

JOURNAL DE RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE

JREM

Volume 6, n° 1
Printemps 2007



Observatoire
Musical
Français

JREM

Observatoire Musical Français (EA206),

Ecole doctorale *Concepts et langages* (ED5)

Université de Paris-Sorbonne (Paris IV).

Directeur de la publication : François MADURELL

Rédacteur en chef : Jean-Pierre MIALARET

Version numérique gratuite disponible sur le site de l'OMF :
www.omf.paris4.sorbonne.fr

Sommaire

Volume 6, n° 1, Printemps 2007

- | | |
|--|---------|
| Présentation | (3) |
| Témoignage : enseigner la composition ?
Edith LEJET | (5-22) |
| Les Musiques traditionnelles à l'école.
Sylvie BERBAUM | (23-85) |
| Quelques jalons documentaires pour une recherche en sciences de
l'éducation musicale.
Jean-Pierre MIALARET | (87-95) |
| Index des articles parus au cours du volume 5. | (97) |

Journal de Recherche en Éducation Musicale (JREM)

Le *Journal de Recherche en Éducation Musicale* regroupe et présente des recherches en sciences de l'éducation musicale et en didactique de la musique.

Il publie des articles présentant des recherches originales (non publiées), des revues de questions et des comptes-rendus d'ouvrages ou de congrès.

Il paraît deux fois l'an conjointement sous forme papier et numérique.

Comité scientifique Jean-Pierre ASTOLFI (université de Rouen),
Frédéric BILLIET (université de Paris-Sorbonne, Paris IV),
Jean-Marc CHOUVEL (université de Reims),
Anne-Marie GREEN (université de Besançon),
Michel IMBERTY (université de Paris X-Nanterre),
Jean-Pierre MIALARET (université de Paris-Sorbonne, Paris IV),
Danièle PISTONE (université de Paris-Sorbonne, Paris IV),
Gérard VERGNAUD (Directeur de recherche émérite, CNRS).

Comité de lecture Sylvie BERBAUM, Gilles BOUDINET, Béatrice DUBOST,
Claire FIJALKOW, Laurent GUIRARD, François MADURELL,
Jean-Pierre MIALARET, Joseph ROY, Brigitte SOULAS, Pierre ZURCHER.

Comité éditorial François MADURELL et Jean-Pierre MIALARET
et *JREM*, Observatoire Musical Français, UFR de musicologie,
Correspondance Université Paris-Sorbonne (Paris IV),
1 rue Victor Cousin, F-75005 PARIS
Pour plus d'informations : www.omf.paris4.sorbonne.fr
Pour nous contacter : jrem.omf@paris4.sorbonne.fr

Vente (support papier) Le *JREM* est intégralement et gratuitement accessible en ligne sur le site du *Groupe de recherche en sciences de l'éducation musicale et didactique de la musique* (www.omf.paris4.sorbonne.fr)

Le prix de vente au numéro papier est de 6 €, port en sus.

Les demandes devront être adressées aux Editions musicales

Aug. Zurfluh, 13, avenue du lycée Lakanal, 92340 Bourg-la-Reine,

Tel. 0146605028, Fax : 0146615230, Email : zurfluh@wanadoo.fr

ISSN : 1634-0825 (version imprimée) ; ISSN : 1634-0531 (version en ligne)
Directeur de la publication : François MADURELL ; © Observatoire Musical Français 2007.

Couverture : Lithographie par Daumier (extrait) : Un jeune homme en train d'acquérir ce que l'on est convenu d'appeler un art d'agrément. *Le Charivari*, 4 juin 1846.

NOTE AUX AUTEURS

Les auteurs sont invités à suivre les normes de présentation déclinées ci-après. Le comité éditorial sera ravi de répondre à toute demande de précisions complémentaires.

Format	<p>5000 à 7000 mots pour les articles ; 1000 à 2000 mots pour les revues de question et les comptes-rendus d'ouvrages ou de congrès.</p> <p>Tous ces documents seront rédigés en français. Les articles seront accompagnés d'un résumé de 200 à 250 mots ainsi que de sa traduction en langue anglaise.</p>
Présentation	<p>Les textes devront être remis à la fois sous forme de document papier (en trois exemplaires) et sous forme de fichier numérique au format RTF (disquette 3,5' ou courriel avec fichier joint envoyés au comité éditorial : jrem.omf@paris4.sorbonne.fr).</p> <p>Les manuscrits refusés ne seront pas retournés aux auteurs.</p>
Iconographie, tableaux et exemples musicaux	<p>Toutes les illustrations (images, tableaux, cartes, exemples musicaux, etc.) devront être libres de droits. Elles figureront chacune sur un feuillet séparé.</p> <p>Pour les documents susceptibles d'exister sous forme numérique (tableaux, photographies, partitions, etc.) un double sera également envoyé en fichier séparé. Les originaux d'une mauvaise qualité graphique ne seront pas reproduits.</p> <p>Chaque illustration sera accompagnée d'une légende qualifiant son contenu. Elle sera nommée et numérotée suivant sa nature et son ordre d'apparition (tableau 1, exemple 3...).</p> <p>Son emplacement prévu sera indiqué clairement dans le corps du texte mais, compte tenu des impératifs de mise en page, cet emplacement n'est pas garanti. Veillez donc à ne vous référer qu'à son nom (évitez " le tableau suivant", " ci dessus", etc.).</p>
Intertitres, notes de bas de page et citations	<p>Les titres, sous-titres et intertitres éventuels seront clairement mentionnés et hiérarchisés.</p> <p>Les notes de bas de page auront une numérotation automatique et continue.</p> <p>Les références bibliographiques apparaîtront toujours dans le corps du texte sous forme condensée (nom de l'auteur suivi de l'année d'édition entre parenthèses). Elles renverront à une bibliographie présentée en fin de document et établie selon les normes suivantes : nom et initiale(s) du prénom de l'auteur, année d'édition (placée entre parenthèse), titre du document, lieu d'édition et nom de l'éditeur. S'il s'agit d'un article de revue ou d'ouvrage collectif on précisera le tome et la pagination.</p> <p>Exemples :</p> <p>Francès, R., <i>La perception de la musique</i>, Paris, Vrin, 1958.</p> <p>Swanwick, K. et Tillman, J., The sequence of musical development : a study of children's compositions, <i>British Journal of Music Education</i>, 3, 1986, p. 305-339.</p>
Révision	<p>Les manuscrits retenus par le comité de lecture seront soumis à un processus de révision par des pairs. Les remarques des pairs seront discutées avec les auteurs et les documents ne pourront être publiés qu'après acceptation réciproque.</p> <p>Les auteurs restent cependant seuls responsables de la précision et de la véracité de leurs assertions et de leurs citations.</p>

SOMMAIRE

ENGLISH CONTENTS AND ABSTRACTS	2
PRESENTATION	3
TEMOIGNAGE : ENSEIGNER LA COMPOSITION ?.....	5
1. MES ATTENTES D'ELEVE-COMPOSITEUR	6
2. LE CONCEPT DE COMPOSITION.....	10
3. LES LIMITES D'UN ENSEIGNEMENT	13
BIBLIOGRAPHIE.....	22
LES MUSIQUES TRADITIONNELLES A L'ECOLE	23
INTRODUCTION	24
1. CONTENUS ET DEMARCHES DE LA FORMATION PROPOSEE AUX ENSEIGNANTS	28
1.1. Entrée en matière	28
1.2. Problématiques de l'ethnomusicologie et transposition didactique pour la classe.....	34
1.3. Documents pour la classe	36
2. DISCUSSION.....	37
2.1. A l'école, la référence ce sont les programmes	37
2.2. La culture personnelle du professeur d'école.....	42
2.3. Paysage des fonctions de la musique à l'école.....	44
2.4. Liens entre culture et apprentissage.....	46
CONCLUSION.....	52
BIBLIOGRAPHIE.....	54
ANNEXE 1	59
Document 1 - Documents d'écoute.....	59
ANNEXE 2	64
Document 2 - Grilles d'analyse auditive.....	64
ANNEXE 3	70
ANNEXE 4	77
ANNEXE 5	81
ANNEXE 6	83
QUELQUES JALONS DOCUMENTAIRES POUR UNE RECHERCHE EN SCIENCES DE L'EDUCATION MUSICALE	87
INDEX DES ARTICLES PARUS AU COURS DU VOLUME 5.....	97

ENGLISH CONTENTS AND ABSTRACTS

A testimonial : can composition be taught?

Edith LEJET

Teaching composition is a difficult task which is not limited to passing on traditional or contemporary writing techniques. Here an attempt will be made to ascertain the role of the teacher, whose function consists above all in stimulating and guiding the apprentice composer, so that he may be made aware of the demands of artistic creation and will find his own paths.

Keywords: teaching, composition, theory, artistic creation

Traditional music forms in school teaching.

Sylvie BERBAUM

This paper in testimonial form sums up and evaluates the sharing of experiences over three years of training sessions given in preparation for the professional research project done by elementary-level instructors. It presents the documents drawn up for this course of study as well as an analysis of possible interaction between ethnomusicology and musical education in the schools. These links are to some extent those that were brought about by the instructors themselves, encountered during these training sessions. Finally, this reflection is meant to embrace the field of multicultural musical education.

Keywords: Traditional music, teacher training, professional research projects, ethnomusicology, musical education, transposition didactics, school curriculums

Some important documentation sources for research in the sciences of music education.

Jean-Pierre MIALARET

A non-exhaustive list of specialized journals in musical education research is proposed, and certain useful guidelines for consulting them are also given.

PRESENTATION

Interroger les significations de sa propre activité enseignante constitue un des aspects fondateurs de la réflexion sur la praxis pédagogique en musique au sens de Francis Imbert¹.

L'expression et le développement de cette réflexion occupent selon nous une place et une fonction importantes dans le champ de la recherche en éducation musicale. Cette réflexion apporte un témoignage sur la manière de clarifier, de penser le domaine des objectifs et des finalités de l'enseignement-apprentissage des différentes activités musicales, grâce à une interrogation personnelle sur le quoi et le comment enseigner. Elle permet aussi au chercheur, désireux de développer ensuite une investigation systématique à propos de tel ou tel aspect des situations ou des faits envisagés, de mieux situer et comprendre l'intentionnalité enseignante vis à vis des contextes généraux liés aux savoirs enseignés et aux institutions d'enseignement. Cette réflexion praxéologique, lorsqu'elle aborde la question des savoirs enseignés ainsi que la manière de les enseigner en fonction du cadre institutionnel, prend donc toute sa place et son importance à la fois comme déclencheur et comme "terreau" pour la recherche en Didactique de la musique.

Les textes de S. Berbaum et d'E. Lejet, présentés dans ce numéro du JREM, illustrent pleinement cet aspect de la recherche. Ils contribuent à penser et à articuler les interrogations issues de la pratique pédagogique avec des problématiques potentielles élaborées dans le cadre d'une recherche systématique.

La Rédaction

¹ "A la perspective clôturante d'une pratique pédagogique traditionnelle (définir, organiser, maîtriser les différents éléments en jeu et, finalement, remplir au mieux l'espace et le temps scolaires), se substitue, avec la praxis, une perspective autre : celle d'une ouverture, d'un possible, [...] ou encore, celle d'un processus [...]", *Pour une Praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice, 1986, p. 4-5.

TEMOIGNAGE : ENSEIGNER LA COMPOSITION ?

Edith LEJET¹



JREM vol. 6, n°1 printemps 2007, 5-22

© OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)

www.omf.paris4.sorbonne.fr

Résumé

Enseigner la composition est une tâche difficile, qui ne se limite pas à la transmission de techniques d'écriture traditionnelles ou contemporaines. On tentera de cerner le rôle du professeur, dont la fonction consiste avant tout à éveiller et à guider l'apprenti compositeur, qui devra s'ouvrir aux exigences de la création artistique et trouver sa propre voie.

Mots-clés : enseigner, composition, écriture, création artistique.

¹ Professeur honoraire au CNSMDP et professeur de composition à l'École Normale de musique de Paris.

Être chargé d'une classe de composition est une responsabilité intimidante. La composition n'est pas une discipline d'enseignement : chaque étudiant est à la recherche de son univers propre, dont il aura à découvrir les lois intrinsèques. Pour le professeur, il s'agit d'aider un apprenti compositeur à prendre conscience de son identité musicale, à trouver le chemin de sa véritable esthétique, en sachant engager ses choix et prendre ses décisions. Le rôle d'un professeur, dans ces circonstances, est extrêmement délicat. Sur l'enseignement de la composition, beaucoup de réflexions peuvent surgir, donnant lieu à une infinité de discussions.

1. MES ATTENTES D'ELEVE-COMPOSITEUR

En tant qu'étudiante en classe de composition au CNSMDP¹ entre 1964 et 1968, qu'ai-je au juste attendu de mon professeur ? Où commence réellement l'étude de la composition ?

Les études d'harmonie, de contrepoint, de fugue et d'esthétique que j'ai effectuées après le baccalauréat entre 1958 et 1964 ont constitué une préparation nécessaire, un préambule à la classe qui porte le nom spécifique de « composition ». Implicitement, tout en étudiant ces disciplines, on est en fait déjà entré dans un cursus de composition. Tant qu'il s'agit d'exercices d'écriture, l'étudiant peut appliquer des règles et le professeur effectuer des corrections : c'est rassurant, satisfaisant, et on y apprend beaucoup.

Lorsqu'on intègre véritablement la classe de composition, il s'agit d'écrire des pages de musique provenant du tréfonds de soi, c'est-à-dire des pages d'une sensibilité musicale entièrement nouvelle, dans un processus de découverte de son

¹ Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris.

propre style. Il n'y a plus de lois prédéfinies, et les corrections du professeur deviennent hasardeuses : elles n'ont plus de caractère d'évidence ni de fiabilité. L'étudiant risque de se sentir abandonné et seul. Personne ne peut dès lors intervenir à sa place : il est devenu un jeune adulte et il lui faut désormais être l'auteur de sa propre démarche.

Quels peuvent être les objectifs et les fonctions du professeur sinon de donner et maintenir un élan, d'aider les étudiants à prendre confiance en eux – ou au contraire de réduire une confiance excessive et parfois naïve qui empêche certains de progresser – d'enrichir et affiner les connaissances de chacun en instrumentation et orchestration ? On ajoutera un approfondissement de ce qui touche aux diverses techniques instrumentales¹ et l'ouverture de débats sur des thèmes multiples propres à alimenter la réflexion des jeunes musiciens.

À l'époque de mes études, il me semblait que le professeur de composition idéal devait être un maître à penser, un sage muni d'un savoir universel, un mentor prêt à deviner le monde intérieur de ses disciples : c'était certainement beaucoup demander !

Messiaen a formé de nombreux compositeurs importants du XX^e siècle : ces disciples n'ont pas produit du « sous-Messiaen ». Ils se sont nourris de l'enseignement lumineux qu'il leur dispensait, où il était question de métrique grecque, de rythmes hindous, d'accentuation, de nombres, de permutations, d'accords colorés, de concertos de Mozart analysés sous un angle très personnel et novateur etc. À leur tour certains sont devenus des maîtres.

Cependant, la grande majorité des musiciens qui ont suivi l'enseignement de Messiaen l'ont fait au sein d'une classe intitulée tout d'abord « harmonie » (de 1942

¹ Notamment aux nouveaux modes de jeu.

à 1947), puis « analyse et esthétique » (jusqu'en 1956), « philosophie de la musique » (jusqu'en 1961), enfin « analyse ». Ce n'est que tardivement, en 1966, sous le directorat de Raymond Gallois-Montbrun, que la classe a été dotée du label « composition ». L'enseignement de Messiaen est toutefois resté sensiblement le même, bien qu'il lui ait fallu dès lors consacrer le temps nécessaire à l'examen des travaux d'élèves.

Pour revenir à ma propre expérience, je n'ai jamais été élève de Messiaen. Ma formation doit beaucoup à Marcel Beaufils, qui fut un magnifique professeur d'esthétique, et dont l'enseignement dans mon cas s'est révélé fondamental¹. Mes travaux de composition ont été suivis par Jean Rivier, puis André Jolivet, son successeur. Jolivet aimait à évoquer le rôle sacré de la musique dont l'essence était pour lui magique et insistait sur le pouvoir du chant et de la mélodie. Il parlait de son propre langage, qui n'était jamais systématique, comme d'un moyen de communiquer son élan vital : j'appartenais spontanément à sa famille spirituelle. Lorsque Jolivet s'absentait, les remplacements qu'a effectués Henri Dutilleux, avec tant de tact, de prudence et de respect envers nous m'ont marquée de façon indélébile. De même, les longs et passionnants échanges d'idées que nous avons pu avoir au sein du groupe gravitant autour de Maurice Ohana, dans son petit appartement de la rue du Général Delestraint, m'ont appris à m'assumer et à oublier le cadre toujours un peu angoissant de la préparation des concours : on croit que l'on attend quelque chose de vous, mais on ne sait pas quoi... et cela peut provoquer une inhibition. Ajoutons encore le stage du Groupe de Recherches Musicales de l'ORTF sous la direction de François Bayle, qui m'a ouvert des horizons vers la musique électro-acoustique et m'a procuré une nouvelle qualité d'écoute de la

1 Marcel Beaufils, lui-même poète et romancier, soutenait dans son enseignement une réflexion profonde sur la création artistique.

matière sonore quelle qu'elle soit, sons musicaux ou sons bruités.

Ce qui m'a paru déficient dans l'enseignement que j'ai reçu au CNSM jusqu'en 1968, année de mon premier prix de composition, concerne l'accessibilité aux oeuvres novatrices du XX^e siècle. Les études préalables préparaient admirablement les étudiants à gérer un univers tonal, mais les programmes d'écriture ignoraient totalement les mouvements modernistes qui s'étaient manifestés avec des productions très frappantes depuis 1910 environ, ce qui n'était pas vraiment récent. Nous avons manqué d'une réflexion forte sur la manière d'organiser une forme dans un univers qui a rompu avec la tonalité, et de ce fait ne dispose plus du ressort des fonctions ni du contraste entre les modes majeur et mineur. Dans son cours, Jolivet parlait certes de Varèse et de sa propre production¹, mais dans le cadre de mes études je n'ai pas été initiée à la pensée de Boulez, Stockhausen, Berio, Ligeti, Xenakis et autres², dont on pouvait cependant aisément entendre les oeuvres : elles ne manquaient pas de retenir notre attention et provoquaient des propos critiques de notre part sur simple audition ; mais nos acquis du Conservatoire ne nous donnaient pas de réelles clefs pour les comprendre. Aujourd'hui il existe des bibliothèques de consultation (CDMC) et de prêt, des publications et des enregistrements qui facilitent l'accès aux œuvres. Même lorsqu'il s'agissait de Bartók, Stravinsky ou des Viennois, l'étude des partitions n'était pas vraiment approfondie. Seul Dutilleux se serait volontiers attardé sur ces questions.

1 L'un des points forts de l'enseignement de Jolivet concernait les rencontres qu'il organisait avec des instrumentistes de grand talent : les professeurs du CNSM étaient souvent les dedicataires de ses concertos.

2 Lorsque je suis entrée en classe de composition en octobre 1964, ces compositeurs, très actifs, avaient entre 36 et 42 ans.

2. LE CONCEPT DE COMPOSITION

Tout d'abord : qu'est-ce que la composition ? « Action ou manière de former un tout en assemblant plusieurs parties, plusieurs éléments ; disposition des éléments », peut-on lire dans le *Petit Robert* ; et plus loin « action de composer une oeuvre intellectuelle, artistique ; façon dont l'oeuvre est composée ». Notons que ces considérations, qui s'appliquent tout autant à la littérature et la peinture qu'à la musique, s'intéressent exclusivement à la mise en forme.

J'inscris en préalable que dans mon esprit la composition implique une part d'imagination et de création, avec un message original à délivrer. Mais à quel niveau placer cette originalité ?

J'ai été professeur d'écriture au CNSMDP. C'est dans ce cadre qu'on m'a confié la création de la classe nommée « Écriture, Musique du XX^e siècle » dont j'ai assumé la responsabilité de septembre 1992 à septembre 2005. Avec le souci de combler la lacune ci-dessus mentionnée, j'ai tenté de dégager la pensée musicale d'un certain nombre de compositeurs magistraux parmi ceux qui avaient ouvert des voies nouvelles, et de comprendre comment leur langage s'était forgé et avait évolué. Mes étudiants, tout en mettant en pratique les techniques que nous avons pu définir à travers l'analyse de pièces essentielles et caractéristiques de ces compositeurs, ont produit des « devoirs d'écriture » et non de véritables œuvres, car il n'y a pas de message original au fond d'une musique conçue et réalisée dans ces circonstances : ce sont des exercices de style.

La démarche est la même que celle d'un peintre qui s'applique à la copie de pièces maîtresses pour apprendre les diverses techniques et mieux apprécier ce qui fait d'une toile un chef-d'œuvre. Le jeune compositeur peut éprouver la tentation de s'approprier momentanément un style contemporain qui lui plaît : il s'agit là d'une

étape de l'apprentissage, dont il faudra sortir très vite. L'art d'imiter n'est pas l'art de composer, mais il faut bien, avant de se trouver soi-même, partir de quelque chose.

Parler de composition musicale, c'est impliquer que le compositeur agira dans un esprit de dépassement de soi. Sa musique, qui reflétera une culture et une époque, tout en laissant transparaître des parentés¹, aura néanmoins un cachet personnel.

Le langage est le médium indispensable à l'expression d'une pensée. Outil de transmission, il doit se prêter à la singularité du propos qu'il est chargé de véhiculer. C'est donc ce propos qui va le façonner et lui donner une teinte originale.

Messiaen a rédigé durant l'été 1942 une synthèse des règles qu'il a pu déduire de la plupart de ses œuvres déjà composées à cette époque, et a produit son ouvrage didactique : *Technique de mon langage musical*². À mon sens, l'entreprise était aventureuse³ car elle donnait des recettes pour « fabriquer » du Messiaen : lui-même pouvait en être la victime en écrivant rapidement des pièces qui n'auraient pas répondu à une véritable nécessité intérieure et seraient restées banales. Mais Messiaen est un grand créateur qui, après avoir énoncé ses règles, a su trouver des voies nouvelles lui permettant, sans renier son passé, d'échapper à la sclérose qui aurait pu le guetter, et d'enrichir son style.

Quoi qu'il en soit, l'exemple de Messiaen a manifestement impressionné beaucoup de compositeurs : il s'en est suivi une tendance à définir des règles de langage, dans le but de découvrir des territoires sonores inexplorés, avant même de se demander si on a véritablement quelque chose à exprimer. Le langage devient

1 Je préfère parenté plutôt qu'influence, et comme le disait André Jolivet, « *on est toujours le fils de quelqu'un* ».

2 MESSIAEN, Olivier, *Technique de mon langage musical*, Paris, Éditions Alphonse Leduc, 1944.

3 Jamais Schoenberg n'a tenté de codifier la musique dodécaphonique, et Bartók, à part les conférences de Harvard (1943), ne s'est pas exprimé sur les caractéristiques de sa technique compositionnelle.

une fin en soi. On décide d'une règle du jeu, on l'applique (fabrication), mais que veut-on dire (création) ?

Cependant les frontières entre œuvres « créées » et œuvres « fabriquées » sont parfois assez floues. La production de la deuxième moitié du XX^e siècle n'est pas exempte de musique de qualité dont la composition répond à une logique de processus, avec parfois des résultats très heureux : pour ne choisir qu'un exemple, retenons l'étude pour piano *Désordre* de Ligeti, dont les processus se superposent et s'entrecroisent avec une grande inspiration et une étonnante efficacité. Le mode de fabrication y est très élaboré et conçu avec une imagination créatrice remarquable.

Il ne s'est agi jusqu'à présent que de la composition d'œuvres de musique savante, destinées au concert ou à l'opéra. Déjà peuvent se détacher des sous-catégories, notamment si on considère la musique destinée au plaisir de l'oreille ou à la pure satisfaction intellectuelle, par rapport à celle qui remplit la mission d'émouvoir celui qui l'écoute par un message d'ordre dramaturgique ou mythique. Le compositeur choisit-il sa voie entre ces deux options ? Rien n'est moins sûr. Mais cette classification commode, qui convient peut-être mieux à la musique du passé qu'à la production contemporaine, s'avère trop sommaire. Si l'on prend l'exemple de Gérard Grisey, *Vortex Temporum* (1994-96) se référerait au premier groupe, mais *Quatre chants pour franchir le seuil* (1996-98), œuvre qu'il a écrite sans hiatus, dans la continuité de la précédente, fait entendre une musique généralement ressentie comme poignante, même dans l'ignorance des circonstances biographiques tragiques associées à cette pièce. En revanche, si des enjeux d'ordre commercial viennent interférer, la plume du compositeur peut se trouver modifiée, car celui-ci, sur des critères parfaitement subjectifs, tentera d'évaluer quel peut être le niveau de son public afin de ne pas le décevoir, et il s'adaptera. Notons qu'on parle aussi de composition lorsqu'il s'agit de musiques de film, de spots

publicitaires, de variétés ou de chansons.

Nous cherchons à définir une notion qui se révèle très difficile à cerner. L'industrie musicale et les lois du marché ont brouillé un peu plus le concept de composition, l'image et la fonction du compositeur dans la société. Cependant une remarque s'impose : comme la propagande des régimes totalitaires d'hier, l'actuelle loi du marché apparaît comme une cause de régression.

3. LES LIMITES D'UN ENSEIGNEMENT

Comment donc enseigner la composition à un groupe de jeunes musiciens sensés avoir une oreille exercée, une connaissance suffisante du solfège, une détermination réelle à apprendre les techniques nécessaires à la composition, tandis que leurs goûts musicaux ainsi que leurs motivations et leurs engagements face à une page de musique vierge sont variables, voire diamétralement opposés ?

J'aimerais que mes élèves, après les essais préliminaires par lesquels ils auront pu se découvrir et se situer, arrivent à se détacher progressivement de tout esprit de plagiat. Cependant tout le monde ne le pourra pas, car « *on n'apprend pas comment devenir compositeur : on l'est ou on ne l'est pas* ». J'ai entendu cette phrase de la bouche de Messiaen qui, je crois, la prononçait souvent¹. Ainsi Messiaen rejoint-il la pensée de Rainer-Maria Rilke qui, dans la première de ses *Lettres à un jeune poète*, conseille :

" Entrez en vous-même, cherchez le besoin qui vous fait écrire : examinez s'il

1 Aux États-Unis, on s'intéresse à développer, grâce à un travail sur soi-même et des exercices appropriés, des techniques permettant à quiconque d'accéder à la créativité : ainsi le guide pratique proposé par la chorégraphe new-yorkaise Twyla Tharp : *The creative habit, learn and use it for life*, New-York, London, Toronto, Sidney, Simon & Schuster, 2003.

pousse ses racines au plus profond de votre coeur. [...] Demandez-vous à l'heure la plus silencieuse de votre nuit : ' suis-je vraiment contraint d'écrire ? ' Creusez en vous-même vers la plus profonde réponse. Si cette réponse est affirmative, si vous pouvez faire front à une aussi grave question par un fort et simple : ' Je dois', alors construisez votre vie selon cette nécessité "¹.

Il ne faut pas se leurrer : sur un groupe d'élèves, ceux qui se révéleront réellement talentueux représentent en général une minorité. Cependant l'expérience personnelle de la composition au sein d'une classe donne une impulsion : elle peut s'avérer précieuse et enrichissante pour des musiciens dont la spécialité est autre, mais qui veulent tenter, sous la conduite d'un professeur, de s'exprimer par ce biais, ne serait-ce que pour mieux comprendre les partitions qu'ils auront à jouer.

Comment organiser les études, et à qui vont-elles s'adresser ? Il faut définir d'abord le cadre dans lequel cet enseignement sera dispensé. Je vais me contenter de citer deux structures que je connais relativement bien : il s'agit d'une part du Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris, école de prestige gérée par l'État, et d'autre part de l'École Normale de Musique de Paris Alfred Cortot, établissement privé reconnu par le Ministère de la Culture et de la Communication. L'École Normale est fière d'avoir pu compter parmi ses professeurs de composition Arthur Honegger et Henri Dutilleux. C'est dans cette belle lignée que je suis actuellement moi-même chargée d'une classe de composition, l'autre classe étant confiée à Michel Merlet. Mon propos n'est pas de comparer le Conservatoire avec l'Ecole Normale : la raison d'être de chacun de ces établissements est différente. Ils ne sont pas en concurrence. Il peut être cependant intéressant de formuler quelques remarques préalables.

1 RILKE, Rainer Maria, *Lettres à un jeune poète*, traduites de l'allemand par Bernard Grasset et Rainer Biemel, Paris, Grasset, 1937, p. 18.

Au CNSM, les places sont limitées et leur attribution donne lieu à une sélection sévère sur concours. La scolarité est longue et les programmes sont très complets. Dès leur admission, les étudiants bénéficient de moyens très enviables pour progresser dans les meilleures conditions et acquérir une expérience hautement professionnelle. En règle générale, on peut constater que ces étudiants partagent entre eux un certain nombre de points de vue et ont souvent des affinités, du fait qu'ils se sont préparés au concours d'entrée dans les mêmes filières et que le secteur de la composition du CNSM, dans son organisation, ne peut prendre en compte la totalité des courants esthétiques susceptibles d'exister actuellement.

L'École Normale offre plus de souplesse dans le déroulement des études et le recrutement est plus disparate, aussi bien en ce qui concerne le degré de maturité et d'expérience que l'esthétique ou le style : beaucoup d'élèves arrivent directement de l'étranger où l'institution jouit d'une bonne réputation, et où ils ont déjà acquis un niveau. L'École Normale prépare à deux degrés de diplômes, et accepte également les étudiants en perfectionnement. Elle procure à ses élèves de composition tout au long de leur scolarité, dont la durée est modulable, une occasion annuelle d'avoir l'une de leurs oeuvres programmée et enregistrée de façon professionnelle lors d'un concert organisé à la Salle Cortot, une autre de leurs pièces devant être interprétée en fin d'année devant le jury.

Il est essentiel que ces élèves entendent concrètement comment sonne ce qu'ils ont imaginé et qu'ils tirent toutes les conclusions de la confrontation entre écoute intérieure et écoute réelle. D'un point de vue pédagogique, il est plus intéressant pour un jeune compositeur qui émet une idée personnelle d'un médiocre intérêt et l'exploite maladroitement, de se rendre compte par lui-même de la faiblesse de son propos et d'en tirer une leçon sur le vif, plutôt que de supprimer sans conviction ce à quoi il tenait en se soumettant à l'avis défavorable du professeur. Je suis

persuadée que le meilleur moyen d'apprendre comment réaliser une partition de qualité passe par l'autocritique. Signalons qu'au sein même de l'école, l'ensemble Alternance est en résidence, précisément pour une initiation des étudiants à la musique contemporaine. Au-delà des murs de l'école, pendant le temps de cette scolarité, le fait de vivre à Paris, où sont offertes de nombreuses opportunités culturelles fort intéressantes et peu onéreuses, contribue à l'enrichissement des étudiants : il suffit de trouver les informations adéquates et de s'organiser.

Être compositeur engage un mode de vie, dont chacun a fait le choix. Il s'agit, sinon d'un véritable métier, du moins d'une vocation exigeante qu'il faut être capable d'assumer dès ce stade et qui nécessite des initiatives personnelles. Il est normal que les étudiants prennent conscience que leur formation ne se limitera pas à leurs rencontres avec le professeur qui soutient et « éveille ». J'estime de ma responsabilité de les informer et de les aider à s'organiser de façon dynamique, tout en préservant le temps nécessaire pour écrire de la musique. Les étudiants sont encouragés à fréquenter régulièrement les bibliothèques de la Ville de Paris, et le Centre de Documentation de la Musique Contemporaine à la Cité de la Musique, suivre l'actualité des concerts et des événements qui touchent à la culture, assister à des répétitions, créer des liens avec des instrumentistes susceptibles de répondre à leurs questions et jouer leurs œuvres (notamment avec ceux qui ont été initiés au répertoire contemporain par les musiciens de l'ensemble Alternance). Enfin, ils sont invités à s'informer du calendrier des concours internationaux de composition. En outre, les élèves étrangers doivent suivre des cours de français, comme ceux qui sont proposés par la Mairie de Paris.

De même qu'un professeur de chant ou un professeur de danse, par des exercices mal adaptés, peut endommager le potentiel d'un élève en pleine phase de formation, il existe un risque en composition. J'ai souvent remarqué que les activités

effectuées au cours des années d'études peuvent avoir des retentissements pour la vie entière. Le professeur, qui détient peut-être sa propre vérité, ne doit pas oublier que ce n'est pas « la Vérité ». Il ne doit pas l'imposer à ceux qui en ont une autre, surtout lorsqu'ils viennent d'une culture différente et que leur sensibilité n'est pas la même. Ce type d'attitude risque de retarder considérablement l'étudiant dans la quête de son identité. En contrepartie, en cas d'affinité, un tel professeur, certes, est susceptible d'avoir un rôle déclencheur. L'enseignant ne peut pas tout connaître, ni toujours suggérer directement à ses élèves les meilleures pistes. Je conviens qu'il n'est pas facile d'être ouvert à des esthétiques variées, et citerai Hélène Cixous¹ : « ce qu'on apprend à faire, c'est à ne pas être un juge arbitraire disant : on doit s'exprimer ainsi et pas comme ça. Il n'y a pas de loi ». De plus, le professeur est confronté au fossé des générations, dans un monde où tout évolue très vite².

Au sein d'une classe comme celle de l'École Normale de Musique, il est important que ne règne aucun esprit de chapelle. Le fait que cohabitent diverses esthétiques n'est pas un élément négatif : au contraire, chacun peut s'enrichir de l'expérience des autres dans le respect mutuel. Dans n'importe quel style, il existe de la bonne et de la mauvaise musique : ensemble, les étudiants pourront améliorer leur capacité de jugement afin de pouvoir estimer par eux-mêmes la qualité d'un travail.

Je noterai pêle-mêle plusieurs critères qui me paraissent importants et sur lesquels je souhaite sensibiliser mon groupe d'élèves, face aux travaux qu'ils me soumettent et aux oeuvres maîtresses que je leur présente : le choix du matériau de base qui doit être d'excellente qualité pour supporter une construction, l'unité de style, la forme et les proportions, en évitant tout ce qui serait trop long et inutile, la « ligne

1 Entretien publié dans la revue *Télérama*, n° 2974 du 13 janvier 2007, p. 17-18.

2 Il faut prendre en compte le poids des nouvelles technologies et des cultures musicales différentes.

directrice » de la construction de l'oeuvre et de sa conception globale, sa cohérence.

Je voudrais aussi évoquer l'improvisation, qui est très instructive et peut aider à dominer le vertige ressenti face à la page blanche. Lorsque j'étais étudiante, c'était un véritable bonheur que d'assister aux improvisations de l'Ensemble Ars Nova sous la direction de Marius Constant. Les musiciens jouaient à partir de grilles élaborées préalablement : cela suscitait parfois des moments de musique véritablement inouïe, source d'inspiration exaltante pour les jeunes compositeurs que nous étions. Participer soi-même à des improvisations collectives est sûrement une expérience très formatrice¹.

En dehors des deux établissements d'enseignement dont j'ai parlé, il existe une infinité d'autres manières d'étudier la composition. Si on éprouve de la fascination pour la production d'un compositeur renommé, et qu'en outre il enseigne la composition, il est normal de souhaiter travailler sous sa direction. Mais il n'est pas certain que ce compositeur aimera former des épigones, ni que la qualité du contact se situera au niveau de l'attente.

N'oublions pas non plus l'existence de stages ponctuels qui permettent de rencontrer et de côtoyer des compositeurs connus, et éventuellement – sur sélection – de recueillir leur avis. Dans tous les cas il est fortement recommandé, si on le peut, de ne pas négliger ces opportunités.

J'ai émis quelques considérations sur l'enseignement de la composition à un certain niveau. Mais que dire à un adolescent très convaincu de sa vocation et désireux d'orienter convenablement ses études ? N'étant pas en situation de

1 Le CNSMDP dispose d'une classe d'improvisation générative, et également d'une classe d'« initiation à l'improvisation générative », proposée comme une discipline complémentaire optionnelle : ainsi les élèves-compositeurs peuvent-ils l'introduire dans leur cursus, à condition que leur niveau technique instrumental ou vocal soit jugé suffisant (ce n'est pas toujours le cas). Cette pratique n'est pas encore couramment répandue en France.

m'occuper personnellement de lui, je lui conseillerais tout d'abord de s'efforcer d'atteindre le meilleur niveau possible de Formation Musicale, pour exercer son oreille et son sens rythmique, et apprendre toutes les subtilités de la notation. Je lui recommanderais de s'inscrire à un cours d'écriture, en lui conseillant de choisir un très bon professeur au sein d'une école où il lui sera permis d'avancer selon sa propre progression. Ces études, très bénéfiques pour le développement de l'oreille polyphonique et l'acquisition d'une certaine souplesse de plume, doivent être menées avec clairvoyance, dans un grand souci d'efficacité et de musicalité. À mon sens, les programmes officiels des écoles de musique s'inscrivent sur une durée trop longue pour quelqu'un qui viserait la composition et qui serait, comme on peut le supposer, particulièrement brillant et motivé. Il est utile de pratiquer un instrument à clavier, ce qui n'empêche pas l'étude parallèle d'un autre instrument. J'insisterais pour que ce futur compositeur lise et écoute beaucoup de partitions du grand répertoire, toutes époques confondues, en se questionnant sur sa filiation spirituelle, et si possible suive un enseignement de l'analyse. Il serait bienvenu ensuite d'y adjoindre un cours d'instrumentation et orchestration. C'est alors qu'il commencera à disposer de bons outils pour pouvoir s'exprimer sérieusement par le biais de la composition musicale.

Il convient de veiller au bon équilibre de ces études afin qu'elles n'altèrent en aucune manière la spontanéité, la fraîcheur d'inspiration et la confiance de cet apprenti-compositeur, car tout ce qui est formateur peut dans certaines conditions devenir déformateur.

À ce propos et sans plus de commentaires, je citerai cette remarque formulée par Marc Fumaroli sur l'enseignement du peintre Jacques Louis David :

" L'extraordinaire compétence technique acquise par la plupart des peintres parisiens formés par David finissait par restreindre leurs capacités d'invention

dans le domaine du portrait. Tout en lui donnant les moyens d'éblouir, ce luxe de savoir-faire, cette virtuosité infinie du trompe-l'œil, empêchaient presque le portraitiste de sortir du genre officiel. Même les portraits de famille restent des portraits ostentatoires "1.

En bref, pour composer il faut des idées et du savoir faire.

Le professeur, s'il ne peut pas être réellement un « enseignant » de la composition, sera néanmoins un guide qui s'appliquera à orienter cas par cas ses étudiants pour développer toute la technicité nécessaire à la mise en forme de leur pensée, cette pensée restant individuelle et originale. Il pourra faire des critiques et des suggestions mais ne se substituera pas à ses élèves qui, au fil du temps, découvriront leurs propres solutions. " Être artiste, c'est ne pas compter, dit Rilke, c'est croître comme l'arbre qui ne presse pas sa sève, qui résiste, confiant, aux grands vents du printemps, sans craindre que l'été ne puisse pas venir. L'été vient. Mais il ne vient que pour ceux qui savent attendre, aussi tranquilles et ouverts que s'ils avaient l'éternité devant eux "2.

Du cours de composition, les étudiants, stimulés, devraient si possible ressortir chaque semaine avec un enthousiasme renouvelé et une envie accrue de poursuivre leur travail. Parmi eux, certains écriront de la musique destinée à être purement décorative, d'autres s'attacheront à faire passer des messages de spiritualité, tandis que d'autres encore se passionneront pour le son en soi et ses composantes, en s'intéressant à toutes sortes de phénomènes acoustiques. Il importe que cette diversité soit source de richesse, dans un climat d'ouverture et de tolérance, chacun des étudiants étant engagé dans une même quête de sincérité, une même recherche

1 FUMAROLI, Marc, « L'intime et l'officiel », *Connaissance des Arts*, catalogue hors série, n° 301, dédié à l'exposition *Portraits publics, portraits privés, 1770 - 1830* présentée au Grand Palais du 04/10/2006 au 08/01/2007, p. 14.

2 RILKE, *op. cit.*, 1937, p. 35.

exigeante de l'excellence.

Après toutes ces considérations, je me permettrai de conclure avec Dutilleux « *qu'il n'y a de compositeur qu'autodidacte*¹ », car c'est bien là le fond de ma pensée².

1 ROUX, Marie-Aude, dans un article intitulé « Henri Dutilleux, les accords majeurs de la mélancolie », cite Dutilleux : « ce sont des gens comme Maurice Ohana ou André Jolivet qui m'ont le plus apporté [...] Pour moi, il n'y a de compositeur qu'autodidacte » (*Le Monde*, 8 octobre 2004).

2 GERVASONI, Pierre : « Henri Dutilleux défend la nécessité pour un compositeur d'être autodidacte », *Le Monde*, 26 juin 1997. Cf. DUTILLEUX, Henri, *Mystère et mémoire des sons, entretiens avec Claude Glayman*, Paris, Actes Sud, 1997, p. 254.

BIBLIOGRAPHIE

- BOIVIN, Jean-Paul, *La classe de Messiaen*, coll. « Musique/Passé/Présent », Paris, Christian Bourgois, 1995.
- CHASSAIN-DOLLIU, Laetitia, *Le Conservatoire de Paris ou les voies de la création*, Paris, Gallimard, coll. « Découvertes, Mémoire des lieux », 1995.
- FUMAROLI, Marc, « L'intime et l'officiel », *Connaissance des Arts*, catalogue hors série, n° 301, dédié à l'exposition *Portraits publics, portraits privés, 1770 - 1830* présentée au Grand Palais du 04/10/2006 au 08/01/2007.
- HONDRÉ, Emmanuel (dir.), *Le Conservatoire de Paris, regards sur une institution et son histoire*, Paris, Association du bureau des étudiants du CNSMDP, 1995.
- SZENDY, Peter (textes réunis par), *Enseigner la composition, De Schoenberg au multimédia*, Paris, L'Harmattan, Cahiers de l'IRCAM, septembre 1998.
- RILKE, Rainer Maria, *Lettres à un jeune poète*, traduites de l'allemand par Bernard Grasset et Rainer Biemel, Paris, Grasset, 1937.
- THARP, Tharp, *The creative habit, learn and use it for life*, New-York, London, Toronto, Sidney, Simon & Schuster, 2003.

LES MUSIQUES TRADITIONNELLES A L'ECOLE

Sylvie BERBAUM¹



JREM vol. 6, n°1, printemps 2007, 23-85

© OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)

www.omf.paris4.sorbonne.fr

Résumé

Ce texte propose un bilan, sous forme de témoignage, de trois années de formations données dans le cadre du mémoire professionnel des professeurs d'école, ainsi que dans le cadre de stages de formation continue pour les enseignants du premier degré. Il donne les documents conçus pour ces formations, ainsi qu'une analyse des rencontres possibles entre ethnomusicologie et éducation musicale à l'école. Ces liens sont, en partie, ceux qui ont été élaborés par les enseignants eux-mêmes, rencontrés lors de ces formations. Enfin, cette réflexion tente de s'inscrire dans le champ de l'éducation musicale multiculturelle.

Mots-clés : Musiques traditionnelles, formation des enseignants, mémoires professionnels, ethnomusicologie, éducation musicale, transposition didactique, programmes scolaires.

¹ Musicienne, Formatrice en musique à l'IUFM de Privas et de Valence.

INTRODUCTION

J'ai souhaité présenter le travail réalisé dans les sites IUFM de Privas et de Valence, en formation initiale et continue, avec des professeurs d'école du premier degré, sur le thème des musiques traditionnelles à l'école. Pour ce qui est de la formation initiale des PE (professeurs des écoles), je propose ce thème de travail depuis l'année 2004-05, dans le cadre de ce qu'on appelle en IUFM "l'atelier mémoire". Durant leur année de formation, les PE ont effectivement à réaliser un mémoire professionnel et choisissent, pour cela, une thématique dans divers champs disciplinaires qui leur sont proposés par les formateurs. En ce qui concerne la formation continue, c'est dans le cadre de stages comprenant environ 25 heures de formation, que ce thème a été abordé.

Le thème des musiques traditionnelles à l'école s'est imposé dès ma prise de fonctions à l'IUFM, même si je ne l'ai pas tout de suite proposé dans les cadres présentés ci-dessus. Lorsque j'ai été nommée à l'IUFM de Privas, en Ardèche, je revenais du Canada où j'avais terminé une thèse en ethnomusicologie, sur les *powwow ojibwa*, grands rassemblements saisonniers amérindiens, où la musique et la danse tiennent une place prépondérante. Cette nouvelle fonction en IUFM m'incitait tout naturellement à m'interroger sur les liens possibles entre ethnomusicologie et éducation musicale. S'ouvrait alors un champ de réflexion pluridisciplinaire associant ethnomusicologie et sciences de l'éducation. Mes premiers pas se sont faits sur un répertoire de chansons ardéchoises, collecté par Sylvette Béraud-Williams à partir de 1974 : cent quatre-vingts chansons parmi lesquelles une vingtaine furent sélectionnées, afin de les proposer au travail en classe, pour des écoles maternelles et primaires. Il s'agissait d'une commande de l'Inspection académique de l'Ardèche qui travaillait alors à un projet d'édition de fiches pédagogiques sur le patrimoine ardéchois ; ces chansons faisaient partie du

patrimoine immatériel. A partir de cela, j'ai proposé aux stagiaires de l'IUFM un atelier de pratique musicale, au cours duquel ils ont pu s'approprier ce répertoire, puis explorer des démarches de création utilisant ce matériel traditionnel¹. Ces différentes expériences se sont concrétisées par la réalisation d'un CD Rom rassemblant les partitions des chansons sélectionnées, des fiches pédagogiques pour l'utilisation en classe, les enregistrements des classes d'enfants ayant travaillé ces chansons et les enregistrements d'archive de Sylvette Béraud-Williams, ainsi que des mini-vidéos présentant des propositions de démarches de création expérimentées avec des PE2.

Le domaine des musiques traditionnelles, en termes d'enseignement, ne constitue pas un terrain vierge. Dans ce vaste domaine, il faut distinguer des objectifs et des enjeux distincts, que je propose ici d'organiser selon trois paramètres : le contexte de l'enseignement, les enjeux pédagogiques et sociaux liés à ces contextes et l'origine culturelle des musiques utilisées.

- En ce qui concerne le contexte d'enseignement, on peut distinguer l'enseignement spécialisé de l'enseignement général. L'enseignement spécialisé se réalise dans les écoles de musique, dans le milieu associatif (comme celui de la FAMDT²), dans les MJC ou dans les cours privés. Pour ce qui est de l'enseignement général, il se déroule dans les écoles publiques et privées contrôlées par l'Education Nationale.
- Pour les enjeux pédagogiques et sociaux spécifiques à chacun de ces contextes, notre vocabulaire nous donne deux mots qui posent clairement les différences : dans le premier contexte – celui de l'enseignement spécialisé – on parle de "transmettre" la musique, cela se passe selon un choix individuel

¹ Voir Berbaum S., 2002.

² Fédération des associations de musique et de danse traditionnelles.

d'apprentissage de la part de chaque élève et avec un objectif de transmission d'un répertoire à des fins de production publique. Lorsque l'ethnomusicologie s'occupe du domaine de l'éducation chez les populations qu'elle étudie, c'est aussi le terme de transmission qui apparaît le plus souvent. Dans le deuxième contexte, il s'agit d' "enseigner" la musique, de s'inscrire dans le domaine de l' "éducation" musicale de l'enseignement général et donc d'une réflexion sur l'éducation musicale destinée au plus grand nombre, dont la finalité est celle de l'acquisition d'une culture générale et du développement de l'intelligence sensible¹.

- Enfin, le vocable "musique traditionnelle" peut prendre des sens distincts en fonction de la musique choisie, et véhicule toute l'ambiguïté du terme "traditionnel" (qui sera abordé plus loin). Je retiendrai seulement la dimension d'origine culturelle des musiques utilisées en situation pédagogique : la tradition convoquée est-elle "la mienne", ou "celle du voisin" ? On peut alors constater que l'utilisation de musiques traditionnelles en éducation musicale peut amener à construire une éducation autant monoculturelle, que multiculturelle.

¹ Des définitions de ces termes ("enseigner" et "transmettre") sont données plus loin (2.1. A l'école, la référence ce sont les programmes).

**Musiques traditionnelles et enseignement : trois paramètres pouvant organiser
les objectifs et les enjeux**

Contexte de l'enseignement musical	Enjeux pédagogiques et sociaux	Origine culturelle des musiques utilisées
Enseignement spécialisé : - Ecole de musique - Milieu associatif - MJC - Cours privés	- Transmettre - Choix individuels des élèves - Objectif de production publique - Vers une formation professionnelle, ou une formation d'amateurs très éclairés	Education musicale : - monoculturelle
Enseignement général: Education nationale - écoles publiques - écoles privées	- Eduquer/enseigner - Education pour tous - Acquérir une culture générale - Pratique amateur	- multiculturelle

Le cadre annoncé au début de cette présentation est donc celui de l'enseignement général de l'école primaire, dans lequel il s'agit d'enseigner "la" musique à tous. Le fait de savoir si l'on y pratique une éducation monoculturelle ou multiculturelle reste soumis à discussion. Si les musiques traditionnelles sont des objets qui se transmettent, selon le regard de l'ethnologie, est-il possible d'envisager leur place dans un contexte où les professeurs enseignent et éduquent ? Si oui, comment ?

C'est à cette double question des contenus et des démarches que les formations présentées plus haut tentent d'apporter des éléments de réponse, pour le cadre spécifique de l'enseignement général donné dans l'Education Nationale. Les pages qui suivent présenteront dans une première partie les éléments apportés au cours de la formation des enseignants ainsi que les réactions de ceux-ci. Une deuxième partie proposera une discussion au sujet de ces formations, organisée selon des thèmes qui m'ont semblé pertinents pour rendre compte de ce qui s'y passe : l'importance du cadre de référence que constituent les programmes de l'école, la culture personnelle des PE comme point d'ancrage de projet dans le domaine des musiques traditionnelles, l'école en tant que contexte culturel spécifique à l'utilisation de ces musiques¹, la notion de dimension culturelle d'un apprentissage.

1. CONTENUS ET DEMARCHES DE LA FORMATION PROPOSEE AUX ENSEIGNANTS

1.1. Entrée en matière

Dans le cadre de la formation des enseignants, présentée au début de cet exposé, le premier pas consiste à faire le point sur la familiarité des participants avec le monde des musiques traditionnelles, en termes de pratique – instrumentale ou de danse – ou en termes d'écoute et à faire émerger les représentations de chacun au sujet de l'expression "musiques traditionnelles". Les associations qui sont apparues durant ces trois dernières années sont les suivantes :

- Au sujet du mot "tradition" : ce qui revient, ce qui est transmis, patrimoine, populaire, qui vient de loin (rapport au temps), base d'une civilisation, héritage, figé (immobilisme) ;

¹ Voir dans cet article : 2.3. Paysage des fonctions de la musique à l'école.

- Termes synonymes de "musiques traditionnelles" : musiques populaires, musiques ethniques, musiques du monde, musique non occidentale ;
- Musique qui permet d'affirmer une identité individuelle ou collective ;
- Musique de groupe, d'un groupe social, d'une culture ;
- Musique pas forcément écrite → Oralité ; transmission orale ;
- Musique liée à un imaginaire, qui véhicule un sens ;
- Musique métissée, porteuse de mélanges ;
- Musique associée à des lieux et des styles : Bretagne, *country music*, musique celtique ;
- Musique associée à des situations : Fête, Fest Noz, Bal folk ;
- Musique de danse ;
- Musique liée à une situation de rassemblement, de rencontre entre toutes les générations, répertoire commun, musique de partage ;
- Répertoire de chansons pour enfants ;
- Musique qui se fait avec des instruments spécifiques.

(Le contexte de ces formations n'a pas permis d'établir un ordre de priorité dans l'émergence de ces associations. Je n'ai pas réalisé d'enquête statistique sur ce sujet auprès des enseignants du premier degré).

Ce premier *brain storming* permet de discuter et d'éliminer certains *a priori* réducteurs. Par exemple, le fait d'associer musique populaire et musique sans code d'organisation, ou musique facile ; musique extra-européenne et musique accessible à tous ; musiques traditionnelles en opposition à musique savante. C'est également à cette étape que nous nous servons de textes pour préciser la définition de l'ethnomusicologie et du sens du mot "tradition".

Au sujet de l'ethnomusicologie, Trân Van Khê nous dit :

"Le terme "ethnomusicologie" utilisé pour la première fois en 1950, a pris son

orthographe actuelle – un seul mot sans trait d'union – à la suite de la résolution de la Société américaine d'ethnomusicologie au Congrès international des sciences anthropologiques et ethnologiques, tenu à Philadelphie en 1956. Il désigne l'étude objective et scientifique des musiques de tradition orale des peuples du monde entier, aux différents points de vue historique, philologique, ethnologique et sociologique – étude qui utilise les méthodes d'investigation, de recherche et d'analyse de l'ethnologie et de la musicologie : d'où son nom. [...] Définir l'ethnomusicologie n'est pas chose aisée [...]. Les ethnomusicologues n'ont-ils pas défini leur discipline par rapport à la musicologie classique en mettant plus l'accent sur la différence de leur *objet d'étude* que sur celle des *méthodes à employer* ? " (1970, p. 682).

Dans l'édition de 1980, on trouve dans *l'Encyclopaedia Universalis* la définition suivante :

"L'ethnomusicologie est une science relativement moderne dont l'objectif principal est de déterminer la place et le rôle des "musiques de l'oralité" dans les sociétés traditionnelles. L'ensemble des faits musicaux d'un groupe et les fonctions et usages qui y sont liés, le moyen de communication et d'échanges qu'est la musique dans une société, le rôle du musicien dans ce groupe, les instruments et les voix qui font la musique, constituent le cœur des observations" (vol. 6, p. 697).

Ces deux définitions ont en commun de préciser l'objet d'étude de l'ethnomusicologie : il s'agit des musiques de tradition orale des sociétés traditionnelles, en tant que faits sociaux humains. Cette dernière précision implique la mise en œuvre d'une méthode de travail pluridisciplinaire.

Simha Arom (1985, p. 18) précise, quant à lui, quatre domaines qui constituent l'objet de l'ethnomusicologie :

- la musique comme fait social
- les outils qui la produisent (voix et instruments)
- les représentations que les usagers s'en font
- les systèmes musicaux.

Cette dernière approche ne réduit plus l'objet de l'ethnomusicologie aux musiques qui se font dans le contexte des sociétés traditionnelles ou liées à une transmission orale, et permet donc d'envisager cette science comme une approche concernant également les musiques savantes, ainsi que les formes contemporaines de production musicale. La proposition de S. Arom insiste sur les approches disciplinaires et méthodologiques du fait musical (sociologie de la musique, organologie, philosophie, analyse musicale). L'ethnomusicologie se voit ainsi intégrée à une musicologie générale qui s'appliquerait à rendre compte des faits musicaux dans toute leur complexité et leur globalité.

En ce qui concerne la notion de "tradition", je m'appuie sur un texte de Jean Düring qui précise les différents sens du mot tradition, extrait de son ouvrage intitulé *Quelque chose se passe – ou le sens de la tradition dans l'Orient musical*. L'auteur distingue six composantes de la tradition musicale :

" 1) *la tradition comme processus de transmission*, soit le fait et la manière de transmettre (*tradere*). Par exemple : oral ou par notations, de maître à disciple ou dans un milieu familial, dans une ou plusieurs écoles, par imprégnation dans le milieu, autodidactisme. Cet aspect correspond au sens fort de la tradition.

2) *le contenu et les formes*, ou l'objet de la transmission. Par exemple : intervalles, modes, profil mélodique, ornements, rythmes, timbres, *ethos*, etc.

Pour l'étude des traditions musicales en général, il conviendrait par ailleurs de

distinguer d'autres niveaux tels que

3) *les moyens de production*. Par exemple : instruments et type de formation orchestrale ou vocale, amplification, technologie de studio, etc. ;

4) *les conditions de performance et d'audition*. Par exemple : milieu naturel ou artificiel, composition mentale ou écrite, [...] concert à l'occidental ou performance privée, limites de la durée de la performance, etc.

5) *le contexte social et culturel*. Par exemple : statut social du musicien ; [...] milieu rural, tribal ou urbain ; circonstances rituelles, coutumières ou non ; degré d'intimité avec le public ; fonctionnalité de la musique, spontanéité de la performance ; [...]

6) *le sens et les valeurs* : savoir, symbolisme, éthique, *ethos*, sentiments, etc.

Ainsi, tout en envisageant l'*objet* traditionnel sous tous ses aspects, il convient de rendre compte du *sujet* traditionnel (ses structures mentales, comportementales, son idéologie, son éthique, etc.), car l'un ne peut exister longtemps sans l'autre" (1994, p. 31-32).

Cette première étape de la formation est suivie d'une entrée en matière par de nombreuses écoutes. Celles-ci sont souvent laissées à la libre demande des participants, dans un premier temps : "Est-ce que tu as une musique du Pérou ?", "une musique du Japon ?", "une musique de l'Inde ?", etc. Là, les découvertes auditives ne correspondent souvent pas du tout aux attentes. De nombreux clichés s'évanouissent alors d'eux-mêmes : "C'est de la musique savante, ça ?", "Heureusement qu'il ne faut pas écouter ça pendant des heures !".

Puis un autre "jeu" consiste à proposer une écoute dont les participants devront deviner la provenance. Là, on est surpris de constater la justesse des réponses, la qualité des indices utilisés (timbres, langue utilisée lorsqu'il s'agit d'une musique vocale, qualité rythmique de la pièce). Enfin, les écoutes sont structurées par une

approche organologique qui permet d'entrer dans la classification des instruments de musique retenue par l'ethnomusicologie. La découverte des instruments constitue une entrée très riche qui permet de développer un regard précis grâce à la description des instruments et d'introduire des données sur les matières utilisées, sur les principes organologiques d'émission du son et sur les techniques de jeu, sur les comportements autour des instruments, sur le statut des musiciens dans différents contextes sociaux, sur les mythes d'origine de certains instruments, ainsi que sur la notion de dimension symbolique d'un instrument et des répertoires. J'accompagne ces écoutes d'un document sonore¹, à garder par les participants, comportant des extraits musicaux organisés par famille organologique ainsi que quelques pièces permettant d'entendre divers timbres vocaux, d'aborder les notions d'échelle musicale et de sons harmoniques. Un autre document consiste en deux grilles d'analyse auditive, l'une générale, l'autre plus spécifiquement destinée à l'écoute des voix². La grille générale d'analyse auditive oriente l'écoute selon six domaines de paramètres musicaux : les matières sonores, l'organisation du groupe de musiciens, les temps musicaux, l'organisation de l'espace des hauteurs, l'organisation formelle, le contexte culturel et le genre musical.

¹ Cassette ou CD, voir Annexe 1. Document 1 - Documents d'écoute. p. 59.

² Voir Annexe 2 : Document 2 - Grilles d'analyse auditive. p. 64.

1.2. Problématiques de l'ethnomusicologie et transposition didactique pour la classe

Je me suis attachée à organiser un contenu de formation qui donne aux enseignants un aperçu des problématiques de l'ethnomusicologie, afin de développer, à partir de celles-ci, des contenus pour la classe. Exercice de transposition didactique donc, qui permet aux enseignants de s'approprier ces problématiques en les situant dans le cadre des programmes en éducation musicale (les grands domaines d'activité à l'école sont : le chant, l'écoute, le mouvement, la pratique rythmique et instrumentale, le codage). Pour cela, je propose une liste des problématiques de l'ethnomusicologie, établie d'après plusieurs ouvrages généraux de la discipline (Merriam, 1964 ; Meyers, 1992 ; Nettl, 1983) sur une feuille de format A3 qui laisse une moitié pour élaborer, en face, des applications pour la classe¹. Cette liste montre que la démarche de l'ethnomusicologie est pluridisciplinaire et peut concerner, à ce titre, tous les champs disciplinaires de l'école, en plus de celui de la musique seule. La musique peut ainsi donner lieu à la conception de projets associant géographie, histoire des civilisations, histoire personnelle (généalogie, parcours des familles des élèves, ce qui peut inciter à la pratique d'une forme d'ethnomusicologie de proximité), environnement, découverte du monde, mathématiques et technologie autour de la construction d'un instrument (matières utilisées, dimensions, proportions), organisation du calendrier (de l'école et des élèves), citoyenneté, approche des relations internationales. Un projet peut se construire autour d'un pays, d'un instrument, d'un genre musical. En termes de démarche pédagogique, la musique peut induire un travail de recherche documentaire de la part des élèves, dans des textes de diverses catégories littéraires (reportage, autobiographie, texte scientifique). Si j'apporte des problématiques

¹ L'annexe 3 donne un tableau récapitulatif de cet aspect des formations. p. 69.

thématiques comme point de départ de la réflexion, les problématiques de démarches pour la classe sont discutées et élaborées avec les enseignants, autour de documents pédagogiques, de projets d'école ou de séquences pour la classe et en fonction de l'expérience des enseignants.

Afin de préciser les liens possibles entre l'ethnomusicologie et l'école, je donne, en annexe 4 (p. 77), les grands domaines des programmes de l'école pour les différents cycles et les objectifs spécifiques pour l'éducation musicale. En ce qui concerne plus particulièrement les musiques traditionnelles au sein des programmes de l'école, on peut noter les enjeux suivants : il s'agit de favoriser "la confrontation à la diversité des univers musicaux" (*Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, 2002, p. 147), et, peu à peu, d'être capable "d'identifier les caractéristiques saillantes de musiques appartenant à des contextes culturels diversifiés" (*Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, 2002, p. 137). Dans le document d'accompagnement des programmes, le domaine des musiques traditionnelles apparaît sous l'appellation "musiques du monde"¹. Celles-ci sont alors mentionnées pour ce qu'elles permettent de réaliser comme "découverte de langages musicaux très contrastés et d'instrumentaria originaux. Par exemple, les gamelans, [...] les tambours du Burundi, [...] les chants diphoniques [...] surprennent, piquent la curiosité affinent

¹ Le texte est donné en intégralité dans l'Annexe 5, p. 80.

L'appellation "musiques du monde", n'est pas utilisée dans ce texte avec le sens commercial qui lui est attribué par les maisons de disques. Elle n'est pas ici la traduction de son équivalent anglais *world music*. Au sujet de cette expression anglaise, Laurent Aubert précise : " [...] la définition de ce terme est vague et englobe en principe toute la "musique du monde", y compris les expressions traditionnelles des civilisations non occidentales, le mot *music* n'ayant pas de pluriel en anglais, contrairement au français. Mais en fait, le label *world music* s'applique essentiellement aux expériences interculturelles dans le domaine de la musique populaire contemporaine, expériences suscitées par la rencontre de musiciens d'origines diverses et par l'intégration d'instruments et de sonorités 'exotiques' à l'appareillage électronique et informatique de la production musicale occidentale actuelle" (2001, p. 99).

la perception, invitent les enfants à replacer les pratiques musicales de leur milieu dans un contexte beaucoup plus vaste" (*Document d'application des programmes – La sensibilité, l'imagination, la création – Education artistique*, Scéren [CNDP], 2003, p. 29).

Dans ce dernier texte, le vocable "musiques du monde" réfère majoritairement à un ailleurs, à un autre géographique et musical, (dont l'exotisme doit servir à plaire), mais pas à un ailleurs conceptuel. L'éducation musicale concernant les "musiques du monde", telle que présentée ici, s'occupe des systèmes musicaux ainsi que des outils de production, mais ni des sujets, ni des musiques en tant que faits sociaux (cf. Arom ci-dessus). L'existence d'attitudes et de valeurs de ceux qui font ces musiques, de pensées qui accompagnent les objets musicaux, n'est pas mentionnée ; c'est pourtant ce qui constitue un des apports spécifiques de l'ethnomusicologie. Les "musiques du monde" étant considérées sous leur aspect objectal, les savoirs musicaux explicités dans les programmes apparaissent comme ayant une valeur universelle, pour une éducation musicale unique et souveraine, dont les procédés et les démarches pourraient s'appliquer à toutes les musiques. On sait pourtant, comme le rappelle Laurent Aubert, que "les méthodes d'enseignement musical sont si diverses dans le monde qu'aucun modèle n'est universellement applicable" (2001, p. 129). Notons encore que la dimension pluridisciplinaire de l'ethnomusicologie n'est pas envisagée. En d'autres termes, au regard des programmes, les musiques du monde peuvent prendre place dans l'éducation musicale à l'école, mais pas l'ethnomusicologie.

1.3. Documents pour la classe

Il est intéressant de noter dans les deux principaux catalogues d'édition musicale la quantité d'ouvrages et de matériel instrumental consacrés aux musiques du

monde, comparativement au peu d'importance qu'elles tiennent dans les programmes en éducation musicale ; la moitié du catalogue leur est consacré chez Lugdivine, environ un tiers chez Fuzeau. Cela n'est pourtant pas indicateur de la place donnée à ces musiques dans les classes (sur ce sujet, je n'ai pas non plus de données statistiques de ce qui se passe réellement à l'école). Malgré cette quantité de publications, les enseignants sont souvent en manque de ressources pour élaborer un projet bien documenté au sujet d'un pays par exemple et qui plus est, de sa musique, de façon accessible à des enfants. L'accès à la littérature ethnomusicologique est particulièrement difficile. De plus, les enseignants ne disposent généralement pas du temps nécessaire à la recherche documentaire pour l'élaboration de ce type de projet. Il faut souvent faire avec ce que l'on trouve ou avec ce dont on dispose comme documents, plutôt que de vouloir élaborer en projet entièrement nouveau. Lorsque "traditionnel" veut dire "étranger" en musique, le savoir n'a pas encore conquis le grand public. En formation, nous travaillons sur quelques documents parmi une liste donnée en annexe 6 (p. 83).

2. DISCUSSION

2.1. A l'école, la référence ce sont les programmes

Quelle que soit la quantité des apports en ethnomusicologie et le temps passé à leur appropriation par les PE stagiaires, lorsque vient le moment de la conception d'une activité pour les élèves, la référence qui se dresse de façon incontournable est le texte des programmes de l'école. L'école donne le cadre pour organiser les savoirs et compétences à acquérir, les démarches à mettre en œuvre, les outils proposés aux enfants. Qu'est-ce que les élèves doivent apprendre dans chaque cycle? La problématique des musiques traditionnelles à l'école devient alors :

comment répondre aux objectifs de l'éducation musicale grâce aux musiques traditionnelles ? Cela apparaît clairement dans certains des sujets formulés par les PE pour les mémoires professionnels :

- Apprendre les notions musicales à travers la musique et la danse traditionnelle : pulsation, phrase musicale et danses bretonnes au cycle II.
- La musique au service de l'enseignement des langues étrangères - Comment l'utilisation de chants traditionnels peut-elle favoriser une ouverture de l'oreille propice à la découverte de l'anglais ?
- Développer au cycle 3 les notions de rythme et de pulsation par l'exercice de frappés corporels sur des musiques traditionnelles françaises et espagnoles¹.

Les problématiques propres aux musiques étudiées par l'ethnomusicologie disparaissent au profit des contraintes du cadre de l'école. La responsabilité du PE par rapport à la conservation et la connaissance d'un patrimoine disparaît au profit d'une responsabilité au regard de l'institution. On retrouve ici, comme je l'ai déjà indiqué plus haut, la prédominance du système sonore et des outils (chansons, rythme, frappés corporels). Ces contraintes ne sont d'ailleurs pas seulement celles des programmes, mais également celles des pratiques pédagogiques en général. Parler de musiques traditionnelles à l'école devient alors synonyme de parler d'un métissage culturel et musical où l'école devient le cadre de référence, en termes de savoirs et de compétences à acquérir (voir en annexe les éléments des programmes), d'outils utilisés (instrumentarium des écoles, jeux vocaux, frappés corporels, mouvement), de démarches de mise en œuvre (apprentissage de chansons, écoute corporelle et analytique, formulation d'un jugement critique, développement de la sensibilité, l'imagination ...), et de productions (nécessité

¹ Voir en fin de bibliographie, la liste des mémoires réalisés en 2005, 2006 et 2007. cf. p. 56.

d'une trace, le plus souvent écrite, d'une production à présenter à un public d'école, d'une activité de création). Tout cela me semble lié au vocabulaire employé dans chacun des domaines de l'éducation et de l'ethnologie. Dans l'éducation nationale, on parle d'éducation et d'enseignement, alors qu'en ethnologie, on parle de transmission. On voit que dans le deuxième cas, le plus important, et qui doit donc perdurer, c'est ce qui fonde une culture (ses objets et ses attitudes), alors que lorsqu'il s'agit d'éducation, le centre du propos est l'individu et le développement de ses compétences. Ces différences apparaissent dans les définitions suivantes :

- enseigner /v.t./ (lat.*insignire*, signaler) 1- Faire acquérir la connaissance ou la pratique d'une science, d'un art etc. 2- Apprendre, inculquer, montrer. (*Le petit Larousse - Grand format*, Paris, Ed. Larousse, , 1992, p. 392).
- éduquer/v.t./ (lat. *educare*) Former l'esprit de quelqu'un, développer ses aptitudes intellectuelles, physiques, son sens moral. (*Le petit Larousse - Grand format*, Ed. Larousse, Paris, 1992, p. 370).
- transmettre /v.t./ (lat. *transmittere*), 1- Faire parvenir, communiquer ce qu'on a reçu. 2 - Permettre le passage, agir comme intermédiaire. (*Le petit Larousse - Grand format*, Ed. Larousse, Paris, 1992, p. 1026).
- transmission/s.f./ [...] 2 - Terme de physiologie. Transmission héréditaire, passage de certaines conditions physiques ou morales des parents aux enfants. 3 – Terme de physique. Propriété d'un corps qui laisse passer la lumière ou la chaleur ; il s'oppose à réflexion. (E. Littré, *Dictionnaire de la langue française*, Ed. Encyclopaedia Britannica, Chicago, 1978, T4, p. 6439).
- tradition /n.f./ (lat.*traditio*, de *tradere*, livrer) 1- Transmission de doctrines, de légendes, de coutumes pendant un long espace de temps ; ensemble de ces doctrines, légendes, etc. 2 - Manière d'agir ou de penser transmise de

génération en génération. (*Le petit Larousse* Grand format, Ed. Larousse, Paris, 1992, p. 1021).

Une démarche générale d'acquisition des compétences à l'école se déroule en trois phases : découverte - appropriation - réinvestissement. En éducation musicale, la découverte correspond le plus souvent à un moment d'écoute (corporelle ou analytique) qui permet de découvrir des structures sonores, ou de "manipuler" de la matière sonore (voix, instruments ou objets sonores) ; le temps d'appropriation se traduit par des activités d'imitations, de mémorisations (apprentissage de chanson) ; enfin le temps de réinvestissement est celui de la réalisation de productions considérées comme mettant en œuvre les capacités de création des enfants. En ce qui concerne cette dernière phase du travail, même si les notions de création existent dans les deux types de contextes, de l'éducation et de la transmission, les attentes du domaine de l'éducation, en termes de création, sont beaucoup plus centrales que dans le domaine de la transmission. La phase de production/création, dans un parcours scolaire d'acquisition d'un savoir, est l'aboutissement quasi obligatoire pour que l'on puisse parler d'apprentissage ; elle devient en quelque sorte une modalité d'évaluation et surtout un garant du travail fait. Ce sont véritablement à des conceptions et à des exigences radicalement différentes à l'égard de l'individu que l'on a affaire.

Dans le contexte de la transmission dans les sociétés traditionnelles, le plus souvent caractérisé par le cadre général de l'oralité, la création est plus lente et moins visible.

"Dans la culture ottomane, on considérait comme une impudence le fait de présenter quelque composition personnelle avant d'avoir mémorisé des centaines de pièces. On comprend que dans ces conditions, le répertoire ne pouvait pas se renouveler à une cadence très rapide" (Düring, 1994, p. 268,

note 51).

Dans l'Education nationale, l'activité de création est tellement assimilée à l'éducation artistique (voire son synonyme), que les PE ne se posent plus la question de la légitimité d'une activité de création qui utiliserait une musique liée à des codes d'utilisation très différents dans sa culture d'origine. Les programmes donnant un cadre de référence explicite pour mener les séances de musique à l'école, les PE ne s'interrogent plus sur les liens entre les musiques traditionnelles qu'ils utilisent et les recommandations des programmes. Il y a parfois même confusion entre ce que véhiculent les musiques utilisées et les démarches construites par le PE. (Par exemple, le fait qu'une structure binaire de danse - phrases aa bb - induise la répartition en deux groupes distincts, l'un de filles, l'autre de garçons).

Une autre dimension centrale de nombreuses musiques traditionnelles est celle du sacré. Que devient cette dimension à l'école ? Enfin, toujours au chapitre des incompatibilités, le statut de l'écriture et de l'oralité. Il est souvent impossible pour un professeur d'école d'envisager une activité sans donner une place à une trace écrite pour conserver la mémoire de cette activité et en rendre compte. Un grand pas semble donc à faire pour accepter de donner une pleine reconnaissance à un mode de fonctionnement oral.

Cette toute puissance du cadre de référence que constitue l'école n'a pas que des inconvénients du point de vue de l'approche ethnomusicologique. Si l'on s'intéresse aux démarches de travail à l'école, on peut noter quelques grands principes comme le travail par projet ou le travail des connaissances en réseau, qui donnent une légitimité à des projets pluridisciplinaires dont on a envisagé plus haut la possibilité à partir d'un objet de l'ethnomusicologie. Cette dimension apparaît d'ailleurs dans certains mémoires des PE, dans lesquels des apports pluridisciplinaires importants,

concernant la culture abordée, ont été organisés par les PE, en dehors de la séance de musique, ou durant celle-ci.

Par exemple : dans le mémoire sur *La phrase musicale dans la musique celtique*, de nombreux aspects de la culture celtique ont été abordés en plus des écoutes musicales ; même élargissement culturel dans le mémoire *Musique traditionnelle et jeux chantés* – apprentissage de chants du répertoire enfantin pygmée – ou *Le Maroc en musique*. La séquence menée sur la rumba gitane analysée dans le mémoire *Développer des compétences rythmiques et réaliser un projet d'expression dansée avec une musique gitane*, a même introduit les valeurs véhiculées par cette danse et sa musique, à savoir les valeurs de courage et de fierté. Le mémoire *Découvrir les musiques celtiques* insistait sur le caractère festif de ces musiques et sur le fait qu'il s'agisse de musiques toujours vivantes, suscitant des rassemblements publics (festivals et concerts) et des démarches de création musicale.

2.2. La culture personnelle du professeur d'école

D'une manière générale, j'ai pu constater, au cours de ces dernières années, une quasi-absence de connaissance de la part des PE du fonctionnement et des valeurs véhiculées par les sociétés traditionnelles. Lorsqu'une approche culturelle des apprentissages est envisagée par un PE, il s'agit de construire une culture commune à la classe, grâce à la rencontre d'œuvres découvertes par le groupe-classe dans une expérience vécue par tous. Les PE sont sensibles cependant à la notion d'ouverture à l'autre, à la nécessité de découvertes d'univers culturels variés. Souvent, les choix des sujets traités dans les mémoires relèvent des représentations des PE sur les musiques traditionnelles ; ainsi, la "musique africaine" (sans autre précision !) semble induire un travail rythmique. Dans la majorité des cas, les enseignants choisissent de présenter aux enfants des milieux culturels dont ils ont fait eux-

mêmes l'expérience, lors de voyages, ou de par leur biographie, l'approche des musiques traditionnelles à l'école étant alors liée fortement à la personnalité, voire à l'intimité de l'enseignant. Cette situation se reflète clairement dans les liens que l'on peut observer entre les problématiques retenues pour les mémoires professionnels et la culture personnelle du PE, ou dans les motivations des PE qui suivent la formation continue sur le thème présenté ici. Je crois pouvoir circonscrire trois types de situations :

- Le PE n'a pas ou peu de culture personnelle dans le domaine des musiques traditionnelles, le corpus choisi est alors un support parmi d'autres pour mettre en œuvre les programmes en éducation musicale (voir ci-dessus).
- Le PE a une pratique personnelle d'un répertoire traditionnel, mais cette pratique s'inscrit dans des cadres de la musique dite "classique" (avec partition, en concert), le corpus traditionnel proposé en classe sert de support pour organiser l'apprentissage de notions abstraites ou théoriques, grâce à une démarche d'écoute analytique conduite avec les élèves (ex. : repérer les phrases musicales d'une pièce).
- Le PE a une pratique personnelle d'un répertoire traditionnel abordé dans des cadres de transmission traditionnels (familiaux ou autres) : dans ce cas, en plus d'aborder des compétences inscrites dans les programmes, les caractéristiques dynamiques et éthiques (les valeurs) véhiculées par ce répertoire sont privilégiées dans les activités proposées aux élèves (ex. : fierté et combativité vécues dans la rumba gitane).

Pour le projet qui fait l'objet de cet exposé, à savoir l'observation de la place possible des musiques traditionnelles à l'école, il semble important de circonscrire un bagage notionnel et technique nécessaire à l'enseignant qui souhaite proposer ce type de contenu dans sa classe. Dans cet ensemble la notion de valeur culturelle

semble être une notion centrale à développer, pour expliciter les liens qui peuvent exister entre le musical et le culturel, mais aussi pour la compréhension des cultures traditionnelles en général.

2.3. Paysage des fonctions de la musique à l'école

Une question souvent posée par les PE est : quelle musique utiliser pour quel moment de la vie de l'école ? La réponse à une telle question dans sa dimension la plus large, pourrait être : tout dépend de la façon dont on entend la musique choisie. La préoccupation de la situation d'utilisation d'une musique en classe, rejoint la notion de fonction d'une musique. L'ethnomusicologie a souvent montré qu'une musique n'est pas associée à une fonction de façon définitive et unique. Gilbert Rouget souligne ce phénomène au sujet d'une danse chantée pygmée :

" A côté de leur danse de chasse dite *bukela*, les BaNgombé en exécutaient une autre, dite *sandzo*, en tous points comparable musicalement et chorégraphiquement, mais dont ils disaient eux-mêmes qu'elle n'était pas pour 'la viande', mais pour le plaisir [...] Cela signifie que telle musique qu'on pourrait croire intrinsèquement chargée d'efficacité symbolique peut fort bien, dans d'autres circonstances, ne pas l'être. [...] Qu'une musique ou une danse liée à un rituel précis fasse couramment l'objet, avec ou sans restriction suivant les cas, d'un tout autre emploi – réjouissance, jeu, divertissement –, rien de plus banal et de plus universel. " (2004, p. 34 et 36).

Nous voilà rassurés sur la situation qui fait de l'école un univers culturel à part entière, dans lequel les musiques sont soumises à un phénomène de transformation, qu'il s'agisse de métissage formel, ou de mutation sémantique. Est-ce pour autant que l'on peut considérer que toute musique soit bonne à écouter ou à faire entrer à

l'école ? Si la fonction première d'une musique peut subir une transformation de par l'entrée de cette musique dans l'école, certains répertoires fortement liés à des rituels peuvent réclamer un respect qui les éliminera d'un choix d'écoutes pour la classe. De plus, on a souvent reconnu à la musique de produire des effets sur ceux qui la jouent ou l'écoutent : on doit donc en appeler à l'intuition des enseignants afin de faire des choix judicieux pour leur classe.

Cela posé, la musique remplit déjà à l'école certaines fonctions. J'en proposerai au moins trois :

- une participation à l'éducation de l'intelligence sensible et à l'éducation artistique ;
- une fonction d'apprentissage : on fait de la musique à l'école pour apprendre la musique, mais aussi les savoirs formulés dans les paroles des chansons ;
- une fonction de socialisation.

La première de ces fonctions correspond aux objectifs annoncés dans les programmes, la musique prenant place dans le domaine de l'éducation artistique. De ce point de vue, la musique a en charge de contribuer au développement de l'expression des émotions, des goûts et des jugements esthétiques, et des capacités créatrices des enfants. Elle doit également apporter de la joie et du plaisir. La musique contribue ainsi à construire des approches pédagogiques différenciées.

Il peut paraître étrange de mentionner la deuxième fonction quand on parle de musique à l'école, parce qu'à l'école bien sûr on apprend ; mais lorsqu'on tente de situer ce champ de l'éducation au regard de l'ethnomusicologie, ce n'est pas inutile. Effectivement, un ethnomusicologue sur le terrain se soucie rarement de la fonction d'apprentissage d'une pratique musicale, que celle-ci utilise un répertoire spécifique (répertoire pédagogique) ou non ; il s'occupe davantage de ses fonctions rituelles,

au sens large du terme. De ce point de vue, les sciences de l'éducation musicale peuvent légitimement interroger l'ethnomusicologie sur les pratiques éducatives qui se réalisent à l'endroit des musiques traditionnelles, ainsi que sur leurs rôles dans les groupes concernés. A l'école, indépendamment de servir à "apprendre la musique", au sens d'apprendre les règles d'organisation du système sonore (par l'expérience ou par l'apprentissage analytique), la pratique musicale permet de développer des compétences générales telle que l'écoute, et des savoirs particuliers, qu'il s'agisse de vocabulaire avec les chansons, de maîtrise numérique grâce aux comptines (qui au sens strict du terme sont faites pour apprendre à compter), ou de l'acquisition d'une conscience du corps grâce aux chansons pour le schéma corporel, ou les chansons à danser.

Enfin la fonction de socialisation est particulièrement présente à l'école avec le répertoire de la petite enfance. Les chansons s'appellent des berceuses, des sauteuses, des rondes pour s'accroupir, se retourner, éliminer, des jeux chantés qui donnent l'occasion de faire des choses, seul, à deux, en petit groupe, en grand groupe. Tout ce répertoire est donc là pour établir une communication, pour agir, pour danser, pour construire une socialisation.

Sur ces trois terrains, l'ethnomusicologie et les sciences de l'éducation musicale divergent de façon considérable en ce qui concerne leurs données. Cependant, le domaine de la socialisation, qui constitue pour l'un et l'autre de ces champs de recherche un thème majeur, peut être considéré comme un lieu de rencontre fort.

2.4. Liens entre culture et apprentissage

Si l'on considère, avec l'ethnomusicologie, qu'une musique ne peut être étudiée et comprise que dans son contexte culturel, à l'école, la question devient : quels liens peuvent-ils exister entre apprentissage et contextualisation culturelle ? En ce qui

concerne ces liens, il semble qu'en fonction de l'appropriation du sujet par le PE, la dimension culturelle de la pratique musicale proposée, soit plus ou moins finement construite. J'ai tenté d'élaborer une typologie de ce qui a été réalisé dans les expérimentations pour les mémoires professionnels des PE :

- Les notions musicales sont séparées des notions culturelles ; celles-ci n'ont pas de lien avec les apprentissages, leur utilité pour la compréhension du répertoire musical est même niée par le PE. On a affaire à un projet pluridisciplinaire constitué de données juxtaposées.
- À l'inverse, les notions musicales abordées se réfèrent à des pratiques de musiques traditionnelles, mais ne sont pas expérimentées au travers des musiques elles-mêmes (par exemple, "Une démarche de création : faire sonner un lieu"). Ce travail a exploré la qualité de résonance de différents espaces grâce aux explorations vocales des élèves – salle de classe, préau, forêt – ainsi que le vécu affectif des élèves à l'égard de ces espaces. C'est à partir de ce matériau que l'activité de création a eu lieu. Cette importance des lieux dans la production musicale est un des principes que l'on peut observer dans de nombreuses musiques traditionnelles : forêt pygmée, région ventée et intensité des voix).
- Les notions musicales prennent sens dans une pratique traditionnelle (ex. : rythme et pulsation vécus avec les qualités de fierté et d'affrontement de la rumba gitane), ou grâce à une mise en perspective culturelle (ex. : une lecture d'une histoire se passant dans un pays d'Afrique noire aide les enfants à donner du sens à une écoute de musique d'Afrique noire).

La musique, considérée comme fait social, est très difficilement comprise et mise en œuvre par les PE. La musique, c'est d'abord quelque chose "qui sonne de manière agréable à l'oreille", avant d'être une nécessité pour l'existence d'un groupe humain. L'expérience occidentale de la musique utilisée très majoritairement

comme objet de divertissement, voire comme bruit de fond, n'engage pas un enseignant à construire avec elle une expérience d'une autre nature pour sa classe. La difficulté est encore plus grande lorsqu'il s'agit d'intégrer la notion de valeur. Dans la présentation qu'il fait des nouvelles dispositions prises par le gouvernement néo-zélandais dans l'organisation du système d'enseignement, Teasdale souligne l'importance de cette notion pour la vie des cultures autochtones de Nouvelle-Zélande :

" L'idée de l'école est une invention occidentale qui remonte à l'Europe des lumières, à l'avènement de la science moderne et à la révolution industrielle. C'est une idée qui a fait son chemin dans la plupart des autres cultures du monde avec une remarquable force de pénétration. Pourtant l'école n'offre pas nécessairement la façon la plus efficace de transmettre la connaissance scientifique contemporaine, et encore moins la connaissance et les valeurs des petites cultures indigènes. [...] Il est significatif que le nouveau programme insiste sur le fait que la culture et la langue maories ne constituent pas un sujet d'enseignement comme les autres, tels les mathématiques, la géographie ou l'art, mais une façon de vivre, de partager et de connaître. En d'autres termes, le programme d'études maories est enseigné comme un processus, non comme un simple contenu [...] Le programme met un grand accent sur *taha Maori*, notant qu'il devrait infiltrer tous les aspects de la vie scolaire : ' les valeurs maories telles que *aroha* [l'amour, le souci d'autrui], *manaakitanga* [l'hospitalité], prendre des décisions par accord général, reconnaître le droit à chaque personne d'exprimer une opinion, et respecter la contribution de chacun sont soulignées ' (*Tihe Mauri Ora !*, 1990, p. 12) [...] L'emploi que l'école fait du temps, si l'on veut qu'il reflète *taha Maori*, doit être flexible, et cela aura des conséquences pour établir les horaires" (2004, p. 61-67-69).

Avec ce texte, on voit se dessiner les limites de la rencontre entre les cultures traditionnelles et l'école occidentale. Si chaque culture, et *a fortiori* son système éducatif, véhicule un ensemble de valeurs qui lui sont propres, il semble difficile d'approcher les valeurs d'une autre culture autrement qu'en tant que contenu d'enseignement, ce qui est justement contesté dans ce texte. Ce n'est effectivement pas dans une école occidentale que pourront se vivre des valeurs marocaines, maories, ou ojibwa, sans courir le risque d'un bouleversement de l'organisation de l'école, surtout s'il s'agit de l'organisation de l'emploi du temps, par exemple. Il est possible cependant d'envisager d'expérimenter dans la classe certaines valeurs communes à diverses cultures, comme le courage, le fait de "reconnaître le droit à chaque personne d'exprimer une opinion, ou de valoriser la contribution de chacun", comme dans l'exemple cité ci-dessus. Ce sont parfois les enfants eux-mêmes qui mettent les enseignants sur la piste de ce que peut être la dimension culturelle d'un apprentissage, avec une remarque comme celle de ce petit garçon maghrébin de 3 ans, à l'écoute d'une berceuse tunisienne: "C'est une Maman qui chante et elle a un foulard" (classe de Clotilde André, novembre 2006). Le foulard n'était pas mentionné dans la chanson et pourtant, il l'a "vu" ; on a là typiquement une dimension de ce que l'on peut appeler une écoute culturelle, qui ne parle pas de la musique sonore, mais de la musique représentée.

Si l'on peut questionner la possibilité de la rencontre de systèmes de valeurs différents, et surtout de la capacité de l'école à fournir un cadre adéquat à l'éducation d'enfants étrangers, on peut également s'interroger, d'une manière générale, sur les façons d'approcher les apprentissages dans leur dimension culturelle, au sein même de notre système éducatif. Ce que l'on peut constater à ce sujet, c'est l'absence de formulation de valeurs qui seraient véhiculées par les objets de savoirs tels que définis dans les programmes de l'école. Encore une fois, on se heurte ici à l'absence de mise en perspective culturelle des savoirs, à partir du

moment où ils sont enseignés à l'école. Pourquoi enseigne-t-on ce que l'on enseigne à l'école ? Il y a là, me semble-t-il une donnée importante pour la compréhension de ce qui se fait à l'école, qui consisterait en une connaissance des liens entre émergence des savoirs et contexte culturel. En choisissant d'instaurer des objets comme marqueurs de culture, une société affirme un choix et donc une identité, elle attribue dans la même démarche une valeur et un sens à certains savoirs plutôt qu'à d'autres. En ce qui concerne les musiques traditionnelles de nos contrées, leur utilisation à des fins éducatives a été très fréquente dans le cadre de la méthode Kodaly, à partir des travaux de Jacotte Ribière-Raverlat et des enseignants de l'académie de Poitou-Charente. Avec cette méthode, ce sont essentiellement les chansons traditionnelles qui sont utilisées, mais elles le sont dans le but de préparer les enfants à la connaissance des codes de la musique savante occidentale. On est là en présence d'une curieuse ambiguïté entre la valeur fondamentale accordée à ce que Kodaly appelle "la langue musicale maternelle des enfants", contenue dans les chansons, et le fait de placer la musique savante comme ligne d'horizon de ce parcours éducatif, comme s'il y avait une évolution organique allant du traditionnel au savant, de la tradition orale à la composition écrite. Une telle pensée pourrait construire une impression d'éducation monoculturelle en donnant sa place à chaque pratique musicale dans le parcours éducatif. Continuités et ruptures entre le populaire et le savant ?

En revanche, lorsque "traditionnel" veut dire "étranger", les musiques traditionnelles deviennent des supports qui permettent de construire une éducation musicale multiculturelle/interculturelle. Selon Serena Facci, notre époque impose cette direction pour l'éducation musicale :

" [...] le multiculturalisme est une dimension de la musicalité contemporaine. Cette affirmation n'a évidemment rien à voir ni avec les choix musicaux

individuels, ni avec les lois du marché [...] Sur le plan pédagogique, l'enseignant n'a donc pas le choix : former à la musique, signifie former aux musiques. [...] Un professeur d'éducation musicale qui n'initierait ses élèves qu'à la musique savante occidentale sans tenir compte des différents répertoires, genres et cultures se tromperait d'époque" (2004, p. 919).

Les enseignants savent effectivement à quel point les jeunes vivent, dès l'adolescence, dans un monde de musiques non seulement diverses, mais également intensément métissées, sans toujours en connaître les origines, ni savoir en différencier les styles. En fonction de ce qui a été dit précédemment, la question qui apparaît immédiatement consiste à se demander si le seul fait de faire écouter une musique "du monde" ou de chanter une chanson "d'ailleurs" à l'école permet de parler d'une éducation musicale multiculturelle. A cette question s'en ajoutent deux autres selon la mention que fait Serena Facci du travail réalisé au moment du premier congrès italien consacré à la musique dans une société multiethnique en 1993. Cet auteur nous dit :

"Nous sommes encore dans une phase expérimentale où les enseignants ne sont pas encore 'rodés' au multiculturalisme. Les grandes questions qui jalonnent, depuis le début, la réflexion sur l'éducation musicale multiculturelle peuvent être résumées comme suit :

- la musique joue-t-elle un rôle spécifique dans l'éducation au multiculturalisme ?
- dans les matières musicales, l'offre éducative et l'attitude des enseignants doivent-elles être différentes en présence de classes multiethniques ? " (*ibid* , p. 917-918).

Ces questions ajoutent une nouvelle dimension à ce qui a été dit jusqu'ici, à savoir

celle de la composition multiethnique des écoles. Il ne s'agit plus seulement de penser une éducation multiculturelle pour un public homogène, mais une éducation multiculturelle pour un public multiethnique. Dans cette situation extrêmement exigeante d'éducation à la tolérance, on est amené à s'interroger non plus sur les possibilités de rencontres formelles des discours sonores, mais également, et peut-être surtout, sur "les besoins et motivations qui conduisent à faire de la musique" (*ibid.*, p. 921). En ce qui concerne les pratiques musicales dans l'Education nationale, il est certain que le multiculturalisme est dans les supports et non dans les démarches didactiques ou relationnelles. Dans un contexte où les enseignants hésitent même à "faire" de la musique avec leurs élèves, on est loin de vivre des dynamiques socio-musicales diverses.

CONCLUSION

Dans le présent texte, je me suis attachée à rendre compte d'activités de formation développant des contenus directement en prise avec les nécessités d'activités pour la classe. Dans la situation ici présentée de la rencontre entre les musiques traditionnelles telles qu'étudiées par l'ethnomusicologie et le fonctionnement de l'éducation musicale à l'école, les expérimentations majoritairement réalisées concernent la musique en tant qu'objet sonore. Ce sont les systèmes musicaux et les outils de production sonore qui retiennent l'attention des programmes de l'école. Il s'agit cependant de distinguer ce qui peut être souhaitable dans la formation des maîtres, du point de vue de l'ethnomusicologie et ce qui est possible, compte tenu des contraintes de l'institution scolaire.

Pour que les musiques traditionnelles puissent trouver plus complètement une place à l'école, il faudrait que les aspects de dimension culturelle des apprentissages et de valeur de ceux-ci soient davantage présents dans la conception des séquences

d'enseignement-apprentissage à l'école. Dans cette perspective, c'est la notion de projet d'apprentissage pluridisciplinaire qui semble le plus apte à prendre en compte les démarches développées par l'ethnomusicologie, ainsi qu'un regard sur les fonctions socialisantes de la musique. La notion de valeur de la musique pourrait permettre à celle-ci de ne plus être seulement un objet de consommation esthétique et de divertissement, mais de retrouver un sens profondément humain d'expression et de communication. Une information sur diverses démarches d'apprentissage de la musique, pratiquées dans diverses cultures, pourrait inciter à un élargissement de la réflexion et des pratiques en didactique de la musique. Notons également que les expériences de formation qui ont fait l'objet de cette présentation montrent la nécessité de l'élaboration de documents pour le grand public, de la part de l'ethnomusicologie.

Du côté de l'institution scolaire, si les cadres et les pratiques de l'éducation musicale rendent impossible la transmission de répertoires et de techniques, la prise en compte des données de l'ethnomusicologie peut contribuer à aider les maîtres et les élèves à construire des repères dans la diversité des styles et des provenances des musiques inventées par l'homme.

Si des limites très sérieuses à une rencontre approfondie entre les deux univers de l'ethnomusicologie et de l'éducation musicale sont apparues dans cette présentation, il semble que la richesse des musiques traditionnelles justifie pleinement leur fréquentation à l'école et l'acceptation de certains compromis et métissages inévitables.

BIBLIOGRAPHIE

Akkari, A., et Dasen, P. R., *Pédagogies et pédagogues du sud*, Paris, L'Harmattan, « coll. Espaces interculturels », 2004.

Arom, S., *Polyphonies et polyrythmies instrumentales d'Afrique Centrale*, Paris, SELAF, vol. I et II., 1985.

Aubert L., *La musique de l'autre*, Genève, Georg Editeur, 2001.

Béraud-Williams, S., *Chansons populaires d'Ardèche - recueillies dans le pays des Boutières*, Aix-en-Provence, Edisud/Editions du CNRS, 1987.

Berbaum, S., *Autour d'un powwow ojibwa : analyse musicale et mythologies*, thèse de Doctorat, dir. J.J. Nattiez, Université de Montréal, février 1997 (consultable au Musée des civilisations à Ottawa ; enregistrements sonores chez l'auteur).

Id., "Un atelier de pratique artistique en IUFM autour de chants traditionnels ardéchois", Actes du colloque national en Education Musicale, IUFM de Bourgogne, Joseph Roy (éd.), *document de recherche de l'Observatoire Musical Français, série: didactique de la musique*, 21, 2002, p. 65-77.

Id., CDRom (non publié) : *Chants traditionnels - De la tradition à la Création* (Du collectage à la pratique de classe et la formation d'enseignants, recherche et pratiques éducatives en pédagogie de l'oralité). Projet "Education et Patrimoine", Inspection Académique/CDDP d'Ardèche.

Document d'application des programmes – La sensibilité, l'imagination, la création – Education artistique, Paris, Scéren [CNDP], 2003.

During, J., *Quelque chose se passe - Le sens de la tradition dans l'Orient musical*, Lagrasse, Verdier, 1994.

Ethnomusicologie, *Encyclopaedia Universalis*, vol.6, p. 697-701, 1980.

Facci, S., "Education musicale et multiculturalisme", in *Musiques – Une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, T. 2, dir. Jean-Jacques Nattiez, Paris, Actes Sud/Cité de la musique, 2004, p. 916-932.

Le petit Larousse Grand format, Paris, Larousse, 1992.

Littré, E., *Dictionnaire de la langue française*, Chicago, Encyclopaedia Britannica, T. 4, 1978.

Lomax, A., "Song Structure and Social Structure", *Ethnology*, 1, 1962, p. 425-451.

Merriam, A. P., *The Anthropology of Music*, Illinois, Northwestern University Press, 1964.

Meyers, H., ed., *Ethnomusicology, an Introduction*, London, Macmillan Press, 1992.

Nettl, Br., *The study of Ethnomusicology - Twenty-nine Issues and Concepts*, Urbana, University of Illinois Press, 1983.

Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes, Paris, CNDP.

Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes, Paris, CNDP, 2002.

Rouget, G., "L'efficacité musicale : musiquer pour survivre - Le cas des Pygmées", *l'Homme*, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 171-172, 2004, p. 27-52.

Teasdale, G.R., "Le rôle de l'éducation dans la survie des petites cultures autochtones", in Akkari, A., et Dasen, P. R., *Pédagogies et pédagogues du sud*, Paris, L'Harmattan, "coll. Espaces interculturels", 2004, p. 53-84.

Tihe Mauri Ora !, Maori Language - Junior Classes to Form 2 [*Tihe Mauri Ora !* La langue maorie - du primaire au secondaire], Wellington, New Zealand Ministry of Education, 1990.

Transmettre la musique traditionnelle aux enfants, Actes des Rencontres Nationales de Formateurs en Musiques Traditionnelles, 12 et 13 mai 1994, Saint-Join-de-Milly, FAMDT Editions, 1995.

Trân Van Khê, "Les tendances actuelles de l'ethnomusicologie", *Cahiers d'Histoire Mondiale*, UNESCO, XII-4, 1970, p. 682-690.

Zemp, Hugo, *Musique Dan - La musique dans la pensée et la vie sociale d'une société africaine*, Paris, Mouton, Cahiers de l'Homme, 1971.

Documents non publiés: Mémoires professionnels en musique des PE stagiaires (IUFM de Privas/Université Joseph Fourier).

Mai 2005

Bossan, L., Bonnefoy, S., *Apprendre des notions musicales à travers la musique et la danse traditionnelle - pulsation, phrase musicale et danses bretonnes au cycle II.*

Combettes, N., Dusseau, V., *Une démarche de création - faire sonner un lieu (CP à CM2).*

Frémont, J., *Construire un système de codage pour le rythme et la pulsation (CE2/CM1/CM2).*

Martin, N., Mercier, S., *Création musicale à l'école – Le petit chaperon rouge en chansons (CP/CE1).*

Michaut, O., Honoré, C., *Comment reconnaître et différencier, reproduire et créer des pulsations et des rythmes avec son corps ? (CE2/CM1/CM2).*

Schwaab, E., Penez, M., *Musique traditionnelle et jeux chantés (GS/CP/CE1) – Répertoire enfantin des Pygmées aka et jeux chantés français.*

Mai 2006

Adonias, M., *Développer au cycle 3, les notions de rythme et de pulsation par l'exercice de frappés corporels sur des musiques traditionnelles françaises et espagnoles.*

Gomez, S., *Développer des compétences rythmiques et réaliser un projet d'expression dansée, avec une musique gitane (CM1/CM2).*

Mercier, V., Roux-Calvet, A. *La musique au service de l'enseignement des langues étrangères (CE1/CE2).*

Pardini, C., Rolland, S., *Danses et musiques traditionnelles d'Afrique centrale* (GS-CP).

Picq, A., Texier, C., *La phrase musicale dans la musique celtique* (CM2).

Mai 2007

André, C., *Ecoute corporelle et musiques traditionnelles au cycle 1.*

Barranger, L., *Découvrir les musiques celtiques – Cycle 3.*

Bianchin, A., *La mémorisation d'un répertoire de chants traditionnels enfantins chez des T.P.S.-P.S.*

Deschamps, D., *Le Maroc en musique – Comment permettre aux élèves de s'ouvrir à une autre culture ?*

De Smet, A., *L'écoute corporelle de musique africaine en maternelle.*

Gent, E., *Ecouter les musiques traditionnelles des îles britanniques – Former à l'écoute musicale et à l'écoute des langues par la reconnaissance des timbres.*

Jullian, J., *Apprentissage de la pulsation à partir de la musique traditionnelle en cycle 1.*

ANNEXE 1

Document 1 - Documents d'écoute

Aérophones :

1 - France – Poitou : Jeu de feuille de lierre et tige de pissenlit par Yves Pacher, explications et musique.

Réf. : Yves Pacher, *Musique des buissons, des sentiers, de l'imagination*, CNDP - CRDP de Poitiers, 1982, Livret, diapositives et K7, face A , début : première partie - les instruments à vent.

2 – Maroc : Hautbois *ghaïta*, tambour *darbouka*, voix masculines.

Réf. : CD *Chants, rythmes et influences du Maroc*, DOM DAF 105, 1990, n°8.

3 - Espagne – Galicie : cornemuse et tambours : Xota da Picarona.

Réf. : CD *Galicie enxebre*, Ed. TRAM TRM 0129CD, 1999, n°1.

4 - Inde – Rajasthan : Clarinette double avec réservoir d'air *murali*.

Réf. : CD *Instruments de musique du monde*, Le chant du monde LDX 274 675, Coll. CNRS, 1990, n°25.

5 - Italie – Sardaigne : Clarinette triple *Launeddas* (jeu en souffle continu).

Réf. : CD *Instruments de musique du monde*, Le chant du monde LDX 274 675, Coll. CNRS, 1990, n°26.

6 – Japon : Pièce pour flûte *Shakuhachi* solo. Pièce “Kokû”.

Réf. : CD *Japon - Sankyoku - Ensemble Yonin no Kai* (Tôkyô), Ocora C560070, 1995, n°2.

Cordophones :

1 – Iran : Cordophone de type cithare: *Santur* - joué par Madjid Kiâni. Pièce : “Avâe-e Bayât-e Kord”

Réf. : Vinyl *Iran - Vol. 2, Anthologie de la musique traditionnelle - Santur par Majid Kiâni*, Ocora 558550, Réédition 1985, face A, n° 1.

2 – Ukraine : luth *bandura*, pièce contemporaine jouée par Roman Hrynkiv

Réf. : CD *Roman Hrynkiv “Bandura”*, Ed. Roman Hrynkiv, LAV studio, n° 3.

3 – Birmanie : harpe *saung* . Pièce en hommage à Bouddha (extrait)

Réf. : Coffret : *Musiques du Monde*, Ed. Fuzeau, 1993, n°II-19.

4 – Soudan : pièce pour lyre *tamboura* par Muhammad Gubara: “Nouray” (le fruit).

Réf. : CD *Soudan - Au royaume de la lyre : Osman, Gubara and Co*, Institut du Monde Arabe, distribution Harmonia Mundi, 321036.037, 2001, CDII n° 2.

5 - Inde du Nord : Dhun Man Pasand : pièce pour *Sitar* (luth) joué par Ravi Shankar, accompagné de *tabla* et de *tampura*.

Réf. : CD *Inde du Nord - Pandit Ravi Shankar*, Ocora C581674, 2001, n° 3.

Membranophones et idiophones :

1 - Inde du Sud : Rituel *Thayambaka* joué au tambour *chenda*, accompagné de deux paires de cymbales *elathalam*.

Extraits de la première partie du rituel : Chempada (cycle à 8 temps).

Réf. : CD : *Inde du Sud - Kerala, Le Thayambaka*, Ocora C560047, 1997, n°1 (extrait).

2 - Guinée - [Malinké] : batterie : tambour d'eau et deux tambours.

Réf. : Vinyl *Musique d'Afrique occidentale*, Vogue LVLX 193, 1952, n°A4.

3 - Togo - [Kabiye] : Pièce pour lithophone *picancala*. Musique jouée au moment de la récolte du mil.

Réf. : Vinyl *Togo - Musique Kabiye*, n°A1 (extrait).

4 - Petites Antilles – Antigua : tambour métallique (steeldrum). Pièce : Calypso non stop.

Réf. : Coffret *Musiques du Monde*, Ed. Fuzeau, 1993, n°I-24.

5 - Centrafrique - [Pygmées Banda-Linda] : Tambours de bois à fente *linga*. Ostinato sur un petit tambour de bois et deux grands *linga* pour les parties de solistes.

Ref. : CD *Instruments de musique du monde*, Le chant du monde LDX 274 675, Coll. CNRS, 1990, n° 30.

6 - Iles Salomon - [Are'Are'] : Bambous pilonnants. Douze tuyaux, joués par trois jeunes femmes et percutés sur une grosse pierre posée sur le sol.

Réf. : CD *Instruments de musique du monde*, Le chant du monde LDX 274 675, Coll. CNRS, 1990, n°34.

7 – Iran : solo de tambour sur cadre à une peau cloutée ; *Daf*. Pièce : Dam, le souffle, l'instant.

Réf. : CD *Anthologie des rythmes iraniens - vol. 2*, Madjid Khaladj, Buda Records 92741-2, 1999, n° 6.

8 - Moyen-Orient : solo de tambour sur cadre comportant cinq paires de cymbalettes, à une peau collée ; *riqq* : “La montée des impairs” (rythmes impairs traditionnels du Moyen-Orient : cycles de 3, 5, 7, 9, 11, 13, 17 temps).

Réf. : CD *Quarante rythmes du Moyen-Orient - Adel Shams el-Din*, Buda Records 1986092, n°6.

Vers d'autres échelles : écoute et production des sons harmoniques naturels

1 – Vietnam : chant diphonique par Tran Quang Hai (co-auteur du coffret sur les Musiques du Monde édité chez Fuzeau). Présentation, chanson "A la claire fontaine", gamme diatonique accompagnée d'harmoniques.

Réf. : Coffret *Musiques du Monde*, Ed. Fuzeau, 1993, n° 1-17-18.

2 - Yakoutie : Improvisation à la guimbarde *khomus*. Pièce : le son de ma patrie.

Réf. : CD *Yakoutie, Epopées et Improvisations*, Buda Records 92565-2, 1992, n° 14.

3 - Namibie - [Bushmen Ju'hoansi] : arc de chasse à résonateur buccal solo. Pièce : La mouche.

Réf. : CD *Namibie - Bushmen Ju'hoansi*, Ocora C560179, 2003, n° 5.

Voix :

Chants avec bourdon : 1 et 2

1 - Georgie - Chœur d'hommes Mtiébi. Chant de Noël.

Ref. : K7 : MTIEBI - Traditional Georgian Songs. Tbilisi, Georgia. face A-6.

2 – Georgie : chœur de femmes Mzétamzé. Pièce : Mze shina. Chant de danse en rond pour la naissance d'un fils.

Réf. : CD *Ensemble Mzetamze - Traditional Songs of Georgian Women*, vol. 1, Face Music (Suisse) FM 50016, 1996, n° 32.

3 - Azerbaïdjan : chant d'homme avec ornements (chanteur : Agha Karim) accompagné de luth *tar*, luth *ud*, violon et tambour sur cadre avec anneaux métalliques *qaval*. Pièce en mode *segah*. (un mode de *mi*).

Réf. : CD *Azerbaïdjan : chants du Grand Caucase*, Buda Records 1983152, 2001, n° 2.

4 - Amérique du sud - Andes – Bolivie : a) Musique de carnaval : orchestre de 5 flûtes à conduit d'air *pinkillo*, de tailles différentes. b) Musique de Pâques : chant et *charango juch'uy* (petit luth à 5 cordes doubles).

Réf. : CD *Bolivie - Musiques calendaires des vallées centrales*, Le chant du monde LDX 274 938, 1992, n° 9 et 14.

5 – Bolivie : Chant de carnaval *Llamero*. Voix de femme suraiguë.

Réf. : CD *Les voix du Monde - Une Anthologie des Expressions Vocales*, CNRS, Le Chant du Monde CMX 374 1010.12, 1996, 3CD, n° 1-30.

ANNEXE 2

Document 2 - Grilles d'analyse auditive

Grille générale d'analyse auditive

I - Matières sonores

- Instruments

Quelle(s) famille(s) organologique(s), quel(s) sous-groupe(s) ?

Une technique de jeu est-elle repérable (attaque, résonance des sons, souffle continu pour les instruments à vent), entend-on des effets spéciaux ?

Une matière est-elle prédominante ?

- Voix

Quel type de voix : homme-femme-enfant ?

Quel registre ?

Y a-t-il un texte ? Des mots ou des onomatopées ? Est-il peu ou très articulé ?

Mode d'utilisation de la voix : parlée, chantée, criée, murmurée, effets spéciaux ?

(Voir aussi la grille de description des voix).

- Timbres

Des instruments ou/et des voix ; de l'ensemble ;

Instruments faciles à distinguer, ou timbre homogène d'un orchestre ;

Doux, strident, intime, rauque.

- Textures et dynamiques sonores

Fluidité, densité, importance des silences, complexité, plans sonores ;

Nuances : unité, contrastes, dialogues de nuances.

II - Organisation du groupe

Présence ou non d'un/e soliste ;

Présence d'un groupe : 2, 3, 4, orchestre, chœur ;

Rapport entre le/a soliste et le groupe : soliste seul, groupe participant (musicalement, par des paroles, des frappements de mains) ;

Rôle des différents acteurs : voix et instrument (soliste, accompagnement, soliste varie partie chantée aussi par le groupe) ;

Echo (ou réponse), avec ou sans tuilage ;

Intervention alternée des différents partenaires (en hoquet).

III - Temps musicaux

Rythme pulsé ou libre (non pulsé) ;

Quel tempo ? : Rapide ou lent ?

Différences de tempo et/ou de rythme, durant la pièce ;

Quelle organisation des pulsations ? Perçoit-on des accents, une organisation récurrente (cycles rythmiques), divers niveaux d'organisation simultanément (pulsation, mesure, phrase) ?

Contrepoint rythmique ?

Canon ?

Remarque-t-on un rythme caractéristique (marche, danse) ?

Le rythme est-il pris en charge par un acteur particulier (instrument ou voix) ?

Pouvez-vous noter un rythme selon la notation occidentale classique ?

IV - Organisation de l'espace des hauteurs

- *Mélo*

Courbe mélodique : ascendante, descendante, arabesques, en arche, brisée ;

Phrases mélodiques : longues, courtes ;

Ambitus : large ou étroit (quel intervalle ? De la seconde à l'octave ou plus) ;

Intervalles : conjoints, disjoints, formule d'arpège, morceau de succession des harmoniques naturelles, glissement d'un degré à l'autre par des mélismes ;

Ornements mélodiques.

- *Echelles*

Pouvez-vous repérer une échelle musicale (pentatonique, heptatonique, déficiente) ?

Position de la finale, ou de la note initiale, dans l'échelle.

- *Organisation polyphonique*

Unisson ;

Hétérophonie ;

Echo (ou réponse), avec ou sans tuilage ;

Bourdon et ostinato ;

Organisation parallèle, oblique ou contraire de deux voix ;

Accords ;

Contrepoint.

V - Organisation formelle

Déroulement continu (mélodie improvisée) ; est-ce possible de repérer un certain nombre de phrases ?

Une formule répétée ;

Binaire : AB (avec ou sans reprises) ;

En trois parties : ABA - ABC ;

Rondo ou couplet/refrain : ABACADA ;

Thème et variation ;

Canon ;

Succession de différentes parties liée à un texte, liée à des changements de tempo ou de rythme (introduction improvisée de soliste et partie pulsée accompagnée) ;

S'il s'agit d'un extrait pouvez-vous le situer dans une forme plus large ?

VI - Contexte culturel et genre musical

- Contexte

Quel est le continent, l'aire culturelle, le pays, le groupe d'origine du document sonore ?

On peut s'aider pour cela des éléments repérés grâce aux critères précédents.

Connaissez-vous le contexte social de jeu de cette musique (cérémonie, cercle familial, concert) ?

- Genre

S'agit-il d'une berceuse, d'un chant de travail, d'un chant funèbre, d'une musique de fête, d'une épopée ?

Éléments pour l'écoute analytique des voix

Il n'existe pas de classification des voix en ethnomusicologie, comme il en existe une pour les instruments. La liste des critères d'analyse proposée ici s'inspire de l'organisation du CD : *Les voix du monde - Une anthologie des expressions vocales*, CNRS (Le Chant du Monde CMX 374 1010.12), 1996, ainsi que de quelques critères d'analyse d'Alan Lomax dans "Song Structure and Social Structure" (*Ethnology*, 1962, vol. 1, p. 425-451). Cette liste associe des aspects de technique vocale et des éléments d'organisation formelle de la musique chantée.

1 - Comment la voix et/ ou la parole sont-elles adressées ? (question d'utilisation du souffle).

Appeler, crier, clamer, chuchoter, murmurer, parler, déclamer, parler ;

Intensité : du murmure au cri ;

Longueur des phrases mélodiques.

2 - Comment la voix résonne-t-elle ?

La façon dont la voix résonne détermine le timbre obtenu. Celui-ci résulte du lien établi entre l'utilisation du souffle et la phonation.

Couleurs : nasalité, son de gorge, voix de tête, voix de poitrine ;

Voix travesties : modifications physiologiques de la voix, jeu avec un instrument, ou imitation d'un instrument ;

Jeu sur les harmoniques : en tant que renforcement du timbre, ou pour la recherche des sons harmoniques eux-mêmes.

3 - A quelle hauteur la voix sonne-t-elle (ambitus et registre) ?

Voix de tête, voix de poitrine ;

Forme des lignes mélodiques : direction ascendante ou descendante, en courbe, par palier ;

Dimension des intervalles.

4 - La ligne de chant contient-elle des ornements ?

Cet aspect du chant appartient autant à la technique vocale qu'à l'esthétique musicale développée par le chanteur. Les ornements, tout en étant, pour certains (tels que le "coup de glotte") des spécificités culturelles, peuvent également être développés par certains chanteurs de façon personnelle.

Trémolo, mélisme, vibrato, coups de glotte, broderies.

5 - Comment le langage est-il utilisé ?

Syllabes “sans signification”, ou paroles ;

Ces éléments participent également du timbre obtenu.

ANNEXE 3

Problématiques de l'ethnomusicologie	Transpositions pour la classe élaborées avec les participants
<p>I - Musique et société</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Fonctions de la musique</i> : cérémonies, rituels (cycle de la vie, rythme calendaire), musique de théâtre, de concert, musique de travail, de danse, de distraction, pour le soin des enfants. - <i>Musique et identité sociale</i> : tel chant signe l'appartenance à tel clan, ou à telle société (de chasseurs, de guerriers). - <i>Statut du musicien</i> : professionnel spécialiste ou non, porteur de prestige ou sujet de méfiance, relation avec un public. - <i>Apprentissage musical</i> : mode de transmission, socialisation, relation maître/élève. 	<p>I - Musique et société</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cycle 1 : Chansons à danser, à jouer, à raconter la vie quotidienne ou des histoires, fêtes du calendrier, berceuses. Thème de travail et d'expression : les âges de la vie, approche sensorielle et culturelle associée à une approche musicale (tissus, nourriture, animaux spécifiques d'un pays) - Cycle 2 : A quoi sert la musique ? Prendre conscience des fonctions de la musique dans la vie quotidienne des enfants (musique écoutée à la maison pour le plaisir, musique de théâtre, de film, fêtes du calendrier) et élargir aux pratiques d'une société particulière (chants de travail, de fêtes).

<p style="text-align: center;">II - Musique et représentations</p> <p>- <i>Définition de la musique</i> : repérer ce qui est de la musique dans telle société, étude du vocabulaire associé à la pratique musicale.</p> <p>- <i>Ethnothéories</i> ;</p> <p>- <i>Mythes</i> : origine des chants et des instruments de musique.</p> <p>- <i>Musique et croyances</i> : précaution autour de l'utilisation d'un chant ou d'un instrument ; liens avec les mondes non-humains, procédés magiques des musiciens pour accroître leur efficacité et leur endurance.</p>	<p>- Cycle 3 :</p> <p>Approche des notions de rituel et de cérémonie : mariage, deuil, baptême, passage à l'âge adulte.</p> <p>Approche des notions de société, de culture, de géographie humaine et politique.</p> <p>Fêtes du calendrier : chansons de mai.</p> <p>Musique "de jeunes", musique "de vieux" : quelle musique écoutée par les élèves ?</p> <p style="text-align: center;">II - Musique et représentations</p> <p>- Cycle 1 et 2 :</p> <p>Mythes</p> <p>Effets de la musique : comment les enfants ressentent-ils la musique ?</p> <p>Ecoute de musiques dédiées aux éléments de la nature (croissance des plantes, animaux, éléments). Ecoute de musiques en lien avec des êtres surnaturels. Création, lien avec les éléments : musique de l'eau, de la terre, du feu, de l'air. Pas une imitation du vent, mais ce que le vent nous inspire comme musique.</p>
--	---

<p>- <i>Effets de la musique</i> : joie, cohésion du groupe, guérison, attraction des génies, de la force, succès, éloignement d'animaux dangereux.</p> <p>- <i>Création musicale</i> : origine surnaturelle, création collective</p>	<p>Création en lien avec des paysages : musique de la montagne, de la ville, de la forêt, de fleurs. Création de conte musical avec le matériel de la tradition enfantine (histoires, comptines, chansons)</p> <p>- Cycle 3 :</p> <p>Définition de la musique : quelle représentation les élèves ont-ils de la musique ? Confrontation à des univers musicaux très éloignés.</p> <p>Mêmes thèmes de création musicale en lien avec les éléments de la nature.</p> <p>Ecoute de musiques en lien avec des êtres surnaturels (Théâtre balinais, du sud de l'Inde).</p>
<p style="text-align: center;">III - Musique en tant que système sonore</p> <p>- <i>Transcription</i> : comment, quoi et pourquoi transcrire ?</p> <p>- <i>Analyse</i> : échelles musicales, organisation rythmique, formelle, liens paroles/musique ;</p> <p>- Recherche des <i>styles</i> musicaux ;</p> <p>- <i>Genres</i> musicaux.</p>	<p style="text-align: center;">III - Musique en tant que système sonore</p> <p>- Cycle 1 :</p> <p>Chanter. Au travers de la pratique du chant, les enfants assimilent tous les aspects de notre système musical. Chanter et danser. Jouer une formule rythmique. Dire une formule rythmique avec des onomatopées.</p>

<p style="text-align: center;">IV - Outils de production</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Organologie</i> : classification des instruments de musique ; - <i>Techniques vocales</i> : utilisation du souffle, timbres, ambitus et registres, ornementation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cycle 2 et 3 : Cf. programmes : analyse auditive des paramètres musicaux (pulsation, phrase musicale ...). Chanter et jouer d'un instrument ; Jeux rythmiques (et mélodiques) sur les onomatopées ; Pratiques polyphoniques ; usage du bourdon. Variation et ornementation ; Pratiquer l'enchaînement : parlando - tempo giusto (rythme libre - rythme pulsé). Ecoutes : pièces avec association instrument à souffle (hautbois, flûte, cornemuse, voix) et tambour. <p style="text-align: center;">IV – Outils de production</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cycle 1 : Découverte d'instruments traditionnels, différenciation et description des timbres (quelle matière sonne, comment la matière est-elle mise en vibration) ? Classification libre. Découverte des principes d'émission
---	--

<p>V - Processus de transformation</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Histoire et tradition</i> ; - <i>Métissage</i> : mélange de styles, de 	<p>du son instrumental : couper l'air (flûte dans un capuchon de stylo), froisser l'air (instruments à anche), faire vibrer une membrane (mirliton : papier à cigarette sur un peigne), faire vibrer une corde (nécessité d'une tension, rapport longueur/hauteur).</p> <p>Ecoutes d'exemples de chants d'enfants du monde et de voix d'ailleurs.</p> <p>- Cycle 2 et 3 :</p> <p>Classification des instruments de l'ethnomusicologie. Description des instruments : acquisition du vocabulaire nécessaire (manche, caisse de résonance, corde, anche, table d'harmonie).</p> <p>Ecoute de voix diverses. Approche technique du placement de la voix (jeux sur la modification de la cavité buccale, cf. Steve Waring). Approche des langues étrangères et régionales.</p> <p>V - Processus de transformation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cycle 2 et 3 : <p>Approche de l'histoire des cultures et</p>
--	---

<p>répertoires, de techniques, de formes ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Migration</i> : déplacement et diffusion d'un répertoire ou d'une pratique ; - <i>Emergence de nouvelles musiques</i> : musiques traditionnelles d'aujourd'hui (voir de demain), <i>world music</i>. 	<p>des relations entre les peuples ;</p> <p>Approche du jazz.</p> <p>Situer des formes et des esthétiques contemporaines par rapport à des productions plus anciennes. Notion d'évolution d'une musique.</p>
<p style="text-align: center;">VI - La biologie du musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Le corps musicien</i> : Structure matérielle des instruments de musique (place des lames sur un xylophone, des cordes sur une Cora), possibilités corporelles de l'instrumentiste (structure de la main) et structures musicales qui résultent de leur rencontre. 	<p style="text-align: center;">VI - La biologie du musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tous cycles : Ecoute corporelle ; Démarches générales : exploration du geste musical avec des chansons, des écoutes, des activités de création ; Chercher à comprendre comment un musicien traditionnel fait pour faire la musique que l'on entend. Quelle musique font les mouvements de notre corps ?
<p>VII - Musique et autres arts</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Danse et musique</i> ; - <i>Décoration corporelle</i> ; - <i>Décoration des instruments</i>. 	<p>VII - Musique et autres arts</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tous cycles : Projets pluridisciplinaires en éducation artistique, à partir de documents d'arts traditionnels.

<p style="text-align: center;">VIII - Questions d'éthique</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Propriété culturelle de la musique</i> ; - <i>Relation avec les populations étudiées.</i> <p style="text-align: center;">IX –problématiques techniques et méthodologiques de l'ethnomusicologie</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Pratique du terrain</i> : méthode, préparation et technologies d'enregistrement sonore et visuel ; - <i>Ecrire après l'enquête</i> : production d'écrits ethnomusicologiques scientifiques ; - <i>Conservation des documents</i> ; - <i>Diffusion des documents</i> : industrie musicale. 	<p style="text-align: center;">VIII - Questions d'éthique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cycles 2 et 3 : <p>Questions de citoyenneté ; relations avec les autres cultures et pays ; approche de l'autre du différent ; notions de propriété intellectuelle et culturelle.</p> <p style="text-align: center;">IX –problématiques techniques et méthodologiques de l'ethnomusicologie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cycle 1 : <p>Projet de rencontre multiculturelle pour intégrer les parents à la vie de la classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cycles 2 et 3 : <p>Projet d'ethnomusicologie de proximité ; collectage de la mémoire de la famille ou du village ; conservation des documents pour ne pas recommencer sans cesse les collectages ; lien avec les structures locales d'archivage.</p>
---	---

ANNEXE 4

1) Grands domaines des programmes pour les trois cycles de l'école

- Référence : *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* Les nouveaux programmes, Ed. CNDP 2002.

A l'école maternelle (cycle 1) - petite, moyenne et grande sections :

Le langage au cœur des apprentissages ;

Vivre ensemble ;

Agir et s'exprimer avec son corps ;

Découvrir le monde ;

La sensibilité, l'imagination, la création.

- Référence : *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* Les nouveaux programmes, Ed. CNDP 2002.

A l'école élémentaire (cycle 2) - grande section de maternelle, CP, CE1 (Le cycle des apprentissages fondamentaux) :

Maîtrise du langage et de la langue française ;

Vivre ensemble ;

Mathématiques ;

Découvrir le monde ;

Langues étrangères ou régionales ;

Education artistique ;

Education physique et sportive.

A l'école élémentaire (cycle 3) - CE2, CM1,CM2 (Le cycle des approfondissements) :

- Domaines transversaux

Maîtrise du langage et de la langue française ;

Education civique.

- Langue française, éducation littéraire et humaine

Littérature (Dire, Lire, Ecrire) ;

Observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire) ;

Langues étrangères ou régionales ;

Histoire ;

Géographie.

- Education scientifique

Mathématiques ;

Sciences expérimentales et technologie ;

- Education artistique

Arts visuels ;

Musique ;

- Education physique et sportive

2) Objectifs pour l'éducation musicale

- Référence : *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* Les nouveaux programmes, Ed. CNDP 2002.

Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle (p.153) :

- Avoir mémorisé un répertoire varié de comptines et de chansons ;
- Interpréter avec des variantes expressives un chant, une comptine, en petit groupe ;
- Jouer de sa voix pour explorer des variantes de timbre, d'intensité, de hauteur, de nuance ;
- Marquer la pulsation corporellement ou à l'aide d'un objet sonore, jouer sur le tempo en situation d'imitation ;

- Repérer et reproduire des formules rythmiques simples corporellement ou avec des instruments ;
- Coordonner un texte parlé ou chanté et un accompagnement corporel ou instrumental ;
- Tenir sa place dans des activités collectives et intervenir très brièvement en soliste ;
- Ecouter un extrait musical ou une production, puis s'exprimer et dialoguer avec les autres pour donner ses impressions ;
- Utiliser quelques moyens graphiques simples pour représenter et coder le déroulement d'une phrase musicale ;
- Utiliser le corps et l'espace de façon variée et originale en fonction des caractéristiques temporelles et musicales des supports utilisés ;
- Faire des propositions lors des phases de création et d'invention, avec son corps, sa voix ou des objets sonores.

- Référence : *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, Ed. CNDP 2002.

Compétences devant être acquises en fin de cycle 2 (p. 141)

Etre capable de :

- chanter juste en contrôlant l'intonation à l'oreille ;
- interpréter de mémoire une dizaine de chansons simples par année, en recherchant justesse, précision et expression ;
- mobiliser, soit de façon autonome, soit sur rappel, les habitudes corporelles pour chanter (posture physique, aisance respiratoire, anticipation) ;
- écouter les autres, pratiquer l'écoute intérieure de courts extraits ;
- isoler au travers d'écoutes répétées quelques éléments musicaux (repérer en particulier les phrases identiques, leur place respective), en mémoriser certains ;
- produire des rythmes simples avec un instrument, marquer corporellement la pulsation ;
- traduire des productions sonores sous forme de représentations graphiques, après appui éventuel sur des évolutions corporelles ;
- commencer à exprimer et justifier ses préférences ;
- exprimer par des enchaînements dansés, personnels ou collectifs, une façon de ressentir une musique.
-

Compétences devant être acquises en fin de cycle 3 (p. 267)

Etre capable de :

- pouvoir interpréter de mémoire plus de dix chansons parmi celles qui ont été apprises ;
- contrôler volontairement sa voix et son attitude corporelle pour chanter ;
- tenir sa voix et sa place en formation chorale, notamment dans une polyphonie ;
- assumer son rôle dans un travail d'accompagnement ;
- soutenir une écoute prolongée, utiliser des consignes d'écoute ;
- repérer des éléments musicaux caractéristiques, les désigner et caractériser leur organisation (succession, simultanéité, ruptures) en faisant appel à un lexique approprié ;
- reconnaître une œuvre du répertoire travaillé, la situer dans son contexte de création, porter à son égard un jugement esthétique ;
- réemployer des savoir-faire au profit d'une production musicale ou chorégraphique inventée, personnelle ou collective ;
- témoigner de son aisance à évoluer dans une danse collective et dans des dispositifs scéniques divers ;
- exprimer son appréciation pour qualifier une réalisation dansée, chantée ou jouée, à la fois comme acteur et comme spectateur.

ANNEXE 5

Document d'application des programmes – La sensibilité, l'imagination, la création – Education artistique, Scéren [CNDP], p. 29, 2003.

Musiques du monde

Cette appellation recouvre le vaste domaine des musiques de tradition généralement orale dont l'ampleur renvoie à des collections éditées. Elles rassemblent pour la plupart des répertoires étrangers et plus particulièrement extra-européens. Ces musiques permettent la découverte de langages musicaux très contrastés et d'instrumentaria originaux.

Par exemple, les gamelans (orchestre de percussions) de Bali et de Java, les tambours du Burundi, le chant des pygmées, les musiques instrumentales du Japon ou de l'Inde, les chants diphoniques (deux sons émis simultanément par un seul chanteur) de l'Asie centrale, surprennent, piquent la curiosité, affinent la perception, invitent les enfants à replacer les pratiques musicales de leur milieu dans un contexte beaucoup plus vaste.

La collection "Le chant des enfants du monde" (Arion), en particulier le volume 1 (Guinée et Sénégal) et le volume 5 (sud-ouest de la Chine), valorisent les timbres de voix d'enfants, les chants aux structures très repérables, les possibilités de réappropriation par la classe. Mais aussi :

- "Les voix du monde" et "Les instruments du monde", CD co-édités par le CNRS, le musée de l'Homme et Chant du Monde ;
- la collection "Ocora" co-éditée par Radio-France, la Maison des Cultures du monde/Auvidis et l'Unesco ;
- la collection de livres-CD co-édités par la Cité de la musique et Actes Sud ;

- la collection "Realworld et notamment le CD *Gula Gula* de Mari Boine Persen.

La musique traditionnelle des régions de France est bien sûr aussi à explorer. De nombreuses collections lui sont consacrées. La fédération des associations de musiques et danses traditionnelles constitue un important pôle de documentation en ce domaine.

ANNEXE 6

Documents pédagogiques (Livres et CD ; liste non exhaustive)

Armengaud, Ch., *Musiques éoliennes*, Paris, Dessain et Tolra. 1983. Fabrication d'instruments qui utilisent l'air.

Id., *Musiques vertes*, Le Puy, Christine Bonneton Ed. 1984. Fabrication d'instruments avec des éléments de la nature.

Chansons d'enfants du Monde entier, Paris, Gallimard Jeunesse musique. Livret + CD. 2001.

Durif, O., *Noël qui vient, Noël qui va*, Conte de Noël sur CD, Création des Ateliers de Seilhac, Modal MPC 113004.

Fages-Lhubac, M.-J., Ubaud J., *Canta, canta, neneton - Chansonnier totémique languedocien*, Saint-Join-de-Milly, Modal. Livre + CD. 2002.

Laurent, J., *La tradition orale enfantine et l'éducation musicale à l'école*, CRDP de Poitou-Charentes. Livre + CD. 1999.

Les Ours du Scorff - Le plus mieux, Keltia Musique KMCD136. CD.

Ley, M. *Prenez-en de la graine*, Courlay, Fuzeau. 1987. Fabrication d'instruments en calebasse.

Rivière-Raverlat, J., *L'éducation musicale en Hongrie*, Paris, A. Leduc. 1967.

Id., *Chant - Musique - Adaptation française de la méthode Kodaly*, Paris, A. Leduc. 1975.

Waring, S., *Amusiquons-nous*, animation par la chanson, Chant du Monde. Création d'un folklore imaginaire. Livre. 1970.

Id., *Le colporteur*, Paris, Enfance et Musique, EMCD 494. CD. 1994. Utilisation sonore de petits instruments.

- Aux Editions Lugdivines (catalogue 2004):

Bélanger, J.-C., *2 voix 1 mesure - Introduction à la polyphonie*, quatre volumes. Livret + CD.

Collections "Les petits cousins" et "Comptines du monde" : comptines allemandes, anglaises, espagnoles pour la première collection ; portugaises brésiliennes, africaines (Maghreb et Afrique noire) pour la deuxième collection.

Collection Terres d'enfances, comptines, berceuses, rondes, chansons d'Afrique noire, Allemagne, Antilles, Argentine, Pays celtes, Brésil, Egypte, Espagne, Italie,

Inde, Tibet.

Répertoire Enfance et Musique : 75 Chansons, comptines et jeux de doigts, *A tire d'aile, Les p'tits loups du jazz.*

Ecoute le Brésil, comptines et chansons brésiliennes pour enfants.

Mangue, Alizé, Papaye, pour chanter la diversité du monde.

Rondin Picotin, comptines, rondes et jeux dansés classés par Jacotte Ribière-Raverlat.

Les rêves du père Bobosse, 49 chansons et musiques traditionnelles à danser et à jouer.

Lugdirythme : polyrythmies d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine. Quatre volumes. Livret + CD.

Collection Rythmes en stock : Sénégal, Brésil, (chants et percussion). Livre + CD.

Rythmes du monde, rythmes d'Afrique et d'Amérique du Sud. CD.

Musiques du Monde pour petites oreilles. Compilation de musiques très variées, à partir de 4 ans.

Kersalé, P., *Musiques traditionnelles du monde* - Communiquer ici, là-bas et au delà. Livre + 2CD.

Id., *Gongs de tous les pouvoirs* (Vietnam, Laos, Cambodge). DVD.

Estève, P., *Bamboo* : Instruments traditionnels en bambou. CD.

Dietrich, Cl., *Le gamelan javanais*. Livre + CD.

Musiques au pays des calebasses - 1. Les percussions, 2. Les cordophones et aérophones. Livrets + CD.

Musiques du Monde à la carte, jeu de reconnaissance d'instruments : 40 cartes d'instruments. 2 CD + 1 livret.

Contes et histoires en musique : Paroles d'ancêtre Dogon, Paroles d'ancêtre Lobi, Songhay, Viêt, Merina (Madagascar). Livre + CD.

Fables en musique : fables d'Afrique, d'Amérique, d'Asie. Livre + CD.

- Aux Editions Fuzeau:

Asselineau, M., Berel, E. et Trân Quang Hai, (1993) *Musiques du monde*. Coffret : livret + 3 CD.

Claudiel, N., (1985), *Musiques d'argile*. Fabrication d'instruments.

Cranga, P., (1987), *Appeaux et sifflets*. Fabrication d'instruments.

Grosser, A.-M., *Trésor d'enfance - Les animaux*, 9 livrets-CD séparés.

Haerrig, M. (2004), *Terre de musiques*. Coffret : livre + CD.

Les contes du Musée de la Musique, (2004). Conte, cahier documentaire sur

l'instrument + CD (Maroc, Inde, Tibet, Turquie, France, Japon, Indonésie, Gabon).
Loulendo, J., *Africa*. Centre et ouest d'Afrique noire. Livret + CD.

- Vidéo (documents pédagogiques) :

Instruments traditionnels de Roumanie (1996), I : Les instruments à vent – II : Les instruments à cordes et à percussions, Poitiers, CRDP, VHS 2 X 60 mn.

De la feuille de lierre aux précieux violons (1999) - histoires ludiques mais pas dérisoires des instruments de musiques traditionnelles de Poitou-Charentes et de Vendée en 8 actes, Poitiers, CRDP, VHS 76 mn.

Musique au pays des Calebasses : l'esprit est dans le fruit, (2004), Lyon, Lugdivine.

Les activités musicales à l'école maternelle selon Kodaly, Antenne pédagogique nationale Kodaly (Ass. La voix de Kodaly en France), Christiane Pineau, 19 rue Nicolas Boileau, 79 000 Niort, 05 49 73 11 54. CDDP des Deux-Sèvres : 05 49 26 73 65.

L'éducation musicale à l'école élémentaire selon la conception de Kodaly, idem.

QUELQUES JALONS DOCUMENTAIRES POUR UNE RECHERCHE EN SCIENCES DE L'EDUCATION MUSICALE.

Jean-Pierre MIALARET¹



JREM vol. 6, n°1, printemps 2007, 87-95
© OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)
www.omf.paris4.sorbonne.fr

Résumé

Une liste non exhaustive de revues spécialisées dans la recherche en éducation musicale est ici proposée, certains renseignements utiles à leur consultation sont également mentionnés.

La littérature de recherche consacrée aux sciences de l'éducation musicale a pris, ces dernières décennies, en particulier dans le monde anglo-saxon, une telle extension qu'il n'est plus possible, si l'on désire entreprendre un travail universitaire de recherche dans ce domaine, d'ignorer les lieux et les organes de publications actuels consacrés à ces travaux.

Plusieurs articles publiés dans le *JREM* (vol. 3, n° 2, p. 93-100, vol. 4, n° 2, p. 67-97), contribuent à proposer un certain nombre d'outils documentaires indispensables pour la recherche en sciences de l'éducation musicale. Ainsi, S. Berbaum (vol. 3, n° 2) présente et traduit le sommaire du *New Handbook for*

¹ Professeur Emérite à l'Université de Paris-Sorbonne (Paris 4), OMF.

Research in Music Teaching and Learning (nouveau manuel de recherche pour l'enseignement et l'apprentissage de la musique), édité en 2002, par R. Colwell (N.Y. Schirmer books). Ce manuel amplifie et actualise le manuel édité par le même auteur en 1992. Ces deux volumes constituent, non seulement par les différents thèmes traités, mais aussi par les très importantes bibliographies proposées à la fin de chaque chapitre, une somme considérable d'informations, qu'aujourd'hui aucun chercheur dans ce domaine ne peut ignorer¹.

Dans le prolongement de ces initiatives, nous nous proposons ici de présenter une liste alphabétique, non exhaustive, de revues consacrées à la recherche en sciences de l'éducation musicale². La quantité et la grande diversité des articles scientifiques publiés dans le cadre de ces revues permettent d'appréhender la richesse et le dynamisme de la recherche dans ce domaine. Elles constituent ainsi pour le chercheur un outil indispensable à l'élaboration de toute problématique de recherche³.

. *Boletin de Investigacion Educativo-Musical* (Bulletin de recherche en éducation musicale).

Depuis 1993, 3 numéros par an,

e-mail : ciem@fibertel.com.ar

Adresse : Republica Dominicana (ex Charcas) 3492, (1425) Buenos Aires, Argentina.

¹ Signalons que ces deux manuels peuvent être consultés à la bibliothèque de l'Université de Paris-Sorbonne (Paris 4), Institut d'Art, 3 rue Michelet, Paris 6^e.

² Afin de constituer cette liste nous avons complété et actualisé la liste proposée par Harry Price : « An annotated Bibliography of Selected Recommended Research Publication for Music Educators » (Bibliographie commentée d'une sélection reconnue de publications de recherche pour l'Education Musicale), *Research Studies in Music Education*, n° 21, 2003, p. 90-96.

³ Pour chaque revue, nous mentionnerons et traduirons son titre, son adresse, la date de parution du premier volume, sa périodicité.

. ¹*British Journal of Music Education* (journal britannique d'éducation musicale).

Depuis 1984, 3 numéros par an.

e-mail : journals@cambridge.org

web : http://www.journals.cambridge.org/jid_BME

Adresse : Cambridge University Press, Journals Department, Edimburgh Building, Shaftesbury Road, Cambridge CB2 2RU, England.

. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (Bulletin du conseil pour la recherche en éducation musicale).

Depuis 1963, 4 numéros par an.

e-mail : crme@uiuc.edu

web : <http://www.crme.uiuc.edu>

Adresse: School of Music, University of Illinois at Urbana-Champaign, 1114 West Nevada street, Urbana, IL 61801, USA.

. *Contributions to Music Education* (Contributions à l'éducation musicale).

Depuis 1972, semestriel,

e-mail : contributions@cwru.edu

web : <http://cme.webhop.org>

Adresse : Department of Music, Case Western Reserve University, Cleveland, OH 44106-7105, USA.

¹ Les titres précédés d'un astérisque sont consultables à la bibliothèque de l'Université de Paris-Sorbonne (Paris 4), Institut d'Art, 3 rue Michelet, Paris 6^e.

. *Cuadernos Interamericanos de Investigacion en Educacion Musical* (Journal pan-américain de recherche en éducation musicale).

Depuis 2001, semestriel,

e-mail : public@enmusica.unam.mx

web : www.ejournal.unam.mx/ciinvedmus/ciinvedmus.vol01-2.html

Adresse : Escuela Nacional de Musica, Xicontécatl N° 126, Col. Del Carmen Coyoacan, c.p. 04100, México, D.F.

. **Enseigner la musique* (teaching music).

Depuis 1997, 8 numéros publiés,

Web : www.cefedem-rhonealpes.org

Adresse : Service publications, Cefedem Rhône-Apes, BP 2024 – 69226 Lyon Cedex 2.

. *International Journal of Music Education* (Journal international d'éducation musicale).

Depuis 1983, annuel,

e-mail : ijme@ku.edu

web : <http://www.isme.org/article/archive/16/>

Adresse : International Society for Music Education, International Office, P.O. Box 909, Nedlands 6909, WA, Australia.

. *Journal of Band Research* (Journal de recherche sur l'orchestre).

Depuis 1965, semestriel,

e-mail : wmoody@mozart.sc.edu

Adresse : Troy State University Press, Managing Editor, Troy, AL 36082, USA.

. *Journal of Historical Research in Music Education* (Journal de recherche historique en éducation musicale).

Depuis 1978, semestriel,

e-mail : fonder@ithaca.edu

Adresse : James J. Whalen Center for Music, Ithaca College, 953 Danby Road, Ithaca, NY 14850, USA.

. *Journal of Music Theory Pedagogy* (Journal de pédagogie de la théorie musicale).

Depuis 1988, annuel,

Adresse : School of Music, University of Oklahoma, Norman, OK 73019, USA.

. *Journal of Music Therapy* (Journal de thérapie musicale).

Depuis 1964, trimestriel,

e-mail : jayne.standley@cmr.fsu.edu

web : www.Musictherapy.org ou bien, www.fsu.edu/memt/jmt/

Adresse : 8455 Colesville Rd., Suite 1000, Silver Spring, MD 20910, USA.

. **Journal of Research in Music Education* (Journal de recherche en éducation musicale). Cette revue est, à notre connaissance, la plus ancienne et l'une des plus importante, dans le domaine de la recherche en sciences de l'éducation musicale.

Depuis 1953, trimestriel,

e-mail : ellaw@menc.org

web : www.menc.org/publication/articles/journals.html

Adresse: MENC, 1806 Robert Fulton Drive, Reston, VA 20191-4348, USA.

. *Journal of Technology in Music Learning* (Journal de technologie de l'apprentissage musical).

Depuis 2001, semestriel,

e-mail : taylor@cmr.fsu.edu

web : www.auburn.edu/academic/education/curr/music_ed/JTML/

Adresse : 1211 Brandt Drive, Tallahassee, FL, 32308-5210, USA.

. *Missouri Journal of Research in Music Education* (Journal du Missouri de recherche en éducation musicale).

Depuis 1962, annuel,

e-mail : fredricksonw@umkc.edu

Adresse : *Missouri Journal of Research in Music Education*, c/o William Fredrickson, UMKC – Conservatory of Music, 4949 Cherry Street, Kansas City, MO 64110, USA.

. **Music Education Research* (Recherche en éducation musicale).

Depuis 1998, 3 numéros par an,

e-mail : tf.enquiries@tfinforma.com

web : <http://www.tandf.co.uk>

Adresse : T&F Customer Services, T&F Informa UK Ltd, Sheepen Place, Colchester, Essex, CO3 3LP, United Kingdom.

. *Philosophy of Music Education Review* (Revue de philosophie de l'éducation musicale).

Depuis 1993, semestriel,

e-mail : journals@indiana.edu

web : <http://iupjournals.org/pmer>

Adresse : Indiana University Press, Journals Division, 601 North Morton Street, Bloomington, IN, 47405, USA.

. **Psychology of Music* (Psychologie de la musique).

Depuis 1972, trimestriel,

e-mail : www.sagepublications.com

web : www.sagepublications.com

Adresse : Sage Publications, 6 Bonhill St, London, EC2A 4PU, England.

. *Psychomusicology* (Psycho-musicologie).

Depuis 1981, semestriel,

e-mail : taylor@cmr.fsu.edu

web : <http://otto.cmr.fsu.edu/psychomus>

Adresse : 1211 Brandt Drive, Tallahassee, FL 32308-5210, USA.

. **Recherche en éducation musicale* (Music education research).

Depuis 1982, annuel

e-mail : Raymond.Ringuette@mus.ulaval.ca

Adresse : Faculté de musique, Pavillon Louis-Jacques-Casault, Université Laval, Sainte-Foy (Québec), G1K 7P4, Canada.

. *Research studies in Music Education* (Travaux de recherche en éducation musicale).

Depuis 1993, semestriel,

e-mail : elissa.turay@rnib.org.uk

web : <http://callaway.uwa.edu.au/>

Adresse : RNIB, 105, Judd Street, London WC1H9NE, England, UK.

. *Southeastern Journal of Music Education* (Journal d'éducation musicale du sud-est).

Depuis 1989, annuel,

e-mail : mleglar@uga.edu

Adresse : University of Georgia, School of Music, 250 River Road, Athens, GA 30602, USA.

. *¹*The Quarterly journal of Music Teaching and Learning* (Le journal trimestriel d'enseignement et d'apprentissage de la musique).

Depuis 1990, trimestriel,

Adresse : School of Music, University of Northern Colorado, 123 Frasier Hall, Greeley, CO 80639, USA.

¹ La bibliothèque de l'Université de Paris-Sorbonne (Paris 4), Institut d'Art, possède les volumes de 1990 à 1996.

. *Update: Applications of Research in Music Education* (Actualiser : applications de la recherche en éducation musicale)

Depuis 1982, semestriel,

e-mail : www.menc.org

web : <http://www.menc.org/publication/articles/journals.html>

Adresse : 1806 Robert Fulton Drive, Reston, VA 22091-4348, USA.

INDEX DES ARTICLES PARUS AU COURS DU VOLUME 5.

BOURG, Adrien, « Analyse comparative des notions de Transposition didactique et de Pratiques sociales de référence. Le choix d'un modèle en didactique de la musique ? », 5.1, p. 79-116.

MADURELL, « François, Itinéraire d'un musicologue engagé », 5.2, p. 5-41.

TRIPPIER-MONDANCIN, Odile, « Valeurs déclarées implicitement par des professeurs d'éducation musicale », 5.1, p. 41-77.

TRIPPIER-MONDANCIN, Odile, « Représentations du concept de valeur dans les déclarations de 23 enseignants débutants et experts (académie de Toulouse) », 5.2, p. 43-80.

ZURCHER, Pierre, « L'appropriation formative musicale », 5.1, p. 5-39.

Nous avons appris avec beaucoup de tristesse la disparition de Joseph ROY. Docteur en Musicologie de l'Université de Paris-Sorbonne (Paris IV), professeur à l'IUFM de Dijon, il était, depuis de nombreuses années, membre du groupe de recherche, Sciences de l'éducation musicale et Didactique de la musique à l'Observatoire Musical Français (OMF). Sa participation, dans le cadre de ce groupe, toujours amicale et très active, concernait les questions complexes liées à la formation des enseignants en éducation musicale. Il a ainsi organisé en 2002, à l'IUFM de Bourgogne, un colloque important consacré à la formation des professeurs des écoles en Education musicale et a dirigé la publication des actes de ce colloque dans les Documents de recherche de l'OMF (série Didactique de la musique, n° 21).

Son amitié, son dynamisme, son humour et ses grandes qualités humaines vont nous manquer.

