

IUFM Orléans-Tours
Année universitaire 2001-2002

Mémoire professionnel à dominante musicale

**Création d'un chant à partir d'éléments
musicaux d'inspiration africaine**

Claire BLANCHET

Professeur stagiaire d'éducation
musicale et chant choral

tutrice de mémoire : Françoise THAURE

SOMMAIRE

Sommaire.

Avant propos.

Introduction.

1. Réflexion générale sur le sujet.

1. 1. La créativité.

1. 1. 1. Définition.

1. 1. 2. Les programmes du cycle central.

1. 1. 3. Les ouvrages pédagogiques.

1. 2. Les musiques traditionnelles d'Afrique.

1. 2. 1. Intérêt en classe de cinquième.

1. 2. 2. Des éléments repérables et exploitables.

1. 2. 3. Mise en garde.

2. Les huit semaines de travail en classe.

2.1. Le cycle d'écoute.

2. 1. 1. Pourquoi un cycle d'écoute ?

2. 1. 2. « Ilongo ».

2. 1. 3. « Eh mfulu ».

2. 1. 4. « Danse ».

2. 2. La créativité.

2. 2. 1. Le texte.

2. 2. 1. 1. Les consignes.

2. 2. 1. 2. Cinquième A.

2. 2. 1. 3. Cinquième B.

2. 2. 1. 4. Synthèse.

2. 2. 2. Les mélodies.

2. 2. 2. 1. Les consignes.

2. 2. 2. 2. Cinquième A.

2. 2. 2. 3. Cinquième B.

2. 2. 2. 4. Synthèse.

2. 2. 3. L'accompagnement rythmique sur un support instrumental.

- 2. 2. 3. 1. Le djembé.
- 2. 2. 3. 2. Les consignes.
- 2. 2. 3. 3. Cinquième A.
- 2. 2. 3. 4. Cinquième B.
- 2. 2. 3. 5. Synthèse.

2. 2. 4. L'enregistrement final.

- 2. 2. 4. 1. Préparation et consignes.
- 2. 2. 4. 2. Cinquième A.
- 2. 2. 4. 3. Cinquième B.
- 2. 2. 4. 4. Synthèse.

2. 3. L'évaluation.

- 2. 3. 1. Pourquoi l'évaluation ?
- 2. 3. 2. Orale, collective et formative.
- 2. 3. 3. Ecrite, individuelle et sommative.

3. Synthèse.

3. 1. Les intérêts de cette création.

- 3. 1. 1. Sociologiques.
- 3. 1. 2. Pédagogiques et musicaux.

3. 2. Les limites de cette création.

- 3. 2. 1. Sociologiques.
- 3. 2. 2. Pédagogiques et musicales.

3. 3. Si c'était à refaire.

- 3. 3. 1. Quels changements apporter ?
- 3. 3. 2. Quels éléments reconduire ?

Conclusion.

Annexes : Fiche d'écoute

Travaux d'élèves de cinquième A et cinquième B.

Contrôles d'élèves de cinquième A et cinquième B.

Bibliographie.

Plages du CD d'accompagnement.

Avant propos.

Un disque compact d'accompagnement est joint à ce mémoire (il est placé en troisième de couverture). Les enregistrements effectués à l'aide d'un lecteur enregistreur de mini-disques et d'un micro assez ancien ne sont pas de bonne qualité. Ils permettent toutefois de retracer auditivement les différentes étapes de cette créativité.

Les normes d'écriture utilisées pour représenter les trois hauteurs de sons du djembé sont les suivantes :



Je remercie Françoise Thauré pour son aide, pour ses pistes de travail et de réflexion intéressantes et sa disponibilité. Je remercie Guillaume pour ses relectures suivies de conseils judicieux, son aide informatique et son soutien.

Introduction.

Pour Claire GILLIE-GUILBERT et Lucienne FRITSCH¹, la créativité en musique est un champ d'expériences inépuisables. De plus, les programmes officiels conseillent vivement cette activité. Il semble alors intéressant, pour moi comme pour les élèves, d'aborder cette nouvelle forme de travail. Les chants issus des musiques africaines de traditions orales me paraissent être une base originale et riche d'idées musicales pour une création. Celle-ci, menée parallèlement dans deux classes de cinquièmes, permettra d'établir des comparaisons sur les réactions, les comportements et les résultats musicaux.

La première partie est consacrée à une réflexion générale sur le sujet, soit la créativité et les musiques traditionnelles d'Afrique. La deuxième partie relate, de façon thématique, c'est à dire le cycle d'écoute, la créativité puis l'évaluation, les huit semaines de travail en classe. Enfin, la troisième partie propose une synthèse à ce travail, englobant les intérêts et les limites d'une telle activité.

¹ GILLIE-GUILBERT, C., FRITSCH, L. : *Se former à l'enseignement musical*, Paris, éditions Armand Colin, 1995.

1. Réflexion générale sur le sujet.

1. 1. La créativité.

1. 1. 1. Définition.

Deux notions sont à distinguer : la création et la créativité. La première est le pouvoir de faire exister quelque chose à partir de rien tandis que la seconde est la capacité de création². La création est un but et la créativité est une attitude. Cependant, dans le cadre d'un projet pédagogique, les esprits créatifs ne partiront pas de rien mais d'éléments musicaux choisis, l'action de les exploiter sera la créativité et l'aboutissement sera la création. Ce travail mené dans deux classes de cinquième est donc la création d'un chant faisant appel à la créativité des élèves. L'acte primant sur le résultat, nous nous attacherons, dans ce mémoire, à analyser les différentes étapes de cette créativité.

1. 1. 2. Les ouvrages pédagogiques.

J. M. GUIRAUD-CALADOU³ et Hervé SUHUBIETTE⁴ proposent plusieurs objectifs à ce genre de travail.

D'un point de vue sociologique, cela doit permettre de découvrir la sensibilité de l'autre et du groupe. Ceci induit un développement de l'écoute d'autrui pour favoriser l'expression individuelle et collective. Cette démarche doit pouvoir engendrer de nouvelles possibilités d'épanouissement et un enrichissement culturel.

Du point de vue de la musique, une créativité doit être adaptée à l'acquisition d'une nouvelle connaissance pour permettre un enrichissement du vocabulaire musical. La démarche créative, en relation avec des œuvres de références (découverte d'un environnement sonore), doit supposer un va et vient entre le savoir acquis et le savoir en devenir. Cela permet le cheminement logique suivant : une expérience sensorielle doit être ensuite vécue puis exprimée pour être enfin intellectualisée (cela correspond, dans les programmes officiels, au trinôme de 1985 : sentir, comprendre, apprendre).

² CHADUC, M. T., LARRALDE, P., DE MECQUENEM, I. : *Les grandes notions de pédagogie*, Paris, éditions Bordas, 2000.

³ GUIRAUD-CALADOU, J.M. : *Un chant d'action, la créativité*, Courlay, éditions J. M. Fuzeau, 1979.

⁴ SUHUBIETTE, H. : *Création de chanson, Atelier*, extrait de Education musicale et Créativité, Actes du congrès national de l'APEMU Toulouse 1996, troisième tirage janvier 2001, pp28-33.

Enfin, ce travail doit offrir la possibilité au groupe et à chacun de développer un esprit critique et d'analyse sur sa création. Cette dimension esthétique valorise l'élève et la classe à travers leur création en faisant découvrir leur potentiel de créativité.

Cependant, ce genre de travail génère d'autres effets. Pour H. SUHUBIETTE⁵, la créativité est liée à une non maîtrise de l'activité : l'imagination créatrice, faite d'initiatives collectives et d'improvisations individuelles, n'est pas prévisible et implique une part d'inconnue.

Par ailleurs, J. M. GUIRAUD-CALADOU⁶ pense que personne n'étant à égalité dans un groupe, certains n'hésiteront pas à s'exhiber tandis que d'autres seront inhibés. Il faudra alors gérer la spontanéité des leaders, les réflexions des plus forts, la discrétion des plus faibles, la timidité de certains et le trop plein d'énergie des autres.

Mais Jean-Luc IDRAY⁷ affirme que l'acte créatif pour apprendre est une nécessité pour l'élève dans sa vie future.

1. 1. 3. Les programmes du cycle central.

Les programmes de l'Education Nationale relatifs au cycle central organisent le cours d'éducation musicale autour de quatre activités : l'écoute, la pratique instrumentale, la pratique vocale et la créativité. Cette dernière est axée sur la création de chanson : « [elle] permet aux élèves de s'exprimer avec leurs mots, avec leurs musiques tout en intégrant les acquis du cours d'éducation musicale »⁸. Des activités d'analyse liées à un cycle d'écoute sont indispensables. Or, « l'écoute d'œuvres pendant le cours d'éducation musicale constitue un moment privilégié où s'installent des repères émotionnels et culturels »⁹. D'autre part l'interprétation du chant créé implique de la pratique vocale. De même, son accompagnement par les élèves fait intervenir la pratique instrumentale. Ainsi, les quatre activités du cours d'éducation musicale préconisées par

⁵ op. cit.

⁶ op. cit.

⁷ IDRAY, J. L. : *La création, une nécessité dans l'éducation*, extrait de Education musicale et Créativité, Actes du congrès national de l'APEMU Toulouse 1996, troisième tirage janvier 2001, pp4-20.

⁸ Programmes du cycle central.

⁹ Programmes du cycle central.

les programmes de l'Education Nationale se trouvent liées et orientées vers un seul objectif : la création d'un chant.

C'est dans ce sens que ce travail autour des musiques extra européennes a été conduit.

1. 2. Les musiques traditionnelles d'Afrique

1. 2. 1. Intérêt en classe de cinquième.

En classe de cinquième le programme de géographie propose une ouverture sur le monde. Il comprend donc la découverte de l'Afrique. Il paraît alors intéressant, dans le cadre d'une interdisciplinarité, d'apporter aux élèves quelques repères auditifs, culturels et de pratique instrumentale liés à l'Afrique.

Par ailleurs, ces musiques ne possèdent pas de système d'écriture mais fonctionnent par tradition orale. La démarche d'élaboration d'une musique est donc différente d'une musique occidentale. Pour des élèves n'ayant pas ou peu de notions solfégiques et harmoniques, le fait de pouvoir se détacher de la partition est un avantage. L'apprentissage de la musique traditionnelle africaine se fait par imprégnation et par imitation. Or, les pratiques instrumentales et vocales du cours d'éducation musicale font essentiellement appel au même système.

Enfin, les musiques du continent africain sont souvent jouées par des personnes dont ce n'est pas l'activité principale. C'est ce même statut qu'auront les élèves lors de la création et de l'interprétation de leur musique.

Ces différents éléments permettent de justifier le choix du niveau de cinquième pour un travail de créativité basé sur les musiques d'Afrique.

1. 2. 2. Des éléments repérables et exploitables.

Les critères religieux, géographiques, politiques et culturels influent beaucoup sur les pratiques musicales traditionnelles des différentes régions d'Afrique. Il existe donc, sur ce continent, une grande diversité de musiques. Cependant, « on peut envisager de dégager un certain nombre d'éléments qui leur sont communs et qui sont

donc facteur d'unité »¹⁰. Quelques-uns de ces éléments serviront de point de départ à ce travail de créativité.

Tout d'abord, et d'une manière générale, les activités musicales sont très souvent liées aux événements importants de la vie sociale. La musique joue alors un but, un rôle dans l'instant. Cela va permettre de faire écrire, aux élèves, un texte dans lequel chacun va se retrouver (leur vie sociale étant essentiellement rattachée au collège).

D'autre part, la forme musicale est organisée en périodes liées aux structures poétiques ou littéraires (métrique, segmentation...). Il y a donc une relation importante entre la musique et la parole. En simplifiant à l'extrême ce rapport, il sera décidé, lors de la réflexion menée en classe sur le choix de la structure musicale à adopter, de marier une phrase mélodique à une longueur de phrase littéraire.

Il existe plusieurs échelles de hauteurs fréquemment utilisées. Nous en utiliserons deux : le mode tétratonique¹¹ éventuellement repérable à l'oreille par les élèves si l'on prend le temps de l'expliquer et de le décomposer au piano ; le mode pentatonique¹² (échelle universelle utilisée sur les cinq continents) permet d'utiliser les cinq notes de la flûte les mieux maîtrisées en cinquième (si, la, sol, mi, ré). Or ce soutien instrumental sera d'un grand secours lorsqu'il s'agira de créer des phrases mélodiques.

Les alternances de techniques vocales variées (chanté, parlé, chuchoté), de formations vocales (chœur ou soliste), d'arrangements (accompagné ou a cappella) sont fréquentes dans les musiques africaines et facilement exploitables dans le cadre d'une création de chant.

Enfin, la notion d'ostinato rythmique dans l'accompagnement permet d'aborder plus facilement l'apprentissage d'un nouvel instrument (le djembé).

Beaucoup d'autres éléments musicaux caractéristiques de ces musiques (les polyphonies vocales, par exemple) auraient également pu servir de base à cette créativité. Mais ils pourront constituer une suite à cette forme de travail dans un niveau supérieur.

1. 2. 3. Mise en garde.

¹⁰ LEFEVRE, C., LOULENDO, J., l'ensemble Kodia : *Africa*, Courlay, éditions J.M. FUZEAU, 1993.

¹¹ Echelle constituée de quatre hauteurs de sons.

¹² Echelle constituée de cinq hauteurs de sons.

« Les musiques traditionnelles africaines ne peuvent être isolées de leur contexte. En effet, elles sont intégrées de manière organique à tous les événements de la vie sociale et religieuse »¹³. Ces musiques sont donc liées à des rituels soumis à des impératifs symboliques forts. De même, une chèvre et un arbre sont morts pour la création d'un djembé¹⁴. Les djembéfola¹⁵ organisent donc des cérémonies rituelles pour préserver les bons rapports entre les génies qui habitent l'arbre et les hommes. Le djembé (ainsi que beaucoup d'autres instruments d'origines africaines) est donc porteur d'une charge symbolique importante. Les musiques traditionnelles d'Afrique n'existent pas en tant qu'art d'agrément. Il peut donc paraître mal venu d'utiliser ces musiques comme support à une création tant leur richesse musicale est intrinsèquement liée au rôle auxquelles elles sont destinées. Cependant il ne s'agit pas de les vider de leur substance mais juste de réinvestir quelques notions musicales d'une musique extra-européenne.

2. Les huit semaines de travail en classe.

2. 1. Le cycle d'écoute.

2. 1. 1. Pourquoi un cycle d'écoute ?

Comme nous l'avons partiellement vu dans 1. 1. 3., un travail de créativité ne peut pas partir de rien. Il faut que les élèves puissent exploiter des notions étudiées en cours. Ayant décidé de travailler sur les musiques extra-européennes pour la création d'un chant, ce cycle d'écoute doit alors réunir des éléments musicaux caractéristiques des musiques traditionnelles d'Afrique (cf. 1. 2. 2.). Ils doivent être facilement repérables à l'oreille. J'ai donc choisi les trois pièces suivantes.

2. 1. 2. « Ilongo »¹⁶.

¹³ LEFEVRE, C., LOULENDO, J., l'ensemble Kodja : *Africa*, Courlay, éditions J.M. FUZEAU, 1993.

¹⁴ GENTON, D. : *Live Djembé*, Courbevoie, publication I. D. Music, 1998.

¹⁵ Joueur de djembé.

¹⁶ La fiche d'écoute distribuée en cours est en annexe.

« Ilongo », extrait du disque compact joint au dossier *Africa*¹⁷, est l'œuvre principale de ce cycle d'écoute.

Ce chant est intégré à la vie sociale du Zaïre, il a un rôle dans la vie quotidienne : il permet aux piroguiers et payeurs qui le chantent de s'encourager pour avancer rapidement et régulièrement. Il se caractérise par l'alternance d'un chœur et d'un soliste parfois soutenus par un dundun, instrument de la famille des membranophones (alternance des arrangements a cappella et avec un accompagnement). Par ailleurs, ce chant permet de définir les notions d'ostinato rythmique et d'ostinato mélodique. Enfin, deux techniques vocales, chanté et parlé, sont utilisées.

« Ilongo » regroupe donc un certain nombre d'éléments recherchés.

L'étude de cette pièce vocale se fait sur deux cours (deux fois vingt minutes environ).

Pendant le premier cours, une écoute permet de définir le matériel sonore. Une deuxième écoute intégrale avec les paroles et la traduction fait réfléchir les élèves sur l'origine de ce chant, sur le sens du texte et sur les événements qui y ont lieu. Puis quelques écoutes fragmentées déclenchent un début d'analyse des deux premières répliques.

Quelques semaines plus tôt les élèves ont travaillé sur le Zaïre en cours de géographie. Ils semblent donc assez réceptifs à ce genre de musique et ils participent aisément même si une certaine dose d'hilarité les gagne lors de la première écoute. La découverte de quelque chose d'inconnu et de différent semble toujours être sujette à rire...

Le second cours commence par une révision des éléments étudiés la semaine précédente avant de terminer l'analyse des quatre dernières répliques. La conclusion de la fiche d'écoute, qui consiste à faire une synthèse des différents éléments musicaux caractéristiques de ce chant, est également une préparation au travail de créativité.

1. 1. 3. « Eh mfulu »¹⁸.

Première œuvre périphérique, extraite du disque compact joint au dossier *Africa*¹⁹, «Eh mfulu » est une comptine pour enfant, originaire du Congo, basée sur une

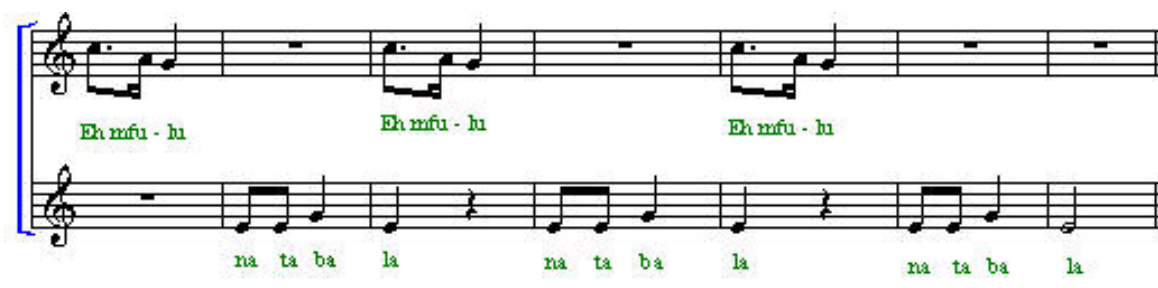
¹⁷ op. cit.

¹⁸ La fiche d'écoute distribuée en cours est en annexe.

¹⁹ op. cit.

échelle tétratonique. Elle est interprétée a cappella par un soliste homme et par un chœur d'enfants.

L'étude de ce chant se fait sur un cours. Deux écoutes intégrales avec les paroles permettent de définir le matériel sonore et l'agencement de ces deux formations (chœur ou soliste) en fonction des répliques. Le refrain, dont voici la transcription, offre une meilleure perception des quatre hauteurs de sons (mi, sol, la, do) que le couplet :



Je prends alors le temps de le jouer lentement au piano en tenant chaque son jusqu'à ce qu'il intervienne à nouveau. Plusieurs tentatives sont nécessaires pour que les élèves comprennent l'exercice et pour qu'ils prennent le temps d'écouter. Les plus doués d'un point de vue auditif perçoivent les hauteurs de sons et trouvent la réponse. Mais certains élèves ne font pas de différence entre la hauteur et la répétition d'un son (un sol joué trois fois de suite représente trois hauteurs). La recherche de mélodies lors du travail de créativité devra leur permettre de mieux ressentir ce principe. Nous concluons alors que l'échelle tétratonique est un mode de composition et qu'il existe sur le même principe l'échelle pentatonique, l'échelle hexatonique²⁰...

Ce chant permet donc de découvrir les derniers éléments recherchés pour la créativité relatifs à la construction d'un chant et à la composition de sa mélodie.

2. 1. 4. « Danse »²¹.

Cette pièce pour djembé n'est qu'un prétexte pour amorcer le travail de pratique instrumentale. En effet, l'apprentissage de dundun (présent dans « Ilongo ») est impossible en classe (il n'y en a pas). Il faut alors faire écouter un morceau de djembé (il y en a deux dans la salle de cours), enregistré sur le continent africain, justifiant l'apprentissage de cet instrument pour la créativité. Mais la technique instrumentale du

²⁰ Echelle constituée de six hauteurs de sons.

²¹ La fiche d'écoute distribuée en cours est en annexe.

djembéfolà, dans ce morceau, est telle qu'il est très difficile d'en faire une analyse avec les élèves. En une seule écoute ils reconnaissent l'instrument. La suite de l'étude de ce sujet est donc plus liée à la pratique instrumentale (courte organologie et modes de jeu) permettant d'envisager un accompagnement rythmique dans la création.

2. 2. La créativité.

2. 2. 1. Le texte.

2. 2. 1. 1. Les consignes.

A la fin du premier cours sur « Ilongo », je demande aux élèves d'écrire, pour la semaine suivante, un court texte (cinq ou six lignes) par groupe de trois ou quatre sur un sujet de leur vie quotidienne. Ces premières consignes semblent trop vagues et doivent être précisées une semaine plus tard afin d'obtenir un texte qu'il sera possible de mettre en musique. Les nouvelles directives exigent alors de ne pas simplement raconter une histoire, mais de montrer qu'il se passe quelque chose sur le moment (le texte doit avoir un rôle) et de construire le texte sous la forme d'un dialogue (pour avoir ensuite une alternance entre le chœur et le soliste).

2. 2. 1. 2. Cinquième A.

Cette classe studieuse ne rentre pas tout de suite dans ce travail sûrement trop peu scolaire à son goût. Ils n'en comprennent pas le but, pensent que c'est facultatif (non noté) et ils ne font rien pour deux semaines plus tard (une journée banalisée décale le cours d'une semaine), veille des vacances de février ! Il faut alors redéfinir les consignes et préciser l'obligation de cette tâche. La semaine de la rentrée, tous les élèves sont intégrés dans un groupe. Ceux-ci lisent leurs travaux à tour de rôle. Chaque texte proposé, relu plusieurs fois, est matière à discussion afin de définir s'il remplit ou non les critères requis. Les élèves réfléchissent, interviennent et conservent ou éliminent les différentes propositions. Ils sont attentifs et semblent intéressés par cette activité. Les thèmes de leurs textes sont centrés sur la journée au collège, le cours d'éducation musicale, le trajet en car scolaire ou les devoirs à faire à la maison. Lorsqu'il ne reste plus que quatre textes retenus, les élèves votent. Un des travaux remporte la quasi-

unanimité. Il s'intitule : « Sur le chemin du collège ». C'est celui que nous mettrons en musique :

Soliste : Je me lève tous les matins,
Avec ce fameux mal aux reins.
Je me lève tous les matins,
Et je vais prendre un bon bain.

Chœur : Marchons vers l'éducation,
Et non vers les punitions !

Soliste : Bonjour, que faites vous pendant la journée ?

Chœur : On va travailler.

Soliste : Et pendant la soirée ?

Chœur : On va réviser.

Cette activité a pris beaucoup de temps : environ cinquante minutes.

2. 2. 1. 3. Cinquième B.

Très différente de la cinquième A, la cinquième B est une classe plus dilettante, appréciant les bonnes blagues, le bavardage ininterrompu et les semaines sans travail. Toutefois cette nouvelle activité très libre, du fait des consignes trop vagues, leur convient mieux. Beaucoup de groupes proposent un texte sur la cantine ou sur les activités extra scolaires. Ayant une semaine d'avance sur la cinquième A, j'accepte le texte qu'ils choisissent à l'unanimité sans me rendre compte tout de suite qu'il faudra le retravailler pour qu'il soit utilisable. En voici donc la première version :

A midi trente je suis parti déjeuner,
Au menu il y avait du saucisson présenté en forme de cochon,
Après on a mangé des haricots qui ressemblaient à des asticots,
Le tout accompagné d'un steak bien dur et bien sec,
En dessert nous attendait une mousse au chocolat qui était bien raplapla.

Une grande partie du cours de la semaine suivante est consacrée à son remaniement en fonction des nouvelles consignes. Chaque élève de cette classe volubile a quelque chose

à proposer. Une version définitive, dont le titre est : « Le banquet raté » s'établit alors dans un volume sonore important.

Chœur : Allons déjeuner il est midi trente,

Allons nous asseoir, pour nous reposer,

Mangeons, mangeons.

Soliste : Il y a du saucisson sous forme de cochon !

Chœur : Mangeons, mangeons.

Soliste : Il y a des haricots qui ressemblent à des asticots,

Accompagné d'un steak bien dur et bien sec !

Chœur : Mangeons, mangeons.

Soliste : Et une mousse au chocolat bien raplapla !

Chœur : Mangeons, mangeons.

Asseyons nous à ce banquet raté.

Ce texte, plus long que le recommandait la consigne initiale, répond néanmoins aux critères requis pour cette création de chant.

2. 2. 1. 4. Synthèse.

Les consignes n'incluaient aucune indication concernant l'écriture en prose ou en vers. Une grande majorité des textes proposés est pourtant construite avec des rimes. L'influence des musiques qu'ils écoutent ressort probablement de cet état de fait.

Les deux textes choisis reflètent beaucoup le profil de ces deux classes : leurs centres d'intérêts principaux lors d'une journée au collège sont liés à leurs attitudes face au travail et à la discipline en classe.

Cependant, ces deux textes semblent adaptés au travail musical que l'on va entreprendre.

2. 2. 2. Les mélodies.

2. 2. 2. 1. Les consignes.

La première étape, avant de commencer ce travail, est de réfléchir à la structure musicale à adopter. Il faut donc définir les répliques présentant des similitudes dans la construction pour leur attribuer une même mélodie.

Les deux classes ont ensuite la possibilité de choisir entre l'échelle tétratonique et l'échelle pentatonique. La seconde leur semble plus intéressante car elle inclut une note de plus. Ainsi, cinquième A et cinquième B travailleront avec cinq hauteurs de sons : ré, mi, sol, la et si, notes les mieux assimilées à la flûte à bec. En effet, cet instrument va leur servir de support et de repère auditif. Par groupes de cinq ou six (quatre groupes par classe), avec une flûte par groupe, les élèves doivent donc chercher une mélodie, basée sur une échelle pentatonique, s'adaptant à une réplique précise. Ils doivent alors compter le nombre de pieds de leur support littéraire pour définir le nombre de notes dont ils ont besoin. Enfin, ils sont tenus de réfléchir à la façon dont ils vont rythmer leur phrase afin de ne pas travailler sur une succession de notes régulières.

Ils disposent de trois minutes en autonomie puis je passe dans les groupes pour les conseiller, les aider et les enregistrer. A la fin de la séance, chaque groupe chante sa mélodie avec les paroles. Un vote à main levée permet de choisir.

2. 2. 2. 2. Cinquième A.

Les élèves établissent la structure de leur chant en fonction du nombre de pieds de chaque vers. Ainsi, « Sur le chemin du collège » est découpé de la façon suivante :

Soliste : Je me lève tous les matins,	première mélodie
Avec ce fameux mal aux reins.	deuxième mélodie
Je me lève tous les matins,	première mélodie
Et je vais prendre un bon bain.	deuxième mélodie
Chœur : Marchons vers l'éducation,	troisième mélodie
Et non vers les punitions !	troisième mélodie
Soliste : Bonjour, que faites vous pendant la journée ?	parlé
Chœur : On va travailler.	quatrième mélodie
Soliste : Et pendant la soirée ?	parlé
Chœur : On va réviser.	quatrième mélodie

Suite à ce rapide travail, le cours est consacré à la recherche de la première mélodie. Les quatre groupes se répartissent de façon informelle. Pour ne pas les laisser trop démunis, j'exige qu'elle commence par un ré. Après quelques minutes de travail collectif, deux questions sont posées : est-il possible de réutiliser plusieurs fois les cinq notes ? Est-ce autorisé de ne pas respecter l'ordre des hauteurs des notes (après un la, il faut soit un si soit un sol) ? Outre ces interrogations, certains problèmes sont frappants : les élèves ne semblent pas avoir d'écoute interne de ces cinq notes. Composer une mélodie revient donc à jongler avec des noms de notes jusqu'à ce que la combinaison leur semble bonne. D'autre part, lorsqu'ils arrivent à jouer à la flûte leur succession de notes, ils peinent beaucoup à la transposer vocalement. Peu réussissent, les autres attendent que je la leur chante pour l'imiter ensuite. Enfin, rythmer leur suite de notes semble très difficile.

Chaque groupe, enregistré pendant la séance de créativité (les autres groupes travaillent, ou sont sensés travailler, ce qui crée beaucoup de bruit), propose, en fin de cours, son résultat final. On obtient alors²² :

Groupe 1 : 

Groupe 2 : 

Groupe 3 : 

Groupe 4 : 

Avant de voter, les mélodies du groupe 1 et du groupe 4 sont éliminées car leurs propositions ne sont pas rythmées. De plus, celle du groupe 4 ne commence pas par un ré. Celle du groupe 2 est retenue. Deux éventualités peuvent expliquer cela : d'une part sa construction, faite d'une répétition interne, en fait un thème plus facile à mémoriser, d'autre part la prestation du groupe 2 est plus convaincante que celle du groupe 3. Tout le monde la chante alors plusieurs fois pour la retenir.

²² CD d'accompagnement, pages 4 à 7.

Une courte partie du cours suivant est consacrée à la recherche de la deuxième mélodie. Après leur avoir fait chanter les cinq notes dans tous les sens pour qu'ils s'en imprègnent vocalement, les quatre groupes se reconstituent. Les élèves semblent fatigués, probablement saturés de volume sonore (on vient de passer trente cinq minutes à faire du djembé), et ils n'arrivent pas à se mettre véritablement au travail. Le temps imparti à cette activité est peut-être trop court. Seuls deux groupes aboutissent à un résultat²³ :

Groupe 1 :



Groupe 2 :



Il est curieux de constater que ces deux groupes, sans s'être concertés et sans indications de ma part, ont composé leur ligne mélodique sur les trois même notes.

Le groupe 2 présente sa deuxième mélodie enchaînée à la première. Cela plait à la classe.

Un troisième cours sur cette activité doit permettre de travailler sur la troisième mélodie. Avant de commencer, je demande aux élèves de définir le caractère qui conviendrait le mieux à la phrase littéraire lui correspondant. Ils emploient alors le mot « militaire ». Les quatre groupes s'investissent et proposent le résultat suivant²⁴ :

Groupe 1 :



Groupe 2 :



²³ CD d'accompagnement, pages 8 et 9.

²⁴ CD d'accompagnement, pages 10 à 13.

Groupe 3 :



Groupe 4 :



La proposition du groupe 2 emporte le plus de suffrages.

Dans un élan de travail, le groupe 1 propose la quatrième mélodie, adoptée à l'unanimité²⁵ :



Elle n'est pas rythmée. Je l'accepte trop vite, probablement soulagée de gagner du temps sur le cours suivant.

« Sur le chemin du collège » peut maintenant être interprété vocalement du début à la fin. Mais peu d'élèves osent chanter la partie du soliste.

2. 2. 2. 3. Cinquième B.

Procédant avec le même principe qu'en cinquième A, les élèves de cinquième B établissent la structure musicale du « Banquet raté » de la façon suivante :

Chœur : Allons déjeuner il est midi trente,	première mélodie
Allons nous asseoir, pour nous reposer,	première mélodie
Mangeons, mangeons.	deuxième mélodie
Soliste : Il y a du saucisson sous forme de cochon !	parlé
Chœur : Mangeons, mangeons.	deuxième mélodie
Soliste : Il y a des haricots qui ressemblent à des asticots,	parlé
Accompagné d'un steak bien dur et bien sec !	parlé
Chœur : Mangeons, mangeons.	deuxième mélodie
Soliste : Et une mousse au chocolat bien raplapla !	parlé

²⁵ CD d'accompagnement, page 14.

Chœur : Mangeons, mangeons.

deuxième mélodie

Asseyons nous à ce banquet raté.

première mélodie

Je leur fait chanter plusieurs fois l'échelle pentatonique pour qu'il s'en imprègnent, puis je leur impose une note de départ : si. Les élèves se posent les mêmes questions qu'en cinquième A et rencontrent les mêmes difficultés malgré la tentative de mémorisation des hauteurs de notes par la voix.

Les quatre mélodies proposées sont les suivantes²⁶ :



Groupe 2 :



Groupe 3 :



Groupe 4 :



A nouveau, seul un groupe a su rythmer sa proposition. La mélodie du groupe 1 est choisie.

Toute la classe chante alors « Le Banquet raté » plusieurs fois pour le mémoriser. Plusieurs élèves essaient d'interpréter la partie de soliste.

2. 2. 2. 4. Synthèse.

Ce travail sur les mélodies reflète les profils de ces deux classes, mais pose également un certain nombre de problèmes.

La cinquième A, probablement ambitieuse mais travailleuse, choisit de créer quatre mélodies tandis que la cinquième B, plus paresseuse, n'en a besoin que de deux. Cela correspond, il est vrai, aux textes de chaque classe, mais la coïncidence est tout de même curieuse.

Le premier problème apparut lors de cette activité est celui de l'hétérogénéité des différents groupes. Les élèves se répartissent comme ils le veulent. Or, « Qui se ressemble, s'assemble ». Les grands bavards se retrouvent alors ensemble et profitent de l'occasion pour peu travailler mais bien rigoler. Quelques grands timides, incapables d'ouvrir la bouche devant un micro ou devant la classe entière, ont, sans le vouloir, dévalorisés la proposition de leur groupe²⁸ (trois timides sur un groupe de six, cela paralyse l'effort des trois autres). Il arrive également que certains élèves se découvrent une incompatibilité d'humeur pendant cette activité. Il est alors difficile pour le reste du groupe de faire un travail collectif : certains réfléchissent pendant que d'autres boudent.

²⁸ CD d'accompagnement, pages 29 et 31.

Le résultat final est alors désastreux²⁹. Enfin, les groupes constitués d'élèves efficaces et travailleurs³⁰ proposent de très bonnes possibilités qui sont reconnues comme telles par les autres groupes. Mais si une création émane essentiellement du même groupe (deux mélodies sur deux pour la cinquième B et deux mélodies sur quatre pour la cinquième A), est-ce vraiment un travail collectif ?

Par ailleurs, le soutien instrumental que devait apporter la flûte, n'est pas vraiment adapté à ce travail : elle n'est plus considérée comme un instrument qui demande quelques efforts (se tenir droit, ne pas souffler trop fort...). Elle devient juste une aide éventuelle qui ne mérite aucune attention particulière : ils soufflent donc très fort en se tenant très mal. Peut-être cette attitude est-elle due à une interprétation qui n'est pas issue d'une imitation ?

D'autre part, on peut se poser des questions concernant l'intérêt musical de cette activité. Outre les problèmes énoncés en 2. 2. 2. 2., il faut savoir que les élèves écrivent le nom des notes en toutes lettres³¹. Ils ne réutilisent absolument pas le langage musical. Lorsque à la fin de chaque séance, et après le choix de la mélodie, je leur donne le nom des notes pour qu'ils puissent la rechanter chez eux, une seule élève a pris le temps de l'écrire sur une portée³². Peut-être aurais-je dû les obliger à l'écrire avec des notes ? Mais on n'est alors plus dans le contexte d'une musique de tradition orale.

2. 2. 3. L'accompagnement rythmique sur un support instrumental.

2. 2. 3. 1. Le djembé et la cabassa.

Comme nous l'avons partiellement vu dans 2. 1. 4., le djembé offre plusieurs avantages : il est originaire d'Afrique de l'Ouest, il est souvent utilisé dans les musiques traditionnelles de ce continent et il y en a deux dans la salle de musique du collège. Son apprentissage est donc en lien avec la thématique centrale de cette création de chant. La cabassa, sorte de hochet fait d'une calebasse entourée de graines, est également originaire d'Afrique. Son mode de jeu est accessible aux élèves. En ayant une, je décide de l'utiliser pour enrichir l'espace sonore.

²⁹ CD d'accompagnement, page 32.

³⁰ CD d'accompagnement, pages 5, 9, 26 et 30.

³¹ Cf. annexes.

³² Cf. annexe ?

« Ilongo » a fait entendre, aux élèves, des alternances de parties a cappella et de parties accompagnées. « Danse », en revanche, présente le djembé en tant que soliste. Les élèves décident alors d'aménager, dans leur créativité, des parties de djembé soliste, des parties a cappella et des parties accompagnées par les instruments. La notion d'ostinato rythmique, vue dans « Ilongo », sera réinvestie à cette occasion.

2. 2. 3. 2. Les consignes.

Pour chaque séance sur cette activité, les tables sont poussées contre les murs et les chaises sont installées en un grand cercle. « Danse », enregistré au Burkina Faso, permet de débiter l'apprentissage de cet instrument par la découverte de son organologie et de ses modes de jeu. Dans les deux classes, la démarche d'apprentissage est la même.

Le premier cours est consacré à la tenue de l'instrument et à l'étude de ses trois sons principaux : chaque élève joue les trois sons à la main droite puis à la main gauche. La deuxième étape consiste à leur montrer un ostinato rythmique simple qu'ils essaient de jouer un par un :



Enfin, pour la troisième étape de ce premier cours, ceux qui s'en sentent capables inventent un ostinato rythmique (cf. 2. 2. 3. 3. et 2. 2. 3. 4.).

Lors du second cours, je leur propose une nouvelle formule, interprétée par chaque élève :



La suite de cette séance est identique à la troisième étape du premier cours.

Le troisième et dernier cours consiste à définir, en fonction des deux cours précédents, qui joue quoi à quel moment. De plus, il permet de mettre en place un accompagnement rythmique simple pour soutenir la voix.

2. 2. 3. 3. Cinquième A.

La troisième étape du premier cours permet donc aux élèves de se distinguer personnellement : l'improvisation individuelle va être au service de la créativité collective. Mais dans cette classe studieuse et sage, cette activité les met en relative difficulté : lors de cette séance, seuls trois élèves essaient de proposer des formules³³. Ils n'utilisent que deux hauteurs de sons et ne semblent pas ressentir la pulsation. Au deuxième cours, plus d'élèves osent essayer³⁴. Certains d'entre eux paraissent mieux percevoir la sensation d'assise rythmique, de pulsation. Quelques propositions remportent l'adhésion de la classe qui décide de trois passages de djembé soliste dans son chant³⁵ :

Une introduction :



Un break
rythmique :



Une conclusion :



Il est extrêmement curieux de constater que le break rythmique fait appel à des valeurs ajoutées ! Ce n'est donc pas une carrure binaire simple comme l'ont fait ses camarades, mais une cellule rythmique basée sur une carrure beaucoup plus compliquée. Il est probable que cette élève ait pensée au côté symétrique de sa cellule (grave, aigu, grave, aigu, grave, grave, aigu, aigu) sans vraiment ressentir la pulsation de ce qu'elle jouait !

Lors du troisième cours, chaque élève, choisi en tant que soliste, retrouve sa formule rythmique à partir des enregistrements. La classe réfléchit ensuite aux répliques qui pourraient être accompagnées. Ils décident de superposer cabassa et djembé et s'enlisent dans des réalisations très compliquées voir impossibles. Le temps passe et il devient urgent de trouver quelque chose. Je leur soumetts alors d'essayer de battre la pulsation sur la réplique à accompagner. L'idée leur convient.

La cinquième A a tous les éléments musicaux pour interpréter son chant. Mais plusieurs entraînements sont nécessaires pour arriver à les enchaîner.

³³ CD d'accompagnement, pages 15 à 17.

³⁴ CD d'accompagnement, pages 18 à 23.

³⁵ CD d'accompagnement, pages 21, 22 et 23.

2. 2. 3. 4. Cinquième B.

Selon le même principe qu'en cinquième A, les élèves de cinquième B improvisent donc individuellement lors de la troisième étape du premier cours. Cinq élèves osent essayer³⁶. Trois d'entre eux rencontrent les mêmes difficultés qu'en cinquième A (pas de pulsation). En revanche, les deux autres (un apprenti batteur et une amatrice de djembé) semblent ressentir leurs formules³⁷. Comme en cinquième A, tous n'utilisent que deux hauteurs de sons.

Lors de la séance suivante, quelques-uns réessaient, tandis que d'autres se lancent³⁸. Deux propositions³⁹, dont une non enregistrée (problème technique lors de la prise de son), remportent l'adhésion de la classe. Celle-ci décide de les utiliser pour une introduction et une conclusion. Or les deux élèves solistes sont ceux qui s'étaient distingués, au cours précédant, pour leur sens du rythme. Voici les transcriptions de ces deux formules :

Introduction : 

Conclusion : 

Elles s'opposent par la longueur et par les rythmes utilisés.

Lors du troisième cours, les élèves décident d'accompagner les répliques « Mangeons, mangeons » avec djembé et cabassa. Pour les mêmes raisons qu'en cinquième A et parce que la superposition d'une partie rythmique instrumentale à une partie mélodique vocale semble difficile, la possibilité de ne faire que la pulsation vient encore de moi. En revanche, ils émettent l'idée de garder la cabassa en ostinato rythmique sur la voix parlée.

Comme en cinquième A, l'étape suivante consiste à travailler l'ensemble de la créativité afin d'en faire un tout.

2. 2. 3. 5. Synthèse.

³⁶ CD d'accompagnement, pages 34 à 38.

³⁷ CD d'accompagnement, pages 35 et 37.

³⁸ CD d'accompagnement, pages 39 à 42.

³⁹ CD d'accompagnement, page 42.

Plusieurs points ressortent de cette pratique du djembé. Tout d'abord, tous les apprentis improvisateurs n'utilisent que deux hauteurs de sons : grave et médium. Le son claqué demande peut-être plus de technique instrumentale. Il aurait alors fallu le travailler plus longuement pour qu'ils l'intègrent à leur jeu. Mais cette activité d'improvisation sur un djembé est entièrement nouvelle pour eux et leur demande beaucoup d'efforts et de concentration. Deux hauteurs sont donc probablement délicates à gérer. Une troisième serait de trop.

Par ailleurs, la personnalité des élèves joue un rôle important dans cette pratique. En effet, l'improvisation demande de dévoiler une part de soi même aux autres. Pour de jeunes adolescents, c'est une réelle difficulté. Ainsi, seuls les plus extravertis d'entre eux osent. Les élèves timides et réservés ne s'expriment alors pas sur cette activité.

Par suite, leurs attitudes face au djembé reflètent le profil de ces deux classes : la cinquième B, composée d'élèves un peu trop dynamiques, propose plus de formules rythmiques que la cinquième A. Par contre, la discipline est plus difficile à faire respecter en cinquième B qu'en cinquième A.

D'autre part, l'accompagnement rythmique instrumental des phrases mélodiques vocales est essentiellement issu de mes propositions. Cette partie de créativité n'est alors plus vraiment collective à la classe mais individuelle au professeur. Cependant, faut-il laisser s'enliser les élèves dans la difficulté ou plutôt apporter une proposition simple ?

Enfin, chaque élève improvise sa formule sans tempo défini. Ainsi, certains ont une pulsation très rapide tandis qu'elle est plus lente pour d'autres. Cela pose un problème pour l'unité du chant : chaque élément est basé sur un tempo différent (cf. 2. 2. 4. 4.). Peut-être aurais-je dû donner, lors du travail sur le djembé, le tempo des phrases mélodiques afin d'obtenir une cohésion dans leur création.

2. 2. 4. L'enregistrement final.

2. 2. 4. 1. Préparation et consignes.

Plusieurs entraînements précèdent la phase d'enregistrement. Les élèves sont assis en rond, les solistes instrumentaux et vocaux sont groupés sur l'une des parties du cercle. Plusieurs élèves essaient d'interpréter les parties de solistes vocaux. Les passages parlés doivent être énoncés distinctement et fortement. Le silence doit être complet.

2. 2. 4. 2. Cinquième A.

Trois solistes aux djembés (introduction et accompagnement, break, conclusion), un soliste à la cabassa, un soliste pour la partie vocale chantée, un soliste pour la partie vocale parlée et un chœur sont nécessaires pour l'interprétation de « Sur le chemin du collège ». Le premier enregistrement⁴⁰, écouté en classe juste après sa prise, donne lieu à de nombreux rires et réflexions. Les critiques émises par les élèves concernent le problème de justesse de la gamme pentatonique ascendante puis descendante de la fin, le manque de volume sonore de la soliste (Camille) des quatre répliques chantées et le manque de gaieté et de dynamisme de toutes les parties vocales. Après avoir travaillé tous les passages chantés (Camille est fausse dans la première prise), nous effectuons un second enregistrement⁴¹ que nous écoutons immédiatement après. Camille chante plus fort, l'ensemble paraît plus décidé, plus rythmé. En revanche, la gamme ascendante puis descendante et les quatre premières répliques ne sont toujours pas justes. Prise par le temps, je n'en fais pas de troisième enregistrement. Le second devient donc définitif.

2. 2. 4. 3. Cinquième B.

Trois solistes aux djembés (introduction, accompagnement, conclusion), un soliste à la cabassa, un soliste pour la partie vocale parlée et un chœur sont nécessaires pour l'interprétation du « Banquet raté ». La première prise⁴² permet aux élèves de prendre conscience de plusieurs problèmes : des bavardages au début, un rire à la fin, le mauvais départ du chœur sur la première réplique et la cabassa qui déborde sur une partie a cappella. Le chœur répète plusieurs fois son premier départ avant de faire une deuxième prise⁴³. Suite à son écoute, leur impression générale est plus positive, même si le mauvais départ du chœur est toujours présent et si l'accompagnateur de djembé joue trois temps au lieu de quatre sur l'une des répliques. Les élèves réclament alors une troisième prise⁴⁴ qu'ils considèrent comme catastrophique quelques instants après. En effet, une probable fatigue générale les rends inattentifs, provoquant ainsi des erreurs

⁴⁰ CD d'accompagnement, page 24.

⁴¹ CD d'accompagnement, page 25.

⁴² CD d'accompagnement, page 43.

⁴³ CD d'accompagnement, page 44.

⁴⁴ CD d'accompagnement, page 45.

dans les parties de chœur, des bruits de chaises, des bavardages et une erreur de diction du soliste vocal. L'enregistrement définitif devient donc celui de la deuxième prise.

2. 2. 4. 4. Synthèse.

Les deux versions définitives font apparaître un problème flagrant : chaque élément, pensé individuellement, possède un tempo propre et différent du tempo de l'élément précédant ou suivant. Le chant créé par chaque classe a donc cinq ou six tempos différents. Je ne m'en suis aperçue que plus tard en écoutant les enregistrements. Une vision morcelée des différentes formules mises bout à bout ne m'a pas permis de le ressentir auparavant. Je constate donc maintenant que j'aurais dû, dès le départ, les faire travailler dans un tempo donné.

L'enregistrement d'une interprétation des élèves, écoutée en cours, offre un avantage majeur : les critiques ne viennent plus du professeur mais des élèves eux-mêmes. Ils comprennent alors mieux leurs défauts et font des efforts pour les résoudre. Ils semblent apprécier cette technique de travail.

2. 3. L'évaluation.

2. 3. 1. Pourquoi l'évaluation ?

L'évaluation doit être individuelle et collective, écrite et orale, formative et sommative. De plus, elle doit intervenir dans toutes les activités du cours d'éducation musicale.⁴⁵

Il est donc nécessaire d'évaluer ce cycle sur la création d'un chant. Cependant, une note ne permet pas de juger à la fois les notions acquises par le cycle d'écoute et le processus de créativité. Deux évaluations sont donc indispensables : l'une orale, collective et formative notera les différentes étapes de la création du chant par l'implication de la classe dans ce travail, tandis que l'autre, écrite, individuelle et sommative permettra de mesurer les acquis du cycle d'écoute réinvestis dans le chant. Ces deux évaluations n'accordent pas de place à l'investissement personnel de chaque élève. Certains, qui n'ont rien dit pendant la créativité, vont avoir une bonne note collective sans vraiment l'avoir mérité. De la même façon, l'inverse est possible. Il paraît cependant difficile

⁴⁵ Programmes du cycle central.

d'évaluer individuellement la part active ou non prise par chacun pendant les sept semaines de travail. Chaque élève aura donc deux notes.

2. 3. 2. Orale, collective et formative.

La note attribuée est le reflet des différentes semaines de travail en classe. L'évaluation porte sur l'oralité de la créativité ayant abouti, après sept semaines, grâce à une démarche collective. Cette note inclut plusieurs paramètres : le travail sur le texte, la recherche de mélodies, le travail rythmique instrumental, la discipline et l'enregistrement final. En effet, celui-ci me semble plus simple à noter que le résultat en lui-même. Je me sens trop impliquée dans cet aboutissement pour arriver à cerner sa valeur d'une manière objective. De plus, faire une comparaison entre les deux chants me paraît impossible. Je manque probablement d'expérience et de recul. Aussi, évaluer l'enregistrement, c'est à dire l'interprétation du chant et le respect des consignes me semble plus probant. Ainsi, cinquième A et cinquième B obtiennent les notes suivantes :

	5A	5B
Travail sur le texte.	4/4	4/4
Recherche de la mélodie.	3/4	3.5/4
Travail rythmique instrumental.	3/4	3.5/4
Discipline.	3.5/4	2/4
Enregistrement final.	3/4	2.5/4
TOTAL	16.5/20	15.5/20

2. 3. 3. Ecrite, individuelle et sommative.

Cette évaluation va permettre de noter ce que chaque élève a retenu à la fin des sept semaines de travail. La huitième semaine lui est donc consacrée. Ce contrôle écrit teste les connaissances des élèves sur les trois morceaux étudiés pendant le cycle d'écoute et sur leur chant afin de déterminer ce qu'ils en ont retenus.

Il est très étonnant de constater que la moyenne de classe de cinquième A sur ce contrôle, soit 14.8/20, est inférieure à la moyenne de classe de cinquième B, soit 15.6/20. Cela n'est pas arrivé auparavant ! Il semble que les mauvais élèves de cinquième A (fainéants mais ni bavards ni agitateurs) ne se soient pas intéressés à ce travail. Ils n'en ont donc presque rien retenu⁴⁶. En revanche, les mauvais élèves de cinquième B (fainéants, bavards et agitateurs) se sont intéressés à cette créativité qui leur permettait de s'exprimer. Leurs résultats ne sont donc pas catastrophiques⁴⁷. De plus, certains élèves, d'habitude moyens, de cinquième B, ont obtenus d'excellentes notes⁴⁸. En revanche, dans les deux classes, les bons élèves sont restés égaux à eux-mêmes⁴⁹.

Cette évaluation donne donc un autre regard sur le travail fourni par chaque classe.

3. Synthèse.

3. 1. Les intérêts de cette création.

3. 1. 1. Sociologiques.

Ces huit semaines de créativité ont été positives, d'un point de vue sociologique, sur deux points.

D'une part, la relation de professeur à élève est différente, dans ce travail, d'un déroulement de cours classique (écoute, pratique vocale et instrumentale). En effet, je ne suis plus actrice du cours, mais spectatrice, médiatrice, conseillère et preneuse de son. Cela est renforcé par l'aspect visuel de la salle de classe car j'y suis assise dans un cercle avec les élèves. Notre relation est alors moins basée sur un rapport hiérarchique. Les échanges sont plus nombreux et intéressants.

D'autre part, la relation d'élève à élève évolue lors de cette créativité. Le travail en groupe leur demande de mettre leurs capacités et leurs compétences en commun et non plus de façon individuelle comme c'est souvent le cas dans un déroulement de cours classique. De plus, la pratique du djembé met en avant des élèves qui sont habituellement en difficulté. Le regard des uns sur les autres est donc parfois différent. Il

⁴⁶ Cf. annexe ?

⁴⁷ Cf. annexe ?

⁴⁸ Cf. annexe ?

⁴⁹ Cf. annexe ?

est difficile de déterminer maintenant si ces deux impacts sociologiques seront perceptibles à long terme. Je le souhaite.

3. 1. 2. Pédagogiques et musicaux.

Trois intérêts pédagogiques se dégagent de cette forme de travail.

Tout d'abord, et faisant suite à ce que l'on a vu plus haut en 3. 1. 1. , le professeur n'est plus acteur du cours : ce sont donc plus les réflexions et les réactions des élèves qui construisent le cours que ses apports. Cela développe alors leur autonomie dans le travail.

D'autre part, l'exploitation de notions extraites du cycle d'écoute dans la créativité est une nouvelle façon de les apprendre et de les retenir pour les élèves. C'est donc une méthode de travail différente de celle habituellement utilisée.

Enfin, la pratique du djembé permet de capter l'attention de certains élèves habituellement difficiles. Cet instrument canalise davantage leur énergie que la flûte à bec, pratiquée depuis le début de l'année. Ceci est peut-être davantage dû à l'effet de nouveauté qu'à l'instrument en lui-même. A moins que le djembé soit plus dans la tendance actuelle (« in ») que la flûte...

3. 2. Les limites de cette création.

3. 2. 1. Sociologiques.

Ce travail de créativité pose trois problèmes d'ordre sociologique.

Tout d'abord, l'efficacité du travail de groupe dépend du caractère de chaque élève et des relations qu'ils ont entre eux. Ce point est traité en 2. 2. 2. 4. Ainsi, le résultat est lié au comportement individuel de chacun et ce qu'il implique sur le collectif.

Par ailleurs, beaucoup de séances se sont passées dans un volume sonore important. En effet, le travail de groupe avec la flûte lors de la recherche de mélodie d'une part, les activités en classe entière sur le texte ou le djembé dans lesquelles les élèves doivent s'exprimer ou donner leur avis d'autre part, déclenchent un brouhaha omniprésent fatigant pour les élèves comme pour le professeur. La spontanéité de chacun prend le pas sur la discipline.

Enfin, certains élèves se mettent à l'écart par timidité ou par manque d'intérêt pour ce travail. Ils ne participent pas et laissent passer les séances sans intervenir. Cette attitude est identique dans un déroulement de cours classique. Ce problème, qui n'est alors pas vraiment lié à la créativité, reste une limite dans ce travail collectif qui implique l'adhésion de toute la classe.

3. 2. 2. Pédagogiques et musicales.

Outre les difficultés pédagogiques rencontrées à travers les différentes activités et énoncées dans les synthèses de la deuxième partie de ce mémoire, trois points négatifs ressortent à l'issue de ce travail.

D'une part, ces huit semaines écoulées ont été tournées vers un seul but : la création d'un chant. Il n'y a donc pas eu de réelle pratique vocale et instrumentale (flûte). Les élèves n'ont pas appris de nouveau répertoire. N'est-ce pas alors un peu osé de consacrer autant de temps à ce travail ? Par rapport aux recommandations de l'Education Nationale, cela peut être considéré comme étant hors programme, à moins que la création des élèves soit un élément original dans leur répertoire...

D'autre part, on peut se demander si le résultat final est vraiment intéressant. Dans aucune des deux classes il n'y a eu de réflexions dédaigneuses sur ce travail. L'expérience leur est, apparemment, apparue comme étant amusante. Mais cet aboutissement est peut-être trop enfantin par rapport à l'âge des élèves et à leur niveau. En effet, « Le banquet raté » et « Sur le chemin du collège » me semblent peu intéressants musicalement. Deux solutions sont alors possibles : soit la création d'un chant, géré entièrement par les élèves du texte à la mélodie et à l'accompagnement rythmique, est difficile et le résultat est alors discutable, soit ce travail a manqué d'ambition de ma part.

Enfin, cette créativité est basée sur les musiques traditionnelles d'Afrique. Un cycle a permis de dégager quelques notions. Mais celles-ci sont très restrictives par rapport à la richesse de ces musiques.

3. 3. Si c'était à refaire.

3. 3. 1. Quels changements apporter ?

Un certain nombre d'éléments de cette créativité sont sans doute discutables et modifiables. Quatre points me paraissent primordiaux.

D'une part, la rédaction du texte peut être prise en charge par le professeur de français dans le cadre d'un travail en interdisciplinarité. Mais il faut pour cela le prévoir très à l'avance afin d'être sûre que les délais soient respectés en temps et en heures.

D'autre part, il faut trouver une façon plus musicale d'aborder le travail sur les mélodies. En effet, la seule réutilisation de l'échelle pentatonique, avec tous les problèmes qu'elle a entraînée de manque d'imprégnation et de tâtonnement expérimental dans la combinaison des noms de notes, peut permettre de douter de son intérêt musical. Il semble plus judicieux de ne pas contraindre les élèves à une échelle donnée. Les laisser chercher vocalement, sans noms de notes et sans flûte, une ligne mélodique, sans restriction d'ambitus et de hauteurs, peut leur permettre de laisser davantage libre cours à leur inventivité. De plus, le contexte d'une musique de tradition orale serait alors plus évident.

Par ailleurs, le travail sur l'accompagnement d'une mélodie peut être conduit différemment (cela permettrait d'être véritablement créé par les élèves et non plus par le professeur). En effet, plutôt que de déconnecter le chant et l'accompagnement, il faudrait enregistrer la mélodie concernée et la faire tourner en boucle à l'aide d'un ordinateur pour permettre à chaque élève d'essayer de l'accompagner. Ce travail, de l'ordre du sensitif, renforcerait, là encore, le côté d'une musique de tradition orale.

Enfin, et comme je l'ai spécifié en 2. 2. 4. 4., il faut aborder l'intégralité de cette créativité dans un tempo donné afin d'obtenir une unité dans l'aboutissement final.

2. 3. 2. Quels éléments reconduire ?

Il me paraît difficile de désigner précisément des éléments à reconduire puisque tous peuvent être sujets à modification. Cependant, le cycle d'écoute me semble être une base relativement fiable, à condition de vouloir réutiliser les mêmes notions musicales, pour une création de chanson sur la thématique des musiques extra-européennes. De plus, la pratique du djembé pour des parties solistes ou d'accompagnement, me paraît intéressante autant d'un point de vue musical (pour un travail sur le rythme et sur la pulsation) que d'un point de vue pédagogique (il permet de mettre en avant des élèves qui ne se font pas toujours remarquer pour leurs qualités).

Conclusion.

Ces huit semaines de travail sur une créativité m'ont permis de découvrir une nouvelle facette du cours d'éducation musicale que je n'avais pas encore mise en œuvre. J'ai rencontré un certain nombre de difficultés et beaucoup d'interrogations qui m'ont permis de me mesurer à la complexité de la démarche que la création implique.

Les cinquièmes A et cinquième B vont maintenant retrouver une organisation classique du cours d'éducation musicale. J'espère que cette expérience, que l'on a menée ensemble, leur laissera quelques traces autant d'un point de vue musical (une certaine notion de composition) que d'un point de vue sociologique (le regard qu'ils portent les uns sur les autres).

Je ne suis pas sûre de reconduire, à l'avenir, ce type de travail sur un temps aussi long et sur un panel d'activités aussi large. Créer l'accompagnement d'un chant sur un texte et une mélodie donnée ou créer une mélodie sur un texte et un accompagnement donné, peuvent suffire pour aborder et exploiter de nouvelles notions musicales dans un contexte de travail assez ludique.

Bibliographie.

BRANDILLY, M. : *Introduction aux musiques africaines*, Cité de la musique/Actes Sud, collection Musiques du monde, 1997.

CHADUC, M. T., LARRALDE, P., DE MECQUENEM, I. : *Les grandes notions de pédagogie*, Paris, éditions Bordas, 2000.

GENTON, D. : *Live Djembé*, Courbevoie, publication I. D. Music, 1998.

GILLIE-GUILBERT, C., FRITSCH, L. : *Se former à l'enseignement musical*, Paris, éditions Armand Colin, 1995.

GUIRAUD-CALADOU, J.M. : *Un chant d'action, la créativité*, Courlay, éditions J. M. Fuzeau, 1979

IDRAY, J. L. : *La création, une nécessité dans l'éducation*, extrait de Education musicale et Créativité, Actes du congrès national de l'APEMU Toulouse 1996, troisième tirage janvier 2001, pp4-20.

LEFEVRE, C., LOULENDO, J., l'ensemble Kodia : *Africa*, Courlay, éditions J.M. Fuzeau, 1993.

SUHUBIETTE, H. : *Création de chanson, Atelier*, extrait de Education musicale et Créativité, Actes du congrès national de l'APEMU Toulouse 1996, troisième tirage janvier 2001, pp28-33.

C. D. d'accompagnement.

Cycle d'écoute : Plage 1 : « Ilongo »

Plage 2 : « Eh mfulu »

Plage 3 : « Danse »

Cinquième A : Plage 4 : première mélodie, premier groupe.

Plage 5 : première mélodie, deuxième groupe.

Plage 6 : première mélodie, troisième groupe.

Plage 7 : première mélodie, quatrième groupe.

Plage 8 : deuxième mélodie, premier groupe.

Plage 9 : deuxième mélodie, deuxième groupe.

Plage 10 : troisième mélodie, premier groupe.

Plage 11 : troisième mélodie, deuxième groupe.

Plage 12 : troisième mélodie, troisième groupe.

Plage 13 : troisième mélodie, quatrième groupe.

Plage 14 : quatrième mélodie, premier groupe.

Plage 15 : première séance de djembé.

Plage 16 : première séance de djembé.

Plage 17 : première séance de djembé.

Plage 18 : deuxième séance de djembé.

Plage 19 : deuxième séance de djembé.

Plage 20 : deuxième séance de djembé.

Plage 21 : deuxième séance de djembé.

Plage 22 : deuxième séance de djembé.

Plage 23 : deuxième séance de djembé.

Plage 24 : enregistrement final, première prise.

Plage 25 : enregistrement final, deuxième prise.

Cinquième B : Plage 26 : première mélodie, premier groupe.

Plage 27 : première mélodie, deuxième groupe.

Plage 28 : première mélodie, troisième groupe.

Plage 29 : première mélodie, quatrième groupe.

Plage 30 : deuxième mélodie, premier groupe.

Plage 31 : deuxième mélodie, deuxième groupe.
Plage 32 : deuxième mélodie, troisième groupe.
Plage 33 : deuxième mélodie, quatrième groupe.
Plage 34 : première séance de djembé.
Plage 35 : première séance de djembé.
Plage 36 : première séance de djembé.
Plage 37 : première séance de djembé.
Plage 38 : première séance de djembé.
Plage 39 : deuxième séance de djembé.
Plage 40 : deuxième séance de djembé.
Plage 41 : deuxième séance de djembé.
Plage 42 : deuxième séance de djembé.
Plage 43 : enregistrement final, première prise.
Plage 44 : enregistrement final, deuxième prise.
Plage 45 : enregistrement final, troisième prise.