

A photograph showing a tablet with a music application open, displaying a piano roll with blue notes. Next to it is a piece of graph paper with handwritten text in French. The text reads: 'Babel', 'Kawaii', 'Le basculant (de la note de violoncelle à la note de basse)', and 'Les notes de la'. The tablet screen shows a music interface with various controls and a piano roll visualization.

Delémont, mai 2021

Remerciements

Je remercie chaleureusement les personnes suivantes sans qui ce travail n'aurait pu avoir lieu :

- Mon directeur de mémoire, François Joliat, pour les riches conversations que nous avons eues, pour sa disponibilité et ses précieux conseils.
- Les élèves de 11^{ème} musique de l'établissement secondaire de Vicques qui se sont prêtés au jeu du projet et des interviews.
- Mon formateur en établissement, Florian Lab, pour sa flexibilité, son ouverture d'esprit et ses bons conseils.
- Le personnel du service de prêt de la médiathèque de la HEP-BEJUNE site de Delémont pour leur patience.
- Sheila Padiglia, pour la relecture du guide d'entretien.
- Évan, pour la relecture de mon mémoire.
- Ma femme, pour sa patience et ses encouragements.

Liste des tableaux et figures

Tableau 1 Objectifs d'apprentissage du PER musique	9
Tableau 2 Les erreurs possibles d'un projet de création	22
Tableau 3 Récapitulatif des consignes du projet de création	23
Tableau 4 Correspondance des pistes développant la créativité avec le projet de création	24
Figure 1 Cahier avec parole et iPad, photo personnelle prise lors du processus de création en classe	i
Figure 2 Couverture du recueil "Chante jeunesse"	5
Figure 3 Couverture du recueil "Chante jeunesse"	5
Figure 4 Plan d'études romand : projet global de la formation de l'élève.....	8
Figure 5 Premier niveau de médiation – médiation sociale (Kohler, s. d.).....	12
Figure 6 Second niveau de médiation – médiation symbolique (Kohler, s. d.)	12
Figure 7 Médiation symbolique avec enseignant.....	12
Figure 8 Progression de l'apprentissage musical selon Chatelain (2019b).....	25
Figure 9 Pourcentage de questions par thématiques	28

Avant-propos

Résumé

Ce travail de mémoire se concentre sur la posture d’auteur que l’élève va endosser en cours de musique. Ainsi, nous cherchons à voir l’élève en tant qu’artiste. D’une manière plus globale, nous nous interrogeons sur un moyen d’améliorer cet enseignement, et plus largement l’école. Aussi, nous pensons que demander à l’élève de s’exprimer en tant qu’auteur va l’impliquer davantage dans son apprentissage, ce qui va faciliter sa progression.

Nous étudierons d’abord l’histoire de l’éducation musicale en Suisse, ce qui nous amènera à comprendre quel est son but. Ensuite, nous questionnerons la posture d’auteur de l’élève à travers un projet de création d’un rap ainsi qu’un clip vidéo qui lui est associé. La mise en œuvre de cette création se fait avec une classe de 11H avec qui nous nous entretiendrons par la suite. Nous analyserons ces entretiens semi-directifs en vue de répondre à notre question de recherche. Ces résultats nous montreront qu’il faut faire attention à l’éthique, au rapport à l’autre, au plaisir et à l’évaluation, mais aussi que la posture d’auteur arrive avec l’expérience.

Mots-clés

- Posture d’auteur
- Améliorations
- Créativité
- Projet de création
- Musique

Table des matières

Remerciements	i
Liste des tableaux et figures.....	ii
Avant-propos.....	iii
Résumé	iii
Mots-clés.....	iii
Table des matières	4
Introduction	1
Chapitre 1. Problématique et question de recherche.....	2
1.1 Définition et importance de l'objet de recherche	2
1.2 État de la question	3
1.2.1 Histoire de l'enseignement musical scolaire en Suisse	3
1.2.2 Le Plan d'Étude Romand	7
1.2.3 Le PER et l'éducation musicale	8
1.2.4 Le MER pour l'éducation musicale.....	10
1.2.5 But et procédés de l'enseignement musical.....	11
1.3 Question de recherche et hypothèses de recherche.....	17
1.3.1 Questionnement	17
1.3.2 Question de recherche	18
Chapitre 2. Démarche méthodologique.....	19
1.4 Fondements méthodologiques	19
1.4.1 Recherche qualitative	19
1.4.2 Recherche compréhensive	19
1.4.3 Recherche heuristique	19
1.4.4 Recherche inductive.....	20
1.4.5 Ingénierie didactique	20
1.5 L'expérience menée en classe	20
1.5.1 Méthode ou démarche expérimentale ?	20

1.5.2	Produit	20
1.5.3	Objectifs	21
1.5.4	Les erreurs possibles.....	22
1.5.5	Procédure	23
1.5.6	Déroulé du projet.....	24
1.5.7	La posture de l'élève.....	25
1.5.8	Échantillon.....	26
1.5.9	Recueil des données.....	26
1.5.10	Analyse des données	28
Chapitre 3. Résultats.....		30
1.6	Point de vue de l'élève.....	31
1.6.1	Présentation des résultats.....	31
1.6.2	Analyse des résultats.....	35
1.6.3	Interprétation des résultats	38
1.7	Point de vue de l'enseignant	41
1.7.1	Présentation des résultats	41
1.7.2	Analyse des résultats.....	44
1.7.3	Interprétation des résultats	46
1.8	Point de vue de la posture d'auteur	49
1.8.1	Présentation des résultats.....	49
1.8.2	Analyse des résultats.....	53
1.8.3	Interprétation des résultats	55
Apports et limites de la recherche		58
Conclusion.....		59
Bibliographie.....		61
Annexes		68
1.1	Évaluations (listes des erreurs possibles).....	69
1.2	Valuations (liste des valeurs possibles)	72

1.3	Exercice de réécriture	74
-----	------------------------------	----

Introduction

Le choix de mon sujet de mémoire de master s'est naturellement tourné vers la musique, et plus précisément vers son enseignement. En effet, que ce soit en tant qu'élève ou professeur, j'ai finalement toujours connu cela. Je suis aujourd'hui les deux, de manière formelle avec la HEP et la pratique du stage, je l'ai été hier en apprenant dans mes précédents lieux de formation et les cours particuliers de musique que je donnais, et j'espère l'être demain. Pour ce qui est d'apprendre et d'enseigner de manière informelle, je l'ai toujours vécu par divers moyens, aussi nombreux et insignifiants sont-ils.

J'ai appris la musique d'abord en France en école de musique municipale, puis en conservatoire départemental et régional, étudié la « science de la musique » à l'université et finalisé ma pratique musicale tournée vers l'enseignement en Haute école de musique. Par ces contextes, je connais donc essentiellement l'enseignement de la musique comme une fin en soi. Arrivé à la HEP il y a un peu moins de deux ans, j'ai compris que la musique pouvait être un moyen d'éduquer. Ainsi, l'art se veut être un but et un outil.

Arrivé en classe de stage, j'ai été confronté à un problème. En constatant un manque de motivation des élèves en cours de musique, l'enseignement de cette matière m'était dès lors remis en cause. Dans ce cas, comment améliorer l'enseignement de la musique ? Est-ce qu'un projet de création développerait leur soif d'apprendre ?

Un peu comme nous venons de le faire en retraçant mon vécu musical, nous jetterons dans un premier temps de ce travail un bref regard en arrière pour apercevoir un historique de l'enseignement de la musique à l'école, qui est très hétérogène et tendant vers une homogénéisation. Puis nous présenterons les méthodes de recherches utilisées dans ce travail et décrirons l'expérience menée en classe. Ensuite, ce sont les résultats de l'expérience que nous analyserons, nous expliciterons les apports et limites de la recherche et nous conclurons pour répondre à la question de recherche.

Chapitre 1. Problématique et question de recherche

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

La musique, cette « langue des émotions » selon Emmanuel Kant, est un fait social spécifique à notre société (Green, 1988) qui a naturellement trouvé sa place dans l'enseignement scolaire. Partant du principe qu'une discipline est obligatoire à l'école, on peut la considérer comme aussi importante que les autres (Tripier-Mondancin, 2012). Giglio et Perret-Clermont (2017) affirment que la musique n'est pas « une discipline mineure ni en ce qui concerne les traditions scolaires (la musique s'enseigne comme branche scolaire depuis l'Antiquité et dans presque tous les pays du monde) ni en termes de la complexité des savoirs en jeu » (p. 422).

L'enseignement de l'art à l'école est essentiel. Cela permet aux apprenants de découvrir un monde de symboles, une vision artistique qui filtre les éléments qui nous entourent en leur donnant un sens différent et en permettant au récepteur de projeter et d'ouvrir son esprit (Faucher, 2015), de penser, d'imaginer ou encore de trouver sa place (Meirieu, 2006). Dans cette continuité, la musique joue un rôle privilégié dans la construction identitaire des jeunes selon Tripier-Mondancin (2012). L'art, et plus largement la culture, permet de « nommer les choses que l'on ne voit plus ou presque pas » (Faucher, 2015, p. 16). Mais entrer en contact direct, profond et agissant avec la culture demande un apprentissage.

Paradoxalement, nous constatons que l'enseignement des branches artistiques dans le curriculum de formation générale est sans cesse remis en question (Faucher, 2015). Ce n'est qu'en constatant la dotation horaire de l'éducation musicale et des arts visuels que l'on s'aperçoit qu'une hiérarchisation est installée avec les branches principales (Tripier-Mondancin, 2012). En effet, à l'école secondaire suisse, les élèves bénéficient d'une leçon musicale de 45 minutes par semaine (quelques cantons proposent deux périodes).

L'éducation musicale semble alors devoir supporter une double tension. D'une part, la fragilité de la place de cet enseignement dans l'école publique obligatoire. Et d'autre part, cet art « est dans tout » d'après Victor Hugo, art si total qu'on a du mal à le définir clairement : qu'est-ce qui est musique et qu'est-ce qui ne l'est pas ? Vladimir Jankélévitch (2015), philosophe et musicologue, essaye de répondre à cette question en presque deux cents pages, pour finalement conclure que la réponse est dans le titre de son ouvrage : la musique est ineffable. Un art si complet et à la fois si vapoureux, si complexe et si simple. Le philosophe et historien des sciences Michel Serre (2011) montre l'importance de la musique dans la vie en dépeignant une *Philosophie de la musique qui incarne le vrai*

langage du monde et des vivants en affirmant qu'il n'y a « pas d'existence vivante sans Musique » (p. 66). Et Francis Wolff (2015) complète « partout où il y a des hommes, il y a de la musique » (p. 3).

1.2 État de la question

1.2.1 Histoire de l'enseignement musical scolaire en Suisse

1.2.1.1 D'une hétérogénéité

Notre panorama historique commence avec le début du régime bernois en 1536 qui montre que l'apprentissage de la musique se résume à la pratique du « plain-chant et au chant des psaumes » (Noreau, 2019, p. 17). À cette époque, la musique est donc réduite au chant et ne fait plus qu'un avec la religion.

Faisons un saut de plusieurs siècles en avant pour aller directement dans les années 1830 où la célébration de la « patrie de la nature et des activités de l'homme » (Noreau, 2019, p. 17) est ajoutée aux psaumes. Et jusqu'ici, tout est encore à créer selon François-Frédéric Gauthey¹, car « il n'existe pas de tradition musicale à cette époque » (Noreau, 2019, p. 18). En France, la finalité de l'enseignement musical sera longtemps au service de la religion et des fêtes, et ce jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle (Tripiet-Mondancin, 2012).

Nous constatons alors que depuis le début de l'enseignement musical scolaire, le chant y occupe une place prépondérante et nous allons voir que c'est encore le cas aujourd'hui. Ceci s'explique facilement en ce que la pratique vocale est la forme la plus simple et la plus pure (et donc la plus ancienne) de « musiquer ». C'est pour cette raison que les recueils de chants s'inscrivent naturellement dans l'histoire de l'enseignement de la musique.

1.2.1.1.1 Les recueils de chant

Selon Noreau (2019), des recueils de chants de qualité variable vont alors se succéder, tous facultatifs à l'usage des instituteurs, mais recommandés par l'instruction publique. Présentons quelques-uns de ces supports qui sont un « genre de publication à part entière » (Joliat & Stadler Elmer, sous presse). En 1830, *Chant national suisse*² avec 14 chants sera utilisé dans les écoles, puis est publié en 1831 un *Recueil de chants populaires*³. En 1832, le *Recueil de chants religieux à trois voix à l'usage des écoles primaires* est

¹ (1795-1864) Premier directeur de l'École Normale

² Composé par Jean-Bernard Kaupert (1786-1863)

³ Composé par Jean-Jacques Porchat (1800-1864)

décliné en sept éditions, il s'agit du premier support de chant pour les écoles primaires, mais se trouve être musicalement pauvre. En 1839 c'est le *Recueil de chants et chœurs à deux ou trois voix égales et à trois ou quatre voix mêlées sur des sujets religieux, moraux et patriotiques*⁴, puis en 1848 *Seize chants pour les écoles*⁵ et en 1852, *Vingt chants pour les écoles*⁶ vont servir de support de chant pour les écoles. Ce dernier recueil sera réédité chaque année jusqu'en 1878 avec de nouveaux chants pour un total de 280 mélodies différentes. Force est de constater que la qualité harmonique, mélodique et textuelle devient meilleure au fil des publications. Ensuite, c'est *Fauvette* en 1853 qui présente 50 chants à deux et trois voix égales ayant pour thème principal la religion et pour quelques chants, la patrie. Pour conclure cette liste non exhaustive, citons les *Chants pour les Écoles de la Suisse française*⁷ qui présentent des thèmes plus légers comme la nature, les saisons, les activités de l'homme.

Si cette liste n'est pas complète, elle a le mérite de montrer en quoi l'enseignement de la musique à l'école obligatoire est sujet à la création de supports et est donc au moins important aux yeux de certains.

1.2.1.1.2 Le chant

À partir de 1874, l'instruction est obligatoire en Suisse (Joliat, 2009). Fort de ce passé d'enseignement musical placé sous l'hégémonie de la pratique chorale, il devient alors facile de penser que la musique y est introduite sous la discipline portant officiellement le nom de « Chant » (Joliat, 2009). Si cette discipline musicale a pour finalité secondaire une raison médicale qu'est lutter contre la tuberculose (Joliat, 2011), c'est en tant que « support d'identification [...] [et] totem identitaire » (Darré, 2015, p.2) qu'elle sera d'abord utilisée. D'ailleurs, Francfort ajoute que cet art est « un moyen privilégié d'expression et de diffusion de l'idée de nation » (2004, p. 10). Dans cette perspective, la musique à l'école obligatoire sera employée pour le sentiment patriotique en fortifiant la solidarité et l'amour du pays (Joliat, 2009) de par l'origine des mélodies populaires ou folkloriques, mais aussi, et étant donné que le chant le permet, des valeurs véhiculées par les paroles. Tripier-Mondancin (2012) nous explique qu'en France, lorsque le chant devient obligatoire dans l'instruction publique en 1838, le champ musical devient un « constituant nécessaire de la scolarité obligatoire » (*ibid*, p. 32). Le ministre à l'origine de cette décision voyait alors le chant comme un moyen de « contribuer à l'amélioration morale et intellectuelle des jeunes

⁴ Composé par Corbaz

⁵ ⁶ Composé par Louis Neiss (1814-1880)

⁷ Composé par Godfried Becker (1811-1889)

générations. » (*ibid*). Ainsi, ce ne sont pas les valeurs artistiques ou esthétiques de la musique qui sont visées, mais les valeurs morales et intellectuelles. En Suisse, les leçons de chant viennent remplacer les cours de laïcité, autrement dit, le développement du sentiment religieux se voit ainsi remplacé par le patriotisme (Noreau, 2019).

1.2.1.1.3 Un nouveau souffle

1918 marque l'année où le premier recueil de chants de la Conférence Suisse des Directeurs Cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP) voit le jour (Joliat, 2009). Lui a succédé cinq ans plus tard *Chante jeunesse*⁸ dans le canton de Vaud qui est, selon Chantal Renevey Fry, le « premier recueil à faire preuve d'un souci esthétique dans le choix du répertoire » (Renevey Fry 2003, p. 20). Et en même temps voit le jour *L'écolier chanteur*⁹ à Fribourg et *La chansonnaie*¹⁰ pour Genève. Cette deuxième génération de chants, créée par des musiciens de talent, vient amplifier la dimension artistique du chant à l'école obligatoire. Le recueil *Carillon des*

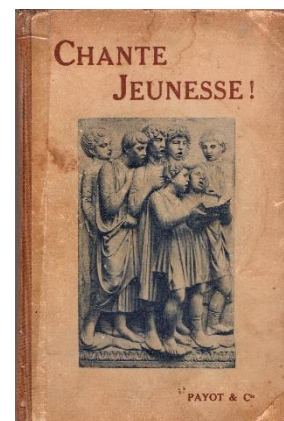


Figure 2 Couverture du recueil "Chante jeunesse"

*chansons*¹¹ présenté en 1957 et 1960 en deux volumes viendra consolider cet aspect. Dix années plus tard, le premier moyen d'enseignement romand apparaît avec *À vous la musique*¹² en six volumes progressifs (Joliat, 2009). Plus qu'un recueil de chant, c'est une méthode inspirée en partie de la pédagogie de Kodaly qui a trois composantes : le chant, l'audition et des techniques musicales provenant du chant (Giglio, 2009). Schumacher (2002) nous dit que « l'un des grands principes présentés dans ces moyens est que toute perception intuitive précède toujours une perception raisonnée » (p. 7).

Si nous avons constaté que les leçons de musique étaient données par des cours de « Chant », Joliat (2011) nous apprend que cette appellation sera amenée à changer au cours des années. Ce terme a été effectif uniquement de 1874 à 1945, alors que l'appellation « Musique » sera d'abord utilisée de 1945 à 1976 puis à partir de 2012. Entre temps, il s'agira d'« Éducation musicale » (Joliat, 2011). Pendant le 20^{ème} siècle, ces leçons musicales seront données par un enseignant généraliste. Mais les pédagogues, dont Émile Jaques-Dalcroze en 1914, croient alors que ces professeurs ne sont pas correctement formés et que les savoirs théoriques inscrits dans les méthodes sont inappropriés.

⁸ Composé par Gustave Doret (1866-1943)

⁹ Composé par l'Abbé Bovet (1879-1951)

¹⁰ Composé par Jaques-Dalcroze (1865-1950)

¹¹ Composé par Jean Delor

¹² Composé par Jean-Louis Petignat et Alfred Bertholet

Quelques années plus tard, en 1945, Frank Martin affirmera qu'il faut « développer le sentiment musical de l'élève et le plaisir à pratiquer l'art plutôt que de l'abreuver de connaissances théoriques » (Puozzo Capron & Perrin, 2014, p. 27) car le solfège vise le développement de connaissances et des facultés musicales aux dépens de la musicalité. Maizière et Tripier-Mondancin (2020) nous précisent que lorsqu'une pratique s'institutionnalise, elle fait obligatoirement confronter la pratique à la théorie, contrairement à une pratique sociale perçue comme un loisir. Cette articulation théorie-pratique a toujours été l'objet de recherches en sciences de l'éducation.

1.2.1.1.4 Enseigner la musique musicalement

Mis à part le recueil *À vous la musique*, l'enseignement de la musique ne correspond visiblement pas aux dires de Swanwick (1999) : « enseigner la musique musicalement ». Il est intéressant de constater que les textes officiels de l'enseignement public français précisent qu'« il importe de sentir d'abord, comprendre ensuite, apprendre enfin » (arrêté du 17 mars 1977). La question de l'amélioration de l'enseignement de la musique à l'école obligatoire reste encore ouverte de nos jours, la présente étude en est la preuve. En retraçant l'histoire de l'éducation musicale dans différents pays, María Teresa Moreno Sala et Vincent Brauer soutiennent que « l'institution 'conservatoire' et l'institution 'école publique' auraient intérêt à s'inspirer l'une de l'autre pour enrichir leurs pédagogies respectives et pour élargir leur répertoire traditionnel. » (Zulauf, 2006, p.240).

Selon Joliat (2011), en France, une quinzaine d'années après l'affirmation de Martin, Maurice Martenot proposera deux définitions identitaires pour les enseignants de musique : les enseignants d'art et les éducateurs par l'art. Les premiers instruisent des artistes, ce sont les professeurs du conservatoire et des écoles de musique. Ils attendent d'abord et surtout des résultats musicaux visibles. En effet, depuis la création du Conservatoire en 1795, les valeurs de l'enseignement de la musique vont se tourner vers l'excellence et la perfection technique (Tripier-Mondancin, 2012). Ainsi, le but était de maîtriser totalement l'instrument, ce but n'étant atteint qu'à la fin du parcours de formation. Dans un autre paradigme, les éducateurs par l'art œuvrant dans l'école publique voient la musique comme un moyen. Ils veillent à rendre la musique accessible à chacun et se servent de l'art en vue de former les élèves (la concentration et la maîtrise de soi, l'imagination, l'ouverture, etc.). C'est pourquoi à la fin des années 1960 en France, les pédagogues musicaux vont s'éloigner de l'enseignement d'art (« à la française ») pour aller vers une éducation par l'art (Joliat, 2011; Joliat et al., 2017).

Soulignons également la tendance des dernières décennies à « professionnaliser à tout prix » les enseignants de musique du secondaire, ce qui n'a pas fait taire les critiques (Joliat et al., 2017). Elles pointent du doigt les « limites de la professionnalisation, les risques de déprofessionnalisation, les problématiques liées à la formation ou encore la condition enseignante » (idem, p. 19).

1.2.1.2 Vers une homogénéisation

Nous venons de dresser un bref aperçu du paysage de l'éducation musicale dans l'école obligatoire suisse de ces quatre derniers siècles, et il nous apparaît évident qu'une certaine hétérogénéité domine. Nous pouvons penser à la diversité des supports créés, dont la variation de qualité rivalise avec l'énumération de leurs auteurs, aux changements d'appellations des leçons (« Chant », « Musique » et « Éducation musicale »), ou encore aux finalités de l'enseignement musical. Gardons à l'esprit que la Suisse est un pays de la diversité avec quatre langues officielles et 26 cantons, qui représentent « 26 systèmes éducatifs différents en Suisse » (Giglio, 2009, p.220). En 1996, cette dernière hétérogénéité sur le plan national va être en partie solutionnée par une session de la Conférence intercantonale de l'instruction publique, la CIIP, qui va viser à standardiser les plans d'études de l'école primaire et secondaire (Giglio, 2009). Mais la Suisse n'est pas une exception. En France, l'hétérogénéité reste forte malgré les efforts d'homogénéisation faits par le ministère en produisant des programmes de plusieurs centaines de pages, et ce à cause de l'arrière-plan des enseignants de musique et des élèves (Tripier-Mondancin, 2012). Ajoutons que si l'enseignement à l'école obligatoire est sujet à l'hétérogénéité, dans les classes d'éducation musicale, l'enseignant devra faire face à des conflits esthétiques en plus des cognitifs (Tripier-Mondancin, 2012).

Mais les appellations, la durée et les objectifs des degrés d'enseignement diffèrent toujours d'un canton à un autre. C'est en 2009 que le concordat *HarmoS* entre en vigueur et qui va, comme son nom l'indique, harmoniser tous ces composants (*bildungssystem.educa.ch*, s. d.).

1.2.2 Le Plan d'Étude Romand

Dans cette lignée, un autre élément marquant le désir de concorder l'éducation obligatoire en Suisse est le Plan d'Étude Romand (PER) qui entre en fonction en 2011 dans la plupart des cantons suisses (CIIP, s. d.-b). Il « décrit ce que les élèves doivent apprendre durant leur scolarité obligatoire et les niveaux à atteindre à la fin de chaque cycle (fin de 4e, 8e et 11e années) ». Ce plan, évolutif « fera périodiquement l'objet de mises à jour selon les besoins et sur la base des observations issues d'épreuves romandes communes » (CIIP,

s. d.-b). Mais nous pouvons lire dans le rapport annuel de la CIIP en 2019, que « le PER n'a pour l'heure fait l'objet que d'une seule adaptation: celle relative à l'Anglais, en 2013 » (p. 35). En revanche, depuis 2019, la partie MITIC¹³ du PER est en train d'être modifiée (CIIP, 2019).

Le PER est formé de trois parties que sont (1) les domaines disciplinaires, (2) la formation générale et (3) les capacités transversales. Cette triade d'éléments pointe vers le « projet global de formation de l'élève » (CIIP, s. d.-b). Nous pouvons apprécier le résumé de ces éléments dans la figure ci-dessous.

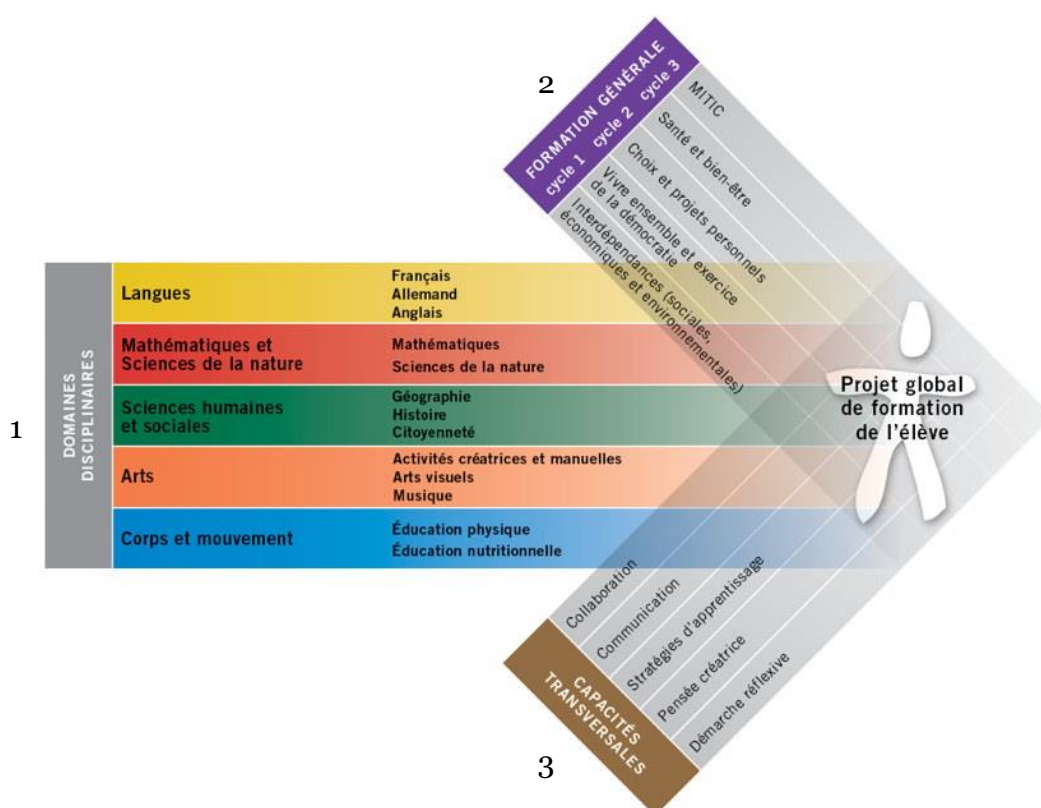


Figure 4 Plan d'études romand : projet global de la formation de l'élève

1.2.3 Le PER et l'éducation musicale

L'éducation musicale fait partie du domaine des arts visant à explorer les « langages visuels, plastiques et sonores » en vue de les comprendre (CIIP, 2010).

Pour le troisième cycle, les objectifs d'apprentissages sont classés selon quatre composantes.

¹³ Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication

<i>Expression et représentation</i>	<i>Perception</i>	<i>Acquisition de techniques</i>	<i>Culture</i>
Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion, une perception dans différents langages artistiques...	Analyser ses perceptions sensorielles...	Exercer diverses techniques plastiques, artisanales et musicales...	Comparer et analyser différentes œuvres artistiques...

Tableau 1 Objectifs d'apprentissage du PER musique

Mais malgré tous ces efforts d'homogénéisation, Maizière (2011) constate qu'encore aujourd'hui, l'enseignement de la musique comporte une grande diversité. Multitude qui n'est pas sans rappeler celle de cet art enseigné, un art aux multiples facettes comme nous l'avons vu précédemment. Comment alors concilier cette pluralité intrinsèque de l'objet enseigné avec la volonté politique d'homogénéiser l'enseignement en Suisse ?

Le PER a suscité un renouveau dans la formation des enseignants et les dotations horaires (CIIP, 2011), mais aussi dans le champ des Moyens d'Enseignement Romand (MER). Si dans les années 1970 avec *À vous la musique*, la plupart des enseignants rejetaient la mainmise de ce moyen d'enseignement, certains accueilleront avec plaisir la liberté qu'offre le PER pour l'enseignement musical. Tandis que peut-être d'autres, en le comparant aux autres disciplines, souhaiteraient plus de directives. En effet, si le PER donne des objectifs clairs, les moyens d'y arriver ne sont qu'évoqués. Joliat précise que « les conditions nécessaires pour [encadrer les activités créatives] [...] ne sont décrites nulle part » (2011, p. 11).

1.2.4 Le MER pour l'éducation musicale

Venons-en maintenant au Moyens d'Étude Romand (MER). À ce jour, il n'en existe qu'un seul et unique en musique pour le cycle trois. C'est *Planète Musique*¹⁴, rassemblant environ 200 chants et qui, loin des premiers recueils de chants cités plus haut, offre un « voyage musical entre racines culturelles et horizons lointains, entre musique traditionnelle, savante, ancienne ou contemporaine » (Sinicco-Benda et al., 2013, p.3). Ces chants sont regroupés en cinq catégories :

1. Chants francophones
2. Chants d'ici
3. Chants d'ailleurs
4. Canons et polyphonies
5. Art vocal au fil du temps

Les chants, dans diverses langues, styles, époques et origines viennent apporter une certaine ouverture au monde. Si Joliat et Stadler (Joliat & Stadler Elmer, sous presse) précisent que « l'éducation musicale scolaire est censée améliorer les performances, l'intelligence, les compétences sociales ou représente encore une fin en soi. » (p.1). L'ouverture est, selon l'étude de Tripier-Mondancin (2006), la finalité principale de ces cours que les enseignants déclarent. Dans cette perspective, ce moyen d'enseignement s'inscrit dans les objectifs du PER (A 34 Mu) : « comparer et analyser différentes œuvres artistiques en chantant, jouant et interprétant des chansons, des rythmes et des musiques de cultures différentes » (CIIP, 2010, p. 40). Cela nous montre que le chant dans l'enseignement obligatoire Suisse a pour principale finalité la découverte de la diversité culturelle.

Après le panorama des supports de leçon de musique des siècles précédents, il est cohérent de constater que le seul moyen d'enseignement officiel actuel pour la musique est un recueil de chant, et rappelons-le, bien que l'appellation de la discipline ne soit plus « Chant » mais « Musique ». D'ailleurs, les auteurs de *Planète musique* précisent sans surprise que, par cet ouvrage, ils encouragent « à placer la voix au cœur des projets musicaux de l'élève et de sa classe. » (Sinicco-Benda et al., 2013, p. 3). Mais il ne faut pas

¹⁴ Créé principalement par Sinicco-Benda A., Delasoie J.-M., Sagnol P.-E. et Rinderle M.

confondre l'élément constitutif de l'enseignement musical, bien que principal, avec cet enseignement lui-même. Gardons à l'esprit que le chant est un moyen privilégié pour transférer la culture d'une génération à l'autre (Joliat et Stadler Elmer, 2019). Cela nous fait revenir à Coen (2011, p. 36) :

On évoque la psychologie de la musique, l'éducation musicale, on parle de ses apports potentiels dans le développement de l'enfant, on parle de chant, de rythmique, d'improvisation, d'écoute musicale... **et bien souvent élèves et enseignants résument tout cela par le terme générique de 'chant'** » (texte en gras dans l'original)

À l'école obligatoire, l'éducation musicale semble être indissociable du chant. On pourrait même penser que cette discipline est parfois, voire souvent, réduite à la seule pratique vocale (Coen, 2011). Pourtant, Soulas soutient en 2008 le fait qu'il ne suffit pas de chanter en cours de musique (Burki, 2020). Mais alors, qu'est-il nécessaire de faire et quelle est la finalité de cet enseignement ?

1.2.5 But et procédés de l'enseignement musical

Tripier-Mondancin, en 2012, souligne que lorsque nous parlons de but (ou de finalité), il s'agit de distinguer cela des objectifs donnés par le PER. En effet, les finalités voient au-delà, répondant ainsi à la question que l'on peut parfois entendre « à quoi sert l'éducation musicale ? ». Si certains, comme nous l'avons déjà évoqué, utilisent l'éducation musicale comme un « agent dopant » pour que l'élève se sente mieux et qu'il ait de meilleurs résultats scolaires (Joliat & Stadler Elmer, sous presse), il ne faut pas oublier que « l'intention originelle du chant et des chansons est de produire des sentiments positifs » (idem, p.5).

Si Reboul et De Landsheere affirment qu'éduquer c'est mener vers le beau, le vrai et le bon (Tripier-Mondancin, 2012), on peut résumer l'éducation musicale à un seul but. Il serait de « rendre les élèves capables d'agir musicalement » (Chatelain, 2019a, p.1), ce qui, en somme, leur permet d'obtenir une certaine « indépendance musicale » (Webster 2013, p. 4).

Kohler (s. d.) explique ce que Bruner a écrit en 1983 à propos des types de médiation d'apprentissage. Dans le premier type, la médiation sociale, l'enseignant est un médiateur du savoir et les élèves doivent passer par lui pour y accéder. Il y a par conséquent une dépendance entre l'apprenant et l'enseignant.

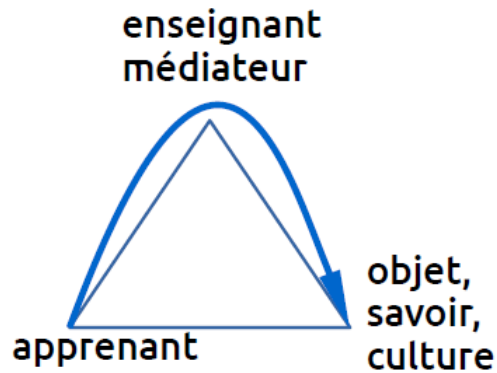


Figure 5 Premier niveau de médiation – médiation sociale (Kohler, s. d.)

L'objectif est de passer à une médiation symbolique où les élèves deviennent autonomes pour accéder au savoir. Dans ce deuxième type, le but n'est pas le savoir mais l'humain.

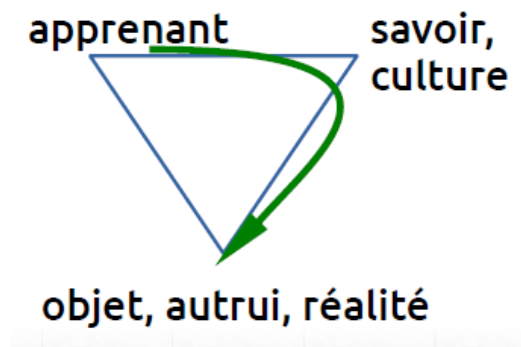


Figure 6 Second niveau de médiation – médiation symbolique (Kohler, s. d.)

Mais dans cette médiation, l'enseignant n'apparaît pas. Pour ce faire, Bruner parle d'étayage. Nous pourrions alors imaginer la pyramide suivante.

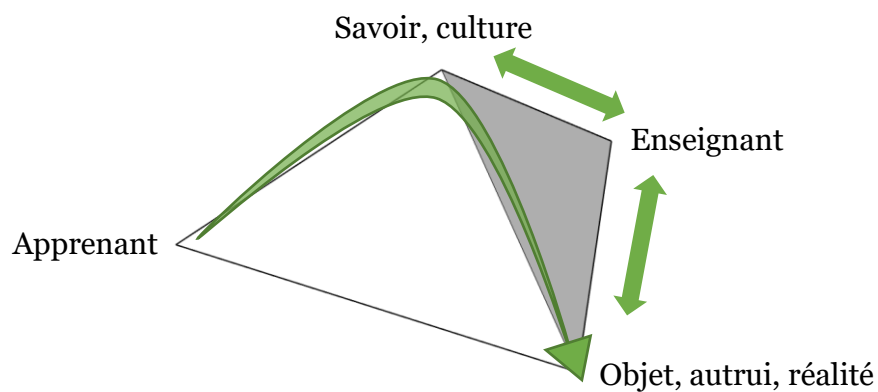


Figure 7 Médiation symbolique avec enseignant

Ici, l'enseignant n'est plus un dispensateur du savoir ou de la culture comme dans le premier cas, mais un utilisateur. L'apprenant observe comment l'enseignant utilise ce savoir pour en faire de même et ainsi acquérir de l'autonomie. Ajoutons que l'enseignant est conscient des enjeux de son utilisation du savoir et va entraîner l'élève avec lui vers une pratique amenant au savoir, il s'agit donc d'une observation « active » pourrait-on dire. Vous trouverez à ce propos en annexe 1 et 2 un listage autogénique des erreurs qu'enseignant ou élève pourraient faire en cours de musique, ainsi que les valeurs véhiculées via les différents éléments constitutifs de ce cours.

1.2.5.1 Vers l'autonomie

Un des buts principaux de l'éducation musicale, être musicalement autonome, est donc semblable à celui des autres matières dispensées à l'enseignement obligatoire, c'est-à-dire l'autonomie. Comme elle n'est pas innée, l'enseignant doit faire en sorte de la développer. Car comme le souligne Freire (2013), « enseigner n'est pas transférer des connaissances, mais [c'est] créer les possibilités pour sa propre production ou construction » (p.1). Il s'agirait donc plus de savoir-vivre et de savoir-faire que de savoirs.

D'un point de vue pédagogique, l'autonomie est l'aptitude d'un élève à gérer ses actions lui-même. C'est de pouvoir utiliser sa liberté dans le cadre imposé, de manière individuelle ou en groupe (Brunot et Grosjean, 1999). Pour cela, l'enseignant peut endosser quatre rôles différents : entraîneur, médiateur, organisateur, concepteur/constructeur d'outils (Hoffmans-Gosset, 2000). Ce sont les deux premiers rôles qui développent au mieux l'autonomie. Si l'entraîneur laisse l'élève s'exercer seul, le médiateur, lui, s'adapte aux besoins de l'élève.

Chatelain (2019a) nous explique que pour arriver au but de l'éducation musicale, l'enseignant doit être en possession d'« une connaissance approfondie des bases psychophysiologiques de l'apprentissage musical » (p. 1). La comparaison entre l'apprentissage de la musique et d'une langue, et plus précisément l'apprentissage de la langue maternelle, peut se faire. En effet, dans ce dernier, l'imitation y est indispensable, et pour imiter, il faut d'abord entendre. Il est intéressant de constater qu'avant ses deux ans, un enfant peut parfois, et ce même avant de pouvoir parler, savoir chanter plusieurs chansons (Willems, 1987). Pour ce jeune être, l'apprentissage de la musique en famille se fait de manière informelle. Groszéliat nous en apprend plus sur ce que l'enfant fait au quotidien.

« [Il] repère, mémorise des matériaux sonores qu'il va s'approprier pour répéter, rejouer, inventer, créer, au gré de sa sensibilité, de ses intérêts, de son imaginaire, au rythme de ses capacités naissantes et se complexifiant » (2012, p. 120).

Mais étant artificiel, le milieu qu'offre l'éducation musicale à l'école pose un défi (Joliat et Stadler Elmer, 2019), celui de rendre ce savoir signifiant (Faucher, 2015). Longtemps, la formation des enseignants a été remise en question, par exemple en voulant employer des enseignants spécialistes à la place de généralistes à l'école primaire. Nous avons également vu que l'enseignement secondaire a aussi été touché par ces reproches ces derniers siècles, et l'est encore aujourd'hui. Probablement qu'il le sera toujours, car on peut sans cesse améliorer un enseignement, c'est d'ailleurs ce que nous essayons de faire. Joliat et Stadler Elmer (2019) précisent que cette discipline présente à l'école obligatoire est souvent comparée à celle présente aux conservatoires et écoles de musique, enseignement facultatif, qui comme nous l'avons vu plus haut n'a pas les mêmes buts, et donc pas les mêmes moyens, notamment en termes de formation des enseignants.

Dans son étude de 1988, Green interroge des élèves. Par exemple, un collégien dit qu'il leur faut des « activités qui leur plaisent et qui les intéressent » (p. 59), un autre demande de faire un cours sur la musique pop plutôt que sur le classique. Dans un autre témoignage, l'élève déclare que s'il n'a pas l'envie d'aller au cours de musique, l'amusement ne suit pas, et un dernier jeune demande à pratiquer ensemble la musique en amenant chacun son instrument. En résumé, les principaux intéressés de l'école expliquent que le problème ne vient pas de la musique en elle-même, mais du moyen de l'enseigner. De plus, Green affirme que les enquêtes montrent que les jeunes souhaitent connaître d'autres genres musicaux que ceux qu'ils connaissent. En revanche, ils ne savent pas comment y accéder.

Pour tendre vers l'autonomie, Meirieu propose que l'élève soit dans l'action à travers un projet, donc avec un ensemble de contraintes (Hamel, 2017). Dans ce sens, Aznar (2009) parle de « créativité d'idée ». C'est le fait d'inventer de nouvelles solutions en réponse à un problème, ceci dans une perspective pédagogique (techniques et méthodes) dite de « créativité ». Ainsi, un moyen d'arriver à l'autonomie serait de passer par la créativité.

1.2.5.2 Vers la créativité

La créativité demande de l'imagination, qui, selon Aznar (2009) est « un trésor du monde » (p. 26). Cela nécessite un assemblage d'éléments qui ne sont à l'origine pas ensemble, voire pas du même domaine. Elle rend donc les frontières poreuses, Csikszentmihalyi et Farny (2006) précisent que la créativité implique une « transgression

des frontières entre les domaines », et demande au créateur de jongler avec toute une série d'éléments. Nous voyons bien qu'il s'agit d'une activité complexe.

Il est intéressant de constater que dans le PER, une des capacités transversales est la créativité. C'est dans la partie « Pensée créatrice » que nous trouvons des indicateurs descripteurs tels que le fait de développer la pensée divergente, la reconnaissance de sa part sensible et la concrétisation de l'inventivité. Le PER commente : « la capacité à développer une pensée créatrice est axée sur le développement de l'inventivité et de la fantaisie, de même que sur l'imagination et la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation » (CIIP, s. d.-a). De plus, Puozzo Capron et Perrin nous expliquent que « la créativité peut [...] non seulement être pensée comme un objectif d'apprentissage, mais aussi comme un moyen pour apprendre » (2014, p.2). De même que pour l'éducation musicale, nous retrouvons la perspective d'utiliser la créativité en tant que fin ou en tant que moyen.

Selon Puozzo Capron et Perrin (2014), on peut distinguer deux approches intellectuelles de la créativité. Premièrement, la pensée divergente-exploratoire, qui cherche des idées en relation avec la tâche de manière intuitive ; et deuxièmement, la pensée convergente-intégrative, qui met en relation plusieurs éléments de manière plus réfléchie en vue de les synthétiser. Nous pouvons nous demander pourquoi seule la première pensée est retenue par le PER dans ses capacités transversales alors que ces deux pensées peuvent fonctionner de manière complémentaire en les alternant au moment opportun pour un travail de création optimal.

1.2.5.2.1 Entre artisan et fou

La créativité est la capacité de notre intelligence à « résoudre des problèmes en sortant des rails » (Aznar, 2009, p. 23). Ce problème, nous l'aurons créé de toute pièce en classe (consignes, matériau...) et s'imposera malgré nous (problème technique, limite physique, intellectuelle, temporelle...). Pour répondre à un problème via une œuvre d'art, Aznar (2009) propose deux postures extrêmes que sont l'artisan, qui ne peut pas exprimer ses émotions à travers son œuvre mais qui maîtrise la technique, et le fou, qui n'arrive pas à exprimer ses émotions en raison de son manque de maîtrise d'une technique. Le créateur serait à mi-chemin entre ces deux extrêmes, c'est-à-dire qu'il maîtrise une technique d'expression lui permettant d'exprimer ses émotions. Nous pourrions comparer l'acte créatif à une pièce de monnaie. D'une face nous avons l'émotion et de l'autre, la technique. Sans cette dernière, comment l'artiste créerait et comment le spectateur comprendrait l'œuvre ? Et sans émotions, que dirait l'artiste et que chercherai le spectateur ? Dans cette

continuité, Isabelle Puozzo Capron et Daniel Martin dans l'ouvrage de Puozzo Capron et Perrin (2014) attirent notre attention en expliquant qu'il faut distinguer l'acte créatif (la création) avec la pensée créatrice (la créativité). On constate alors que l'on peut créer sans forcément passer par une réflexion créatrice, soit une création « au hasard » sans but ni réflexion. Mais alors, comment créer en étant créatif ?

1.2.5.2.2 De la création à la créativité

Pour développer au mieux la créativité d'un point de vue cognitif, Maud Besançon et Todd Lubart (Puozzo Capron et Perrin, 2014) nous invitent à (1) explorer plusieurs aspects dans la tâche, ceci favorisant la pensée divergente. Un problème ouvert est aussi recommandé (2), ce qui agrandit le champ des possibles par rapport à une question fermée. En revanche, Nicolas Perrin (Puozzo Capron et Perrin, 2014) nous invite à (3) limiter ces champs, il faut alors « laisser ouverts les chemins que peut prendre un élève, sans toutefois le laisser faire n'importe quoi ! » (p. 10). C'est donc une manière de le guider pour le pousser à trouver une solution par lui-même.

Maud Besançon et Todd Lubart continuent par un autre aspect à prendre en compte pour développer la créativité qui est le contexte social et physique dans lequel l'apprenant évolue. Pour stimuler ce dernier, on peut utiliser (4) des matériaux variés ou (5) des jeux d'improvisation et d'imagination, ceci révélant diverses stratégies d'apprentissage. Enfin, l'élève peut avoir pour modèle-s les personnes ou une des personnes qu'il côtoie régulièrement (6), on peut prendre en compte cela en constituant les groupes de travail le cas échéant.

En ce qui concerne la créativité, trois interventions pédagogiques sont possibles :

- L'enseignement créatif

C'est faire réaliser une tâche originale et inhabituelle. Mais contrairement aux deux suivants, cet enseignement ne développe pas la pensée créatrice.

- L'enseignement pour développer la créativité

Ici, la créativité devient un objectif transversal, les élèves sont amenés à chercher le plus de solutions possibles.

- L'apprentissage créatif

Avec cet apprentissage, la pensée créatrice est le moteur de l'apprentissage de l'apprenant.

1.2.5.3 Vers la posture d'auteur

Nous pensons que l'éducation musicale passe par un changement de posture à endosser par l'élève, en particulier celle d'auteur. Nous pouvons parler de posture d'auteur lorsque la création est accompagnée d'une intention artistique (Tauveron, 2007). Jean-Paul Sartre disait « je suis auteur d'abord par mon libre projet d'écrire »¹⁵. Nous rejoignons Boily (2017) pour qui être auteur ne veut pas dire créer aussi bien que les grands créateurs, mais c'est raconter en utilisant autant de recherche et d'attention qu'eux. C'est chercher à exprimer ce que l'on ressent en vue de le faire goûter au récepteur au travers de la subjectivité du langage utilisé. Être auteur mobilise donc l'intime en étant créatif. Chabanne précise qu'il s'agit de « faire l'expérience de créer un monde, de provoquer des émotions, d'égarer ou amuser un lecteur, de projeter des fantasmes, des chimères, de défendre ou de provoquer des valeurs (2005, p. 135) » (Boily, 2017, p. 278).

Deux indicateurs nous permettent de déceler cet *ethos* auctorial chez l'élève. D'abord, la capacité à expliquer ses choix, c'est-à-dire à définir le processus. Il s'agit bien d'une « position assumée plus ou moins explicitement (Lebrun, 2007b, p. 384) » (Boily, 2017, p. 277). Ce premier indicateur ne tient pas compte de la pertinence de ces choix. Le deuxième indicateur est la capacité à justifier ses choix, c'est-à-dire à démontrer ce que le choix permet.

1.3 Question de recherche et hypothèses de recherche

1.3.1 Questionnement

Fort du chemin parcouru jusqu'ici, nous voilà confronté à plusieurs questions que nous pourrions résumer en nous demandant comment on peut éduquer par la musique.

Si c'est la manière d'enseigner la musique qui pose un problème, comment alors pourrions-nous l'améliorer ?

La piste de l'amélioration de la formation des enseignants déjà évoquée est à émettre, mais elle ne fera pas l'objet de notre étude. Peut-être devons-nous regarder aux activités faites en classes et à leur diversité pour arriver à toucher tout le monde.

¹⁵ J.-P. Sartre, *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Gallimard, 1948, p. 99. Cité par Tauveron, 2007

Et d'un autre côté, si le but de tous les enseignements à l'école obligatoire est de rendre les élèves autonomes, comment l'enseignant de musique peut-il être un bon utilisateur de la culture pour permettre aux élèves de reproduire son usage ?

Nous pourrions nous demander si la théorisation de Bruner concernant la médiation symbolique avec l'enseignant contribuerait à améliorer l'éducation musicale.

En quoi la pratique musicale en classe permet-elle de développer la créativité et l'autonomie ?

L'un est-il privilégié par rapport à l'autre ? Les élèves sont-ils conscients de ces dimensions ?

Comment l'utilisation de nouvelles technologies peuvent motiver les élèves ?

Nous pourrions partir du principe que cette utilisation motive les élèves, encore faut-il que cela les motive à travailler et non à faire autre chose. Mais si cela les motive, serait-ce parce que ces appareils leur rappellent leur quotidien extra-scolaire ?

Comment amener l'élève à adopter une posture d'auteur ?

Nous supposons que le travail de création sera un vecteur favorable à cette transformation.

1.3.2 Question de recherche

Ainsi, notre question principale de recherche est la suivante. La posture d'auteur est-elle favorisée par une activité de création rap en groupe durant les leçons de musique en 11H ?

Chapitre 2. Démarche méthodologique

1.4 Fondements méthodologiques

Avant de présenter l'expérience menée, il est nécessaire de préciser les postures épistémologiques que va prendre notre étude : qualitative, compréhensive, heuristique, inductive.

1.4.1 Recherche qualitative

En premier lieu, il s'agit d'une recherche qualitative. Si la recherche quantitative regarde un grand nombre d'informations succinctes, la recherche qualitative s'attache, elle, à un nombre restreint de réponses détaillées (Quivy et Van Campenhoudt, 2006). Dans notre étude, c'est la démarche qualitative que nous utiliserons puisque le nombre de participants se limitera à une vingtaine. Il n'y aura pas de comparaison avec un autre groupe, ceci principalement pour cause de temps, c'est donc une recherche action.

Cette méthode qualitative nous permettra de comprendre le « comment » en s'intéressant aux émotions, aux sentiments, aux comportements et aux expériences des interrogés. La recherche qualitative montre aussi l'avantage d'une approche englobant plus facilement l'interaction sociale que la recherche quantitative, tout en offrant au chercheur plus de contact avec les participants. Savoie-Zajc (2007) résume très bien ces éléments :

« [L'] approche [qualitative] [...] s'intéresse à la complexité en mettant en valeur la subjectivité des chercheurs et des participants, [...] [c'est aussi] une approche qui, en combinant plusieurs techniques de collecte et d'analyse des données, est essentiellement ouverte au monde de l'expérience, de la culture et du vécu. » (p. 31)

1.4.2 Recherche compréhensive

La visée de cette recherche qualitative sera compréhensive, c'est-à-dire que l'humain est vu en tant qu'acteur et que la relation entre l'individu et le groupe est regardé avec attention (Charmillot et Dayer, 2007). Si notre étude prendra en considération cette dernière relation, puisqu'il s'agit de travail par groupes, elle ne se centrera pas là-dessus. En revanche, le fait de voir l'élève en tant qu'acteur sera un élément, si ce n'est l'élément central de la recherche puisque nous regarderons avec attention la créativité et l'autonomie de la personne.

1.4.3 Recherche heuristique

Comme le souligne Tremblay (1999), nous ne voulons pas *prouver* mais *trouver* ce qui favorise la posture d'auteur. Aussi, au lieu de se concentrer uniquement sur les élèves, la

recherche s'étendra jusqu'à l'engagement de l'enseignant et à la manière dont il est lui-même auteur. La démarche heuristique nécessite donc d'explorer selon ses intuitions pour mettre en lumière un savoir.

1.4.4 Recherche inductive

Selon Villemagne (2006), une recherche inductive est une recherche qui se construit en aller-retours entre ses éléments constitutifs, en particulier entre le processus de problématisation et l'analyse et l'interprétation des données. Autrement dit, de l'intuition de départ du chercheur à une vision plus construite et documentée. Develay (1989) cite Canguilhem à propos de la question de recherche : « une question ne paraît jamais bien posée qu'au moment où elle reçoit une solution, c'est-à-dire au moment où elle s'évanouit comme question » (p.6). C'est dans cette démarche itérative et progressive que nous constituons ce travail, en restant ouvert et curieux sur notre problème et en sachant nous adapter si besoin.

1.4.5 Ingénierie didactique

Le cœur du projet d'étude est l'expérience menée en classe que nous développerons dans le point suivant. Cette expérience sur le terrain se base sur « des réalisations didactiques en classe c'est-à-dire la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de séquence d'enseignement » (Artigue, 1989, p. 125). Cette séquence sera seulement un outil, une méthode, pour constater des effets, et aurait très bien pu être substituée par une autre.

1.5 L'expérience menée en classe

Fort de cet éclairage sur le type de recherche menée, concentrons-nous maintenant sur l'expérience menée en classe.

1.5.1 Méthode ou démarche expérimentale ?

Commençons par une précision. La méthode expérimentale est à différencier de la démarche expérimentale en ce que la première prend un itinéraire clairement balisé et prévisible alors que la deuxième, dans une pensée plus « vagabonde », comporte moins de contraintes (Develay, 1989). Notre approche tend vers la méthode en ce que le balisage de l'expérience est clair, cependant il apparaît nécessaire de rester souple dans notre projet de création, laissant une certaine part à ce « vagabondage ».

1.5.2 Produit

Les élèves travailleront pour réaliser un morceau de rap. Le choix de ce style s'explique facilement. D'abord, parce qu'il s'agit d'une musique dont une grande partie des élèves connaissent et aiment écouter, cela les motivera donc à travailler. Ensuite, parce que sa

réalisation nécessite moins de connaissances théoriques que pour créer une chanson. En effet, si pour créer cette dernière il faut une mélodie et des accords, pour un rap, la composante mélodique est soustraite dans la plupart des cas.

Nous avons pensé utile de faire créer un clip vidéo sur ce rap, ceci pour s'approcher d'une représentation scénique. Vous pourrez consulter l'ensemble des réalisations en annexe 4.

Toute réalisation fait appel à une certaine technique. Ici, notre projet ne vise pas à la développer -même si cela sera le cas malgré tout- mais avant tout de faire accroître l'autonomie et la créativité. D'où l'idée de miser sur une réalisation nécessitant moins de connaissances théoriques.

1.5.3 Objectifs

Venons aux objectifs du projet de création en classe. Nous pouvons nous baser sur le PER avec les points A 31 Mu et A 33 Mu, de sorte que :

- **A 31 Mu — Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion, une perception dans le langage musical...**

...en chantant, jouant et improvisant des motifs mélodiques et/ou rythmiques

...en participant à la création et à l'interprétation d'une œuvre musicale

...en utilisant diverses technologies de traitement du son

- **A 33 Mu — Exercer diverses techniques musicales...**

...en utilisant la voix et/ou en choisissant divers instruments et objets sonores pour réaliser un projet

...en variant les usages de la voix (pose de voix)

...en variant les nuances, les tempos et les accompagnements

...en utilisant des techniques audio-visuelles et numériques

Pour ce qui est des objectifs généraux, nous cherchons à ce que l'élève soit capable de :

- Travailler en groupe
- Écrire un texte de rap
- Réaliser un accompagnement musical de ce texte
- Créer un objet musical cohérent

1.5.4 Les erreurs possibles

Nous avons imaginé les erreurs possibles à un projet de création avec les élèves.

PER (Attentes fondamentales)	Enseignant		Élève		
	Enseigne	Évalue	> Savoir	> Enseignant	Lui-même
- Utilise quelques techniques et outils audionumériques pour concrétiser un projet ou une activité musicale en respectant les consignes données.	<ul style="list-style-type: none"> - Ne maîtrise pas l'outil informatique - Ne donne pas d'exemple concret - Laisse trop ou pas assez d'autonomie - Mal choisi la formation des groupes - Veut remplir le temps de cours coûte que coûte - Mauvaise gestion du temps (déborde sur le cours suivant, temps morts, pas de pause) - N'a pas pensé son cours en entier - Ne maîtrise pas son sujet - N'explique pas, ne guide pas (vision méta) - Ne s'adapte pas - Pas à l'aise avec le contact - Parle trop - Parle pas assez fort - Parle alors qu'il y a du bruit - Lassé du programme - Pressé par le programme - Donne trop d'informations à la fois - Pas motivant - Pas dynamique - Ne regarde pas les élèves - Se concentre sur un élève / regarde toujours les mêmes - N'est pas attentif à ce qu'ils font - Ne connaît pas leurs niveaux - Ne connaît pas leurs prénoms - Ne donne pas la parole aux élèves / ne demande pas leur avis - Trop ou pas assez attentif à la discipline - N'aime pas ce qu'il fait - Manque de respect aux élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Attentes inadaptées - Temps de travail préalable trop court - Temps d'évaluation trop court - Met trop de pression - Ne donne pas d'indication - N'explique pas le but ni les attentes - Consignes mal posées, peu claires - Note de l'élève représente l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> - Niveau inadapté - Trop éloigné / trop proche de son monde connu - Trop long / court - Trop / pas assez de répétition - Pas assez conduit 	<ul style="list-style-type: none"> - Lassé - Stressé - Impressionné de la discipline de l'enseignant - Ne connaît pas le but de l'exercice - Pas soutenu dans son travail / pas « aimé » (prénoms) - Surcharge cognitive 	<ul style="list-style-type: none"> - Ne maîtrise pas l'outil informatique - Pas motivé - Pas réveillé - Est un nouveau, vient d'arriver dans la classe / collègue - Malade - Stressé (raisons scolaires ou extrascolaires) - N'ose pas s'exprimer - Allophone - TDA/H - Dyslexique - Dysphasique - Dyspraxique - HP - TSA

Tableau 2 Les erreurs possibles d'un projet de création

1.5.5 Procédure

Pour faire ce rap, nous utiliserons une tablette numérique (iPad) afin de travailler sur Garageband qui est un logiciel de création et d'enregistrement musical. C'est une application assez complète tout en restant accessible. Le credo de ce programme informatique est la simplicité : « La musique, clés en main. » (*GarageBand pour Mac*, s.d.). Les élèves n'ont jamais utilisé cette technologie en classe (ni tablette, ni Garageband), c'est pour cela qu'il est prévu un temps spécial de prise de connaissance avec l'outil dans la phase introductive du projet.

Pendant 5 à 6 semaines, les élèves, en binômes, vont devoir créer un rap du début à la fin pour le présenter au reste de la classe. La formation des binômes ainsi que le thème du rap est libre, mais le travail est jalonné par des consignes. Voici un récapitulatif de ces dernières :

Groupe	Réalisation finale	Parcours de création
<ul style="list-style-type: none">• 10 groupes de 2 + un groupe de 1• ou 9 groupes de 2 + un groupe de 3	<ul style="list-style-type: none">• Texte : minimum 60 mots• Musique : entre 1 et 2 minutes	<ul style="list-style-type: none">• Ordre général imposé (cf 1.5.3)• Outils : iPad + Garageband• Temps de travail : 5-6 semaines• Mélodie : 1, 2 ou 4 mesure-s• Percussion : grosse caisse + caisse claire, puis charleston + autres

Tableau 3 Récapitulatif des consignes du projet de création

Notons que pour la constitution des groupes, les élèves se sont mis instinctivement par groupe de trois, donc sept groupes au total.

Dans ce projet de création, nous nous efforçons d'appliquer les conseils de Maud Besançon, Todd Lubart et Nicolas Perrin (Puozzo Capron et Perrin, 2014) évoqués dans la partie [1.2.5.2.1](#). Voici ces éléments regroupés sous forme de tableau.

	Pistes développant la créativité	Projet de création
Cognitif	(1) Tâche multifacettes	Texte poétique sur accompagnement instrumental, création d'un clip vidéo
	(2) Problème ouvert	Thème libre (du texte et de la musique)
	(3) Travail délimité	Consignes (longueur du texte, ordre de création des instruments...)
Contextuel	(4) Diversité des matériaux	Travail sur iPad, écoute de rap
	(5) Jeux d'imagination et d'improvisation	Exploration de Garageband
	(6) Modèle·s dans son entourage	Constitution libre des groupes, donc par affinité

Tableau 4 Correspondance des pistes développant la créativité avec le projet de création

1.5.6 Déroulé du projet

Voici de manière succincte le déroulé prévu de l'ensemble du projet en classe qui pourrait éventuellement être modifié si besoin.

1. Introduction
 - a. Écoute d'un rap et courte analyse
 - b. Travail de réécriture d'un texte présentant l'histoire du rap
 - c. Premier contact avec l'iPad et Garageband
 - d. Explication du projet
 - e. Formation des groupes
 - f. Création du texte
2. Mise en œuvre
 - a. Création d'une mélodie simple
 - b. Création de la percussion
 - c. Création de la basse
 - d. Finalisation du texte
 - e. Mise en place du texte sur la musique
 - f. Ajustements des sons créés
 - g. Enregistrement de la voix
 - h. Enregistrement du clip vidéo

3. Présentation des travaux au reste de la classe
4. Entretien avec élèves

Nous parlions précédemment de la posture d’auteur ¹⁶, l’exercice de réécriture (1.b, présent en annexe) en est un préambule, un préparatif à ce que l’élève adopte cet état d’esprit.

La deuxième phase qu’est la prise de connaissance avec l’iPad et Garageband a déjà été évoquée. Nous voyons que l’action occupe une place importante, et la théorie une place mineure, cela rejoint le projet d’enseigner la musique musicalement (Swanwick, 1999). Nous pensons également au travail de Chatelain (2019b), en particulier au schéma suivant.

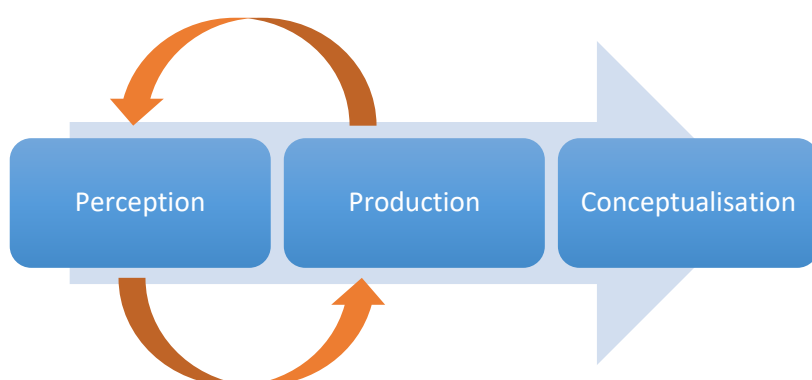


Figure 8 Progression de l'apprentissage musical selon Chatelain (2019b)

1.5.7 La posture de l’élève

Nous nous concentrerons sur la posture d’auteur, cependant l’élève endossera plusieurs postures pendant ce projet. Avant de mettre la classe directement en action, il faudra d’abord être **auditeur** avec l’écoute d’un rap, **musicologue** pendant son analyse puis **écrivain** lors de la réécriture. Ensuite, la posture sera celle de **compositeur** lors de la phase de création en groupe, **écrivain** pour les paroles, **technicien** avec l’outil numérique (compositeur et technicien pourraient correspondre à la posture de producteur), puis **interprète** pendant la présentation à la classe. Pendant cette phase, l’élève sera aussi **auditeur** quand il sera question d’écouter les autres groupes. Enfin, nous demandons à chaque groupe de réaliser un clip vidéo, ainsi il faudra également endosser les rôles de **réalisateur**, **acteur** et **producteur**.

¹⁶ [Chapitre 1, 1.2.5.3](#)

Force est de constater que l'élève devient un « caméléon » endossant successivement une multitude de rôles (dix pour être exact), preuve si besoin est de le rappeler, que l'art musical est un tissage complexe, point de rencontre de plusieurs disciplines.

1.5.8 Échantillon

Le projet de création s'est fait avec une classe de 11H dont je m'occupe dans le cadre de mon stage à l'école secondaire de Vicques (JU). Ces élèves ont choisi l'option musique, ils sont donc potentiellement plus motivés par la musique que les autres classes. Le choix de ces élèves correspond principalement à des questions pragmatiques. En effet, la prise de contact et l'organisation, y compris dans le recueil des données, sont facilitées du fait que je connais déjà cette classe, mais aussi parce qu'ils ont deux périodes consécutives de musique, ce qui laisse plus de temps pour réaliser le projet. De plus, du fait de leur intérêt pour la matière, concrétisé par leur choix de prendre l'option musique, le projet de création s'en trouve facilité. Pour finir, les questions posées en entretiens post-projet auront probablement des réponses plus réfléchies et plus justes comparées à celles de plus jeunes élèves.

1.5.9 Recueil des données

1.5.9.1 *Entretiens semi-directifs*

Le recueil des données s'est fait grâce à des entretiens semi-directifs collectifs. Les interviewés sont les groupes constitués lors du travail de création, donc sept groupes de trois élèves. Nous avons ainsi collecté plus de deux heures vingt de discussions via les enregistrements. Comme pour tout entretien de ce genre, nous avons créé un guide avec des questions classées par thème. Selon les discussions nous avons adapté l'ordre des questions, voire en ajouter. Ces questions se montrent plus ou moins ouvertes pour aider les jeunes à s'exprimer de manière libre tout en restant dans les objectifs que le chercheur s'est fixés. C'est pourquoi nous avons dû quelque fois recentrer les discussions en reposant les questions ou en les reformulant. Nous avons cru bon de digresser quelques fois dans le sens des discussions pour mettre à l'aise les élèves.

Ce type d'entretien permet de confirmer ou non nos hypothèses de recherche, et d'aligner notre niveau de connaissance de la thématique à la réalité du terrain : les élèves, premier objet de préoccupation de l'enseignant (Barbillon & Le Roy, 2012).

Le cadre spatial de l'entretien était propice à l'échange puisqu'il se déroulait dans une petite pièce proche de la salle de musique, lieu de l'activité de création, avec des canapés où les élèves pouvaient s'installer confortablement et être à l'aise pour discuter. Pour ce qui est du cadre temporel, ces entretiens se sont déroulés sur deux lundis après-midi durant les cours de musique, ne faisant ainsi pas venir les élèves exprès. En principe donc, nous avons un cadre spatio-temporel qui a été « confortable à la fois sur le plan physique [...] et psychologique » (Barbillon & Le Roy, 2012, p. 29).

1.5.9.2 Guide d'entretien

Nous avons principalement interrogé les élèves sur le projet de création qu'ils viennent de faire. Voici le guide d'entretien avec les questions regroupées par thèmes, cette liste ne comporte pas les questions d'ouverture (travail relationnel, présentation du plan) et de clôture.

- i. Représentations**
 - a. À quoi vous attendiez-vous lorsque je vous ai parlé de ce projet ?
- ii. Outils numériques**
 - b. Pensez-vous que l'utilisation de l'iPad vous a motivés dans ce travail ? Pourquoi ?
 - c. Connaissiez-vous d'autres logiciels musicaux ? Lesquels ?
- iii. Style d'enseignement**
 - d. Vous ai-je laissé trop de liberté ou au contraire trop de consignes ?
 - e. Les consignes que je vous ai données étaient-elles utiles ?
 - f. Auriez-vous aimé avoir plus ou moins de temps ?
- iv. Apprentissage/découverte**
 - g. Qu'est-ce que vous avez appris par cette création ?
 - h. Est-ce que de faire du rap vous a-t-il donné envie d'en écouter plus ?
- v. Posture d'auteur**
 - i. Qu'est-ce qui vous rend fier de votre création ?
 - j. Pensiez-vous arriver à un tel résultat ?
 - k. Comment cela vous a-t-il fait repousser vos limites ?
 - l. Quelle est la dernière chose que vous avez créée en dehors de l'école ?
 - m. Avez-vous réussi à faire passer le message que vous vouliez faire passer ? Comment vous y êtes-vous pris ?
- vi. Création**
 - n. Quelles ont été les phases d'inconfort que vous avez rencontrées ?
 - o. Le regard des autres vous a-t-il empêché de faire ou dire quelque chose ?

p. Quel est l'élément qui vous a marqué le plus ?

vii. Regard sur la matière

q. Aimez-vous aller en cours de musique ? Pourquoi ?

r. Comment cette activité a-t-elle changé votre point de vue sur les cours de musique à l'école ?

s. Comment pourrait-on rendre les cours plus intéressants pour vous ?

t. Si cette activité de création était à refaire et que vous étiez à ma place, que changeriez-vous ?

Précisons que si les questions inscrites sur ce guide peuvent paraître froide ou avec un langage inadaptés aux jeunes, mais nous l'avons ajusté sur le moment, en regard avec les propos de Kaufmann, « le ton à trouver est beaucoup plus proche de celui de la conversation entre deux individus égaux que du questionnement administré de haut. » (2013, p. 47).

Dans notre guide d'entretien, la posture d'auteur comporte le plus de questions, vient ensuite le regard sur la matière, puis la création et le style d'enseignement, et enfin les autres thématiques.

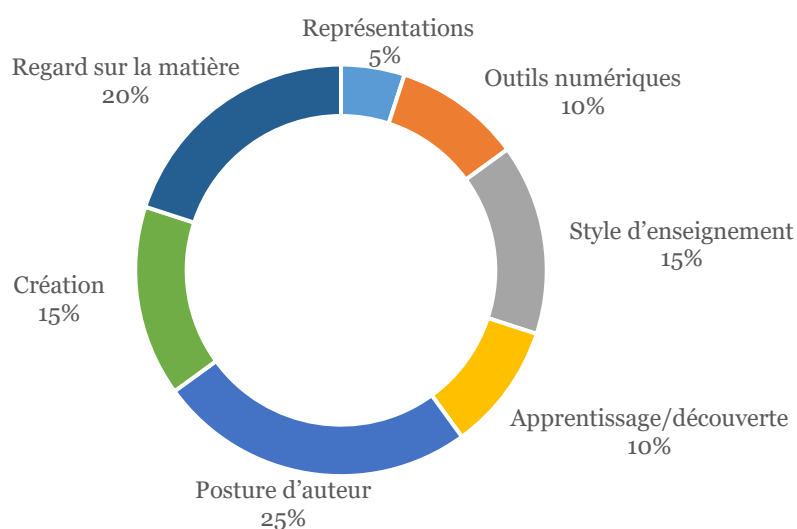


Figure 9 Pourcentage de questions par thématiques

1.5.10 Analyse des données

1.5.10.1 Transcription

Chaque entretien a été enregistré puis transcrit mot pour mot afin de permettre une analyse plus simple et efficace, ainsi, les propos originaux ont prévalu sur l'exactitude syntaxique du français. Le logiciel Sonal (ALBER, 2018) a été utilisé pour nous aider dans

cette tâche en permettant une analyse efficace et simplifiée. C'est un logiciel qui « permet de collecter, d'organiser, de transcrire et d'analyser des fichiers audio/vidéo. » (Sonal, s. d.).

Les élèves seront cités en utilisant la première ou les deux premières lettres de leur prénom afin de les anonymiser. De plus, nous utiliserons la troisième personne du singulier pour désigner l'élève en question, indifféremment de son genre.

1.5.10.2 Catégories

Une fois les transcriptions faites, elles ont fait l'objet d'une synthèse sous forme de tableau en regroupant les réponses communes et en les catégorisant, ceci permettant une lecture plus globale. Ces catégories ont été définies de façon mixte entre déductive, en fonction des thématiques et questions du guide d'entretien, et inductive, en fonction des remarques sortant de ce cadre (Barbillon & Le Roy, 2012).

Chapitre 3. Résultats

Nous allons maintenant présenter, analyser puis interpréter les résultats regroupés selon trois pôles :

1. Le point de vue de l'élève
2. Le point de vue de l'enseignant
3. Le point de vue de la posture d'auteur

La présentation des résultats se fera par thématiques et par questions.

Si toutes les questions et leurs réponses sont présentes dans les présentations des résultats, y compris les réponses ne répondant pas directement à la question posée, nous n'analyserons que les plus pertinentes.

1.6 Point de vue de l'élève

1.6.1 Présentation des résultats

Q1. À quoi vous attendiez-vous lorsque je vous ai parlé de ce projet ?

Motivation sur le style		Configuration du groupe-classe		Appréhensions			Engagement dans la création		Contenu de l'évaluation		Autres	
Style pas motivant (A et M)	Style motivant (Od)	Par groupe de 5 (P)	Tout seul et non par groupe (F et R)	Peur des projets longs et du résultat final (C)	Peur de l'aspect technique (Garageband) heureusement il y a eu l'aide d'un élève extérieur à la classe (L, A et C)	Peur de faire de la musique devant tout le monde (N)	Pas pensé de faire eux-mêmes (A et N)	Exposé plutôt que création, plus de théorie (Ol et F)	Note sur moins d'éléments (R)	Note sur plus de choses (Ol et Od)	Écrire un rap mais pas l'enregistrer (Ol)	Pas de clip (D)

Q2. Pensez-vous que l'utilisation de l'iPad vous ait motivé dans ce travail ? Pourquoi ?

Oui					Non
Oui car pas souvent en classe, inhabituel (M, Od, F)	Oui car possibilité d'essayer plein de choses, mettre plusieurs instruments (R)	Oui car plus simple que vrais instruments (piano, batterie...) (D)	Oui car sans iPad, projet pas motivant car il aurait fallu trouver soi-même les applications (No)	Oui sans raison (P et W)	Non car ne sais pas comment l'utiliser, contrairement à certains qui étaient très à l'aise avec (Ni)

Q3. Connaissiez-vous déjà l'iPad ? Et/ou d'autres tablettes et logiciels musicaux ?

Oui						Non	Autres
Oui, mais ne se souvient pas du nom (W)	Oui, l'utilise parfois (Ol et C)	Oui, Garageband, mais ne l'a pas vraiment utilisé, seulement pour jouer (Od)	Oui, Garageband déjà utilisé, seulement pour voir (R et D)	Oui, Garageband mais ne l'a jamais utilisé (Ol)	Oui, des applications de téléphone pour faire du piano (L, A et C)	Non (Al, M, P, L, A, Au, N, N, Y)	En train de découvrir un logiciel de montage, un peu compliqué mais qui pourrait me plaire (Al)

Q4. Qu'avez-vous appris par cette création ?

Travail en groupe				Utilisation des logiciels			Procédé de création				Autres
Travail en groupe, ensemble : s'exprimer, décider, choisir (No et R)	Communiquer au sein du groupe, apprendre à se connaître (P et W)	Passer de bons moments ensemble, nous a rapprochés (Ni)	Apprendre les uns des autres notamment avec Garageband (W et P)	Savoir utiliser Garageband (Ol, C, L et An)	Utiliser After Effect pour le montage (Od)	Monter une vidéo (L)	Ne pas trop mettre d'instruments (Od)	Savoir faire une instrumentation (R)	Créer des paroles sous forme de poème avec des rimes (Al et M)	Appris en faisant (Od et Ol)	Découverte d'un genre de musique, le rap, plus en détail, au-delà des préjugés (Ol)

Q5. Faire du rap vous a-t-il donné envie d'en écouter plus ?

Oui		Non		J'en écoute		J'en écoute pas			Autres				
Oui, je vois maintenant le rap d'une autre manière (L)	J'en écoute de base, du rap américain. Ça me fait peut-être un peu plus me concentrer sur l'instrumentation (Au et No)	Ça ne me donne pas plus envie d'en écouter (P, Od, Ol et F)	J'écoute du rap, mais ça ne change pas ma manière d'écouter (Oc et D)	J'en écoutais déjà avant ! (P et W)	J'écoute un peu de rap (Ni et M)	C'est pas mon style (Al et R)	Thèmes pas intéressants (argent, drogue, voitures...) (Ol et Od)	Le rap aujourd'hui c'est sexe, drogue et fille (L)	Peut-être qu'à l'avenir je préfèrerais le rap un peu plus mais pas pour l'instant, il y a beaucoup de personnes ici, dans cette école qui écoutent du rap mais il y a aussi des exceptions, et puis nous on est dans les exceptions. (A)	C'était quand même intéressant de faire ce projet, même si j'aime pas le rap (Ol)	Les gens ont souvent une mauvaise image du rap, quelque chose de brut alors que normalement c'est poétique (C)	J'en écoute souvent, des rappeurs pas connus, de Delémont ou du Jura, mais pas forcément plus (C)	C'était compliqué de faire ce projet à cause du style (Al et M)

Q6. Le regard des autres vous a-t-il empêché de faire ou dire quelque chose ?

Oui					Non					Autre
Oui sur le clip, on se serait montré si y avait que vous qui le voyait (Ni, Y)	Peur de se faire écouter (P)	Un peu (P)	Envie que les autres aiment notre musique (W)	Un peu avec le clip, mais comme je filmais, j'étais pas dessus (An)	Non, pas du tout (Al, Ol, C et L)	On est à la même enseigne avec les autres, y en a pas forcément un qui est plus fort (F)	Non, parce que je m'en fous du regard des autres (Au)	Non parce que je chante pas (R)	Dans le clip, je me disais que ça pourrait être génant et que j'ai pas l'habitude, mais quand j'ai vu le résultat je me suis dit que c'est bien, qu'on partage ce qu'on a fait (C)	Je chante mais je pensais qu'on verrait les autres sur le clip, mais comme on a pas pu se rencontrer on a dû faire autrement (D)

1.6.2 Analyse des résultats

De même que pour les points de vue suivants, analysons ces premiers résultats au travers de deux axes, celui du dispositif et de l'expérience.

1.6.2.1 Dispositif

1.6.2.1.1 Nouveauté

Nous voyons par les réponses de la première question que les élèves s'attendaient à quelque chose de plus formel et habituel, en regard des autres leçons.

« Quand au début on a commencé à parler du rap et tout... avec les feuilles... je me suis dit : 'on va jamais faire un aspect technique ou physique, mais plus quelque chose... genre à la fin il faudra faire un exposé sur un rappeur ou un truc du genre.' » Ol

Ici, l'élève pensait que puisque l'enseignant leur a demandé de faire un exercice de réécriture (annexe 3), la suite serait dans la même lignée, plutôt théorique. Ajoutons à cela que certains s'attendaient à ce que ce soit un travail à faire tout seul, quelques-uns que le rap ne soit pas enregistré en audio ni en vidéo, et d'autres que les projets longs leur font peur. En cela, nous constatons que les élèves s'attendent à ce qui se fait habituellement dans les autres cours (exposés, travail individuel, enregistrement, longs projets) et dans ce cours (texte de réécriture).

Si l'inhabituel peut faire peur, il peut aussi être source de motivation, comme ici avec l'iPad.

« Oué [ça nous a motivés], c'est un outil qu'on utilise pas tous les jours, enfin pas tout le temps dans l'école. » M

1.6.2.1.2 Simplicité

Cette motivation se manifeste également par la simplicité qu'offre l'outil numérique en comparaison avec des instruments palpables dont l'utilisation demande un apprentissage. Ainsi, le logiciel simplifie cette appropriation. Pas besoin de savoir tenir le rythme pour faire de la batterie, ni d'apposer correctement les crins de l'archet sur les cordes du violon pour en sortir un beau son, mais simplement d'appuyer sur un bouton. Cette pléthore de possibilités qu'offre l'iPad demande des choix, mais n'a rebuté personne connaissant un minimum l'appareil. En effet, malgré le fait que la moitié des interrogés ne connaisse pas ou n'a pas déjà utilisé des logiciels ou application musicales, cela ne les a pas dérangés.

Seul un groupe sur les sept n'a pas été motivé parce qu'ils ne savaient pas comment se servir du logiciel.

Enfin, un élève a mentionné que le fait que l'on fournisse le matériel physique (iPad) contenant le matériel numérique (Garageband) leur a évité de chercher eux-mêmes le bon logiciel, ce qui aurait fait augmenter leur charge de travail et baisser leur motivation.

1.6.2.2 Expérience

1.6.2.2.1 Implication

Les élèves ne pensaient pas devoir s'impliquer personnellement dans le processus, notamment en parlant des exposés.

« Moi je m'attendais pas du tout à faire nous. Juste parler du sujet et puis faire une éval dessus. » Au

Cela se rapproche de ce que nous venons de dire quelques lignes plus haut, mais ici l'accent est mis sur l'engagement nécessaire dans le travail. *Au* ne pensait pas devoir s'impliquer personnellement, autrement dit, il pensait parler des autres ou du sujet étudié plus que de parler de soi.

1.6.2.2.2 Rapport à l'autre

Continuons avec les élèves et leur rapport aux autres. Environ un élève sur quatre s'est dit être gêné par le regard des autres, essentiellement lors des représentations devant la classe où en fin de leçon plusieurs groupes faisaient écouter leur travail. Ainsi, *W* avait envie que les autres aiment sa musique, et *P* avait peur de se faire écouter.

Le clip a également été source d'inquiétude par rapport aux autres, *An* précise que comme il filmait et n'était pas dans le champ de la vidéo, cela ne l'a pas gêné. Et *N* nous rapporte :

« [...] on se serait montré si y avait que vous qui le voyait. » N

Alors que nous pensions qu'environ trois élèves sur quatre seraient gênés par le regard des autres, seulement un élève sur quatre l'a reconnu. Huit des personnes interrogées ont affirmé que ce regard n'a pas été problématique. Il est intéressant de constater que *C* explique un changement de ses peurs en fonction du résultat final :

« Quand j'ai vu le résultat je me suis dit c'est bien, c'est bien si on partage ce qu'on a fait. Au début j'étais là 'c'est un peu gênant parce que je rappe dessus, on entend ma voix et on me voit moi' mais... ça va ! » C

Il y a même la notion de partage qui rentre en compte dans cette « annulation d'appréhension ». Ici, c'est bien la qualité du résultat final et son partage qui ont fait oublier la peur du regard des autres. Autrement dit, cet élève a eu peur de produire une œuvre dont il ne serait pas fier. Nous analyserons ce sujet plus tard.

1.6.2.2.3 Découverte

Restons dans la thématique du rapport à l'autre, cette fois-ci avec le cadrage de l'apprentissage.

« [On a appris par] le travail en groupe, de dire chacun notre avis, prendre nos choix ensemble, choisir ensemble. » No

L'aspect communautaire est donc un élément dont les élèves ont su tirer parti, s'entraider, apprendre à mieux communiquer et à se découvrir. Cela est aussi passé par des moments agréables passés ensemble. Nous trouvons ici la notion de plaisir, et en fin de compte, d'associer le jeu au travail.

En plus de la découverte de l'autre, ce projet de création rap leur a permis de découvrir un style dont certains ne connaissaient que les préjugés.

« [ça nous a fait] découvrir un style de musique plus approfondi... parce que pour moi le rap, c'est : drogue, arme et gros mots. » F

Ces *a priori* sur le rap sont assez présents chez les élèves questionnés. Les moments de création ont donc permis de mettre de côté ces pensées, mais cela ne leur a pas forcément donné plus envie d'en écouter par la suite.

1.6.2.2.4 Éthique

Plusieurs affirment que le rap n'est pas leur style parce que les thèmes abordés ne les intéressent pas, comme *F* le mentionne. Par ailleurs, les thèmes de « sexe et fille » sont mentionnés par *L*, ou encore de « voiture » par *Ol*. Ajoutons aux propos de ces élèves que la plupart ont osé prendre position sur ce sujet alors que le restant du groupe aimait le rap. Nous voyons donc un choix de style musical qui est surtout guidé par le fond et non juste par sa forme. Avouons-le, ces réponses nous ont surpris. Penser aujourd'hui que le rap est un style que tous les jeunes écoutent et aiment est donc faux.

1.6.2.2.5 Local

« De nos jours, la plupart des tubes [de rap] qu'il y a actuellement, c'est vraiment des choses où ils disent n'importe quoi, mais vraiment ce qui est poétique, ce qui

parle, qui raconte des évènements ou des faits c'est moins connu. [...] J'écoute du rap pas vraiment connu, des rappeurs de Delémont ou du Jura.» C

En opposition aux préjugés précédemment décrits, *C* affirme que le rap est quelque chose de poétique et que les gens ont une mauvaise image du rap. Il continue en expliquant qu'il écoute des rappeurs locaux. L'étude de la consommation de musique faite par la Fédération internationale de l'industrie phonographique en 2019, vient corroborer cet usage : le public est attaché « aux productions locales, qui non seulement accompagnent les vies mais forgent les cultures » (p.5). Par ailleurs, le Syndicat national de l'édition phonographique (2020) indique qu'en France, dix-neuf des vingt albums les plus vendus dans le pays en 2019 sont des productions locales. Pour revenir aux propos de cet élève, nous constatons qu'il existe un rapport à son goût pour ce style et sa consommation locale. De plus, riche des discussions avec l'ensemble de la classe par petits groupes ainsi que des moments passés en classe pendant le projet, nous pensons que *C* est un des plus passionnés de la classe par le rap, si ce n'est le plus. Ceci renforcerait l'idée qu'un penchant pour un style musical amène à la recherche d'artistes locaux.

1.6.2.2.6 Action

Terminons par le fait que plusieurs élèves mentionnent, sans le savoir, les bénéfices de la pédagogie active. C'est parce qu'ils ont fait eux-mêmes l'instrumentation qu'ils savent qu'il ne faut pas trop mettre d'instruments, c'est en cherchant des rimes et en inventant des histoires qu'ils comprennent que c'est à leur portée et comment le faire.

« [On a appris] qu'on pouvait créer des paroles, oué... on pouvait un peu... qu'on arrivait un peu à faire des phrases, une sorte de poème en fait, avec ça. Qu'on arrivait à réaliser des phrases qui rimaient, et puis... oué ça c'était assez bien.» Al

Le fait qu'il ait pu voir que c'était possible de créer un ensemble cohérent lui a donc rendu satisfaction, mais c'est un thème que nous aborderons plus en détails un peu plus loin.

1.6.3 Interprétation des résultats

Allons au-delà de l'analyse objective que nous venons de faire pour essayer d'en extraire des éléments utiles.

1.6.3.1 Motivation

Nous avons vu que les élèves s'attendent à ce qu'ils connaissent et que dans certains cas, cette nouveauté peut motiver. Nous pourrions utiliser cet effet en notre faveur, mais si

nous visons l'inattendu de manière répétée, cela pourrait avoir l'effet contraire car habituant les élèves au changement continu. Il faut donc rester dans une recherche sporadique de l'innovation. L'être humain est à l'aise avec ce qu'il connaît et si nous ne gardons pas un cadre connu par les élèves, cela pourrait les déstabiliser et les perdre.

Concernant l'iPad, malgré le fait que les jeunes ont l'habitude de manier ce genre d'appareil, nous constatons que cet outil n'est pas facile d'utilisation pour tout le monde. Il pourrait être envisageable de passer plus de temps à présenter le logiciel en magistral, ou en travail collaboratif guidé par une feuille préparée par l'enseignant par exemple.

1.6.3.2 *Soi*

Continuons avec un sujet plus profond, l'éthique. Nous n'aurions pas pensé qu'elle occupe une telle place dans les choix musicaux des élèves. En cela, nous n'avons même pas évoqué en classe les stéréotypes des sujets abordés par le rap, ni décrit les raisons pour lesquelles ces derniers sont présents dans cette musique. Ceci montre une tendance à ce que l'enseignement sépare trop le sujet étudié avec le message véhiculé. Mais surtout, que nous n'avons pas pris assez en compte les idéaux des jeunes. Comme s'ils étaient d'abord des élèves, et non des personnes à part entière. Nous aurions pu, non pas centrer notre cours sur cet élément, mais prendre mieux en considération les différences de sensibilité. Nous en reparlerons plus en détails lorsque nous interpréterons les résultats relatifs au point de vue de la posture d'auteur.

Dans ce sens, nous pouvons également penser à mieux investir des élèves passionnés comme *C* qui est attaché aux artistes locaux, pour faire découvrir des artistes locaux au reste de la classe, voire aller à un concert dans les environs pour créer un lien encore plus fort entre les jeunes et leur culture locale.

Poursuivons avec les choix moraux des jeunes. Comme plusieurs réponses nous l'ont montré, l'éthique a une plus grande place que nous ne le pensions dans le choix des élèves. Nous pouvons comparer ceci aux chanteurs comme Gainsbourg ou Renaud il y a quelques années, qui utilisaient un langage parfois grossier, et cela était apprécié par un certain nombre. Aujourd'hui, nous constatons que les mentalités ont changé et que ce n'est plus le « politiquement incorrect » que l'on recherche, mais plutôt quelque chose qui vient coller à la pensée citoyenne. Ainsi, nous pouvons faire le rapprochement avec le mouvement anthropocène, qui vient faire correspondre les agissements des humains au dérèglement climatique, et même en allant plus loin, que ce qui se passe à l'intérieur de l'être a des répercussions sur le monde extérieur.

1.6.3.3 *Soi et les autres*

Poursuivons dans ces liens entre le dedans et le dehors. Nous remarquons que le regard des autres a moins d'importance de ce que nous avons imaginé, mais reste néanmoins un aspect important pour certains. C'est le regard de la classe qui a freiné plusieurs. Dans ce sens, nous pouvons aller vers plus de travail collaboratif pour aider les élèves à se confronter et oser s'exprimer entre eux. Le fait de partager un travail à la classe, voire à l'extérieur de l'école, peut être source de motivation. En cela nous aurions pu imaginer diffuser les meilleurs résultats sur internet par exemple, tout en l'annonçant au début du projet. Finalement, nous pensons que plus nous exposons les élèves au regard des autres dans un climat de confiance, plus ils vont accepter ce vis-à-vis. Nous rejoignons l'ethno-théâtre thérapie qui consiste à faire une représentation publique en vue d'apprendre à mieux gérer l'image de soi et le regard des autres, ce qui a plus d'impact que la dramathérapie, orientée davantage sur le processus (Gendron-Langevin, 2014). C'est donc un rendez-vous avec l'autre que nous ne connaissons pas qu'il faut faire émerger chez les élèves. Par exemple, en créant des groupes où les jeunes se connaissent peu.

Terminons avec le psychopédagogue Lobrot (1996) qui nous parle de plusieurs études qui ont montré que le plaisir est la condition de l'apprentissage (Goldstein et Kagan pour ne citer qu'eux). Ainsi, nous pouvons penser que laisser constituer des groupes selon les affinités contribue à cette prise de plaisir.

Nous venons donc d'évoquer deux pistes contradictoires, la première en faisant les groupes sans prendre l'avis des élèves en vue de créer du lien, la deuxième en laissant faire les groupes selon les liens déjà existants. Dans la continuité de ce que nous avons évoqué précédemment, il serait juste de constituer les groupes des deux manières en les alternant.

1.7 Point de vue de l'enseignant

1.7.1 Présentation des résultats

Q1. Vous ai-je laissé trop de liberté ou au contraire trop de consignes ?

Bien comme ça						Facilite le travail					À propos des objectifs		Pour le clip		Autres
Ça allait (Al, M, No, A et Ni)	Consignes claires (W et P)	Pas trop de consignes (Ol et F)	Juste milieu (Od)	Consignes comprises car simples (Ol)	Consignes utiles (Ni, R et O)	Permet de s'organiser, le travail d'organisation est en moins (L et An)	Permet- tait de rentrer plus facilement dans le travail (Y)	Permettait de séparer ce qu'il fallait faire (R)	Sans consigne, ça aurait été plus dur (Ni et Y)	Sans consigne, on aurait avancé moins vite (R et O)	Objectifs donnés au début aurait été bien (L)	Feuille avec objectifs aurait été bien (O)	Clip compliqué à faire, difficile de se voir avec les autres du groupe (P)	Clip était de trop (Al)	Ce qui prend le plus de temps est le texte parce qu'il faut le créer (C)

Q2. Auriez-vous aimé avoir plus ou moins de temps ?

Oui							Non				
Un peu plus de temps : commencer un peu avant pour expliquer la technique (Ol et Od)	Une leçon de plus pour bien finaliser (W)	Plus de temps pour le rythme (W)	Temps court, car en plus un des trois membres du groupe absent plusieurs fois (P)	Trop rapide pour le clip (M, Al, No, Au)	Plus de temps car plusieurs éval (Au)	Plus de temps pour découvrir les tablettes (Ni)	Pour le clip ça allait (P)	Juste assez, le bon nombre de leçons (Al)	Le temps n'étais pas un problème (C)	Temps sympa, pas tous les profs qui donneraient autant (Au)	On a eu le temps de bien faire, c'était bien (R)

Q3. Aimez-vous aller en cours de musique ? Pourquoi ?

Oui parce que j'aime la musique					Oui parce j'aime chanter		Oui parce que c'est varié		Oui en comparaison au dessin				Oui
Oui parce que Je fais de la musique depuis enfant, mais je suis déçu du niveau bas de la classe (Al)	Je fais de la musique depuis tout petit, je préfère la body percussion ou de l'histoire de la musique, chanter un peu moins (C)	Oui car la musique, c'est toute ma vie, je rentre chez moi je fais de la musique (Ol)	Tant que ça reste un plaisir pour moi, la musique, c'est vraiment le meilleur (L)	Oui parce que j'aime la musique et en particulier chanter (A)	Oui, j'aime bien chanter avec la classe, ça fait comme une chorale (D et Oc)	Oui parce qu'on est un bon groupe (Au et No)	Oui parce qu'en deux heures on fait des choses différentes : de la théorie pour mieux comprendre e et des chants qu'on écoute (No)	Oui, surtout le chant et les documentaires, c'est plus intéressant que de lire des fiches ou que le solfège (Y)	J'avais pas trop le choix car la prof de dessin m'a fait comprendre e que je suis nul en dessin et qu'elle veut plus trop e voir (F)	J'aime le dessin, mais en salle de musique il y a un piano mécanique (Od)	J'ai choisi musique parce que j'aime pas dessiner (An)	Oui, c'est plus amusant que dessiner parce que j'aime bien écouter la musique et chanter (R)	Oui (P, W, C et L)

Q4. Cette activité a-t-elle changé votre point de vue sur les cours de musique à l'école ? Pourquoi ?

Oui, un peu		Oui, à cause du groupe		Oui, ça change				Oui, parce qu'on était plus libre		Non	Autres	
Oué, un peu (Al)	J'étais un peu plus motivé à aller en cours de musique parce que le projet m'intéressait à cause du travail par groupe et de Garageband (W)	Oui, y avait une bonne ambiance, on était un bon groupe (P)	Dans le groupe on s'entend bien, on se concertait pour décider ensemble (Al)	Oui, ça change de ce qu'on fait d'habitude : chanter et faire de l'histoire, le fait de créer quelque chose par groupe ça change (A)	C'était bien parce que les rythmes au début de l'année c'était un peu ennuyeux parce qu'on en faisait tout le temps (Ni et Y)	C'est bien parce que c'est un peu diversifié, pas que du solfège ou du chant mais de l'histoire... (D)	Créer un clip ça change, je pensais qu'en musique on allait que chanter (M)	Le fait qu'on nous laisse choisir dans quelle direction faire. Nous laisser choisir le thème, comment l'écrire, comment le faire, nous faire confiance quoi (No)	Le fait aussi qu'on soit libéré en quelque sorte, pas faire ce qu'on veut mais on a le choix, parce qu'on travaille mieux, on apprend mieux comme ça je trouve. On peut plus se libérer quand on avec ses potes que quand on est avec un prof (Au)	Non (Od, F et Ol)	Ce serait grave intéressant de faire la même chose avec d'autres styles, pas tout le temps mais de temps en temps (R)	J'aime bien toujours quand il faut créer quelque chose nous-même (C)

Q5. Si cette activité de création était à refaire et que vous étiez à ma place, que changeriez-vous ?

Modification par rapport aux consignes				Autres modifications			Pas de modification	
Donner plus de bases, de références, comment faire un refrain, une basse... (C)	Plus expliquer comment utiliser Garageband (L)	Plus expliquer comment se servir des tablettes (Ni)	Les consignes depuis le début (L)	Changer de style/choisir le style (Al, Od, R)	Peut-être laisser plus de temps, en surtout pour le clip (No)	Ne pas mettre de note parce qu'on a fait ça tout seul (D)	Je sais pas, franchement c'était bien ! (R)	Je sais pas, rien (Au)

1.7.2 Analyse des résultats

1.7.2.1 Dispositif

1.7.2.1.1 Directives

Nous pouvons voir que la plupart des élèves ont trouvé utiles les consignes données. Par exemple, *R* mentionne que cela permet de séparer les différentes choses à faire, d'autres que les consignes permettent d'avancer plus vite et de mieux s'organiser.

« [Sans consignes,] on aurait fait quatre leçons sur Garageband et puis après une demi-leçon sur le texte... » L

Ici, l'élève avoue que s'il n'y avait pas eu les consignes, lui et son groupe se seraient concentrés sur un élément au lieu de prendre du temps sur toutes les étapes. Les élèves pensent donc que ce que fait l'enseignant est utile pour leur travail et acceptent de suivre ce qu'il leur dit.

Pour ce qui est des objectifs à suivre pour l'évaluation, deux élèves auraient souhaité les avoir sous format imprimé afin de vérifier tout au long du processus de création s'ils sont sur la bonne voie de ce qui est attendu.

Al nous montre dans la réponse suivante que s'il avait su les difficultés qu'il allait traverser en ayant plus de consignes, cela ne l'aurait pas forcément aidé non plus.

« Euh... bon après oué, un peu trop de consignes, surtout quand il fallait réaliser le clip, là on s'est dit que ça faisait un peu trop à un moment donné. Parce qu'on savait pas comment le faire, et puis euh... on savait pas encore les difficultés. Bon après, c'est bien aussi... c'est juste, après c'est... y a plus de... oué on doit plus réfléchir comment faut faire. » Al

Finalement, l'inconnu peut motiver. À l'image d'un jeu de piste ou d'un escape-game où ce qui est intéressant est justement le fait que l'on n'ait pas toutes les cartes en main.

En résumé, si les directives (consignes et objectifs) forcent le travail, elles restent nécessaires pour que les élèves travaillent correctement.

1.7.2.1.2 Temps

Restons dans le cadre donné par l'enseignant. Une majorité d'élève demande plus de temps. Certains pour voir plus en détail le matériel utilisé, d'autres pour le rythme, le texte ou le clip. De prime abord nous voyons que les points de vue sont hétéroclites, chacun demandant plus de temps selon ses besoins. Concernant le clip, il a été décidé seulement à mi-parcours du projet par l'enseignant, et n'a donc pas été annoncé dès le début. Peut-être

que cela a été en défaveur pour les élèves et l'enseignant qui n'étaient pas préparés à l'avance.

1.7.2.1.3 Améliorations

Venons-en maintenant aux révisions du dispositif que les élèves jugeraient bon de faire.

« [...] peut-être que moi je mettrais pas une note je pense [...] c'est un peu stressant aussi pour les élèves parce que c'est un truc qui font entièrement seuls si on peut dire, parce qu'ils font du début à la fin seuls [...]. » D

Cet élève est le seul à parler de l'évaluation lorsque l'on questionne les améliorations. On voit que puisque les élèves ont dû créer par eux-mêmes, ils ne veulent pas être jugés sur leur travail. L'autonomie peut donc faire peur. Cela nous montre d'une manière générale, que les élèves sont habitués à faire ce qu'on leur demande, mais cela devient plus compliqué lorsqu'il faut trouver tout seul. C'est le « syndrome de la page blanche » qui est la peur de ne rien trouver à écrire.

Plusieurs remettent en question l'utilisation forcée du style rap. En effet, comme nous avons pu le lire dans les résultats, ce style ne fait pas l'unanimité et cela a été un frein pour certains élèves qui auraient fait mieux si le style leur plaisait. Les élèves souhaitent avoir plus de liberté de côté-là.

En revanche, il est demandé par quelques-uns de passer plus de temps en début de projet pour voir le fonctionnement du matériel et les bases du rap plus en détail. Comme nous l'avons déjà expliqué, nous avons volontairement laissé les groupes se gérer tout seuls dans la découverte des iPad et de Garageband tout en étant une aide si besoin. Pour le rap, une courte introduction sur le sujet a été faite, mais les élèves demandent plus.

En résumé, les améliorations touchent l'évaluation qui ne devrait pas se faire, la possibilité de choisir le style, et plus de temps selon les besoins de chacun.

1.7.2.2 Expérience

1.7.2.2.1 Motivation

Tous les élèves ont répondu qu'ils aiment aller en cours de musique. Rappelons qu'il s'agit d'une classe ayant choisi ce cours à la place du dessin. Il y a donc le fait d'avoir eu le choix qui rentre en compte dans cette réponse, mais des retours plus négatifs n'auraient pas été impossibles. Plusieurs élèves montrent qu'ils aiment ce cours parce qu'ils aiment la musique, nous avons ici tous les degrés : du simple curieux au passionné qui veut en faire

son métier. D'autres élèves aiment le cours de musique parce qu'ils aiment le chant, en particulier le chant en groupe. Enfin, plusieurs justifient leur motivation au cours de musique en ce qu'il devaient choisir entre le dessin et la musique, et que le dessin ne les motivait pas (par rapport à l'enseignant, à la matière ou au groupe-classe). C'est donc pour ceux-là un choix par défaut, une motivation qui n'est pas forcément grande mais qui reste supérieure à cette autre matière. Remarquons que dans deux de ces trois types d'élèves, la question du groupe reste importante.

Ensuite, seulement trois élèves disent que cette activité nouvelle n'a pas changé leur point de vue sur la musique au collège. Le reste de la classe affirme qu'au minimum cela a un peu modifié leur point de vue sans dire pourquoi. Certains expliquent que c'est grâce à l'ambiance des leçons, notamment avec les groupes, d'autres parlent de la routine de travail qui est changée, ou encore de faire quelque chose par eux-mêmes qui les a motivés.

« [C'est] le fait qu'on nous laisse un peu choisir dans quelle direction faire [qui fait changer mon point de vue]. Nous laisser choisir le thème, comment l'écrire, comment le faire, nous faire confiance quoi. » N

N nous explicite qu'en leur faisant faire et choisir de manière autonome, on leur fait confiance, et donc que cela les a motivés. Dans ce sens, Au, dans une autre réponse, fait correspondre la notion de liberté qu'il a eu avec un meilleur apprentissage, ce qui l'a plus motivé. Pour revenir au travail de groupe, trois jeunes affirment que grâce au groupe, cela leur a fait repousser leurs limites. Dans ce sens, deux élèves disent que le travail en groupe les a marqués positivement.

« Moi c'est vraiment le montage [qui m'a marqué], on a passé samedi après-midi et dimanche après-midi tout le temps chez C, et oué c'était trop bien ! » L

Ainsi, la motivation tire sa source du travail de groupe, du changement, de la possibilité créer par eux-mêmes, et d'une manière plus générale, de leur goût pour la musique.

1.7.3 Interprétation des résultats

1.7.3.1 Liberté vs contraintes

Si plusieurs jeunes aimeraient avoir la liberté de choisir dans quel style de musique faire leur création, nous pouvons nous demander s'il serait préférable qu'il en soit ainsi. D'un côté, si choisir le style leur permet de mieux travailler, nous pourrions penser que cela est donc un bon choix pédagogique. En revanche, deux éléments font pencher la balance vers moins

de liberté de ce côté-là. Premièrement, comme nous en avons déjà parlé, le rap a l'avantage de ne pas avoir de mélodie, un élément en plus qui ferait prendre plus de temps pour la création et donc moins de temps pour les autres éléments à inventer. Et deuxièmement, parce que le choix du style qu'est le rap se base sur le fait que ce soit un style actuel dont une grande partie des élèves écoutent et connaissent. Par ce projet de création, nous voulons aussi que tous découvrent plus en profondeur le rap, mettant de côté les clichés dont nous avons déjà parlé, et comme plusieurs interviewés l'ont fait remarquer, cela a fonctionné dans une certaine mesure.

Nous avons donc d'un côté des consignes qui sont utiles pour travailler, et d'un autre une autonomie à respecter pour donner confiance. Alors que les consignes sont une certaine privation d'autonomie, elles sont quand même nécessaires. Tout l'enjeu est donc de trouver un équilibre entre ces deux éléments.

Nous retrouvons cela avec l'introduction au rap qui se trouvait être trop courte et succincte pour certains élèves. Nous avons fait exprès de ne pas trop faire de théorie, mais peut-être que puisqu'il s'agit d'un style qui n'est pas connu par tout le monde, contrairement à nos attentes, plus de temps passé sur l'analyse de la construction d'un morceau de rap serait nécessaire. Pour pallier la différence que l'on constate entre attentes de l'enseignant et connaissances des élèves, un pré-test formatif sur le sujet serait utile, ce qui nous aurait permis d'adapter le contenu du cours en fonction des résultats.

1.7.3.2 Hétérogénéité

En parlant de différences, par les différents points de vue par rapport aux besoins de temps supplémentaire, mais aussi par ce qui motive les élèves, nous constatons plusieurs niveaux et attentes à la musique. Comment concilier tout le monde ? Loin d'avoir besoin d'une classe parfaitement homogène, car la classe est de toute manière un lieu hétérogène comme le souligne Michel Mantes (2013), cette disparité est en partie palliée par la différenciation. Dans notre cas, cela s'est surtout traduit par un accompagnement adapté selon les besoins de chaque groupe. Mais nous aurions pu aller plus loin en laissant plus de latitude dans la gestion du temps en imaginant une feuille de route où la procédure à suivre y est inscrite avec un temps minimum, pour éviter que les groupes passent trop rapidement à autre chose, et maximum, pour travailler sur l'ensemble des éléments comme le disait L. Ceci au lieu de simplement annoncer aux élèves qu'à tel moment il faudra travailler sur tel élément. Ainsi, les élèves seraient amenés à avoir plus d'autonomie, ce qui leur permettrait d'avancer selon leur besoins.

Concernant l'autonomie, plusieurs élèves ont trouvé compliqué de créer les paroles car il faut partir de zéro, nous avons aussi *D* qui se plaignait d'être noté sur quelque chose qu'il avait fait « tout seul ». Comment pourrions-nous aider les élèves à faire par eux-mêmes et à leur donner plus confiance dans leur capacités ? Peut-être est-ce parce qu'ils n'ont pas l'habitude de penser, de chercher, de créer. C'est ce que nous verrons plus en détails dans le prochain point de vue.

1.8 Point de vue de la posture d'auteur

1.8.1 Présentation des résultats

Q1. Pensiez-vous arriver à un tel résultat ?

Non					Travail		Perdu		Temps		Relations aux autres		Paroles		Style
Non, pas du tout, à pire (Au, No, O, D et R)	Je pensais pas du tout arriver à ça (An)	Je pensais pas qu'on arriverait à un truc pas mal (Ol)	Je pensais pas qu'on finirait (Od et F)	Moyen (C)	On a réussi car on s'est donné de la peine, fait de notre mieux (Au)	Je trouve que ça va, vu que j'ai retouché chez moi et que je connaissais Garageband (Ol)	Perdu au début (An)	Perdu : par quoi commencer ? (C et L)	Prendre plus de temps pour le clip (P)	Pu mieux faire si plus de temps (P et W)	Le travail en groupe, c'est toujours compliqué (Al)	Je savais pas avec qui me mettre (An)	Faire les paroles, c'est compliqué parce qu'il faut avoir l'inspiration (P)	Ne se sent pas utile car paroles en anglais pour le chant et lui ne sait pas l'anglais (Al)	Style pas connu, donc travail compliqué (Al)

Q2. Qu'est-ce qui vous rend fier de votre création ?

Aller jusqu'au bout			Le résultat final				Autres				
Le fait qu'on ait réussi à faire quelque chose, plus ou moins (Od et F)	Qu'on ait réussi à aller jusqu'au bout (Ol)	Qu'on ait réussi à le faire, parce qu'au début on pensait pas trop réussir, à faire les paroles, mettre le clip sur la musique (N)	Le résultat final, c'est hyper satisfaisant de voir le résultat en sachant qu'on a galéré à le monter (L)	Le résultat final (An, C et L)	Le clip (C)	La partie finale (Y)	Delphine, son courage de chanter (R)	C'est la première fois que je faisais du montage (O)	Trouver les bonnes photos qui collent au texte (R)	Que la musique fasse passer un message par une histoire (N)	Oui je suis fier (Y, N, P)

Q3. Cela vous a fait repousser vos limites ? Comment ?

Oui								Non		Groupe		Autres		
Oui, ça c'est clair (L)	En termes de montage vidéo (L)	Voir de nouvelles choses (An)	Trouver des paroles... (F)	Aller plus loin, au-delà des choses, (F et Od)	Créer un rap, chanter, tourner un clip, nous semblait impossible (Al)	Le chant, surtout parce que les autres choses se font ensemble (R)	Je pense un peu (O)	Y a plus dur, des exposés par exemple (P)	Je pense pas (D)	Avec Walid on se connaissait pas du tout, du coup il fallait faire connaissance (P et W)	Alors qu'on se connaissait pas du tout avec les autres, ça jouait bien (Ol)	Comme pas beaucoup de temps, il faut vraiment beaucoup s'investir, c'est ça qui est dur (Al)	Ce qui nous embêtait, c'est d'autres évaluations en plus à côté (Al)	Je sais pas (P, Au, No, C et N)

Q4. Quelle est la dernière chose que vous avez créée en dehors de l'école ?

Personnel							Stage		Autre	
Des morceaux pour percussion et batterie (Ol)	Un jeu vidéo, il est pas en ligne parce qu'on a pas continué parce qu'on a été dégoûté du travail à faire (Od)	Un mini-journal avec des articles sur des sujets actuels qui m'intéressent (No)	Inventer des histoires, j'évacue mon imagination en écrivant (Au)	Une musique et une chorégraphie avec ma sœur (Y)	Une lettre à mon « moi d'après l'école », on a dû faire ça en français mais je l'ai refaite pour moi avec des choses plus personnelles (D)	J'essaye d'écrire un roman quand j'ai des idées (R)	En stage de direction-production, j'ai pu faire six pièce à la fin (W)	En stage, faire un schéma pour une personne handicapée pour qu'elle puisse enfoncer une pièce sans que ça lui fasse mal (P)	Améliorer des exercices de foot (O)	Un escape-game, ah mais c'était pour l'école (F)

Q5. Avez-vous réussi à faire passer le message que vous vouliez faire passer ? Comment vous y êtes pris ?

Oui									Non				Moyens		
Si on écoute les paroles, on peut comprendre ce que ça peut sous-entendre. Ça parle de l'actuel, du général (C)	Parle du Covid (P)	Des gens, des différences (C)	En un sens on a pu faire passer notre message (L)	En racontant une histoire (D)	Grâce aux paroles (N)	Parler s'ils subissent le harcèlement (Y)	Touche personnelle ment (Y)	Oui (A)	Pas personnel, on s'est concentré pour faire des paroles correctes (Al)	Pas dans un rap, plutôt dans pop ou classique (Al)	Pas vraiment de message à faire passer (P, Od, Ol, F et L)	Non (Ol)	L'inspiration est venue toute seule, écrit ce qu'on pense (L)	En discutant des points communs (Ni, Y, R, O et D)	Par les rimes (D)

Q6. Quelles ont été les phases d'inconfort que vous avez rencontrées ?

Clip		Paroles			Pas de moments d'inconfort			Autres				
Le clip, à cause des clichés (drogue, femmes en maillot de bain...). Faire un truc différent mais quand même de rap (Al)	Le clip (D, M)	Le texte : inventer une histoire (R)	J'étais en souci avec les paroles (Al)	Commencer le texte (L)	Non (P, Ol, F, Od, No et Y)	Ça allait bien (W)	Le thème était vite choisi (P)	Le début (P)	Chercher le rythme, c'était ça le seul souci (W)	Quand on s'enregistrait (N)	Montrer l'instru à la classe (O)	Le montage (L)

Q7. Quel est l'élément qui vous a marqué le plus ?

Paroles				Technique				Travail en groupe		Autres	
Qu'on soit arrivé à créer des paroles, à faire des phrases qui aillent bien ensemble (Al)	J'arrivais pas à trouver les paroles (M)	Que c'est compliqué, surtout trouver les paroles et tout le reste (P)	J'avais peur de pas trouver les paroles (F)	Le stress de tout perdre à cause du logiciel (Od)	J'ai effacé une piste, pour la retrouver c'était un peu galère (Ol)	Trouver le bon programme de montage (C)	L'instrumentation, d'effacer tout le temps sans faire exprès (R)	Le montage, de passer tout ce temps ensemble (L)	Le travail en groupe, c'était bien (Oc)	Qu'on ait réussi à faire quelque chose (Ni et Y)	Le fait de se faire écouter, que la classe prenne le temps de nous entendre, de comprendre le message (No et Au)

1.8.2 Analyse des résultats

1.8.2.1 Dispositif

1.8.2.1.1 Satisfaction

La plupart des élèves ne pensaient pas arriver à un aussi bon résultat. Ils s'attendaient donc à ne pas pouvoir produire quelque chose d'aussi bien, et c'est par le travail sur la durée et l'implication que cela a été possible. En cela, deux jeunes disent que c'est parce qu'ils ont assez travaillé que le résultat les satisfait. Un élève précise :

« [On est heureux du résultat] parce qu'on s'est donné de la peine, et pis qu'on a essayé de faire de notre mieux. Et au final on a réussi » Au

Le travail a donc été réussi, reste à savoir par rapport à quoi. Est-ce seulement d'avoir pu rendre un travail convenable à l'enseignant parce qu'il répond aux critères objectifs (nombre d'instruments, nombre de mots et durée) ? Ou bien réussi en fonction de ce qu'ils ne pourraient pas faire mieux ?

« C'est hyper satisfaisant [...] c'est cool parce qu'on a galéré à le monter et tout comme ça tu vois le résultat final [...] » L

C'est lorsque l'on voit le résultat final tout en sachant le travail accompli que cela lui apporte de la satisfaction. On peut donc penser que si les élèves savent à quel résultat ils vont arriver, cela les aiderait à avancer.

C'est d'ailleurs dans ce sens que plusieurs élèves répondent que ce qui les ont rendus le plus fiers est le fait qu'ils aient pu aller jusqu'au bout.

« Qu'on ait réussi à le faire, parce qu'au début on pensait pas trop réussir ! [rires] On pensait qu'on réussirait pas à mettre les paroles sur la musique ou à faire un clip... » N

Ainsi, une dizaine d'élèves abondent dans ce sens, il s'agit donc d'un élément qui les marque.

1.8.2.1.2 Courage

Voyons un autre point qui est relevé par un jeune.

« Le chant pour D [m'a marqué]. Parce qu'à la limite, écrire un texte on l'a vraiment fait tous ensemble donc voilà quoi... on a chacun donné un peu ses idées et puis après on a rassemblés ça quoi. C'était beaucoup plus simple que, je pense, chanter » R

Ici, *R* pointe du doigt le travail et l'autonomie. Travailler ensemble est plus facile car chacun apporte ses connaissances, mais travailler seul, c'est mettre uniquement de soi, il faut puiser dans ses propres réserves, ce qui rend plus compliquée la tâche. De plus, le chant est une expérience mettant à nu l'être entier, être qui, rappelons-le, est en plein changement durant les années de collège. Il faut donc du courage pour chanter seul, *R* le reconnaît en parlant de *D*.

1.8.2.1.3 Difficultés

D'ailleurs, plusieurs évoquent la recherche du texte comme étant un élément d'inconfort, cela a même fait peur à certains. Le défi est de trouver des « phrases qui aillent bien ensemble » aux dires de *Al*. Mais l'élément qui est revenu le plus souvent dans les discussions est la difficulté technique. Deux sont pour le montage vidéo, deux autres concernent l'utilisation de la tablette en classe. Ceci sans que la présence de l'enseignant ne joue sur cet aspect. Concernant le style, cela a présenté un frein pour un élève à trouver l'inspiration et à s'exprimer personnellement. Ainsi, comme la forme ne lui convient pas, le fond est difficile à trouver. Finissons avec deux élèves qui mentionnent que le travail en groupe les a mis en difficulté. L'un ne sachant pas avec qui se mettre, et l'autre évoquant plutôt des phases de travail en groupe plus compliqués. Nous voyons que les difficultés varient et sont propres à chaque élève.

1.8.2.2 Expérience

1.8.2.2.1 Individualisation

En questionnant ce que les élèves ont pu créer en dehors de l'école, nous voulons voir l'élève en tant que créateur, et donc en tant qu'individu à part entière.

Sept élèves sur les dix-neuf interrogés ont répondu qu'ils ont créé un objet artistique dernièrement, soit plus d'un tiers des participants. Nous retrouvons, avec plusieurs occurrences, des créations littéraires (roman, histoire, poésie, article de journal ou lettre), puis musicales (composition de percussion), une création mêlant deux arts (musique et danse), enfin, une création de jeux vidéo. Le restant des élèves n'ont pas su trouver une création personnelle et artistique qu'ils ont fait ces derniers temps, ce qui est donc une majorité.

Restons dans la création personnelle avec le témoignage de *D*.

« [J'ai fait] une lettre. En fait, on avait en français une lettre pour nous-même qu'on devait lire en sortant de l'école, du coup moi j'en ai fait une autre mais... chez moi.

[...] Ben l'idée elle m'a inspiré parce que... comme c'était pour l'école, la prof était censée lire, du coup... j'avais pas mis des trucs... - Pas trop persos ? - Voilà. » D

Cet élève nous partage son envie de refaire le même exercice qu'il a fait en classe, mais pour lui-même. Ce qui a été fait à l'école lui a inspiré et il se l'est approprié en refaisant le même exercice chez lui en incorporant des éléments plus personnels car il n'avait pas envie de tout dévoiler à son enseignant. C'est donc à cause de sa pudeur que l'élève a eu envie, voire besoin de refaire l'exercice.

1.8.2.2.2 Expression

Continuons dans le thème de l'expression de sois en nous concentrons sur le message de leur création rap. Environ la moitié de la classe a réussi à faire et à transmettre un message qui leur est propre à travers leur production. Les sujets personnels sont liés à l'actualité (covid) ou sont un témoignage de leur vécu (harcèlement), ceux qui n'en sont pas, ou moins, sont relatifs à la guerre ou aux jeux d'argent par exemple. Ces deux derniers thèmes rappellent les stéréotypes que nous avons vu plus tôt lorsque nous parlions des *a priori* sur le rap. Ceux qui n'ont pas trouvé de sujet personnel se sont donc inspiré de ce qui existe déjà, et se sont concentré à faire des paroles correctes.

Par les réponses des interrogés, nous voyons que pour trouver un sujet personnel, il faut se mettre à l'action d'une manière ou d'une autre car les idées ne viennent pas toutes seules. Pour certains, c'est en interagissant avec les autres (trouver des points communs), pour d'autres il s'agit d'un travail plus personnel (chacun écrit ce qui lui vient en tête), et pour le reste c'est par un travail de recherche artistique (rimes) qu'un thème qui leur est propre arrive.

1.8.3 Interprétation des résultats

1.8.3.1 Difficultés

Les difficultés relatives à la posture d'auteur tournent autour du texte, de la technique, du style, et des groupes. Ces dernières ont déjà été explorées, nous n'y reviendrons pas.

En rapport avec les paroles, nous pourrions penser qu'exercer les élèves plus en amont à l'écriture serait un moyen de les aider à ce que ce soit plus facile pour eux. Nous avons essayé de tendre vers cela avec le travail de réécriture, mais peut-être pas assez en appuyant le lien avec le projet. Ceci pourrait même être en collaboration avec la branche de français pour que les jeunes puissent passer plus de temps dans ce travail et être mieux encadrés dans leur démarche. Comme les élèves l'ont dit eux-mêmes, c'est en s'exerçant

que l'on apprend. Habituer les élèves à endosser la posture d'auteur de différentes manières leur permettrait de s'exprimer plus facilement dans ce type de projet, et ce non seulement en musique mais aussi dans les autres matières.

En plus d'exercer davantage la posture d'auteur, il faudrait aussi viser à l'exercer mieux. Tauveron, en parlant de la littérature, s'exprime ainsi. « Le jeune scripteur n'est possiblement auteur que si, d'abord, on lui a appris à analyser son expérience de lecteur de littérature pour nourrir son expérience d'écriture » (2007, p. 79). La posture d'auteur se prépare à travers la posture de lecteur en français, et dans notre cas, d'auditeur. L'analyse sur soi et le rapport à la musique des élèves auraient pu être mis en avant en analysant de manière plus approfondie un morceau de rap par exemple. Analyser plusieurs textes de rap ou même de poésie seraient des pistes intéressantes pour faciliter leur recherche et ne pas s'appuyer seulement sur les stéréotypes qu'ils pensent.

Concernant les difficultés techniques, nous avons peut-être mis trop de côté son apprentissage car nous voyons que cela les a peiné, voire rebuté pour certains. Ici, le travail a été fait avec du matériel numérique car nous pensions que cela les motiverait et faciliterait le travail. La difficulté technique apparaît ici en particulier parce que nous avons fait ce projet avec une classe de 11H qui n'avait jamais encore utilisé ce type de matériel ni endossé la posture d'auteur à ce point. Mais si cela avait déjà été fait au moins une fois, nous pensons que le travail aurait été relativement plus simple en tout point.

Comme nous l'avons déjà présenté, pour voir si un élève a adopté la posture d'auteur il faut regarder à ce qu'il soit capable d'expliquer ses choix et de les justifier. Or dans notre cas, nous avons questionné les élèves sur ces deux points seulement de manière informelle et non systématique. Un support réflexif écrit comme le journal (ou carnet) de bord serait intéressant dans notre cas. Ainsi, les élèves écrivent à la fin de chaque cours en expliquant et justifiant leur choix. Mais ces réflexions peuvent aussi être insérées de manière plus fréquente et explicite lors des pratiques de chant, des écoutes et des travaux écrits.

Pour les difficultés liées au style et comme nous en avons déjà parlé, le choix de plusieurs élèves est fortement dépendant de l'éthique. En cela, nous aurions pu leur laisser plus de place pour qu'ils puissent exprimer leur point de vue. Un débat serait intéressant mais a davantage sa place dans un cours de français. En revanche, nous pensons utile de mettre les élèves au travail même s'ils n'aiment pas le style de musique. En effet, nous rejoignons la pensée de Freinet selon laquelle l'école doit être concrète, pragmatique et proche de la vie courante (Didier, 2015), quotidien où l'on ne peut pas toujours choisir ce que l'on préfère.

Pour amener les élèves à endosser une posture d'auteur plus facilement, il faudrait donc multiplier les travaux où l'*ethos* auctorial est sollicité, ceci agissant comme un cercle vertueux, amener les élèves à analyser des musiques plus souvent et à les interroger sur leur choix. Nous avons vu que plusieurs jeunes, en dehors du cadre scolaire, ont une activité créatrice les amenant à endosser une posture d'auteur de manière récurrente ou sporadique. Nous pouvons espérer que ce genre de projet les amène à recréer chez eux, à la manière de *D* et son texte adressé à lui-même.

1.8.3.2 Satisfaction

L'enseignant n'a pas montré un exemple en début de projet de ce qui est attendu, seulement au bout de plusieurs séances. Peut-être que si cela avait été fait dès le début, les élèves auraient pu se projeter plus facilement. En effet, avec l'idée de *L* concernant la satisfaction du résultat au vu du travail, cela aurait pu l'aider à se motiver.

Nous avons également entendu des élèves dire qu'arriver jusqu'au bout est un élément de satisfaction. Il est bon de souligner cela avec les élèves et de les encourager à travailler pour qu'ils puissent être fiers de leur travail, notamment lorsqu'ils traversent des phases plus compliquées mais aussi quand le travail est plus simple.

1.8.3.3 Courage

Comme évoqué par *R*, un travail de création comportant du chant stresse les élèves. Nous savons que l'enseignant en charge de la classe évite de faire chanter les élèves seuls devant la classe, en particulier lors des examens de chant, ce que nous croyons être une bonne chose. Mais le chant en solo ne permet-il pas de développer l'expression, le travail de recherche et de création ? Ce qui équivaut à la posture d'auteur qui fait l'objet de notre recherche. Les élèves ont peur de chanter seuls devant la classe et cela ne les motive pas. Le chant en solo en classe de secondaire 1 est problématique en particulier à cause de ce que nous avons déjà évoqué plus haut : l'adolescence et toutes les transformations qu'elle opère. Mais créer et s'exprimer demande de toute manière du courage, en particulier lorsque ce travail ne se fait pas tout seul, mais aussi quand il faut présenter le travail à un public, et ce même indirectement au travers d'un enregistrement comme dans notre cas.

Apports et limites de la recherche

Si au travers de nos questionnements, notre posture de chercheur s'est vue enrichie par les élèves, nous avons aussi beaucoup appris d'eux en tant qu'enseignant. Nous avons parlé de préjugé concernant le rap, il faut admettre que nous en avons aussi par rapport aux élèves. Plusieurs fois, ils nous ont surpris par leur profondeur de pensée, en particulier concernant l'éthique, par la quasi-impavide de plusieurs concernant le regard des autres, et enfin, en constatant que la posture d'auteur est bien présente chez eux.

Venons-en aux limites de notre recherche. Kohn explique que le travail de recherche consiste à « travailler avec la subjectivité en essayant de l'objectiver » (Mackiewicz, 2001, p.14). C'est ce que nous nous sommes efforcé de faire durant ce travail. Néanmoins, plusieurs éléments ont pu empêcher d'être le plus objectif possible.

Concernant les questions du guide d'entretien, il aurait peut-être fallu poser plus de questions de manière ouverte et trouver des relances afin de ne pas obtenir juste de réponses positives ou négatives. D'une autre part, nous avons eu plusieurs « je ne sais pas » et autres réponses évasives, nous pouvons nous demander si un certain nombre de nos questions étaient mal posées. De plus, plusieurs élèves étaient absents lors des entretiens, ce qui fausse légèrement les résultats. Pour finir, nous avons travaillé avec une seule classe dans un niveau donné, ce qui oblige à tempérer les généralisations que nous faisons. Il aurait été intéressant de réaliser le projet avec une classe de chaque niveau du secondaire et analyser les différences.

Le chercheur est à l'extérieur de l'action, il n'est pas acteur dans le milieu qu'il étudie alors que l'enseignant est au cœur de l'action. Or dans notre étude, les deux n'étaient qu'une seule et même personne. Le chercheur a interrogé l'enseignant mais aussi les élèves sur leurs pratiques respectives, mais les élèves ont perçu l'enseignant qu'ils connaissaient.

De plus, n'étant pas enseignant titulaire mais stagiaire, la posture est encore différente vis-à-vis des élèves. Si le métier d'enseignant est une profession avec laquelle on apprend toute sa vie, le statut de stagiaire confie une position « officielle » de novice qui peut nuire au sérieux et à la motivation des élèves lors des deux phases sur le terrain qui étaient le projet de création et les entretiens.

Conclusion

Fort du chemin parcouru depuis notre questionnement initial, essayons d'y répondre à la lumière de l'expérience menée en classe ainsi que des interviews. Nous avons voulu passer du statut d'élève à celui d'auteur, rappelons que notre question de recherche exacte était : la posture d'auteur est-elle favorisée par une activité de création rap en groupe durant les leçons de musique en 11H ?

Lorsque l'on parle de posture d'auteur, nous mettons les élèves dans une position plus délicate car touchant à quelque chose de plus personnel. En cela, la question de l'éthique est revenue plusieurs fois, il faut donc veiller à ne pas séparer le sujet étudié de son message tout en accueillant au mieux les différentes sensibilités.

Dans ce sens, la question du rapport aux autres est importante car il s'agit d'un travail intime. Néanmoins, il s'est avéré que peu d'élèves se sont sentis freinés par cela. Ceux qui le sont ont besoin de se forcer à la rencontre avec l'autre pour amoindrir cette peur et exige donc un accompagnement de la part de l'enseignant.

Favoriser les élèves à endosser une posture d'auteur demande de l'expérience. Ce n'est donc pas lors de la première tentative que les résultats seront les plus probants. Cette posture nécessite une appropriation dans le temps, mais aussi dans le plus de disciplines scolaires possibles. Retenons que d'une manière générale, cette pratique se fait par un questionnement envers le choix des jeunes ainsi qu'une analyse plus récurrente et approfondie d'œuvres artistiques.

Nous avons aussi vu que la motivation et le plaisir sont des éléments à ne pas omettre. Cela peut se traduire par instaurer un élément nouveau tout en gardant un cadre connu, laisser la constitution des groupes libres le cas échéant, montrer un exemple de ce qui est attendu, ou encore motiver les élèves à aller jusqu'au bout afin qu'ils soient fiers de leur travail.

Le dispositif vidéo autant que la partie instrumentale peut poser un problème si les élèves ne sont pas assez préparés, et donc être une entrave à leur expression. Cela nécessite un apprentissage technique en classe. En outre, le montage comme la création musicale peuvent être facilités par un travail sur des appareils équipés, de sorte qu'il ne soit pas nécessaire de chercher le logiciel adéquat.

Enfin, du côté de l'enseignant, le sujet de l'évaluation doit être bien réfléchi. Nous avons vu qu'une évaluation sur un produit créé en autonomie peut être perçue comme injuste, il

est donc nécessaire de bien choisir les critères à évaluer, les présenter aux élèves le plus tôt possible de manière orale et écrite.

Nous pensons que les éléments que nous venons de résumer permettent une amélioration de l'enseignement musical au secondaire 1. En effet, mobiliser l'*ethos* auctorial de l'élève le fait plus s'engager sur le plan cognitif et émotionnel, et donc faire grandir sa motivation et sa curiosité. Saussure questionne le meilleur moyen de « toucher les enfants pour motiver leur curiosité musicale » (2017, p. 17) et conclut qu'il faut chercher « l'ouverture, l'initiative et l'évolution » (p.93). En ce sens, nous pensons que voir l'élève en tant qu'auteur amène à le toucher pour le motiver. Or, force est de constater que l'on ne questionne pas assez la posture d'auteur à l'école. Nous pensons que cela nécessite d'abord un réaménagement de la posture de l'enseignant. Pour cela, en tant qu'enseignant nous pouvons appliquer plusieurs éléments que nous venons de résumer : prendre l'habitude de créer, se questionner dans ses choix artistiques en étant capable de les expliquer et de les justifier, mais le plus important est de voir l'élève en tant qu'auteur.

Terminons avec les propos de José Antonio Abreu, fondateur de « El Sistema ».

« À l'origine, l'art était créé par une minorité pour une minorité. Puis c'est devenu l'art d'une minorité pour la majorité, et nous sommes à présent au début d'une nouvelle ère, où l'art est conçu par la majorité pour la majorité. » (Smaczny & Stodtmeier, 2009, p. 4)

Rendre l'élève auteur, c'est concevoir l'art par la majorité pour la majorité, c'est éteindre l'élitisme de l'art au profit de l'appropriation de tous, c'est donner la possibilité à chacun de s'exprimer. Dans ce sens, l'école rend signifiants les savoirs en permettant aux élèves de devenir acteurs de leur propre apprentissage. Cela demande de l'engagement pour les enseignants et les élèves, mais fait aussi naître de l'assurance et de la motivation. Ce qui, en fin de compte, répond à un des buts essentiels de l'école : rendre les apprenants autonomes.

Bibliographie

- Alber, A. (2018). *Sonal* (2.1.41) [Computer software]. <http://www.sonal-info.com>
- Artigue, M. (1989). Ingénierie didactique. *Publications mathématiques et informatique de Rennes*, S6, 124-128.
- Aznar, G. (2009). Préciser le sens du mot « créativité ». *Synergies Europe*, 4, 23-37.
- Barbillon, E., & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche : De la problématique à l'analyse*. Enrick B.
- Bildungssystem.educa.ch*. (s. d.). Consulté 20 octobre 2020, à l'adresse <https://systemeeducatif.educa.ch/fr/harmos>
- Boily, M.-C., Vanessa ;. Beaudry. (2017). La réécriture pour développer une posture d'auteur chez les élèves. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 273-293. <https://doi.org/10.7202/1044467ar>
- Brunot, R. A. du texte, & Grosjean, L. A. du texte. (1999). *Apprendre ensemble : Pour une pédagogie de l'autonomie* (CRDP Grenoble). <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3325443j>
- Burki, M. (2020). *L'éducation musicale en milieu scolaire : L'implication et le sentiment de compétence des enseignants de musique aux cycles 1, 2 et 3*. Haute école pédagogique BEJUNE.
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : Clarifications épistémologiques. *Recherches Qualitative, Hors-série*(3), 126-139.
- Chatelain, S. (2019a). *Didactique de la musique : L'apprentissage musical – but et spécificités*.
- Chatelain, S. (2019b). *Transcrire pour comprendre : Interactions entre la musique et les arts visuels pour développer l'écoute de la musique du xx. siècle* [Université

de Lausanne, Faculté des lettres].

https://serval.unil.ch/notice/serval:BIB_139F28B5BE78

CIIP. (s. d.-a). *Capacités transversales—Plandetudes.ch*. Consulté 15 décembre 2020,

à l'adresse <https://www.plandetudes.ch/web/guest/capacites-transversales1>

CIIP. (s. d.-b). *Plan d'études romand (PER)—CIIP*. Consulté 20 octobre 2020, à

l'adresse <https://www.ciip.ch/Plans-detudes-romands/Plan-detudes-romand-scolarite-obligatoire-PER/Plan-detudes-romand-PER>

CIIP. (2010). Arts : Commentaires généraux. *PER*, 5.

CIIP. (2011). *Le PER, c'est quoi ?* https://www.ciip.ch/files/2/PER_cest-quoi_07-2011.pdf

CIIP. (2019). *Rapport annuel CIIP 2019* (p. 35-36).

<https://www.ciip.ch/files/187/Rapport%20annuel%20CIIP%202019%20split e/Rapport annuel CIIP 2019 PER-PPER.pdf>

Coen, P.-F. (2011). Quelques questions vives autour de l'éducation musicale. *Educateur*, 7, 36-38.

Csikszentmihalyi, M., & Farny, C.-C. (2006). *La créativité*. Robert Laffont.

Darré, A. (2015). Les « partitions » de l'identité. In *Musique et politique : Les répertoires de l'identité* (p. 163-165). Presses universitaires de Rennes.

<http://books.openedition.org/pur/24576>

Develay, M. (1989). Sur la méthode expérimentale. *ASTER, Expérimenter, modéliser*(8), 14.

Didier, J. (2015). La pédagogie du projet et la posture d'auteur de l'élève. In N. Giauque & C. Tièche Christinat (Éds.), *Freinet et l'école Moderne aujourd'hui* (p. 135-144). Chronique Sociale. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1970>

Faucher, C. (2015). Philippe Meirieu et l'enseignement des arts. *Vision "Réflexions : Fondements de l'enseignement Des Arts Au Québec"*;

(Numéro Hors-Série Sous La Direction de Christine Faucher et de Martin Lalonde).

[https://www.academia.edu/25553375/Philippe Meirieu et l'enseignement des arts](https://www.academia.edu/25553375/Philippe_Meirieu_et_l'enseignement_des_arts)

Fédération internationale de l'industrie phonographique. (2019). *Panorama de la consommation de musique dans le monde 2019*. https://www.ifpi.org/wp-content/uploads/2020/07/Music-Listening-2019_FR.pdf

Francfort, D. (2004). *Le Chant des Nations : Musiques et cultures en Europe, 1870-1914*. Hachette Littératures.

Freire, P. (2013). 2. Enseigner n'est pas transférer la connaissance. In *Pédagogie de l'autonomie* (: Érés, p. 63-103). ERES. <https://www.cairn.info/pedagogie-de-l-autonomie--9782749236391-page-63.htm>

GarageBand pour Mac. (s. d.). Apple (Suisse). Consulté 16 décembre 2020, à l'adresse <https://www.apple.com/chfr/mac/garageband/>

Gendron-Langevin, M. (2014). Du regard en soi au regard de l'autre. *L'Annuaire théâtral*, 55, 73-88. Érudit. <https://doi.org/10.7202/1033703ar>

Giglio, M. (2009). L'éducation musicale dans les sept cantons de Suisse romande : Une étude comparative. *Actes de la Recherche*, 219-225.

Giglio, M., & Perret-Clermont, A.-N. (2012). Prédire, agir, observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 14, 127-140.

Giglio, M., & Perret-Clermont, A.-N. (2017). Créer un objet nouveau en classe. Un dispositif d'innovation pédagogique et d'observation. In *Les interactions sociales en classe : Réflexions et perspectives*. <https://www.peterlang.com/view/9783034323529/chapter10.xhtml>

- Green, A.-M. (1988). 3. Le plaisir, la musique et l'école. *Vibrations. Musiques, médias, société*, 6(6), 56-71. <https://doi.org/10.3406/vibra.1988.1061>
- Grosliéziat, C. (2012). Musique en herbe. *Spirale*, n° 63(3), 120-127.
- Hamel, F. (2017). Favoriser la créativité des élèves pour tendre vers l'autonomie au cycle 1. *Education*, 49.
- Hoffmans-Gosset, M.-A. (2000). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation, 4e édition* (4e éd édition). Chronique Sociale.
- Jankelevitch, V. (2015). *La Musique et l'ineffable*. Points.
- Joliat, F. (2009). La genèse et le développement de l'éducation musicale à l'école : L'enseignement de l'art et l'éducation par l'art en Suisse romande. *Actes de la Recherche*, 7, 195-217.
- Joliat, F. (2011). La musique dans les classes de Suisse romande. In J.-L. Leroy & P. Terrien (Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale, p. 141-151). Paris : L'Harmattan.
- Joliat, F., Güsewell, A., & Terrien, P. (2017). *Les identités des professeurs de musique*. Delatour France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01722223>
- Joliat, F., & Stadler Elmer, S. (2019). *Cultiver son enseignement pour fleurir le chemin d'accès à la musique*.
- Joliat, F., & Stadler Elmer, S. (sous presse). En suisse, l'éducation musicale est-elle neutre à l'école ? In S. Chatelain, F. Joliat, & P. Terrien (Eds.), *La professionnalité des enseignants de musique*. (Sampzon : Delatour).
- Kaufman, J.-C. (2013). *L'entretien compréhensif* (Edition Armand Colin).
- Kohler, A. (s. d.). *Cours 21—Perspective historico-culturelle*. Sciences de l'éducation II, HEP-BEJUNE.
- Lobrot, M. (1996). Le plaisir, condition de l'apprentissage. *Le journal des psychologues*, 140, 14-18.

- Mackiewicz, M.-P. (2001). *Praticien et chercheur : Parcours dans le champ social*. Harmattan.
- Maizière, F. (2011). *Education musicale à l'école primaire et rapport à la musique des enseignants. Perspectives actuelles de la recherche en éducation*.
- Maizière, F., & Tripier-Mondancin, O. (2020). *Savoirs vs connaissances procéduraux et déclaratifs manifestés dans deux activités fondatrices de l'éducation musicale au collège : Le chant et l'écoute d'œuvres*.
- Mantes, M. (2013). Le travail de groupe, la mise en commun. In *Mathématiques 9-10-11* (CIIP – LEP).
- Meirieu, P. (2006). *L'art dans l'éducation, poudre aux yeux ou discipline fondamentale ?* Genève : Association pour la Promotion de l'Enseignement des Arts Visuels.
http://www.apeav.ch/documents/medias/philippe_meirieu_conf.pdf
- Noreau, S. (2019). « Chantons, enfants de l'Helvétie » : *Identité culturelle et idéaux pédagogiques dans le recueil Chante Jeunesse ! (1923-1944)* [Université de Fribourg]. <https://doc.rero.ch/record/326849/>
- Puozzo Capron, I., & Perrin, N. (2014). La créativité. Une finalité ? Une passerelle pour apprendre ? *Educateur (L')*, 2/2014, 2.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales 3e édition revue et augmentée* (Dunod). <https://www.decitre.fr/livres/manuel-de-recherche-en-sciences-sociales-9782100500390.html>
- Renevey Fry, C. (2003). Chante jeunesse ! *Éducateur*, 20-22.
- Saussure, F. de. (2017). *En avant la musique!* IRDP, Institut de recherche et de documentation pédagogique. <https://doc.rero.ch/record/323153?ln=fr>
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches Qualitative*, 5.

- Schumacher, J. A. (2002). *L'enseignement de la musique dans les classes primaires de première année de Suisse romande : IRDP :: Institut de recherche et de documentation pédagogique*. Neuchâtel : IRDP.
<https://www.irdp.ch/institut/enseignement-musique-dans-classes-primaires-257.html>
- Serres, M. (2011). *Musique*. LE POMMIER.
- Sinicco-Benda, A., Delasoie, J.-M., Sagnol, P.-E., & Rinderle, M. (2013). *Planète Musique* (SG-CIIP et Helbling).
- Smaczny, P., & Stodtmeier, M. (2009, avril 16). *El sistema* [Documentary, Music]. EuroArts Music International, ARTE, Schweizer Fernsehen (SF).
- Sonal. (s. d.). Sonal. Consulté 12 décembre 2020, à l'adresse <http://www.sonal-info.com>
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. Routledge.
- Syndicat national de l'édition phonographique. (2020). *L'économie de la production musicale en 2019*.
- Tauveron, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, 157(2), 75-82. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/lfa.157.0075>
- Tremblay, M. B. (1999). *L'empathie comme modèle de communication dans l'enseignement aux adultes : Une recherche heuristique* [Masters, Université du Québec à Chicoutimi]. <https://constellation.uqac.ca/991/>
- Tripier-Mondancin, O. (2006). Valeurs déclarées implicitement par des professeurs d'Éducation musicale. *Journal de Recherche en Education Musicale*, 5 n° 1 (OMF), 41-77.
- Tripier-Mondancin, O. (2012). *L'éducation musicale dans le secondaire : Attributs, formations des enseignants et programmes de collège, valeurs* (L'Harmattan).

- Villemagne, C. (2006). Des choix méthodologiques favorisant une approche inductive :
Le cas d'une recherche en éducation relative à l'environnement. *Recherches Qualitative*, 26, 131-144.
- Webster, P. R. (2013). Creative Thinking in Music : Advancing a Model. *Creativity in Music Education in a Series: Research to Practice: CMWA Biennial Series*, 18.
- Willems, E. (1987). *Les bases psychologiques de l'éducation musicale* (Pro Musica).
- Wolff, F. (2015). *Pourquoi la musique ?* Fayard.
- Zulauf, M. (2006). Quel paradigme pour l'éducation musicale de demain ? In *Entre savoirs modulés et savoir moduler : L'éducation musicale en question*. (Paris: L'Harmattan, p. 233-258).

Annexes

1.1 Évaluations (listes des erreurs possibles)

En italique : exemple de moyen d'enseigner ou d'évaluer. - Tirets : erreurs possibles.

PER (Attentes fondamentales)	Exemple de savoir	Enseignant		Élève		
		Enseigne	Évalue	> Savoir	> Enseignant	Lui-même
A 31 Mu · interprète avec expression les chansons du répertoire travaillé en classe	Chant classique	<i>Seul au piano, les élèves autour.</i> - Ne maîtrise pas assez l'instrument - Ne donne pas le départ - N'aide pas à chanter la mélodie (au piano ou à la voix) - N'aide pas à chanter les bonnes paroles (playback) - Veut remplir le temps de cours coûte que coûte - Mauvaise gestion du temps (déborde sur le cours suivant, temps morts, pas de pause) - N'a pas pensé son cours en entier - Ne maîtrise pas son sujet - N'explique pas, ne guide pas (vision méta) - Ne s'adapte pas - Pas à l'aise avec le contact - Parle trop - Parle pas assez fort - Parle alors qu'il y a du bruit - Lassé du programme - Pressé par le programme - Donne trop d'informations à la fois - Pas motivant - Pas dynamique - Ne regarde pas les élèves - Se concentre sur un élève / regarde toujours les mêmes - N'est pas attentif à ce qu'ils font - Ne connaît pas leurs niveaux - Ne connaît pas leurs prénoms - Ne donne pas la parole aux élèves / ne demande pas leur avis - Trop ou pas assez attentif à la discipline - N'aime pas ce qu'il fait - Manque de respect aux élèves	<i>Par deux devant la classe, seulement le début du chant :</i> <i>(Critères) justesse de hauteur et de rythme, compréhension des paroles et posture.</i> - Attentes inadaptées - Temps de travail préalable trop court - Temps d'évaluation trop court - Met trop de pression - Ne donne pas d'indication - N'explique pas le but ni les attentes - Consignes mal posées, peu claires - Note de l'élève représente l'élève	- Pas de traces écrites - Paroles en langue étrangère - Niveau inadapté (tessiture, mélodie, rythme, tempo) - Trop éloigné / trop proche de son monde connu - Trop long / court - Trop / pas assez de répétition - Pas assez conduit	- Impressionné et mal à l'aise de chanter juste à deux (évaluation) - Impressionné et mal à l'aise de chanter seul (répétition) - Lassé - Stressé - Impressionné de la discipline de l'enseignant - Ne connaît pas le but de l'exercice - Pas soutenu dans son travail / pas « aimé » (prénoms) - Surcharge cognitive	- N'arrive pas à chanter - Mue - Aphone - Mal à l'aise avec son corps et sa voix - Pas motivé - Pas réveillé - Est un nouveau, vient d'arriver dans la classe / collège - Malade - Stressé (raisons scolaires ou extrascolaires) - N'ose pas s'exprimer - Allophone - TDA/H - Dyslexique - Dysphasique - Dyspraxique - HP - TSA

· accompagne rythmiquement une chanson	Body percussion + chant	<i>En cercle, au milieu des élèves, puis autour du piano en rajoutant la percussion.</i> - Mauvaise proprioception / pas à l'aise avec son corps / ne maîtrise pas « l'instrument » + texte en bleu	<i>Par deux, body percussion seule + avec le chant :</i> <i>Justesse rythmique de la percussion, rapport avec le chant.</i> - Ne prend pas en compte le rapport au corps des élèves parfois problématique + texte en violet	- Mauvaise proprioception - Pas de traces écrites + texte en rouge	- Mouvements en miroir par rapport à l'enseignant - Pas guidé personnellement + texte en orange	- S'emmêle les gestes + texte en gris
A 32 Mu · décrit un environnement sonore · différencie auditivement les différents registres de voix · identifie un ou plusieurs instruments dans un ensemble	Écoute de musique minimaliste	<i>Présente le courant minimaliste avec écoutes.</i> - Pas d'accroche introductive - Ne donne pas de support écrit - Ne présente pas les écoutes - Longueurs et nombre des écoutes inadaptées - Écoutes non représentatives + texte en bleu	<i>Connaissances individuelles, par écrit :</i> <i>Reconnaître au moins deux instrument, description des différentes couches sonores (textures sonores).</i> - Texte trop petit / police d'écriture inadaptée - Pas assez de marges - Écoutes inadaptées (représentativité du style, longueur, nombre, volume sonore, complexité) + texte en violet	- Décroche au bout de quelques secondes d'écoute - Pas de traces écrites + texte en rouge	- Pas d'axe d'écoute - Pas introduit + texte en orange	- N'arrive pas au silence pour écouter + texte en gris
· reconnaît et compare quelques œuvres musicales d'époques, de styles et de formes différents écoutées en classe · utilise un vocabulaire spécifique pour décrire les impressions ressenties à l'écoute d'œuvres, d'extraits musicaux ou d'ambiances sonores · reconnaît, mémorise et restitue un motif mélodique et/ou rythmique, en rapport avec la musique et les chants écoutés en classe	Histoire du blues	<i>Présente l'histoire du blues avec écoutes en distribuant un support écrit lacunaire.</i> - Pas d'accroche introductive - Lacunes trop petites - Texte trop petit / police d'écriture inadaptée - Pas assez de marges - Ne présente pas les écoutes - Longueurs et nombre des écoutes inadaptées - Écoutes non représentatives + texte en bleu	<i>Connaissances individuelles, par écrit :</i> <i>Reconnaître le style blues et les instruments typiques ; connaître quelques dates et quelques grands musiciens du blues.</i> - Connaissances pas apprises en cours + idem que musique minimaliste	- Décroche au bout de quelques secondes d'écoute + texte en rouge	Idem musique minimaliste	Idem musique minimaliste
A 33 Mu · interprète des chants en respectant le cadre défini (pose de voix, rythme,...) · interprète les chants avec diverses nuances, divers tempos, divers accompagnements indiqués · accompagne et/ou s'accompagne de différentes manières	Chant d'un blues	<i>Apprentissage avec playback, l'enseignant chante avec les élèves, paroles sur feuilles.</i> - Enregistrement inadapté (tempo, registre, instrument, volume) - Ne donne pas le départ - N'aide pas à chanter la mélodie (à la voix) - N'aide pas à chanter les bonnes paroles (playback) - Se trompe de paroles + texte en bleu	<i>Par deux devant la classe, seulement le début du chant :</i> <i>Justesse de hauteur et de rythme, compréhension des paroles et posture.</i> - Texte trop petit / police d'écriture inadaptée - Pas assez de marges + texte en violet	- Paroles en langue étrangère - Niveau inadapté (tessiture, mélodie, rythme, tempo) - Trop éloigné / trop proche de son monde connu - Trop long / court - Trop / pas assez de répétition	Idem chant classique	Idem chant classique

<ul style="list-style-type: none"> · reconnaît et repère différents éléments de notation musicale du répertoire travaillé en classe (chanson, œuvre,...) 	Lecture de rythmes	<i>Notes au tableau. Apprentissage d'un nouveau rythme.</i> <ul style="list-style-type: none"> - Notes au tableau trop petites - Laisse trop ou pas assez d'autonomie + texte en bleu	<i>Seul à sa place, une ligne d'exercice : Justesse du nouveau rythme, justesse des autres rythmes.</i> <ul style="list-style-type: none"> - Notes au tableau trop petites + texte en violet	<ul style="list-style-type: none"> - Support trop loin + texte en rouge	<ul style="list-style-type: none"> - Impressionné et mal à l'aise de faire les rythmes tout seul + texte en orange	<ul style="list-style-type: none"> - Voit mal de loin + texte en gris
<ul style="list-style-type: none"> · utilise quelques techniques et outils audionumériques pour concrétiser un projet ou une activité musicale en respectant les consignes données 	Projet de création	<i>Avec tablette ou ordinateurs, en duos. Enregistrements de bruits de la classe puis mixage pour un résultats de 30 à 60 secondes.</i> <ul style="list-style-type: none"> - Ne maîtrise pas l'outil informatique - Ne donne pas d'exemple concret - Laisse trop ou pas assez d'autonomie - Mal choisi la formation des duos + texte en bleu	<i>À l'écrit, les élèves décrivent brièvement leur production. L'enseignant lit puis écoute les productions : Respect des consignes, qualité globale de l'écrit et l'enregistrement.</i> - texte en violet	- texte en rouge	- texte en orange	<ul style="list-style-type: none"> - Ne maîtrise pas l'outil informatique + texte en gris
A 34 Mu <ul style="list-style-type: none"> · identifie et analyse quelques caractéristiques d'œuvres de différentes périodes, styles et provenances 	Histoire de la musique classique	<i>Découverte de la symphonie et des instruments de l'orchestre.</i> <ul style="list-style-type: none"> - Pas d'accroche introductive - Pas d'exemples / mauvais exemples - Pas de support écrit / visuel (présentation) + texte en bleu	<i>Écrit individuel. Reconnaître quelques instruments de l'orchestre, connaître quelques compositeurs de symphonies et en donner la définition.</i> - idem que musique minimaliste	- texte en rouge	Idem musique minimaliste	Idem musique minimaliste
<ul style="list-style-type: none"> · reconnaît quelques œuvres ou artistes (compositeurs, groupes,...) de genres musicaux différents en les situant dans le temps 						
<ul style="list-style-type: none"> · adopte une attitude adaptée au lieu et à la circonstance 	Visite d'un opéra	<i>En groupe de classe avec l'enseignant, visite d'un opéra avec guide.</i> <ul style="list-style-type: none"> - N'avertit pas les élèves à l'avance de la visite - Pas de débriefing à l'issue de la visite + texte en bleu	<i>Évaluation formelle : Présence, attitude.</i>	- texte en rouge	- texte en orange	- texte en gris
<ul style="list-style-type: none"> · réalise un travail en lien avec un spectacle, un concert ou tout autre événement culturel en s'exprimant avec un vocabulaire spécifique et en donnant son avis 	Création d'un spectacle	<i>Ensemble de quelques chants pour spectacle</i> - texte en bleu	<i>Évaluation formelle : Présence, attitude.</i>	- texte en rouge	<ul style="list-style-type: none"> - Ne trouve pas sa place dans le groupe + texte en orange	- texte en gris
<ul style="list-style-type: none"> · prend part à un projet collectif et y apporte sa contribution 						

1.2 Valuations (liste des valeurs possibles)

PER (Attentes fondamentales)	Exemple de savoir	Enseignant			Élève		
		> Savoir	> Élève	Lui-même	> Savoir	> Enseignant	Lui-même
A 31 Mu · interprète avec expression les chansons du répertoire travaillé en classe	Chant classique						
· réalise, individuellement ou en groupe, une activité musicale en utilisant des supports (voix, instruments, danse,...) et techniques adéquats							
· accompagne rythmiquement une chanson	Body percussion + chant						
A 32 Mu · décrit un environnement sonore · différencie auditivement les différents registres de voix · identifie un ou plusieurs instruments dans un ensemble	Écoute de musique minimaliste						
· reconnaît et compare quelques œuvres musicales d'époques, de styles et de formes différents écoutées en classe	Histoire du blues						
· utilise un vocabulaire spécifique pour décrire les impressions ressenties à l'écoute d'œuvres, d'extraits musicaux ou d'ambiances sonores							
· reconnaît, mémorise et restitue un motif mélodique et/ou rythmique, en rapport avec la musique et les chants écoutés en classe							
A 33 Mu · interprète des chants en respectant le cadre défini (pose de voix, rythme,...)							
· interprète les chants avec diverses nuances, divers tempos, divers accompagnements indiqués · accompagne et/ou s'accompagne de différentes manières	Chant d'un blues						
· reconnaît et repère différents éléments de notation musicale du répertoire travaillé en classe (chanson, œuvre,...)	Lecture de rythmes						
· utilise quelques techniques et outils audionumériques pour concrétiser un projet ou une activité musicale en respectant les consignes données	Projet de création						

A 34 Mu · identifie et analyse quelques caractéristiques d'œuvres de différentes périodes, styles et provenances	Histoire de la musique classique						
· reconnaît quelques œuvres ou artistes (compositeurs, groupes,...) de genres musicaux différents en les situant dans le temps							
· adopte une attitude adaptée au lieu et à la circonstance	Visite d'un opéra						
· réalise un travail en lien avec un spectacle, un concert ou tout autre événement culturel en s'exprimant avec un vocabulaire spécifique et en donnant son avis	Création d'un spectacle						
· prend part à un projet collectif et y apporte sa contribution							

1.3 Exercice de réécriture

LE RAP

CONSIGNES : réécris le texte qui suit à ta façon (dialogue en question/réponse, texte avec paragraphes, tableau, carte...). Des mots peuvent être enlevés, ajoutés ou transformés, mais le texte souligné doit se retrouver dans ton texte.

1. NAISSANCE

Le rap est né vers 1970 dans les quartiers populaires des grandes villes des États-Unis, mais ne devient connu que vers 1980.

2. CARACTÉRISTIQUES

a. LES PAROLES

Le rap contient un texte avec des rimes et joue avec le rythme des mots. La manière de prononcer le texte s'appelle le flow.

Les thèmes viennent exprimer les sentiments et émotions du rappeur, souvent en rapport avec la politique, la société, la famille, le racisme, le chômage ou la police par exemple. Le gangsta rap parlera plus des symboles du pouvoir, des femmes, des voitures de luxe, des armes à feu ou des drogues.

b. L'INSTRUMENTATION

Le rap s'inspire grandement de styles comme le jazz, le reggae, le rock, le blues, mais aussi du travail du DJ. Travail consistant à assembler plusieurs morceaux pour entendre le moins possible les transitions, en prenant en compte notamment le tempo et l'ambiance de chaque musique.