

# La pédagogie active en éducation musicale, une activité et deux procédures : Réflexion sur la méthodologie et les apprentissages des élèves.

**Mot clés:** pédagogie musicale, pédagogie active, rôle enseignant, essais/erreurs, situation-problème.

*Par Nedjelka Candina  
Maître assistante en psychopédagogie  
Maître assistante en éducation musicale  
Haute Ecole Francisco Ferrer*

## Introduction

Tout au long du XX<sup>ème</sup> siècle, les idées propres aux nouvelles pédagogies ont influencé l'enseignement musical. Les nouvelles préoccupations des pédagogues-musiciens du XX<sup>ème</sup> siècle s'articulent autour d'idées comme celle d'intégrer la tradition musicale dans la vie scolaire des enfants, démocratiser et élargir l'enseignement de la musique, ou mettre en place des pédagogies nouvelles dans le contexte plutôt transmissif qui est incarné en musique par les institutions de formation supérieure, notamment les Conservatoires.

L'idée d'une pédagogie musicale active pourrait apparaître comme évidente et présente naturellement partout, car la pratique musicale en soi est synonyme de jeu instrumental, de jeu vocal, de jeu rythmique, en somme, de l'activité visible et audible de l'élève. La question qui se pose est de savoir si le fait de jouer, d'être visiblement actif, est systématiquement synonyme d'activité mentale porteuse d'apprentissages.

Dans ce cadre, on tentera de comprendre dans quelle mesure et pourquoi une même activité musicale peut inciter un processus de véritable activité mentale porteuse d'apprentissages pour l'élève.

## 1. Concepts théoriques

### 1.1 La notion de pédagogie transmissive et active

La **pédagogie traditionnelle** est assimilée à la **pédagogie transmissive**. Ainsi, le rôle de l'enseignant est celui du maître qui est le détenteur du savoir. Dans ce cadre, les savoirs sont transmis dans une relation plutôt verticale. A ce propos Grootaers signale, « la tâche de l'élève consiste à écouter le maître (la leçon) et à l'appliquer ensuite dans des exercices pour s'entraîner à progresser vers la Vérité. Les relations horizontales entre enfants existent, mais elles sont clandestines » (2007, p. 4). Dans le cas de la musique, il s'agirait de situations où l'enseignant transmettrait des savoirs dans des conditions où l'élève aurait principalement à reproduire ce que montre l'enseignant, un enregistrement ou dans le meilleur des cas, les élèves plus doués. Le rôle de l'élève lambda est circonscrit ainsi à l'imitation du modèle et à l'exercitation de techniques de jeu et/ou des exercices théoriques (dans le cas des apprenants en solfège, harmonie ou contrepoint par exemple).

1

Dans le cadre des **pédagogies actives** ou nouvelles, nous retrouvons un autre regard sur des aspects comme le rôle de l'enseignant et de l'élève. Les méthodes dites actives se fixent comme objectif de

rendre l'élève actif et « acteur de ses apprentissages » (Alexandre, 2011, p. 35). Pour cela, l'enseignant jouera un rôle d'accompagnateur et d'organisateur des situations qui vont déclencher l'action et la réflexion de l'élève et par cette voie, l'apprentissage. La relation entre l'élève et l'enseignant devient ainsi horizontale ou en tout cas, moins verticale. On retrouve parmi ces tendances la pédagogie par projet, la pédagogie différenciée ou la pédagogie coopérative entre les élèves.

## 1.2 Pédagogues/musiciens du XXe siècle

Durant la première moitié du XXème siècle une série de pédagogies musicales ont vu le jour en Europe. D'après Dauphin (2004), elles cherchaient à mettre l'expérience sensitive et motrice de l'apprenant en valeur. L'attitude participative de l'élève trouve une place importante, et le rôle du corps et du chant conduisent à penser que la formation musicale de l'élève peut en effet évoluer sans la pratique d'un instrument. Dans ce contexte, la formation musicale peut avoir lieu en l'absence de programmes de formation instrumentale traditionnelle.

On a fait le choix de présenter cinq pédagogues représentatifs de cette période. Ils sont illustratifs des propos de Dauphin. Le choix s'est opéré également en partant de l'idée qu'ils appartiennent à une période précise (XIXème et première moitié du XXème siècle), cependant leurs apports en termes pédagogiques sont divers et toujours d'actualité. On tiens à souligner qu'il s'agit d'une revue globale du travail de ces pédagogues.

### a) Edgar Willems, Belgique. (1890-1978)

Les aspects essentiels de la méthode Willems reposent sur les principes suivants :

- L'union entre la musique, l'être humain et la nature ;
- Travail basé sur la nature intime des éléments constitutifs de la musique et leurs manifestations externes ;
- Analogie entre à l'acquisition de la langue maternelle et du langage musical ;
- L'éducation musicale est accessible à tous à partir de l'âge de trois ou quatre ans ;
- Privilégier la participation active des élèves en allant du concret vers l'abstraction ;
- Ouverture vers différents types de musiques ;
- Exclusion de l'utilisation de moyens extra musicaux (couleurs, dessins, histoires) ;
- Le corps et la voix sont les instruments premiers. La pratique instrumentale ainsi que la théorie musicale viendront plus tard.

En somme, **l'épanouissement de l'être humain** est au centre des préoccupations de cette méthode. Le chant, l'écoute et l'expérimentation rythmique par le mouvement précèdent l'écriture et la compréhension intellectuelle de la musique. Elle se déroule en quatre degrés :1) initiation musicale par le vécu, 2) initiation musicale par l'imprégnation, 3) imprégnation musicale pré-solfégistique, prise de conscience et hiérarchisation et 4) alphabétisation musicale, le solfège. (Giraldes & Diaz, 2007, pp. 45-51)

### b) Émile Jaques-Dalcroze, Suisse. (1865-1950)

Les aspects essentiels de la méthode de Jaques-Dalcroze reposent sur les principes suivants :

- Méthode globale qui vise l'éducation artistique de l'individu ;
- Mise en lien du rythme avec la musique et le mouvement ;
- Sensibilisation au mouvement corporel, au rythme, à la liberté d'expression, à l'affinement psychomoteur ainsi qu'à la créativité ;
- Conscientisation du geste ;

- Développement de la mémoire perceptive du geste.

De manière générale, la méthode comprend la notion de « Solfège Dalcroze ». Dans cette approche du solfège, la méthode « travaille, plus spécifiquement, les **relations entre la musique, la voix et l'improvisation vocale et corporelle** (base de l'improvisation au clavier) » (Institut de Rythmique Jaques-Dalcroze de Belgique, 2005)

### c) Zoltan Kodaly, Hongrie. (1882-1967)

- Les aspects essentiels de la méthode de Zoltan Kodaly reposent sur les principes suivants :
- La musique peut être étudiée par tous sans distinction à partir de l'âge préscolaire. Dans ce cadre, Kodaly prône la mise en place de la méthode à l'école fondamentale obligatoire. (Ce qu'il a fait dans son pays) ;
- La formation est basée sur l'éducation de l'oreille et la voix avant la pratique instrumentale et théorique ;
- Le chant a une place primordiale, notamment dans les premières étapes de la formation ;
- Utilisation de la musique traditionnelle dans la langue maternelle de l'enfant comme répertoire de base ;
- Utilisation du « do » transposable. (Technique qui consiste à transposer les relations entre les intervalles des modes majeurs et mineurs) ; utilisation de phonomimies : gestes précis associés aux sons de la gamme. (Giraldes & Diaz, 2007, pp. 63-67) ;

De manière générale Kodaly pense que par une **approche méthodique et ludique**, par la mise en valeur de la voix et d'un répertoire **en lien avec la réalité culturelle de l'élève** (répertoire qui doit être choisi avec soin), l'accès à la musique est possible pour tous.

### d) Carl Orff, Allemagne. (1895- 1982)

Les aspects essentiels de la méthode de Carl Orff reposent sur les principes suivants :

- Utilisation du rythme et de la percussion en lien avec la parole ;
- Utilisation du répertoire folklorique ;
- Progression qui consiste à prendre comme point de départ la parole pour continuer avec la phrase qui sera "transmise" au corps. Le corps deviendra ainsi un instrument de percussion (pieds, mains, pas, etc.). Passage postérieur à des instruments de percussion ;
- Utilisation de l'« instrumentarium Orff » (xylophones, métalphones, tambourines, castagnettes, maracas, etc.) ;
- Formation mélodique en partant des intervalles simples ;
- La théorisation est abordée plus tard.

De manière générale, Orff pense aussi que **la formation musicale est possible dans un cadre scolaire**. Il publie sa méthode, que l'on appelle Orff-Schulwerk (méthode Orff), et qui est traduite et utilisée dans beaucoup des pays du monde. (Association Carl Orff, 2010)

### f) Maurice Martenot, France. (1898-1980)

Les aspects essentiels de la méthode de Maurice Martenot reposent sur les principes suivants :

- Jeux de silence, jeux de lecture rythmique avec présence de la pulsation frappée ;
- Adaptation des noms de rythmes à la durée des sons qu'ils produisent : deux-croches = deux-croch' ou blanche = blaaan-che ;
- Improvisation, chant libre ;
- Travail de justesse à partir des séries de deux, trois et plus de notes progressivement ;
- Rapidité de lecture : jeux de la course aux notes. (Giraldes & Diaz, 2007, pp. 58-59).

De manière générale, « la formation musicale Martenot travaille les difficultés simultanément, mais séparément : **rythme, chant libre, audition, intonation, lecture, improvisation**, sont abordés dans un même cours au travers d'exercices-jeux, tout en respectant la globalité qui les unit, c'est à dire **l'élan vital de la musique**. » (Fédération des enseignements artistiques Martenot, 2013)

On note ainsi la volonté des pédagogies nouvelles en éducation musicale d'allier activité musicale spontanée de l'enfant avec des contextes variés, avec des notations adaptées au stade de développement de l'enfant et qui s'ouvrent aux réalités d'apprentissage musicale autres que celles des écoles traditionnelles et de conservatoires.

### 1.3 Les dernières tendances : les aspects qui ont émergé durant la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle et début du XXI<sup>ème</sup>.

Deriu (2004) souligne la place centrale qui est donnée au sujet et à son vécu dans le processus d'apprentissage. De plus, elle remarque qu'« à la notion traditionnelle de savoir s'est substituée celle de compétence qui lie étroitement savoir théorique et capacités opérationnelles » (2004, p. 855). L'application de la notion de compétence appliquée à la musique a été définie par Stefani et Tahuri (cités par Deriu, 2004) comme « l'ensemble d'aptitudes qui portent, d'un côté, sur la compréhension, la capacité à saisir l'événement musical dans son articulation interne et dans son rapport avec le contexte culturel et de l'autre, sur la production dans la double acception d'exécution et d'invention » (2004, p. 856). En somme : je comprends ce que je joue ou ce que j'entends, je sais comment cela fonctionne en termes théoriques, je sais d'où cela vient et je suis capable de jouer ou de créer dans le respect de certains codes qui seront déterminés par le contexte musico-culturel, tout en étant capable de les modifier par mon aptitude créative. Finalement, Deriu met en évidence des aspects comme l'importance, dans le cadre de la formation du « non musicien », de connaître le contexte dans lequel il évolue : ce qu'il écoute, l'origine des musiques qu'il écoute... cela signifie placer la musique dans sa dimension communicative. Deriu fait également allusion aux nouvelles notations. Ces dernières se manifestent notamment dans le cadre de la musique contemporaine qui, en effet, cherche d'autres manières de noter les sons et leurs relations. Des exposants de ces courants qui ont fait l'objet d'écrits à finalité pédagogique sont, parmi d'autres, Lilli Friedemann (Allemagne) ou Murray Schafer (Canada).

Globalement, on observe une volonté d'allier des aspects d'ordre technique et spécifiques à la musique comme la discrimination et le jeu de sons, leur durée, hauteur, intensité ou timbre à des aspects qui vont au-delà de la performance. Les dimensions, culturelles, ludiques, humaines et affectives de la musique, sont davantage valorisées dans ces méthodes. Ceci peut s'expliquer par la recherche d'une meilleure implication du musicien (qu'il soit amateur ou professionnel) dans le processus créatif et ce, au sens large. La créativité en musique ne se réduit pas à l'acte de composer des nouvelles pièces. Par ailleurs, on peut légitimement s'interroger quant à la créativité dans la production d'une nouvelle pièce si celle-ci s'inscrit dans une logique de reproduction de techniques et de formats déjà « prouvés » et maintes fois visités. La créativité se retrouverait aussi dans la capacité du musicien à réinventer des phrasés, des nuances, explorer pour une même pièce musicale la convenance des nouvelles intentions, vitesses, des couleurs... contribuer à faire vivre la musique d'un temps passé dans un temps d'avenir qui est celui du musicien apprenti ou expert. Ceci serait possible, ou en tout cas moins difficile, dans un contexte d'apprentissage et de premiers contacts détendus et ouverts. La place de l'essai/erreur

apparaît comme un élément implicite dans ces méthodologies nouvelles. La possibilité de remettre en question certains codes et d'explorer à son propre rythme, font partie de ces méthodologies d'initiation et de perfectionnement progressif et différencié de l'acte musical.

## 2. En pratique

A présent on décrira un exemple d'activité qui est susceptible d'être abordée de différentes manières par l'enseignant. En partant de la même consigne, nous allons décrire deux procédures différentes qui ont été testées avec des groupes d'étudiants de première année baccalauréat en section normale préscolaire dans le cadre du cours d'éducation musicale.

### 2.1 Activité musicale : création d'un ostinato rythmique

<p><b>1. Consigne générale</b> Création et notation d'un <i>ostinato</i><sup>1</sup> rythmique simple réalisé avec percussion corporelle. Travail à réaliser en groupes de trois à quatre personnes maximum. Chaque groupe devra créer un <i>ostinato</i> et trouver une manière de le noter afin que les autres groupes puissent l'interpréter correctement.</p> <p><b>2. Objectif</b> Comprendre la notion de rythme, de notation libre<sup>2</sup> et de la communication avec le lecteur. Établir des liens avec la notation traditionnelle<sup>3</sup>.</p> <p><b>3. Pré-requis</b> Connaître des figures rythmiques basiques (noires-croches-blanches) pratiquées intuitivement<sup>4</sup> par et avec l'enseignant.</p> <p><b>4. Matériel</b> Papier, crayons.</p>	
Procédure n°1 (proc. 1)	Procédure n° 2 (proc. 2)
<p><b>Consigne n°1</b> Les groupes travaillent en autonomie à la création de l'<i>ostinato</i> en faisant attention à proposer des phrases courtes et rythmiquement simples, en partant des durées (rythmes) exercées avec l'enseignant.</p>	
<p><u>Actions</u> L'enseignant observe tout en essayant de prévoir les difficultés futures au niveau de la notation. Il veillera à induire la simplification des <i>ostinatos</i> trop compliqués afin de faciliter la tâche de notation postérieure.</p>	<p><u>Actions</u> L'enseignant n'intervient pas.</p>
<p><b>Consigne n°2</b> Montrer la création en pratique, partage des avis entre pairs concernant la difficulté de l'<i>ostinato</i></p>	
<p><u>Actions</u> Si les avis sont positifs et que la difficulté de l'<i>ostinato</i> semble être bien adaptée, le groupe pourra passer à la phase de la notation. Dans le cas contraire il faudra réessayer la création.</p>	<p><u>Actions</u> Si les avis sont positifs et que la difficulté de l'<i>ostinato</i> semble être bien adaptée, le groupe pourra passer à la phase de la notation. Dans le cas contraire il faudra réessayer la création.</p>

5

<sup>1</sup>*Ostinato* : Phrase rythmique et/ou mélodique d'accompagnement qui se répète tout au long d'une partie ou de la totalité d'un chant ou d'une pièce musicale.

<sup>2</sup> « Notation libre » pour indiquer une manière originale ou non traditionnelle d'écrire les sons (timbre, durée, hauteur ou intensité)

<sup>3</sup> « Notation traditionnelle » : solfège.

<sup>4</sup> Sans explication théorique.

<p>Dans ce groupe, suite à l'aide de l'enseignant, ils pourront tout de suite passer à la phase de la notation.</p>	<p>Dans ce groupe, à la suite de l'absence d'aide de l'enseignant, ils ont dû réessayer la création car la phrase était rythmiquement très dense et compliquée. (Répétition de la consigne n°2, toujours sans intervention de l'enseignant) Le groupe choisit finalement une deuxième option, encore un peu compliquée mais plus simple que la première version.</p>
<p><b>Consigne de travail n°3</b> <b>Travail en autonomie, les groupes doivent trouver une manière d'écrire les rythmes (les durées) et le timbre des sons à reproduire. Les liens avec la notation traditionnelle ne sont pas une obligation. Ecriture sur des posters.</b></p>	
<p><u>Actions</u> L'enseignant passe par les groupes et répond aux questions en donnant des pistes ou des idées de solution.  <i>EX : tu pourrais regarder une partition comme celle qu'on a vue hier... Si tu tapes avec les mains tu pourrais dessiner une main à côté des rythmes comme ceux des partitions Les notes peuvent se superposer comme au piano pour savoir que l'on joue en même temps...</i></p>	<p><u>Actions</u> L'enseignant passe par les groupes et pose des questions sur les difficultés éprouvées. Il ne donne pas des solutions mais pose des questions-clés afin que les élèves discutent entre eux. Par exemple : <i>Quel est le problème ? En quoi est-ce un problème ? Quelles peuvent être les solutions ? As-tu déjà vu une partition ? Si oui, c'était comment ? Ecris ce que tu penses et nous verrons après si cela fonctionne ! Il n'y a pas une seule façon de le faire. Invente la tienne.</i></p>
<p><b>Consigne de travail n°4</b> <b>Les groupes présentent leur production écrite aux autres et les laissent essayer de lire. Ils présentent leurs créations après, afin d'apprécier les correspondances entre la notation et la production jouée.</b></p>	
<p><u>Actions</u> Les élèves lecteurs lisent plus ou moins correctement le travail des autres groupes et cela fonctionne assez bien. La notation est compréhensible. L'enseignant corrige encore quelques détails et montre une version « idéale ». Les groupes réalisent enfin leurs <i>ostinati</i> pour montrer le résultat voulu. L'activité est finie.</p>	<p><u>Actions</u> Les élèves lecteurs des autres groupes essayent de lire mais c'est difficile car la notation ne montre pas ce qui a été véritablement créé. Le groupe lecteur explique ce qu'il ne comprend pas dans la partition du groupe créateur. Le groupe créateur explique et montre la création. <b>Consigne de travail n°4.1</b> <b>L'enseignant les incite à trouver des solutions de notation sans lui mais avec possibilité d'intervention possible des élèves lecteurs et créateurs.</b></p>

	<p>Les élèves trouvent d'autres solutions pas encore entièrement satisfaisantes. On réessaye jusqu'à aller le plus loin possible.</p> <p>On cible les problèmes sans solution et à ce moment-là l'enseignant donne des pistes en faisant revenir les élèves sur des problèmes évoqués précédemment lors de la séance.</p> <p>Une version optimale est définie de commun accord entre les élèves et l'enseignant à la fin de la séance.</p>
--	--

## 2.2 Analyse des deux procédures

À la suite de cette expérience, voici les questions qui s'ouvrent à nous :

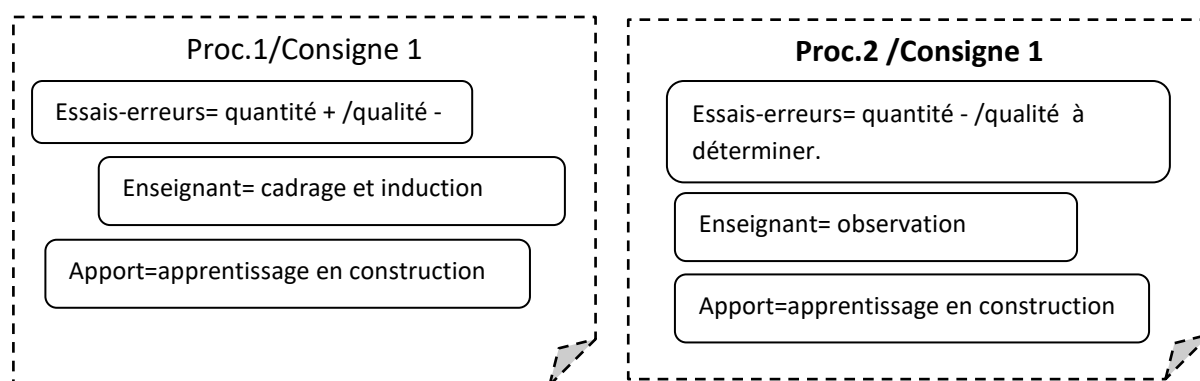
**Quelle place pour les essais /erreurs dans les deux procédures? Quel est la place de l'enseignant ? Quel est l'apport pour les élèves dans la procédure 1 et 2 ? Et plus globalement, dans quelle mesure les pédagogies employées sont véritablement "actives" ?**

En effet, les deux procédures présentent des aspects qui pourraient être interprétés comme représentatifs des pédagogies actives. On a fait le choix de ne pas présenter deux procédures radicalement opposées. La frontière entre pédagogie transmissive et active est parfois subtile. C'est ainsi que dans les deux cas nous observons la mise en place d'une même situation problème où le rôle de l'enseignant est celui d'accompagnateur de l'élève. Dans cette perspective d'activité mentale, on va tenter d'aller plus loin et de comprendre les actions qui vont conduire avec plus de certitude à une activité mentale autonome et authentique des élèves.

Pour ce faire, on analysera les consignes séparément en proposant à chaque fois des interprétations pour chacune des questions initiales. Suivront une discussion et des conclusions afin de répondre à la question globale à savoir : **Dans quelle mesure les pédagogies employées sont-elles véritablement actives ?**

### Consigne n°1

**Les groupes travaillent en autonomie à la création de l'*ostinato* en faisant attention à proposer des phrases courtes et rythmiquement simples, en partant des durées (rythmes) exercées avec l'enseignant.**



### Quelle place pour les essais/erreurs dans les deux procédures?

Dans la proc.1 la place des essais/erreurs est donnée mais limitée en quantité et en qualité car les élèves corrigent à chaque fois que l'enseignant intervient.

Par contre, dans la proc.2, les élèves produisent des phrases rythmiques trop difficiles, l'erreur est plus importante en qualité et en quantité car l'enseignant n'intervient pas.

### Quel est la place de l'enseignant ?

Dans la proc.1 son rôle est de limiter la qualité et la quantité des erreurs et dans la proc.2 de laisser l'élève commettre des éventuels erreurs sans limitation de qualité ni de quantité.

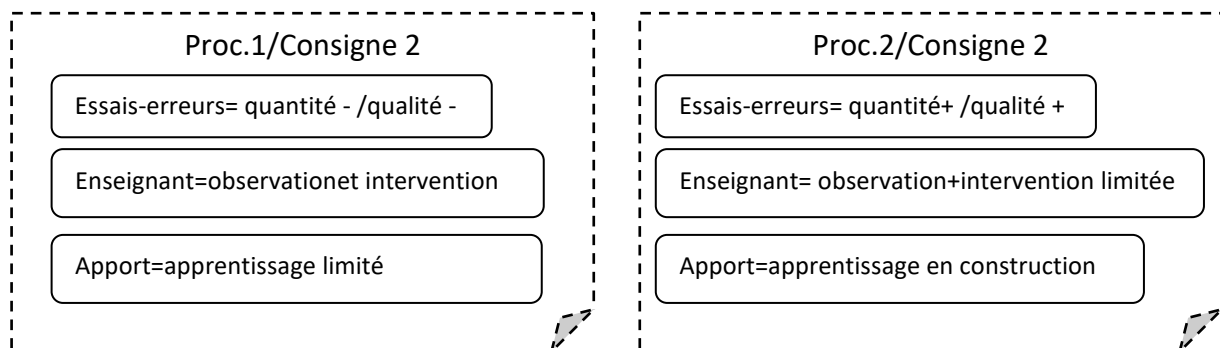
### Quel est l'apport pour les élèves dans la procédure 1 et 2 ?

D'une part dans la proc.1 l'apport est donné par la **quantité** plus grande d'essais-erreurs que dans la proc.2. Cela dit étant donné que la **qualité** des erreurs est limitée par les interventions de l'enseignant dans la proc.1, nous pensons que ceci réduit l'apport en termes d'apprentissage réel de l'élève.

D'autre part dans la proc.2, la quantité des essais-erreurs est moindre et il faudra atteindre la suite de l'exercice pour savoir si des erreurs importantes en termes qualitatifs se seront produites et deviendront source d'apprentissage.

### Consigne n°2

### Montrer la création en pratique, partage des avis entre pairs concernant la difficulté de l'*ostinato*



### Quelle place pour les essais/erreurs dans les deux procédures?

Dans la proc.1 des nouveaux essais ne sont pas nécessaires car les phrases correspondaient déjà à la consigne. Par contre, suite à la confrontation avec le groupe, les élèves de la proc.2 ont pu mesurer la qualité de l'erreur et ils ont dû redémarrer un processus d'essais/erreurs, toujours sans l'aide de l'enseignant, qui se limite à confirmer ou reformuler les avis du groupe classe.

### Quel est la place de l'enseignant ?

Dans la proc.1 l'enseignant confirme ce qu'il a déjà induit dans la consigne 1. Le groupe classe a tendance à confirmer cet avis. Dans la proc.2 l'enseignant confirme l'avis du groupe classe qui exprime de façon intuitive que la phrase est rythmiquement trop complexe.

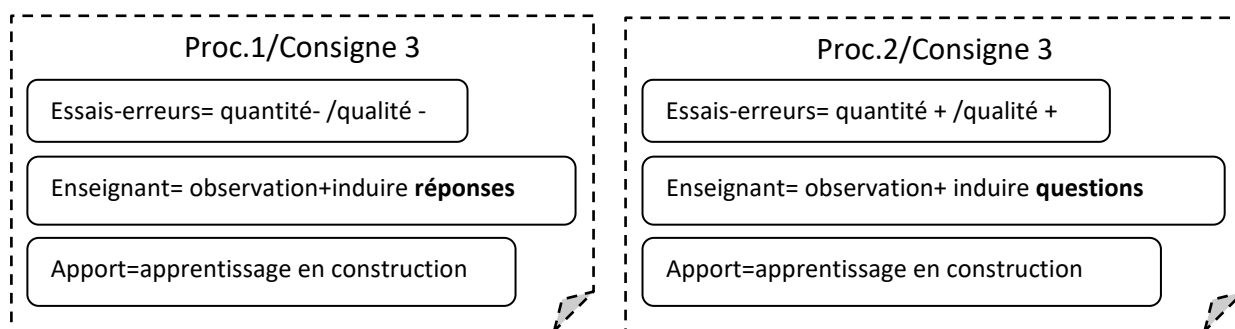


### Quel est l'apport pour les élèves dans la procédure 1 et 2 ?

Dans la proc.1 les élèves confirmeront l'avis de l'enseignant sans des apports nouveaux par rapport à la consigne 1. Dans la proc.2, les élèves remettront en question leurs phrases rythmiques et par la confrontation avec leurs pairs, ils devront tenter d'expliquer quel est le problème, c'est-à-dire de verbaliser et d'échanger afin de modifier leur production.

### Consigne de travail n°3

Travail en autonomie, les groupes doivent trouver une manière d'écrire les rythmes (les durées) et le timbre du ou des sons à reproduire. Les liens avec la notation traditionnelle ne sont pas une obligation. Ecriture sur des posters.



### Quelle place pour les essais/erreurs dans les deux procédures?

Dans le proc.1 les élèves imaginent une solution de notation et posent immédiatement des questions afin d'aller rapidement le plus loin possible, et diminuer ainsi la marge d'erreur. Dans la proc.2 les élèves répondent à des questions qui pourraient les conduire à trouver des solutions en autonomie, le risque de se tromper est majeur que dans la proc 1.

### Quel est la place de l'enseignant ?

Dans la proc.1 son rôle est d'induire des réponses. Dans la proc.2 son rôle est d'induire des nouvelles questions.

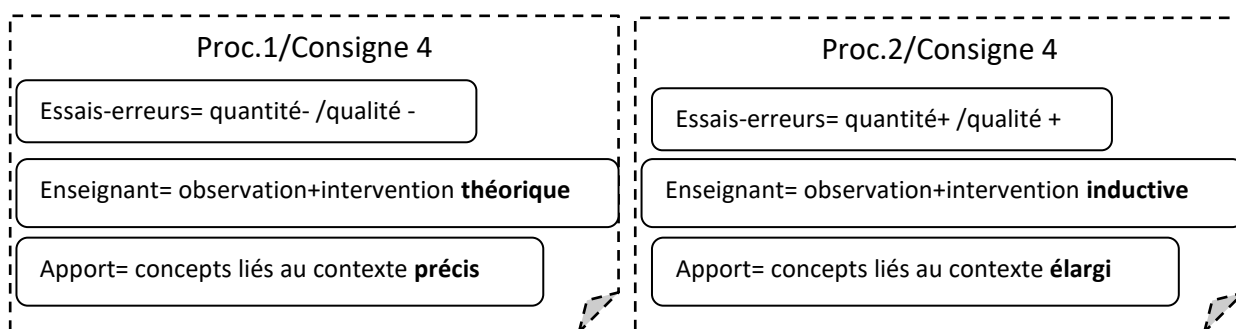
### Quel est l'apport pour les élèves dans la procédure 1 et 2 ?

Dans la proc.1 les élèves pourront avancer plus vite car la solution au problème de la notation sera plus vite induite par les conseils de l'enseignant. La qualité de la réflexion autonome sera moindre, mais ils recevront et appliqueront des informations clés qui constituent, en somme, les contenus visés par l'activité.

Dans la proc.2 les contenus visés par l'activité peuvent ne pas être éclaircis tout de suite mais, par la démarche du questionnement les élèves devront écarter une série des réponses erronées qui leur apporteront plus tard, par un processus de tri des informations, les bonnes réponses et ainsi les contenus visés. Le processus est plus long.

## Consigne de travail n°4

Les groupes présentent leur production écrite aux autres et les laissent essayer de lire. Ils présentent leurs créations après, afin d'apprécier les correspondances entre la notation et la production jouée.



### Quelle place pour les essais/erreurs dans les deux procédures?

Dans la proc.1 la marge d'erreur est restreinte. Le groupe classe réussit assez vite à lire les codes de notation proposés. Par contre, dans la proc.2, les groupes de travail seront confrontés à une nouvelle situation problème : la classe a du mal à comprendre les codes de notation choisis pour exprimer les phrases rythmiques. Les erreurs sont présents et plus importants que dans la proc 1.

### Quel est la place de l'enseignant ?

Dans la proc.1 l'enseignant va confirmer la réussite de la notation et ajoutera des précisions théoriques pour mieux cadrer le travail des groupes. Dans la proc.2 l'enseignant n'intervient pas, mais écoute et relance la réflexion afin de théoriser les problèmes et les solutions proposées plus tard, à la fin de l'activité.

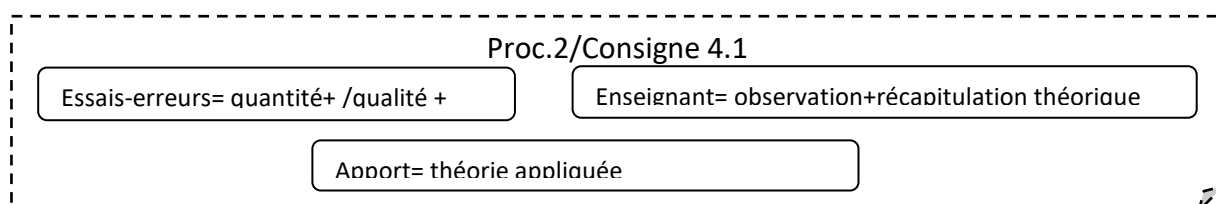
### Quel est l'apport pour les élèves dans la procédure 1 et 2 ?

Dans la proc.1 les élèves seront confrontés rapidement à la pratique des codes de notation qui sont plus proches des codes traditionnels. Le rapprochement leur a été donné par l'enseignant, ce qui fera avancer plus vite les élèves qui auront compris la signification de ces codes appliqués à la pratique immédiate et ponctuelle de leurs créations rythmiques.

Par contre dans la proc.2 les élèves tarderont un peu plus à établir des liens entre leurs propositions de notations et la notation traditionnelle, mais ils auront pu accéder à l'essentiel de leur signification par une réflexion plus élargie et applicable non seulement à leurs créations mais à des combinaisons de durées autres que celles qu'ils ont proposées.

### Consigne de travail n°4.1 ( valable pour la proc 2)

L'enseignant les incite à trouver des solutions de notation sans lui mais avec possibilité d'intervention possible des élèves lecteurs et créateurs.



### Quelle place pour les essais/erreurs ?

Importante, car suite aux échecs précédents les élèves ont, à ce moment de l'activité, plus de pistes de solutions dans leur "répertoire" de réponses. Ils vont tenter plusieurs versions de notation possibles.

### Quel est la place de l'enseignant ?

Rôle de catalyseur de la réflexion des élèves et de donneur de repères théoriques qui vont replacer les solutions des élèves à la fin de l'activité.

### Quel est l'apport pour les élèves dans la procédure 2 ?

Ils devront combiner différentes manières de coder le son avant de trouver la meilleure solution. Cela permettra la confrontation et le renouvellement de représentations personnelles avec celles du groupe, et plus tard avec les repères théoriques qui répondront aux questions encore sans réponse.

## Discussion

**Dans cette dernière partie revenons à notre question initiale : Dans quelle mesure les pédagogies employées sont-elles véritablement actives ?**

Comme expliqué précédemment, en ce qui concerne les aspects formels, les deux procédures montrent des intentions propres aux pédagogies actives. Toutes les deux proposent une dynamique d'interaction principalement entre les élèves qui sont, eux, répartis en groupes (travail entre pairs) et ensuite, avec l'enseignant qui les observe et les accompagne. Une tâche à accomplir en autonomie leur est proposée. Ils doivent imaginer des solutions afin de résoudre une situation-problème.

Cependant, cette dynamique formelle commune aux deux procédures évolue différemment selon la manière dont l'enseignant exercera son rôle d'accompagnateur dans l'une ou dans l'autre. Bien que dans la proc1 l'enseignant ne se présente pas comme le maître ayant la Vérité, ses interventions sont souvent de l'ordre de la verticalité car *in fine* ses solutions seront appliquées totalement ou partiellement la plupart du temps. Dans la proc 2 l'enseignant a fait le choix d'observer les erreurs des élèves tout en les laissant se confronter à elles. La relation entre pairs est ainsi plus importante. La notion d'horizontalité est plus marquée aussi. En effet, à force de ne pas avoir des réponses explicites de la part de l'enseignant, les élèves sont poussés à imaginer et échanger des solutions entre eux. Ces solutions sont le résultat d'une activité mentale authentique et d'une réflexion originale. Dans la proc 2 ceci rend les élèves acteurs de leurs apprentissages de façon plus accentuée.

En ce qui concerne la pédagogie active appliquée à la musique, la situation de départ proposée s'inscrit dans la tendance des pédagogues/musiciens de la première moitié du XXème siècle où l'apprentissage commence par l'expérience corporelle ou vocale, et pas nécessairement par le contact immédiat avec un instrument de musique et encore moins, par le contact avec la théorie. Par l'expérience sensitive et motrice les élèves devront expérimenter le rythme et plus tard, dans une démarche encore intuitive, les transmettre par la notation écrite tout en laissant une marge de liberté à l'imagination en termes de style d'écriture. En effet, la place des notations musicales innovatrices, typique de la pédagogie musicale de la deuxième moitié du XX siècle, est également mise en évidence par l'activité proposée.

Globalement, en termes disciplinaires l'activité correspond aux critères d'une pédagogie musicale active. Effectivement, la confrontation avec la théorie et la notation traditionnelle viendra plus tard par

les explications de l'enseignant. Cependant, on note que dans la proc 2 la qualité de l'apprentissage est plus importante que dans la proc 1. Dans cette dernière la théorie du rythme et de la notation est expliquée tout au long de l'activité en mettant l'accent sur une application à des solutions ponctuelles. Dans la proc 2, en allant plus loin dans le nombre d'essais/erreurs et en remettant la théorie pour la fin de l'activité, on permettra de l'aborder de manière plus large et de l'appliquer sur plusieurs types de situations semblables. Ceci s'inscrit dans l'idée de rendre l'élève compétent face à une famille de tâches/situations problème.

En termes de motivation et efficacité des apprentissages, on souligne que le fait de recevoir des explications théoriques en gardant un lien avec les difficultés éprouvées lors du processus de résolution des problèmes facilitera dans les deux procédures, la compréhension du geste musical et théorique accompli. L'exécution correcte et plus ou moins précise des phrases rythmiques, nous rapproche également de la notion de compétence musicale qui est la capacité du sujet à comprendre, produire, reproduire et situer l'acte musical dans un contexte.

Finalement, on pense à une dynamique formelle de l'ordre des pédagogies actives dans les deux procédures. Néanmoins, en termes d'actes pédagogiques tant de l'enseignant que des élèves, dans la proc 1 l'activité en termes de réflexion et d'autonomie des élèves reste moins importante que dans la proc 2. En termes de relation enseignant-élève, elle est plus verticale également dans la première que dans la deuxième procédure.

## Conclusions

En partant de cette expérience on mettra en évidence à quel point il semblerait fondamental que les enseignants, puissent vivre la notion d'"activité" des élèves comme une forme d'activité parfois silencieuse, parfois plus longue, (comme dans la proc 2), où l'observation attentive et l'imagination jouent un rôle fondamental au moment de formuler les questions adéquates et en harmonie avec les intentions des élèves.

Ce dernier point est un aspect fondamental. Reformuler, aller dans le sens de l'élève pour comprendre ce qu'il comprend et les raisons qui le guident est une tâche qui requiert de l'expérience et une prise de risque. Les élèves peuvent avoir des perceptions différentes d'une même situation problème, ce qui est normal. Ils interprètent la réalité avec leurs outils, leurs croyances et pourront prendre des directions inattendues. En donnant de l'espace pour faire des erreurs, l'enseignant fait le choix de se confronter plus souvent à des discussions et à ne pas avoir toutes les réponses et/ou des réponses uniques. On pense que ceci explique en partie pourquoi les jeunes enseignants s'attachent aux pratiques plus dirigées. Certes, les pratiques dirigées apportent aussi des réponses aux situations problèmes, mais combiner cette façon de faire avec des méthodologies moins directives nous semble être une piste à ne pas négliger et à appliquer avec soin et de manière régulière afin de rendre les élèves plus actifs, interactifs et d'installer ainsi une culture de l'apprentissage et non de la performance, de l'effort personnel et collectif et point fondamental dans le contexte sociétal actuel, de la patience et de la curiosité que ce soit en musique ou ailleurs.

## Bibliographie

Alexandre, D. (2011). *Les méthodes qui font réussir les élèves*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Association Carl Orff. (2010). *Le Schulwerk Rétrospective et Perspectives*. Consulté le 2013, sur Association Carl Orff: <http://www.orff.fr/index.php/article/le-schulwerk-retrospective-et-perspectives-carl-orff>

Deriu, R. (2004). Pédagogie de l'éducation musicale dans la seconde moitié du XXe siècle. Dans J.-J. Nattiez, *Musiques, une encyclopédie pour le XXIème siècle , Les savoirs musicaux T2* (pp. 854-872).

Fédération des enseignements artistiques Martenot. (2013). *La formation musicale Martenot*. Consulté le 2013, sur Fédération des enseignements artistiques Martenot: <http://federation-martenot.fr/La-formation-musicale-Martenot>

Giraldes, A., & Diaz, M. (2007). *Aportaciones teoricas y metodologicas a la educación musical*. Barcelona: Eufonía.

Grootaers, D. (2007). *Les deux grands courants de la pensée pédagogique orientant l'institution scolaire*. Consulté le 2013, sur M E T A: <http://fr.scribd.com/doc/66574513/Courants-pedagogiques-pdfrapport>

Institut de Rythmique Jaques-Dalcroze de Belgique. (2005). *Cours*. Consulté en 2013, sur Institut de Rythmique Jaques-Dalcroze de Belgique: <http://users.skynet.be/dalcroze/courhor.htm>