue, quand il marche, et tous les bruits, les sons et les musiques qu'il entend quand il entre dans le temple. - Alors pour ça, on va voir tout à l'heure comment on va se répartir par groupes. - Il y en a parmi vous qui vont s'occuper des bruits de la rue, d'autres qui vont s'occuper de la musique avec les instruments et de ceux qui chantent dans le temple, de faire avec la voix comme si on était des

		<p>moines dans le temple ...</p> <p>- Mais quand même, avant, on va réfléchir tous ensemble sur tous les « bruits » qu'on peut entendre dans cette histoire.</p> <p>- Je vais écrire au tableau tout ce que vous allez dire, tout ce que vous allez trouver sur les bruits qu'on pourrait entendre, ... parce que dans la rue en Chine, hein, dans une grande ville en Chine, est-ce que c'est différent d'ici ?</p>
020	Elèves	Non.
021	M	Donc on a une petite idée de comment ça pourrait être ...
022	Elèves	Oui.
023	M	Oui ... MÉRABI ?
024	MÉRABI	Pour le temple on pourrait mettre « quelque chose » qui « résonne », pour ceux qui chantent, comme quand ils font « mmmmm ».
025	M	Ah oui, bonne idée ... Tu m'as dit, ça se passe « où » « ça » ? Dans le temple ?
026	MÉRABI	Dans le temple ..., quelque chose qui résonne ...
027	M	J'écris : dans le temple on pourrait mettre « quelque chose » qui « résonne » ... D'accord, et puis tu as fait quoi avec la voix ?
028	MÉRABI	« mmmmm » ...
029	M	Et « ça », est-ce que ça veut dire que ça « résonne » ?
030	Elèves	Non.
031	M	Alors non ... on pourrait ajouter quelque chose en plus, il y aurait des voix et ... ?
032	Laurine	Plusieurs voix ? Quand ça résonne.
033	M	Bon on verra, ... Ensuite, ... MATHIS ?
034	MATHIS	Quand on est sur la « route », il y a les bruits des voitures
035	M	C'est sur la route qu'il est ?
036	MATHIS	Dans la rue.
037	M	Donc, il y a la partie « dans le temple » et la partie « dans la rue » donc effectivement, que trouve-t-on dans une rue ?
038	MATHÉO	Des voitures.
039	M	Donc, il y a, des voitures. Qu'est-ce qu'on trouve d'autre ?
040	Laurine	Des gens.
041	M	Ah, des gens ... MATHILDE ?

042	Mathilde	Ça fait des bruits qui craquent comme quand on marche sur un bout de bois par exemple.
043	M	Est-ce qu'on marche souvent sur des bouts de bois dans la rue en ville ? On a dit qu'il était en ville, par contre tu as raison il y a des gens qui marchent ... Lohanne ?
044	Lohanne	Des cyclistes.
045	M	Ah, y a des cyclistes, hé oui s'il y a des voitures il peut aussi y avoir des vélos.
046	Lohanne	Y a des motards.
047	M	Des motos ! Ensuite Safiyyah ?
048	Safiyyah	Des maisons.
049	M	Ah est-ce qu'une maison ça fait du bruit ? Là, on va « mettre en son ». Mais tu as raison, dans une rue il y a forcément des habitations. Là on parle en termes de « sons », or toi « tu te fais le film » tu « vois » une rue et il y a des maisons sur le côté. Est-ce qu'elles font du bruit les maisons ?
050	Safiyyah	Non.
051	M	Ah après ... à voir ! ... Laurine ?
052	Laurine	Le temple : ce qui résonne ça pourrait être un Gong.
053	M	Ce qui « résonne » ça pourrait être un Gong.
054	Mathéo	Un quoi ?
055	M	Alors Mathéo ne sait pas ce que c'est qu'un gong. Tu peux lui expliquer ?
056	Laurine	C'est grand et rond.
057	M	Ah, c'est grand et rond. <i>(L'enseignante va chercher un gong de petite taille (D=20cm), posé sur une table avec les instruments prévus pour la production sonore, avec lequel elle joue un son...).</i> Alors ... ?
058	Elèves	Là ça résonne ! ... mais c'est pas très grand ...
059	M	- Ça résonne vous avez entendu ? - Oui mais ça peut être plus grand que « ça »

060	Mathis	A « Fort Boyard » y en a un.
061	Elèves	Oui, y en a un.
062	M	Chuuut - Donc vous avez tous entendu le gong ... de la classe ... <i>de</i> « Fort Boyard » ... Aller on se reconcentre parce qu'il faut qu'on avance notre « histoire » sonore. Alors, Mérabi ?
063	Mérabi	Des klaxons.
064	M	Ah oui, les voitures forcément ça va klaxonner.
065	Mérabi	Sinon aussi sur les vélos, des sonnettes.
066	M	Ensuite ?
067	Mathéo	Des moteurs qui tournent.
068	M	Des bruits de moteurs. Comment fait-on les bruits de moteur avec la voix ?
069	Elèves	<i>Les élèves « imitent » le « bruit » des moteurs avec la voix.</i>
070	M	Ah, c'est bien, vous savez le faire. Alors ... ?
071	Lohanne	Le vent.
072	M	Ah il peut y avoir du vent dans la rue.
073	Elèves	<i>Les élèves soufflent « spontanément » pour « imiter » le « bruit » du vent.</i>
074	M	Avec tous ces « bruits », je ne sais plus si on est en été ou en hiver ! Et s'il y a du vent qu'est-ce qu'il peut y avoir aussi ?
075	Lohanne	De la pluie.
076	M	De la pluie ! Dites-moi, vous vous souvenez du spectacle que j'ai fait avec mes élèves de l'année dernière ?
077	Elèves	Ah oui ...
078	M	On avait fait l'orage. Vous vous souvenez comment on avait fait ?
079	Mérabi	En frappant des pieds et dans les mains.
080	Elèves	<i>Les élèves frappent dans leurs mains pour imiter le « bruit » de la pluie et suivent la direction de la maitresse pour les intensités.</i>
081	M	Bien, donc on pourrait faire la météo et raconter l'histoire par jour de vent, ... par jour de pluie, ... par jour d'orage ... on pourra même en faire plusieurs versions ... Bon alors ?
082	Lohanne	Des chiens qui aboient.

083	M	Des chiens qui aboient, donc effectivement ça peut arriver qu'on entende des chiens qui aboient. Mais il faut qu'on comprenne où ça se passe hein ? Il faut qu'on comprenne que l'on est en ville et aussi qu'on est en Chine.
084	Elèves	Ah oui.
085	M	Qu'est qu'on entend alors s'il y a des gens qui marchent, on entend quoi ?
086	Mathis	Y a des charrettes des fois qui passent.
087	M	Il y a des charrettes. Comment les appelle-t-on ces fameuses charrettes ?
088	Mérabi	C'est pas des petites motos ?
089	M	Non ... alors ? On est en Chine ... ?
090	Laurine	Ils parlent chinois.
091	M	Ah, il y a des gens qui marchent mais il y a aussi des gens qui parlent chinois.
092	Elèves	<i>Les élèves font semblant de parler chinois (d'imiter les intonations de conversations) avec les quelques mots qu'ils avaient appris.</i>
093	M	C'est bien, vous savez le faire !
094	E	Il y a aussi des gens qui courent, on peut les entendre aussi courir.
095	M	Oui on peut les entendre.
096	Laurine	Je vois pourquoi on a appris à parler chinois ...
097	M	Ah ça peut nous servir ... hein !
098	E	Les roues des vélos.
099	E	Les abeilles, les mouches.
100	M	En ville, tu entends les abeilles, et les mouches ... ? Bon, on commence à avoir fait le tour, ça commence à devenir ... pas très intéressant ni pertinent ce que vous me dites donc on va peut-être passer à l'action ...
101	M	Alors, comment on va faire ? Pour savoir « qui » va s'occuper de « quoi », il faut qu'on décide. Par exemple, il va y avoir un groupe qui va utiliser les instruments que j'ai préparés sur la table, mais bon, ce ne sera pas forcément toujours le même groupe, comme ça tout le monde aura l'occasion d'en jouer.

		Mais quand même, si on regarde au tableau, on a parlé d'une rue, d'un temple mais l'histoire, c'est l'histoire de qui ? D'une rue et d'un temple ?
102	Mérabi	Non, c'est l'histoire d'un petit enfant qui se promène. Peut-être qu'il chante ?
103	M	Oui, il chante peut-être. On peut peut-être aussi jouer un instrument pour dire que c'est lui. Je ne sais pas, on verra bien ... Donc il va falloir aussi s'occuper de « repérer » musicalement l'enfant (qu'il soit fille ou garçon). Donc : un enfant, la rue, le temple. Aller on va se répartir les tâches. A mon avis, le groupe des CE2, comme vous êtes plus nombreux, vous pouvez vous occuper de la rue, et je vais être avec vous. On va faire tous les sons qu'on entend dans la rue, mais il faut qu'on s'organise.
104	Laurine	On peut faire des petits groupes.
105	M	Oui, alors il y a des gens, des voitures, la météo.
106	Lohanne	Sinon, on a qu'à se séparer, les CE2, et on fait la moitié dans la rue et la moitié dans le temple.
107	M	Là, si on classe, il y a des voitures, des gens, des motards, des cyclistes, du vent, de la pluie, de l'orage... Est-ce qu'on ne pourrait pas regrouper des choses ?
108	Lohanne	Pour la météo ...
109	M	Je note : un groupe « météo ». Ensuite ?
110	Mathéo	On peut faire un groupe par exemple qui fait tout « ce qui roule ».
111	M	D'accord, alors on regroupe les voitures, les motos, ... tous les véhicules : Le groupe « véhicules ». Qu'est-ce qui reste ?
112	Mathéo	Les gens.
113	M	Les gens qui marchent, ... et qui parlent : le groupe des « gens ». Donc si on récapitule, le groupe des véhicules, le groupe des gens. Et pour le temple ? Est-ce qu'on fait un groupe qui fait « tout » ?
114	Mérabi	Sinon on pourrait le diviser en deux avec 4 et 4 parce que Tom et Romain sont absents.
115	M	Oui, ... mais on verra quand ils reviendront.

116	Laurine	Pour ceux qui font « mmmm », il y a un élève qui fait un signe et après les autres ils enchainent.
117	M	Oui, mais bon, vous allez trouver une façon de faire quand vous travaillerez en groupe. Ce qui pourrait être intéressant, puisque nous avons Pauline et Marie (<i>étudiantes stagiaires en M1 MEEF</i>) avec nous, on pourrait les faire intervenir...

- Phase 2/3 (20') : Pratique musicale accompagnée de courts échanges langagiers :

Remarques préalables et choix d'organisation :

- Pour la phase de « pratique musicale » dite de « production sonore », les essais sonores vocaux et instrumentaux et les choix opérés pour répondre à l'objectif de « sonorisation », ainsi que les échanges langagiers (organisation, négociations, remarques sur le geste vocal et/ou instrumental ...) dans chaque groupe, n'ont pas été enregistrés.

- Le groupe « météo » initialement évoqué n'est pas mis en place.

- Cette phase de pratique fonctionne « à la manière » d'une résolution de problème, dans la mesure où il y a une recherche de solution sonore tant sur le plan du matériau (timbre, intensité, densité, trame sonore) que sur le plan de la structure, du déroulement des événements sonores dans le temps. Il n'y a cependant pas de recherche d'une « vérité scientifique » mais plutôt la proposition d'une solution, parmi d'autres, à un problème sonore en devenir « musical ».

- L'enseignante choisit de travailler avec le groupe « les gens » et propose aux deux étudiantes stagiaires (M1) de rejoindre, pour l'une le groupe « les véhicules », et pour l'autre le groupe « le temple ». Dès le début des essais de production sonore, l'enseignante passe dans chaque groupe pour rappeler les éléments à « sonoriser », proposer une aide à la réflexion et apporter des « outils ».

A) Pratique musicale (mise en œuvre en groupes).

Le groupe : « les gens » (les personnes dans la rue)

Pour le groupe « les gens », les élèves cherchent une façon de représenter le personnage de l'enfant. Logan propose de faire, avec la voix, « l'air » de la chanson « le petit chinois » (apprise en début de séquence). Puis, ils s'entraînent à imiter des conversations en chinois en « mélangeant » les quelques mots précédemment appris. Une partie d'entre eux s'entraînent à faire des bruits de « pas ». Avec l'enseignante, ils cherchent des éléments pour structurer les différentes interventions (équilibre des « voix » de la polyphonie réalisée, départs et arrêts, intensités, etc.).

Le groupe : « Le temple »

L'enseignante rejoint les élèves dès le début de l'activité pour présenter succinctement les instruments au groupe de CM1.

Elle nomme et joue un son sur chaque instrument :

- Un petit carillon diatonique (métallophone) avec uniquement les lames constituant un mode pentatonique (ré-mi-sol-la-si), - un tube résonnant deux tons (Wood block à deux sons), - un block chinois (temple block), - une petite cymbale, - un triangle, - un vibraslap, - un sistre (cymbalettes sur manche en bois), un petit gong (20 cm de diamètre).

Elle rappelle aux élèves qu'ils doivent s'organiser pour faire les « mmmm » avec la voix et leur propose de jouer « une note de temps en temps » sur les instruments mis à leur disposition.

Les élèves se répartissent les rôles. Laurine propose que chaque élève joue un seul son chacun son tour.

Le groupe : « les véhicules »

L'enseignante rejoint alors le groupe « les véhicules » pour mettre à leur disposition des petits jouets en plastique (mini trompettes et saxophones) pouvant servir à « imiter » des Klaxons en plus des sons vocaux choisis par les élèves. Chaque élève essaie de faire avec la voix des « bruits de moteurs différents » et de les organiser dans le temps.

- **Phase 3/3 (10') : Interprétation et enregistrement** des productions de chaque groupe, **réactions langagières immédiates**, puis **enregistrement de l'ensemble du « parcours » sonore**.

- 1) La présentation de la production de chaque groupe s'organise dans l'ordre suivant : « les gens », « le temple », et enfin « les véhicules » (Cf. enregistrements audio en annexes : 01 - les gens, 02 - le temple, 03 - les véhicules).
- 2) Après un bref temps d'échanges langagiers (réactions immédiates des élèves), la réalisation de la production sonore de l'ensemble du « parcours » proposé est enregistrée.

118	M	Maintenant que chaque groupe a joué de son coté, on va essayer de jouer tous ensemble pour voir ce que ça va donner. Mais avant, je vous propose que chacun des groupes joue « tout seul » ce qu'il a travaillé. Comme ça, les autres entendent et se font une idée. Bon, on commence par « les gens » (avec le petit enfant). Bien sûr, quand on n'est pas en train de jouer on écoute et on respecte le groupe qui joue ... qui fait sa prestation.
119		<i>Enregistrement du fragment « les gens ».</i>
120	M	Allez, c'est à vous --- « le temple »
121	Laurine	<i>(En chuchotant)</i> : ça y est vous êtes prêts ? 1,2,3 ...
122		<i>Enregistrement du fragment « le temple ».</i>
123	M	Allez, c'est à vous --- « les véhicules ».
124		<i>Enregistrement du fragment « les véhicules ».</i>
125	M	Alors maintenant qu'on s'est tous écoutés, on va faire un petit bilan. Qu'est-ce que vous avez pensé ? Est-ce que vous avez des choses à dire ?
126	Mérabi	Pour faire la vraie « chanson », il faudra mettre les deux en même temps. D'après ce que j'ai compris de l'histoire, il faut que les gens et les voitures se mettent ensemble et après c'est dans le temple.
127	M	Il va falloir que nous interprétions nos morceaux tous ensemble.
128	Laurine	Il faudrait aussi qu'on sache quand on doit commencer à jouer pour le temple.
129	M	Ah, il va falloir un signal !
130	Mérabi	Parce que ... il faut commencer au bon moment ... pour les « bruits ».
131	M	Ah oui, c'est quand l'enfant entre dans le temple ...

132	Sacha	Nous on a « baissé le son » des voitures quand l'enfant va vers le temple.
133	M	Donc, quand les voitures « baissent le son » il faut que, nous aussi, on « baisse le son », hein « les piétons », en plus « il » (<i>l'enseignante montre Logan</i>) va vous donner un signal, vous avez repéré le signal ? Il y a eu un petit signal...
134	Mérabi	Ils « parlaient » chinois ?
135	M	Oui, ils « parlaient » tous chinois, mais ...
136	Bresalia	A un moment Logan il a ... comme si ... il criait. Il a dit <i>Bù Xing</i> . (<i>Bù Xing signifie : « assez », « non »</i>)
137	Mérabi	Il a dit « non ».
138	M	C'est ça, Il a dit « non ». Et qu'est-ce qui s'est passé à ce moment-là alors ?
139	Bresalia	Ya tout le monde, euh, les personnes, qui sont dans la rue, ils se sont tous ... « tais » ... ils ont arrêté de parler.
140	M	Ils ont arrêté de parler, ... ils se sont tus, ... ils ont parlé à voix basse. Alors qu'est-ce qu'il va faire Logan pour expliquer qu'il rentre dans le temple et donner le signal au reste du groupe ? Qu'est-ce que tu pourrais faire Logan ? Qu'est-ce que tu pourrais faire comme signal sonore qui leur dise : « ah, ça y est, ça va être à nous de passer dans le temple ? ».
141	Hugo	Par exemple, un grand « tapement » de pieds.
142	M	Pourquoi pas ...
143	Mérabi	Ou alors, il arrête de « parler », il arrête de faire « les petites chansons dans la tête » ...
144	M	Donc, il n'y a plus de voitures, il n'y a plus de piétons, de gens, et il y a donc un ... ?
145	Laurine	Un grand silence.
146	M	Un silence ... ça pourrait être ça ! Sinon, tout à l'heure Hugo disait que tu pourrais « taper des pieds » ... mais c'est toi qui va choisir Logan, hein ?
147	Logan	Avant d'entrer, je peux faire comme si je « m'essuyais » les pieds et après c'est à eux.
148	M	Pourquoi pas ? On essaye ... le silence ... après tu fais le son de frottements des pieds sur le sol, ou tu tapes des pieds, et puis c'est au groupe « le temple » de jouer.

		Allez, on essaye, vous avez tous compris ce qu'il faut faire ? Ce qui serait bien ... on avait dit qu'il fallait d'abord ... Qu'est-ce qu'on avait dit par rapport à Logan ... qu'on reconnaisse que c'est lui qui fait le personnage de l'enfant ?
149	Mérabi	Il peut commencer tout seul comme il a fait tout à l'heure.
150	M	D'accord, allez, on essaye, vous êtes prêts ?
151		<i>Enregistrement de la première version du parcours sonore.</i>

Annexe 2 - Séance n°2, CE2-CM1 (Ecole rurale de la banlieue de Périgueux) 14-12-2012

Production sonore : Analyse critique et enregistrement de la version n°2

Séance n°2. (30') analyse critique v1, enregistrement version 2, analyse critique v2

- **Phase 1** (12') : **Ecoute et analyse critique** de la version enregistrée n°1

« **Le langage qui reconfigure l'action** »

- **Phase 2** (10') : **pratique musicale** mise en œuvre en groupes (8'40) (qui combine à la fois le musical (vocal et instrumental) et les échanges langagiers entre pairs) et **enregistrement de la version n°2** (1'20).

- **Phase 3** (8') : **Ecoute et analyse critique** « immédiate » de la version enregistrée n°2

- **Phase 1/3** (12') : **Ecoute et analyse critique** de la version enregistrée n°1

« **Le langage qui reconfigure l'action** »

001	M	On va réécouter bien attentivement notre enregistrement pour voir si on peut « améliorer » « quelque chose » et puis pour donner vos impressions, si à des moments c'est trop fort pas assez fort ou bien si on trouve que c'est trop lent ou trop rapide, etc. Et puis peut-être aussi, après, il faudra que vous vous rappeliez ce que vous avez fait dans chaque groupe pour expliquer comment vous avez organisé les sons dans chaque groupe, pour le temple, dans la rue, etc.
002		Ecoute de la première version enregistrée.

003	M	Alors ? Lohanne ?
004	Lohanne	Logan quand il chante il devrait faire un peu plus aigu parce-que c'est un peu trop grave.
005	M	Toi, tu trouves que sa voix est un peu grave ? Mais, --- il ne va pas devenir soprano si sa voix est naturellement plus grave ---- D'accord. - Hugo ?
006	Hugo	C'est les voitures et les motos qu'on n'entendait pas, ça doit faire un son plus fort ---
007	M	Donc, vous avez trouvé que les véhicules on ne les entendait pas suffisamment ?
008	Mérabi	Je suis d'accord avec Hugo parce que les gens, ils faisaient un « bruit » très fort, ils parlaient fort.

009	M	Alors, soit « ceux qui parlent », parlent trop fort, soit les véhicules à côté ne sont pas assez puissants, donc ça veut dire qu'il va falloir travailler sur l'intensité au niveau des voix et des véhicules.
010	Laurine	Et aussi Logan quand il dit « Bù Xing » pour qu'on fasse le silence il faudrait qu'il le dise un peu plus fort.
011	M	Ça veut dire..., c'était quoi déjà..., tu te souviens de ce que tu devais dire Logan...
012	Logan	Le signal ?
013	M	C'était quoi le signal ?
014	Logan	« Bù Xing »
015	M	C'était « Bù Xing »
016	M	Est-ce qu'on l'entend ? Est-ce que tout le monde l'a entendu, le signal « stop » ?
017	Elèves	Non.
018	M	D'ailleurs, on entend sur l'enregistrement que l'on fait « chuuut ».

019	Mérabi	Peut-être que les personnes, elles devraient parler moins fort parce que Logan on l'entend pas et les voitures non plus !
020	M	Donc, attention quand on parle chinois il faudra peut-être baisser le son des piétons, monter le son des véhicules, et toi quand tu donnes le signal Logan, (« Bù Xing ») il faut que tu le dises bien fort, plus fort.
021	M	Mais dans la rue quand « les gens se promènent », est-ce qu'il y a une foule de gens qui parlent tous en même temps ?
022	Laurine	Par exemple, si on parle à une personne et bien il parle et l'autre il parle après.
023	Alex	Alors ce qu'on pourrait faire dans le groupe de piétons, c'est se mettre deux par deux et quand Logan commence à chanter il y en a deux/ trois qui parlent ils s'arrêtent et après c'est les autres et puis, petit à petit ---
024	M	D'accord, donc, on ne parle pas tous en même temps, on parle les uns après les autres et quand il donne le signal, on s'arrête les uns après les autres.
025	M	Autre chose : Quand on entend le petit enfant chanter est-ce qu'on entend le bruit de ses pas, est-ce qu'on l'entend marcher ?
026	E	Non.

027	Alex	Non on ne l'entend pas, on n'entend que les « bruits » des gens qui parlent
028	M	Une autre question, pour les voitures, quand on se promène dans la rue est-ce qu'on entend toutes les voitures en même temps ?
029	E	Non.
030	Laurine	Moi je dirais que les voitures elles sont en même temps parce qu'elles sont à chaque fois l'une derrière l'autre et elles n'attendent pas que l'autre soit loin devant les voitures.
031	Benjamin	Ben si, il faut garder une distance ...
032	M	Il faut garder une distance ?
033	Laurine	Ça veut dire que l'autre pourrait ralentir si elle est trop « collée » ...
034	M	Alors comment on fait ralentir une voiture d'un point de vue sonore ?
035	Laurine	Il faut faire les sons moins forts quand la voiture ralentit.
036	M	Donc il va falloir que le groupe des voitures réfléchisse à ne pas faire les voitures en même temps avec les mêmes sons.
037	M	Je reviens aux piétons, il y avait le « bruit » des gens qui parlent, et vous vous souvenez dans les sons qu'on avait trouvés, il y avait le bruit des pas. Est-ce que lors de notre écoute, vous avez entendu les piétons qui marchaient ?
038	Laurine	Quand on avait dit ce qu'on allait faire, on avait dit qu'il fallait qu'on fasse « comme ça » avec ses pieds, assez fort pour qu'on puisse l'entendre, mais, personne ne l'a fait.
039	Mérabi	Si, on l'a fait un peu mais on ne l'entend pas.
040	Benjamin	On pourrait prendre un instrument pour faire comme le bruit des pas.
041	M	Ah oui, pourquoi pas ... au moins les pas du petit enfant ... Bon, maintenant qu'on a bien réfléchi, on pourrait peut-être prendre 10 minutes pour se remettre en groupe et que chaque groupe essaye de reconstruire à partir de ce que l'on a dit, et ensuite essayer de le jouer pour l'enregistrer.
042	Laurine	On a parlé des voitures et des personnes mais comment on fait pour le temple ? Faut croire que c'est parfait le temple !
043	M	Est-ce que c'est parfait le temple ?
044	Mérabi	Les bouddhistes qui méditaient eh ben ils devaient reprendre leur souffle, alors ils s'arrêtaient et ça reprenait tout le temps. Donc il faut faire : quelqu'un fait le « bruit », l'autre s'arrête et l'autre reprend ---

045	M	Oui, alors il faut que ce soit le plus continu possible
046	Mérabi	Mais y avait Romain, il n'était pas là, alors il va être qui ?
047	M	Oui, on va le laisser décider, on va attendre de se remettre en route et nous allons voir... Oui Alex ?
048	Alex	Aussi, le groupe des musiciens, « c'est pas » tellement parfait parce qu'on n'entendait que deux instruments, moi en tous cas j'entendais que le gong et un autre, mais pas tous...
049	Lohanne	La dernière fois quand on avait écouté ce qu'on a fait, un des élèves avait tapé un peu trop fort sur l'instrument ...
050	M	Donc sur certains instruments, « faut pas taper trop fort » ... Donc ça veut dire que tous ceux qui vont reprendre « le temple » vont devoir apprendre à maîtriser l'instrument et la force avec laquelle ils vont taper sur l'instrument.
051	M	Bon, on a dit que le petit garçon, il allait choisir un instrument pour faire les bruits de pas, peut-être que tu pourrais te lever Logan pour choisir celui que tu vas utiliser. (<i>Logan a choisi des claves</i>)
052	M	On reprend les places qu'on avait l'autre fois pour s'entraîner et après on réenregistre. Les piétons, les véhicules...

- **Phase 2/3 (10')** : **pratique musicale** mise en œuvre en groupes (8'40) (qui combine à la fois le musical (vocal et instrumental) et les échanges langagiers entre pairs) et **enregistrement de la version n°2 (1'20)**.

A) Pratique musicale mise en œuvre en groupes (8'40) :

Le Groupe : Le temple

- le son tenu des « *moines qui prient* » est travaillé et les élèves respirent en décalage les uns par rapport aux autres.

- Dans le même temps les instrumentistes jouent successivement un seul son de leur instrument en essayant de maîtriser l'intensité.

053	Lohanne	Ce qu'il faudrait c'est « qu'on fait » doucement puis fort, puis fort et doux pour faire comme si les sons s'éloignent. On le fait trois fois de suite et après on change
054	Mérabi	Sinon pour le gong, - Mathis, - s'il veut pas que ça dure trop longtemps, il tape et après il arrête le son en le tenant. - Sinon par exemple, pour le triangle qui vient après : on va pas entendre.
055	Laurine	Ça veut dire qu'il faut qu'on attende un peu que le son diminue avant de jouer notre son.

Le groupe : « Les personnes dans la rue » essaient de construire des conversations par groupes de deux élèves et Alex (qui remplace Logan dans le rôle du petit enfant) essaie de taper une pulsation régulière pour le « bruit des pas ».

Le groupe : Les « véhicules » s'entraînent à « accélérer » à « ralentir » en intercalant les sons des klaxons.

B) Enregistrement de la deuxième version du parcours sonore (1'20)

- Phase 3/3 (8') : Ecoute et analyse critique « immédiate » de la version enregistrée n°2

056	M	Mathis nous a dit, avant que l'on écoute notre deuxième version enregistrée, qu'on n'entendait pas bien le signal « Bù Xing », et effectivement sur l'enregistrement on ne l'entend pas bien.
057	Laurine	Maintenant c'est les voitures qui jouent trop fort et qui cachent le bruit que fait la chanson d'Alex et l'instrument qui fait les « pieds ». <i>(Alex a remplacé Logan pour représenter le petit enfant qui se promène)</i>
058	Mérabi	A un moment ça a changé de rythme pour le petit instrument des « pas », ça a fait « toc, toc » et après ça a un peu accéléré.
059	M	Et pourquoi, d'après toi, ça peut accélérer ?
060	Mérabi	Parce qu'il marchait un peu plus vite.
061	M	Ah, on peut peut-être effectivement varier... Est-ce qu'il a joué tout le temps d'ailleurs ?
062	Mérabi	Non.
063	M	Il y a des moments où il s'est arrêté ?

064	Logan	Oui pour « laisser » sa respiration.
065	M	Oui, mais ça veut dire que quand on respire on ne peut plus marcher ?
066	Lohanne	Non.
067	M	Et Alors si j'arrête de jouer, si « ça », ce sont les pas et que j'arrête, (l'enseignante entrechoque les claves) ça veut dire que mes pas, ils font quoi là ?
068	Mérabi	Ils s'arrêtent, tout le monde s'arrête.
069	M	Je peux m'arrêter, et puis ...écouter ce qui se passe.
070	Mérabi	Ou sinon, il était peut-être un peu fatigué ?
071	Lohanne	Ou il voulait traverser ?
072	M	[Avant de traverser je regarde à droite, à gauche aussi, et puis après je traverse]. Donc évidemment on ne marche pas tout le temps au même rythme, donc tu as raison, c'est une bonne remarque. Bon, le « Bù Xing » on ne l'a pas assez entendu, il faudra le refaire plus fort. ... Les voitures maintenant, est-ce qu'on a bien entendu ?
073	Lohanne	C'était des fois trop fort.
074	M	Oui, mais c'est peut-être normal quand on se promène, des fois on entend bien les voix, des fois on entend plus les voitures...
075	Logan	A un moment, il devait y avoir le klaxon mais on ne l'entend pas.
076	M	Ah bon, qu'est-ce qui s'est passé ? Il était fatigué ?
077	Lohanne	Non c'est Sacha qui devait faire le signal pour le Klaxon mais il a oublié.
078	M	Ah, donc là c'est un problème de chef d'orchestre ?
079	Mérabi	Si, Sacha a fait un geste, mais Hugo ne l'a peut-être pas vu.
080	M	Est-ce que ça veut dire qu'il y a des musiciens qui ne regardaient pas le chef d'orchestre ?
081	Priscilla	Non on regardait tous mais on ne se rappelait plus.
082	M	Bon ça veut dire que si on veut que le morceau soit audible et obtenir un bon résultat, il faut que tout le monde joue le jeu et joue sa « partition ». Et alors, par rapport au premier enregistrement, dans le temple, qu'est-ce que vous pensez des voix par exemple ?
083	Mérabi	On était un peu en retard.
084	Laurine	C'est vrai on a commencé un peu plus en retard parce qu'on n'avait plus notre signal.

085	M	Ah, d'accord, d'accord, mais est-ce que vous trouvez que ça va mieux quand vous chantez tous en même temps ou quand il y avait seulement que deux chanteurs ? Est-ce que ça sonne mieux ?
086	Lohanne	Oui, mais aussi Pauline elle a une question si Logan il s'arrête de marcher dans le temple, nous qu'est-ce qu'on doit faire ? Est-ce qu'on doit augmenter ou baisser ?
087	M	Ça dépend de la musique que vous faites dans le temple, si les musiciens sont loin ou près et s'ils jouent doux ou fort... Par contre j'ai envie de rebondir sur ce que disait Laurine, en disant : on attendait pour démarrer, on attendait d'avoir le signal... Alors là ce n'est pas Logan qui faisait le petit garçon, c'est Alex, et là du coup, le signal vous ne l'avez pas eu... Alors puisque maintenant on a un instrument ?
088	Logan	Moi je peux changer « heu », de « bruit ».
089	M	Ah, est-ce qu'on peut changer de bruit avec l'instrument ? (L'enseignante entrechoque les claves)
090	Logan	Non mais j'arrête celui-là et je fais un « autre bruit »
090	Laurine	On pourrait faire un « autre son » avec l'instrument pour donner un signal.
091	M	D'accord, il faudra qu'on trouve un signal, la fois prochaine. On va y réfléchir. ...A la rentrée (après les vacances de Noël), on réécouterà bien et, pour se rappeler de tout ce qu'on a joué, on essaiera d'écrire la partition, tous ensemble, de ce que l'on a fait, mais bien sûr, on vous donnera des outils pour écrire la partition et on essaiera de réfléchir à comment on pourrait écrire tout ce qu'on a joué ...

Annexe 2 - Séance n°3, CE2-CM1 (Ecole rurale de la banlieue de Périgueux) 15-02-2013

Production sonore : Réalisation d'une partition et enregistrement de la version n°3

Séance n°3. (20') réalisation d'une « partition », enregistrement version 3

- **Phase 1 (18') : Réalisation d'une « partition » de la production sonore** : Le langage qui précise la tâche à réaliser et qui organise les temps de réflexion et de pratique.

- Consigne : tâche à réaliser, exposé explicatif, outils mobilisables (4').

- Temps de recherche sous forme d'échanges langagiers autour de la façon de coder les sons, et écriture de la « partition » (14').

- **Phase 2 (2') : Enregistrement de la version 3** (avec la partition affichée au tableau).

- **Phase 1 (18') : Réalisation d'une « partition » de la production sonore** :

A) Consigne : tâche à réaliser, exposé explicatif, outils mobilisables (4')

Après un temps d'échanges avec les élèves autour de « la partition », et de ce qu'ils en connaissent (« partition avec les notes »), et face aux difficultés qu'ils rencontrent, sans outillage, de concevoir la mise en signe des éléments sonores produits, l'enseignante formule une consigne de travail qui précise la tâche à réaliser, qui organise les temps de réflexion et de pratique, et qui propose un certain nombre d'outils pouvant être choisis pour le codage des événements sonores produits par les élèves.

Pour « outiller » les élèves, elle donne principalement des indications qui concernent :

1) L'écriture des éléments simultanés : - « A un moment, ils sont en même temps, il va donc falloir que vous les écriviez sur la feuille les uns au-dessus des autres ». (Le discours de l'enseignante est accompagné de gestes sur la surface du tableau qui indiquent soit la dimension successive soit la dimension simultanée des événements sonores à écrire).

2) Quelques outils de codage possibles (qui ne font pas appel au « solfège ») :

« Vous avez le droit d'utiliser : - **des mots qui expliquent** ce que vous faites ; - **des petits mots qui « représentent » le son**, (vous vous souvenez, qu'on appelle des onomatopées, regardez, on a encore l'affichage des onomatopées que vous aviez relevé dans des bandes dessinées) ; - **des « petits dessins »** ; - **des traits** pour dessiner que le son va vers le haut quand c'est aigu et vers le bas quand c'est grave ». (Pour chaque élément proposé, l'enseignante donne des exemples concrets).

Pour l'organisation du travail, elle précise : - « C'est à vous de vous mettre d'accord pour trouver une façon d'écrire. Chaque groupe se place aux endroits où j'ai disposé les feuilles A3. Dans chaque groupe, un seul d'entre vous va écrire et les autres vous allez l'aider ».

A partir des éléments proposés, chaque groupe cherche un codage possible de sa propre production et l'écrit sur la feuille en format A3 distribuée par l'enseignante.

Les trois pages obtenues sont affichées au tableau.

B) Temps de recherche et d'écriture (14').

Les élèves travaillent en « autonomie ».

L'enseignante passe dans chaque groupe pour répondre aux questions éventuelles et pour compléter la réflexion.

Le groupe « les personnes dans la rue » décide que les trois élèves qui « représentent » le personnage chanteront l'air de la chanson sur la syllabe « *la* ».

Le groupe des « véhicules » décident de ne pas utiliser les jouets pour faire les Klaxons mais de faire vocalement des onomatopées.

A l'issue des productions de « partitions », les trois pages sont affichées au tableau en respectant les moments simultanés (« les gens » et « les véhicules ») du parcours sonore réalisé.

- **Phase 2 (2') : Enregistrement audio de la version 3** (avec la partition affichée au tableau).

Annexe 2 : Les trois partitions présentées successivement sur une seule page.

Les voix

woodblock <small>Logan Alex</small>
le chant <small>Alex et Logan</small>	la la la la la bù xing
les voix <small>Safiyyah et Gemma</small> puis tous les autres	lǎo de qǐng bù xing fēi cháng gān xié..... ↑ ↑ ↑ ↑ ↑
les pas	poum poum poum signal stop.

Les véhicules

Le temple

Annexe 2 : Partitions disposées au tableau pour permettre un essai de « lecture » en relation avec la réalisation sonore.

Les voix

woodblock Logan Albee
le chant Alex et Logan	la la la la la bi xing
les voix Safiyjah et Genma puis tous les autres	hào de qing bi xing fei cheng gān xié... ↑ ↑ ↑ ↑ ↑
les pas	poom poom poom siguel sh.

Les véhicules

Handwritten musical notation for 'Les véhicules' consisting of six staves. The staves are labeled with rhythmic patterns: 'tut', 'tut', 'tut', 'tut', 'tut', and 'tut'. The notation includes various note values and rests, with some notes marked with 'tut' above them.

Le temple

Handwritten musical notation for 'Le temple' consisting of multiple staves. The notation includes dynamic markings such as 'doux (E)', 'mf', 'f', and 'doux'. Circled numbers (1 through 8) are placed above the notes, and arrows point from these numbers to specific notes on the staves. The notation also includes various rhythmic symbols and rests.

Annexe 3 - Analyse auditive : CE2-CM1 (Ecole rurale de la banlieue de Périgueux)
01/03 /2013 Opéra traditionnel chinois : *La légende de serpent blanc*, Scène n° 8 :
Submersion du temple de la montagne d'or

Transcription des échanges langagiers

(50' = 35' + 15')

001	M	Nous allons écouter une musique et, aujourd'hui, sur la feuille que je vais vous distribuer, vous allez d'abord prendre deux minutes pour noter effectivement ce que vous ressentez. D'accord ? Et après à partir de là, on pourra partager vos réponses. (En chuchotant) Ça y est, vous êtes prêts à écouter ? Vous prenez aussi, le temps d'écouter --- vous n'êtes pas obligés d'écrire tout le temps ---
002		Première écoute du fragment musical.
003	M	Vous écrivez ce que vous avez ressenti et toutes les remarques que vous avez envie de garder en mémoire. Bien, vous avez pris une première série de notes ... pour que vous puissiez compléter éventuellement ... parce que c'est vrai que j'ai vu vos grands yeux ronds, donc il y a peut-être des choses qui ont été un peu déstabilisantes. On va prendre le temps de réécouter de façon à ce que vous puissiez analyser plus précisément, ... essayer de repérer des choses et compléter vos notes.
004		Deuxième écoute du fragment musical.
005	M	Alors, à partir de là, je vais jouer les « secrétaires ». Allez on va commencer par les CE2 cette fois ci. Nicolas qu'est-ce que tu aurais à nous dire ? Qu'est-ce que tu as noté ? Qu'est-ce que tu as écrit ?
005	Nicolas	Un spectacle japonais dans la rue.
006	M	Ah, j'écris : spectacle Japonais dans la rue ... Vous pouvez faire des phrases quand vous parlez. « Cela me fait penser à un spectacle japonais dans la rue ». Safiyyah ?
007	Safiyyah	J'ai marqué que ça me fait penser à un spectacle.
008	M	D'accord : à un spectacle. Alex ?
009	Alex	Moi je pense que c'est une « chanson » pas japonaise mais Indienne
	M	Toi tu dis que c'est une « chanson » plutôt Indienne.

		Angelina ?
010	Angelina	Il y a des gens qui chantent.
011	M	Des gens qui chantent, oui. Sacha ?
012	Sacha	Ça me fait penser au cirque et au Maroc.
013	M	D'accord donc toi ça te fait penser au cirque et au Maroc. Pauline ?
014	Pauline	Je pense que cette musique fait penser au Japon, c'était un petit peu fort, le son. On dirait que ça se passe dans un cirque avec des clowns et de l'opéra
015	M	J'écris : cirque, clown, opéra, Japon. Dylan ?
016	Dylan	Il y avait des cymbales des triangles des tambours et des gongs
017	M	Donc toi tu as repéré plutôt les instruments. Mathéo ?
018	Mathéo	Il y a la cymbale, il y a des gens qui chantent. Les instruments : la cymbale, le gong, le triangle, le tambour.
019	Albane	Il y a des cymbales, des gongs.
020	Logan	Ça fait penser qu'ils sont réunis.
021	M	Qui « ils » ? qu'est-ce que tu mets derrière « ils » ?
022	Logan	Des personnes.
023	M	Des personnages, d'accord, des personnages qui sont réunis ?
024	Hugo	Au début ceux qui chantent on dirait des voix de clowns.
025	M	Alors ?
026	Louna	C'est fort ça parle et ça jingle.
027	M	J'écris ---
028	Louis	C'est très fort, il y a des tambours et il y a un triangle.
029	Lohanne	J'ai repéré aussi qu'il y avait le sistre et les voix elles sont aigues.
030	Gemma	Il y a « le » cymbale le gong le tambour et le triangle.
031	M	Donc toi tu as repéré les instruments ... On continue. Mathéo ?
032	Mathéo	Ça se passe en Afrique, et les sons sont bruyants.
033	M	Toi, tu penses que c'est en Afrique Romain ?
034	Romain	Ça me fait penser à la Chine et à une salle de chant.

035	M	Comment tu l'écris « chant » ? Est-ce que c'est « chant » de chanson ?
036	Romain	Oui.
037	Enola	Il y a des voix, il y a plusieurs voix.
038	Mérabi	Ça a l'air d'une fête.
039	Laurine	J'ai reconnu la cornemuse.
040	Mathis	Il y a de l'opéra, des claquettes, de la batterie et de la cymbale.
041	Sarah	Il y a du tambour et du triangle, il y a des voix graves et aigues.
042	Tom	Il y a de l'opéra du triangle, de la cornemuse, du tambour et « du » cymbale.
043	Bresalia	Ça me fait penser à une fête qui se passe en Inde.
044	M	Bien on a fait le tour de toutes vos premières propositions que j'ai écrites au tableau. Alors maintenant effectivement on va partager nos réponses et par exemple, on va commencer par Mérabi et essayer de répondre à la question : « qu'est-ce qui dans la musique t'a fait penser que c'est peut-être une fête » ? Alors attends, je note : « une fête parce-que : »
045	Mérabi	Parce qu'il y a beaucoup d'agitation, tout va très vite, tous les instruments se suivent rapidement comme dans une fête et ça fait comme un concert.
046	M	Alors, ... Il va falloir que vous essayiez de justifier vos réponses. J'aimerais bien que vous m'expliquiez effectivement ce qui permet dans la musique de penser à ça, qu'est-ce qui dans la musique vous fait penser que, comme l'a dit Mérabi, pour lui c'est une fête. Pourquoi quelqu'un a pensé qu'il y avait des clowns, pourquoi ça se passe en chine, pourquoi ça se passe en Afrique ? Tiens, pourquoi quelqu'un a dit que « ça jongle » ? Qu'est-ce qui vous fait penser que ça jongle dans la musique ? Ça jongle parce-que ? Louna ?
047	Louna	<i>(Pas de réponse de Louna et des autres élèves)</i>
048	Mérabi	Si ça jonglait on entendrait des applaudissements ...
049	M	Bon, d'accord. Alors je vois aussi le mot « clown », qu'est-ce qui vous fait penser que peut-être il y avait des clowns dans ce morceau de musique ?
050	Mérabi	Moi je dis qu'il n'y en a pas parce que sinon il y aurait des rires.
051	M	Donc, je note : « zéro clown », s'il y en avait, on entendrait des rires ... C'est peut-être parce que certains d'entre vous ont pensé que c'était une musique de cirque alors, peut-être que d'autres ont pensé qu'il y avait des clowns et que ça jonglait.

		<p>Mais alors qu'est-ce qui fait penser au cirque, pourquoi beaucoup d'entre vous ont pensé au cirque, à la notion de « spectacle » parce-que ça c'est le premier mot qui est sorti et qui est même ressorti plusieurs fois.</p> <p>Qu'est-ce qui vous fait penser dans cette musique qu'il s'agit d'un spectacle ?</p>
052	Sacha	Il y a des voix qui s'arrêtent et après y en a qui reprennent et qui montent
053	M	<p>Il y a des jeux avec les voix alors ?</p> <p>J'écris : des voix qui s'arrêtent et qui montent, qui reprennent.</p> <p>D'accord ...</p> <p>J'ai repéré une autre chose sur laquelle vous n'êtes pas d'accord, il y en a parmi vous qui disent que c'est du Maroc, d'autres qui disent que c'est en Afrique, d'autres qui disent que c'est en Chine, au Japon ...</p> <p>Quand on écoute là, est-ce que c'est facile de trouver de quel pays « ça » vient ?</p>
054	Elèves	Non.
055	M	<p>Pourquoi ?</p> <p>D'abord il y a une chose sur laquelle vous êtes tous d'accord ! C'est qu'apparemment ça vient d'un pays, mais on ne sait pas lequel... Alors ?</p>
056	Hugo	Moi je dirais : la Suisse.
057		<p>La Suisse ?</p> <p>Hum ... Là, le problème c'est qu'il ne faut pas qu'on cherche des pays parce que ça, je vais vous le dire après, de quel pays « ça » vient. Ce qui compte c'est pourquoi vous pensez que ça vient d'un autre pays que d'ici ? Pourquoi ce n'est pas comme ici ?</p>
058	Nicolas	Parce qu'on dirait pas une chanson de ... d'ici, on dirait ... c'est pas le même ... c'est pas exactement le même thème et pas exactement le même rythme aussi.
059	M	Oui.
060	Bresalia	C'est pas la même langue.
061	M	Ce n'est pas la même langue, ah, parce que vous avez entendu qu'ils ne parlent pas notre langue. Quand ils chantent ils chantent dans une autre langue alors !
062	Laurine	Pour le pays, moi je dirais que c'est l'Écosse parce que on entend vraiment des cornemuses. Des cornemuses c'est en Écosse.
063	M	D'accord, mais ça je peux vous le dire tout de suite, parce que ce n'est pas une cornemuse, mais c'est un instrument dont le son lui ressemble beaucoup parce

		<p>que c'est la même façon de faire le son. Mais on ne l'a pas encore appris.</p> <p>C'est vrai que si ça ressemble à la cornemuse, et que l'on sait que la cornemuse c'est en écosse, alors après on peut le penser, mais ici, ce n'est pas le cas.</p> <p>Je vous le dirais après, de quel pays « ça vient ».</p> <p>Comme vous vous appuyez sur les instruments, pour essayer de trouver, regardons au tableau ce que vous avez dit.</p> <p>Tiens par exemple est-ce qu'on joue du gong en écosse ?</p>
064	Elèves	Non.
065	M	Ah, mince, alors oui il y a un indice de cornemuse mais que vient faire le gong ?
066	Nicolas	Aussi, il me semble avoir entendu une sorte de flûte ou quelque chose comme ça.
067	M	<p>C'est peut-être le même son que cet instrument qu'on ne connaît pas ?</p> <p>Alors, par exemple est-ce qu'on joue du gong en écosse ?</p> <p>Rien que le gong ça peut vous mettre sur la voie ...</p> <p>Où est-ce qu'on trouve des gongs ? En Afrique ?</p>
068	Elèves	Non.
069	M	<p>Il n'y a pas de gong en écosse alors dans tout ce que vous avez dit il nous reste : qu'est-ce que vous avez dit ? l'Inde, la Chine, le Japon ... C'est l'Asie.</p> <p>Je note : il n'y a pas de gong en écosse alors c'est plutôt en Asie.</p> <p>Moi je retiens, si je fais une synthèse par rapport à ce que vous avez dit, que ça ressemblerait à une fête ou à un spectacle parce qu'il y a des intensités, des voix qui montent qui s'arrêtent, que c'est rapide, on sent qu'il y a de l'agitation...on sent effectivement qu'il y a beaucoup de monde sur cette scène.</p> <p>Ensuite, tiens, je voudrais revenir sur : les « claquettes » !</p> <p>Qu'est-ce qui dans le morceau qu'on a écouté vous a fait repérer quelque chose qui ressemblerait à des claquettes ?</p>
070	Mathis	Parce qu'à un moment il y a comme des bruits de pas sur la scène.
071	M	<p>Ah, comme des bruits de pas ... sur la scène ... je note ...</p> <p>Bon, vous avez trouvé beaucoup de choses ! Il nous reste quand même à réécouter une troisième fois et, ce qui serait bien c'est que vous essayiez de dire ce que vous ressentez, quel « sentiment » ça vous fait ? Est-ce que c'est toujours le même sentiment ou est-ce que cela change ? Par exemple est-ce-que</p>

		c'est mystérieux, ou est-ce que c'est gai, ou est-ce que ça fait peur ? Est-ce qu'on ressent toujours la même chose pendant toute la musique ?
072		Troisième écoute du fragment musical.
073	M	Alors, quels « sentiments » ? Avant de sortir en récréation, on fait une liste rapide !
074	Safiyyah	Ça fait peur.
075	M	Est-ce que ça fait peur tout le temps ?
076	Safiyyah	Non pas au début mais au milieu.
077	M	Pas au début mais au milieu, d'accord, mais est-ce qu'il y d'autres « sentiments » ?
078	Bresalia	Au début ça fait fort et puis après ça redescend, après ça remonte et après ça redescend à la fin.
079	M	D'accord, donc toi ce que tu as ressenti c'est quand c'est fort puis plus doux puis plus fort puis plus doux, ça change comme ça, les « intensités » changent, d'accord !
080	Laurine	Ça bouge.
081	M	Ça bouge, oui, alors quoi ?
082	Laurine	Y a de la danse.
083	M	Il y a de la danse d'accord, qu'est-ce que tu veux dire ? ... Restez sur les « sentiments » !
084	Laurine	C'est joyeux, c'est gai.
085	Mathis	Moi j'ai entendu « là », on dirait « là », y avait des gens qui dansaient avec le bruit où « là », tu soufflais et ils avaient comme une robe à carreaux.
086	M	Ah oui c'est comme si c'était une cornemuse qui jouait alors ça te fait penser à ça peut-être, avec le kilt, d'accord, d'accord, comme s'il y avait une danse.
087	Louis	J'ai vu qu'au milieu c'était joyeux mais au début et à la fin y avait presque que des instruments.
088	M	Ah d'accord. D'autres remarques ?
089		Pause récréation 15'
090	M	Nous reprenons, Est-ce que vous avez des choses à ajouter par rapport à ce que nous avons déjà noté au tableau ? Oui ... ? Albane ... ?
091	Albane	C'était un peu bizarre quand ils parlaient.
092	M	Un peu bizarre ? Qu'est-ce qui était étrange alors ?

093	Albane	Parce qu'on comprenait pas trop ce qu'ils disaient « parce que on ne parle pas de leur langue ».
094	M	Alors, ils ne parlent pas notre langue, « ils parlent de façon bizarre ». Je l'écris au tableau. On ne comprend pas, tu as raison. Ensuite ? Ce morceau de musique il raconte des choses et vous, vous avez compris ce qu'il pourrait bien raconter ?
095	Laurine	Ça raconte qu'ils font un spectacle ou qu'ils fêtent quelque chose.
096	M	Oui, ils fêtent peut-être quelque chose, oui mais quoi ? Est-ce qu'on peut reconnaître une histoire à partir de la musique et la raconter ? Non, parce que, première difficulté, ils ne parlent notre langue. Peut-on sur s'appuyer certains indices pour essayer de trouver ce qui peut bien se passer dans ce morceau ?
097	Elèves	<i>(Pas de réponse des élèves)</i>
098	M	Ce n'est pas facile hein ? ... Comme ce n'était pas facile pour Enola, qui avait été absente, de reconnaître les choses qu'on a voulu faire passer dans notre morceau de musique, dans notre création sonore. Comme elle, on ne peut pas trouver l'histoire, quand il y en a une, uniquement avec la musique, parce que la musique ne raconte pas comme les mots. Bon, on a bien travaillé. On est à peu près d'accord sur la notion de fête ? Bon, mais j'aimerais aussi qu'on réfléchisse à une autre chose, et on va réécouter le morceau une fois pour repérer comment il est organisé. Nous il était organisé comment notre morceau ? ... Le nôtre hein ?
099	Laurine	On a fait trois groupes : un des voitures, un des personnages qui parlent et un dans le temple.
100	M	Oui, alors ça, c'est l'organisation en trois groupes est-ce que là, vous avez repéré des groupes ? On va essayer de réécouter ! Nous, nous avons des groupes, ensuite on va peut-être pouvoir chercher s'il y a des groupes pour eux. D'accord ?
101	Laurine	On a fait les deux premiers groupes : un qui commence à parler, le deuxième il enchaine, le premier continue et ensuite dès qu'on s'arrête, ça passe au groupe du temple.
102	M	Ah donc y a un ordre dans les groupes, des fois il y a d'abord un groupe puis après l'autre, et des fois, tu l'as dit on a joué tous ensemble. Et d'ailleurs

		comment ça s'appelle quand on joue tous en même temps comme ça ?
103	Laurine	La polyphonie.
104	M	Très bien Laurine, la polyphonie.
105	M	<p>Allez, on va réécouter une dernière fois en se laissant porter par la musique, mais pour que vous puissiez mieux comprendre je vais vous dire de quelle musique il s'agit :</p> <p>Il s'agit d'un extrait d'une musique qui fait partie d'un opéra chinois traditionnel, qui s'appelle la légende de serpent blanc.</p> <p>Le passage que nous avons écouté est la <u>scène n° 8</u> qui s'intitule : <i>Submersion du temple de la montagne d'or</i> ». C'est une scène de bataille entre une créature surnaturelle qui sous sa forme humaine est une femme : le « serpent blanc », et un « moine » du <i>temple de la montagne d'or</i> qui considère cet être comme un « démon ».</p> <p>Après l'écoute, on fera rapidement un premier écrit de travail sur tout ce qu'on a trouvé, et la prochaine fois on lira les principaux passages de la légende sur un texte que je vous apporterai, et on regardera quelques courts extraits de vidéos de cet Opéra.</p>
107		Quatrième écoute du fragment musical

Annexe 3 Analyse auditive : La Légende de serpent blanc, relevé au tableau (par l'enseignante) des réponses proposées par les élèves (CE2-CM1) (Voir transcription page suivante).

spectacle japonais dans la rue
 chanson indienne
 des gens qui chantent les personnages réunis
 cirque → Baroc → Japon
 l'opéra → clowns → Afrique
 Chine
 cymbales - des gongs - tambours - triangles
 sistras - cornemuse - batterie
 Au début, on dirait des voix de clowns.
 C'est fort, ça parle et ça jongle.

Les voix chantent "aigu" / "grave"
 plusieurs voix
 Ça a l'air d'une fête.
 Il y a des claquettes

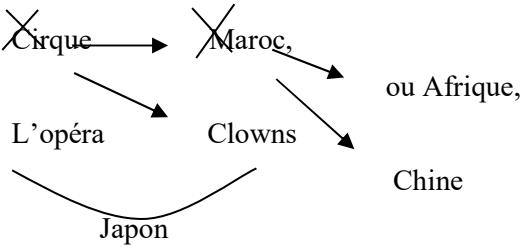
Une fête parce que :
 - agitation → ça bouge
 - rapide
 - les instruments se bousillent → concert

ça jongle parce que :
 des claquettes parce que...

clown → s'il y en avait on entendrait des
spectacle → des voix qui montent + stop + ça reprend
 pays ? Ils chantent dans 1 autre langue
Perse parce que 'il y a une cornemuse
 m'y a pas de gong en Perse →

Sentiments ?
 peur. (pas au début - pas au milieu)
 alternance douce/fort.
 joyeux - gai instruments

Annexe 3 Analyse auditive : La Légende de serpent blanc, relevé au tableau (par l'enseignante) des réponses proposées par les élèves (CE2-CM1) (Transcription du contenu écrit au tableau)

<p><u>Spectacle japonais dans la rue</u></p> <p>Chanson indienne</p> <p>Des gens qui chantent / des personnages réunis</p>  <p>Cymbales, des gongs, tambours, triangles, sistres, cornemuse, batterie</p> <p>Au début, on dirait des voix de clowns</p> <p>C'est fort, ça parle et ça jongle</p> <p>Sons bruyants</p>	<p>Les voix chantent "aigu" / "grave"</p> <p>Plusieurs voix</p> <p>Ça a l'air d'une <u>fête</u></p> <p>Il y a des claquettes</p> <hr/> <p><u>Une fête parce que ?</u></p> <p>Agitation → ça bouge</p> <p>Rapide</p> <p>Les instruments se suivent → concert</p> <p><u>Ça jongle parce-que ?</u></p> <p><u>Des claquettes parce-que ? Comme des bruits de pas sur la scène.</u></p>	<p><u>Clowns</u> → s'il y en avait, on entendrait des rires.</p> <p><u>Spectacle</u> → des voix qui montent + stop + ça reprend</p> <p><u>Pays ?</u> ils chantent dans une autre langue</p> <p>Ecosse parce qu'il y a une cornemuse mais il n'y a pas de gong en Ecosse → <u>Asie</u></p> <hr/> <p><u>Sentiments ?</u></p> <p>peur (pas au début, mais au milieu)</p> <p>alternance doux/fort</p> <p><u>instruments</u> joyeux - gai <u>instruments</u></p>
--	--	--

Annexe 3 - CE2-CM1 (Ecole rurale de la banlieue de Périgueux) Enseignante Madame JARRIJE Virginie

Ecrit de travail faisant suite à la séance d'analyse auditive.

01/03/2013 « Dictée à l'adulte » (~15')

Nous venons d'écouter un extrait musical d'un opéra chinois qui s'appelle La légende de serpent blanc.

Nous avons reconnu qu'il s'agissait d'une musique interprétée dans le cadre d'un spectacle car nous avons entendu le bruit de pas d'un comédien qui marche probablement sur la scène.

1. Les voix

- Au début du morceau, les voix semblent prononcer des sortes d'onomatopées.
- Durant le morceau, on entend successivement plusieurs voix qui chantent et une voix particulière qui déclame et/ou chante. Elle semble dire quelque chose mais on ne peut pas comprendre car ça n'est pas dans notre langue. A la fin de sa phrase, la voix monte dans les aigus.
- Dans un troisième temps, les chanteurs ont des voix plus graves. Ils chantent de façon plus posée, plus « majestueuse » et plus lente.

2. Les instruments

- Nous reconnaissons essentiellement des percussions : des cymbales, des tambours, des wood-blocks chinois. Ces percussions marquent un tempo rapide et montent en intensité (plus forte).
- Il y a aussi un instrument à vent : c'est un hautbois chinois, le « Suona »

3. Le caractère du morceau entendu

- Au début du morceau, les percussions, le rythme rapide et saccadé ainsi que le bruit des pas qui courent donnent le sentiment d'une agitation bruyante.
- La fin du morceau ressemble davantage à une danse ou à une fête. On entend une mélodie plus joyeuse et plus gaie.

Annexe 4 - M2B 1^{er} degré, 12-11-2012, Analyse auditive : Webern

12 Etudiants Webern : Symphonie Op.21 début du 1^{er} mouvement

Le format du commentaire demandé, correspond aux attentes de l'épreuve orale de musique au concours du CRPE 2013. C'est-à-dire, qu'après deux écoutes d'un fragment musical, le candidat formule une courte présentation orale des éléments qui lui semblent essentiels et propose une ou deux activités à l'attention des élèves de l'école.

La séance d'écoute et d'écriture « immédiate » du commentaire et des propositions d'activités en classe, dure une vingtaine de minutes. Elle débute par deux écoutes du fragment musical.

Aucune indication sur l'œuvre n'est communiquée aux étudiants avant l'écoute.

Les éléments de corpus ci-dessous sont constitués uniquement des écrits individuels produits par les étudiants.

Guilhem :

1) Commentaire :

001	Il s'agit d'un extrait musical au caractère très déstructuré, un peu à la manière d'un carillon « soufflé » par le vent.
002	Plusieurs instruments à cordes frappées (piano) et frottées et cuivres se répondent sur une pulsation très lente, dans un registre grave et étouffé au début puis dans lequel s'insèrent des notes de plus en plus aiguës au fur et à mesure des différentes phrases.
003	Il semblerait presque qu'il n'y ait pas eu de partition tant l'organisation paraît absente.

2) Propositions d'activités

004	Avec des élèves en classe, il faudrait travailler sur : - Les contrastes de notes graves et aiguës ;
005	- Les différentes familles d'instruments présentes
006	- Cette « déstructuration »

Natacha :

1) Commentaire :

007	Il s'agit d'une musique lente,
008	d'instruments à cordes (violon, contrebasse...) et à vent,
009	qui retranscrit une atmosphère mystérieuse et inquiétante.

2) Propositions d'activités :

010	Traduire une émotion ou l'aspect mystérieux et inquiétant de la musique.
-----	--

Angélique :

1) Commentaire :

011	Il s'agit d'une musique d'instruments à cordes frottées, pincées
012	Atmosphère mystérieuse, inquiétante.
013	Les sons se répondent comme une forme de conversation.
014	Sensations de déplacements : les cordes pincées peuvent évoquer des pas, et les sons frottés, comme un écoulement, peuvent évoquer le vent.

2) Propositions d'activités :

015	Faire comme une conversation avec des instruments de l'école
-----	--

Delphine :

1) Commentaire :

016	C'est une musique sans parole, assez lente, avec peu d'instruments différents qui produisent des sons graves et très aigus, intrigante.
017	La musique est composée de sons lents avec peu de variantes (même note tenue quelques secondes).
018	Ces sons sont produits au bon moment pour arriver à une musique cohérente.

2) Propositions d'activités :

019	Avec les élèves, on cherchera à produire une musique équivalente avec une structure ressemblante.
-----	---

Aurélie :

1) Commentaire :

020	Musique grave, lugubre sur un tempo lent pour cuivres et cordes.
021	Musique saccadée dans laquelle les instruments vont et viennent à tour de rôle.

2) Propositions d'activités :

022	Faire une entrée décalée de divers instruments qui vont et viennent, jouant seulement quelques notes à chaque apparition.
-----	---

Cédric :

1) Commentaire :

023	C'est une musique pour orchestre ou l'on entend des instruments à cordes et à vent.
024	Cet air est mystérieux et inquiétant par sa vitesse assez lente.

2) Propositions d'activités :

025	Le côté mystérieux et inquiétant : traduire un sentiment, une émotion (par exemple la peur, l'angoisse).
-----	--

Elodie :

1) Commentaire :

026	C'est une musique composée d'un petit orchestre, sans voix, avec violons, piano, contrebasse.
027	Musique lente, à caractère de suspense qui semble être du 18 ^e siècle.

2) Propositions d'activités :

028	Faire arriver les instruments en quinconce, les uns après les autres.
029	Faire varier le caractère suspense, joyeux ...

Lucile :

1) Commentaire :

030	Morceau qui fait intervenir des instruments à cordes et à vent.
031	Il s'agit de la reprise d'un même thème avec des variations.
032	Alternance entre notes longues et continues et notes courtes et succinctes.
033	Il s'agit d'un morceau relativement rythmé. Même si la première approche nous amène à voir/entendre un certain désordre/cacophonie.

2) Propositions d'activités :

034	Peut-être pourrait-on travailler le « questions/réponses avec les élèves. Car en effet les instruments se répondent quelque part après quelques minutes d'écoute.
035	On pourrait également leur mettre à disposition des instruments et qu'ils cherchent à tenir une note à plusieurs mais sans silence et, les amener à chercher des notes « courtes », « succinctes ». Egalement pour travailler piano, forte, etc.

Laurine :

1) Commentaire :

036	Il s'agit d'un extrait de musique dans lequel on entend différents instruments : des instruments à vent (contrebasse, violoncelle...), un piano.
037	Les instruments sont joués de façon fractionnée ; les instruments se répondent.
038	Les notes jouées sont dans le grave.
039	Le morceau est lent.

2) Propositions d'activités :

040	On peut demander aux élèves de choisir une émotion qu'ils veulent faire passer à travers une production sonore.
041	Par petits groupes, les élèves choisissent, individuellement, un instrument.

042	Ils s'accordent pour jouer l'instrument choisi de façon à se répondre et à transmettre l'émotion retenue.
-----	---

Joséphine :

1) Commentaire :

043	Ce morceau de musique est joué par plusieurs instruments à vent et à cordes différents.
044	Ces instruments jouent de façon désordonnée, comme lorsque l'orchestre s'accorde avant de commencer.
045	Le caractère calme de ce morceau change à la fin de la première partie, l'intensité augmente.
046	Après un ralentissement net, la seconde partie est encore plus désordonnée, les instruments ne « s'écoutent » pas.
047	L'intensité augmente encore d'un cran.
048	Après un court silence, les instruments repartent un par un.

2) Propositions d'activités :

049	Après l'écoute de ce morceau (2 fois) par des C3, on peut envisager plusieurs activités :
050	- reconnaissance des instruments
051	- production avec instruments ou voix : élèves jouent de façon désordonnée (tous en même temps), puis essaient de s'écouter (pas tous en même temps).

Julie :

1) Commentaire :

052	Il s'agit d'une musique instrumentale pour petit orchestre.
053	Elle se découpe en deux parties : il y a un crescendo dans la seconde partie, ce qui renforce l'intensité dramatique de l'extrait.
054	Il peut s'agir d'une musique qui accompagne une scène à suspense dans un film.

2) Propositions d'activités

055	On peut proposer des activités d'écoute : musiques instrumentale ; des activités de reconnaissance d'instruments pour identifier ceux de l'extrait.
056	Au niveau d'activités de production sonore, les élèves peuvent construire une petite partition, avec l'entrée progressive des instruments.

Pauline :

1) Commentaire :

057	Ce morceau est joué par un petit orchestre (violon, harpe, contrebasse...).
058	C'est une œuvre instrumentale, lente où les instruments se succèdent sans jouer tous ensemble.
059	Cette musique est triste, mystérieuse et mélancolique.
060	La succession de rythmes, de thème, pourrait en faire une musique de films ou de dessins animés.

2) Propositions d'activités :

061	Succession des instruments et des thèmes (notes prolongées ou pas) → récit d'une courte histoire avec des instruments.
062	Idée que la musique peut transmettre un sentiment (ici la tristesse) : montrer le contraste avec d'autres morceaux.

Annexe 4 - M1A 1^{er} degré 03-12-2012, Analyse auditive : Webern

12 Etudiants Webern : Symphonie Op.21 1er mouvement

Le format du commentaire demandé, correspond aux attentes de l'épreuve orale de musique au concours du CRPE 2013. C'est-à-dire, qu'après deux écoutes d'un fragment musical, le candidat formule une courte présentation orale des éléments qui lui semblent essentiels et propose une ou deux activités à l'attention des élèves de l'école.

La séance d'écoute et d'écriture « immédiate » du commentaire et des propositions d'activités en classe, dure une vingtaine de minutes. Elle débute par deux écoutes du fragment musical.

Les étudiants sont informés que l'œuvre proposée date du début du 20^{ème} siècle.

Les éléments de corpus ci-dessous sont constitués uniquement des écrits individuels produits par les étudiants.

Marie :

1) Commentaire :

001	L'œuvre date du 20 ^{ème} siècle,
002	On y retrouve plusieurs instruments à vent comme le saxophone, l'orgue, des instruments à cordes comme le violon et de la contrebasse, mais aussi le piano.
003	On constate un tempo lent et une forte intensité des instruments.
004	Il n'y a pas vraiment de répétitions.
005	En écoutant cet extrait, il est possible de ressentir une sorte d'angoisse ou de tristesse dues à un rythme pas entraînant.

2) Propositions d'activités :

006	On peut, à partir de cette œuvre, proposer aux enfants de découvrir les différents instruments constituant la famille des cordes et ceux de la famille des vents en leur montrant, grâce des photos à quoi ils ressemblent, et grâce à des enregistrements, les sons qu'ils font.
-----	---

Bonnie :

1) Commentaire :

007	Le morceau écouté est une œuvre instrumentale composée de deux parties.
008	Le piano, la contrebasse, la flûte et le violon sont présents.
009	Le tempo est plutôt lent.

010	Ce morceau est calme, plutôt triste dans la première partie et devient plus mystérieux dans la seconde.
-----	---

2) Propositions d'activités :

011	Leur demander quelle partie leur fait le plus peur, les angoisse le plus.
012	Mettre la musique en rapport avec les moments mystérieux qu'on retrouve dans les dessins animés ou les films.

Isabelle :

1) Commentaire :

013	C'est un extrait de musique contemporaine faite en trois parties.
014	On a toujours le même schéma : entrée du cor anglais, violoncelle, clarinette basse, violon.
015	Les cordes sont jouées soit en pizzicato soit à l'archet.
016	Les instruments interviennent de façon « décalés les uns par rapport aux autres ».
017	Il n'y a pas de structure rythmique ni mélodique perceptibles en une écoute. Pas de thème.
018	Chaque instrument entre successivement (sorte de fugue...).
019	La première partie est lente, la deuxième plus rapide et la troisième plus soutenue.
020	On ne ressent pas de pulsation précise. Jeu autour du temps ?

2) Propositions d'activités :

021	Possibilité d'un jeu rythmique avec sa propre pulsation : élève prend une pulsation propre et joue dessus. Chaque élève a sa pulsation et doit la garder.
022	Possibilité d'écoute : musique classique coréenne → jeu autour du temps.
023	Arts plastiques → un instrument, une couleur → création d'une œuvre plastique.

Laurène :

1) Commentaire :

024	C'est une musique du 20 ^{ème} siècle, stressante, oppressante et pesante, à cause du tempo lent et l'absence de mélodie.
025	On peut y entendre du violon, de la basse et de la contrebasse, peut-être du hautbois aussi.
026	L'intensité y est assez faible, avec des notes plus fortes mais apparaissant crescendo.
027	Cette musique est en trois parties, toutes lentes, avec une petite accélération en début de troisième partie.

2) Propositions d'activités :

028	Mettre en scène cette musique par danse ou théâtre : elle est tellement oppressante qu'elle peut être intégrée dans un film à des moments de tension émotionnelle.
-----	--

Séverine :

1) Commentaire :

029	Cette musique instrumentale a un effet mystérieux avec un tempo lent sur les différentes phrases.
030	Cependant j'ai ressenti une intensification lors de la seconde grande phrase, comme si un évènement important s'était déroulé. De plus, il y a une petite accélération avec cette phrase.
031	L'arrière-plan sonore avec contrebasse et clarinette (je pense) donne un effet mystérieux à la scène, comme dans certains dessins animés ou films à tonalité burlesque.

2) Propositions d'activités :

032	Je pensais à une mise en scène de la musique par les enfants en petits groupes, ils auraient pour tâche de représenter par une saynète ce qu'ils ont ressenti ou perçu dans cette musique.
033	Dans une continuité, parler de l'instrumentalisation des films avant l'ère du numérique : utilisation d'un orchestre pour mettre en musique des images ou inversement.

Claire :

1) Commentaire :

034	Cette œuvre uniquement instrumentale est effectivement très marquée par les courants artistiques du 20 ^{ème} siècle, avec quelque chose qu'on pourrait qualifier d'absurde.
035	On reste en effet assez perplexe devant cette musique qui ne présente pas les éléments d'harmonie classique avec presque une dissonance entre les instruments qui se répondent brièvement sans avoir le temps de construire une mélodie.
036	Ça donne un peu l'impression d'écouter une histoire qu'on ne comprend pas.
037	On ressent cependant dans la deuxième partie quelque chose de différent, plus angoissant.
038	Dans les instruments, on retrouve un hautbois, un violon, une harpe.

2) Propositions d'activités :

039	On pourrait proposer aux enfants, en rapport avec cette musique, de construire une histoire tous ensemble en énonçant chacun un mot (ou une partie de phrase) à leur tour.
040	Cette histoire serait enregistrée puis réécrite, et pourrait faire l'objet d'un travail en français par exemple.

Jeanne :

1) Commentaire :

041	Musique interprétée par un violon et instruments à vent (type cuivre).
042	Le caractère angoissant et sinistre de la musique est dû aux notes qui sont bien distinctes les unes des autres.
043	On a l'impression que les notes ne s'enchainent pas. On passe de notes très graves à des notes stridentes.
044	Il y a trois phases plus ou moins similaires.

2) Propositions d'activités :

045	Partir avec plusieurs instruments différents où chacun à leur tour joue une note passant de note grave à des notes aiguës.
-----	--

Camille :

1) Commentaire :

046	Il s'agit d'une œuvre instrumentale ayant un caractère inquiétant et dont le tempo est lent.
047	La structure paraît décousue.
048	Parmi les instruments que l'on peut entendre, il y a : des violons, des contrebasses et des instruments à vent.

2) Propositions d'activités :

049	Avec cet extrait, on pourrait travailler avec les élèves sur le choix des instruments pour créer une atmosphère ou un caractère, ainsi que leur agencement, leur position dans l'œuvre et leur enchainement.
-----	--

Anaïs :

1) Commentaire :

050	C'est une œuvre musicale, avec un caractère assez mélancolique, angoissant.
051	La musique est lente et suit une structure répétitive.
052	Il y a des violons, une harpe, basson, contrebasse, des cors.

2) Propositions d'activités :

053	Essayer de faire trouver les instruments aux enfants.
054	Puis essayer de leur faire imaginer une histoire à partir d'une deuxième écoute.

Line :

1) Commentaire :

055	C'est une musique instrumentale avec deux parties.
056	La vitesse de la musique est lente et le morceau est d'une intensité variable.
057	Le caractère de cette musique est effrayant, voire angoissant.

2) Propositions d'activités :

058	Faire découvrir les instruments présents puis essayer de jouer un morceau (avec les instruments présents dans la classe) ayant un caractère similaire au morceau précédemment écouté.
-----	---

Robin :

1) Commentaire :

059	Ce morceau semble décrire une rumeur inquiétante qui monte, décrivant une sorte de dialogue entre des personnages représentés par les cuivres graves et les cordes. Ce dialogue mêlé d'incertitude, monte jusqu'à aboutir à une peur sourde.
-----	---

2) Propositions d'activités :

060	On pourrait aborder les questions/réponses avec les élèves ou le côté inquiétant, traduisant la peur mis en relation avec d'autres œuvres traduisant ce sentiment.
061	Aborder les instruments graves, tel que le cor d'harmonie.

Elodie :

1) Commentaire :

062	Musique contemporaine, peu d'instruments jouent en même temps, dialogue entre eux donne l'impression que les musiciens improvisent les notes.
063	L'ambiance est inquiétante, surtout dans la troisième phrase où l'on a la sensation que c'est plus harmonisé.

2) Propositions d'activités :

064	En ce qui concerne l'activité, il peut être demandé aux élèves de prendre chacun un instrument et chacun son tour, ils jouent de leur instrument en restant tous dans la même ambiance.
065	Il est également possible de faire « danser » les élèves sur cette musique qui fonctionne très bien avec la danse contemporaine. On peut leur demander de faire des mouvements avec leur corps en lien avec la musique.

Annexe 4 - M1 2nd degré – (UBM) - 14-10-2014, Analyse auditive : Webern

5 Etudiants. Symphonie opus 21 (début du premier mouvement).

Le nom du compositeur et le titre de l'œuvre sont communiqués aux étudiants avant l'écoute. La séance, qui dure 30', débute par deux écoutes du fragment, et se poursuit par la rédaction « immédiate » d'un commentaire écrit, suivi d'une proposition d'activité musicale, pour des élèves de collège à partir de l'œuvre analysée (en première approche d'une réflexion reliant « écoute » et « production »).

Noémie :

1) Commentaire :

01	Dans cet extrait, nous pouvons entendre un orchestre symphonique de la période contemporaine.
02	Chaque instrument joue une note en soliste, l'un après l'autre pour constituer une trame sonore.
03	Il est difficile de reconnaître une mélodie claire qui se dégage, ou d'un thème particulier
04	Cependant, nous pouvons constater un véritable jeu avec le timbre propre à chaque instrument (avec des accentuations, des vibratos, des pizz, des crescendos et des decrescendos sur les valeurs plus longues), ou encore, un travail avec les différentes sonorités graves et aiguës des instruments.
05	Nous pouvons situer cette pièce dans le mouvement de la période sérielle.

2) Proposition d'activité :

06	Improvisation vocale sur le même principe que l'extrait. Chacun chante une note à tour de rôle pour créer quelque-chose.
----	--

Sarah :

1) Commentaire :

07	Dans l'exposition de ce premier mouvement, on peut constater beaucoup de dissonances entre les instruments.
08	Ils interviennent presque successivement en donnant des couleurs différentes.
09	L'exposition a un caractère <u>sombre</u> et <u>inquiétant</u> de par les dissonances et l'emploi des cuivres qui donnent un côté <u>presque agressif</u> . La harpe vient donner <u>un peu de clarté</u> .
10	Le tempo est lent, les rythmes brefs. On ne peut pas trouver de mesure, on n'a pas de

	pulsation.
11	On peut noter des crescendos sur les notes tenues.
12	Cette pièce est atonale.
13	Dans le développement, on peut noter que les cordes ont une place plus importante et que contrairement à l'exposition les rythmes sont essentiellement des valeurs longues.

2) Proposition d'activité :

14	« Sound Painting ».
----	---------------------

Cédric :

1) Commentaire :

15	Le caractère de cet extrait apparaît angoissant, un peu oppressant, voire mystérieux, assez sombre.
16	Le langage musical utilisé est atonal, il est fondé sur l'utilisation de l'échelle dodécaphonique, caractéristique de la musique sérielle.
17	Anton Webern (1883-1945) fut l'un des trois compositeurs importants qui ont fait partie de la seconde école de Vienne avec Schoenberg et Berg (première moitié du 20 ^{ème} siècle).
18	Le matériel sonore : on entend des cordes, des cors, trompettes, clarinette et une harpe.
19	Les instruments semblent apparaître les uns après les autres en jouant un son différent, puis se mélangent progressivement.
20	L'utilisation des timbres des instruments est très importante (impression de nappes sonores).
21	Les nuances semblent assez homogènes, elles sont brèves mais assez marquées.
22	La pulsation est peu identifiable, car pas marquée, ce qui renforce l'impression de musique qui « flotte » dans l'air.
23	L'écriture est très horizontale, dans la logique du sérialisme et d'une écriture atonale.

2) Proposition d'activité :

24	Afin de mieux faire comprendre la logique du sérialisme (le principe de base) aux élèves : leur faire chanter une série de notes prises au hasard dans la gamme chromatique.
----	--

Claire :

1) Commentaire :

25	Ecoute de l'exposition du premier mouvement de la symphonie Op.21 d'Anton Webern, avec pour instruments des cordes frottées, pincées et des vents.
26	Nous pouvons situer cette pièce au début du 20 ^{ème} siècle.
27	Les instruments interviennent au fur et à mesure, ce qui donne une impression de structure désorganisée.
28	Le contraste des différents registres des instruments nous rappelle que le timbre est un élément fondamental du 20 ^{ème} siècle.
29	Le temps est également un paramètre important, ici, il n'est pas pulsé.

2) Proposition d'activité :

30	Jeu vocal sur plusieurs notes différentes
----	---

Hélène :

1) Commentaire de synthèse :

31	Cette musique est sombre et inquiétante puisqu'elle ne laisse paraître ni tension ni résolution.
32	Elle n'a donc pas de tonalité → musique atonale, musique sérielle.
33	Le tempo n'est pas évident, n'est pas mis en valeur, il est bancal, maladroit, flottant → Absence de mesures.
34	Quant à l'orchestre, il s'agit d'un orchestre symphonique puisque l'on entend toutes les familles d'instrument (bois, cuivres, cordes et percussions).
35	Cependant les instruments sont dispersés → petit effectif.
36	On fait ressortir les timbres pour en dégager les couleurs → images musicales, tableau musical.
37	Une partie se répète, cette œuvre est donc structurée par des parties → ici une exposition et un développement.

2) Proposition d'activité :

38	Jeu sur trois notes : tant que l'élève n'a pas chanté trois sons, définis au préalable, l'élève suivant ne peut pas chanter ses trois notes. (A préciser, dans la musique sérielle dodécaphonique on utilise douze notes)
----	---

Annexe 5

MEINER TOCHTER CHRISTINE

Aufführungsrecht vorbehalten

I

Ruhig schreitend (♩ = ca 50)

ANTON WEBERN, OP. 21

Klarinette *)
Baß-Klarinette *)
1. Hörner
2. Hörner
Harfe
1. Geige
2. Geige
Bratsche
Violoncell
*) Klingt wie notiert

8 9 10 11 12 13 14
Kl.
Bkl.
1. Horn
2. Horn
Hrf.
1. Gg.
2. Gg.
Br.
Vcl.

In die „Philharmonia“-Partiturenammlung aufgenommen

UE 12198 Ph. V. 368

Copyright 1929 by Universal Edition

Copyright renewed 1956 by Anton Webern's Erben

Musical score for measures 15-20. The score includes parts for Kl. (Clarinet), Bkl. (Bassoon), Hr. 1. (Horn 1), Hr. 2. (Horn 2), Hrf. (Flute), 1. Gg. (Violin 1), 2. Gg. (Violin 2), Br. (Trumpet), and Vcl. (Violoncello). The tempo is marked "calando tempo" for measures 15-18 and "calando tempo" for measures 19-20. Performance instructions include "offen" for the Horns, "pizz." (pizzicato) for the Violins and Cello, and "arco" (arco) for the Violins and Cello. Dynamic markings include *p*, *pp*, *f*, and *dim.*.

Musical score for measures 21-25. The score includes parts for Kl. (Clarinet), Bkl. (Bassoon), Hr. 1. (Horn 1), Hr. 2. (Horn 2), Hrf. (Flute), 1. Gg. (Violin 1), 2. Gg. (Violin 2), Br. (Trumpet), and Vcl. (Violoncello). The tempo is marked "rit." for measures 21-22, "rit." for measures 23-24, and "rit." for measure 25. Performance instructions include "Dämpfer auf" (mute on) for the Horns, Violins, and Cello. Dynamic markings include *pp*, *p*, *f*, *dim.*, *Solo*, and *Alle*.