



José A. Rodríguez-Quiles (Édit.)

Bienfaits de la Musique à l'École

Une Expérience Européenne

Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik | 7

Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik | 7

José A. Rodríguez-Quiles (Édit.)

**Bienfaits de la Musique à l'École :
Une Expérience Européenne**

Universitätsverlag Potsdam

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de/abrufbar>.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Mit freundlicher Unterstützung von:



Universitätsverlag Potsdam 2019

<http://verlag.ub.uni-potsdam.de/>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam

Tel.: +49 (0)331 977 2533/Fax: 2292

E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Die **Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik** wird
herausgegeben vom Institut für Musikpädagogik und Musikdidaktik.

ISSN (print) 1861-8529

ISSN (online) 2196-5080

Das Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.

Bildnachweis Cover: Anne Worner, https://www.flickr.com/photos/wefi_official/9233772775

Satz: text plus form, Dresden

Redaktion: José A. Rodríguez-Quiles y García

Druck: docupoint GmbH Magdeburg

ISBN 978-3-86956-466-1

Zugleich online veröffentlicht auf dem Publikationsserver
der Universität Potsdam:

URN <urn:nbn:de:kobv:517-opus4-413625> <https://doi.org/10.25932/publishup-42862>

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-428627>

Préface

Le présent travail est le produit de la collaboration multidisciplinaire, entre les membres d'un groupe de professionnels de la Belgique, de la France et de l'Espagne, qui a eu lieu au long de trois ans et qui fait partie du projet européen « Art & Apprentissage » portant sur l'éducation musicale depuis les prismes : scientifique, pédagogique, artistique et politique.

L'éducation musicale, en tant que domaine de connaissance, subit pendant les dernières années une série de pressions externes qui sont en train de la déplacer vers les marges du système éducatif. Du fait, dans un certain pays européen, elle est déjà réduite à une simple question secondaire dans l'ensemble des cursus pour l'éducation primaire et secondaire, ce qui par la suite pourrait déclencher un effet domino pernicieux dans toute l'Union Européenne. Aussi, le livre commence avec un chapitre dans lequel on réfléchit sur les dangers qu'aujourd'hui risque, dans les sociétés néolibérales, l'éducation musicale (et la formation initiale des enseignants de musique) comprise comme une activité pour la citoyenneté. Ceci dû aussi à la précarité dont, dans les dernières années, les Sciences Humaines, en général, se sont vues repoussées. Le chapitre représente, en plus, un avis d'alerte face aux effets dévastateurs de la part de l'*épistémocratie* académique sur le domaine de l'éducation musicale contre laquelle il est difficile de lutter.

Après ce premier chapitre introductif, M. Habib (chapitre 2) fournit aux enseignants les connaissances de base sur la façon dont notre cerveau fonctionne et il démontre qu'apprendre la musique est un ingrédient incontournable et indispensable de l'apprentissage en général. De leur côté, M.-P. Bidal et N. Leveau présentent dans le chapitre 3 les effets positifs de la pratique musicale en groupe sur les modalités d'apprentissage. Effets positifs évalués à partir d'une échelle du bien-être scolaire et d'une analyse du corpus lexical. Il en ressort une sensation de bien-être, de satisfaction que tout élève devrait ressentir à l'école. La musique a donc sa place dans l'enseignement et devrait y être largement incluse.

Au chapitre 4, M. Tassin nous invite à réfléchir sur la perspective culturelle et cognitive de la musique à l'école, l'un n'étant pas forcément opposé à l'autre. Au contraire, l'invitation à marier l'un à l'autre s'avère une

opportunité et un défi à relever pour de nouvelles voies d'acquisition des apprentissages. Pour D. Verlinden (chapitre 5), l'école doit évoluer vers des pratiques moins normatives, tenir compte des diverses formes d'intelligence. Y intégrer la musique devient une nécessité... si pas une réalité. Fort de ce constat, l'auteur relate des expériences d'éveil musical dans son école, les réflexions qu'elles ont suscitées et l'opportunité d'avoir coopéré au projet européen « Art & Apprentissage ».

Au chapitre 6, J. A. Rodríguez-Quiles et C. Soria montrent une étude faite dans une école primaire espagnole reconnue comme une *communauté d'apprentissage*. L'objectif de la classe de musique de cet établissement est celui d'offrir un contexte d'apprentissage émotionnel et démocratique dans lequel la pratique musicale soit la protagoniste dans le cadre du curriculum officiel pour l'éducation obligatoire.

À leur tour, I. Hoonhorst et M. Vancamp présentent dans le chapitre 7 un protocole d'activités de déroulement d'une séance d'entraînement musical. Il a été élaboré à partir des recherches en neurosciences qui insistent sur l'importance des exercices multi-sensoriels et sensori-moteurs.

Vu l'impact de la musique sous l'angle des sciences cognitives, A. Dormoy concrétise dans le chapitre 8 comment créer une synergie éducative entre musiciens et enseignants tant pour aider un enfant « dys » que pour favoriser le bien-être de tout apprenant.

Pour finir, le parcours du projet « Art & Apprentissage » est présenté par sa coordinatrice, T. De Barelli, au chapitre 9 sous les différents angles des protagonistes, tel un kaléidoscope qui projette les multiples facettes de sa conception à sa réalisation.

Je remercie les auteurs de leurs contributions pour ce travail collectif si intéressant. L'aide inestimable de T. De Barelli et de F. Estienne dans le processus de révision des textes en français et pour qui je montre ma gratitude, ainsi qu'aux membres de la maison d'édition de l'Université de Potsdam pour les conseils utiles durant le processus de la mise en page.

Enfin, mais tout aussi important, je tiens à remercier à tous les collègues de la Belgique, la France et l'Espagne, qui, ces trois dernières années, ont collaboré très professionnellement avec ce projet qui conclut maintenant et dont l'enthousiasme nous anime à tous à suivre le chemin par lequel Mme De Barelli, *alma mater*, nous invite à avancer.

Berlin, avril 2019

José A. Rodríguez-Quiles y García

Index

Note de l'éditeur	9
L'éducation musicale en Espagne et sa précarité. Une analyse performative	11
<i>José A. Rodríguez-Quiles</i>	
La musique à l'école : son impact neurologique	31
<i>Michel Habib</i>	
La petite chanson des émotions et de la motivation	53
<i>Marie-Pierre Bidal-Loton & Nicolas Leveau</i>	
La musique à l'école. Défi pédagogique et culturel	69
<i>Martine Tassin</i>	
La musique...dans l'ADN d'une école fondamentale !	83
<i>Dominique Verlinden</i>	
Musique et Communautés d'Apprentissage	93
<i>José A. Rodríguez-Quiles & Carmen M. Soria</i>	
Musique et apprentissages : protocole d'activités	115
<i>Ingrid Hoonhorst & Marielle Vancamp</i>	

La musique à l'aide des troubles d'apprentissage	131
<i>Alice Dormoy</i>	
Le projet « Art et Apprentissage » en Kaléidoscope	149
<i>Tatiana De Barelli</i>	
Déclaration de Marseille 2018. Pour la défense de la Musique et de l'Education Musicale	157
Declaración de Marsella 2018. Por la defensa de la Música y de la Educación Musical	159
2018 Declaration of Marseilles. For the Defense of Music and Music Education	161
Auteurs	163

Note de l'éditeur

Les opinions et les conclusions exprimées dans les différents chapitres sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement le point de vue de l'éditeur. Les expressions utilisées et la présentation du matériel n'impliquent aucune prise de position de la part de l'éditeur quant au statut juridique d'un pays ou région.

L'éducation musicale en Espagne et sa *précariété*

Une analyse performative

José A. Rodríguez-Quiles

Parfois le plus important n'est pas le pouvoir que l'on a et qui nous permet d'agir ; des fois ce qu'il faut c'est agir Et à partir de cette action réclamer le pouvoir dont on a besoin. C'est ainsi comme je comprends la performativité l'une des façons d'agir contre et depuis la précariété.

(Butler, 2017)

On pourrait dire que ces mots de la philosophe américaine sont ceux que s'est appliqué à lui-même, Andrew Neiman, l'élève protagoniste du célèbre film *Whiplash* (2014) pour échapper au harcèlement subit sans pitié par le directeur de l'orchestre de jazz du Conservatoire élitiste où le jeune batteur participe dans la première partie du film. Une action brillante sans paroles, – ce n'est pas en vain qu'elle est le climax scénique et musical de l'œuvre –, mais par laquelle, grâce au pouvoir performatif de la musique (réduite dans cet exemple à la percussion), le protagoniste parvient, non sans effort, à résoudre une situation insoutenable pour sa propre survie.

Dans cette fiction cinématographique, en supprimant peut-être quelque exagération propre à ce moyen, on pourrait reconnaître certains membres de ces institutions musicales (conservatoires et écoles de musique). Nonobstant, cela ne sera pas l'objet du présent travail, mais l'extrapolation de ces relations de pouvoir, fortement asymétriques, depuis les personnes concrètes aux domaines de connaissance (même s'il ne nous échappe pas que les domaines sont composés par des personnes qui ont un nom concret et des trajectoires particulières qui marquent plus ou moins fortement les dérives des domaines qu'elles représentent).

1. L'université et son caractère *universel*

Les mots *université*, *univers* et *universel* présentent une même étymologie. Les trois contiennent le terme latin *unus* qui se rapporte à quelque chose qui n'admet pas de division. Ces trois termes indiquent multitude de choses différentes mais à la fois unies. Cependant, ce caractère intégrateur (et, en plus, démocratique) de l'*universitas*, comme institution qui vise un objectif commun (l'intégration des savoirs et des actions), est questionné par l'université espagnole de nos jours. En effet, même si les bonnes manières de la correction politique conseillent de ne pas le faire explicite, il est certain qu'il y a des domaines de connaissance qui se trouvent déplacés vers les marges, si ce n'est pas directement exclus par l'*épistémocratie*¹ qu'exerce l'Académie ; ceci dit, par les relations de pouvoir que des domaines de connaissance et de savoir-faire imposent sur d'autres. Dans ce sens, il est tout à fait nécessaire considérer que signifie de nos jours « l'université » et comment ce sens change selon il est prononcé par les représentants des uns ou des autres domaines de connaissance et de savoir-faire. De la même manière que cela a lieu avec d'autres formes d'exclusion dans la vie publique, cette *épistémocratie* agit de façon performative dans le sein de l'Académie et des institutions telle que l'*Agence Nationale de l'Évaluation de la Qualité et de l'Accréditation*² (ANECA en espagnol), entre autres ; de sorte que si ses actions ne se verbalisent pas les conséquences ne laissent point de doute. Un fait paradigmatique au sein de l'université espagnole est représenté par la soumission des domaines de la musique et du savoir-faire musical qui s'éloignent de la visée historique de l'objet d'étude. Parmi les premiers se trouveraient l'Éducation Musicale et les différentes formes de l'interprétation instrumentale et corporelle des Conservatoires de Musique et de Danse³, tandis qu'à l'opposé nous aurions la Musicologie et l'Étnomusicologie⁴ (Rodríguez-Quiles, 2017a, b).

D'un côté, le cas de l'Éducation Musicale pourrait très bien être ramené aux dénommées Didactiques Spécifiques en opposition à la Didac-

1 Du grec « *epistēmē* » (connaissance) et « -kratos » (gouvernement, pouvoir).

2 Ce qui pour la France est le *Conseil National des Universités (CNU)*.

3 Solistes, orchestres, groupes vocalistes et/ou instrumentaux divers, ballet classique, ballet espagnol, etc.

4 En tant que disciplines universitaires. Il est à noter comme ces mêmes disciplines enseignées dans les conservatoires de Musique ont socialement un statut inférieur.

tique Générale, et d'un autre aux domaines que nous pourrions appeler « mères ». Ainsi, comme exemples, la Didactique des Sciences Expérimentales se trouverait à la croisée de la Didactique Générale et des diverses ramifications de la Physique, la Chimie, la Biologie ou la Géologie, entre autres. Tandis que la Didactique des Sciences Sociales maintient un équilibre difficile entre la Didactique Générale et des disciplines telles que la Géographie, l'Histoire, l'Histoire de l'Art, etc. Dans ce travail on va réaliser une analyse depuis et pour le domaine musical, si bien on ne doit pas perdre de vue que le pouvoir performatif de l'*épistémocratie* se situe au centre d'un cercle qui étend son ombre en tout azimut et non seulement dans les domaines mentionnés. L'ultime but n'est que celui de justifier que l'approche à n'importe quel aspect de la musique (historique, pratique, créatif, éducatif...), avec l'intention d'en approfondir et d'amplifier son horizon vers ce que de nos jours s'appelle *frontières de la connaissance*, est aussi une activité *supérieure* et doit, pour cela, avoir son lieu dans l'université ; institution qui, d'autre part, ne cesse, aujourd'hui plus que jamais⁵, de se définir comme démocratique.

Dans un monde néolibéral comme le nôtre, c'est l'économie qui, en premier et dernier lieu, délimite les services publics parmi lesquels, bien sûr, les écoles et les universités. Par conséquent, certains domaines de connaissance ne sont pas considérés indispensables et finissent par être repoussés jusqu'aux marges. Dans ce sens, en Espagne il est paradigmatique avec la loi en vigueur, *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (connue aussi comme LOMCE ou Loi Wert, de 2013), la suppression du caractère obligatoire de la musique des programmes de l'enseignement primaire et secondaire et la conséquente suppression de la spécialisation en cette matière qui se dispensait à l'université lors de la formation initiale des futurs enseignants du Primaire (cf. Rodríguez-Quiles, 2012 ; 2014b ; 2017b). Ce que confirment les professeurs tels que Gimeno Sacristán par ces mots :

5 Le Prix *Fronteras del Conocimiento* pour la catégorie de Musique Contemporaine octroyer par BBVA en 2018 a été pour la compositrice finlandaise Kaika Saariaho, qui se distingue pour le mélange d'instruments acoustiques et la technologie informatique. En effet, le jury a signalé que, depuis ses premiers travaux, Saariaho montre « une parfaite combinaison entre les mondes de la musique acoustique et de la technologie », de façon à ce que son œuvre représente une « contribution à la musique contemporaine qui est extraordinaire dans son individualité, ampleur et sa portée » (Source : <https://tinyurl.com/yavuuk8q> ; dernier accès 30.4.2019).

Les contenus culturels qui ont trait à la sensibilité, au bon goût et à la distinction (concerts, jouer des instruments musicaux, apprécier les arts, peinture, danse, théâtre, arts visuels) sont très valorisés socialement. Cependant, quand ils sont présents dans le curriculum pour tous et pour toutes on les méprise en les reléguant à des matières de second ordre. (Gimeno Sacristán in Aunión, 2013)

Une agression similaire de part de cette même *épistémocratie* a essayé d'éliminer la Philosophie, si bien la proteste sur place de la part des enseignants – professeurs de l'enseignement secondaire, fondamentalement – a réduit les conséquences pour le moment.

De la même façon que cela survient avec l'effort de la symbolisation à travers l'œuvre d'art, l'être humain surmonte aussi sa circonspection hasardeuse aussi bien dans cette tension qu'est la science pour faire un monde intelligible comme dans ce destin ultime qu'est la philosophie. Parce que la symbolisation et la connaissance ne sont pas des aspects occasionnels de notre existence qui continueront ou pas en fonction de leur utilité pour des intérêts extérieurs ; elles sont l'expression même de l'être humain qui mène à la pratique les potentialités de sa condition d'être de raison, elles sont une fin en soi. (Gómez, 2016)

Comme l'on peut observer des deux citations ci-dessus que je rapporte comme exemples, il existe une supposée reconnaissance sociale et académique⁶ du fait que les arts et la musique sont des disciplines qui méritent faire partie des cursus scolaires et ceci sans avoir besoin de se rapporter à la Grèce de l'Antiquité ni à la réalité du Moyen-Âge avec leurs célèbres *trivium* et *quadrivium* ni non plus à ceux qui défendent la Théorie des Intellectuelles Multiples des années 80 du siècle passé (Gardner, 2011). J'estime que cette reconnaissance n'est qu'apparente parce que la réalité espagnole nous est présentée d'une bien autre façon, non seulement par la dite exclusion de la musique du cursus obligatoire au Primaire et au Secondaire (en conséquence de l'Université) mais aussi par le manque de prestige qu'a l'éducation artistique et par le mépris absolu pour le théâtre, la danse

⁶ José Gimeno Sacristán est un réputé professeur de la Didactique et de l'Organisation Scolaire de l'Université de Valencia. Víctor Gómez Pin est professeur émérite de l'Université Autonome de Barcelone et chercheur à l'École Nationale Supérieure de Paris.

ou la performance en tant que disciplines scolaires. Une fois de plus, les budgets néolibéraux – agissant contre les principes de l'éducation intégrale pour les citoyens européens, tel que le recueille les préambules de toutes les lois européennes de l'éducation sans exception⁷ – sont ceux qui déterminent, en fin de compte, quels domaines de connaissances il faut protéger et quels on peut exclure. Un problème ajouté à ce procédé est celui de faire croire à la société que des domaines « peu productifs » (comme s'il existait des disciplines en éducation qui soient productives en termes financiers) ne méritent pas l'attention (ni même un soutien financier) des gouvernements et, pire encore, que les représentants de chaque domaine sont responsables seulement du domaine de connaissance auquel ils appartiennent et, par conséquent, se propage, subtilement, l'idée que ceux qui ne sont pas capables de défendre leur domaine méritent d'être exclus, étant, de surplus, les responsables de leur propre exclusion, quand la réalité est toute autre (cf. Rodríguez-Quiles, 2017b). Nous reconnaissons ici la philosophie de base néolibérale d'après laquelle les individus doivent seulement s'occuper d'eux-mêmes et non des autres et que l'éducation intégrale n'est pas ni doit être un bien publique, mais une marchandise. Donc, qui veut jouir d'une éducation musicale ou artistique doit avoir les possibilités de se la financer. En Espagne, ces dernières années, nous en subissons ouvertement les résultats. Depuis les administrations éducatives, centrale comme régionales, il est bien vu et on encourage la création d'écoles de musique privées – non seulement pour le niveau élémentaire mais aussi pour les niveaux moyens et supérieurs –, et on mise pour tout genre de master payant, tandis que, simultanément, on supprime l'éducation musicale du curriculum obligatoire au Primaire et au Secondaire et l'on en finit avec la formation initiale des enseignants de musique dans les universités (cf. Rodríguez-Quiles, 2017b, c ; Vernia, 2016). Ainsi, le professorat et les chercheurs de ce domaine de connaissance se trouvent de plus en plus isolés dans le contexte d'une institution qui les a dépourvus de leur propre identité professionnelle tout en leur causant une réalité d'échec imposé difficile d'assimiler (cf. Rodríguez-Quiles, 2012 ; 2017b). Parmi les professionnels vraiment engagés avec leur domaine, il émerge une sorte d'improvisation dans leur travail pour atténuer (si cela est possible) le naufrage définitif, de ce bateau éducatif-musical. Ceci à base de projets pédagogiques, d'innovation et de recherche que, si bien l'on peut

7 Cf. Proyecto MeNet en VV.AA. (2009).

trouver originaux et pertinents dans les contextes dans lesquels ils émergent, jamais ils ne pourront suppléer le sens d'un domaine de connaissance et de savoir-faire qui devrait être épaulé (aussi financièrement) par les institutions éducatives de l'État des différents niveaux universitaires et non universitaires. Il semble tout à fait logique penser que sans une lutte conjointe nationale (et, de surcroît, internationale) de tous les concernés par cette situation survenue, les possibilités de renversement ne sont pas réelles. Nous devons, nonobstant, ici être alertes face à la question que se pose Butler à propos des collectivités sociales moins favorisées : « Que signifie agir unis quand les conditions pour l'action conjointe sont dévastées ou réduites ? » (Butler, 2017, p. 30). Dans le cas qui nous occupe, l'artificialité de plusieurs lois et normes actuelles situent la Musicologie et l'Éducation Musicale dans des domaines séparés (Arts et Humanités, d'une part ; Sciences Sociales et Juridiques, de l'autre), toutefois qu'elles excluent toutes études qui traditionnellement se dispensaient dans les Conservatoires de Musique et les Conservatoires de Danse⁸, créant ainsi la fausse idée qu'il n'existe pas de rapport entre les deux et, pire encore, en faisant augmenter de plus en plus, dans les dernières années, cet abîme (suppression des spécialités universitaires pour l'Éducation Musicale, négative à incorporer les Conservatoires au système universitaire, etc.⁹).

2. Du caractère ontologique des domaines de connaissance

L'être d'un domaine de connaissance dans un cadre académique est un être en rapport avec les autres domaines. C'est-à-dire, un domaine ne peut pas se comprendre comme une pièce indépendante du grand *puzzle* que la propre taxonomie de l'UNESCO a établie et à laquelle nous sommes obligés de nous rapporter, cela nous plaise ou pas. Mais qu'arrive-t-il si l'on ne se voit pas représenté ? Quand on n'est pas considéré ? Quand on est

8 Sur la haute hétérogénéité des membres universitaires du domaine de l'Éducation Musicale en Espagne et leurs conséquences, consulter Rodríguez-Quiles (2012).

9 Un autre exemple lamentable fut la négative frontale de l'équipe rectorale du moment, de l'Université de Grenade, à la proposition de la part du Domaine de la Didactique de l'Expression Musicale pour introduire une *Spécialisation en Éducation Musicale* intégrée dans le nouveau Master (2) en Histoire et Sciences de la Musique, ce qui aurait été faisable sans pratiquement de coût financier pour l'institution (cf. Rodríguez-Quiles, 2010).

ignoré tandis que d'autres domaines sont minutieusement établis en tant que catégorie et même sous-catégorie par cette même organisation internationale ?¹⁰

En d'autres mots, que l'on veuille ou pas, un domaine de connaissance est en rapport avec des normes, des organisations sociales et politiques qui se sont développées historiquement dans le but de maximiser la précarité pour certains domaines (par exemple, l'éducation musicale, la pédagogie musicale, et la didactique de la musique...) et de la minimiser pour d'autres (domaines physico-naturelles, technologiques...). Depuis ce point de vue, aujourd'hui il n'est pas recommandable, ni même possible, définir l'ontologie d'un domaine puis postérieurement voir quelles des significations académiques et sociales elle présente. Bien au contraire, l'être d'un domaine de connaissance (son ontologie) est d'être exposé à des corrections et reprises de correction à l'intérieur et hors d'un cadre académique. En d'autres mots, l'ontologie d'un domaine est une ontologie à caractère social, exposée aux forces sociales politiquement articulées, ainsi comme à certaines exigences de genre socio-académique : utilité sociale, contribution au progrès scientifique, nombre d'articles d'impact publiés, nombre de docteurs au sein du domaine, total du nombre d'échelon de recherche des membres du domaine reconnus par l'ANECA¹¹, etc., etc.

Si l'on considère comme un exemple le cas d'espèce du domaine de l'Éducation Musicale (en Espagne, officiellement « Didactique de L'Expression Musicale »), il est évident le façonnage, le procès d'ajustements et de réajustements que le contexte académique et social lui fait subir. De cette façon, son évolution historique voulut que ce domaine passe d'être un domaine sans lendemain, marginal, à se transformer en domaine « émergent » (d'après la qualification que la propre administration lui appliquait avec une connotation positive) au moment de la mise en œuvre de la Licence d'enseignant du Primaire en Éducation Musicale, pour être, quelques années plus tard, condamné à l'oubli. Ceci dû à l'interprétation erronée (lire, intéressée) du Processus de Bologne par les autorités espagnoles (sans

¹⁰ La nomenclature internationale pour les domaines de la Science et de la Technologie que l'UNESCO divise en domaines, disciplines et sous-disciplines peut se consulter sur : <https://tinyurl.com/ybdnsmfb> ; dernier accès 30.4.2019.

¹¹ Cette Agence évalue la production scientifique des professeurs entre autres raisons pour qu'ils puissent obtenir une catégorie professionnelle supérieure.

*considérer les efforts des professeurs universitaires pour faire monter à la « surface » la tête de l'« émergence », surmontant les dures épreuves imposées).*¹²

Nous sommes ainsi face à un paradoxe qui fait que si d'un côté « l'être intérieur » du domaine s'est renforcé grandement les vingt dernières années (particulièrement, les dernières années), d'un autre, son « ontologie sociale » en rapport avec le domaine de la Musicologie (pour citer comme exemple un domaine plus proche), s'est dégradée jusqu'à l'inimaginable ce qui semblait, même, impossible. En effet, alors que les études en Éducation Musicale à l'Université espagnole ont passé de se dispenser en 6 semestres en 1 seul (et sans une continuité naturelle avec les études de Master 2¹³), la Musicologie s'est trouvée augmentée de 4 à 8 semestres, à ce qu'il faut ajouter sa continuité dans des études spécifiques de Master 2 (cf. Rodríguez-Quiles, 2017b).

3. Le Triangle Musico-Œdipien

L'Éducation Musicale dans l'enseignement supérieur (aussi bien université que centre privé et conservatoires supérieurs de musique) est arrivée à devenir peu à peu indépendante des autres domaines auxquels elle se trouvait liée, pour se constituer en tant que domaine avec une identité propre. Tel est le cas dans la plupart des pays du centre, du nord et de l'est de l'Europe durant la seconde moitié du siècle passé, étant un paradigme le cas de l'Allemagne. Dans les pays du sud la situation a été toute autre, si bien les causes de cette différence n'ont pas encore été étudiées à fond, c'est un fait bien connu le caractère précaire (sinon inexistant) que subit le domaine de l'Éducation Musicale dans les établissements d'enseignement supérieur en Italie, en France, en Grèce ou en Espagne. Ce dernier pays représente peut-être l'exemple le plus triste connu par une démocratie occidentale. Comme je l'ai déjà exprimé autrefois,

¹² Pour plus d'informations consulter Rodríguez-Quiles (2012).

¹³ Dans les pays d'une forte tradition en Éducation Musicale (tel est le cas de l'Allemagne, l'Autriche et d'autres), pour être enseignant de musique en Secondaire il faut être *Bachelor* et faire un Master spécifique en Éducation Musicale. Ces études, qu'il faudrait revendiquer, n'ont rien à voir avec les études de *Bachelor* et Master (2) qu'aujourd'hui propose l'université espagnole.

Dans la dernière décennie du siècle passé, la loi en vigueur, LOGSE, pour l'éducation non universitaire, forçat d'une façon directe la création d'études universitaires en éducation musicale afin de préparer les futurs enseignants du primaire dans ce domaine de connaissance, ce qui constituât tout un tournant dans l'histoire de l'université espagnole. Si bien ces études jamais n'arriveraient à atteindre une dimension européenne telle que le Processus de Bologne, postérieurement, le recommanda. Mais il n'est pas moins vrai que ceci fut un pas de géant pour notre pays, justement c'est pour cela qu'il est tout à fait incompréhensible que l'Espagne ait reculé en supprimant par un décret ces études du catalogue des formations [universitaires]. (Rodríguez-Quiles, 2012, pp. 9–10)

Si l'on prend comme métaphore le mythe d'Œdipe, l'on pourrait dire que l'Éducation Musicale, comme domaine académique dans les dits pays, se trouve au centre d'un triangle sur lequel agissent des forces de différents types en formant un encadrement sans fissures duquel elle ne peut échapper. Comme en plus, ce Domaine se nourrit cycliquement de personnes formées en Musicologie, en interprétation instrumentale ou en Pédagogie Générale (représentant « des domaines mères »), il s'origine un complexe d'Œdipe de sorte que lorsqu'on se trouve au centre du triangle, on continue à vénérer la « mère » ou « les mères » sans la possibilité de critique, et par conséquent, sans la possibilité d'y échapper.

Dans ce sens-là, le cas de l'Espagne est de nouveau paradigmatique : étant donné la difficulté de pouvoir obtenir un poste dans les rares Départements de Musicologie qui existent, les diplômés et les docteurs de ces départements, qui ont l'intention de faire une carrière académique, finissent par occuper des postes dans les Départements de la Didactique de l'Expression Musicale, dispensant des cours de disciplines pour lesquelles ils n'ont pas de formation pédagogique. De même pour les instrumentistes des Conservatoires Supérieurs et aussi pour le professorat de ces conservatoires qui complémentent leur travail avec un autre à temps partiel dans les Facultés des Sciences de l'Éducation¹⁴ où la plupart ont réalisé leur thèse de doctorat. C'est-à-dire, la même situation qui a lieu dans les lycées, se reproduit à l'inverse (et vice-versa), d'où le Domaine, dans

¹⁴ En Espagne, la formation initiale pour les enseignants du Primaire se dispense dans les Facultés des Sciences de l'Éducation. Elles correspondent aux ESPE françaises.

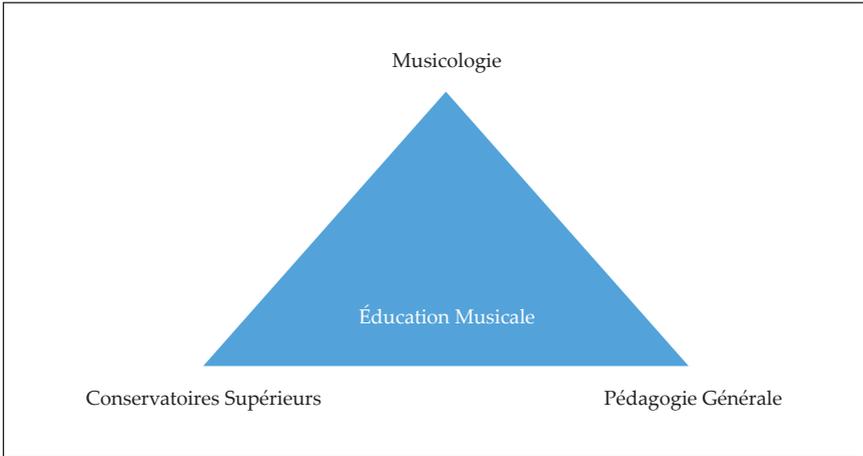


Figure 1 Triangle musico-œdipien.

la plupart du temps, est en main d'un personnel non qualifié et – ce qui est pire encore – d'un personnel dont l'intention est de continuer à faire de la recherche dans les « domaines mère » parce que ce sont ceux qu'ils connaissent et avec ceux qu'ils continuent, normalement, à être en contact.

D'un autre côté, la création d'une « Spécialisation en Éducation Musicale », faisant partie des études généralistes du nouveau *Master 1 d'enseignant du Primaire*, vient remplacer la Licence d'enseignant du Primaire en Éducation Musicale, mais loin d'être une gracieuse concession au Domaine, de part de l'université espagnole, cela est, d'après nous, une stratégie politique consistant à créer l'Autre pour pouvoir mieux le marginaliser. Ainsi, à partir du moment que les nouveaux « spécialistes en musique »¹⁵ sortent de l'université, la société dispose d'arguments plus que suffisants – si elle le voudrait – pour pouvoir se moquer de leur mauvaise préparation. Le Domaine, dans les prochaines années, sera encore plus dévalorisé et, par conséquent, il y aura des arguments dialectiques pour le marginaliser beaucoup plus de ce qu'il l'est à présent, du moment où le triangle œdipien-musical grandit en faveur « des trois mères », le Domaine de l'Éducation Musicale (EM) devient son ombre (Fig. 2).

¹⁵ Rappelons que la spécialisation dure treize semaines de cours en présence, et que les étudiants qui l'a suivent ne doivent pas démontrer, préalablement, de rapport actif avec la musique, ni de connaissances du Langage Musical, ni aucune habileté pour un instrument de musique.

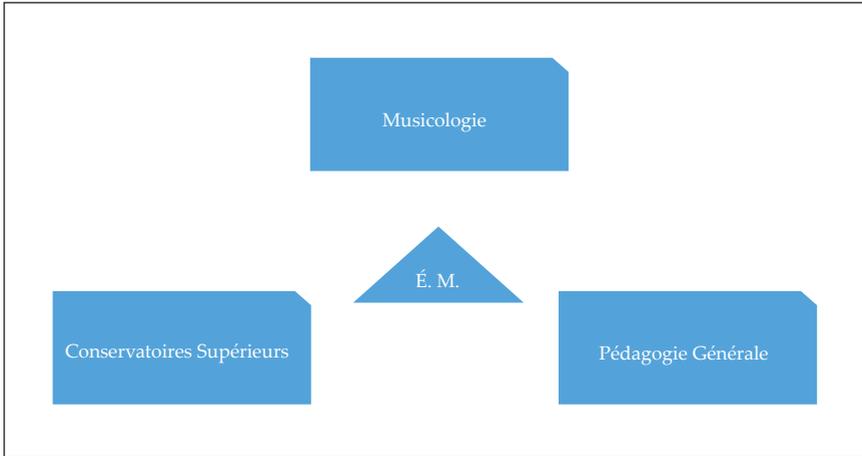


Figure 2 À l'ombre du Triangle musico-œdipien.

4. Précarité vs. précarité – Performance vs. Performativité

Butler emploie le terme *precarity* pour désigner « une condition imposée par la politique grâce à laquelle certains groupes de la population subissent la faillite des réseaux sociaux et économiques d'entraide plus que d'autres, et par conséquent ils sont plus vulnérables aux dommages, à la violence et à la mort » (Butler, 2017, p. 40). De cette façon, « la *precarity* n'est autre que la distribution différentielle de la précarité » (Ibid.).

Ces conséquences, exprimées comme *dommage*, *violence* et même *mort* dont parle la philosophe américaine, ont lieu aussi au sein de l'Académie pour certains domaines de connaissance, si bien subtilement qu'elles passent inaperçues à ceux qui ne sont pas atteints directement.¹⁶ Et cela est ainsi parce que l'institution Université (et encore moins ANECA) ne

¹⁶ Le présent programme de Doctorat de l'Université de Grenade, auquel appartient le domaine de l'Éducation Musicale, impose comme prérequis aux candidats la publication d'au moins un article d'impact dans une revue indexée au *Journal Citation Report* (en défaut, à *Scopus*). Quiconque chercheur qui a essayé de publier au JCR est conscient de la difficulté de cette entreprise et du temps employé (de deux à trois ans, pour la plupart). Si l'on ajoute que les options pour publier au JCR pour l'Éducation Musicale sont presque nulles, il s'agit alors d'un acte héroïque. La question qui se pose est d'où vient cette obligation ? Encore une fois des Facultés des Sciences de l'Éducation (Psychologie Évolutive et de l'Éducation, Didac-

reconnait pas de la même façon tous les domaines de connaissance qui la configurent, ni établit aucune sorte de mesure d'entraide pour les plus vulnérables. Cette forme de précarité académique mène à des situations paradoxales si l'on se réfère au domaine musical ; par exemple, se vanter d'avoir « l'orchestre de l'université » formée par des musiciens étrangers à l'université, la plupart d'entre eux empruntés aux Conservatoires qui, d'un autre côté, ne sont pas dignes d'appartenir de plein droit à cette institution qui les utilisent pour des fins déterminées. Ou par des professeurs qui préfèrent s'aligner (et s'aliéner ?) avec d'autres domaines de connaissance (Didactique et Organisation Scolaire, Psychologie Évolutive, Musicologie...) parce que ceux-ci peuvent leur accorder plus de prestige, mais surtout, plus de facilité au moment de réaliser leur carrière académique.

Ces exemples illustrent les conséquences de faits plus profonds. D'une part, les musiciens de Conservatoire ne sont pas considérés *universitaires*, et ici c'est la langue qui délimite très bien les frontières entre l'une et l'autre institution même si les diplômés de ces deux institutions le sont d'un niveau supérieur. Mais le fait est que nous ne nous référons pas à des diplômés supérieurs de Conservatoire en tant qu'universitaires, bien que leurs *curricula vitae* se présentent de facto comme « diplômés universitaires », à l'instar de beaucoup d'autres pays de notre entourage où cette distinction n'existe pas. D'autre part ces dernières années, les normes que l'Académie impose aux domaines signalent nettement des formes d'*épistémocratie* qui normalisent des conceptualisations face à d'autres. Il suffit de penser au nouveau tour de vis que, récemment, les conditions pour accéder aux différentes catégories d'enseignants universitaires ont subi par l'ANECA. Ou aussi à la propre philosophie des Unités d'Excellence du Ministère de l'Industrie, de l'Économie et de la Compétitivité qui vont seulement contribuer à augmenter l'écart entre les domaines de première et deuxième catégorie (voir troisième) si ce n'est pas aussi d'effacer complètement l'essence propre de certains domaines précaires (depuis l'instant où le professorat de ces domaines se verra obligé d'abandonner, par exemple, des aspects pratiques indispensables pour sa matière afin de se consacrer à publier des travaux théoriques dans des *revues de haut im-*

tique et Organisation Scolaire, Méthodes de recherche et Diagnostic en Éducation, etc.) qui, en aucun cas, considèrent la spécificité des domaines précaires même si dans leurs discours ondulent les drapeaux de l'inclusion, de la prise en compte de la diversité ou de l'éducation pour la démocratie.

pact dans le but de consolider son poste de travail et en sachant que cela, par soi-même, n'est pas suffisant pour un domaine à la dérive).

Il est recommandé, afin de comprendre pourquoi certains domaines (interprétation instrumentale, composition, direction d'orchestre...) ne sont pas reconnus par l'université espagnole, ainsi que pour comprendre la reconnaissance feinte d'autres domaines (l'Éducation Musicale), de s'approcher des façons d'être de leurs membres et de saisir le sens que les concepts « éducation supérieure » et « recherche » ont pour eux. On a besoin, par exemple, de se poser la question sur les façons dont un professeur d'instrument comprend l'enseignement (qui dans la plupart des cas a lieu de manière individuelle *one-to-one*) et où un compositeur de l'avant-garde situe *les frontières de la connaissance* ; mais aussi comment un professeur universitaire d'éducation musicale se voit obligé de redéfinir un programme d'étude pour l'orienter vers une mission impossible : convertir des étudiants, qui ne comprennent pas le sens de la matière dans le contexte de leur études, en futurs professeurs de musique (compétitifs à échelle européenne, d'après les prérequis du Processus de Bologne) et en un temps record (un semestre, 6 ECTS, en tant que seule matière obligatoire¹⁷ pour tous les Diplômes universitaires, et pour la formation des maîtres et pour celle des enseignants du Secondaire). Peut-il y avoir une aussi grande incohérence dans une institution supérieure pour l'éducation et la recherche ?

Le prestige académique d'un domaine de connaissance est lié à ce qu'il existe une manière de présenter ce domaine ; reprenant Butler dans le contexte des Études de Genre, de ce qu'il existe « une condition pour son apparition » (Butler, 2017, p. 45) au sein d'une communauté scientifique de nos jours très globalisée.¹⁸ Depuis les dernières années, en Espagne, cette manière de présentation est réglementée par l'ANECA, qui chaque année impose des conditions chaque fois plus strictes pour attester le statut de professeur universitaire dans ses différentes modali-

¹⁷ Les universités espagnoles ont trois sortes de matières : de formation de base, obligatoires et en option.

¹⁸ Il y a trente ans, je me dirigeai au Professeur de l'Éducation Musicale à l'époque, de la prestigieuse *Musikhochschule für Musik* de la ville de Cologne (Allemagne). Je me souviens encore perplexe de l'affirmation du vieux professeur – faite avec la naturalité qui caractérise le peuple germanique – qui écoutait les inquiétudes d'un jeune andalous sur l'éducation musicale internationale : je n'avais rien à faire dans ce pays, depuis l'instant où l'Éducation Musicale est (l'était alors) quelque chose de *local* liée aux traditions culturelles et artistiques *propres* de chaque peuple.

tés, sans prendre compte des spécificités de certains domaines qui sont contraints de rentrer en concurrence dans des conditions tout à fait défavorables, en forçant avec cela, à effacer, plus ou moins, l'essence de ces domaines comme conséquence logique de la déviation du professorat qui les représente. En effet, les professeurs universitaires des Départements de Musicologie et ceux de l'Éducation Musicale font de moins en moins de la musique de manière régulière comme activité inhérente à leur profession puisque cela est incompatible avec l'activité à plein temps qu'exige la publication d'articles dans des revues de haut impact ; revues qu'à l'heure actuelle sont pratiquement inexistantes pour l'Éducation Musicale, et par ce même la compétence est encore plus dure si on la compare avec ces autres domaines consolidés qui ont plus de ressources, de réseaux et d'infrastructures. Par conséquent, peu à peu on arrive à la grave contradiction de parler de (respectivement, d'écrire sur) l'éducation musicale, à la fois que les professeurs s'éloignent de la pratique musicale active (performance), c'est-à-dire de l'activité musicale dans toutes ces amples manifestations. C'est pour cela que depuis l'Éducation Musicale Performative (Mortiz, 2016 ; Palacios, 2018 ; Ramírez, 2019 ; Rodríguez-Quiles, 2013 ; 2014a ; 2015 ; 2017b, c, e ; 2018a, b ; Salmerón, 2016 ; Soria, 2017 ; Urban, 2017) on alerte de cette contradiction, en promouvant consciemment une pratique musicale éducative et une recherche dans ce domaine de connaissance qui soient (1) d'auto référence, c'est-à-dire, qu'elles soient directement en rapport avec les vies de leurs protagonistes, et (2) qu'elles constituent de nouvelles réalités ; réalités qui tendent à utiliser, à reformuler et même à transgresser les normes qui oppriment et sont imposées par d'autres, en tenant compte que « même que les normes semblent déterminer [ce qui peut] apparaître, elles échouent au moment de contrôler la sphère de son apparition, sur laquelle elles agissent comme la police qui est absente ou insuffisante plus que comme un pouvoir totalitaire efficace » (Butler, 2017, p. 45). En insistant sur cette idée de l'importance d'agir contre des impositions déterminées, l'auteure américaine nous avertit sur ce que signifie renoncer et se plier à certaines normes. Ainsi, en se rapportant à l'identité de genre, elle écrit :

En reconnaissant un genre, on est en train de reconnaître des efforts pour s'accommoder à un idéal réglé dont l'incarnation complète supposera sans doute le sacrifice d'une quelqu'une dimension de la vie de l'individu. Si l'un de nous arrivait à se convertir en un idéal

normatif, alors l'inconsistance, la complexité, tous nos efforts, seraient secondaires ; c'est-à-dire, que l'on perdrait aussi une dimension importante de ce que signifie être vivant. (Butler, 2017, p. 45)

C'est justement cette tendance que l'on observe pour l'Éducation Musicale en Espagne, qui condamne le professorat de ce domaine à ce qu'il finisse d'être vivant musicalement, pour plus *d'échelons de recherche*¹⁹ que l'ANECA ne puisse lui concéder et grâce auxquels il devient reconnu académiquement. De cette *reconnaissance faussée* que Butler condamne très justement dans d'autres contextes et qui est valable aussi pour notre cas. Le problème surgit quand ce professorat accepte sans critique le cadre d'action imposé (l'idéal normatif), agissant même de propagateur des normes de ce même cadre qui les contraint et qu'il arrive à rendre naturel au point de le faire disparaître de son centre d'intérêt. Il renonce ainsi à ce qui est propre et caractéristique de la pratique musicale éducative (ou la réduisant au minimum) et il se préoccupe presque exclusivement de diffuser des tables et des graphiques statistiques dans une ou autre revue avec quoi l'on veut faire constater que ceci est la seule façon de faire éloge de leur domaine. Encore que ce même cadre néolibéral se fut chargé préalablement d'annuler le sens de l'éducation musicale à caractère général pour une société démocratique.

Avant de continuer avec ce fil argumentaire, je veux clarifier que je ne suis point contre la recherche empirique dans ce domaine de connaissance ; bien au contraire, cette tâche est très nécessaire pour continuer à avancer dans n'importe quel domaine de connaissance. Ce que j'affirme est qu'afin que cette recherche obtienne de vrais bénéfices (c'est-à-dire, collectifs et non seulement individuels), elle doit être orientée à l'amélioration des pratiques éducatives au plus large sens et que – pour le cas de l'Éducation Musicale – il ne peut pas y avoir une séparation manichéenne entre la réflexion théorique et l'activité pratique, et que pour cela, les deux facettes doivent être reconnues para l'Académie à part égale parce que

¹⁹ Les échelons de recherche sont le complément de productivité le plus important des universités espagnoles. Au-delà de la petite récompense économique qu'ils représentent, leur obtention est le symbole d'un statut et d'un prestige dans l'université. Aussi, il est le prérequis indispensable, dans beaucoup d'universités qui permet diriger les thèses de doctorat et/ou de participer à des doctorats de qualités.

Dans la pratique, ces échelons sont un système de stratification du professorat universitaire en vertu du CV de recherche, et ils représentent, en plus, l'un des critères le plus important pour la promotion académique.

l'on ne peut pas comprendre l'une sans l'autre. Actuellement, le manque de reconnaissance proscrit de facto à n'importe quel professeur universitaire d'Éducation Musicale qui investit du temps dans la pratique musicale ou la composition comme une part de son identité professionnelle puisque même pas en s'efforçant énormément il pourrait mener à bien les différentes activités de façon parallèle (recherche, enseignement, interprétation, création) aux niveaux d'exigences imposés par les *contrôles de qualités* actuels. Ceci s'accompagne en beaucoup de cas – selon la réalité de chacun – de situations d'usure et de frustration incompatibles avec le développement personnel et professionnel dans un domaine artistique tel que celui qui est l'objet, ici, de considération.

En paraphrasant Butler (2017), dans ces cas-là ce que l'on questionne sont les conditions ontologiques de sa survie au sein de l'Académie, étant cette survivance (l'« être » du Domaine) une des puissantes raisons que l'université espagnole argumente, depuis sa perspective exclusive, pour éviter aux Conservatoires Supérieurs d'accéder à la vie universitaire mais aussi pour empêcher le développement du domaine de l'Éducation Musicale dans notre pays. Contrevenant ainsi la philosophie même de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche depuis l'instant dont rien de cela a lieu dans les pays de notre entourage, traditionnellement avancés dans ces domaines académiques.

Bibliographie

Aunión, J. A. (2013). Artes y filosofía pasan a segundo plano. Algunas asignaturas saldrán perdiendo con la reforma educativa que hoy aprueba el Congreso. En *El País Digital* (28/11/2013). <https://tinyurl.com/ycwysdkh>; dernier accès 30. 4. 2019.

Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Barcelona : Paidós (En version originale année 2015 sous le titre *Notes Toward a Performative Theory of Assembly*. Harvard : Harvard University Press).

Gardner, H. (2011). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona : Paidós Ibérica.

Gómez, V. (2016). Inútil como Garcilaso o Einstein, en *El País Digital* (31. 12. 2016). <https://tinyurl.com/yc53c5ly>; dernier accès 30. 4. 2019.

LOMCE (2013) *Loi Organique 8/2013, du 9 de décembre, pour l'amélioration de la qualité éducative*. Bulletin Officiel de l'État N° 295, 10/12/2013, pp. 97858–97921.

Moritz, K. (2016). Didaktische Impulse und Umsetzung eines Projektplans zur musikalisch-performativen Aufführung des Bilderbuches «From a distance». Mémoire de Master. Université de Potsdam. Potsdam.

Palacios, J. (2018). Aprendizaje dialógico y performatividad en el aula de música. Evaluación de la identidad a través de la apropiación creativa del folklore. Mémoire de Master. Université de Grenade. Grenade.

Ramírez, M. F. (2019). Educación Musical Performativa para la formación de intérpretes. Un estudio de caso sobre la clase de combo en los estudios superiores de Música Moderna. Thèse de doctorat. Université de Grenade. (En cours).

Rodríguez-Quiles, J. A. (2010a). Políticas europeas en el ámbito de la Educación Musical. Propuesta-Q para el Grado en Historia y Ciencias de la Música en Universidades españolas. *LEEME*, 26, 66–103. <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezquiles10.pdf>; dernier accès 30. 4. 2019.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2010b). Formación del profesorado de música en Alemania y Austria : una perspectiva centroeuropea. En *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14, 2, 13–28.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2012). Del burro cantor la sombra. Educación Musical en España por movimiento cancrizante. *Eufonía*, 54, 7–23.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2013). Educación Musical Performativa en contextos escolares interculturales. Un estudio de caso. *Enseñar Música. Revista Panamericana de Investigación*, 1, 45–70.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2014a). Chateando en el aula a pequeños sorbos. Aspectos performativos en culturas digitales escolares (pp. 405–422). En Durán, J. F. *Aprendiendo en el nuevo espacio educativo superior*. Madrid : ACCI.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2014b). Minister Werts Werte. Oder das Ende der Musik im spanischen Schulsystem. *Musik Forum*, 4(4), 36–38.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2015). Música, sexualidad, educación. Tratamiento de la diversidad sexual en la serie de televisión GLEE. *European Scientific Journal*, 1, 236–246.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2017a). Music Teacher Training : A Precarious Area Within the Spanish University. En *British Journal of Music Education*. doi: <https://doi.org/10.1017/S026505171600036X>.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2017b). Conocimiento complejo, performatividad y práctica coral (pp. 39–45). En Palomares, J. (Coord.) *Escuela de música, escuela de vida*. Granada : Gráficas Alsur.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2017c). Rethinking Music Education : Towards a Performative Turn (pp. 19–38). En Rodríguez-Quiles, J. A. (Ed.). *Internationale Perspektiven zur Musik(lehrer)ausbildung in Europa*. Potsdam : UP Verlag.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2017d). *Internationale Perspektiven zur Musik(lehrer)ausbildung in Europa*. Potsdam : UP Verlag.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2017e). Aspectos performativos en educación musical. Estudio de un caso en educación secundaria obligatoria (21–40). *Experiencias y manifestaciones culturales de vanguardia*. Madrid : McGraw Hill.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2018). La música como rizoma. Bases para una educación musical performativa. *Revista Musical Chilena*, 72(229), 1–19.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2018b). Educación Musical Performativa para alumnado de Conservatorios de Música. Implementación y evaluación de un proyecto musical en la Universidad (p. 371–386). En López, V., Sánchez, P. & Botella, A. (Eds.) *Contenidos universitarios innovadores*. Madrid: Gedisa.

Salmerón, M. (2016). Reflexión sobre la práctica docente. Intervención musical performativa en un grupo de alumnos de 6º curso de educación primaria. Mémoire de Master. Université de Grenade. Grenade.

Soria, C. (2017). Intervención musical performativa en comunidades de aprendizaje. Un estudio de caso. Mémoire de Master. Université de Grenade. Grenade.

Urban, D. (2017). Die Ukulele als schulmusikalisches Instrument. Mémoire de Master. Université de Potsdam. Potsdam.

Vernia, A. (2016). Entrevista al Prof. José A. Rodríguez-Quiles. *ArtsEduca. Revista electrònica d'educació en les arts*, 14, 118–127. <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2139>; dernier accès 30. 4. 2019.

VV.AA. (2009) *meNet. The European Network for Communication and Knowledge Management of Music Education*. www.menet.info; dernier accès 30. 4. 2019.

La musique à l'école : son impact neurologique

Michel Habib

1. Introduction

La musique est à la fois une discipline artistique, dont la première vertu est de développer chez l'enfant qui l'apprend le sens de l'esthétique et un certain aspect de la culture, mais aussi un outil formidable de développement du cerveau, à travers un concept qui commence à être de plus en plus utilisé en pédagogie, celui de plasticité cérébrale.

Le cerveau du musicien adulte présente en effet des caractéristiques qui en font un véritable modèle de plasticité et son étude a permis de mieux comprendre à la fois l'effet de la musique sur le cerveau, mais aussi, plus généralement, le bénéfice que peut tirer notre cerveau d'un entraînement musical.

Un aspect fondamental qui s'avère sous-jacent à cet effet, est la notion d'apprentissage intermodalitaire, plus précisément qu'apprendre la musique partage avec d'autres apprentissages la nécessité de faire appel simultanément et de manière réciproque aux connexions qui unissent les différentes aires cérébrales et d'intégrer l'information que chacune d'elles abrite. C'est en cela que l'apprentissage d'un instrument de musique peut faciliter d'autres apprentissages et améliorer de nombreuses fonctions cognitives. Un autre champ émergent dans la littérature neuroscientifique est l'importance de l'activité rythmique dans la structuration neuro-fonctionnelle de diverses fonctions cognitives et des apprentissages en général. Une des applications de ces données et de ces concepts est l'utilisation de la musique pour aider les enfants souffrant de troubles d'apprentissage, un domaine qui commence à prendre de plus en plus d'ampleur parmi les attitudes rééducatives mais aussi pédagogiques.

Le présent chapitre se donne pour objectif de fournir aux enseignants les connaissances de base sur la façon dont notre cerveau fonctionne et de

démontrer qu'apprendre la musique est un ingrédient incontournable, indispensable de l'apprentissage en général.

Il s'adresse bien entendu aux enseignants de musique, non seulement ceux qui ont parmi leurs élèves des enfants qui peinent dans certains domaines des apprentissages et qui veulent mieux comprendre pourquoi, mais également tous ceux qui s'intéressent au fonctionnement du cerveau et s'interrogent sur les mécanismes complexes de l'apprentissage. Il s'adresse aussi à tous les autres enseignants, depuis la maternelle jusqu'au Lycée, tant il est vrai que, pour le cerveau, apprendre la musique, est un véritable modèle explicatif de l'apprentissage en général, et sans doute un moteur formidable pour développer les compétences qui y sont nécessaires. C'est du reste pour cette raison que tant de neuroscientifiques se sont intéressés au cerveau des musiciens professionnels et en ont dérivé des informations précieuses sur l'apprentissage et ses bases cérébrales.

Nous commencerons donc par définir ce qu'il est convenu d'appeler la « plasticité cérébrale » et rapporterons les principaux travaux qui ont décrit cette plasticité chez les musiciens.

Puis nous aborderons de manière succincte la vaste littérature sur l'effet de la musique sur le système cognitif humain, en insistant en particulier sur les données démontrant la transférabilité de la plasticité induite par la musique à d'autres apprentissages et donc le bénéfice que peut retirer l'élève apprenant de l'entraînement musical.

Enfin, nous évoquerons ce que la neurologie nous apprend des raisons pour lesquelles certains enfants rencontrent des difficultés spécifiques dans certains apprentissages et la place de l'apprentissage de la musique chez eux, du double point de vue du bénéfice tout particulier qu'ils peuvent en retirer et de la façon dont le pédagogue doit considérer leur cerveau pour mieux adapter sa pédagogie.

2. Plasticité, apprentissage et musique

Le cerveau humain est un organe fascinant, et la façon dont il interagit avec la musique commence à être comprise avec précision.

En premier lieu, il faut rappeler que le cerveau est une structure extrêmement dynamique, organisée, qui change et s'adapte à la suite d'activités et de demandes imposées par l'environnement. L'activité musi-

cale s'est révélée être un puissant stimulus pour ce type d'adaptation du cerveau que l'on dénomme classiquement « plasticité cérébrale » (Wan et Schlaug, 2010). Bien qu'ils aient été en premier lieu étudiés chez les musiciens professionnels experts, les effets de la plasticité se manifestent également chez les enfants qui apprennent à jouer d'un instrument de musique (Hyde et al., 2009) et chez les musiciens amateurs adultes (Bangert et Altenmuller, 2003), bien que dans une moindre mesure.

2.1 Particularités morphologiques du cerveau des musiciens

Les premières démonstrations d'une plasticité sur le cerveau des musiciens

Les musiciens professionnels sont doublement intéressants pour le neuroscientifique : en premier lieu, tous les musiciens exercent et ont exercé de manière intensive et prolongée les mécanismes moteurs requis par l'exercice de leur instrument, mécanismes parfois spécifiques à une main, voire à certains doigts de la main.

Dès les années 90, c'est-à-dire dès l'apparition des premières méthodes d'imagerie précise du cerveau, les chercheurs se sont penchés sur la présence de différences visibles sur le cerveau de musiciens par rapport à des non musiciens, dans la perspective d'y déceler une manifestation nouvelle et flagrante de la plasticité cérébrale. C'est précisément ce qu'ils y ont trouvé en démontrant, de manière répétée et convergente, qu'effectivement apprendre la musique modifie significativement le fonctionnement et la forme même de notre cerveau, et ce dans les deux directions où ces modifications étaient attendues : les zones cérébrales de la motricité et celles de l'audition. La figure 1 schématise l'une de ces premières démonstrations sur le cerveau des musiciens, ici chez des joueurs d'instruments à corde dont la représentation sensori-motrice des deux doigts de la main gauche, donc sur la surface de l'hémisphère droit, est significativement plus développée que celle de l'hémisphère gauche, mais aussi que celle de sujets non musiciens (Elbert et al., 1995). Une précision importante apportée par ces travaux a été de montrer que la différence observée, que ce soit entre les aires des mains droite et gauche ou entre musiciens et non musiciens, est inversement proportionnelle à l'âge où l'individu a débu-

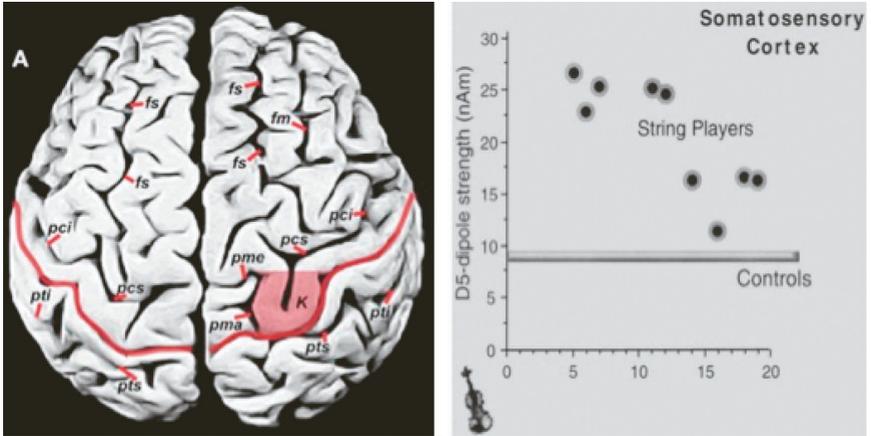


Figure 1 À gauche : la région corticale des doigts est plus développée sur l'hémisphère droit des joueurs de violon (zone marquée <K> pour <knob> qui est le terme anatomique consacré en anglais, que l'on appelle en français <signe de l'Oméga>). À droite : le cortex du 5eme doigt de la main gauche est d'autant plus vaste que la personne a commencé le violon tôt dans l'enfance (échelle de 0 à 20 ans).

té son apprentissage de l'instrument, ce qui suggère fortement une explication en termes d'effet de l'exercice sur le développement du cerveau et non l'inverse.

Il a également été démontré que le cerveau des musiciens possède des zones significativement plus vastes dans d'autres structures impliquées dans la motricité (comme le corps calleux ou le cervelet) ou impliquées dans l'audition (comme le cortex temporal latéral qui abrite la représentation des sons de la parole et de la musique).

Une découverte fondamentale a été ensuite de démontrer que ces modifications ont lieu dans les quelques semaines du début de l'apprentissage, puisque une équipe a pu montrer qu'après 15 mois seulement d'apprentissage instrumental, un enfant voyait ses structures motrices (aire frontale) et auditive (aire temporale) se modifier significativement (Hyde et al., 2009).

Ainsi, les arguments sont nombreux pour affirmer que le cerveau de l'enfant apprenant la musique se modifie et, une fois arrivé à l'âge adulte, s'est modifié de manière suffisamment significative pour être visible à l'échelle d'un individu, s'il l'on prend les instruments adéquats et que ces

modifications sont directement liées à l'exercice répété des principales régions sensorielles et motrices impliquées dans la pratique de cet instrument. Mais que se passe-t-il réellement dans leur cerveau ?

Les mécanismes intimes de la plasticité cérébrale

Comme on le sait, le cerveau est fait de substance grise et de substance blanche : la substance grise est essentiellement représentée à la périphérie de l'organe, le cortex cérébral, cette vaste couche de quelques millimètres qui contient, enfouis dans des circonvolutions aux parcours complexe, les neurones, c'est-à-dire les cellules nerveuses, et une partie de leurs prolongements (les axones) qui se continuent pour certains d'entre eux en dessous de la surface vers la profondeur du cerveau, formant les grands faisceaux de substance blanche par lesquelles les différentes régions du cortex communiquent entre elles sous la forme de points de jonction sophistiqués qu'on appelle synapses.

Parmi ces grands faisceaux, deux ont été étudiés particulièrement et ont été démontrés nettement plus développés chez les musiciens : le corps calleux, et le faisceau arqué.

Ces deux faisceaux ont un rôle majeur dans le langage en général, dans la mesure où ils participent le premier à l'établissement de la latéralisation du langage à l'hémisphère gauche, caractéristique majeure du cerveau humain, et l'autre à la mise en relation des zones sensorielles de l'arrière du cerveau aux zones motrices de l'avant du cerveau, en particulier pour ces dernières une zone dont l'importance est connue de longue date, l'aire de Broca, impliquée dans la production du langage oral et dans les mécanismes phonologiques de la lecture.

Microscopiquement, l'un des effets les plus prononcés d'un apprentissage intensif comme celui d'un instrument est la prolifération de certaines cellules dites gliales, les oligodendrocytes, qui participent à la construction d'une gaine grasseuse qui entoure les axones, la gaine de myéline (figure 2), et dont la présence assure le déplacement efficace de l'influx nerveux d'un bout à l'autre de la fibre, donc la transmission de l'information entre des régions distinctes du cerveau.

Pour aller plus loin dans la compréhension de ces mécanismes, les chercheurs se sont penchés, à l'aide de méthodes d'électroencéphalogramme ou de magnétoencéphalographie sur les modifications observables chez

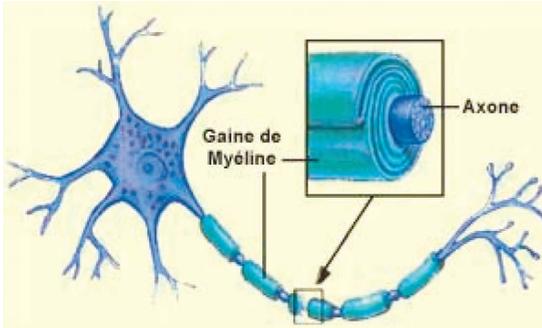


Figure 2 La présence de gaine de myéline tout autour et tout au long du trajet de l'axone est responsable de la vitesse de transmission de l'influx donc de la qualité du transfert d'information d'un endroit à l'autre du cerveau. Un des effets d'un apprentissage moteur intensif serait de renforcer en quelques semaines la qualité de cette transmission axonale.

les musiciens en fonction de leur expérience musicale. Par exemple, il a été montré que la surface de la représentation des tons musicaux sur le cortex auditif est plus développée chez des musiciens, et que cette représentation est plus robuste pour les timbres correspondant à l'instrument pratiqué (Pantev et al., 2001).

2.2 L'intégration intermodale : le mécanisme clé de l'effet de la musique

Chaque région cérébrale abrite en son sein des mécanismes spécifiques : l'audition pour le cortex temporal, la vision, dans le cortex occipital, les mécanismes moteurs et phonologiques dans le cortex frontal. Diverses études ont récemment convergé pour montrer que c'est en facilitant l'intégration d'informations traitées dans des régions différentes du cerveau que la musique est capable de changer notre cerveau. Par exemple, Lahav et al., 2007 ont fait apprendre à des non-musiciens à jouer une mélodie familière au piano sur une durée de cinq jours et mesuré leur activité corticale en IRM fonctionnelle alors qu'ils écoutent soit les mélodies familières, soit des mélodies inconnues. Il a été retrouvé une augmentation d'activité dans un réseau sensorimoteur incluant des aires pariétales et le cortex prémoteur ventral gauche (aire de Broca) lors de l'écoute des mélodies connues et non des mélodies inconnues. En d'autres termes, le fait d'avoir pratiqué un apprentissage moteur de la musique a permis de développer des liens entre le système auditif et le réseau chargé de l'exécution motrice. De même, on a enregistré l'activité cérébrale avant et après

un apprentissage d'une mélodie qui avait été apprise soit en la jouant sur un clavier, soit seulement en l'écoutant et regardant d'autres la jouer. Seule la première condition a modifié significativement les mécanismes abrités dans le cortex auditif lors de l'écoute de la mélodie apprise (Lappe et al., 2008). En d'autres termes, ce n'est que lorsque l'apprentissage associe le geste et le son que le système auditif se modifie significativement.

2.3 Multimodalité et intégration lors de l'apprentissage musical

Pris conjointement, les travaux cités jusqu'ici laissent suspecter, sans pouvoir toutefois l'affirmer, que le caractère multimodal de l'apprentissage musical est un élément crucial de l'effet de cet apprentissage sur le cerveau et que l'entraînement de plusieurs modalités simultanément est plus efficace à cet égard que ce que serait un entraînement séparé de ces modalités (Zatorre et al., 2007). Lorsqu'un musicien apprend à jouer de son instrument (figure 3), il apprend à associer de manière synchrone le mouvement avec la perception et/ou la représentation du son correspondant, ce qui lui permet de vérifier que le son émis correspond bien à celui qui était programmé. Des signaux émis par le cortex préfrontal sont capables d'activer le cortex auditif, même en l'absence de son correspondant. À l'inverse, des représentations motrices seraient actives, même en l'absence de production du mouvement correspondant, ce qui permettrait l'anticipation indispensable à la pratique experte d'un instrument. Il a été montré qu'un entraînement à jouer au clavier augmente les coactivations auditivo-motrices après seulement 20 minutes de pratique. Lorsque cet apprentissage aboutit à une connaissance de liens univoques entre un son et une position du doigt, des modifications au niveau du cortex frontal sont observables.

D'un point de vue neurofonctionnel, la multimodalité se manifeste de deux manières pertinentes pour notre propos : d'une part entre les deux modalités sensorielles que sont la vision et l'audition, tout laissant penser que l'association répétée entre des sons et leur correspondant visuel (que ce soit du reste une portée ou tout autre représentation écrite, ou encore la simple succession des notes représentée spatialement sur une corde ou un clavier), est capable de modeler les connexions entre les aires auditives et visuelles ; d'autre part entre les régions motrices et auditives, soit la région

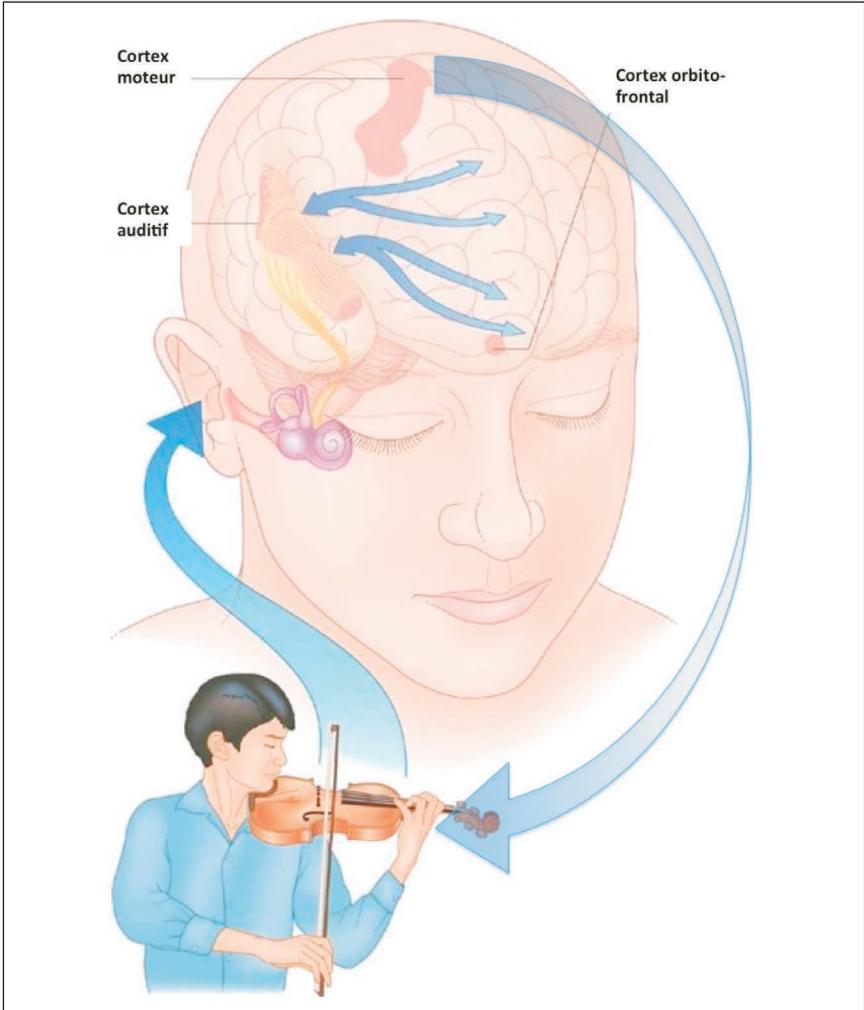


Figure 3 Après avoir été converties en impulsions neurales par l'oreille interne, les informations musicales sonores transitent par plusieurs stations de cheminement dans le tronc cérébral et le cerveau moyen pour atteindre le cortex auditif. Le cortex auditif contient des sous-régions distinctes qui sont importantes pour le décodage et la représentation des divers aspects du son complexe. À leur tour, les informations du cortex auditif interagissent avec de nombreuses autres zones du cerveau, en particulier le lobe frontal, pour la formation et l'interprétation de la mémoire musicale. En retour, le cortex moteur, dans la région frontale postérieure, produit des impulsions qui vont contrôler les mouvements de la main. La représentation des sons dans le cortex auditif est activée avant même qu'ils soient produits, tout comme le cortex moteur peut être activée par la seule audition des sons correspondants (modifié d'après Zatorre et McGill, 2005).

Littéracie (Anvari et al., 2002 ; Moreno & Besson, 2007)
Mémoire verbale (Chan et al., 1998 ; Ho et al., 2003)
Vocabulaire raisonnement non-verbal (Forgeard et al., 2008)
Traitement visuo-spatial (Costa-Giomi, 1999)
Mathématiques (Cheek et Smith, 1999)
Quotient intellectuel (Schellenberg, 2004 ; 2011)
Apprentissage d'une langue seconde (White et al., 2013 ; Yang et al., 2014)
Fonctions exécutives et activité frontale durant le task-switching (Zuk et al., 2014)

Tableau 1 Les principaux domaines pour lesquels un effet positif de la musique sur les fonctions cognitives a été décrit.

frontale inférieure (aire de Broca) et la région temporale (droite et gauche). Cette dernière éventualité est particulièrement importante pour tout le domaine, qui sera envisagé au paragraphe suivant, de l'apprentissage du langage oral et écrit. En effet, il existe une superposition très forte entre les systèmes traitant la musique (et donc impliqués dans son apprentissage) et ceux traitant le langage et la lecture. Ainsi, on peut fort bien concevoir qu'une activité musicale qui soit structurante des connexions entre les régions antérieures et postérieures du cerveau contribue au développement et au perfectionnement des mêmes circuits qui sont impliqués dans l'apprentissage du langage oral et écrit, tout particulièrement un mécanisme particulièrement bien connu parmi ceux-ci, le système phonologique (voir ci-dessous).

3. Effets de la musique sur les fonctions cognitives

Le tableau I résume les domaines ayant fait l'objet d'études démontrant un effet de positif de la musique sur le développement des fonctions cognitives chez l'enfant. Comme on le voit les domaines sont variés et multi-

ples, et les effets obtenus paraissent tellement vastes qu'on pourrait croire qu'ils recouvrent des fait expérimentaux de valeur inégale.

C'est effectivement le cas pour l'un des domaines les plus étudiés parmi eux : celui de l'acquisition de la lecture. Il a été montré à de nombreuses reprises que les musiciens sont supérieurs aux non-musiciens dans de nombreuses tâches linguistiques et de lecture. Par exemple, il a été retrouvé (Foxton et al., 2003) de fortes corrélations chez des adultes non musiciens entre, d'une part, la capacité à discriminer le contour global de la hauteur de séquences sonores et, d'autre part, les aptitudes en phonologie et en lecture. En outre, dans une étude à large échelle conduite auprès d'enfants de 4 et 5 ans (Anvari et al., 2002) les habiletés de perception musicale ont été retrouvées prédictrices des habiletés en lecture. D'un autre côté, des études en IRM fonctionnelle ont rapporté une activation de l'aire de Broca durant des tâches de perception musicale (Koelsch et al., 2002), durant des tâches actives telles que le chant (Ozdemir et al., 2006) ou même lorsque les participants imaginaient jouer d'un instrument (Baumann et al., 2007).

L'une des démonstrations les plus spectaculaires a été la mise en évidence d'une différence de taille du faisceau arqué gauche, un faisceau de substance blanche qui court dans la profondeur de l'hémisphère gauche, entre des musiciens, qu'ils soient instrumentistes ou chanteurs et des non musiciens, différence qui peut aller jusqu'à une augmentation de taille d'une fois et demi son volume de base.

Cette constatation est particulièrement frappante quand on sait par ailleurs que de nombreux spécialistes considèrent cette structure comme cruciale pour l'apprentissage de la parole chez le petit enfant, mais aussi l'apprentissage de la lecture chez l'enfant plus grand (figure 4). Ainsi, l'effet majeur de la musique sur le cerveau concerne précisément une des structures qui aurait la plus forte importance dans le développement du langage oral et écrit.

L'inconvénient de la plupart de ces études est qu'elles sont transversales, c'est-à-dire qu'elles s'adressent à une population à un moment donné, et non longitudinales, c'est-à-dire réalisant un suivi des mêmes personnes dans le temps.

Tierney et Kraus (2013) ont revu la totalité des études longitudinales disponibles. Sur 22 études recensées, les auteurs remarquent que peu d'entre elles répondent à un critère qui leur paraît pourtant capital : que les sujets aient été affectés strictement au hasard, de manière randomi-

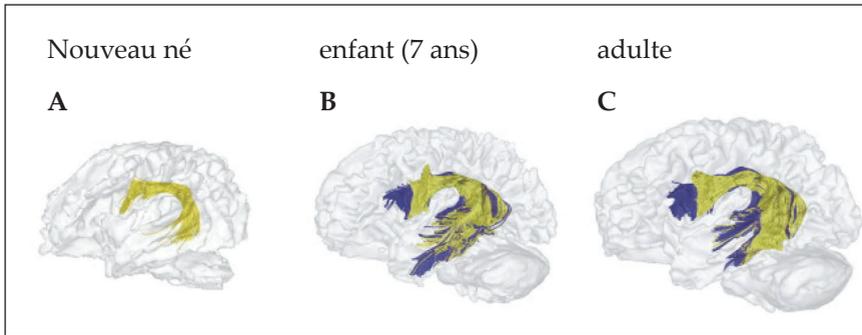


Figure 4 Développement du faisceau arqué dans l'hémisphère gauche de la langue. Le faisceau arqué, qui connecte les aires de Broca et de Wernicke est constitué de deux contingents : l'un ventral (en vert), présent dès la naissance, qui serait responsable du développement linguistique initial (fonctionnerait comme un extracteur de règles d'invariance dans la phonologie et la syntaxe). L'autre dorsal, n'apparaissant que vers 7 ans, responsable de fonctions linguistiques plus complexes (sous l'influence, entre autre, de la lecture).

sée. En e et, si ce n'est pas le cas, il est toujours possible que des traits non contrôlés par les études puissent expliquer à la fois le choix de se retrouver dans le groupe musique et le fait d'améliorer la lecture ou le langage.

L'une des études les mieux contrôlées à cet égard est certainement celle de l'équipe de M. Besson (Moreno et al., 2009). Ces auteurs ont testé l'influence d'un apprentissage musical chez des enfants de 8 ans en s'assurant qu'il n'y avait pas de différences entre les groupes d'enfants avant apprentissage et que l'apprentissage dispensé dans chacun des deux groupes étaient aussi motivant et stimulant l'un que l'autre (musique et peinture). Les résultats ont montré que six mois d'apprentissage musical, mais pas de peinture, augmentent les capacités de discrimination des variations de hauteur dans le langage ainsi que la lecture de mots phonologiquement complexes. Ces résultats sont donc en accord avec les résultats montrant une corrélation positive entre capacités musicales et phonologiques et ils établissent un lien de causalité entre l'apprentissage de la musique et l'amélioration de la perception du langage et de la lecture. En outre, les potentiels évoqués, c'est-à-dire l'enregistrement de l'électroencéphalogramme durant la présentation d'une tâche de discrimination auditive de mots, montrent que seuls les enfants ayant fait de la musique, et non ceux ayant fait du dessin, s'améliorent dans la tâche.

Les mêmes auteurs (Moreno et al., 2011) ont utilisé une méthodologie similaire pour démontrer que les enfants à qui on fait faire de la musique améliorent significativement leurs fonctions exécutives, une constatation particulièrement importante quand on sait le rôle majeur que jouent ces fonctions dans de nombreux apprentissages, en particulier l'apprentissage des mathématiques. En l'occurrence, il s'agissait d'une épreuve dite go-no-go, c'est-à-dire une tâche où il faut répondre répétitivement à tous les stimuli (des figures sur un écran) lorsqu'elles sont mauves et ne pas appuyer lorsqu'elles sont blanches. Dans de telles tâches, les enfants musiciens se sont révélés significativement meilleurs, et leurs potentiels évoqués enregistrés alors qu'ils réalisaient la tâche go-no-go, significativement plus amples, traduisant un meilleur fonctionnement du mécanisme neurocognitif sous-jacent.

Cette même problématique a été explorée à nouveau tout récemment par l'équipe d'Hanna Damasio aux USA, (Habibi et al., 2018) sur des enfants de 6 et 7 ans recrutés dans les milieux défavorisés de Los Angeles et parmi lesquels étaient désignés par tirage au sort trois groupes : ceux qui iraient faire 2 ans d'entraînement musical intensif instrumental (inspiré du programme El Sistema du Venezuela), ceux qui feraient un entraînement sportif de durée équivalente et au même rythme, et des témoins qui n'avaient bénéficié d'aucun des deux. L'entraînement musical s'est avéré nettement supérieur aux deux autres groupes en particulier sur deux des trois mesures réalisées : une mesure de la taille du corps calleux, en particulier le fibres unissant les parties sensorielles des deux hémisphères qui étaient plus développées chez les musiciens, la densité de substance grise dans les aires auditives, qui s'est réduite (normalement) chez tous les participants mais de manière asymétrique (plus à gauche qu'à droite) chez les musiciens ; et surtout un test évaluant les fonctions exécutives (test de Stroop) qui a entraîné des performances supérieures dans le groupe musicien, avec en IRM fonctionnelle une activation nettement plus forte des régions frontales internes connues pour réguler le contrôle exécutif (aire cingulaire antérieure). D'un point de vue neurologique, ce résultat est très impressionnant, car il montre, encore mieux qu'avec des tests cognitifs, les changements que peut exercer la musique sur les zones les plus complexes de notre cerveau (figure 5).

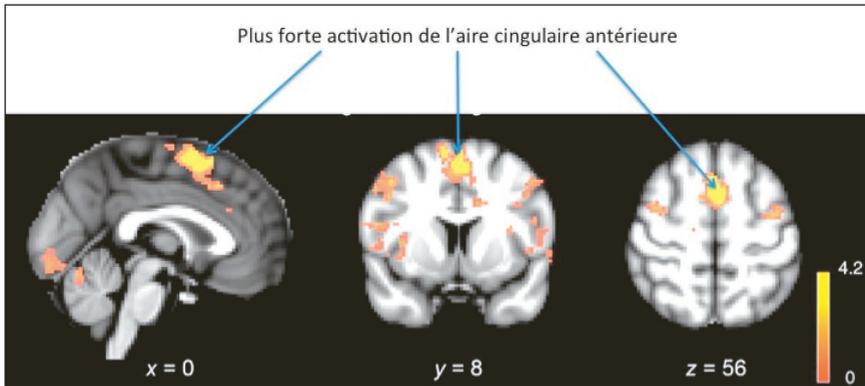


Figure 5 Comparaison de l'activation cérébrale lors d'une tâche d'inhibition chez 8 enfants de 5-6 ans ayant fait deux ans de musique des témoins ayant soit fait du sport soit aucun des deux activités (Habibi et al., 2018).

4. La musique chez les enfants souffrant de difficultés d'apprentissage

Les enseignants de musique en ont tous, ou en ont tous eu, parmi leurs élèves, même si ces derniers ne le leur avouent pas, par pudeur ou par méconnaissance. En effet, il est de mieux en mieux établi que faire faire de la musique à des enfants dyslexiques améliore de manière significative leur dyslexie. En retour, pour l'enseignant de musique, savoir qu'un enfant est dyslexique devrait être pour lui une incitation forte à mettre en place des stratégies pédagogiques particulières qui, certes, demandent une base de connaissance sur le sujet, mais à terme peuvent déboucher sur de tels succès qu'il serait bien sot de s'en priver !

En effet, tout le monde connaît des adultes tellement doués en musique, capables d'improviser et parfois d'une grande virtuosité qui nous avouent qu'ils ont ou qu'ils ont été dyslexiques. Leur dyslexie ne les a donc pas empêché d'être de bons musiciens. Or, beaucoup pourraient se trouver découragés au début devant une série d'obstacle qui se présentent devant eux, variables du reste selon le type de difficulté rencontrée.

4.1 Les trois grands profils

Il est aujourd'hui coutumier de présenter cette problématique de la façon suivante : parmi les enfants qui viennent consulter un centre pour enfants dyslexiques, on reconnaît toujours l'un des trois profils suivants :

- Le profil dit phonologique : un enfant qui a éventuellement (pas toujours) eu quelques difficultés de langage oral, comme une expression un peu lente à se mettre en place, ou un véritable trouble de parole ayant justifié une prise en charge orthophonique en maternelle, qui parvient cahin caha au CP et là, c'est la catastrophe ! Il ne peut rien intégrer des premiers apprentissages du lien entre les graphèmes (les lettres) et les phonèmes (les sons). Cette incapacité, qui contraste de manière frappante avec l'impression qu'il donne d'un enfant normalement intelligent, permet quasiment à l'enseigner de suspecter le diagnostic de dyslexie. Souvent l'examen orthophonique, tout en confirmant le problème, trouvera des difficultés dans le traitement phonologique des sons du langage (par exemple trouver si deux mots rimes ou donner le résultat d'une tâche de suppression du premier phonème). Il s'agit de la forme la plus classique, et sans doute la plus fréquente de dyslexie. Son mécanisme présumé est un défaut d'installation durant la petite enfance des processus permettant d'isoler les phonèmes de la langue, sans doute pense-t-on parce que ceux-ci sont de faible qualité ou non accessibles.
- Le deuxième profil ressemble beaucoup, dans le résultat (incapacité à accéder à l'association entre les lettres et les sons), au précédent, à une différence près, c'est qu'il n'a jamais eu de problème de langage et surtout que l'orthophoniste ne décèle aucune difficulté d'ordre phonologique. En revanche, on notera souvent une attention un peu labile, et surtout une difficulté à traiter toutes les lettres du mot en un seul regard, comme s'il était obligé de faire attention aux lettres une à une : on parle de dyslexie visuo-attentionnelle. Souvent l'enfant est assez agité, impulsif, et le médecin pourra poser le diagnostic de TDAH (trouble déficitaire d'attention).
- Le dernier type est parfois méconnu, car il change volontiers de forme avec le temps, d'abord peu différent des deux autres (un enfant qui n'arrive pas à entrer dans l'écrit) mais très vite, parfois sous

l'effet de quelques séances d'orthophonie, la lecture arrive à être au moins partiellement maîtrisée, mais c'est l'écriture qui prend le devant de la scène. Dans ce cas, on s'aperçoit vite que le trouble est à la fois d'ordre moteur, altérant la fluidité (coordination) du mouvement des doigts et associé à une difficulté d'ordre cognitif, en particulier dans le domaine du traitement spatial (par exemple copier une figure géométrique ou arranger une série de cube pour copier un modèle) et du traitement temporel (par exemple se situer dans le temps, comprendre les notions de mois, de semaines apprendre à lire l'heure sur un cadran...).

Dans ce dernier cas, le trouble n'est ni linguistique ni attentionnel, on dit qu'il est dyspraxique et souvent l'enfant s'en sortira bien grâce à la mise en place d'aides extérieures, en particulier l'usage de l'ordinateur qui est souvent salvateur.

4.2 Les difficultés d'accès à l'apprentissage musical

Ces trois types de dyslexiques peuvent rencontrer des difficultés dans l'apprentissage musical qui peuvent paraître similaires, mais qui ne le sont pas. D'où l'importance de ces quelques notions neurologiques de base pour permettre d'y voir plus clair. Le premier profil dont le trouble est linguistique, aura certainement des difficultés dans le traitement des sons, parfois de leur succession, rarement de leur hauteur, souvent de la comparaison de plusieurs sons et surtout de la mise en relation des sons avec les notes écrites ou jouées. C'est le second type qui risque d'avoir le plus de difficulté à acquérir la lecture des notes sur la portée, car il ne peut pas se faire une photo d'ensemble de plusieurs notes surtout si elles sont très proches les unes des autres, et son agitation, intérieure comme extérieure, peut lui jouer des tours. Il faudra souvent s'aider chez lui de repère colorés, et de portée agrandie.

Le dernier type aura bien entendu souvent surtout des difficultés dans l'exécution motrice du geste sur l'instrument, la coordination des deux mains, la fluidité du mouvement, comme celui de l'archet du violon. Mais très souvent c'est la composante spatiale qui lui fera le plus défaut pour apprendre la musique, par exemple la notion de gamme ascendante ou descendante, la comparaison d'une hauteur ou d'un intervalle avec sa re-

présentation écrite ou avec le geste approprié. Dans le cerveau, c'est le lobe pariétal droit qui permet tout cela, et chez lui, cette partie ne fonctionne pas de manière optimale.

4.3 Le rythme, le temps et l'apprenti musicien

Une composante dans la musique mérite, à la lumière des travaux qui s'accumulent depuis quelques années, être traitée dans un chapitre à part : la composante rythmique. Les chercheurs en neurosciences insistent beaucoup actuellement sur la similitude entre les caractéristiques temporelles de la parole et le caractère oscillatoire du fonctionnement du cortex cérébral, laissant penser que c'est précisément la mise en cohérence temporelle des deux événements qui caractérise le traitement du signal de la parole par le cerveau. En d'autres termes, il y aurait une correspondance étroite entre certains rythme cérébraux et certaines caractéristiques de la parole, comme le rythme thêta se rapprochant de la fréquence syllabique et le rythme gamma se rapprochant de la fréquence des phonèmes. Il a même été proposé que ce soit une altération de cette mise en cohérence de l'un et l'autre qui soit à l'origine de certaines pathologies comme les troubles du langage oral et écrit, par exemple les dyslexiques auraient des difficultés à aligner les fluctuations d'excitabilité neuronale endogènes dans les régions auditives, avec les pics d'amplitude de la parole entendue, ce qui pourrait être à l'origine de leur trouble phonologique (Power et al., 2013).

Un travail de l'équipe de Nina Kraus (Slatter et al., 2013) a porté sur l'effet d'un entraînement musical d'un an, incluant divers aspects depuis la perception de la hauteur et du rythme, l'utilisation de termes musicaux, jusqu'à l'improvisation, sur une tâche de *tapping* en synchronie avec un tempo donné. Des enfants de 8 ans considérés comme « à risque » de trouble d'apprentissage, ayant bénéficié de cet entraînement musical, se sont avérés très significativement supérieurs à des témoins appariés dans la tâche de *tapping*, suggérant pour les auteurs que cette population à risque pourrait, au vu de ces résultats, bénéficier grandement d'un enseignement musical systématique.

Des applications quasi-thérapeutiques de ces observations ont déjà été réalisées avec succès comme un travail de l'équipe lyonnaise de Przybylski et al. (2013) qui a proposé à des enfants dyslexiques et dysphasiques

une tâche d'amorçage où ils devaient écouter une amorce rythmique (des notes jouées par un instrument), soit réalisant une succession régulière, soit irrégulière, et, juste après l'amorce, devaient résoudre un problème de congruité syntaxique comme dire si une phrase (par exemple « Laura ont oublié son violon ») est correcte ou non. Les résultats ont montré une nette supériorité de l'amorce régulière sur la performance des enfants dans la tâche syntaxique, ce qui, d'après les auteurs, procure un argument convaincant pour inclure la stimulation rythmique dans les protocoles de remédiation des enfants avec troubles développementaux du langage. Récemment, une équipe italo-française (Flaunacco et al., 2015) dans une étude méticuleuse de 83 enfants dyslexiques, ont comparé l'effet d'un entraînement rythmique systématique à une pratique d'arts visuels. Au cours de sessions de formation impliquant des groupes de 5-6 enfants, durant une heure, deux fois par semaine, les enfants se voyaient proposer soit un entraînement musical : mettre l'accent sur le rythme et le traitement temporel (utilisation par exemple des instruments à percussion, utilisation des syllabes rythmiques [ta, ti-ti,...], les mouvements du corps rythmiques accompagnant la musique, des jeux de synchronisation sensorimotrice) ; soit un entraînement à la peinture, selon un programme destiné à favoriser les compétences visuo-spatiales et la dextérité manuelle ainsi que la créativité. Les résultats ont été très nets, montrant un effet plus important de l'entraînement musical sur un test d'attention auditive et dans plusieurs capacités de perception et de production telles que testées par des tâches psychoacoustiques et musicales. Le résultat de la tâche de production de rythme s'est avéré être le meilleur prédicteur de la conscience phonologique telle que mesurée par les tâches de fusion de phonèmes et de segmentation phonémique.

Ainsi, tout laisse penser que travailler sur le rythme pourrait représenter en soi une véritable piste thérapeutique pour la prise en charge d'enfants présentant ce type de troubles. Au-delà de ces seules évidences, de nombreux travaux explorent d'autres pistes passionnantes autour de la question du rythme et de son traitement par le cerveau, montrant par exemple que le plaisir générée par l'écoute et la production de rythme passe par l'activation d'une petite région de notre cerveau appelée noyau accumbens et que cette région se trouve précisément être le centre cérébral de la motivation, là où s'inscrit la notion de plaisir, incluant celle du plaisir d'apprendre, pour la transformer en une envie, une action qui peut être précisément un apprentissage.

Il est tout-à-fait concevable que des travaux futurs, aidés des méthodes récentes d'imagerie cérébrale, viennent nous confirmer que c'est par son action sur ces systèmes, dont la complexité nous masque encore sans doute la réalité de leur importance, que la musique pourrait venir aider encore mieux qu'elle ne le fait déjà aux apprentissages scolaires, musicaux ou non musicaux, ordinaires ou pathologiques.

Références

- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 111–30.
- Bangert, M., Altenmüller, E. O. (2003). Mapping perception to action in piano practice : a longitudinal DC-EEG study. *BMC Neurosci*, 4, 26.
- Baumann, S., Koeneke, S., Schmidt, C. F., Meyer, M., Lutz, K., Jancke, L. (2007). A network for audio-motor coordination in skilled pianists and non-musicians. *Brain Res.* 3 ; 1161, 65–78.
- Elbert, T., Pantev, C., Wienbruch, C., Rockstroh, B., Taub, E. (1995). Increased cortical representation of the fingers of the le hand in string players. *Science*, 270, 305–307.
- Flaugnacco, E., Lopez, L., Terribili, C., Montico, M., Zoia, S., Schön, D. (2015). Music training increases phonological awareness and reading skills in developmental dyslexia : a randomized control trial. *Plos One*, 10(9).
- Foxton, J. M., Stewart, M. E., Barnard, L., Rodgers, J., Young, A. H., O'Brien, G., Griffiths, T. D. (2003). Absence of auditory « global interference » in autism. *Brain*, 126, 1–7.
- Habibi, A., Damasio, A., Ilari, B., Elliott Sachs, M., Damasio, H. (2018). Music training and child development : a review of recent findings from a longitudinal study. *Ann N Y Acad Sci*, 6, doi: 10.1111/nyas.13606. [Epub ahead of print].
- Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C., Schlaug, G. (2009). Musical training shapes structural brain development. *J Neurosci*, 29, 3019–3025.
- Koelsch, S., Gunter, T. C., Cramon, D. Y., Zysset, S., Lohmann, G., Friederici, A. D. (2002). Bach speaks : a cortical « language-network » serves the processing of music. *Neuroimage*, 17, 956–966.

- Lahav, A., Saltzman, E., Schlaug, G. (2007). Action representation of sound : audiomotor recognition network while listening to newly acquired actions. *J Neurosci*, 27, 308–314.
- Lappe, C., Herholz, S. C., Trainor, L. J., Pantev, C. (2008). Cortical plasticity induced by short-term unimodal and multimodal musical training. *J Neurosci*, 28, 9632–9639.
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., Chau, T. (2011) Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychol Sci* 22(11), 1425–1433.
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L., Besson, M. (2009). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children : more evidence for brain plasticity. *Cerebral Cortex*, 19(3), 712–723.
- Ozdemir, E., Norton, A., Schlaug, G. (2006). Shared and distinct neural correlates of singing and speaking. *Neuroimage*, 33, 628–635.
- Pantev, C., Roberts, L. E., Schulz, M., Engelien, A., Ross, B. (2001). Timbre-specific enhancement of auditory cortical representations in musicians. *Neuroreport*, 12, 169–174.
- Power, A. J., Mead, N., Barnes, L., Goswami, U. (2013). Neural entrainment to rhythmic speech in children with developmental dyslexia. *Front Hum Neurosci*, 7, 777.
- Przybylski, L., Bedoin, N., Kri-Papoz, S., Herbillon, V., Roch, D., Léculier, L., Kotz, S. A., Tillmann, B. (2013). Rhythmic auditory stimulation influences syntactic processing in children with developmental language disorders. *Neuropsychology*, 27(1), 121–131.
- Slater, J., Tierney, A., Kraus, N. (2013). At-risk elementary school children with one year of classroom music instruction are better at keeping a beat (2013). *PLoS One*, 8(10), e77250.
- Tierney, A., Kraus, N. (2013). Music training for the development of reading skills. *Progress in Brain Research*, 207, 209–241.
- Wan, C. Y., Schlaug, G. (2010). Music Making as a Tool for Promoting Brain Plasticity across the Life Span. *Neuroscientist*, 16(5), 566–577.

Zatorre, R., McGill, J. (2005). Music, the food of neuroscience ? *Nature*. 17, 434(7031), 312–315.

Zatorre, R. J., Chen, J. L., Penhune, V. B. (2007). When the brain plays music : auditory-motor interactions in music perception and production. *Nat Rev Neurosci*, 8(7), 547–558.

La petite chanson des émotions et de la motivation

Marie-Pierre Bidal-Loton & Nicolas Leveau

La musique inspire, apaise tout autant qu'elle stimule et éveille. Dans son écoute comme dans sa pratique, elle potentialise nos sens et nous mobilise à des lieux introspectifs et constructifs de connaissances de soi, de l'autre. Elle participe de notre épanouissement personnel et de notre émancipation intellectuelle. Adjuvant cognitif, elle met en mouvement l'intelligence par l'activation de nos schèmes sensori-moteurs. La musique définit ainsi sa place au cœur du processus d'apprendre. Associer cet Art à l'école, l'inclure dans son dessein pédagogique semble si évident et pourtant...L'enseignement de disciplines privilégiées comme les mathématiques ou le français tend à gommer la diversité des apprentissages arrachant le concept même du pédagogique de sa souche originelle. En effet, la pédagogie désigne, au plus profond de ses grecques racines, l'art de l'éducation. Un art du partage au cœur de la relation humaine. Un art d'apprendre, de donner et de prendre. L'école, haut lieu des savoirs, consacre depuis toujours son espace à cet Art, sans suffisamment le percevoir. Avec Erasmus +, des enseignants se sont saisis de cette opportunité de s'en rappeler et, avec entrain, se sont engagés dans ce que, ce beau projet européen « *Art & Apprentissage* », leur a proposé d'éveiller. Acceptant l'invitation au voyage, ils sont entrés, en musique, dans la danse pour jouer au rythme de ce collectif partenarial : un projet orchestré par son maître d'œuvre Tatiana De Barelli.

Et pourquoi rejoindre le mouvement si ce n'est pour y découvrir une forme de bienveillance. En effet, il convenait d'évaluer l'impact du dispositif « *Art & Apprentissage* » sur l'épanouissement scolaire des élèves concernés.

Ce texte, recueil de notes, tel une chanson dont on ne retiendra que le refrain, celui du bonheur, offre un regard clinique de psychologue posé sur des élèves, heureux que l'on s'occupe si bien d'eux : des élèves bénéficiaires de la mise en place d'un dispositif qui propose un canevas d'ac-

tivités musicales. Il est question de l'observation des participants aux ateliers musicaux, de leur autoévaluation du confort scolaire mais aussi de l'analyse sémantique d'interviews. Mon propos vise à présenter ici les effets positifs de la pratique musicale en groupe sur les modalités d'apprentissages. Le lien étant fait entre le bénéfice pédagogique de ces ateliers et l'épanouissement scolaire des enfants y ayant participé. Cette corrélation qualitative a été mise en exergue par l'évaluation métrique de leur vécu à l'école avec la passation d'une grille de mesure du vécu scolaire (EMVS). Mais au-delà c'est la manifestation du bonheur à l'école qui sera retenue et conservée en mémoire tel un refrain. C'est cela la petite chanson, elle se compose de notes...Pas des notes de musique...Mais des notes d'observation et s'appuie sur des notes de confort scolaire, témoins du bien-être des enfants.

1. Le bien-être scolaire en musique...

Et en mesure

Je les ai observés, ces enseignants et ces enfants, heureux de chanter, jouer, danser. Et, c'est de ce regard posé sur leur mouvement en projet dont je souhaitais, avant tout, ici parler. En effet, s'il y avait une seule chose à retenir de mon observation, c'est la manifestation du bonheur à l'école. Je retiens leur bien-être, leur joie, leur satisfaction partagée : le tout remplissant l'espace de travail à chaque séance d'exploration musicale. J'ai rencontré des enfants émerveillés de découvrir ce qu'ils peuvent produire de sons, de mouvements et de chants, des élèves surpris de ce qu'ils peuvent ensemble créer. Un groupe heureux de vivre ensemble une expérience artistique, toujours inventive même si répétitive, toujours créative et projective. Le bonheur émanant de ces ateliers devait être souligné quelquepart. Mieux encore cet état devait être identifié et mesuré pour donner toute son envergure à la puissance humaine du projet. Evaluer l'impact du dispositif « *Art & Apprentissage* » sur l'épanouissement scolaire des élèves concernés. Pour ce faire, des outils ont été élaborés. Ils sont par ailleurs présentés. Et, parmi ces instruments d'évaluation, une échelle de Mesure du Vécu Scolaire : EMVS (Bidal et Habib, 2015) a été proposée aux élèves afin de sonder leur niveau de confort d'apprentissage. La création de cette EMVS, agrégée au projet d'optimisation du confort d'apprendre,

permet d'identifier le vécu scolaire ainsi que son évolution au cours du projet. Ainsi, son administration, en début et fin du dispositif, a permis de mesurer la progression du bien-être à l'école. Cette échelle évalue donc aussi la pertinence qualitative du dispositif, via le vécu des élèves. Le focus étant posé sur la qualité des conditions d'accompagnement pédagogique ajustées aux besoins pour une bienveillance des élèves. La bienveillance pédagogique nous apparaît, en tant que psychologues, chercheurs, pédagogues, comme indissociable des modalités d'apprentissage mobilisables par les enfants dans des conditions de confort de travail qui leurs permettent de pleinement les exprimer.

L'expérimentation du projet et de son effet sur le vécu scolaire s'inscrit dans un processus d'évaluation de la pertinence d'un dispositif spécifique, artistique et scientifique, associant musique et référentiel neurocognitif. Ce dispositif, entre épanouissement scolaire et envie d'apprendre, convoque, au-delà de la réussite scolaire, le bonheur d'être un élève à l'école (De la Garanderie, 2013). Cette aventure s'est dessinée comme l'esquisse d'un art d'*apprendre autrement*, comme une éthique d'accompagnement pédagogique, une offre éducative esthétique. Il convient de préciser la spécificité de ce programme « *Art & Apprentissage* » qui s'est révélé être une proposition musicale de bien-être scolaire non seulement génératrice de motivation, volition mais aussi productrice d'un confort d'apprendre.

L'évaluation du bien-être scolaire s'est voulue à la fois qualitative (échelle de Likert + entretien d'explicitation) et quantitative avec une analyse non seulement synchronique mais aussi diachronique : comparaison T1/T2 des scores obtenus à l'Echelle de Mesure du Vécu Scolaire (Bidal article à paraître).

Une ANOVA à mesures répétées a été effectuée sur chacune des dimensions de l'EMVS avec pour facteur catégoriel le terrain d'expérimentation selon deux modalités :

- Classe ordinaire/10+.
- Classes ordinaires en île de France/classes du programme Erasmus (10+, Belgique/France).

Les résultats obtenus témoignent d'une amélioration significative, notamment pour les élèves porteurs de DYS- de la qualité du vécu scolaire. Le programme a activé tout à la fois les fonctions frontales pour les tâches d'organisation, planification, inhibition, attention conjointe, concentra-

tion et le système hédonique avec l'intégration de la valence affective (les hotspots) qui permet l'engagement, l'action appétitive et la prise de plaisir.

La qualité du vécu scolaire, sans cesse réinterrogée à la lumière de l'évaluation continue du dispositif expérimental, s'est posée comme la trame d'une recherche de liens entre apprentissage, musique et motivation.

2. La contribution de la musique au confort d'apprendre

La pratique de la musique, pas seulement son enseignement, permet de solliciter dans le plaisir artistique et créatif toutes les aptitudes neurocognitives engagées dans le travail d'apprendre à l'école et d'apprendre à apprendre. Jouer de la musique, ensemble, pour mieux apprendre en général, pour apprendre à apprendre, pour apprendre avec, et par le collectif, révèle que la pratique musicale développe des capacités cognitives, perceptives, sociales non spécifiques à la musique et donc bien plus large. Le canevas proposé a en effet permis de stimuler les intelligences plurielles, et notamment les compétences transversales en convoquant des actes de penser fondamentaux pour apprendre. Sur la base des données probantes de mes observations cliniques, il convient de relever certains secteurs activés. Ainsi, les propositions d'ateliers musicaux ont sollicité, de façon non exhaustive, les dimensions neurocognitives suivantes :

2.1 La stimulation de la fonction mnémonique au cœur du processus d'apprentissage.

La pratique de la musique exerce les différentes mémoires avec un traitement multisensoriel engagé. La saisie, ludique (on joue de la musique), impliquée au plan motivationnel et actée (on fait de la musique) des informations est multisensorielle : une pratique toute à la fois auditive/visuelle, cénesthésique, kinesthésique. Les expériences perceptuelles, produisent l'excitation de ces différentes zones corticales (audition, vision, somesthésie) pour s'associer au plaisir et à la stabilisation des traces mnésiques par la répétition, donc l'entraînement des processus, eux-mêmes

renforcés au plan fonctionnel. Ainsi, en plus de stimuler la mémoire de travail, la pratique régulière tisse des patterns mnésiques fiables et sécurisants pour l'enfant qui gagne en confort. Il est à noter que la globalité des expériences personnelles sollicite la mémoire épisodique et que la pratique multisensorielle et hédonique de la musique optimise son exercice en contexte conatif de qualité. On peut aussi ajouter que la mémoire sémantique, engagée notamment dans la pratique du chant, ou encore la mémoire procédurale (avec la conscientisation des procédures acquises par l'effet miroir de la pratique collective), lors des exercices de rythmes par exemple, sont toutes deux très stimulées. Ces mécanismes mnésiques sont activés dans un contexte d'apprentissage libre, ludique, non contraint au rendement scolaire (car si la musique est une discipline, sa réalisation artistique ne se limite pas à un but pédagogique circonscrit institutionnellement par les programmes). Et, cette pratique créative offre une certaine aisance et liberté. Cet avantage d'apprendre en jouant, sans « travailler » peut, en tant que compétences transversales optimisées, apporter un confort d'apprentissage plus satisfaisant dans d'autres contextes de tâches, davantage scolaires. Un confort de travail qui, augmenté, contribue indubitablement à améliorer le vécu scolaire des enfants.

2.2 L'optimisation des ressources attentionnelles et de la gestion pulsionnelle

L'hétéro-émulation et l'appel de l'intérêt (Salomon, 1983) par la dimension artistique sont des facteurs facilitant l'engagement dans l'activité.

Les séquences permettent la mise en œuvre privilégiée des aptitudes attentionnelles. Cette attention est sollicitée évidemment au plan auditif avec une indispensable qualité d'écoute mais également au plan visuel avec la nécessité pour chacun d'observer les mouvements du groupe et de capter les consignes gestuelles du chef d'orchestre. La concentration de chacun est soutenue par celle des autres. Ces concentrations mutuelles et additives conditionnent l'ouvrage collectif, aussi chacun dans une intention collective veille à maintenir une posture attentive et veille à celle des pairs. Cette vigilance permet les ajustements réciproques par imitation latérale, avec les neurones miroirs (Damasio, 2010 ; Rizzolatti, 2008).

2.3 La mise en œuvre des compétences sociales

L'activation de procédés d'imitation latérale, sur la base du rôle des neurones miroirs (Damasio, 2010), de la vicariance (Bandura, 1997), de l'intelligence coopérative, des expérimentations de tâtonnements avec essais/erreurs permettent un apprentissage socio-constructif par l'observation (Wynnykamen, 1990) et l'action dans le plaisir de la pratique musicale. Au plan pédagogique, il s'agit d'une orchestration qui sous-entend la co-construction dynamique d'un lien d'accompagnement (Fustier, 2000) spécifique, inscrit dans une dialectique sympathique et/ou même empathique (Decety, 2004). Une alliance relationnelle de compréhension partagée qui permet l'harmonisation des praxies de chacun en fonction de l'autre se créer au sein du groupe d'élèves. Cet accordage interpersonnel développe les compétences sociales et les capacités adaptatives d'ajustements latéraux entre pairs. Les déclencheurs motivationnels par la valorisation, les encouragements du groupe, le sentiment de succès (applaudissements) permettent une augmentation du plaisir d'être à l'école. Ces phénomènes de gratification active le circuit vertueux de la récompense (Habib, 2016). Ces temps de jeux musicaux partagés ont permis la mise en place d'une posture d'écoute de l'autre et de veille par le regard de dispositions personnelles privilégiées car affectivement investie d'une charge positive de concentration/attention/vigilance aux autres pour s'accorder à chacun et au collectif. S'associe à cette attention conjointe la naissance du sentiment d'efficacité (Bandura, 1997) et la satisfaction personnelle d'être contributif à titre individuel d'un tout. Les compétences sociales s'articulent finement aux fonctions exécutives exprimées en compétences transversales (anticipation, ajustements, régulation...).

2.4 La gestion des repères perceptifs et l'organisation temporo-spatiale

La structuration temporelle et spatiale avec un entraînement à la perception de la durée, la gestion du temps avec le rythme, les silences, la cadence, le tempo...sont mobilisées des compétences telles que l'endurance, la rapidité d'exécution, mais aussi d'autres fonctions exécutives telles que la représentation mentale du but et des étapes, l'inhibition de certains

process, la sélection de choix et la prise de décision. Autant de compétences transversales qui entraînent d'autres fonctions telles que la planification, la structuration en séquences, l'organisation, l'anticipation. Ces opérations mentales indispensables pour tout acte de penser sont ainsi sollicitées lors des ateliers de musique. Soubassement fondamental de tout raisonnement, les fonctions exécutives sont même intensément activées lors de ces ateliers. Cette hyperstimulation du traitement de l'information s'opère dans une dynamique cérébrale qui y agrège la motivation. En d'autres termes, le programme active tout à la fois les fonctions frontales pour les tâches d'organisation, planification, attention et le système hédonique avec l'intégration de la valence affective (les hotspots). L'activation du système hédonique permet l'engagement, l'action appétitive et la prise de plaisir.

2.5 L'entraînement et l'expérience pratique

La stimulation des fonctions conatives au service de l'expérimentation et des procédures de tâtonnement. Il est à souligner que le canevas d'ateliers proposé permet le développement ludique de mécanismes de renforcement/stabilisation des « acquisitions » par la répétition/l'entraînement, la continuité la/régularité des sollicitations. Ce qui importe pour solliciter la démarche d'apprendre (par essais-erreurs) n'est pas le contenu (le type d'acquisitions) mais l'entraînement des processus (Kliegel & Bürki, 2012). Le dispositif offre un genre d'apprentissage transversal, qui de surcroît, se réalise dans un contexte motivationnel augmenté avec l'installation d'une activité musicale créative hédonique. Aussi, les fonctions conatives sont au cœur de l'engagement des élèves dans les tâches scolaires qui leur sont proposées. Les récentes recherches en psychopédagogie confirment que la motivation est une condition nécessaire à l'apprentissage pour tous les élèves. La méta-analyse de Wang, Haertel et Walberg (1993), de plus de 260 textes scientifiques, amène à conclure que la motivation, fait partie des sept éléments les plus importants à considérer pour expliquer le succès scolaire. Pour apprendre, il faut vouloir, c'est-à-dire être motivé.

3. Un contenu lexico-sémantique témoin d'une expérience émotionnelle

La plupart des théories de l'émotion s'accordent sur le fait qu'elles ne sont pas un état statique, mais un épisode dynamique durant lequel un ensemble de composantes fonctionnent de façon synchronisées (Scherer, 1984, 2009). On parle donc d' « Episode émotionnel ». Ces composantes sont l'évaluation cognitive, la tendance à l'action, la réponse physiologique, l'expression motrice, le sentiment subjectif. L'évaluation cognitive fait référence à l'évaluation de l'environnement et de la situation vécue. La tendance à l'action est une réaction motivationnelle poussant à agir d'une certaine manière dans une situation particulière. La réponse psychophysiologique correspondant à des modifications dans le système nerveux périphérique se caractérisant par exemple par des changements dans le rythme de la respiration, la fréquence cardiaque, la température de la peau ou encore dans le taux de sudation. L'expression motrice de l'émotion est caractérisée par les réactions musculaires du visage (par exemple, un sourire), des cordes vocales et du corps plus généralement. Le sentiment subjectif correspond à l'infime partie du processus émotionnel qui atteint le seuil de la conscience et de la verbalisation. C'est cette composante qui nous permet de dire « J'ai peur », ou « Je suis heureux ». Le sentiment subjectif est souvent confondu avec l'émotion elle-même alors que l'on peut plutôt le conceptualiser comme en reflétant seulement l'aspect conscient.

Les émotions préparent donc l'organisme à faire face aux événements importants de la vie et comportent ainsi une importante dimension motivationnelle, produisant ainsi des états dit de préparation à l'action (Frijda, 2007). Par ailleurs, en référence au sentiment subjectif, les contenus sémantiques présents lors d'un épisode émotionnel témoignent de la nature des processus en jeu. C'est le contenu sémantique des productions verbales des enfants que nous proposons d'étudier ici afin d'examiner la nature des émotions afférentes à l'évocation de la musique.

Russell (1980, 2003) met en évidence le caractère dimensionnel des émotions. Il apporte la notion de noyau affectif (« core affect ») qu'il définit comme un « *état neurophysiologique accessible consciemment comme un sentiment simple, non réflexif, et qui est un mélange de valeurs hédonistes (plaisir – déplaisir) et d'activation (endormi – activé)* » (Russell, 2003, p. 147). Ainsi,

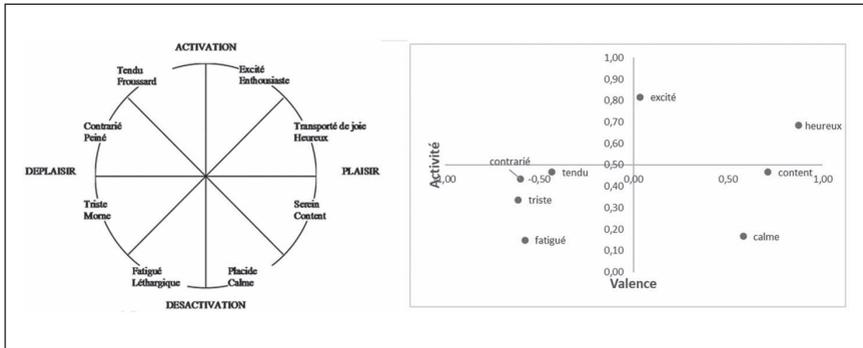


Figure 1 Répartition circulaire dimensionnelle des émotions (d'après Russell, 2003) et son équivalent à partir de la métanorme de Leveau et al. (2012).

les émotions peuvent être différenciées sur deux axes. L'axe de la valence renvoie au caractère plaisant (par ex. joie) ou déplaisant (par ex. peur). L'axe de l'activité renvoie à l'activation physiologique associée à l'épisode émotionnel, celle-ci peut être élevée (par ex. colère) ou faible (par ex. tristesse).

A partir d'une métanorme comportant 6383 mots caractérisés en valence émotionnelle (agréable vs désagréable), dont 5656 mots caractérisés en activation, Leveau, Jhean-Larose, Denhière & Nguyen (2012) mettent en évidence qu'il est possible de caractériser émotionnellement un énoncé à partir de l'analyse du lexique qui le compose. Chaque terme est caractérisé en valence sur une échelle de -1 (déplaisir) à 1 (plaisir), et en activation sur une échelle de 0 (endormi) à 1 (activé).

3.1 Joie et musique

Russell (1980, 2003) met en évidence le caractère dimensionnel des émotions. Il apporte la notion de noyau affectif (« core affect ») qu'il définit comme un « état neurophysiologique accessible consciemment comme un sentiment simple, non réflexif, et qui est un mélange de valeurs hédonistes (plaisir – déplaisir) et d'activation (endormi – activé) » (Russell, 2003, p. 147). Ainsi, les émotions peuvent être différenciées sur deux axes. L'axe de la valence renvoie au caractère plaisant (par ex. joie) ou déplaisant (par ex. peur). L'axe

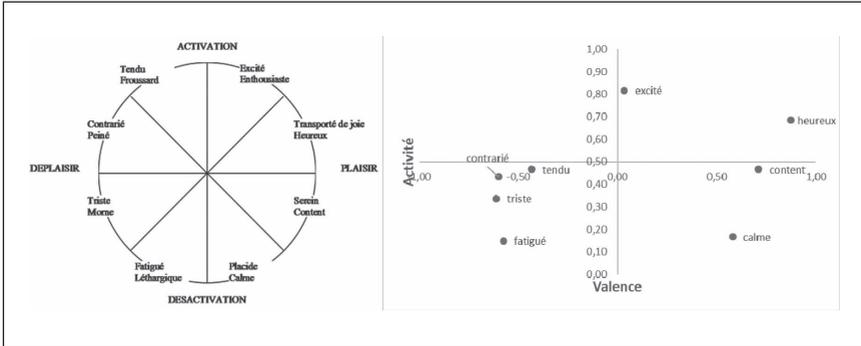


Figure 2 Répartition circulaire dimensionnelle des émotions (d'après Russell, 2003) et son équivalent à partir de la métanorme de Leveau et al. (2012).

de l'activité renvoie à l'activation physiologique associée à l'épisode émotionnel, celle-ci peut être élevée (par ex. colère) ou faible (par ex. tristesse).

A partir d'une métanorme comportant 6383 mots caractérisés en valence émotionnelle (agréable vs désagréable), dont 5656 mots caractérisés en activation, Leveau, Jhean-Larose, Denhière & Nguyen (2012) mettent en évidence qu'il est possible de caractériser émotionnellement un énoncé à partir de l'analyse du lexique qui le compose. Chaque terme est caractérisé en valence sur une échelle de -1 (déplaisir) à 1 (plaisir), et en activation sur une échelle de 0 (endormi) à 1 (activé).

Les énoncés spontanés des enfants ayant suivi l'accompagnement musical ont été soumis à l'analyse lexicale. Un corpus de 13 600 mots a été établi, duquel nous avons supprimé les mots dit « vides de sens » (« le », « la », « les » etc...) ainsi que les auxiliaires (« être », « avoir », « aller », « pouvoir » etc.). Le corpus résultant comporte 5480 mots que nous avons soumis à l'analyse lexicale ainsi qu'à l'analyse émotionnelle. Parmi ces 5480 mots, 3048 ont été caractérisés en valence et 2588 en activité.

Le terme « musique » (173 occurrences) est le plus utilisé dans le corpus soulignant le thème privilégié dans les énoncés des enfants (figure 1). L'orientation émotionnelle sous-tendue dans le corpus vient ainsi rendre compte majoritairement de la connotation émotionnelle associée à ce thème.

L'orientation émotionnelle du lexique rend compte d'une expérience très majoritairement de plaisir (0,37) lorsque les enfants évoquent leur ex-

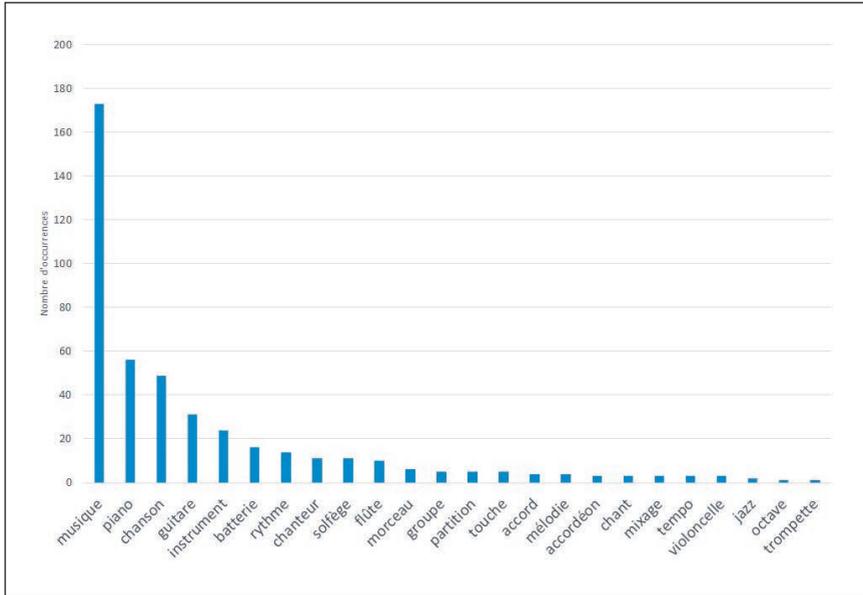


Figure 3 Occurrence des termes renvoyant au thème de la musique dans le corpus des productions verbales des enfants.

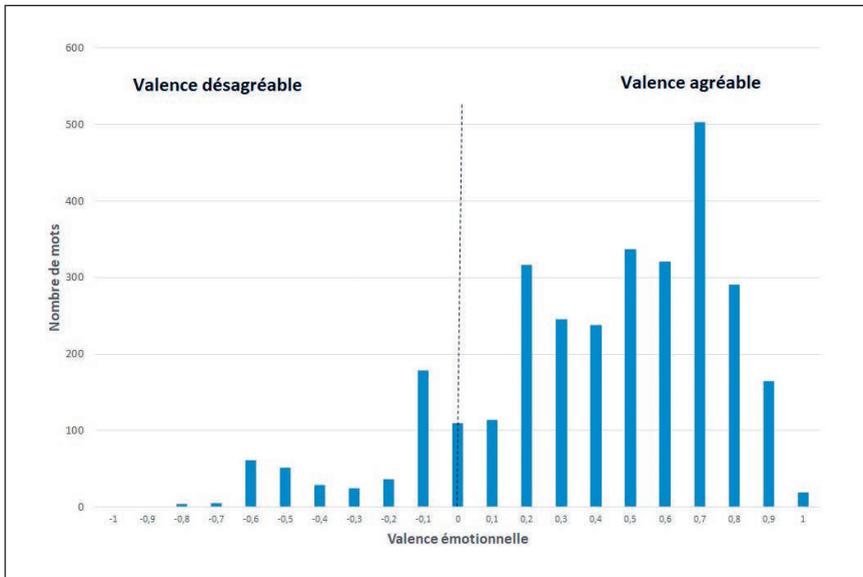


Figure 4 Orientation émotionnelle du lexique des enfants lors des productions spontanées.

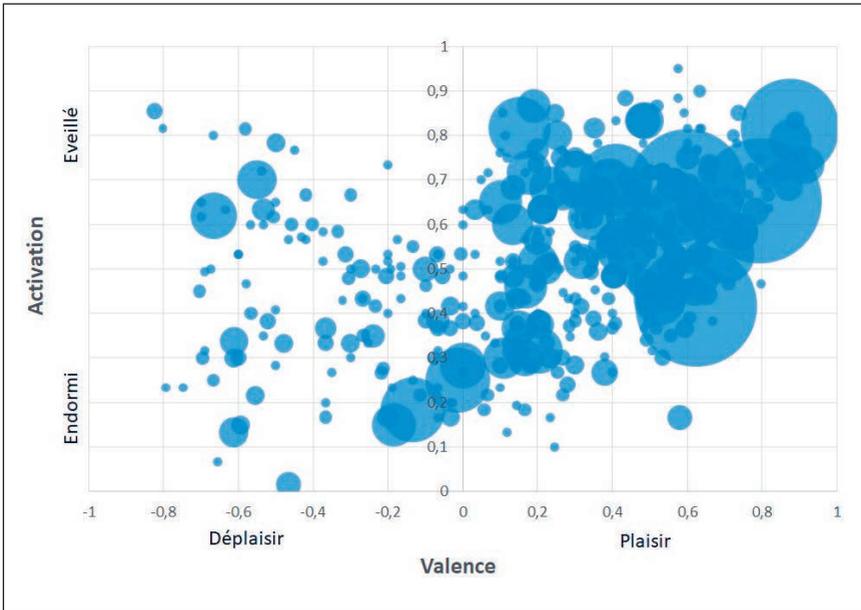


Figure 5 Disposition valence/Activation du lexique des enfants lors de leur production spontanée. La taille des cercles rend compte du nombre de mots.

périence musicale (Figure 2). L'activation associée est également élevée (0,57). Les contenus émotionnels plaisants (valence > 0, 2172 mots) restent d'une activité élevée (activité = 0,59) et renvoient ainsi au bonheur avec dimension d'excitation. Les contenus émotionnels déplaisants (valence < 0) sont essentiellement d'activité faible (activité = 0,37) et renvoient ainsi à la tristesse. Un noyau de fatigue (activité faible, valence nulle) est en outre présent dans le corpus.

3.2 Une analyse catégorielle de la couleur émotionnelle

Landauer et Dumais (1997) mettent en évidence la pertinence de l'analyse de la sémantique latente (LSA) comme modèle de la représentation la signification d'un énoncé en mémoire. Chaque énoncé est modélisé par un vecteur qu'il est possible de comparer à un autre vecteur représen-

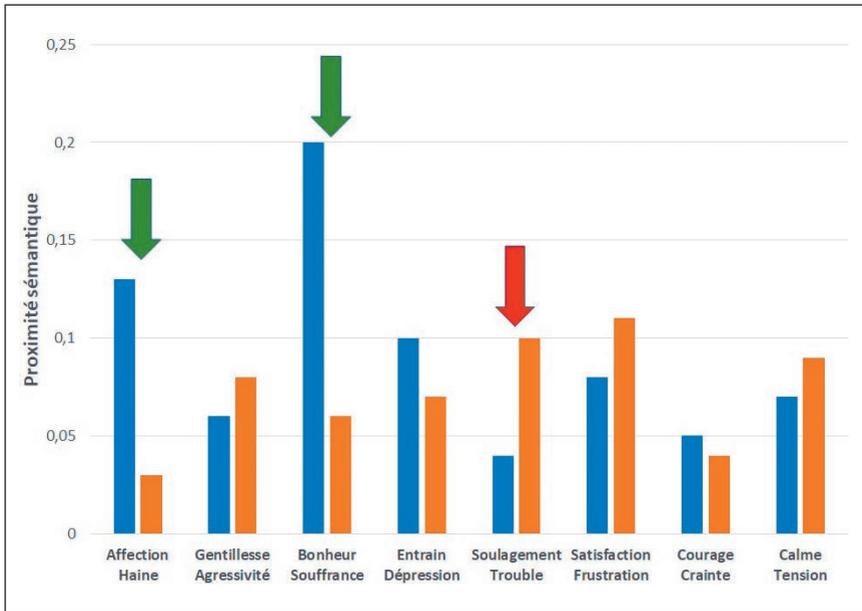


Figure 6 Proximité sémantique des énoncés des enfants avec les vecteurs émotionnels en utilisant l'analyse de la sémantique latente. Les émotions agréables sont indiquées en bleu, les émotions désagréables sont indiquées en orange.

tant un autre énoncé. Leveau (2011) met en évidence le caractère sémantique du contenu émotionnel et la pertinence d'utiliser l'analyse de la sémantique latente pour identifier la coloration émotionnelle d'un énoncé en le comparant à un vecteur représentant des émotions. A partir de la base EMOTAIX (Piolat & Bannour, 2009), il propose 16 vecteurs opposées deux à deux, et représentant 8 émotions agréables (Affection, Gentillesse, Bonheur, Entraîn, Soulagement, Satisfaction, Courage et Calme) et 8 émotions désagréables associées (Haine, Agressivité, Souffrance, Dépression, Trouble, Frustration, Crainte et Tension).

Les vecteurs des énoncés des enfants ont donc été comparés aux 16 vecteurs émotionnels ci-dessus. On observe une forte proximité de ces énoncés avec les émotions « Affection » et « Bonheur ». Les énoncés sont plus proches de l'émotion désagréable « Trouble » que de sa contrepartie « Soulagement » du fait de l'évocation faite par les enfants des troubles des apprentissages dont ils souffrent.

4. Pour conclure, une ouverture

La réussite scolaire, si elle est bien évidemment cruciale, n'est pas suffisante pour permettre le développement harmonieux des enfants. Moro et Brison (2016) ont souligné l'importance de prendre en compte le bien-être au sein de l'école. Donner à l'école les moyens d'améliorer le bien-être collectif est un enjeu actuel. Plus largement l'objectif est de former des citoyens responsables et capables de mieux vivre ensemble. Ces moyens offerts, dans le cadre du projet aux équipes enseignantes engagées, ont permis d'optimiser l'appréciation subjective du vécu scolaire par les élèves bénéficiaires du dispositif Erasmus +. L'amélioration qualitative du confort de travail jaugé par l'échelle de mesure du vécu scolaire (EMVS) valide la pertinence d'une telle initiative européenne partenariale.

En effet, l'intérêt majeur de ce projet sur le terrain de l'éducation, telle une recherche-action (Monceau, 2005) davantage qu'une science cognitive appliquée, réside dans sa possible généralisation, voire conceptualisation, comme outil pédagogique innovant, ou son implémentation en tant que dispositif. Cette expérimentation réalisée dans de nombreuses écoles d'Espagne, Belgique et France à l'échelle d'une période délimitée pourrait se voir reproduite ailleurs. L'expérience « *Art & Apprentissage* » doit pouvoir apporter, à la hauteur de sa pertinence, sa contribution aux mutations du système éducatif sous éclairage neuropsychologique. L'indispensable évolution didactique de l'offre d'apprentissage aux élèves tenue de s'alimenter des découvertes neuroscientifiques peut prendre appui de cette expérimentation neuro-artistique afin d'ouvrir de nouvelles perspectives d'accompagnement pédagogique pour tous et pour chacun.

La maquette d'activités musicales mise en place, tel un étendard qui rallie les aptitudes scolaires à la cause d'émancipation cognitive, libère une nouvelle puissance de travail qui est celle de l'épanouissement personnel dans l'univers de l'école.

Un bel étend'Art du bonheur !

Bibliographie

Bandura, A. (1997). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck. (trad. 2002).

Damasio, A.-R., (2010). *L'autre moi-même, Les nouvelles cartes du cerveau*. Paris : Odile Jacob.

De la Garanderie, A., (2013). *Plaisir de connaître Bonheur d'être*, Lyon : Chronique sociale.

Habib, M., Bigand, E., Brun, V., (2012). *Musique et cerveau : Nouveaux concepts, nouvelles applications*. Paris : Surchamps médical.

Habib, M. & Bidal, M-P. (2017). Un dispositif expérimental pour les élèves souffrant de troubles «dys» complexes. *Le magazine de l'éducation* (2), 11.

Frijda N. H. (2007). *The laws of emotion*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement*. Paris : Dunod.

Hardy, M., Belmont, B., Noël-Hureaux, E. (2011). *Des recherches action pour changer l'école*. Paris : l'Harmattan.

Kliegel, M. & Burki, C. (2012). Memory training interventions require a tailor-made approach : commentary on McDaniel and Bugg. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 1 (1), 58–60.

Landauer, T. K., & Dumais, S. T. (1997). A solution to Plato's problem : The latent semantic analysis theory of acquisition, induction, and representation of knowledge. *Psychological Review*, 104(2), 211–240.

Leveau, N. (2011). *Évaluations automatiques des émotions et sentiments, mémoire sémantique et compréhension de texte : expérimentations et simulations*. Thèse de doctorat inédite. Ecole Pratique des Hautes Etudes, France.

Leveau, N., Jhean-Larose, S., Denhière, G., Nguyen, B.-L. (2012). Validating an interlingual metanorm for emotional analysis of texts. *Behavioral and Research Methods*, 44(4), 1007–1014.

- Monceau, G. (2005). Transformer les pratiques pour les connaître : Recherche action et professionnalisation enseignante. *Educ. Pesqui* 31 (3), 467–482.
- Moro, M.-R & Brison, J.-L. (2016) *Rapports bien-être et santé des jeunes*, Paris : Ministère des Affaires Sociales et de la Santé.
- Piolat, A. & Bannour, R. (2009). EMOTAIX : un scénario de Tropes pour l'identification automatisée du lexique émotionnel et affectif. *L'Année psychologique* 4(109), 655–698.
- Rizzolatti, G. (2004) Le système miroir neurone. *Revue neurosciences*, 27, 169–92.
- Russell, J. A. (2003). Core Affect and the Psychological Construction of Emotion. *Psychological Review*, 110(1), 145–172.
- Scherer, K. R. (1984). On the nature and function of emotion : A component process approach. In K. R. Scherer, & P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion*. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 293–317.
- Scherer, K. (2009). Emotions are emergent processes : they require a dynamic computational architecture. *Philosophical Transactions of Royal Society B*, 364, 3459–3474.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294.
- Wynnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant ?* Paris : PUF.

La musique à l'école

Défi pédagogique et culturel

Martine Tassin

1. L'école en quête de sens et de renouveau

J'ai tendance à penser que l'on ne peut reconstruire le métier d'enseignant qu'autour de la réhabilitation forte du concept de culture, comme susceptible de fédérer l'ensemble des savoirs, éclatés et fossilisés qui sont transmis par ailleurs.

(Ph. Meirieu, 1999)

Le métier d'enseignant doit en effet se reconstruire. Il est plus complexe que jamais. Il suppose intelligence, vision, culture, ouverture d'esprit, flexibilité, créativité, empathie... Je voudrais, avant tout, rendre hommage aux nombreux enseignants qui s'impliquent dans cette tâche difficile et combien importante.

L'éducation est par définition en reconstruction permanente. Aujourd'hui, l'école est dans une position critique. En difficulté pour préparer les enfants à un monde futur qu'elle a peine à imaginer ; en difficulté pour répondre aux besoins des enfants, de tous les enfants avec leurs différences personnelles et culturelles dans une optique d'inclusion sociale ; difficulté à installer chez tous le plaisir d'apprendre. Elle cherche comment intégrer la multi-culturalité croissante, à évoluer en fonction des nouvelles découvertes scientifiques qui bien souvent remettent en question les pratiques habituelles, à donner du sens aux apprentissages trop souvent découpés et cloisonnés et finalement à assurer, au-delà des apprentissages de base, une éducation citoyenne. Cela se manifeste, selon les cas, par des résultats PISA décevants, un taux de décrochage et de redoublements inacceptable, des différences trop marquées entre les classes sociales notamment. Certains pays européens ont heureusement des scores raisonnables ; d'autres multiplient les réformes et d'autres encore remettent fondamentalement en question toute leur organisation scolaire.

C'est le cas à la Fédération Wallonie-Bruxelles qui a mis en chantier en 2015 le « Pacte d'Excellence ». Le Pacte est un mouvement rénovateur géré par le Ministère de l'Éducation. Il présente l'originalité de se construire dans un processus de participation très large. Professeurs d'Université, experts, enseignants, fonctionnaires du Ministère, représentants syndicaux, représentants des réseaux, des familles et de certaines associations y collaborent. Ensemble ils ont déterminé les priorités pour un enseignement du XXI^e siècle et décrit les principaux axes de la réforme. A ce jour, des groupes de travail sont encore en action principalement pour concevoir les référentiels et préciser les modalités d'application des changements souhaités. Entreprise grandiose, complexe, ambitieuse qu'il faut saluer ! Nous espérons que les propositions finales permettront la mise en place d'une éducation adaptée non seulement à notre société actuelle mais à celle qui vient et dont beaucoup de modalités sont encore inconnues à ce jour.

Si Philippe Meireu place la culture au centre de cette refondation, notre Pacte d'Excellence exprime aussi clairement son intention dynamique par la culture. Il propose une « Alliance culture-école » qui se réalisera à la fois par l'intégration d'une dimension culturelle dans les apprentissages de toutes disciplines, par une réhabilitation des disciplines artistiques et par des collaborations encouragées entre enseignants et opérateurs culturels, le tout sous la responsabilité de l'enseignant titulaire. Ce travail culturel se traduira dans un parcours d'éducation culturelle et artistique (semblable mais non identique au parcours français) permettant à chaque enfant d'individualiser et d'équilibrer ses découvertes culturelles. Cet aspect culturel comme « fédérateur des savoirs » acquis par ailleurs est donc fondamental. L'éducation culturelle n'est ni un cours en plus, ni simplement liée au cours d'art. Elle est transversale.

La culture doit être abordée à l'école de manière transversale par rapport aux différents domaines de la vie. Considérant que tous les savoirs scolaires sont des objets de culture, nous devons nous intéresser à leur genèse, leurs fondements et leurs usages. (Culture et démocratie, 2014)

Cette culture fera sens, elle facilitera les liens interdisciplinaires, posera des repères, installera le plaisir d'apprendre (sans dogme ni vérités absolues). Elle incitera au regard interrogatif, critique, créatif et philosophique.

C'est un changement de paradigme ne nécessitant aucune modification institutionnelle. Elle repose sur la compétence en pédagogie culturelle et transversale de l'enseignant.

La culture est une dimension nécessaire de tout savoir et de tout apprentissage, à tous les niveaux taxonomiques : dans ce cas-là, tout savoir doit être enseigné comme culture, au sens de Brunner. C'est-à-dire enseigné dans un récit qui lui donne sens, articulé à l'histoire de ceux qui l'ont construit, remis en perspective au regard d'un environnement notionnel et civilisationnel, repris dans une démarche de création personnelle et collective. (P. Meirieu, 1999, p. 4)

Il s'agit là, à nos yeux, d'une urgence psychologique et pédagogique mais aussi politique et sociétale. En effet, chacun a droit à une éducation culturelle. Droit et besoin de comprendre son environnement, droit et besoin d'identifier ses racines et les repères culturels communs pour construire son identité plurielle. Sur le plan pédagogique, les responsables cherchent en vain des modes d'« accrochage » scolaire. L'insertion sociale et culturelle sans omettre l'intégration de diverses cultures, sont aussi des objectifs d'actualité et dans notre système politique, qui se veut démocratique, le respect de ces droits individuels mais aussi la préoccupation d'une meilleure justice sociale sont évidemment prioritaires.

Et si la culture donnait des éléments de réponse à tous ces besoins !

Apprendre, ouvrir les portes encore fermées, sur ce savoir accumulé. Qu'on lui donne un jour la clé, il a le monde à sa portée. (Y. Duteil, 2001¹)

Et si la culture fournissait cette clé !

Encore faut-il préciser de quelle culture l'on parle car ce concept est équivoque. Selon nous, même si elle les inclut, la culture à l'école, ne peut se confondre ni avec l'art ni avec le mode de vie, le folklore, la culture générale et encore moins avec un pur loisir. Elle doit être à la fois élitiste et de masse, héritée et construite, du passé et du présent ; elle doit s'inscrire dans le quotidien tout en le dépassant.

1 <https://www.paroles.net/yves-duteil/paroles-apprendre> ; dernier accès 29. 3. 2019.

L'école délivre souvent des savoirs sans saveur et c'est précisément là qu'est le drame. Il nous faut, de toute urgence, élaborer une gastronomie de la connaissance pour sortir du modèle « fast food » dans lequel nos éducations nationales se sont enfermées. (Aberkane, I. 2016, p. 165)

Et si la culture était l'ingrédient manquant à ce banquet gastronomique !

Le Québec, avec sa notion de « rehaussement culturel » bien intégrée dans les programmes est un exemple pour nous. La France est également engagée dans cette voie de promotion de l'éducation artistique et culturelle.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les Ministères de l'Éducation et de la Culture ont mis en place depuis de nombreuses années une « Cellule Culture-Enseignement » qui encourage et soutient le partage de compétences. De nombreuses associations et opérateurs culturels proposent et réalisent depuis longtemps des collaborations avec les écoles, ce qui ne peut qu'être bénéfique. Celles-ci se multiplient et se diversifient de plus en plus pour le bien de nos jeunes. Parmi ces associations (je ne peux les nommer toutes), « Culture et Démocratie » fait un travail énorme de réhabilitation de la Culture, même à l'école, « Educart » revalorise l'éducation artistique et l'asbl Cellule Epicure que je préside depuis 2004, participe modestement mais avec détermination à la promotion d'une Pédagogie culturelle dans les écoles. Outils didactiques, publications, collaborations, accompagnements, séminaires, rencontres, sont proposés pour soutenir les enseignants dans cette démarche. L'objectif est d'inciter à ouvrir les portes des écoles, de préparer les enfants à mieux comprendre le monde en perpétuelle mouvance, un monde dans sa réalité, sa diversité, ses valeurs, ses traditions, son histoire, ses modes d'expression. Nous espérons ainsi créer une nouvelle dynamique en leur offrant de nouvelles occasions de vivre le plaisir d'apprendre et de créer dans le respect de chaque culture mais aussi et surtout de « notre » culture, base commune de notre société.

La musique et l'art à l'école s'inscrivent, selon nous, dans un objectif plus vaste d'immersion culturelle. Il ne s'agit pas de se contenter d'aborder techniquement la musique, le rythme, le chant, mais plutôt de proposer des apprentissages contextualisés et transversaux comme reprendre des chants des soldats de 14-18 (P. Schevers : projet réalisé au secondaire) ou découvrir Monsieur Mozart (C. Ferauge : projet réalisé en maternelle)

ou mener un projet « Opéra- La flûte enchantée » (B. Levêque, M. Oppliger et P. M. Mulquin : projet en primaire). Nous souhaitons une culture intégrée et intégrante, mise en place par des enseignants, « passeurs culturels (J. M. Zakhartchouk, 1999), ou médiateurs ou lieux » (C. Gohier, 2002)

Et si nous pratiquions dans tous les cours une « Pédagogie culturelle » ! (M. Tassin, 2011).

2. L'éducation artistique à intégrer

Si l'éducation culturelle est trop peu présente actuellement dans les écoles, on peut s'inquiéter aussi de voir combien l'éducation artistique y a été malmenée ces dernières décennies. En effet, l'art a souvent affiché sa différence par rapport aux sciences et disciplines rigoureuses mieux valorisées dans une conception scolaire traditionnelle où l'intelligence cognitive était presque exclusivement stimulée. Même si H. Gardner (1983) et D. Goleman (1995) notamment, ont réhabilité d'autres intelligences parmi lesquelles la musicale et l'émotionnelle, l'art n'a pas repris sa place à l'école au même titre que les autres disciplines. Une école qui se voulait « fonctionnelle » avait aussi peine à inclure des approches peu « utiles ». Et que dire de la pédagogie par objectifs (observables) bien en difficulté pour « capturer » l'appréciation esthétique, l'expression et la créativité ?

Et si nous cultivions l'inutile (Carasso, 2005), les différentes intelligences et la pensée alternative en intégrant l'art au cursus scolaire.

Et si nous considérions aujourd'hui les activités artistiques non en opposition mais en appui des apprentissages de base !

3. L'éducation musicale à promouvoir. Plus de musique...pour ré-enchanter l'école

La musique fait partie intégrante de la culture dans toutes les sociétés. Elle était déjà, considérée comme une composante essentielle par les Grecs. Elle est et a toujours été un moyen privilégié d'expression et de cohésion sociale. Observons aussi les jeunes (et moins jeunes) avec leurs écouteurs et l'omniprésence de la musique dans la sphère publique pour juger de

sa place dans notre société aujourd'hui. Elle s'impose partout dans les restaurants, les métros, les publicités, à la TV, au cinéma...Partout sauf à l'école ! Pourquoi ?

La musique apparaît aussi naturelle que le langage puisque les bébés (et même les fœtus) l'apprécient clairement. Pourquoi n'est-elle dès lors pas travaillée systématiquement à l'école ?

De nombreux chercheurs ont voulu démontrer², depuis des années, que la musique, en plus du plaisir qu'elle procure, a des effets positifs sur le développement des enfants. Ils n'ont pas eu l'effet escompté.

Chez les scientifiques comme chez les philosophes et les artistes, la musique est souvent décrite comme un art « hors norme » particulièrement complet, touchant l'être tout entier. Art complet et complexe, mouvant et émouvant, abstrait et corporel, individuel et social.

Vu que la musique est à la fois intelligible et intraduisible, le créateur musical est un être comparable aux dieux et la musique, le mystère suprême de la science de l'homme. (Lévi-Strauss, 1964, p. 26)

La musique est différente des autres arts parce qu'elle nous parle de façon directe : elle transcende les idées. (Schopenhauer, 1966, p. 658)

Aujourd'hui les sciences cognitives (P. Lemarquis, 2009, I. Peretz, 2018) confirment ces effets positifs sur le développement psychologique et cognitif de chacun. C'est encore plus évident chez le jeune enfant vu la plasticité de son cerveau, mais cela vaut pour tous, même pour les personnes âgées. Comme art complet, on peut comprendre l'activation de différentes aires cérébrales et de nombreuses connexions entre elles lors d'une telle imprégnation.

La musique faisant partie de la culture, elle se justifie déjà dans le cursus scolaire. De plus, elle ouvre l'esprit, stimule la créativité et élargit les expériences au-delà du cognitif et du disciplinaire. Il convient dès lors d'investir davantage cet univers musical.

2 Ellen Winner – Thalia R. Goldstein – Stephan Vincent – Lancrin – Laurent Lefebvre – Susan Hallam – Lois Hetland – Kalmar – Danielle Pankowski – Nina Kraus – Régine Kolinsky Pierre – Marie Dizier – Irvine – Gardner – Tomatis – Rauscher – Lozanov – Orff – Dalcroze – Suzuki – Kodaly – Storr A – Catterall – James S. – Dumais – Susan A. – Hampden Thompson – Gillian – Filiod Jean-Paul – Alain Kerlan – Eurydice – Anne Bamford – Unesco – Australia Council for the Arts – IFACCA – A. Lowe –...

Plus de musique à l'école oui, mais quelle musique proposer aux enfants, quels aspects musicaux travailler ? Il y a musique et musique. Tout n'est pas nécessairement formatif. Tout dépend des objectifs poursuivis. Veut-on apprendre aux enfants à chanter, à participer à une chorale, à écouter des musiques d'époques et d'horizons multiples, à jouer d'un instrument, à interpréter, à composer, à improviser, à s'exprimer ? S'initier au solfège, pratiquer des exercices de rythme, s'interroger sur le sens et le contexte culturel d'une musique...restent aussi possibles. A chaque fois, ce sont des compétences différentes qui sont mises en jeu, des méthodes et des effets attendus différents. Dès lors, le défi consistera à déterminer ce que tous les enfants peuvent (doivent) apprendre à l'école à quel âge et cibler judicieusement les savoirs, savoir-faire et savoir être qu'il veut installer dans chaque type d'activité. Cela nécessite déjà de la part des enseignants une formation pédagogique solide.

Et si les recherches nous aidaient à « composer » les activités musicales !

Certains chercheurs (Bamford, 2006) estiment que finalement le plus déterminant n'était pas le domaine – la musique, le théâtre ou le dessin – ni même les activités musicales choisies mais la manière de les enseigner. Tout serait dans la méthode !

Partant de l'idée qu'il n'existe pas « une » bonne méthode mais seulement des propositions qui doivent s'adapter à des situations diverses et surtout aux enfants que nous voulons éveiller, quelles seraient les conditions favorables à un bon apprentissage musical ?

Les sciences cognitives nous en révèlent quelques-unes notamment la motivation, l'engagement actif, la flexibilité mentale, le feed-back ou retour sur l'erreur, l'espacement des activités, l'importance du repos (nuits complètes et/ou siestes). (O. Houdé, 2018).

De notre point de vue, que nous dirons plutôt « péda-logique », nous nous limiterons à proposer trois principes méthodologiques qui nous sont chers :

a) Privilégier, avant tout, le plaisir esthétique, dans une optique globalisante. Comme le dit bien O Houdé, (2018, p. 119), l'enseignant peut jouer son rôle d'« incitateur d'émotions », et la musique et l'art en général peuvent largement y contribuer ! Face à une œuvre, l'enfant (et l'adulte aussi d'ailleurs) peut simplement se laisser bercer par la beauté et la découverte, sans objectif autre que celui de prendre plaisir et c'est déjà très

important. Et si le plaisir esthétique, (qu'il soit actif ou passif) était l'objectif premier !

b) Apprendre à apprécier

Au-delà de ce plaisir passif, nous devons découvrir la musique qui nous fera participer activement au fonctionnement d'un esprit qui ordonne, donne vie et crée. (Stravinski, 1947)

Lors de toute activité culturelle, le processus d'appréciation passe par 4 types de démarches. Au musée par exemple, vous ne vous contenterez pas d'observer. Probablement ressentirez-vous le besoin de toucher (discrètement) des sculptures, de vous exprimer, de faire des commentaires, de retenir des techniques pour les appliquer ensuite à la maison, vous vous interrogerez, chercherez des informations, comparerez avec d'autres œuvres, et partagerez ensuite vos découvertes. Le processus sera semblable à un concert : observation (écoute et observation des musiciens, des instruments...), appropriation (ressentis, émotions, bercement du corps selon le rythme...), recherche (interrogation, comparaisons, analyse de l'impact de chaque instrument...) et enfin, communication ou création. Qu'il s'agisse d'une œuvre, d'une technique, d'un concept ou d'une activité artistique, musicale ou autre, l'enfant observera, s'appropriera (surtout par le jeu), recherchera puis communiquera (ou créera). L'équilibre entre ces 4 étapes garantit le processus d'appréciation !

c) Intégrer la musique. La nécessité d'une intégration interdisciplinaire revient dans diverses études expérimentales. L'enseignement élargi de la musique, l'intégration des arts sont d'ailleurs à l'ordre du jour en Suisse. En effet, la recherche s'oriente actuellement sur les modalités de combinaison des disciplines artistiques avec les autres disciplines. Elles ne doivent plus être considérées isolément mais en « harmonie », dans leur lien épistémologique et interdisciplinaire. Il ne s'agit donc pas, au fondamental, de remplacer les instituteurs par des professeurs spécialistes, mais d'inciter les instituteurs généralistes à intégrer les arts dans leur programme d'apprentissage. Au secondaire, ce sera sur le travail d'équipe interdisciplinaire que l'éducation artistique trouvera tout son sens. L'art ne gagnerait pas à être mis à l'écart.

Et si nous pratiquions une « pédafolie » musicale (c'est-à-dire culturelle, créative, transversale et englobante) !

4. La musique, comme « instrument » d'apprentissage

Beaucoup d'expériences citées plus haut montrent de nombreux effets « externes » de la musique, tant sur le plan cognitif que moteur, psychologique, social ou culturel. En effet, l'activité musicale peut être un bon moteur d'apprentissage de l'observation (de thèmes, rythmes, structures, symétries, répétitions...), de l'exploration (sélection, classification...), de la structuration du temps, de la concentration, de la socialisation ou même plus précisément de la numération ou des fractions.

La personne qui joue d'un instrument travaille sa psychomotricité. Le plaisir de l'expérience esthétique peut exciter l'imagination, le dépassement de soi et la créativité et dans d'autres cas il amènera la détente et la méditation. Selon les activités proposées et la manière de l'enseigner, la musique peut être aussi un magnifique instrument de communication et de consolidation sociale. Voyons comme les chants populaires rassemblent et égayent, comme les chants militaires procurent force et courage, comme les chorales harmonisent un groupe. La musique permet aussi des rencontres, une meilleure compréhension de la vie humaine, de son sens, des expériences de la diversité (individuelle, culturelle, sociale, générationnelle) et une participation culturelle.

Si la musique peut donc avoir de tels effets « externes », l'enseignant pourra l'utiliser comme moyen privilégié pour aborder des contenus de tous types. Ce serait un puissant facilitateur d'apprentissage. Proposer 5 minutes d'écoute musicale avant de se concentrer sur une tâche difficile en mathématiques ; commencer la journée par des chants collectifs pour s'animer et cimenter le groupe-classe ; faire quelques exercices de rythmes pour corporaliser des notions mathématiques ; partir de l'écoute d'une symphonie de Prokofiev pour découvrir un personnage fascinant et son époque en histoire ; choisir une musique comme point de départ à la création d'une comptine, chanson ou histoire. La musique peut servir de lien à de nombreux apprentissages. Lier l'apprentissage des fractions avec le rythme, de phénomènes physiques (acoustique) avec les instruments

de musique, de la poésie avec la mélodie, l'étude d'un pays avec les musiques traditionnelles etc.

Et si nous permettions aux enfants d'apprendre grâce (au travers de, par, dans, avec, à partir de...) à la musique qui donnera sens et saveur aux apprentissages !

5. La musique, l'art et la culture à l'école, un problème de société !

Afin de relever ces défis, certaines structures devront être mises en place. Chaque communauté devra déterminer un horaire minimum d'éducation musicale pour ses écoles. On est en droit d'espérer une éducation musicale tout au long de leur scolarité pour tous les enfants.

Pour ne pas se limiter à des cours purement disciplinaires, il serait utile aussi que chaque école inscrive une dimension culturelle dans son projet et que des partenariats et partages de compétences soient favorisés (financièrement et pédagogiquement). De cette manière, les activités artistiques et culturelles pourraient être travaillées en co-construction entre enseignants généralistes et spécialistes ou opérateurs culturels.

Une attention particulière devrait être accordée à la formation et au soutien des enseignants : formation initiale et continuée exigeante centrée sur la pédagogie. Nous avons besoin de pédagogues généralistes capables, surtout au fondamental, d'aborder la musique, les arts et la culture sous ses divers aspects formatifs. Des enseignants qui privilégient la dimension culturelle et transversale des savoirs, pratiquent une interdisciplinarité systématique, suscitent avant tout le plaisir d'apprendre. Ils amènent ainsi les enfants à réfléchir sur le sens de leurs activités. Les universités et écoles de formation d'enseignants ont donc un grand rôle à jouer.

*Pour faire réussir nos enfants, il faut faire réussir nos profs.
(Aberkane, I. 2016 p. 173)*

Une mise à disposition d'outils pédagogiques, de référentiels attirants, regorgeant d'idées et un soutien pédagogique seront sans doute plus qu'utiles. Un partage de bonnes pratiques pourrait aussi participer à cette dynamique culturelle.

Enfin, les media ne sont pas en reste. Pourquoi ne pas les solliciter pour redonner à l'éducation, à l'art et à la culture toute leur valeur. L'enseignement et plus particulièrement l'éducation artistique et culturelle méritent bien une campagne de pub !

Et si nous orchestrions les moyens. La créativité et la détermination de chaque intervenant seront nécessaires pour composer cette œuvre symphonique !

En conclusion, pour repenser l'école, on peut commencer par revoir sa pédagogie. Eduquer « à » la culture et « par » la culture, « à » l'art et « par » l'art, « à » la musique et « par » la musique, en reliant significativement les apprentissages dans une optique citoyenne. Ce serait déjà une réforme fondamentale dynamisante et pourtant très accessible et peu coûteuse.

Bibliographie

Aberkane, I. (2016). *Libérez votre cerveau*. Paris : R. Laffont.

Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Ed. Gallimard.

Ariel Olmos, H. & Santillan Guemes, R. (2000). *Educar en cultura*. Buenos Aires : Ed. Ciccus.

Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Ed. Retz.

Carasso, J. G. (2005). *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?* Toulouse : Ed. Attribut.

Clément, J. (2016). *L'urgence culturelle*. Paris : Grasset.

Cramer, E., Ricker, M. E., Souveryns, P. *S'engager dans l'éducation culturelle*. Bruxelles : Ed. ACRP.

Culture et démocratie (2008). *La culture au cœur de l'enseignement*. Bruxelles : Culture et Démocratie.

Culture et démocratie (2014). *Neuf essentiels pour l'éducation artistique et culturelle*. Bruxelles : Culture et Démocratie.

Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris : Odile Jacob.

Delavet, T., Olivier, M. F. *La culture au cœur des apprentissages*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Forés, A., Gamo, J. R., Guillén, J. C., Hernandez, T., Ligoiz, M., Pardo, F., Trinidad, C. (2016). *Neuromitos en Educacion. El aprendizaje desde la neurociencia*. Barcelona : Plataforma.

Giordan, A. (1998). *Apprendre*. Paris : Ed. Belin.

Houdé, O. (2018). *L'école du cerveau*. Bruxelles : Mardaga.

Lechevalier, B. (2003). *Le cerveau de Mozart*. Paris : Odile Jacob.

Lemarquis, P. (2009). *Sérénade pour un cerveau musicien*. Paris : Odile Jacob.

Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Paris : Ed. Autrement.

Meirieu, P. (2012). *Apprendre, oui, mais comment*. Paris : ESF.

Meirieu, P. (1999). *Pratiques culturelles et coopération des savoirs à la culture : quels apprentissages ? Pour quel projet d'homme ? Dans quelle société ?* Avignon. https://www.meirieu.com/ARTICLES/pratiques_culturelles_et_cooperation.pdf ; dernier accès 29.3.2019.

Meirieu, P. <https://www.meirieu.com/ARTICLES/socle.pdf> ; dernier accès 29.3.2019.

Monferrier, C. (2008). *La culture, un espoir pour l'école ?* Paris : L'Harmattan.

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.

Morin, E. (2004). *La méthode, Tome 6, Ethique*. Paris : Seuil.

Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre, manifeste pour changer l'éducation*. Actes Sud.

Peretz, I. (2018). *Apprendre la musique. Nouvelles des neurosciences*. Paris : Odile Jacob.

Storr, A. (2002). *La música y la mente*. Barcelona : Paidós.

Tassin, M. (2011). *Comment donner sens et saveur aux savoirs ? La culture à l'école*. Bruxelles: Ed. de Boeck. (En collaboration avec la Cellule Epicure).

Tomatis, A. (1991). *Pourquoi Mozart ?* Paris : Fixot.

Zakharthouk, J. M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.

Zakharthouk, J. M. (2006). *Transmettre vraiment une culture à tous les élèves*. Amiens : CRDP.

La musique...dans l'ADN d'une école fondamentale !

Dominique Verlinden

1. Genèse et philosophie...

Notre société traverse une période à la fois inquiétante et passionnante... Inquiétante tant l'avenir même de l'Humanité est désormais objectivement menacé ; passionnante tant les défis qui s'imposent à nous sont multiples, tant la mobilisation citoyenne ne cesse de s'accroître pour véritablement « changer le système », protéger l'environnement et le climat, et réclamer davantage de justice sociale.

Dans le contexte de cette volonté massive de changement global, l'École n'est pas épargnée ; elle se situe même au croisement de toutes ces préoccupations...Nombreux en sont en effet les acteurs qui prennent aujourd'hui conscience que l'École doit évoluer vers des pratiques moins normatives, s'adapter aux réalités du monde et faire bouger les lignes, les habitudes, les traditions, trop confortablement inscrites dans son fonctionnement quotidien.

Dans un milieu scolaire privilégiant traditionnellement les intelligences linguistique et logico-mathématique, il devient de plus en plus évident que l'École se doit de rééquilibrer les formes d'intelligence qu'elle mobilise. Les compétences intra et interpersonnelle, kinesthésique, environnementale et artistique méritent désormais de trouver leur véritable place au sein de l'Institution scolaire. Elles sont potentiellement gratifiantes pour des enfants a priori moins performants dans les deux intelligences scolaires « traditionnelles » et peuvent très naturellement constituer un pas supplémentaire vers une école de la réussite et de la bienveillance. De surcroît, ces « *soft skills* » sont désormais particulièrement appréciées sur le marché du travail ; les parcours professionnels se diversifient et nécessitent de fortes capacités relationnelles, d'adaptation et de créativité voire d'inventivité. Autant de compétences qu'il convient de développer,

non au détriment, mais réellement en parallèle avec les compétences plus « classiques ».

En Belgique francophone, depuis des décennies, les programmes scolaires ont, certes, toujours réservé une place aux matières artistiques. Les derniers en date, les « Socles de Compétences »¹, parus en 1999, ne faisaient d'ailleurs que le confirmer. Dans leur chapitre réservé à l'éducation artistique, le législateur y définit très clairement les objectifs à poursuivre à l'école fondamentale :

Les objectifs de l'éducation artistique s'intègrent naturellement dans les grands objectifs de l'enseignement. L'éducation artistique peut et doit y tenir sa place comme toute activité éducative ; elle est éveil dans son essence : éveil à soi, aux autres, au monde.

En initiant aux différents arts, l'école se doit de :

- *Sensibiliser à toutes les formes d'expression, notamment en exerçant les perceptions visuelles et auditives ;*
- *Faire acquérir des techniques permettant d'accéder à la maîtrise objective des « choses de l'art », de se dépasser pour atteindre la créativité ;*
- *Traiter et structurer les savoirs pour qu'ils deviennent transférables ;*
- *Participer à la formation équilibrée pour que chacun découvre et construise sa personnalité.*

Et, ce faisant, développer des comportements (autonomie, esprit critique, tolérance,...) tels que l'élève puisse acquérir une qualité de vie en devenant citoyen du monde, responsable donc libre.

Bref, même si tous les jeunes ne peuvent devenir des artistes, du moins leur sensibilité peut-elle être éveillée pour provoquer quelque plaisir esthétique et des compétences peuvent-elles être développées pour qu'ils puissent explorer leurs capacités créatrices.

¹ Ministère de la Communauté française de Belgique (1999). *Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire*. Bruxelles : Moniteur belge.

Pourtant, force est de constater que les activités musicales demeurent, aujourd'hui encore, l'un des parents pauvres du quotidien scolaire de nos enfants. La faute, prioritairement, à une formation initiale des enseignants qui ne laisse qu'une part dérisoire à ces activités : dans les Hautes Écoles, en trop peu de temps, on tâche en effet de dispenser quelques rudiments de solfège, on apprend quelques chansonnettes et on découvre quelques activités-types... Les étudiants, très souvent dépourvus de toute formation et de culture musicale personnelle, n'apprennent donc pas à maîtriser les notions fondamentales leur permettant d'explorer la richesse et la diversité des activités musicales et donc de les envisager -avec créativité, assurance et enthousiasme- dans leurs futures classes... La faute aussi à un système scolaire qui, globalement, considère que les enseignants du fondamental (niveaux maternel et primaire), en bons généralistes, sont d'office capables d'œuvrer avec efficacité dans des domaines aussi disparates que le français, les mathématiques, les sciences, l'histoire, la géographie, l'actualité, les arts plastiques, la musique,...

Or, la tâche qui incombe à l'éducateur musical est loin d'être simple, surtout dans la formation de débutants, et ce quelle que soit la finalité de son enseignement. Il doit être en mesure de proposer une progression pédagogique construite et adaptée à ses groupes, tant aux niveaux vocal, psychomoteur et didactique que du point de vue de la formation musicale², le cas échéant. Pour ce faire, une bonne maîtrise des compétences à enseigner est l'une des conditions primordiales. Parmi les savoirs et savoir-faire techniques et d'ordre culturel, une solide réflexion pédagogique est également nécessaire pour présenter une matière qui peut procurer à une classe de vrais moments de plaisir, tout comme des heures d'ennui mortel, selon la façon dont on l'aborde. L'enseignement de la musique est donc bien, en complément des initiatives de l'enseignant-généraliste, une affaire de spécialistes !

Forte de ces constats, consciente du nivellement par la culture de masse et de la perte des traditions culturelles, voilà de nombreuses années que l'équipe pédagogique de notre école³ s'est engagée dans une analyse pointue de sa situation dans ce domaine et dans une réflexion approfondie sur les initiatives à mener pour donner aux activités culturelles et

2 Anciennement : « solfège ».

3 Ecole communale du Centre – Bruxelles (Uccle) – Belgique – www.ucclecentre.net ; dernier accès 29.3.2019.

artistiques – et plus particulièrement musicales – la noble place qui est la leur en son sein.

Au fil du temps, d'initiatives simples mais essentielles, en partenariats avec des acteurs culturels de qualité, l'enthousiasme collectif de toute notre communauté scolaire (professionnels, enfants et parents compris) n'a cessé de s'accroître...Au-delà de nos collaborations régulières avec les Jeunesses musicales⁴, les projets menés avec ReMuA⁵, avec le Théâtre royal de la Monnaie⁶ et avec Bozar⁷ ont achevé de nous convaincre de l'intérêt supérieur de nos démarches. Nul n'est en effet resté insensible à l'incidence des apprentissages musicaux sur les apprentissages scolaires et sociaux de nos élèves. La musique s'est rapidement confirmée être un moyen d'expression particulièrement valorisant et favorisant l'épanouissement de leur personnalité tout entière. L'expérience sonore et musicale permet en effet, généralement, au jeune enfant de parvenir à une relation harmonieuse entre les niveaux affectif, corporel et intellectuel. La pratique musicale met en jeu des facultés telles que l'écoute, l'attention, la mémoire, l'imagination, le rythme et aussi la rigueur, le goût de l'effort, le respect des règles, des autres et de soi-même. Ces exigences se retrouvent dans les autres matières enseignées dans le cadre de son éducation scolaire, et par extension dans le développement de sa citoyenneté. La créativité est au centre de toutes les productions sonores et musicales, celles-ci permettant à l'enfant de la manifester et de la développer tout en s'épanouissant, en affirmant sa personnalité et sa sensibilité, et en continuant à grandir et à apprendre en toute confiance. Sans oublier la dimension sociale des activités musicales, qui, en leur proposant d'œuvrer ensemble, de s'écouter, de se soutenir, d'être solidaires et porteurs d'un projet commun, participent indéniablement à renforcer les liens entre enfants.

De telles expériences ponctuelles, de telles réflexions, de telles observations concrètes et enthousiasmantes et rassembleuses ont eu pour effet de vouloir les inscrire définitivement « dans les gènes » de notre école,

4 Jeunesses musicales (www.jeunessesmusicales.be) : Spectacles musicaux en temps scolaire et extrascolaire.

5 ReMuA (Réseau des Musiciens-intervenants en Ateliers – www.remua.be) : Projets « Chœur à l'école » (2011–2012 et 2012–2013) et « Orchestre à l'école » (2011–2012, 2012–2013, 2013–2014).

6 Théâtre royal de la Monnaie (www.lamonnaie.be) : Community Project de La Monnaie 2013–2014 : Opéra « Sindbad, a journey through living flames ».

7 Bozar (www.bozar.be) : Projet « Cantania » (2014–2015).

de faire de la musique un axe central de notre projet d'établissement, de mettre en œuvre un projet pédagogique global, innovant et ambitieux, porté par une équipe éducative motivée et soudée autour de ses convictions. Ainsi, grâce au soutien engagé et éclairé, des autorités communales d'Uccle, l'École communale du Centre a-t-elle pu dépasser les freins et obstacles institutionnels et s'engager dans une voie ambitieuse et innovante en devenant, dès le mois de septembre 2015, la première école « à rayonnement musical » en Fédération Wallonie-Bruxelles !

Alors que de tout temps et partout dans le monde, la musique et la danse semblent souvent spontanément présentes et profondément ancrées dans le quotidien et les traditions des peuples, celles-ci semblent, dans nos contrées, être plutôt réservées à une élite sociale et culturelle et enseignées de façon très académique... Nous avons, quant à nous, ambitionné de proposer de la musique pour tous, non dédiée à des génies ou à des virtuoses mais offerte à chacun de nos élèves, des plus petites classes maternelles aux grandes classes primaires... Un véritable cadeau au service d'une formation rigoureuse, ouverte sur le monde et respectueuse des spécificités de chacun.

2. Dans la pratique...

Au fil des ans et des expériences passionnantes que nous avons menées avec nos élèves dans le domaine musical, il nous est apparu comme une évidence, une nécessité, de faire en sorte que de telles activités s'ancrent définitivement dans le quotidien de nos élèves, s'intègrent à un projet d'école réfléchi et pérenne, et ne dépendent donc plus du caractère aléatoire de telle subvention ponctuelle ou de telle proposition de collaboration avec un organisme culturel extérieur.

Très au fait de nos expériences diverses en la matière, les autorités communales d'Uccle, tant pédagogiques que politiques, ont toujours soutenu nos initiatives et participé à nos réflexions ; elles ont finalement décidé de prendre financièrement en charge ce projet pédagogique spécifique, unique en Fédération Wallonie-Bruxelles, à concurrence d'un emploi et demi⁸. Rien ne permet, en effet, jusqu'ici, de faire subventionner par la Fé-

8 Equivalent de 36 périodes hebdomadaires de cours de 50 minutes.

dération Wallonie-Bruxelles, des enseignants de matières artistiques dans l'enseignement fondamental, au contraire de l'enseignement des langues, de l'éducation physique ; sans parler de la singularité belgo-belge⁹ relative aux cours de philosophie/citoyenneté, de morale non confessionnelle et de religions diverses...

On pourrait ici déplorer les choix stratégiques et philosophiques des responsables politiques en Fédération Wallonie-Bruxelles et, à tout le moins, les encourager, compte tenu du caractère appréciable et scientifiquement étayé par d'innombrables études scientifiques de la pratique musicale et de leur effet positif sur les compétences scolaires et sociales des élèves, à laisser davantage de liberté aux écoles et aux pouvoirs organisateurs pour affecter les subventions liées aux dispositifs d'adaptation/remédiation à d'autres profils que des instituteurs primaires. Des maîtres de musique (mais aussi des logopèdes) pourraient dès lors être engagés sans contraintes budgétaires pour les pouvoirs locaux.

Qu'à cela ne tienne...À notre niveau, une fois le cadre de financement fixé, la phase de recrutement pouvait démarrer. Contrairement à ce que nous imaginions, celle-ci ne fut pas aisée...Les maîtres de musique, disposant d'une formation rigoureuse tant sur le plan musical que pédagogique et désireux de travailler en temps scolaire, avec des groupes classes de tous âges, entre 2 ans et demi et 12 ans, ne sont en effet pas légion. Très vite, nous nous sommes aussi rendu compte que de tels professionnels n'avaient pas forcément la stabilité des instituteurs/trices maternel(le)s et primaires et que, régulièrement, certains nous quittaient pour explorer d'autres voies professionnelles et d'autres projets artistiques, nécessitant de nouvelles recherches de collaborateurs, de nouveaux processus d'intégration, de nouvelles réflexions et remises en question. Il s'agit là d'une observation fondamentale puisque, si des initiatives similaires à celle de l'école communale du Centre devaient se multiplier, elles seraient

⁹ En Belgique, la Constitution impose aux écoles primaires et secondaires l'organisation de deux périodes hebdomadaires de cours philosophiques. En Fédération Wallonie-Bruxelles, depuis septembre 2016, une de ces deux périodes hebdomadaires est d'office réservée à un cours de philosophie/citoyenneté pour l'ensemble des élèves d'une même classe. La seconde période hebdomadaire relève d'un choix parental : les parents peuvent opter pour leurs enfants pour une seconde heure de philosophie/citoyenneté ou pour un cours de morale non confessionnelle, de religion catholique, de religion protestante, de religion islamique, de religion orthodoxe, de religion israélite. Soit 7 choix différents et autant de membres de personnel se répartissant les enfants d'un même groupe d'âge ! Une ineptie pédagogique, philosophique et politique, doublée d'une gabegie financière...

confrontées aux mêmes difficultés. Le développement, ou du moins l'expansion de filières de formation de musiciens-pédagogues, est donc une nécessité.

Des solutions à cette double problématique « budget-recrutement » pourraient sans doute être trouvées dans un processus de décloisonnement entre académies et écoles de jour : des professeurs d'académies, qui doivent souvent répartir leurs horaires entre différents pouvoirs organisateurs, pourraient dès lors, dans une gestion plus intelligente des ressources humaines subsidiées en Fédération Wallonie-Bruxelles, prester une partie de leur temps dans les écoles de jour.

Sur le plan pédagogique, l'idée initiale a d'emblée été d'intégrer les activités d'éveil musical au quotidien des classes maternelles, au travers d'activités en groupes complets et en demi-groupes, de manière à proposer des moments de travail exclusivement à charge des maîtres de musique, d'autres moments communs aux maîtres de musique et aux titulaires de classes (en co-animation ; des moments susceptibles d'observations et de réflexions communes, des moments à valeur formative également) et, enfin, de périodes d'animation relevant de la seule responsabilité des titulaires de classes et s'inscrivant dans la continuité des autres activités musicales.

En section primaire, la Fédération Wallonie-Bruxelles impose l'organisation d'un horaire hebdomadaire comptant 28 périodes de cours de 50 minutes. Elle autorise l'extension de cet horaire à 31 périodes hebdomadaires pour permettre la mise en œuvre de projets spécifiques. C'est bien entendu la voie que nous avons exploitée de manière à implémenter notre projet musical sans qu'il ne s'organise au détriment des activités de base.

Globalement, on observe au sein de l'école, et selon les âges, des activités de chant d'ensemble, de formation musicale¹⁰, d'histoire et de culture musicale, de manipulation d'instruments (essentiellement de percussions), de rythme et de danse. S'ajoutent à cela les moments de regroupement de l'ensemble de la section maternelle et/ou de la section primaire (« tutti »), le travail de notre ensemble orchestral (en temps extrascolaire) et l'opportunité pour l'ensemble de nos élèves en âge primaire de bénéficier, de manière facultative et en période extrascolaire, des activités de

10 Anciennement : « solfège ».

l'Académie de musique d'Uccle¹¹, implantée dans nos bâtiments scolaires. Celle-ci leur propose principalement des cours de formation musicale collective et de pratique instrumentale individuelle (gratuitement pour la tranche 6–18 ans).

Il va de soi qu'un tel projet nécessite des remises en question, des réflexions et des réaménagements réguliers, pour que tous – maîtres de musique et titulaires de classes – y apportent leur touche personnelle et le fasse évoluer. La participation de notre école à des projets de recherche divers, à des rencontres nationales et internationales régulières, à des conférences et des formations spécifiques,..., génère également une saine et permanente émulation au sein de l'équipe.

Car, si le dispositif global mis en place sur le plan musical depuis plusieurs années au sein de notre école génère très clairement de nombreuses satisfactions, il reste évidemment perfectible ! Il ne gardera un intérêt optimal que si, collectivement, nous avons le souci constant de remettre l'ouvrage sur le métier et de poser un regard lucide et objectif sur nos pratiques individuelles et collectives, en ne banalisant pas un projet exceptionnel, en ne le transformant pas en une sorte d'acquis confortable...

3. Une opportunité exceptionnelle...

Aussi, lorsque l'occasion de participer activement au Projet Erasmus+, « La musique au service des difficultés d'apprentissage », orchestré par l'asbl Educ'Art et financé par l'Union européenne, s'est-elle présentée, n'avons-nous pas hésité à nous engager ! Elle fut en effet une occasion très concrète de partager nos propres expériences et convictions, mais aussi, grâce à l'astucieuse association de profils différents et complémentaires tels que des instituteurs/trices maternel(le)s et primaires, des directions d'écoles, des logopèdes, des grapho-thérapeutes, des professeurs de musique, des chercheurs en sciences psychologiques et de l'éducation,..., de profiter de l'expertise de nombreux partenaires. Les rencontres internationales et les voyages d'étude furent en outre ressentis par les enseignantes qui y prirent part comme autant d'opportunités de prendre leurs responsabilités, de porter le message positif et constructif qui est le nôtre, de se plonger dans des lectures pointues, d'endosser une posture d'« en-

¹¹ www.aca-uccle.be ; dernier accès 29.3.2019.

seignantes-chercheuses », de goûter à des pratiques collaboratives et de vivre des expériences trop rares dans une carrière d'enseignant.

Reste désormais à espérer que notre projet pédagogique et nos convictions soient contagieuses, que de nouvelles initiatives porteuses d'art et de culture voient le jour dans de nombreuses écoles et que le monde politique mette en place des réglementations destinées à les encourager et à en faciliter la mise en œuvre !

Musique et Communautés d'Apprentissage

José A. Rodríguez-Quiles & Carmen M. Soria

Dans le chapitre présent, on expose les résultats de l'étude sur l'éducation musicale conçue comme une activité performative faite dans une école de Maternelle et de Primaire reconnue comme Communauté d'Apprentissage et située dans une ville au sud de l'Espagne. Avec cette étude, l'on prétend l'inclusion de l'Éducation Musicale Performative comme alternative aux *réunions musicales dialogiques* qui, avec les *réunions littéraires dialogiques*¹, conforment un des axes fondamentaux de toute Communauté d'Apprentissage, ceci dans le but d'atteindre un contexte d'apprentissage émotionnel et démocratique dans lequel la pratique musicale soit la protagoniste dans le cadre du curriculum officiel pour l'éducation obligatoire.

Au long des pages suivantes nous réfléchirons si une *Éducation Musicale Performative* pourrait obtenir des résultats identiques ou similaires à ceux que misent les Communautés d'Apprentissage. L'étude qualitative s'est faite sur trois groupes d'Éducation Primaire de différents niveaux, obtenant des résultats qui promettent et qui viennent appuyer l'importance de l'éducation musicale faisant partie du curriculum obligatoire, en se démarquant ainsi des politiques éducatives actuelles espagnoles qui visent dans une direction bien différente.²

1. Communautés d'Apprentissage

Le concept de Communautés d'Apprentissage (dorénavant CA) surgit à la fin du XX^{ème} siècle dans le *Centre Éducatif de Ressources pour Adultes* (CERA) de l'Université de Barcelone; centre dirigé par le professeur R. Flecha et dont la philosophie s'inspire des nouvelles pratiques éduca-

1 *Tertulias musicales dialógicas* et *Tertulias literarias dialógicas*, en espagnol.

2 Voir chapitre de J. A. Rodríguez-Quiles dans ce même livre.

tives qui opèrent depuis le début du siècle passé. Les CA sont un projet adressé aux établissements d'Éducation Primaire et Secondaire qui prétend la transformation sociale et culturelle de l'école et de son entourage (Flecha et Puigvert, 2002) et ambitionne mener la société de l'information et de la connaissance à tous ses membres moyennant l'apprentissage dialogique, l'éducation participative et l'inclusion comme la valeur pédagogique la plus importante (Valls, 2000), en recueillant les transformations qui se produisent dans la société actuelle.

Le moteur de cette transformation est représenté par la participation de toutes les personnes de la communauté éducative moyennant l'ouverture des espaces et des processus qui sont mis en œuvre dans l'établissement en créant pour cela des contextes de dialogue démocratique dans le but d'obtenir une citoyenneté participative qui inclue tous ses membres (Gutiérrez, 2016). Les acteurs locaux (élèves, famille, enseignants, moniteurs, bénévoles...) sont les acteurs principaux de la transformation du territoire, en partant de l'individuel pour arriver à un consensus démocratique à pied d'égalité. Avec ce, l'on prétend atteindre une éducation utopique où aucun enfant ne se sente marginé ou porteur d'étiquette, indépendamment de son origine, de son ethnie, de son niveau économique, de sa croyance religieuse ou de son orientation sexuelle et par laquelle l'on garantit la réussite scolaire.

L'apprentissage dialogique se situe à la base des CA qui à la fois se nourrit des approches théoriques de la pédagogie critique, saisissant ainsi la pensée des auteurs-clé du XX^{ème} siècle tels que Habermas, Freire o Vigotsky (Duque, de Mello et Gabassa, 2009).

Les interactions entre les personnes produisent un apprentissage instrumental et s'établissent sept fondements qui doivent respecter les exigences afin d'arriver à un contexte d'apprentissage dialogique : le dialogue égalitaire, l'intelligence culturelle, la transformation, la dimension instrumentale, la création de sens, la solidarité et l'égalité des différences (Flecha et Larena, 2008).

Afin qu'un établissement se transforme en Communauté d'Apprentissage une série de phases sont établies pour son organisation. Il s'agit d'un processus progressif qui va de sa mise en œuvre, passant par l'attention aux songes et désirs particuliers de la communauté éducative, jusqu'à la recherche d'un nouveau mode opératoire et son implémentation (Beltrán, Martínez et Torrado, 2015). Pour ce faire, sont conçues les deux suivantes *interventions de réussite* principales :

a) *Groupes interactifs*

Les groupes interactifs sont une nouvelle façon d’enseigner et d’apprendre. Pour cela, on organise de petits groupes de travail hétérogènes avec la particularité que chacun d’eux a un bénévole chargé d’animer, de dynamiser et de veiller à ce que tous les membres du groupe participent aux tâches avec engagement (Chocarro et Sáenz de Jubera, 2016). Quand une activité finit, les élèves se déplacent vers le groupe de travail suivant. La figure 1 montre le roulement des élèves tel que le veut la méthodologie des CA.

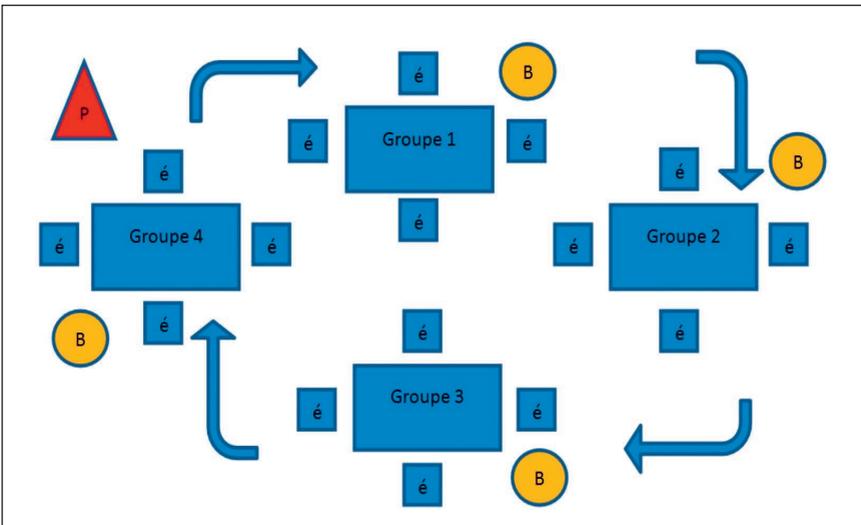


Figure 1 *Groupes interactifs. Roulements d’élèves dans les différents groupes. Dans chaque groupe un adulte bénévole [B] coopère. Les élèves [é] passent par tous les « postes de bénévoles », travaillant ainsi les différentes activités proposées et interagissant entre eux sous la supervision du professeur [P].*

b) *Réunions dialogiques*

Ce sont des actions de réussite basées sur le dialogue égalitaire et sur la validité des contributions de tous ceux qui intègrent la réunion (Aguilera, Prados et Gómez, 2015). Dans les CA, l’apprentissage de la langue (dans notre cas, l’espagnol) moyennant la lecture est fondamental, mais l’idée de

l'apprenant qui se forme de façon solitaire est surpassée. Lors de la lecture dialogique il y a une rationalité communicative par laquelle plusieurs sujets qui interagissent constamment s'accordent pour obtenir des connaissances (cf. Habermas, 2001). L'apprentissage ainsi conçu est une création de contexte actif et de dialogue égalitaire.

Les réunions dialogiques consistent à réaliser une lecture collective d'un livre classique qui a été choisi démocratiquement entre tous les membres. Les séances sont organisées par les enseignants de l'établissement, par les familles des élèves et par d'autres acteurs bénévoles de la communauté éducative et l'on désigne un modérateur qui favorise la participation égalitaire de tous ses membres (Álvarez, González et Larrinaga, 2012).

Il faut signaler qu'en 1995 il n'y avait que cinq CA en Espagne et que deux lustres plus tard 194 écoles étaient reconnues en tant que CA seulement dans ce pays ; telles furent les évidences scientifiques et les actions de réussite obtenues en si peu de temps (Inclu-Ed Consortium, 2009).

2. L'Éducation Musicale Performative

La théorie de la performativité naît, dans les années soixante du siècle passé, de J. L. Austin (1911–1960), qui définit comme étant performatifs les actes de paroles qui créent des réalités moyennant les mots et les énoncés (Austin, 1962). Ou, comme écrit López (2014), « performatifs sont les actes de paroles qui ne représentent pas des réalités préalables, mais ceux qui créent ce qu'ils nomment à l'instant même qu'ils le nomment » (p. 47). Ce fait mené à la classe d'Éducation Musicale produit la création d'une pratique éducative-musicale qui se génère depuis la classe et pour la classe : *apprendre de la musique à la fois que l'on fait de la musique* (Alsina, 2010 ; Rodríguez-Quiles, 2013, 2018a, b). Les actions et les processus créeront différentes ambiances et contextes qui détermineront lors de la composition un apprentissage vraiment significatif pour les élèves. De cette manière, il se produit, en Éducation Musicale Performative (dorénavant EMP) le déplacement du centre d'intérêt : la pièce en forme de partition n'est plus déterminante au moment de concevoir l'enseignement musical ; par contre le centre d'intérêt se dirige vers les processus et les événements émergents moyennant bien l'improvisation, bien l'interprétation et la performance d'une pièce (Cornago, 2004). Ceci rend possible que

toutes les personnes interagissent fortifiant au maximum leurs relations et par cela améliorant la cohésion du groupe où nous pouvons, tous, mettre l'accent et apprendre avec l'autre et de l'autre.

Mead (1934) soutenait que ce que nous sommes est le fruit de notre expérience sociale développée moyennant des processus de socialisation : nous sommes notre contexte. Dans le contexte éducatif, nous contribuons, tous, depuis notre corps, depuis nos expériences personnelles, depuis nos réalités. Il s'agit seulement de contributions de vie à la première personne et, pour cela, il n'y a plus de canons hiérarchisés de la connaissance, en surpassant avec ceci les dichotomies entre culture populaire/culture élitiste, culture européenne/culture extra-européenne ; de la rue/de l'école, apprentissage informel/apprentissage formel... (Rodríguez-Quiles, 2018).

En EMP, la classe de musique a comme modèle le système *rhizomorphique* par-dessus de la conception hiérarchique de *l'arborescence*, en proposant un enseignement horizontal où la pratique quotidienne s'éloigne des impositions. Selon la proposition de Deleuze et Guattari (1972) il se crée un système *non-centré* sur les principes de *connectivité*, *hétérogénéité*, *multiplicité*, *rupture non-signifiante* et *cartographie*. Ainsi la séparation entre le corps qui agit et le corps qui représente d'autres signifiés pour concevoir de nouvelles réalités (par exemple, les corps se transforment en instruments musicaux) s'estompe. Alors, l'activité musicale devient une pratique performative quand nous prenons compte des fluxes d'énergie, de la création de contextes, des interactions entre les acteurs et les spectateurs, des réactions du public... ; étant le corps/les corps dans leur totalité le centre d'intérêt faisant partie d'un système hétérogène uni par les différences (Céspedes, 2013), un système *rhizomorphique* ; et où le résultat doit apporter quelque chose de nouveau qui dépasse et soit significatif pour les vies de nos élèves (Rodríguez-Quiles, 2018b).

Comme il a été dit plus haut, l'axe central du réunion dialogique dans les CA, c'est un texte littéraire. Mais ce serait en 2003 lors du *III Congreso de Tertulias Literarias Dialógicas*³ à Madrid que l'on présentera une expérience pionnière – *la réunion musicale dialogique* – encadrée dans le projet *European Multicultural Dialogue* (CONFAPEA, 2017). Cette réunion consiste en l'audition d'une ou plusieurs pièces de musique extraites du répertoire de musique occidentale culte, sans préalablement y avoir informé les auditeurs de l'origine, du style, etc. C'est seulement après une audition active

3 Troisième Congrès de Réunions Littéraires Dialogiques.

que le débat a lieu. L'on prétend que les participants expriment verbalement et de manière égalitaire leurs émotions. À partir de cette proposition de 2003, la musique passa à intégrer les CA comme un nouvel instrument (Martins de Castro, 2006). Pour nous, comme nous verrons, cela n'est ni suffisant ni la meilleure façon d'aborder la musique à l'école. En effet, l'audition est seulement un domaine dans la pratique musicale et les classiques musicaux représentent seulement une partie intéressée dans l'ample spectre sonore que l'on peut travailler dans la salle de musique. Il s'agit alors de faire un saut qualitatif passant de *parler* de musique à *faire et vivre* la musique depuis une perspective performative.

3. Méthode

Celui-ci est un travail de recherche-action (Cain, 2013 ; DeWalt et DeWalt, 2011) qui consiste à l'implémentation d'une série de *performances didactiques musicales* faites en classe par C. Soria, enseignante et coauteur du chapitre présent. Elles ont été créées pour l'occasion et auxquelles on a ajouté la réalisation, l'analyse et l'interprétation des entretiens et questionnaires tel comme on l'explique ci-dessous. Tout ceci sous la supervision du professeur Rodríguez-Quiles.

L'école de Maternelle et de Primaire, « Miguel de Cervantes », est un établissement scolaire d'éducation compensatoire située dans la ville de Malaga, au sud de l'Espagne. Elle fut reconnue comme Communauté d'Apprentissage en 2014. Puis quatre ans après elle obtint le renouvellement de cette accréditation après avoir passé les contrôles de qualités requis. Il s'agit d'un établissement, appelé ici d'une seule *ligne*⁴, intégré par 141 élèves, 16 enseignants, 5 moniteurs, 1 concierge, 1 personne du secrétariat, 1 cuisinière et 3 femmes de ménage⁵. La population de son entourage provient d'un milieu défavorisé, et la diversité culturelle est l'une de ses caractéristiques.

Trois niveaux et donc trois groupes de Primaire ont participé à ce projet (CP, CE2 et CM2) tel que le montre le tableau suivant :

En plus des élèves de Primaire, 20 bénévoles de la communauté éducative ont participés dans cette étude ; parmi eux, des lycéens d'un lycée

4 Cela veut dire qu'il n'y a qu'un seul groupe par niveau.

5 Ces données correspondent à l'année académique 2016–2017.

	Garçons	Filles	Total d'élèves par niveau
CP (6 ans)	12	3	15
CE2 (8 ans)	8	5	13
CM2 (10 ans)	12	6	18

Tableau 1 Distribution des élèves participants.

voisin, des enseignants du Primaire, et des professeurs et des moniteurs en stage, ainsi que différents sujets d'Organisations Non Gouvernementales (ONG) qui collaborent régulièrement avec l'établissement. Le travail sur le terrain a eu lieu lors de la seconde moitié de l'année académique 2016–2017.

Le journal de bord du chercheur a été un élément fondamental où tous les événements apparus, au long de la recherche, ont été annotés ainsi que les détails considérés importants. Parmi ces événements se trouvèrent les « petites assemblées » qui avaient lieu à la fin de chaque séance, ceci dans le but de connaître les impressions des participants après la mise en marche des activités. De la même manière l'enregistrement vidéographique des toutes les séances pour leur ultérieures transcription et analyse a été essentiel. Pour extraire des informations complémentaires ont a réalisé 16 entretiens à différentes personnes de la communauté éducative. On a passé un questionnaire à 8 informateurs (des personnes qui ont assisté à deux séances ponctuelles du projet dans un groupe de CE2). Toute l'information soutirée, au long de la recherche, a été traitée avec le logiciel NVivo (version 11), en obtenant des catégories et sous-catégories en rapport avec les principes de la *Grounded Theory* (Birks et Mills, 2011).

Le tableau 2 recueille la relation entre les questions qui ont été posées d'après les différentes catégories de l'EMP et les CA ce qui facilitera par la suite l'analyse de l'information réunie.

D'autre part, le Tableau 3 fait une synthèse entre la relation des pré-supposés éducatifs des Communautés d'Apprentissage et de l'Éducation Musicale Performative, d'un côté, et la législation espagnole actuelle, d'un autre.

L'attention prêtée à ces points communs a été très importante au moment d'élaborer et d'implémenter les *performances didactiques musicales*,

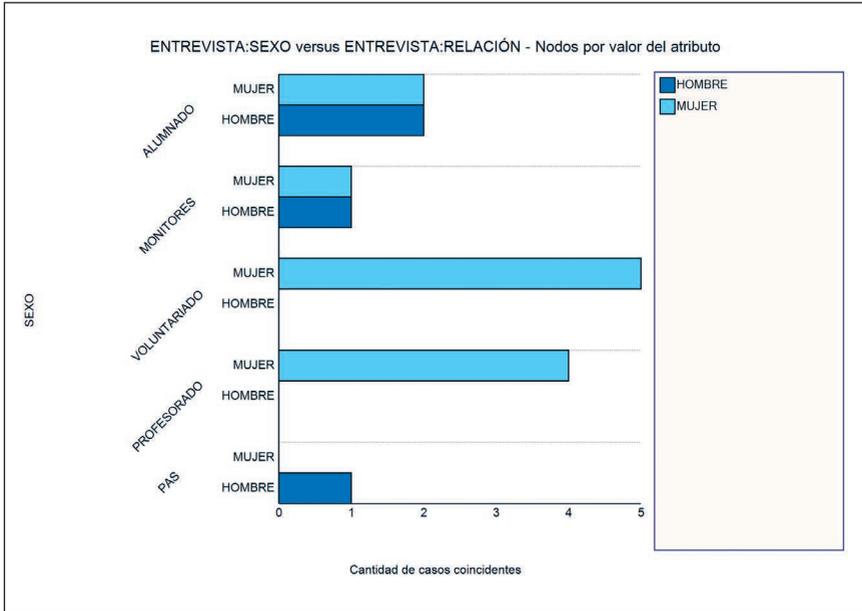


Figure 2 Nœuds de valeur à cet attribut. Personnes interrogées.

comme l'entend Rodríguez-Quiles (2017). Toutes elles, pensées comme faisant part des interventions éducatives pour chacun des trois niveaux (CP, CE2 et CM2) qui ont participé à cette étude.

Selon la recommandation de Rapley (2007), la triangulation s'est faite en combinant l'analyse de plusieurs sources. D'un côté l'on a tenu compte des opinions de tous les intégrants ; de l'autre, les commentaires de personnes qui n'ont pas été présentes lors des séances⁶. Tout cela a été confronté avec la littérature actuelle qui se rapporte au thème du présent travail et qui peut se consulter à la fin du même.

⁶ Tels que ceux de l'enseignante responsable du CE2, ceux de la personne du secrétariat de l'école et ceux de le professeur coauteur de cette étude.

Questions	EMP	CA
Q.1. Croyez-vous que tous les participants ont eu la même chance d'intervenir dans l'activité ? Pourquoi ?	<ul style="list-style-type: none"> • Corporalité • Spatialité • Circulation d'énergie • Rapport entre sujets Responsabilité éthique 	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogue égalitaire Intelligence culturelle • Solidarité • Égalité des différences
Q.2. En classe, on a fait des activités variées. Ressentez-vous avoir aidé les élèves lors des tâches proposées ? De quelle façon ?	<ul style="list-style-type: none"> • Circulation d'énergie Signification • Auto référentiel • Constitutive de réalité Rapport entre sujets Responsabilité éthique 	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogue égalitaire Intelligence culturelle • Dimension instrumentale Transformation Création de sens • Solidarité et • égalité des différences
Q.3. Quelles ont été vos contributions personnelles pendant les séances ?	<ul style="list-style-type: none"> • Réponse ouverte 	<ul style="list-style-type: none"> • Réponse ouverte
Q.4. Avez-vous été à l'aise lors de la réalisation des activités ? Pensez-vous que s'il y avait plus de séance comme celles-ci, les élèves voudraient venir davantage en classe et par-delà s'approcher davantage au savoir ?	<ul style="list-style-type: none"> • Circulation d'énergie Signification • Auto référentiel Constitutive de réalité • Rapport entre sujets Responsabilité éthique 	<ul style="list-style-type: none"> • Dimension instrumentale Transformation Création de sens • égalité des différences
Q.5. Croyez-vous que le cours de musique peut influencer sur le résultat académiques global des élèves ? Pourquoi ?	<ul style="list-style-type: none"> • Signification • Auto référentiel • Constitutive de réalité 	<ul style="list-style-type: none"> • Dimension instrumentale Transformation Création de sens • Égalité des différences
Q.6. Dans quelle mesure croyez-vous qu'il faut donner le meilleur de soi, être solidaires, quand nous sommes en cours de musique ?	<ul style="list-style-type: none"> • Rapport entre sujets Responsabilité éthique 	<ul style="list-style-type: none"> • Solidarité et • égalité des différences
Q.7. Considérant que nous sommes tous égaux et que chacun de nous a des caractéristiques différentes, croyez-vous que lors du cours de musique nous pouvons apprendre les-uns des autres et que toutes les contributions sont importantes ?	<ul style="list-style-type: none"> • Rapport entre sujets Responsabilité éthique • Réponse ouverte 	<ul style="list-style-type: none"> • Égalité des différences • Solidarité • Transformation • Réponse ouverte
Q.8. Désirez-vous ajouter autre chose en rapport avec de votre séjour en cours de musique ?		

Tableau 2 Questions de l'entretien relatives aux différentes catégories.

Curriculum – Compétences de Base	Communautés d'Apprentissage	Education Musicale Performative
<ul style="list-style-type: none"> • Compétence Linguistique 	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogue égalitaire. « Le moi qui agit, pense et dialogue » (Freire, 1997) 	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a des mots qui peuvent modifier la réalité. Il en est de même pour les sons
<ul style="list-style-type: none"> • Compétence de conscience et expressions culturelles 	<ul style="list-style-type: none"> • Intelligence culturelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogue et critique • Musique comme réalité culturelle de tous
<ul style="list-style-type: none"> • Compétences sociales et civiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Solidarité, égalité des différences, transformation 	<ul style="list-style-type: none"> • Circulation de l'énergie, travail en groupe, autoréférentiel
<ul style="list-style-type: none"> • Compétence apprendre à apprendre 	<ul style="list-style-type: none"> • Dimension instrumentale et création de sens 	<ul style="list-style-type: none"> • Constitutive de réalité conceptualisation, intérêt pour la qualité
<ul style="list-style-type: none"> • Sens de l'initiative 	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogue égalitaire, dimension instrumentale 	<ul style="list-style-type: none"> • Perspective du participant
<ul style="list-style-type: none"> • Compétence mathématique et compétence digitale 	<ul style="list-style-type: none"> • Travail en groupes interactifs, tous les domaines 	<ul style="list-style-type: none"> • Interdépendance du reste des domaines du curriculum, musique comme axe du curriculum
<ul style="list-style-type: none"> • Thèmes Transversaux : égalité, tolérance, solidarité, résolution pacifique des conflits 	<ul style="list-style-type: none"> • Solidarité, dialogue égalitaire, amélioration de la convivialité, égalité des différences, succès pour tous, transformation de l'entourage, surmonter des difficultés 	<ul style="list-style-type: none"> • Corporalité : partant du moi pour être un « nous », rapport entre sujets, conscience du moment, temporalité, interrelations, dialogue, évaluation et responsabilité éthique

Tableau 3 Points Communs : Curriculum, Communautés d'Apprentissage et Education Musicale Performative.

Ainsi, les participants manifestent clairement qu'en cours de musique *on fait des choses* qui ont un sens éducatif, de façon active et significative (comme l'on verra plus tard). C'est une conception tout à fait performative puisque, en effet, la musique s'apprend en la faisant.

Depuis son expérience à la première personne, une des bénévoles, se faisant consciente du concept de *corporalité*, rapporte :

Les élèves se sentent créateurs ; ils sont capables de faire des choses ; avec leur corps ils font des rythmes... Ils découvrent qu'il y a des choses qu'ils peuvent faire. (Femme, p. 5)

Nous voyons l'importance de l'utilisation instrumentale du corps avec un sens propre, comme faisant partie de l'EMP. De sorte que les corps qui agissent sont porteurs de nouvelles réalités potentiellement éducatives

D'après l'analyse des entretiens, il faut signaler que l'apprentissage a été significatif pour les participants adultes qui ont exprimé que la *signification*, *le sens* et *la dimension instrumentale* ont été fondamentaux pour le succès des *performances didactiques-musicales*. De ceci on déduit que la *signification* en EMP et la *dimension instrumentale* des CA sont très importantes pour donner du sens et de la catégorie au travail de classe, ayant besoin de contribuer avec ce que chacun a de meilleur afin que le travail arrive à bon port.

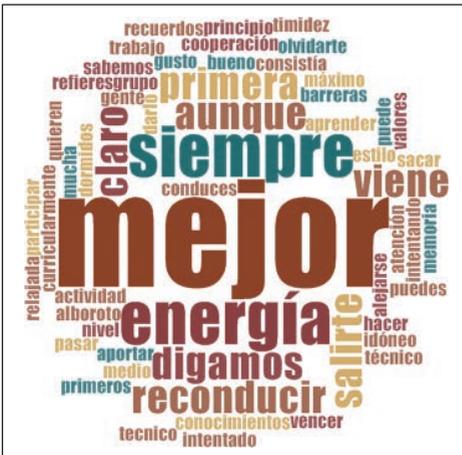


Figure 4 Fréquence des mots obtenus de la codification de la question n° 8. Meilleur : 6,67 – Énergie : 3,33 – Toujours : 3,33.

Comme pour d'autres études (cf. Rodríguez-Quiles, 2018b), dans ce projet les élèves ont ressenti le travail en groupe lors des *performances didactiques-musicales* comme le moment d'énergie le plus important et particulier. Ce fait a de l'intérêt puisqu'il montre que les élèves donnent le meilleur d'eux-mêmes quand ils coopèrent. Et c'est que l'EMP a un fort caractère social où la résolution des problèmes et le travail en groupe facilitent les apprentissages et préparent les élèves à une meilleure intégration au quotidien. Et c'est sur ce point que nous trouvons un grand parallélisme entre les approches de EMP et ceux des CA (Flecha et Puigvert, 2002 ; Flecha et Larena, 2008).

Quant à *l'égalité des différences* et le concept *d'autoréférentiel*⁸, le logiciel NVivo montre les résultats suivants :

Figure 5 Fréquence des mots obtenus de la codification de la question n° 7. Différents : 2,86 - Musique : 2,86 - Se rencontrer : 2,14 - Apprendre : 1,43 - Ensemble : 1,43.



La composante ludique et *autoréférentielle* des activités mises en place facilite ce qu'en classe se produise un dialogue égalitaire où régit l' « égalité des différences », tel que le veulent les CA. Les participants sont conscients de ces différences, et dans la conscience de la plupart d'entre eux il ya un désir général de continuer à travailler en groupe et d'améliorer par-là ces pratiques.

⁸ Question 7. *Considérant que nous sommes tous égaux et que chacun de nous a des caractéristiques différentes, croyez-vous que lors du cours de musique nous pouvons apprendre les-uns des autres et que toutes les contributions sont importantes ?*

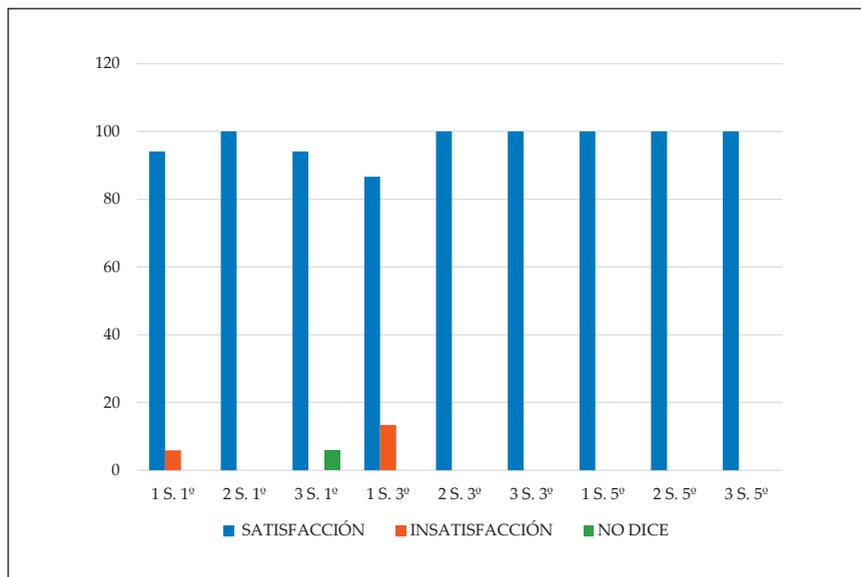


Figure 7 Satisfaction des participants aux différentes séances (Bleu : Satisfaction ; Rouge : Insatisfaction ; Vert : Ne sait pas/ne répond pas).

té insatisfaite. Ce fait est dû à ce que deux des activités proposées supposait faire sortir certains élèves de leur zone de confort pour, par exemple, danser, en devenant par moments le centre d'attention du groupe (voir tableau 2 plus haut). Voilà pourquoi deux élèves de CP et une élève du CE2 – tous trois timides –, ne voulurent réaliser l'activité. Ce qui a été tout à fait respecté. Mais, comme l'on peut observer sur le graphique, lors des séances suivantes, ce phénomène n'a plu eu lieu, grâce à ce que les élèves s'adaptèrent très vite à cette façon d'être en classe et aux tâches qui se succédèrent.

Quant au degré d'implication des bénévoles, il faut souligner le savoir-faire de tous les participants. Enseignants, moniteurs, étudiants universitaires⁹, bénévoles des ONG, en plus du concierge, ont participé à part entière aux activités. Aidant et orientant les élèves à tout moment, s'impli-

⁹ Excepté l'un de ces étudiants qui, après avoir assisté à la première séance, ne le fit aux suivantes pour des raisons personnelles.

quant à cent pour cent en classe tel que le recueillent les enregistrements. Les adultes ont acquis conscience de l'importance du travail qu'ils étaient en train de réaliser et c'est pour cela que le succès de la classe ne peut se comprendre sans leur contribution. Personnes d'origine hétérogène et de milieu très différents unies par la conscience d'appartenir à la même *communauté* et avec un objectif commun : le développement et l'apprentissage des élèves, tout ceci sous l'idée commune de l'EMP.

5. Conclusions

À la question posée *pourrait-on obtenir à travers de l'Éducation Musicale Performative des objectifs similaires à ceux que poursuivent les Communautés d'Apprentissages ?*, l'étude montre que la réponse est nettement affirmative. Les composantes telles que l'égalité, la solidarité, le développement du travail en groupe et, par la suite, la coopération, en respectant et en partant de la culture de chacun des intégrants, ont été des facteurs-clé pour le déroulement de chacune des activités musicales proposées dans cette étude. La perception du « nous » comme pierre angulaire des CA (Rodríguez, 2017) s'est renforcée par le biais d'une intervention musicale performative.

L'activité avec le fil en laine m'a beaucoup plu ; la matérialisation et sa mise en scène finale. [Ce genre d'activités] sont nécessaires dans les cours. (Bénévole, p. 6)

De son côté, l'Élève 3 du CM1 à la fin du projet a déclaré : *j'ai aimé que les enseignants participent*. Tandis que l'Élève 1 du CP affirmait : *j'ai aimé que les profs viennent*. Ce sont des expressions qui manifestent le désir de la part des élèves à ce que l'enseignant, en plus de rester à leur côté pendant le processus d'enseignement-apprentissage, change son rôle traditionnel en tant que l'unique possesseur de la vérité et adopte un rôle participant et coopérant. Cette affirmation nous rapporte à la conviction que les relations sociales qui s'établissent dans le contexte scolaire sont beaucoup plus déterminantes que les propres contenus et que l'on éduque plutôt pour ce que chacun est que pour ce que l'on désire transmettre (Santos, 2015) ; ces idées mènent au désir de créer une école où non seulement on prétend transmettre des valeurs démocratiques et d'autonomie personnelle, mais aussi qu'avec des faits et des exemples, jour après jour. Les

enseignants qui croient à l'enseignement pratique (Cain, 2013) nous modèlent en tant que communautés de plus en plus libres.

[Il y avait une] ambiance positive. De la liberté en classe (Bénévole, p. 2)

Comme le signale Santos (2015), il y a, actuellement à l'école, beaucoup de contradictions. Nous désirons transmettre de la démocratie quand ce qui entoure l'institution nous fait sentir le contraire : un endroit hiérarchisé, sexiste (Ball, 1994), hétéronormatif (Rodríguez-Quiles, 2015), élitiste... et cela mène constamment à dresser des barrières qui empêchent la transmission des valeurs authentiques. Pour cette raison il faut miser pour un souffle performatif en éducation (Rodríguez-Quiles, 2017 ; 2019) ; souffle que beaucoup de membres de la communauté éducative désirent et qui intègre ainsi les élèves, les professeurs, les familles et le personnel du milieu scolaire tel que le propose les CA :

Je me suis trouvée plus participante que guide. Une élève de plus. (Bénévole, p. 5)

J'ai essayé être une élève. (Bénévole, p. 6)

D'une part, nous pouvons conclure qu'avec une intervention musicale performative l'on peut atteindre les mêmes objectifs que proposent les CA depuis l'instant où les deux propositions centrent leur intervention sur le dialogue égalitaire, sur la solidarité, sur une dimension instrumentale avec un sens qui s'inscrit dans le cadre de la propre culture et en partant du corps même et dans l'égalité des différences.

Notre proposition d'intégration de la musique dans les approches éducatives des écoles ne se rapporte pas au simple fait d'inclure la musique comme s'il s'agissait d'une autre matière du curriculum. Au contraire, nous misons pour une intervention musicale comme le pivot de l'établissement d'enseignement. Tel que nous l'avons expliqué ci-dessus, les réunions dialogiques artistiques dans lesquelles on inclut des séances de musique, en les comprenant comme un bien du patrimoine qu'il convient montrer et apprendre, en présentant presque en exclusivité l'œuvre des grands génies de la musique classique occidentale moyennant des auditions choisies dans le but de parler plus tard des mêmes en employant un

dialogue égalitaire (Martins de Castro, 2006), – sans pour cela être inapproprié par elles-mêmes – pour nous c'est tout à fait insuffisant, tel que nous avons voulu le montrer avec cette étude. En effet, notre intention est celle d'aller au de-là et passer de parler de musique à faire de la musique comme une pratique pour transformer la communauté. Parce que quand on fait de la musique depuis une intention performative, on établit inévitablement des patrons de dialogue égalitaire qui facilitent la consécration de nos objectifs socio-éducatifs transformateurs.

De l'autre, comme nous avons pu observer, beaucoup sont les points en commun entre les bases sur lesquelles se fondent les réunions dialogiques et les piliers de l'EMP, de façon à ce que la première pourrait se considérer un cas particulier de la seconde. En effet, le travail collaboratif de toute la communauté, depuis une perspective éducative, performative et culturelle est plus bénéfique pour renforcer les relations sociales et, par conséquent, atteindre la transformation désirée de l'école et son entourage. Finalement, on a constaté que les CA sont un moyen idéal d'union et liberté où pouvoir investir nos efforts pour arriver à un petit cosmos qui offre le meilleur de tous ceux qui configurent cette communauté.

La diversité est une source d'enrichissement. Depuis la musique, le meilleur de chacun enrichit les autres. (Bénévole, p. 1)

Et si la musique nous accompagne dans cette tâche, le chemin sera plus aisé.

La musique est fondamentale et nous rend meilleurs. Les enfants sont l'art. (Bénévole 1) – La musique est une incitation. (Bénévole, p. 2)

Ainsi, c'est un devoir professionnel que nous avons pour les générations à venir, celui de leur offrir ces connaissances humaines et artistiques, en coopérant et en considérant les possibilités que nous offre l'Éducation Musicale Performative en faveur d'une éducation intégrale pour nos élèves, dans leur contexte particulier et aux côtés des membres de leur propre communauté.

Bibliographie

Aguilera, A., Prados, M. M. et Gómez, M. T. (2015). La experiencia del voluntariado universitario en las tertulias dialógicas de las comunidades de aprendizaje. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 249–267.

Álvarez, C., González, L., et Larrinaga, A. (2012). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias : una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión. En Guerra, F., *Estilos de Aprendizaje : investigaciones y experiencias*. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Santander.

Alsina, P. (2010). Programar para enseñar musicalmente (pp. 13–60). En A. Giráldez. (Ed.) *Didáctica de la música*. Barcelona : Graó.

Arrêté Royal Espagnol 1256/2014, du 28 février, établissant le programme d'enseignement de base à l'École Primaire. *Boletín Oficial del Estado* (Bulletin Officiel Espagnol). Madrid, 1er mars 2014, numéro 52, 19349–19420.

Austin, J. L. (2010 [1962]). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona : Paidós.

Ball, S. J. (1994). *The Micro-politics of the School. Towards a Theory of School Organization*. Londres : Methuen.

Beltrán, Y., Martínez, Y. et Torrado, O. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje : una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 13 (2), 57–72. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.498>.

Birks, M. et Mills, J. (2011). *Grounded theory : A practical guide*. Londres : Sage.

Cain, T. (2013). Teachers' practitioner research in music education : the state of the art. *Diskussion Musikpädagogik*, 57, 14–18.

Chocarro, E. et Sáenz de Jubera, M. (2016). Grupos interactivos : estrategia para la mejora de la convivencia, la participación y el aprendizaje. *Revista complutense de educación*, 27(2), 585–601.

Céspedes, L. (2013). Montaje rizomático en Chris Marker, *Tercer Coloquio Universitario de Análisis Cinematográfico*. SUAC, México.

- CONFAPEA, (2017). *Mil y una tertulias en el mundo*. <http://www.neskes.net/confapea/tertulias/histotld.htm> ; dernier accès 24. 4. 2019.
- Cornago, C. (2004). Cultura y performatividad : La apuesta en escena del proceso. *Gestos*, 38, 13–34. <https://tinyurl.com/y58xapp8> ; dernier accès 24. 4. 2019.
- Deleuze, G. et Guattari, F. (2002 [1972]). *Mil Mesetas*. Valencia : Pre-textos.
- DeWalt, K. M. et DeWalt, B. R. (2011). *Participant Observation*. Walnut Creek, CA : Alta Mira Press.
- Duque, E., Mello, R. R. de et Gabassa, V. (2009). Aprendizaje dialógico. Base teórica de las Comunidades de Aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 38–41. <https://tinyurl.com/y2dnklv3> ; dernier accès 24. 4. 2019.
- Flecha, J. R. et Larena, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje*. Sevilla : Fundación Ecoem.
- Flecha, J. R. et Puigvert, L. (2002). Las Comunidades de Aprendizaje : una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 1, 11–20.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona : El Roure.
- Gutiérrez, A. M. (2016). La música en el ámbito educativo : Las Comunidades de Aprendizaje. *International Journal for 21st Century Education*, 3(1), 15–24. <https://tinyurl.com/y2u9f2nw> ; dernier accès 24. 4. 2019.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I et II. Madrid : Taurus.
- Inclu-Ed Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Bruxelles : European Commission.
- López, R. (2014). Música, mente y cuerpo. De la semiótica de la representación a una semiótica de la performatividad (pp. 41–78). En M. Fornaro (Ed.). *De cerca, de lejos, Miradas actuales en Musicología de/sobre América Latina*. Montevideo : Universidad de la República, Comisión Sectorial de Educación Permanente/Escuela Universitaria de Música. <https://tinyurl.com/y26z27a4> ; dernier accès 24. 4. 2019.

Martins de Castro, D. (2006). L'aprenentatge dialogic i una nova dimensió instrumental : La Tertulia Musical. *Ideas Stenible. Espai de reflexió i comunicació en Desenvolupament Sostenible*, 13, 1–4. <https://tinyurl.com/y45qdx fz> ; dernier accès 24. 4. 2019.

Mead, G. H. (1990 [1934]). *Espíritu, persona y sociedad*. México : Paidós.

Rapley, T. (2007). Doing Conversation, Discourse and Document Analysis. *SAGE Qualitative Research Kit*, VII. Londres : Sage.

Rodríguez, L. (2017). Formación para el nosotros. Prácticas de creación colectiva audiovisual en organizaciones juveniles. En J. C. Amador. (Ed.) *Cultura, saber y poder en Colombia : Diálogos entre estudios culturales y pedagogías críticas* (pp. 43–61). Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://tinyurl.com/y5g2qblx> ; dernier accès 24. 4. 2019.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2013). Educación Musical Performativa en contextos escolares interculturales. Un estudio de caso. *Enseñar Música. Revista Panamericana de Investigación*, 1, 45–70.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2015). Música, Sexualidad, Educación. Tratamiento de la diversidad afectivo-sexual en la serie de televisión Glee. *European Scientific Journal*, 1, 236–246.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2016). Music Teacher Training : A Precarious Area Within the Spanish University. Cambridge University Press. 34(1), 81–94. doi:10.1017/S026505171600036X.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2017). Rethinking Music Education : Towards a Performative Turn (pp. 21–40). En Rodríguez-Quiles, J. A. (Ed.). *Internationale Perspektiven zur Musik(lehrer)ausbildung in Europa*. Potsdam : UP Verlag.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2018). La música como rizoma. Bases para una educación musical performativa. *Revista Musical Chilena*, 72(229), 139–150. <https://tinyurl.com/y306ymts> ; dernier accès 24. 4. 2019.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2018b). Educación Musical Performativa para alumnado de Conservatorios de Música. Implementación y evaluación de un proyecto musical en la Universidad (p. 371–386). In López, V., Sánchez, P. et Botella, A. (Eds.) *Contenidos universitarios innovadores*. Madrid : Gedisa.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2019). L'éducation musicale en Espagne et sa *précariété*. Une analyse performative (p. 11–30). In Rodríguez-Quiles (Ed.) *Bienfaits de la musique à l'école. Une expérience européenne*. Potsdam : UVP.

Santos, T. (2015). Comunidades de Aprendizaje y superación de la pobreza en Brasil. *Intangible Capital*, 11(3), 333–349. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.657>.

Serrano, J. F., Arango, A. M., Quintero, F. et Bejarano, L. (2009). Una experiencia de conocimiento situado : la línea de Jóvenes y Culturas Juveniles del DIUC. *Nómadas. Universidad Central-Colombia*, 30, 118–131. <https://tinyurl.com/y6brgtss> ; dernier accès 24. 4. 2019.

Valls, M. R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica Educativa de Aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Thèse de doctorat. Barcelona : Université de Barcelona.

Musique et apprentissages : protocole d'activités

Ingrid Hoonhorst & Marielle Vancamp

1. Introduction

Dans le cadre du projet Erasmus + « Art et Apprentissage », l'asbl Educ'art a développé un protocole de déroulement de séance « Musique et apprentissage » pour les 3e maternelle (5 ans) et 3e primaire (8ans). Il a été rédigé par des enseignantes en éducation musicale (Sarah Englert, Hélène Stuyckens et Marielle Vancamp), avec l'aide d'une logopède (Ingrid Hoonhorst). Il s'appuie sur les récentes recherches en neurosciences montrant l'impact de la musique sur les apprentissages. Si les mécanismes intimes à l'origine de cet impact font encore l'objet de recherches, ce qui ressort clairement de l'ensemble de travaux est la nécessité de proposer des activités *multisensorielles et sensori-motrices*.

La musique est intrinsèquement riche. Elle met en jeu de nombreuses populations neuronales qui, si elles sont activées ensemble et de manière régulière, favorisent les liens entre hémisphères, entre aires cérébrales (cf. théorie du liage perceptif de Von der Malsburg, 1981). Plus le nombre de populations neuronales recrutées par une activité est important, plus la trace perceptive est riche et intégrée. Proposer des activités musicales multisensorielles et sensori-motrices, c'est rendre la musique tangible, c'est donner à entendre, à voir et à ressentir physiquement et de manière synchrone pour que les traces sensorielles donnent lieu, dès le plus jeune âge à des percepts riches et intégrés.

Concernant spécifiquement les aspects sensori-moteurs, la danse, la pratique instrumentale mais aussi les exercices mettant l'accent sur le rythme sont autant de moyens pour intégrer la composante motrice. Dans les canevas d'activités proposés ci-dessous, nous avons fait le choix de ne pas proposer de pratique instrumentale parce que concrètement cela s'avère extrêmement compliqué à mettre en place en grand groupe, et cela ne rentre pas dans le cadre d'un cours d'éducation musicale en école.

Par contre, nous proposons des exercices de rythme et de mouvements, avec ou sans chant, impliquant la manipulation d'objets. Récemment, les travaux de l'équipe de Nina Kraus aux Etats-Unis (i. e. Tierney, White-Schwoch, MacLean et Kraus, 2017), ont montré tout le bénéfice de ces activités rythmiques sur le « timing neural ».

Plus spécifiquement, 2 habiletés rythmiques doivent être distinguées :

- *la synchronisation*. Le traitement des sons, et du langage en particulier, nécessite que les divers réseaux de neurones impliqués déchargent de manière synchrone pour encoder des informations temporelles très rapides (de l'ordre des quelques dizaines de millisecondes). *Travailler la synchronisation par des jeux rythmiques (tenir la pulsation, faire des percussions en groupe, s'amuser avec des cup-songs...) est en ce sens nécessaire.*
- *la séquence*. D'autres caractéristiques acoustiques s'inscrivent sur des temporalités plus longues et c'est dans ce cas le déroulé temporel, la structure, la séquence – et non la précision temporelle comme dans le cas précédent – qui est déterminante. *Travailler la séquence par des exercices d'identification, de discrimination, de mémorisation, de retranscription visuelle d'une suite de sons est en ce sens important. Tous les jeux de mémorisation et reproduction d'une séquence rythmique concernent aussi ce point.*

Les travaux scientifiques récents montrent donc que la musique est l'outil idéal pour affiner d'une part *la précision* avec laquelle le cerveau encode les éléments acoustiques *rapides* constitutifs des sons en général et de la parole en particulier et d'autre part l'encodage de la *structure* de ces mêmes sons sur une échelle de temps plus *lente*. Cet affinement du *timing neural* est bénéfique à tous et à tout âge mais spécifiquement aux enfants de maternelle en train de former leur oreille et aux enfants rencontrant des difficultés spécifiques d'apprentissage en partie imputables à ces difficultés d'encodage temporel de la structure acoustique des sons.

En conclusion, les effets bénéfiques de la musique sur la cognition sont, entre autres dus :

- à son aspect multisensoriel et sensori-moteur
- à sa particularité de se dérouler dans le temps, suivant une pulsation donnée
- ...sur laquelle s'articulent, s'enchaînent et/ou se répètent des séquences, motifs, créant des phrases musicales.

Dès lors, toute pratique musicale est bénéfique en soi. Notre canevas est donc juste une proposition qui nous paraît adaptée à la pratique scolaire, dans laquelle *nous avons veillé à renforcer particulièrement l'aspect multisensoriel et sensori-moteur* (tous les points auront une composante motrice) *et l'aspect rythmique*, que ce soit par l'expression de la pulsation de façon simple, ou l'apprentissage de séquences plus complexes à adapter sur un tempo donné. Les points 2 (vitamines vocales et rythmiques) et 5 (jeux rythmiques) du canevas travailleront d'ailleurs particulièrement cet aspect. Les points 3 (expression vocale et gestuelle de la hauteur) et 6 (orchestration), comporteront une composante visuelle venant renforcer davantage la multisensorialité.

Pour conclure, nous souhaiterions préciser que notre propos n'est pas de justifier à tout prix la place de la musique en école par son effet sur le cerveau, mais ne pas tenir compte des études montrant cet impact nous paraîtrait dommage, surtout pour les élèves en difficulté d'apprentissage, qui pourraient en tirer de grands bénéfices. Nous sommes néanmoins également convaincues de l'importance de l'art et de la culture en tant que tels en classe. Nous sommes par exemple conscientes de l'absence de certains aspects de l'éducation culturelle et artistique dans notre canevas, comme le processus créatif (expérimentations et créations sonores), or il nous paraît essentiel d'aborder également ces aspects en classe. Et, bien évidemment, si lors d'un déroulé, des enfants émettent une proposition créative, vous emmenant ailleurs de ce qui était prévu, mais méritant d'être entendue et développée, nous ne pouvons que vous inviter à tout bousculer pour la suivre et co-créer avec votre classe. Le canevas est pensé avant tout pour favoriser une pratique régulière, y compris dans des laps de temps courts (voir ci-dessous « Organisation temporelle »). Il n'exclut pas les autres points du programme musical, qui est bien plus vaste, mais vient les compléter. Offrant une structure qui se veut à la fois souple et cadrante, nous espérons qu'il permettra à certains de trouver un chemin pour se lancer dans la grande aventure de la musique à l'école.

2. Les différents points du Canevas

Ci-dessous, sous forme de tableau, les différents points du Canevas. Nous avons voulu particulièrement mettre en lumière l'aspect multisensoriel de chaque exercice proposé, et l'aspect spécifique du travail de la séquence qui nous semblait particulièrement important.

Nom	Description
1. Chanson de bonjour ou de prénoms (Rituel d'entrée) 2min	Chanson ou jeu rythmique où l'on se dit bonjour en cercle, avec ou sans prénom. Marquer la pulsation avec le corps (<i>clappings</i> , gestes)
2. Vitamine vocale et rythmique 2min	Séquence rythmique en quatre temps, impliquant émission verbale (voyelles, consonnes) et <i>clappings</i> .
3. Expression vocale et gestuelle de la hauteur 5min	Association gestuelle et visuelle de la hauteur du son sur un axe vertical où le haut représente les aigus, le bas les graves. Plusieurs variantes d'activités sont proposées. Arriver progressivement à travailler avec un visuel, mais d'abord passer par le corps et la voix.
4. Apprentissage de la chanson 5min	Apprentissage d'une chanson. Ce point peut être fusionné avec le point suivant si la chanson est apprise directement avec gestes et mouvements, ce qui est parfois plus facile (surtout en maternelles). Il est préférable que la chanson soit courte.
5. Jeux rythmiques a) corps et voix 10 min	Sur la chanson apprise au point 4, ajouter des <i>clappings</i> (variante 1), puis des déplacements permettant de marquer la pulsation avec ses pieds (variante 2)
5. jeux rythmiques b) avec objets 10 min	Apprendre à se passer un ou plusieurs objets sur une pulsation donnée.
6. Orchestration de la chanson (ou autre) 10 min	Avec des petits instruments ou des objets sonores, lire une partition graphique qui permet d'accompagner une chanson ou un enregistrement donné.
7. Chanson de fin (Rituel de fin) 5 min	Chanson pour se dire au revoir, avec mouvement ou balancement. Peut-être suivie d'un rituel attentionnel de fin.

Tableau 1 Points du Canevas.

3. Organisation temporelle

Notre canevas dépasse les 50 minutes de séance, mais notre estimation temporelle est un peu hasardeuse. Certaines activités pourraient aller plus vite, d'autres plus lentement. Et les premières séances seront forcément plus longues parce que certaines activités, une fois intériorisées et systématisées, pourront se faire dans un laps de temps plus court.

Le point 4 « Apprentissage de la chanson » ne se produit que lors de la première séance. Si vous répétez plusieurs fois une même séance, vous le passerez, ce qui vous permettra de gagner du temps pour d'autres points.

Le point 5 « Jeux rythmiques » ne doit pas être traversé dans son intégralité à chaque séance. Il est fort probable que lors de la première séance vous ne puissiez faire que le 5a. Ce n'est pas très grave. Vous ferez le 5b lors de la suivante, puis reviendrez au 5a etc.

Un déroulement complet peut aussi être envisagé sur deux séances. Néanmoins afin de conserver une régularité, il conviendrait de ne pas dépasser l'intervalle d'une séance sans repasser par une étape (ex : étapes 1 à 4 la semaine 1, puis 5 à 6 la semaine 2, puis de nouveau 1 à 4 la semaine 3 etc.)

Enfin, ce qui compte avant tout c'est la régularité. Il convient, la première fois, de faire un canevas en entier sur 50 minutes. Mais *tous nos points sont prévus comme des modules*, qui peuvent être retravaillés par après, une fois qu'ils sont connus, dès que vous avez 5 à 10 minutes de libres (par exemple en transition entre deux cours).

4. Organisation pratique

Le déroulé en entier du Canevas nécessite un local dégagé. Le « coin tapis » des classes maternelles n'est pas suffisant. Néanmoins une classe dont les bancs ont été ramenés contre les murs fait tout à fait l'affaire.

Une fois les différents points d'une séance connus, ils sont presque tous praticables derrière son banc, assis ou debout, à part le point 5b nécessitant d'être assis en cercle. Nous proposons en effet à chaque fois une version « statique » du point 5a « Jeux rythmiques avec le corps », mais nous insistons sur l'importance de la version avec déplacements dans le déroulé complet.

5. Exemple d'un canevas convenant à une classe de 3^e maternelle

Nous avons choisi un déroulé convenant pour une classe de 3^e maternelle, la procédure sera la même pour des enfants plus âgés, simplement les exercices deviendront légèrement plus complexes en fonction des capacités du groupe.

1) Chanson de bonjour :

Nous voici tous rassemblés

Marielle Vancamp

Nous voi - ci tous ras-semb-lés Pour rir' chan-ter et dan-ser Tap' des mains et tap' des pieds

4 On va tous se sa - lu - er

5 Bon - jour Bon - jour Bon - jour Bon - jour

Nous voici tous rassemblés

Faire un cercle avec ses deux mains

Pour chanter et danser

Mettre ses mains autour de sa bouche agiter ses deux mains devant soi comme des marionnettes

Tape des mains et tape des pieds

Taper des mains, puis des pieds

On va tous se saluer :

Faire « coucou » avec ses mains

Bonjour + prénom de chacun des enfants. Tous les quatre ou cinq enfants rechanter la chanson en entier.

2) Vitamine vocale et rythmique¹

A partir de la séquence suivante :



Laquelle peut aussi s'écrire comme ceci :



La procédure est la suivante :

1. La dire un certain nombre de fois, en gardant une pulsation, avec des voyelles au choix. Ex :

« o » et « i », ce qui donne :

Ooooo Ooooo i i Ooooo

Les enfants répètent à chaque fois après le meneur. Celui-ci peut introduire des variations de hauteur et de timbre (ex : le dire aigu, le dire grave, le dire avec une voix de souris puis une voix d'éléphant). Mais ne jamais changer le tempo, la vitesse.

2. Durant la même suivante, ou lors de la suivante : ajouter une ou plusieurs consonnes.

Moooo Moooo mi mi Moooo

Ou

Loooo Loooo Li Li Loooooo

¹ Le terme « vitamine rythmique » est emprunté à Jonathant Bolduc, il apparaît notamment dans l'article de Bolduc, J. et Rondeau, J. (2015). Rythmons les apprentissages ! *Langage et pratiques*, 56, 15–22, consultable ici <http://www.mus-alpha.com/upload/LP56BolducetRondeau.pdf>; dernier accès 1.3.2019. Nous avons rajouté l'aspect vocal, qui propose d'ajouter des modulations vocales de hauteur ou de timbre.

Varié le niveau de difficulté au fil des séances ou en fonction de l'âge des enfants

Ex :

ploooo ploooo pli pli plooooo

choooo choooo si si chooooo

3. Travailler la séquence en la frappant sur différents niveaux du corps, d'abord un seul, puis deux

Ex :

Cuisse Cuisse cuisse cuisse Cuisse

Mains Mains mains mains Mains

Etc.

Puis :

Mains Mains cuisse cuisse Mains

Etc.

4. Mixer les points 1 et 3 ou 2 et 3, c'est-à-dire frapper différents niveaux du corps en ajoutant des phonèmes.

A chaque fois les enfants répètent après le meneur. Inutile d'aller trop vite au point 4, la progression se fait au fil des séances et en fonction des capacités du groupe. Ce point peut être pratiqué indépendamment du canevas dès que le moment se présente. Il constitue par ailleurs un très bon jeu attentionnel puisque les enfants doivent se concentrer pour répéter après le meneur. Le but n'est cependant pas la difficulté, mais l'intégration d'une séquence rythmique sur une pulsation donnée. Il faudrait donc parvenir, à terme, à travailler un point ou différents points une dizaine de fois sans rupture de pulsation.

3) Expression vocale et gestuelle de la hauteur

Choisir un mot simple, par exemple un mot de la chanson qui sera apprise par après, et le prononcer en faisant varier la hauteur du son (sur l'axe grave/aigu), en l'accompagnant d'un geste (si le son monte vers l'ai-

gu, la main monte également vers le haut, si le son descend vers le grave, la main descend vers le bas).

A chaque fois l'enseignant prononce le mot d'une certaine façon, et le groupe reproduit.

Exemple : « Sarasponda »

- le dire avec une voix aiguë, la main au niveau de la tête décrit un geste horizontal en marquant d'un point imaginaire chaque syllabe.
- le dire avec une voix grave, la main au niveau du ventre décrit un geste horizontal en marquant d'un point imaginaire chaque syllabe.
- dire les deux premières syllabes dans le grave, les deux suivantes dans l'aigu, etc.

Il est important que les enfants répètent avec le bon geste en l'exprimant vocalement.

Progressivement on sensibilise les enfants aux notions de grave et d'aigu, on leur explique ces deux notions avec des mots qu'ils comprennent.

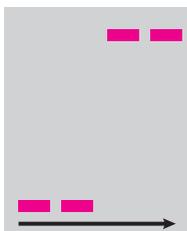
On peut également demander à un enfant de prononcer lui-même le mot, en l'accompagnant du bon geste.

Ensuite, au fil des séances, on pourra intégrer un visuel, où les sons aigus sont représentés par des symboles (lignes, points) situés sur le haut d'une feuille, les sons médiums au milieu, et les sons grave vers le bas.

L'important étant de toujours respecter la progression suivante :

- a. perception et expression corporelle (voix et geste)
- b. codage éventuel à l'aide de symboles que les enfants doivent associer à une suite de sons entendue, ou lisent en émettant les sons à la hauteur demandée.

Ex : dire Sarasponda avec les deux premières syllabes graves et les deux dernières aiguës donnerait ceci :



(La flèche indique le sens de la lecture)

Figure 1 Syllabes graves et aiguës

4) Apprentissage de la chanson

Nous ne proposons pas ici de méthode d'apprentissage d'un chant, ce qui constitue un chapitre de l'éducation musicale en soi. Chacun s'y prendra comme il le souhaite. Sachant que s'il y a des gestes ou des déplacements sur la chanson, ils peuvent être appris en même temps que celle-ci. Le point 4 se transforme alors en point 5a.

Nous proposons pour ce déroulé-type la chanson suivante :

Sarasponda

C G C C

Sa-ras - pon-da sa-ras - pon-da sa-ras - pon-da ret set set Sa-ras pon-da sa-ras

6 G C

pon-da sa-ras pon-da ret set set A do-re-o A-do-re bun-de-o A-

13 G C G C

do-re bun-de ret set set A se-pa-se O-he

4a) Jeux rythmiques : voix et corps

Variante 1 sur place

Sarasponda, sarasponda, sarasponda

Frapper dans les mains sur la syllabe « pond »

Ret set set

Frapper chaque syllabe sur ses cuisses

(2X)

Adoreo

Décrire un grand cercle avec ses mains, qui se termine par un frappé dans les mains sur le O

Adore Bundeo

Décrire un grand cercle avec ses mains, qui se termine par un frappé dans les mains sur le O

Adore Bunde

Frapper sur le torse sur les syllabes surlignées

Ret set set

Frapper chaque syllabe sur ses cuisses

A-se pas-se o é

Frapper dans les mains les syllabes surlignées

Variante 2 en mouvement

Former une ronde avec les enfants

Sarasponda, sarasponda, sarasponda Ret set set

La ronde tourne dans un sens en marquant bien la pulsation avec les pieds (éventuellement marquer le « ret set set avec les pieds)

Sarasponda, sarasponda, sarasponda Ret set set

La ronde tourne dans l'autre sens en marquant bien la pulsation avec les pieds (éventuellement marquer le « ret set set avec les pieds)

Adoreo

Sur place, on lève lentement les bras vers le haut et on les rabaisse en une fois sur le « O »

Adore Bundeo

Sur place, on lève lentement les bras vers le haut et on les rabaisse en une fois sur le « O »

Adore Bunde

Frapper sur le torse sur les syllabes surlignées

Ret set set

Frapper chaque syllabe sur ses cuisses

A-se pas-se o é

Se lâcher et faire un tour sur soi-même

5) Jeux rythmiques : avec objets

Le but ici est d'apprendre à se passer un objet, ou plusieurs objets (balles, galets, pommes de pin, petits coussins,...), sur une pulsation donnée. Ensuite diverses variantes peuvent être imaginées, allant d'un passément simple à un passément « chorégraphié » de type « cup song ».

Avec les 3e maternelles nous conseillons de commencer par apprendre à se passer une petite balle sur une pulsation donnée par l'enseignant (manifestée en frappant sur un tambourin par exemple). Il est important que la pulsation reste régulière et que les enfants apprennent à contrôler leur geste.

Au fil des séances, varier la vitesse des pulsations, ajouter éventuellement un deuxième objet dans le cercle.

Apprendre aussi à se passer l'objet sur la pulsation, tout en chantant la chanson. Pour cela il est important, au début, que l'enseignant frappe la pulsation sur son tambourin tout en chantant la chanson, pour donner le repère aux enfants.

6) Orchestration sur la chanson

Pour l'exercice suivant on fait trois groupes d'enfants. Le premier reçoit des tambourins, le second des triangles, le dernier des maracas. Les enfants doivent apprendre à reconnaître leur signe, un cercle pour les tambourins, un triangle pour les triangles et une ligne pour les maracas. Il est indispensable qu'en chantant l'enseignant montre aux enfants les signes sur la partition avec une baguette, pour qu'ils puissent la suivre et la « lire ».

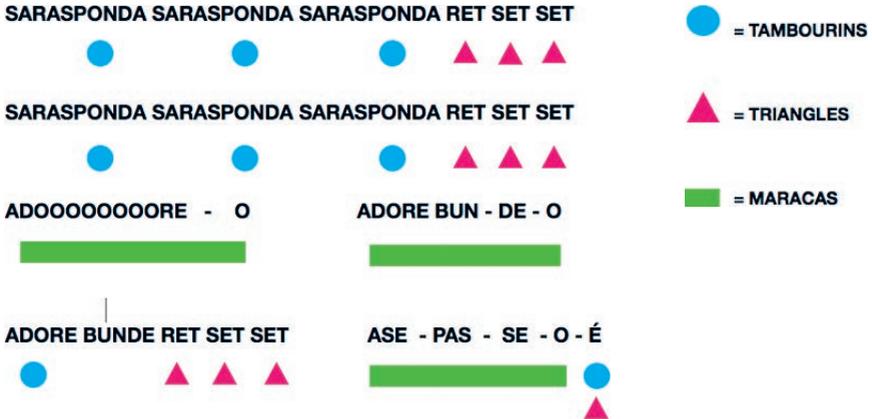


Figure 2 Orchestration

7) Chanson de fin

Choisir une chanson calme, avec un tempo lent, sur laquelle les enfants peuvent se balancer doucement.

La chanson peut parler du fait de se quitter ou pas.

On peut proposer de petits jeux comme enlever progressivement des mots ou phrases de la chanson, à prononcer mentalement, jusqu'à ce que les enfants chantent la chanson entière « dans leur tête ». Cela permet de travailler l'audition intérieure.

Le but est de ramener le calme et la concentration après l'agitation des points précédents.

Ex : Coquelicot, tu te balances

Co - qu'li cot co - qu'li cot tu te ba - lan - ces tu te ba lan - ces co - qu'li cot

11

co - qu'li cot tu te ba lan - ces dans le vent

Se mettre en cercle et se donner la main. Tout en se balançant, chanter la chanson une ou deux fois, puis enlever le mot « coquelicot », puis « tu te balances » etc. jusqu'à la chanter silencieusement dans sa tête.

Bibliographie

Bolduc, J. et Rondeau, J. (2015). Rythmons les apprentissages ! *Langage et pratiques*, 56, 15–22.

Tierney, A., White-Schwoch, T., MacLean, J., Kraus, N. (2017). Individual differences in rhythmic skills : links with neural consistency and linguistic ability. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 29(5), 855–868.

La musique à l'aide des troubles d'apprentissage

Alice Dormoy

Depuis une vingtaine d'années, les études scientifiques nous amènent à mieux comprendre les effets de la musique sur nos fonctions cognitives les plus complexes, sur nos comportements et nos émotions. Ces apports sont précieux car ils éclairent d'un jour nouveau les pratiques pédagogiques scolaires et musicales à destination de toute personne en situation d'apprentissage. Sur le terrain, le lien entre musique et développement de l'enfant semble évident pour de nombreux pédagogues. L'évolution des approches depuis les méthodes actives et le développement de pédagogies multiples prenant en compte l'enfant dans toutes ses intelligences, sont présents dans les esprits des enseignants, mais aussi des parents qui expriment de plus en plus leur intuition ou conviction à ce sujet. En nous montrant les liens étroits tissés dans le cerveau humain entre les capacités rythmiques ou de perception mélodique, et la lecture ou le calcul, les sciences nous indiquent une nouvelle voie pédagogique, et sans doute une nouvelle posture à envisager : il est en effet possible de repenser la transmission de savoirs en tenant davantage compte de notre fonctionnement cérébral, comportemental, sensori-moteur, émotionnel.

1. Créer une synergie éducative en faveur d'un soutien cognitif

La pratique musicale (notamment par l'intermédiaire d'un entraînement multimodal impliquant simultanément la participation active des aires auditives, visuelles, motrices et verbales) a de surcroît un effet bénéfique sur les troubles spécifiques des apprentissages tels que la dyslexie.¹ Nous

¹ Habib, M. (2018). *La constellation des dys : bases neurologiques de l'apprentissage et de ses troubles* [2014]. Paris : De Boeck-Solal, 177–178.

prenons conscience que la musique peut nous offrir des ressources capables d'assurer une remédiation cognitive à part entière², en renfort de la prise en charge rééducative. Améliorer sa perception de l'un des paramètres du son nous amène à mieux discerner, sentir, intégrer des éléments souvent communs au langage, mais aussi à faire fonctionner les capacités cognitives nécessaires à tout apprentissage. En apprenant, par exemple, à ressentir différentes durées de sons, l'enfant améliore ses capacités de traitement temporel, qui lui seront utiles dans la mise en place des processus de lecture et de mathématiques.

Ces données répondent à la fois à la nécessité actuelle d'aménager les cours de musique pour les dyslexiques dans les Etablissements d'enseignement artistique, mais aussi de développer des temps d'expression artistique à l'école pour leurs bienfaits cognitifs et pour le bien-être des enfants. Faciliter l'accès à un instrument pour un enfant dyslexique l'autorise à exprimer sa créativité, sa fibre artistique, ses émotions, tout en soutenant ses apprentissages. Faire de la musique à l'école l'ouvre également à un contenu culturel sensible le conduisant sans le savoir à développer ses capacités cognitives. Par le biais d'un même médium, ces deux mondes pédagogiques peuvent se retrouver autour d'un objectif commun, celui d'aider l'enfant dys à exprimer pleinement son potentiel.

Certaines valeurs, représentées par un accès facilité à la connaissance, dans le respect des différences et des fonctionnements cognitifs, rapprochent en outre le monde scolaire et celui de l'enseignement artistique. Si l'objectif est d'amener un enfant dys avec troubles attentionnels à mieux se centrer sur une tâche, sur la compréhension d'un mécanisme ou sur la mémorisation d'une connaissance, envisager de développer son temps et sa qualité attentionnels peut ainsi être pensé en collaboration, et par le biais de la musique. Par exemple, l'attention peut être renforcée par les activités suivantes :

- l'enseignant d'une classe de CP ajoute du chant et un geste à son activité de lecture habituelle : il réalise des lectures spatialisées à travers l'activité « Jouer avec les mots » :

2 Habib, M., Commeiras, C. (2014). « *Melodys* » : remédiation cognitivo-musicale des troubles de l'apprentissage. Paris : De Boeck Supérieur.

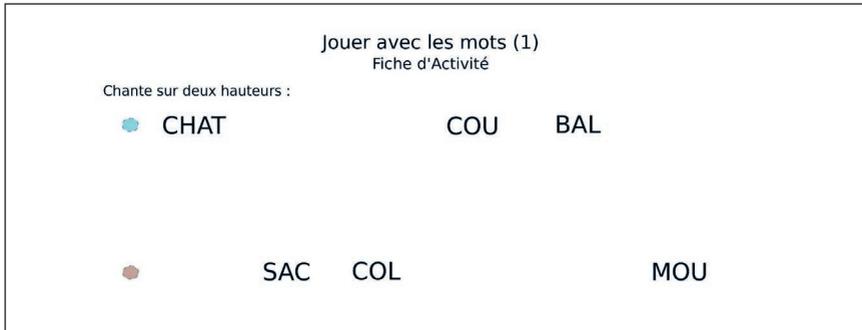


Figure 1 Extrait de la fiche d'activité *Jouer avec les mots (1)* tiré de l'ouvrage à paraître aux éditions Retz, *Maths et langage en musique, méthode Ecole Chantée (L'Ecole Chantée est une approche pédagogique sonorisant les apprentissages en maths et langage pour les GS/CP/CE1 dans un but de prévention des difficultés scolaires.)*.

Les enfants lisent ici les mots indiqués au tableau, en les chantant sur deux hauteurs de sons (par exemple, do 4 et do 5). Ils peuvent dans le même temps figurer ces deux hauteurs avec le corps en se mettant debout/accroupis ou en les montrant d'un geste de la main.

- Au conservatoire ou en école de musique, le professeur de Formation musicale qui souhaite aborder les premiers rythmes et leur notation, peut adapter ses exercices à l'enfant dyslexique ayant des troubles attentionnels. Il propose alors au groupe de faire du rythme dans des cases au sol :
 1. les enfants apprennent à marcher sur la pulsation, en posant un pas par case, sur une musique bien régulière (par exemple, sur la marche royale du lion, Carnaval des animaux, St Saens).
 2. l'enseignant pose des valeurs rythmiques dans les cases (noires et soupirs pour commencer).
 3. les enfants marchent dans les cases, et lorsque l'une d'entre elles contient un évènement sonore (une noire), ils frappent le rythme dans les mains.
 4. Ils peuvent également verbaliser les rythmes : « noire » « chut »... ou dire « ta » et ne rien dire sur les silences.
 5. Enfin, ils combinent la marche dans les cases, les clappings dans les mains et la verbalisation.
 6. Reproduire enfin les rythmes à son instrument ou à l'aide de petites percussions.

De cette manière, l'enfant dys peut se centrer sur ses lectures, mémoriser les figures rythmiques et les réinvestir, tout en développant son temps attentionnel.

- le professeur d'instrument peut également aménager l'apprentissage d'une pièce musicale en intégrant des activités attentionnelles. Pour apprendre un motif isolé, l'enfant peut, par exemple, le jouer une première fois, puis faire un tour de la pièce, et venir le rejouer. Il peut également interpréter ce motif à tour de rôle avec son enseignant. L'enseignant peut enfin isoler le rythme du motif et le frapper dans les mains de l'enfant (paumes vers le haut), puis inverser les rôles.

Ces aménagements sont adaptés au profil de l'enfant, facilitent l'apprentissage instrumental et soutiennent ses capacités attentionnelles.

L'approche multimodale dans les activités musicales implique une participation active de l'enfant dans son apprentissage, favorisant un soutien cognitif. En incitant l'enfant à engager son corps, à le mettre en mouvement dans les activités proposées, ses capacités attentionnelles s'améliorent. Impliquer le verbal l'aide à commander ou à automatiser certains gestes à l'instrument ou dans les percussions corporelles. Les supports visuels adaptés soutiennent quant à eux l'audition et la mémorisation. Il est ainsi possible de penser sa pédagogie par le prisme de fonctions cognitives à cibler.

Mais comment construire un cours de musique adapté en conservatoire ? Concomitamment, quelles activités musicales multimodales peut-on mettre en place en milieu scolaire ?

2. Exemple d'aménagements pour un cours de piano adapté aux troubles d'apprentissage

Un adolescent de 13 ans avec une dyspraxie, une dysorthographe et de légers troubles attentionnels s'inscrit en cours de piano au conservatoire. Il manifeste des difficultés à se repérer dans l'espace, ce qui peut avoir des répercussions dans la reconnaissance des notes sur la portée musicale ainsi que dans le repérage des notes sur le clavier. Dans ce cas, il peut être intéressant de lui proposer différents aménagements l'amenant à l'appren-

tissage d'une pièce musicale, à la lecture de sa partition, et au plaisir de jouer et de réussir.

Le cours d'instrument et les ateliers d'éducation musicale Melodys s'articulent autour de 4 axes :

1. le développement auditif,
2. le rythme et la motricité,
3. la lecture et l'écriture musicales adaptée,
4. la pratique instrumentale adaptée.

Ces quatre moments sont souvent imbriqués, mais ils aident les enseignants à équilibrer la séance adaptée. Les aménagements sont basés sur des activités multimodales sélectionnées pour concrétiser certaines notions musicale, pour contourner les difficultés rencontrées à l'instrument, et pour soutenir dans le même temps certaines fonctions cognitives ciblées telles que l'attention, l'inhibition, la motricité, la planification, les capacités spatio-temporelle.

Sur un arrangement simplifié de la Sarabande de Haendel, qui plaît au jeune étudiant, je prépare une partition adaptée impliquant une notation bicolore. Les notes se trouvant sur les lignes seront en noir et celles entre les lignes en gris, comme suit :

Figure 2 Notation bicolore.

Je commence le cours par des lectures de notes chantées et suivies du doigt sur la portée musicale progressive en 3D³, en allant du fa en bas de la clé de sol, au fa 5^{ème} ligne. J'ajoute quelques jeux de reconnaissance (« quelle est cette note posée sur la 5^{ème} ligne ? »), une dictée pour mémoriser l'emplacement de la note (« peux-tu poser un fa aigu sur la portée ? ») et des inventions (pose les notes de ton choix en les nommant, puis rechant et rejoue ta création). Ces exercices de développement auditif et de notation adaptée amènent l'étudiant à apprendre le nom des notes qui lui seront nécessaires pour lire sa pièce et soutiennent les capacités attentionnelles, et le repérage spatial. Cette étape peut également être réalisée en cours de formation musicale. La portée 3D permet également d'éviter de passer trop souvent par l'écriture des notes, lorsque celle-ci est trop laborieuse (dans les cas de dysgraphies et dyspraxies importantes) et qu'elle freine le travail de développement auditif.

Je propose ensuite la partition bicolore comme un rappel du relief expérimenté sur la portée 3D. Après plusieurs échanges avec l'étudiant, nous choisissons de conserver ce support adapté, et remarquons ensemble qu'une note principale est suivie de deux notes entourant la première. Le support lui convient et l'aide à lire ses notes et à se repérer sur la partition. Il est parfois nécessaire d'échanger avec l'enfant pour pouvoir mettre en place les aménagements qui lui conviennent le mieux, car cela peut être très différent d'un sujet à l'autre. En revanche, sur le clavier, les sens de jeu s'entremêlent, il confond certaines touches similaires, et se perd dans l'orientation des notes. Un aménagement visuel pour mieux se repérer sur le clavier pourrait l'aider. Je lui propose ce schéma comprenant une note principale (en rouge) et des notes reliées qui arriveront après la rouge dans la séquence mélodique.

3 La portée musicale progressive en 3D est un outil spécifique proposé dans les cours adaptés Melodys. Il soutient et facilite la lecture de notes dans les cas de troubles d'apprentissage. Voir : <https://www.melodys.org/fr/aldryn-newsblog/methode-melodys/> ; dernier accès 14. 3. 2019.

Sarabande - Haendel

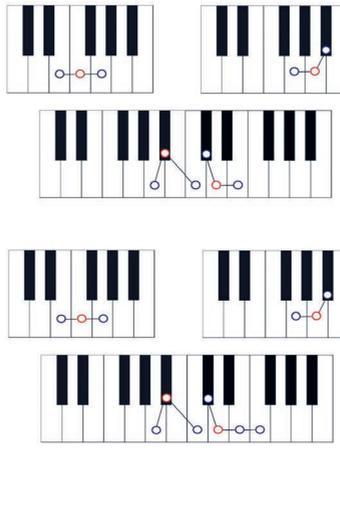


Figure 3 Sarabande.

Instantanément, l'étudiant pense la mélodie comme un parcours en relief et se repère sur son clavier. Nous ajoutons un léger mouvement du buste allant dans la direction de la note (pour le premier motif, l'étudiant penche légèrement vers la droite (vers les aigus) puis vers la gauche (vers les graves) pour mémoriser le mouvement des sons allant de fa vers sol puis mi). Nous alternons enfin ce support et la partition, pour qu'il ne dé-laisse pas la lecture de notes.

Cet aménagement a soutenu le geste instrumental, le repérage spatio-temporel, et a permis à l'étudiant un apprentissage plus rapide. Il n'aurait certainement pas convenu à un autre étudiant dyslexique tant les profils de chacun peuvent être différents, mais sans aménagement, le temps d'apprentissage aurait sans doute été beaucoup plus long et fastidieux.

Pour l'aider dans la mise en place rythmique, nous réalisons le rythme de la mélodie en marchant sur place⁴, et en frappant les rythmes dans

⁴ Selon la méthode O passo, qui préconise un apprentissage rythmique passant par le pas. Voir <https://www.institutodopasso-fr.org/>; dernier accès 14. 3. 2019.

les mains. Nous pratiquons ainsi la première ligne, et ce rythme est tout de suite réinvesti au clavier, sur une note, puis sur les notes de la Sarabande. Cet aménagement aide beaucoup l'étudiant à caler les rythmes de la dernière page. Cette approche complémentaire l'aide ainsi à réaliser le rythme de sa pièce, à mémoriser les figures de rythme, mais aussi à mieux contrôler sa motricité fine, et à anticiper ses gestes.

Lors des séances suivantes, nous ajoutons une basse, apprise sur une feuille séparée, vierge au niveau de la main droite, afin de ne pas entretenir de confusion entre les deux mains dans la lecture musicale. Puis, je lui présente la partition complète, toujours bicolore.

Dans ce cours adapté, l'étudiant a pratiqué des activités de développement auditif, des exercices développant sa conscience rythmique et sa motricité, des notations adaptées et la portée 3D l'ont aidé à suivre sa partition et à lire ses notes, et l'arrangement simplifié ainsi qu'un soutien au repérage clavier l'ont aidé à apprendre la pièce. Ainsi, l'objectif pour l'enseignant est double avec une visée pédagogique (l'étudiant doit acquérir des savoirs et savoirs faire lui permettant de jouer de son instrument) et une visée de soutien cognitif (pour soutenir le développement de l'attention, du repérage spatial et de la motricité fine de l'étudiant). Bien loin de se substituer au rééducateur, l'enseignant peut néanmoins cibler consciemment certaines activités en fonction des difficultés repérées (voir chapitre précédent) et participer de l'évolution de l'enfant vers son épanouissement global.

3. Exemple d'activités multimodales pour l'école

En milieu scolaire, de nombreuses activités multimodales peuvent être mises en place par les intervenants en musique, mais aussi par les enseignants volontaires, sans nécessairement posséder de connaissances musicales particulières.

1. *Dans le domaine du développement auditif*, le chant demeure naturellement central, mais le choix des chansons peut s'orienter spécifiquement vers un soutien de la perception des phonèmes (avec les chansons de phonèmes et les chansons de comparaisons de phonèmes), vers un renforcement du

découpage syllabique, la découverte de la bande numérique ou encore la lecture de l'heure sur un cadran⁵. Les chansons constituent dans l'approche Melodys, le fil rouge des activités proposées par la suite. L'enseignant peut ainsi, à partir d'une chanson de comparaison des sons [s]/[z], ajouter une action motrice comme lever le doigt lorsqu'on entend le son [s]. Si la mélodie est conjointe et avec peu d'ambitus, l'enseignant peut proposer aux enfants de montrer la hauteur des sons avec la main. Il peut aussi mettre en place une pratique d'ensemble en partageant la classe en trois groupes : le premier chante la chanson, le second joue le refrain de la chanson au carillon escalier et le troisième frappe la pulsation ou un rythme répétitif sur de petites percussions.

Les activités de développement auditif s'articulent notamment autour de la perception des hauteurs. Pour ces activités, le carillon escalier est très utile car il présente les lames du carillon de manière spatialisée, et évite les confusions d'orientation.



Figure 4 Carillon escalier.

La pré-notation des hauteurs est la première représentation musicale écrite abordée avec les enfants, en amont de la notation traditionnelle sur une portée musicale.

⁵ Consulter ces chansons dans l'ouvrage à paraître Dormoy, A. (2019). *Maths et langage en musique. La méthode Ecole Chantée*. Paris : Retz.

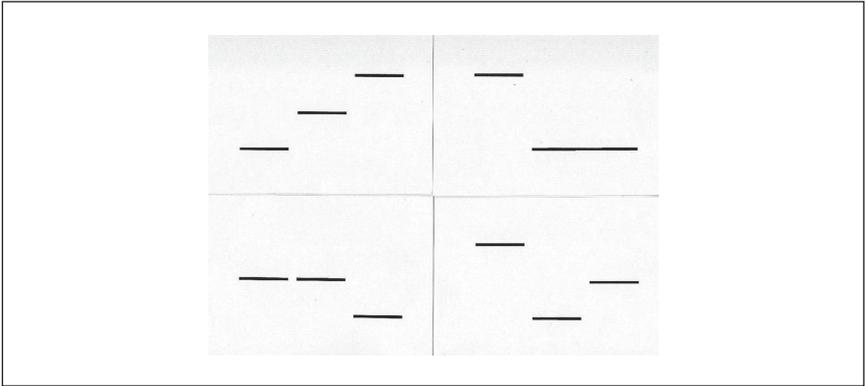


Figure 5 Exemple de pré-notation des hauteurs (cartes escalier) pour l'intégration des hauteurs de sons en chant ou au carillon.

C'est un support que les enfants associent d'ailleurs facilement au carillon escalier. Ce dispositif soutient la perception des hauteurs (centrale dans toute perception auditive, qu'elle soit musicale ou langagière), tout en évitant les confusions de mouvement du son vers les aigus ou vers les graves.

En ajoutant du langage au dessus des traits, ce support permet de soutenir également le découpage syllabique. Dans l'activité « Les mots escaliers » de l'École Chantée, un support mp3 accompagne les enfants au moment de chanter un mot à trois syllabes sur différentes cartes escalier. L'accompagnement invite les enfants à avancer le regard, à anticiper leur lecture, le tout dans le plaisir de faire de la musique ensemble.

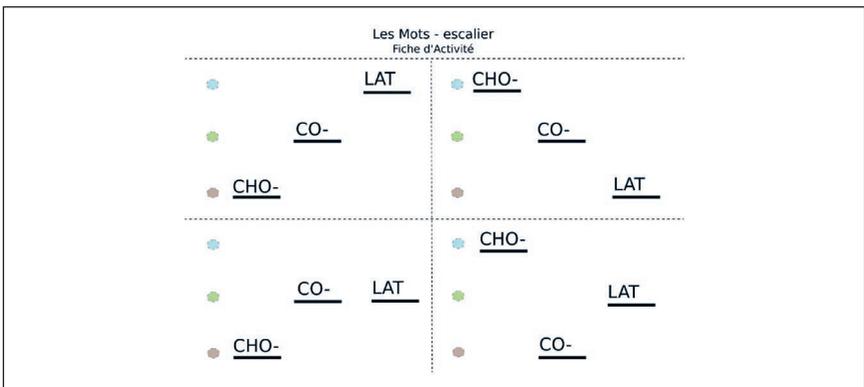


Figure 6 Activité « Les mots-escaliers » de l'École Chantée.

Des activités de dictées de hauteurs sont également intéressantes à mettre en place à l'aide de supports adaptés comme ce tableau à plastifier comprenant 3 colonnes colorées et 3 scratchs noirs par enfant.

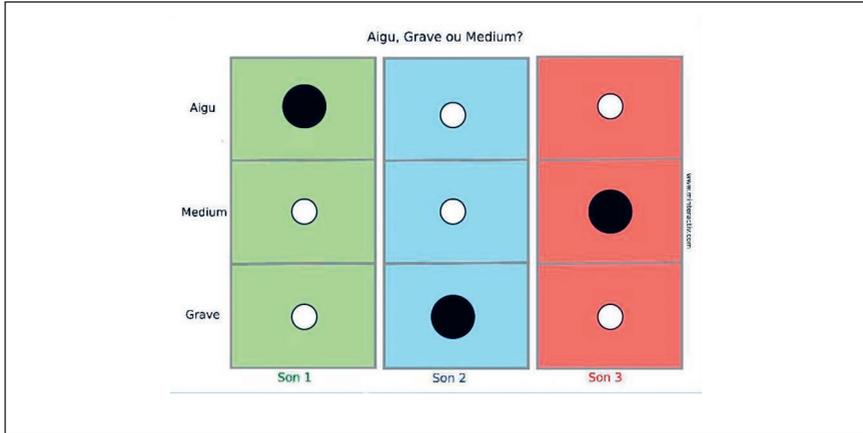


Figure 7 Support pour les dictées de hauteurs.

Dans la première colonne (la verte), l'enfant entend un premier son qui peut être aigu, grave, ou medium. En fonction du son joué (au clavier ou au carillon) ou chanté par l'enseignant, l'enfant pose une note en haut (pour un son aigu), en bas (pour un son grave) ou au milieu (pour un son medium). L'activité est à reproduire trois fois, et à renouveler plusieurs fois. Les enfants peuvent ensuite chanter ou jouer les trois sons au carillon escalier.

Le développement auditif passe également par l'entraînement à la perception des sons courts et longs. Pour soutenir la perception fine des durées de sons⁶, nous avons recours à un geste moteur (glisser la main sur la table, de gauche à droite, pour un son long, et frapper d'un coup sec pour un son court), à un support visuel (la pré-notation des durées sous la forme de traits droits courts ou longs), et à la verbalisation (l'enfant dit « court/lonnnnnnnng » ou « ta/taaaaaaaaaaaaa »).

⁶ Un défaut de traitement des aspects temporels de la parole a été observé chez le dyslexique. Cf. Habib, M., Lardy, C., Desiles T., et al. (2013). Musique et dyslexie : vers une rééducation cognitivo-musicale intermodalitaire des « troubles dys ». *Développements 3-4* (n° 16-17), 36-60.

2. La pratique rythmique est centrale dans une séance musicale soutenant les apprentissages.⁷ La partie « Rythme et motricité » est dédiée au développement du jeu rythmique et des habiletés motrices. Dès que possible, pour respecter le principe de multimodalité, un geste moteur est aussi associé aux activités auditives.

Pour renforcer le sentiment de pulsation, commencer par s'installer tous en cercle, et passer la pulsation à son voisin (sur mains droites/puis retour sur mains gauches) sur une musique rythmée. Poser son attention sur la fluidité du geste et sur l'arc de cercle créé avec son bras afin de remplir l'espace entre deux pulsations permet de mieux ressentir le déroulement temporel et d'ajuster son geste. Le mouvement et le visuel renforcent le sentiment de pulsation régulière. Les activités de percussions corporelles, de pratique rythmique en relai ou sur une musique, les chorégraphies sur un extrait musical comprenant des déplacements sont à favoriser (cf. chapitre 4 sur la pratique instrumentale).

3. *Le volet « vers l'écriture et la lecture musicales »* correspond, dans l'approche *melodyS*, à la mise en place d'une progression dans l'accès à la notation musicale traditionnelle. À l'école, il peut se traduire par l'utilisation de pré-notations des durées, des hauteurs (voir ci-dessus), des hauteurs et durées combinées, de différents codages complémentaires, comme la Règle du temps®, les pictogrammes de percussions corporelles ou les musicogrammes⁸. Les supports visuels sont suivis du doigt ou des yeux par les enfants pendant l'activité motrice, auditive ou verbale.

L'enseignant peut ainsi proposer des partitions simplifiées des chansons connues des enfants. Ces derniers suivront ainsi les traits du doigt, au tableau ou sur leurs partitions individuelles, et en temps réel. Ils pourront également suivre la partition des yeux et montrer les hauteurs d'un geste de la main, tout en chantant. Ces premières partitions leur indiquent

7 Flaunacco, E. et al. (2015). Music Training Increases Phonological Awareness and Reading Skills in Developmental Dyslexia: A Randomized Control Trial. *PLoS ONE* 10(9): e0138715. doi:10.1371/journal.pone.0138715.

8 Les animations de Stephen Malinowski (musanim ou Music Animation Machine) sont d'excellents supports pour la mise en place d'activités motrices. Par exemple, sur l'animation réalisée sur le second mouvement du concerto K.622 pour clarinette de W. A. Mozart, les enfants peuvent suivre la mélodie d'un geste de la main, et repérer les instruments dans les interventions orchestrales sans le soliste. Dans certains passages, l'enseignant peut chanter la mélodie et les enfants la retrouver sur l'écran et indiquer la couleur et l'instrument, puis la chanter avec un geste de la main.

ensuite quelles notes jouer au carillon escalier. Pour soutenir la mémoire, l'enseignant peut ajouter les paroles au-dessus des traits.

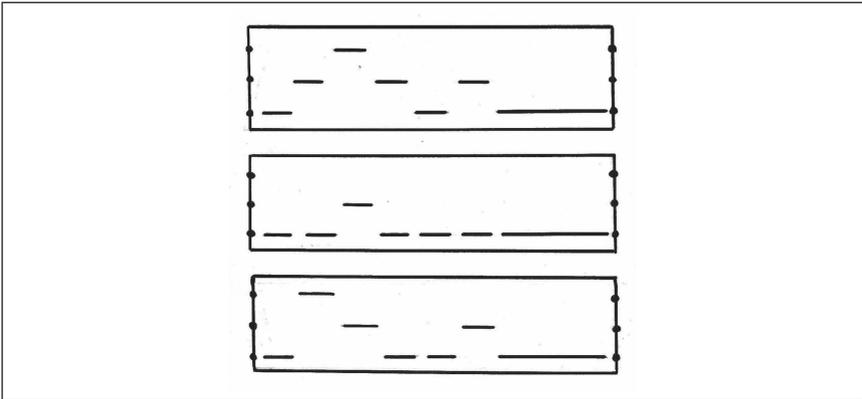


Figure 8 Exemple de partition en pré-notation des hauteurs et durées.

Le support visuel suivant, appelé la Règle du temps®, permet notamment de structurer et de motiver les premières lectures à l'école sans nécessiter de temps de face à face pédagogique supplémentaire. L'activité consiste ici à rythmer les premières lectures des enfants de GS/CP.

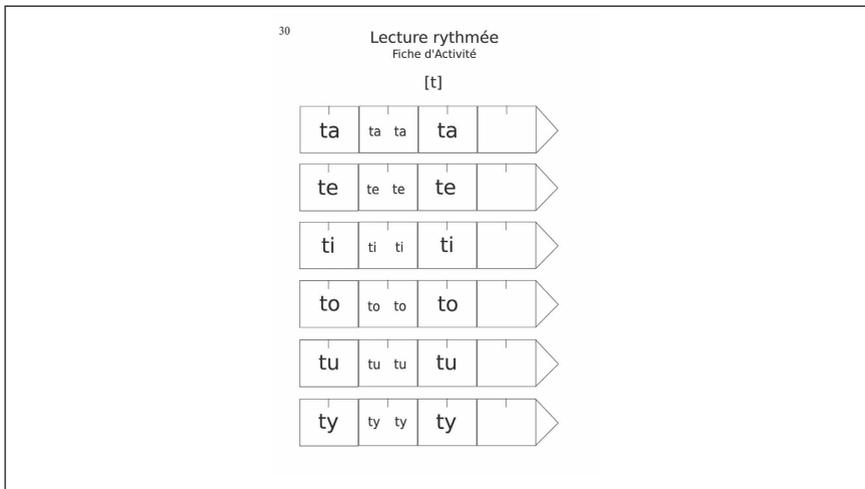


Figure 9 Activité « Lecture rythmée » tirée de l'ouvrage à paraître l'Ecole chantée.

Cet outil, utilisé également pour l'enseignement rythmique adapté, stimule les plus jeunes en milieu scolaire. Il renforce notamment l'attention, la séquentialité, motive la lecture et l'anticipation du regard. L'enseignant inscrit au tableau plusieurs règles du temps de 4 cases vierges. Il indique la pulsation en pointant chaque case à l'aide d'une baguette, et demande aux enfants de le suivre en frappant dans les mains. Il ajoute ensuite des événements sonores dans certaines cases. Cela peut être des lettres seules, des syllabes isolées ou formant des mots. Les enfants lisent en rythme en suivant la pulsation toujours indiquée par l'enseignant. S'ils ont un support chacun, ils suivent chaque case du doigt ou avec un stylo tout en lisant en rythme.

4. Penser une *pratique instrumentale* à l'école, adaptée aux difficultés parfois rencontrées par les enfants avec troubles d'apprentissage, s'organise ici encore à partir de chansons (jouer une mélodie au carillon escalier) ou d'extraits musicaux choisis pour la clarté d'une voix rythmique ou mélodique. Les enfants intègrent alors facilement les différentes parties qui se superposent pour s'acheminer vers une production finale complète et gratifiante.

Dans le Rondeau *A la chasse* d'Hippolyte et Aricie de J. Ph. Rameau, prévoir, dans une salle de motricité, de partager la classe en deux groupes : le premier réalise une chorégraphie, le second est partagé en trois parties et réalise des rythmes aux percussions (triangle, tambourin, clapping). Le groupe des percussions joue dans le refrain et le groupe debout intervient dans les couplets. Intervertir les groupes pour que tous les enfants participent au jeu rythmique et aux mouvements. Si l'espace est limité, il est possible de ne réaliser que la partie percussion tous ensemble, et attendre le retour du refrain pour jouer en suivant le musicogramme.

Les percussions réalisent d'abord des *clappings* sur le rythme « deux croches noire », répété deux fois. Puis, les triangles entrent en jeu pour 7 sons, et le tambourin s'ajoute au 7^{ème} son. Dans la 2^{ème} ligne, les tambourins prennent le relai des *clappings* pour seulement 6 sons cloturés par un son de triangle seul.

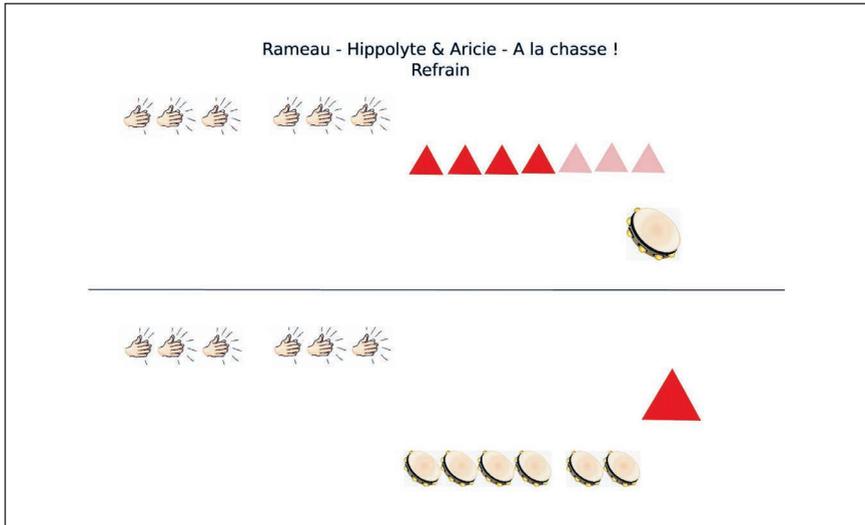


Figure 10 Illustration des percussions à réaliser sur la musique.

La chorégraphie est constituée de petits pas en avant (sur « deux croches noire », répétés deux fois), puis 4 pas en arrière. Ensuite se mettre 3 fois accroupis et finir par un arc de cercle avec les bras au dessus de la tête. La seconde ligne correspond aux mêmes mouvements avec un clapping final.

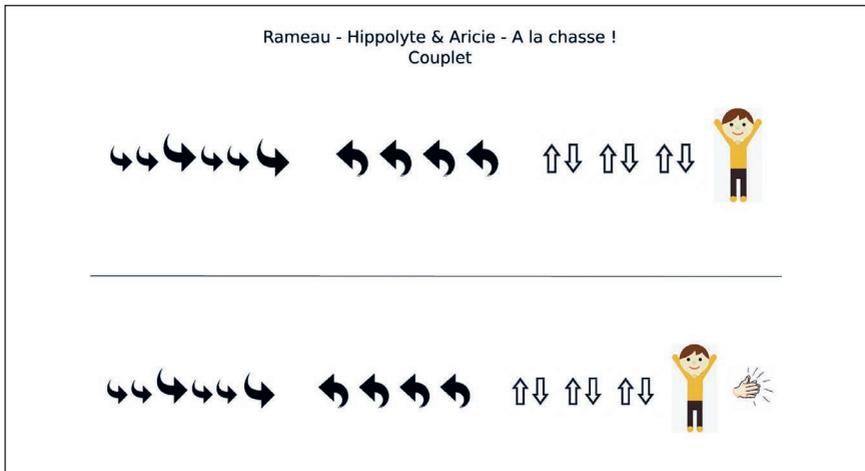


Figure 11 Illustration des mouvements à réaliser sur la musique.

4. Conclusion

Mieux connaître le potentiel du matériau musical, sous l'angle des sciences cognitives, nous ouvre une boîte à outil géante, restant encore à explorer. Mettre en place des actions pédagogiques dans cette direction nous permet d'agir ensemble autour de mêmes objectifs d'éducation, de soutien à la rééducation, et d'épanouissement de l'enfant. En France, les initiatives se multiplient depuis quelques années. Certains conservatoires ouvrent leur pédagogie aux troubles d'apprentissage, développant la formation de leurs professeurs, la mise en place de coordinateurs, les aménagements pour les examens, ou encore des ateliers adaptés comprenant des activités multimodales et un moment de pratique instrumentale. Dans le même temps, certaines écoles développent des activités musicales spécifiques en classe entière ou en petits groupes de soutien. La musique peut être intégrée au temps scolaire en sonorisant les apprentissages, ou ponctuer régulièrement la journée d'école. Pour autant, la question de l'homogénéité de l'accès à la musique sous l'angle de ses bienfaits cognitifs demeure entière sur le territoire. Sans occulter les contraintes administratives, logistiques, humaines et liées aux programmes, la réflexion autour de l'apport de la musique sur le parcours scolaire, et autour des aménagements permettant de faciliter l'accès à un instrument doit certainement se poursuivre à un niveau institutionnel. L'accès à un enseignement artistique de qualité et à une pratique artistique à l'école est un droit de l'enfant dys comme de tout enfant mais le débat doit se poursuivre pour que chacun puisse bénéficier des pouvoirs intrinsèques de la musique comme piliers de l'éducation de demain.

Bibliographie

Bigand, E., Habib, M., Brun, V. (2012). Musique et cerveau nouveaux concepts, nouvelles applications [40e Entretiens de médecine physique et réadaptation, 8 mars 2012, Montpellier], Sauramps médical, 135 pp.

Commeiras, C., Lardy, C., Dormoy, A., et al. (2017). Remédiation cognitivo-musicale : un projet innovant pour la prise en charge des enfants dys. *Dyslexies développementales. Evidences et nouveautés*. Montpellier : Sauramps Médical, 136 pp.

Dormoy, A. (2019). *Maths et langage en musique, méthode Ecole Chantée*. Paris : Retz. « à paraître ».

Flaunacco, E. et al. (2014). Rhythm perception and production predict reading abilities in developmental dyslexia, *Frontiers in Human Neuroscience* [en ligne]. 4 juin 2014, 8, 392. Disponible sur <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4045153/> ; dernier accès 14. 3. 2019.

Flaunacco, E., Lopez, L., Terribili, C., Montico, M., Zoia, S. et Schön, D. (2015). Music Training Increases Phonological Awareness and Reading Skills in Developmental Dyslexia : A Randomized Control Trial. *PLoS ONE* 10(9) : e0138715. doi:10.1371/journal.pone.0138715. Disponible sur <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0138715>.

Habib, M., Lardy, C., Desiles T., et al. (2013). Musique et dyslexie : vers une rééducation cognitivo-musicale intermodalitaire des « troubles dys ». *Développements* 2013/3-4 (n° 16-17), 36-60.

Habib, M., Commeiras, C. (2014). « *MelodyS* » : *remédiation cognitivo-musicale des troubles de l'apprentissage*. Paris : De Boeck Supérieur.

Habib, M. (2018). *La constellation des dys : bases neurologiques de l'apprentissage et de ses troubles*. Paris : De Boeck-Solal, 177-178. (Première édition : 2014).

Miles, T. R. et Westcombe, J. (Eds.) (2001). *Music and Dyslexia : Opening New Doors*. Londres : Whurr Publishers Ltd.

Oglethorpe, S. (2002). *Instrumental music for dyslexics : A teaching handbook*. Londres : Whurr. (Première édition : 1996).

The London Academy of Music and Dramatic Art (2012). *About LAMDA Examinations : Reasonable Adjustments* (online). Disponible sur <https://www.lamda.ac.uk/our-exams/applications-within-the-uk/reasonable-adjustments> ; dernier accès 14. 3. 2019.

De nombreux articles sur « Musique et apprentissages » sont consultables dans la rubrique « actualité scientifique » du site internet www.melodys.org.

Le projet « Art et Apprentissage » en Kaléidoscope

Tatiana De Barelli

En ce mois d'avril 2019, le projet Erasmus+ « Art et Apprentissage » en est à la dernière phase. Dans 4 mois ; à la fin août, il se termine. C'est l'occasion de situer le projet dans son contexte historico-social et d'y apporter, tel un kaléidoscope, les points de vue et les témoignages des acteurs de cette démarche : les enseignants, les professeurs de musique, les logopèdes/orthophonistes, les scientifiques et bien sûr, nos maîtres par excellence : les enfants.

1. D'où vient le projet ?

Ce projet est issu de deux constats : la croissance de l'échec scolaire à tous les niveaux, la faible importance accordée aux pratiques artistiques dans l'enseignement.

Or, il est prouvé scientifiquement que la musique, sous toutes ses formes, a un effet bénéfique au niveau même de la structure cérébrale (M. Habib, *La Constellation des Dys* 2015). Certaines expériences dans ce domaine sont en cours – cfr Melodys à Marseille, Projet « rayonnement musical » à Uccle, Jonathan Bolduc à Montréal. Elles ont montré l'intérêt des activités musicales, notamment dans le cas d'enfants en difficulté d'apprentissage scolaire (tous les Dys, TDAH...).

La « multidisciplinarité » s'invite tout d'abord lors de la première « Journée Internationale de l'écriture de l'enfant » en 2013. Coordinné par Tatiana De Barelli pour l'asbl Educ'Art, le partenariat avec l'Institut Libre Marie Haps, Haut Ecole belge, et la présence de différents spécialistes belgo-franco-québécois, ce colloque est une véritable rencontre multidisciplinaire. Contact est alors pris avec Michel Habib, neurologue et son association Melodys. Entre ces deux associations, une même dynamique, une même volonté : mettre l'artistique au service des apprentissages. Educ'Art

est un réseau de thérapeutes et de formateurs qui travaille sur les questions de l'apprentissage, que ce soit au sein du centre de consultation ou lors des nombreuses formations destinées aux enseignants, aux parents, aux thérapeutes. A Educ'Art, on insiste sur l'aspect préventif face aux difficultés d'apprentissage et explore différentes formes artistiques en lien avec le développement cognitif des élèves. Melodys se spécialise sur une approche musicale destinée à accompagner la prise en charge des enfants porteurs de troubles dys.

Des échanges se mettent en place pendant deux années et, en 2015, l'opportunité de rallier les forces vives autour d'un projet européen prend forme.

En Belgique, trois écoles très différentes décident de participer : l'école « à rayonnement musical » à Bruxelles, le Centre Scolaire Fondamental Catholique Saint-Michel ASBL à Tournai (près de la frontière française), l'école communale de Chôdes (petite entité près de la frontière allemande) ; en France, ce sont les deux associations-sœurs qui s'engagent sous la présidence commune de Michel Habib : Resodys et Melodys.

Un troisième pays est nécessaire pour activer le projet ; nous rencontrons l'équipe pédagogique du Colegio Cooperativa Mirasur, un collège privé de la capitale espagnole. Après plusieurs rencontres de travail, nous sommes convaincus d'avoir gagné un partenaire riche d'expériences pédagogiques innovantes. L'Université de Grenade, avec sa composante d'investigation et d'étude de la politique d'éducation musicale en Europe, complète le panel multidisciplinaire de ces huit partenaires au total.

Les composantes scientifiques, pédagogiques, thérapeutiques et politiques sont ainsi bien présentes.

2. Quelle est l'originalité du projet ?

L'intérêt du projet réside dans :

- Le lien constant entre la mise en pratique dans les écoles, au travers des ateliers musicaux et de la formation des adultes (enseignants, remédiateurs, éducateurs), et la recherche universitaire, qui se concrétise par les publications issues de différentes disciplines (neurologie, neuropsychologie, logopédie/orthophonie, pédagogie, graphothérapie, musicologie).

- Le souci d'évaluer l'efficacité régulièrement les différentes actions, qui ont pour but notamment de créer des outils d'évaluation capables de vérifier et de réajuster :
 - la réussite scolaire objectivable par des résultats,
 - la motivation remarquée par le plaisir d'apprendre,
 - le bien-être général identifiable par la confiance en soi.

Notre projet vise une approche préventive autant que rééducative et a pour but de généraliser la prise de conscience de l'apport des activités musicales dans l'enseignement.

Nous envisageons l'activité musicale au sens large, englobant la sensibilité à l'écoute, l'expression rythmique, gestuelle, vocale, graphique, scripturale, instrumentale, etc.

En miroir à notre société, le monde de l'éducation est en pleine mutation ; face à la nécessité de changements profonds, la culture et l'enseignement se retrouvent au centre de débats idéologiques et pragmatiques. C'est pourquoi, au cours des trois années, nous avons veillé à sensibiliser les autorités chargées de la politique éducative dans les trois pays à l'intérêt des activités menées par les acteurs de terrain. Nous espérons, grâce à ce projet, fournir aux responsables politiques et institutionnels des arguments en faveur de la reconnaissance légale du statut des arts à l'école, de la formation des enseignants et du financement des projets artistiques.

3. A qui le projet est-il destiné ?

Les publics visés par le projet :

- les enseignants : essentiels et prioritaires ; ce sont eux qui passent le plus de temps avec les élèves. Alors que la pratique musicale est inscrite au programme, ils reconnaissent souvent ne pas avoir suffisamment de formation pour oser assurer un cours d'éveil musical
- les professeurs de musique : ceux-ci travaillent soit dans les écoles, soit en extra-scolaire. Souvent seuls face à leur classe (ou en individuel), ils connaissent peu l'impact de leur pratique sur le cerveau de l'enfant
- les logopèdes/orthophonistes/graphothérapeutes : ces « remédiateurs » prennent en charge l'élève en difficulté ; ils connaissent peu l'utilisation de la musique comme adjuvant dans leur travail

- les futurs psychologues, enseignants, profs de musique, acteurs de l'éducation, afin d'enrichir leur information et leur donner des pistes d'action.

4. Ce qui a été réalisé

Grâce aux nombreux contacts avec le monde de l'éducation, universitaire, des hautes écoles, de la recherche, ce projet Erasmus+ peut se développer au sein des structures locales qui peuvent à la fois contribuer à la mise en œuvre du projet mais aussi en assurer la pérennité. En effet, ces institutions et organismes de l'enseignement représentent les leviers de la formation, tant continuée que de base. Notre volonté et notre espoir résident dans la possibilité de voir ce travail de trois années être valorisé et exploité dans le futur.

Plus précisément, nous parlons de :

- la conceptualisation d'un canevas d'activités musicales commun
- un portfolio d'activités musicales en lien avec des vidéos
- la sélection et conception d'outils d'évaluation et d'observation de l'impact de la musique, adaptés par chaque partenaire, utilisés par les enseignants et spécialistes au sein des écoles
- un protocole formel d'étude du mouvement graphique des enfants de 5 ans, mis en œuvre dans 5 écoles belges, en collaboration avec le CNRS Marseille
- un documentaire en trois parties sur la place de la musique à l'école et des vidéos professionnelles illustrant le canevas
- un blog interactif où placer l'information intéressante et les expériences, en français et en espagnol
- un site web sur le suivi du projet, en français et en espagnol
- des publications dans des magazines et journaux locaux et nationaux en français et en espagnol
- deux ouvrages en français ; le premier « la musique en orthophonie » ; le second « les bienfaits de la musique à l'école ; une expérience européenne »
- une interpellation socio-politique par le biais d'un texte fort « la Déclaration de Marseille » rédigée en trois langues et appelant à plus de musique à l'école

- 5 colloques avec une participation globale de plus de 600 professionnels à Grenade, Marseille, Bruxelles et Namur
- plus de 90 formations multidisciplinaires dans les trois pays, auxquelles ont participé plus de 200 enseignants, professeurs de musique et professionnels de la remédiation
- 3 voyages d'étude, moments forts d'échange, d'observation et d'apprentissage, sur le terrain avec publication des carnets de bord, à Madrid, Marseille/Nice et la Belgique
- 3 réunions transnationales ont permis de coordonner l'organisation du projet.

5. Quelques témoignages positifs

Enseignants :

« Grâce au projet, je comprends mieux l'importance de la musique en classe. (3^{ème} primaire)

Je vois certains de mes élèves s'épanouir en classe. (5^{ème} primaire)

L'ambiance entre les enfants s'est considérablement améliorée. (4^e primaire)

Les élèves ont envie de poursuivre leur pratique musicale et s'inscrivent pour apprendre un instrument.

Les élèves sont heureux et motivés.

Grâce au travail avec le musicien, j'ose à présent diriger des activités musicales simples et j'aime beaucoup.

Je ne voudrais plus revenir en arrière ! C'est trop bien.

Nous avons appris à chanter, à faire de la musique sans absolument avoir besoin de beaucoup de matériel.

Je ne suis pas musicienne mais grâce à la formation, je repars avec un bagage musical exploitable directement.

Je ne m'y connais pas en musique mais j'ai appris des activités musicales que je peux mettre en place.

Je repars de la formation « faire de la musique sans être musicien » avec l'envie de faire de la musique dans ma classe, de les voir s'émerveiller au contact du monde sonore ».

Professeurs de musique :

« Jusqu'à présent, j'improvisais mon cours de musique ; maintenant, j'ai une structure et je vois que les élèves se sentent plus sécurisés.

Pour la première fois, les enseignants sont venus dans ma classe de musique et s'intéressent à ce cours !

Travailler avec l'enseignant est très gratifiant ; chacun a vraiment la sensation d'apporter quelque chose de complémentaire à l'autre. »

Remédiateurs :

« Les enfants sortent de la consultation en chantant !

J'ai à présent une série d'activités simples à proposer en séance ; cela change de la routine !

L'ambiance est bien plus détendue, maintenant que nous prenons quelques minutes pour faire de la musique ! »

Les enfants :

« Je me sens bien quand je fais de la musique en classe.

Avant, j'étais nerveux ; maintenant, je suis détendu.

La musique, ça m'aide à exprimer mes émotions ; quand je suis content et aussi quand je suis triste. Et c'est bien.

J'aime bien chanter avec les autres.

Parfois, le soir, je me cache sous la couverture, et je chante encore ce qu'on a appris pendant la journée. »

Les difficultés : Certains enseignants n'ont pas souhaité rentrer dans ce projet ; « je ne me sens pas à l'aise ; je n'ai pas assez de formation ; je chante faux ; je ne suis pas musicien(ne) ; je n'ai pas le temps, avec tout le programme qu'il faut accomplir !! »

Des professeurs de musique estiment « qu'il faut faire de la musique pour la musique elle-même ; il ne faut pas toujours vouloir justifier par des arguments scientifiques ».

6. En conclusion

Trois ans, c'est à la fois peu et beaucoup.

Peu ? Force est de constater que le thème de l'Art à l'École remet en question les priorités éducatives, il concerne les programmes, les pratiques didactiques et le regard face aux troubles de l'apprentissage. Trois années c'est peu pour mobiliser et changer les idées et les institutions...

Ces trois années représentent donc une tentative, parmi d'autres, qui a permis l'émergence de belles collaborations mais aussi des sources de conflits, de résistance et même de refus.

L'interdisciplinarité nécessaire déstabilise et provoque soit un grand intérêt de collaboration ; soit des peurs, des résistances. Et cela aussi fait partie du chemin.

Beaucoup ? En nous focalisant sur les liens et interactions entre science, pédagogie, art, thérapie, nous avons pu :

- définir « la musique à l'école »,
- créer des synergies entre artistes et enseignants,
- approfondir les connaissances et diffuser cette démarche interdisciplinaire entre autres par des formations, des colloques, des conférences,
- renforcer des collaborations existantes,
- créer des outils audiovisuels et littéraires,

toucher de nombreux professionnels. Nous sommes confiants : en France et en Belgique, des structures politiques et institutionnelles sont sensibles à cette démarche. En Espagne, un effort supplémentaire est nécessaire.

A espérer donc que les moyens humains et financiers seront disponibles pour que l'Art puisse prendre sa place à l'école. De nombreuses

collaborations sont possibles, pour autant que l'on sorte de son espace de confort et que l'on soit, à niveau personnel, d'école ou d'institution, un minimum soutenu.

Nous constatons sur le terrain, la nécessité d'encourager les projets concrets dans les écoles et en extra-scolaires mais, en même temps, le besoin de poursuivre une réflexion plus profonde sur ce qu'est « éduquer » un enfant, enseigner, dans le monde actuel. Et ce, avec les parents, les enseignants, les chercheurs, les thérapeutes, les artistes.

A suivre donc et surtout à poursuivre !

Déclaration de Marseille 2018

Pour la défense de la Musique et de l'Éducation Musicale

En ce 7 juin 2018, a eu lieu à la *Cité de la Musique de Marseille* (France), le colloque européen transnational « Musique, plasticité du cerveau et apprentissages », dans le cadre du projet Erasmus+ *Art et Apprentissage* (2016–2019) qui réunit différentes institutions éducatives de France, Belgique et Espagne.

Ce colloque a réuni des chercheurs, musiciens, éducateurs, orthophonistes et logopèdes renommés d'Europe et d'Amérique, dans le but d'échanger des idées sur l'importance éducative, sociale et politique de l'éducation musicale au sein des centres d'enseignement obligatoire, ainsi que sur le profil académique de la formation initiale des professeurs de musique.

Entre autres, les nouvelles recherches en neurosciences liées à la pratique musicale ont fait l'objet de débats, ainsi que les perspectives actuelles et futures de l'enseignement et de la recherche dans les domaines de l'éducation musicale, de la prévention et de la rééducation.

Le colloque a acquis un poids politique particulier grâce à la participation de personnalités de renommée internationale des Universités de Marseille, Nantes et Tours (France), Grenade (Espagne), Laval (Canada) et de groupes de travail tels que *Resodys* (France), *Performative Music Education Network* (PerforME) ou le Groupe de *Recherche et d'Innovation en Musique et Éducation Musicale* (RIMME), ainsi que des représentants des politiques de la santé et de l'éducation de France et de Belgique.

Les participants ont accordé une attention particulière à la situation de l'éducation musicale et à la formation initiale des professeurs de musique en Europe. De ces débats, les positions suivantes ont émergé à la fin du colloque. Il nous paraît fondamental de les faire connaître aux instances politico-éducatives des différents pays de l'Union européenne :

1. Les nouvelles recherches scientifiques en neurosciences lèvent tout doute sur la valeur de la musique pour la santé et le bien-être des

personnes, tant individuellement que collectivement. Par conséquent, face à cette évidence pédagogique et à l'urgence démocratique, l'accès à une éducation musicale de qualité ne peut être remis en question en tant que droit de tous les citoyens à la démocratisation de la culture, à la prévention des troubles d'apprentissage ainsi qu'en tant que moyen de rééducation.

2. Comme le prévoit le *Pacte pour un enseignement d'excellence* en Belgique francophone, où la musique ainsi que les autres langages artistiques aura un caractère obligatoire à tous les niveaux d'enseignement, nous demandons à tous les responsables de la politique d'éducation en Europe de s'engager à intégrer l'éducation musicale dans le programme général, avec un minimum de deux heures par semaine dans l'enseignement primaire et tout au long de l'enseignement secondaire obligatoire.
3. Une éducation musicale de qualité n'est possible qu'avec des professeurs qualifiés. Il est donc essentiel que la formation initiale des professeurs de musique se concentre sur un haut niveau de pratique et de théorie musicale, d'interprétation et de musicologie, mais aussi, et surtout, sur la pédagogie musicale et la didactique de la musique, à la fois dans les études de Baccalauréat et de Master dans les universités et les conservatoires.
4. En plus des domaines éducatif et socio-éducatif, s'ouvrent de nouveaux champs en thérapie et en rééducation, où l'intervention musicale prendra à l'avenir une importance non négligeable pour laquelle on devra prévoir également une formation de qualité.
5. Il est urgent de garantir la recherche dans tous les domaines de la musique, de soutenir des programmes de doctorat de qualité dans les universités et de financer des projets de recherche axés sur l'innovation et le progrès social par le biais de la musique sous toutes ses formes.

Marseille, le 7 juin 2018

Declaración de Marsella 2018

Por la defensa de la Música y de la Educación Musical

El día 7 de junio de 2018 tuvo lugar en la *Cité de la Musique* de Marsella (Francia) el encuentro europeo transnacional »Música, plasticidad del cerebro y aprendizaje«, como parte del Proyecto Erasmus+ *Arte y Aprendizaje* (2016–2019) que agrupa a diferentes instituciones educativas de Francia, Bélgica y España.

En este coloquio participaron reconocidos investigadores, músicos, educadores, ortofonistas y logopedas de Europa y América, con el fin de intercambiar ideas sobre el importante significado educativo, social y político de la Educación Musical en los centros de educación obligatoria, así como sobre el perfil académico de la formación inicial del profesorado de Música.

Objeto de debate fueron, entre otros, las nuevas investigaciones en neurociencia relacionadas con la práctica musical, así como las perspectivas actuales y futuras en docencia e investigación en los ámbitos de la Educación Musical, de la prevención y de la reeducación.

El coloquio adquirió un peso político especial gracias a la participación de personalidades de reconocido prestigio internacional de las Universidades de Marsella, Nantes y Tours (Francia), Granada (España), Laval (Canadá) y de grupos de trabajo como *Resodys* (Francia), *Performative Music Education Network* (PerforME) o el Grupo de Investigación *Research and Innovation in Music and Music Education* (RIMME), junto a representantes de la política sanitaria y educativa de Francia y Bélgica.

Los participantes trataron con particular atención la situación de la Educación Musical y de la formación inicial del profesorado de Música en Europa. De estos debates surgieron al final del encuentro los siguientes posicionamientos, cuya demanda debe ser conocida por las instancias político-educativas de los diferentes países de la Unión Europea :

1. Las nuevas investigaciones científicas en neurociencia alejan toda duda sobre el valor de la música para la salud y el bienestar de las

- personas, tanto individual como colectivamente. En consecuencia, ante esta evidencia pedagógica y urgencia democrática, no puede cuestionarse el acceso a una Educación Musical de calidad como un derecho de todos los ciudadanos a fin de democratizar la cultura, de prevenir problemas de aprendizaje y como medida de re-educación.
2. Tal y como contempla el *Pacto por una Educación de Excelencia* belga, en donde la música y otras expresiones artísticas tendrán carácter obligatorio en todas las etapas educativas, apelamos a todos los responsables de la política educativa en Europa para que apuesten igualmente por la Educación Musical en el curriculum general, con un mínimo de dos horas semanales en Educación Primaria y a lo largo de toda la Educación Secundaria Obligatoria.
 3. Una educación musical de calidad sólo es posible con un profesorado cualificado. Es indispensable pues que la formación inicial del profesorado de música apueste por un alto nivel practico y teorico musical, en interpretación y musicología, pero también muy especialmente en pedagogía musical y en didáctica de la música, tanto en los estudios de Grado como de Postgrado en Universidades y Conservatorios Superiores de Música.
 4. Junto a los ámbitos educativo y socio-educativo, se abren nuevos campos en terapia y reeducación en donde la intervención musical cobrará en el futuro una relevancia no despreciable que habrá que atender y para que la que habrá que estar igualmente bien formado.
 5. Urge garantizar la investigación en todos los ámbitos de la Música, respaldando desde las Universidades Programas de Doctorado de calidad y financiando proyectos de investigación que apuesten por la innovación y el avance social a través de la música en sus diversas manifestaciones.

Marsella, 7 de junio de 2018

2018 Declaration of Marseilles

For the Defense of Music and Music Education

On June 7, 2018, the European Transnational Colloquium “Music, Brain Plasticity and Learning” was held at the Cité de la Musique in Marseilles (France). It was part of the Erasmus + Project Art and Learning (2016–2019) which brings together different educational institutions from France, Belgium and Spain.

This colloquium brought together well-known researchers, musicians, educators, speech therapists from Europe and America. The purpose was to exchange ideas related to the educative, social and political importance of music education in compulsory learning centers. The academic profile of the initial music teacher education was also discussed.

The new researches in neuroscience connected to musical practice were also debated among other subjects, as were the current and future perspectives of teaching and research in music education, prevention and reeducation.

What has given the colloquium a political weight is the presence of world-famous personalities from the universities of Marseilles, Nantes and Tour (France), Granada (Spain), Laval (Canada). There were also working groups such as Resodys (France), Performative Music Education Network (PerforME), the group “Research and Innovation in Music and Music Education (RIMME)” and health and education leaders from France and Belgium.

Participants have given special attention to the position of music education and initial music teacher education in Europe. At the end of the Colloquium, the following positions came out of these debates. We consider it to be fundamental to introduce these facts to the political and education leaders of the different European countries :

1. The new scientific research in neuroscience have cleared up any doubt on the potential value of music for people’s health and well-being, for individual or groups. Consequently, considering this obvious educational fact and the democratic emergency, an

easy access to high quality music education cannot be questioned. This education is a right for all citizens to benefit from a democratized culture and from prevention of learning disabilities, as well as a reeducation measure.

2. As provided by the Pact for Excellence teaching in French-speaking Belgium, where music and other artistic languages will be made compulsory at every level of education, we ask the education leaders in Europe to commit to including music education into the general curriculum through a minimum of two hours a week in primary schools and throughout compulsory secondary education.
3. The higher the quality of music teachers, the higher the quality of education. It is therefore essential that the initial music teacher education be focused on a high level of practice and music theory, performance and musicology. Most of all, it must be focused on teaching skills and music didactics both for A-Levels (high-school diplomas) and Masters in Universities and music conservatories.
4. In addition to the educational and socio-educational fields, new fields in therapy and reeducation are emerging, areas in which music will be of great importance, therefore necessitating a high quality initial teacher education.
5. There is an urgent need to ensure research programs in every fields of music; to support PhD programs in universities and to finance research projects focusing on innovation and social progress through music in all forms.

Marseilles, June, 7th 2018

Auteurs

Marie-Pierre BIDAL-LOTON est psychologue clinicienne, enseignante et présidente de l'association POTENTIALDYS. Elle travaille depuis plus d'une vingtaine d'année en cabinet et dans les écoles au près d'une population d'élèves en souffrance scolaire. Elle étudie actuellement, dans le cadre de son travail de recherche en sciences de l'éducation au CREN, le concept de bien traitance pédagogique.

Tatiana DE BARELLI est psychopédagogue et graphologue. Elle fonde l'asbl Educ'Art en 2008. Grâce au travail collaboratif avec des professionnels de l'éducation à niveau international, l'objectif est de proposer des pratiques pédagogiques innovantes et bienveillantes, en particulier en liant les apports des neurosciences avec les pratiques artistiques, au service du pédagogique. Formatrice dans le cadre de la formation continuée, elle aspire à faire passer les nouvelles connaissances scientifiques au coeur de la classe, afin que tous les enfants puissent en bénéficier. Graphothérapeute, elle reçoit en consultation les enfants en souffrance d'écriture et s'appuie sur une expertise acquise au fil de nombreuses années. Spécialiste du geste d'écriture, Tatiana De Barelli collabore à de nombreuses publications. Basée en Belgique, elle s'investit dans des projets en Europe, Afrique et Amérique latine.

Alice DORMOY a étudié le piano à l'Académie de musique de Monaco ainsi qu'auprès du concertiste B. Rigutto, puis la musicologie à l'Université Paris-Sorbonne, et enfin la pédagogie dont les méthodes Willem's et O Passo. Professeur de piano en Conservatoire et Ecole de musique des Alpes maritimes, elle est spécialisée dans l'enseignement musical adapté aux troubles spécifiques des apprentissages depuis 2008. Elle est à l'origine de la fondation de l'association Melodys qui œuvre depuis 2011 pour un accueil des dys dans les conservatoires et pour le développement d'activités musicales soutenant les apprentissages scolaires. Elle a créé du matériel pédagogique spécialisé et deux approches tenant compte des derniers savoirs en neurosciences : la méthode Melodys et l'Ecole Chantée. Elle forme régulièrement les en-

seignants sur les thématiques suivantes : « Pratiquer un instrument avec un trouble dys », « Les liens entre Musique et apprentissages », « Maths et langage en musique ».

Michel HABIB est neurologue hospitalier et travaille au Centre Hospitalier Universitaire de Marseille. Il est directeur de Résodys, structure dédiée à l'accompagnement des enfants souffrant de troubles d'apprentissage et à la formation des professionnels accompagnant ces enfants. Il est également fondateur et ex-rédacteur en chef de la Revue de Neuropsychologie et de la Revue Développements, et fondateur et secrétaire général de la Société Francophone des Troubles d'Apprentissage et du Langage (SOFTAL).

Ingrid HOONHORST est logopède et Docteure en Sciences Psychologiques et de l'Éducation. Après avoir investigué par des techniques d'électrophysiologie auditive le développement des habiletés de discrimination phonologique, elle s'est intéressée aux bénéfices de la musique pour les apprentissages et en particulier chez les enfants ayant un retard de langage ou présentant un trouble d'apprentissage (dyslexie/dysorthographe).

Nicolas LEVEAU est psychologue, psychothérapeute et Docteur en psychologie cognitive. Il est chercheur associé au laboratoire CHArt – Cognition Humaine et Artificielle. Il étudie les modèles de la mémoire sémantique, et porte un intérêt particulier au rôle du langage dans l'émergence des processus émotionnels. Il reçoit une consultation sur des problématiques liées à la régulation des émotions chez l'enfant et l'adulte.

José A. RODRÍGUEZ-QUILES Y GARCÍA a étudié les sciences mathématiques, la musicologie et la pédagogie à l'Université de Grenade et à la Faculté de musique de l'Universität der Künste de Berlin, ainsi que les spécialités de piano, flûte, harmonie, contrepunt, fugue et improvisation aux conservatoires de musique de Grenade et Malaga. Il a obtenu le premier doctorat européen en musicologie/éducation musicale ; après quoi la prestigieuse Fondation Alexander von Humboldt en Allemagne lui a accordé une bourse de post-doctorat (2003–2005) pour réaliser un stage de recherche dans ce pays. Il est professeur d'éducation musicale à l'Université de Grenade depuis 1992 et professeur invité (*Gastprofessor*) à l'Université de Potsdam depuis 2003. Il dirige le

groupe de recherche RIMME (*Research and Innovation in Music and Music Education*), ainsi que l'International PerformME Network (*Performative Music Education*). Ses recherches portent principalement sur l'éducation musicale performative, l'éducation musicale comparative et l'éducation musicale interculturelle. Il est coordinateur national pour l'Espagne au sein de l'EAS (*European Association for Music in Schools*).

Carmen M. SORIA TORRES est enseignante spécialisée en éducation musicale. Depuis 2013, elle travaille à l'école primaire et maternelle *Miguel de Cervantes* de Malaga (centre reconnu comme « Communauté d'Apprentissage »), où, en plus de l'enseignement, elle exerce des fonctions de coordination, de gestion et de direction pédagogique. Elle est titulaire d'un baccalauréat en éducation musicale (Université de Malaga) et en histoire et sciences musicales (Université de La Rioja) et d'une maîtrise en éducation musicale : une perspective multidisciplinaire (Université de Grenade). Elle a participé à de nombreuses conférences sur l'éducation musicale, l'éducation émotionnelle et la formation dans les communautés d'apprentissage. A partir de l'année académique 2019–2020, elle poursuit son activité d'enseignante en tant que professeur de musique dans les cycles de l'enseignement secondaire et du baccalauréat.

Martine TASSIN est psychologue et pédagogue. Professeure retraitée en formation des maîtres, elle a exercé en Haute Ecole en Belgique et à l'Université au Chili. Aujourd'hui, elle préside l'asbl « CelluleEpicure » qui a pour mission de promouvoir la culture à l'école. Cette association veut accompagner les enseignants dans leur mission de passeurs culturels en proposant des formations, outils pédagogiques, séminaires et publications. Le livre *Comment donner sens et saveur aux savoirs ? La culture à l'école*, démontre, par l'analyse d'exemples concrets, la possibilité d'intégrer la culture aux apprentissages. Depuis quelques années, elle participe au *Pacte d'Excellence*, grand projet pédagogique participatif et rénovateur qui s'élabore à la Fédération Wallonie-Bruxelles en Belgique.

Marielle VANCAMP est diplômée en éducation musicale de l'IMEP (Institut de musique et de pédagogie, Namur), qu'il a missionnée en tant que chercheuse en éducation artistique et culturelle dans le cadre de la réforme en cours de l'enseignement belge francophone. Elle enseigne

également au département pédagogique de la Haute Ecole Galilée (Bruxelles). Elle collabore avec l'asbl « Educ'art » sur les questions liant musique et apprentissage depuis 2015.

Dominique VERLINDEN est instituteur primaire de formation et Master en Sciences de l'Éducation (Université libre de Bruxelles). Il a exercé la profession d'instituteur durant dix ans. Depuis quinze ans, il exerce les fonctions de directeur de l'école communale du Centre, à Uccle (Bruxelles, Belgique), où sont accueillis des enfants entre deux ans et demi et douze ans. Il y a mis en œuvre, en collaboration avec son équipe pédagogique, des projets musicaux d'ampleur croissante jusqu'à faire de son établissement scolaire la première « *école à rayonnement musical* » en Fédération Wallonie-Bruxelles. En complément des activités musicales organisées par les institutrices, deux maîtres de musique prennent en charge les enfants de toutes les classes pour des activités de chant choral, de formation musicale (solfège), de culture et d'histoire de la musique, de manipulation d'instruments, de rythme et de danse, sans oublier les phases de « *tutti* » (chant choral réunissant plusieurs classes) et l'ensemble orchestral de l'école.

A l'heure où l'éducation musicale est remise en cause par les décideurs de certains pays de l'Union européenne, la collaboration internationale et interdisciplinaire est plus que jamais nécessaire pour démontrer l'erreur de ces attitudes. A cette fin, l'ouvrage rassemble les réflexions de différents spécialistes de trois pays européens qui offrent leurs points de vue sous le prisme de l'éducation musicale mais aussi des domaines des neurosciences, de la psychologie, de la logopédie et de la politique. Cette publication combine les résultats de travaux empiriques avec des propositions pratiques, ce qui la rend utile pour les chercheurs, les professeurs de musique et les orthophonistes.

ISSN 1861-8529
ISBN 978-3-86956-466-1

