



HAL
open science

Outils, espace -classe, valeurs, dans les programmes d'Éducation musicale, au collège, de 1925 à 1998

Odile Tripier-Mondancin

► **To cite this version:**

Odile Tripier-Mondancin. Outils, espace -classe, valeurs, dans les programmes d'Éducation musicale, au collège, de 1925 à 1998. *L'éducation musicale*, 2008, 553-554, pp.42-47. halshs-00609169

HAL Id: halshs-00609169

<https://shs.hal.science/halshs-00609169v1>

Submitted on 18 Jul 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Outils, espace-classe, valeurs, dans les programmes d'Éducation musicale, au collège, de 1925 à 1998

Est-ce que les références aux outils technologiques¹ dans les instructions et programmes pour le collège, de la discipline actuellement intitulée Éducation musicale, peuvent apporter des indications en termes de valeurs esthétiques, morales, intellectuelles véhiculées ? C'est l'objet du

présent article alors que, par ailleurs, nous questionnons également les finalités, la structuration, les références à l'évaluation et à l'esthétique dans les programmes d'Éducation musicale de 1925 à 1998.

Un IA-IPR², J.-L. Idray (Idray, 2002), a réalisé une étude sur l'évolution des outils

technologiques.

Optant pour une approche à la fois chronologique et comparative des évolutions entre les sept séries, nous décelons les régularités et les variables de changements. Le corpus des textes décrits et analysés est le suivant :

Tableau 1 - Corpus des Instructions & programmes d'Éducation musicale pour le collège

Années	Nature des textes	Titre
1923-1925	Arrêté du 10 juillet 1925	Horaires et programmes de l'enseignement secondaire des jeunes filles, <i>JO</i> p. 6674
	Arrêtés des 23 décembre 1923 et 3 juin 1925 parus au <i>JO</i> du 3 septembre 1925	Instructions relatives à l'application des programmes de l'enseignement secondaire dans les lycées et collèges, <i>JO</i> p. 3650-3651
		Instructions. Pour l'enseignement des chefs-d'œuvre de l'art, <i>JO</i> p.8659-8661
		Annexe. Aux instructions pour l'enseignement des chefs-d'œuvre de l'art, <i>JO</i> p. 8661-8662
1938	Circulaire du 11 janvier 1938 (extraits)	Objet : Chant choral (édition de l'IPN ³).
	Arrêté paru au <i>JO</i> du 14 avril 1938	Programmes. Chant choral, 6 ^e à 3 ^e <i>JO</i> p. 4439
1943-1944	Circulaire du 20 mai 1943 second degré	Objet : Chant choral (édition de l'IPN ⁴).
	Arrêté du 21 septembre 1944	Instructions du 21 septembre 1944 Objet : enseignement de la musique 6 ^e à 3 ^e
	Circulaire du 8 octobre 1949	Prise en compte des chorales dans le service des professeurs d'Éducation musicale.
	Note de service du 29 décembre 1949	Prise en compte des chorales dans le service des professeurs d'Éducation musicale.
1960-1964	Arrêté du 20 juillet 1960	Éducation musicale. Programme quatrième d'accueil CES CEG
	Arrêté du 5 mai 1961	Éducation musicale. Programme troisième d'accueil CES CEG
	Arrêté du 7 mai 1963	Éducation musicale Horaires et Programme (édition de l'IPN ⁵). A - Cycle d'observation - Sixième - Cinquième
	Arrêté du 26 octobre 1964 = arrêté du 23 juin 1962, modifié par arrêté du 22 mai 1963 et unifié le 26 octobre 1964 programmes unifiés	Éducation musicale B - Quatrième et troisième

1. On trouve aussi dans la littérature de l'éducation l'expression « auxiliaires technologiques ». 2. Inspecteur d'Académie, Inspecteur Pédagogique Régional. 3. Institut Pédagogique National Brochure n° 130 F.D. 4. *Ibid.* 5. Brochure n° 70, Pg

Années	Nature des textes	Titre
1977-1978	Arrêté du 17 mars 1977 Arrêté du 26 mars 1978	Annexe Programme d'éducation artistique des classes de sixième et de cinquième des collèges C - Musique D - Compléments à la musique 1 - Danse 2 - Art dramatique 3 - Poésie
	Circulaire n°77-165 du 29 avril 1977	Enseignement de l'éducation artistique dans les collèges Objectifs Instructions Annexe. Ressources audio-visuelles et éducation artistique. Note complémentaire.
	Arrêté du 16 novembre 1978	Programme d'éducation artistique des classes de quatrième et troisième des collèges C - Éducation musicale D - Compléments à la musique 1 - Danse 2 - Poésie - Art dramatique
1985-1987	Arrêté du 14 novembre 1985	1 - Nature et objectifs ⁶ . 2 - Instructions 3 - Programmes Éducation musicale de la 6 ^e et 5 ^e 4 - Compléments Éducation musicale Nature, Objectifs ⁷ . Programmes 4 ^e et 3 ^e
	BO de juillet 1986	Compléments Thèmes transversaux 6 ^e 5 ^e 4 ^e 3 ^e
	Complément de l'arrêté du 14-11-85 BO spécial n° 4 du 30 juillet 1987	Compléments 6 ^e 5 ^e
1995-1998	Arrêté du 22 novembre 1995, JO du 30 novembre 1995, BO du 28 décembre 1995	Programme du cycle d'adaptation Éducation musicale : classe de 6 ^e
	Arrêté du 10 janvier 1997 JO du 21 janvier 1997, BO du 30 janvier 1997	Programme du cycle central Éducation musicale
	Arrêté du 15 septembre 1998, JO du 30 septembre 1998, BO hors série n° 10 du 15 octobre 1998.	Programmes des classes de troisième des collèges Éducation musicale
	Complément de l'arrêté du 22-11-95	Accompagnement des programmes de 6 ^e
	Complément de l'arrêté du 10-01-97	Accompagnement des programmes du cycle central de 5 ^e - 4 ^e
	Complément de l'arrêté du 15-09-98	Accompagnement des programmes de 3 ^e

Observer les outils et l'espace-classe

À première vue, il n'est pas évident d'inférer des valeurs à partir de la présence ou absence de différents outils en classe ou encore de l'évolution de l'espace-classe, lorsque les programmes y font référence.

Or il s'agit, comme dans le cas des finalités examinées dans un autre article, de choix opérés, de préférences affirmées par les rédacteurs de programmes, porteuses de valeurs représentant les attentes de l'Institution : suivre ou non les avancées technologiques de la société civile, en faire profiter directement, indirectement les

élèves, mettre en scène l'espace de jeu en fonction de principes, de valeurs que l'on souhaite rendre effectifs. En effet, selon le matériel disponible, selon l'accès à ce matériel, selon « le dessin des places, sorte de mise à plat de leur nouveau statut juridique » (Hennion, 1988a), (Hennion, 1988b), les valeurs, entre autres démocra-

6. Édition du CNDP, Brochure n° 001 F6128 7. Communs aux 6^e et 5^e

tiques (Égalité, Liberté), sont opérationnalisées comme totalement absentes, avec toutes les nuances intermédiaires. L'utilisation d'outils peut aussi faire l'objet de questionnements : à quoi servent-ils, peuvent-ils de moyens devenir finalité ?

Quels outils ?

Mais de quels outils est-il précisément question dans les programmes de 1925 à nos jours ? Deux grands domaines d'utilisation sont évoqués : ceux qui permettent d'entendre et, dès lors, de diffuser la musique et ceux qui permettent de pratiquer, jouer, inventer de la musique.

■ **En 1925**, le piano, parfois joué à quatre mains, le violon.

■ **En 1938** (circulaire), des instruments à sons fixes tel que le guide-chant (pas de précision quant à l'utilisation du piano).

■ **En 1938** (arrêté), le phonographe, le pick up, la TSF.

■ **En 1943-1944** puis de 1960 à 1964, à la « frontière » de la notion d'outil, la participation à des concerts s'ajoute à l'utilisation du phonographe, du pick up et de la TSF.

■ **En 1977-1978**, le choix des instruments pratiqué par les élèves est laissé au libre arbitre de l'enseignant. Il n'y a pas de référence au matériel pour écouter de la musique, sauf dans la circulaire concernant l'annexe sur les ressources audio-visuelles : on y apprend que le matériel audio-visuel est de plus en plus économique et maniable en raison de sa généralisation et sa miniaturisation. À la marge, sont cités les récitals, les disques, la bande magnétique, l'électrophone.

■ **En 1985-1987**, la flûte à bec, les instruments à percussion, les différents instruments pratiqués par les élèves à l'extérieur du collège, les « sources sonores nouvelles », les « outils modernes », « l'ordinateur, synthétiseur, magnétophone », « l'industrie du disque et de la cassette », les « concerts », « radio », les « festivals » sont préconisés. En outre, les compléments aux programmes de 6^e et 5^e précisent que le matériel de reproduction sonore doit être de qualité.

■ **Dans les programmes de 1995**, classe de 6^e, une partie est consacrée aux pratiques instrumentales, les outils y sont pléthoriques, comme en 1985. Sont mentionnés la flûte à bec, des instruments à percussion d'origines diverses, la batterie,



Guide-chant

enfin des technologies actuelles (ordinateur, générateur de son, claviers, CD-Rom, CDI) qui s'ajoutent aux moyens traditionnels dont dispose le professeur pour faire progresser sa classe. Des précisions sont apportées en ce qui concerne les technologies dites actuelles : « Un seul poste de travail, [...] un deuxième poste, base d'un équipement plus complet, permet aux élèves [...] ».

En 5^e et 4^e, on parle de « vecteur » pour la pratique (voix, flûte à bec, percussion, technologies), de flûtes à bec (au pluriel cette fois) soprano, alto, ténor, de percussions (peaux, métaux, bois et lames), de générateurs de sons, de table de mixage, claviers midi⁸, câbles midi, autres instruments pratiqués par les élèves.

En 3^e, il est fait mention de claviers au-delà de tous les outils déjà énoncés.

Les textes d'accompagnement des programmes de 6^e consacrent deux paragraphes aux questions de l'espace-classe et à l'équipement de cet espace. Tout le matériel « acoustique » est considéré comme indispensable à la spécificité de la salle d'éducation musicale. Des références sont faites de nouveau aux outils de diffusion et d'écoute du son, considérés comme « essentiels ». Les textes mentionnent la « chaîne hi-fi modulaire [...] disposant de lecteurs (CD et cassette audio) performants, un ampli puissant raccordé à des enceintes proportionnées à la puissance de l'amplificateur, disposées face aux élèves et aux deux extrémités de la salle de classe. L'ensemble pourra être télécommandé ».

Les accompagnements du cycle central

n'apportent rien de nouveau en matière d'outils ; en revanche ceux de 3^e récapitulent des recommandations pour l'équipement de la salle d'Éducation musicale au collège : à cette occasion, des compléments sont ajoutés au matériel relié aux technologies informatiques.

Les choix opérés relativement aux outils à utiliser en Éducation musicale, dans les *curricula* de 1925 à 1998, tiennent compte de l'évolution des outils utilisés également dans la société civile. L'idéologie positive républicaine, liée entre autres à la valeur du progrès peut s'y lire (Houssaye, 1992, p. 138). Le piano absent pendant quatre séries réapparaît en 1995 dans les accompagnements de 3^e, alors que, de fait, il devait être présent eu égard aux pratiques vocales accompagnées. La flûte à bec est choisie en raisons de son faible coût, son faible volume d'occupation adapté à un transport dans les cartables.

Plus le siècle avance, plus le nombre d'outils augmente, certains disparaissent (le guide-chant, les bandes magnétiques) au profit d'autres plus solides, plus maniables (comme les cassettes en 1985) ou davantage polyvalents (l'ordinateur qui, à terme, remplace la chaîne hi fi, tout en intégrant de nouveaux outils, séquenceurs, éditeurs de partition, logiciels de traitement du son). D'une manière générale, est préconisé, pour diffuser, entendre ou produire de la musique, ce qui existe de plus performant, parfois à la pointe de l'innovation, notamment dès 1985 puis en 1995 alors que la norme midi s'installe seulement depuis 1982 : les outils informatiques en témoignent.

8. Le « Musical Instrument Digital Interface » ou MIDI est un protocole de communication et de commande permettant l'échange de données entre instruments de musique électronique, un ou plusieurs de ces « instruments » pouvant être des ordinateurs. Apparue en 1982, il est géré par un comité international, l'International Midi Association.

Tableau 2 - Évolution de la présence d'outils en Éducation musicale dans les programmes

	Pratique instrumentale				Frontière entre pratique et diffusion	Diffusion, écoute de musiques								Salle, espace classe
1995	Claviers Claviers midi, clavier numérique	Flûtes à bec, soprano alto ténor	Percussions d'origines diverses, (peaux, métaux, bois, lames) batterie	Autres instruments pratiqués par élèves	Technologies nouvelles : un poste de travail et un deuxième pour les élèves. Générateurs de sons, CDROM, CDI, séquenceur, éditeur de partitions, traitement et organisation du son, table de mixage	Disques			«Projets culturels» «lieux de formation et de diffusion et des manifestations artistiques»		Chaîne hi-fi modulaire lecteur CD et cassette amplificateur télécommande	Poste vidéo : magnétoscope, interface télé avec poste informatique	Lecteur cassette audio	Salle spécialisée
1985	?	Flûte à bec	Instruments à percussion	Instruments pratiqués à l'extérieur du collège	Sources sonores nouvelles, outils modernes : ordinateur, synthétiseur, magnétophone	Disques	Radio		Concerts, festivals				Cassette	Salle insonorisée
1977	?	Instruments au choix de l'enseignant				Disques			Récitals	Bande magnétique	Électrophone	Matériel audiovisuel		
1960	?					Disques	TSF, radio-diffusion	Musique directe	Concerts					
1944	?					Disques	TSF, radio-diffusion	Musique directe	Concerts					
1938	Piano Guide-chant					Phonographe, pick up,	TSF							
1925						Piano	Violon							

Enfin la volonté d'afficher une salle spécialisée en 1995 après avoir affirmé sa spécificité dès 1985, témoigne de la valeur éducative de la discipline, accordée par le niveau central, depuis les années 1980.

Des outils pour qui ?

D'une manière générale de 1925 à 1995, les outils mentionnés sont uniquement ceux de l'enseignant (1925, 1938, 1944, 1960), avant de devenir, pour partie, ceux des élèves, à partir des programmes de 1977 jusqu'à nos jours. Plusieurs valeurs sont lisibles au travers de ce premier constat :

■ la volonté de satisfaire au besoin⁹, au désir de manipulation, de jeu qu'a tout être humain

(Winnicott, 1975), de satisfaire « un mode créatif de perception qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue » (*Ibid.* p. 91). Ainsi, en 1995, dans les accompagnements de programme du cycle central, à propos des pratiques instrumentales : « Leur pratique est collective : il ne peut s'agir, dans le contexte horaire du cours hebdomadaire, de dispenser un enseignement instrumental individualisé, mais plutôt de favoriser des activités ludiques utiles à l'appropriation du langage musical ».

■ la volonté de passer d'une utilisation individuelle à une utilisation collective : ce qui se joue dans le groupe est dès lors valorisé (Anzieu & Martin, 1968-2000), nous venons de le voir dans la citation précédente.

■ la volonté de favoriser l'accès à la pratique instrumentale, pour tous les élèves, jamais formulée en tant que telle dans les programmes mais très implicite. Le souci de démocratisation de l'outil rejoint celui de démocratisation de l'accès à la musique, ainsi que celui d'équité. Cette fois c'est la pensée marxiste qui s'affiche, en tant que génératrice d'une « volonté d'unification des systèmes éducatifs (afin de mettre fin à la ségrégation scolaire capitaliste) et une importance réelle donnée au travail productif » (Houssaye, 1992, p. 138).

■ Enfin, dès le début du siècle, la présence des outils pour le professeur signale le souci esthétique de mettre devant des élèves, le musicien, l'artiste.

9. Le besoin est catégorisé en tant que valeur relative par V. Jouve (Jouve, 2001)

Des outils, pour quoi ?

Dans l'ensemble de ces textes, l'outil est instrumentalisé au service de quelque chose ; c'est un moyen d'atteindre un objectif, un but. Il n'est jamais évoqué en tant que but en soi. Le lien entre l'outil et l'utilisation qui en est faite est explicitement inscrit : cela nous permet de vérifier l'adéquation ou les contradictions, entre les finalités annoncées en préambule de chaque série et celles rappelées lorsqu'il est question d'outils.

Outils et finalités

Plus précisément, la référence aux différents outils technologiques est très souvent liée à l'énoncé des finalités, ainsi en 1925 : entendre et connaître des œuvres. Même si, de 1898 à 1925, le développement du phonographe est très important et que les enregistrements sont déjà nombreux (Idray, 2002), les programmes suggèrent que les enseignants doivent permettre l'accès à l'écoute des œuvres grâce à leurs qualités de musicien. Qualités de pianistes mais également de chanteurs qu'ils devront acquérir pour enseigner cette « nouvelle » discipline. L'outil principal est le piano joué en solo ou à quatre mains, comme pour les réductions d'orchestre. Les violons suggérés sont apportés par les instrumentistes qui seraient invités dans la classe.

Du piano utilisé en tant qu'outil de diffusion des œuvres, en 1925, à la chaîne hi-fi modulaire et à l'ordinateur en 1995, en passant par l'audition de « musique directe » (mentionné en 1938), les appareils de diffusion du son et les supports employés permettront notamment de faire découvrir la palette des timbres et plus largement d'enrichir l'activité d'écoute : « l'industrie du disque et de la cassette marquent forcément la pratique de l'écoute des œuvres au collège » (1985, Instructions communes aux quatre niveaux du collège). En outre, l'exposé des finalités dans le programme de Sixième de 1995 (développement de la sensibilité de l'expression, établissement de repères culturels), affiche la nécessité de partir de la pratique, de l'audition, de la familiarisation (donc manipulation) avec des outils techniques pour atteindre trois grandes finalités ou ambitions dont celle d'éducation esthétique :

« développer la sensibilité esthétique des élèves ; affiner leur capacité d'expression artistique et d'invention en les familiarisant avec différents outils techniques ; établir

progressivement des repères culturels, à partir des pratiques et auditions musicales. »

Outils et stratégies d'enseignement

Les outils sont mis également au service des stratégies d'enseignement¹⁰ et d'apprentissage¹¹ du « chant » ainsi que « l'éducation de l'oreille ». Il devient une solution pédagogique au franchissement d'un obstacle épistémologique (Bachelard, 1999). C'est le cas en 1938, lorsque le guide-chant est cité en tant qu'aide à la justesse dans le travail vocal :

« Il importe que l'enseignement du chant soit conçu et pratiqué de façon à faire l'éducation de l'oreille et de la voix et qu'il soit essentiellement vocal, dépourvu des notions abstraites de théorie. Il est souhaitable que les élèves de Sixième prennent, dès le début, l'habitude et le goût de la justesse des sons et que les professeurs, aidés d'un instrument à sons fixes, tel que le guide-chant, fassent des exercices appropriés : reconnaissance des sons, dictées orales, étude pratique du rythme, etc. »

En 1977 dans la circulaire intitulée « Ressources audiovisuelles et éducation artistique », de nouveau les outils se mettent au service des stratégies d'enseignement pour parfaire l'écoute : « Grâce au disque ou à la bande magnétique, on parfait l'écoute, en la répétant à loisir, de tel fragment de concerto, de tel mouvement d'une symphonie. » Dans le même ordre d'idée, en 1987, les compléments de Sixième et Cinquième signalent que « le travail avec cassettes permet un repérage plus aisé et plus rapide des séquences choisies. »

Outils et concrétisation de l'abstraction

L'usage des outils est également lié aux savoirs à enseigner ou à l'idée que l'instrument de musique peut être un médiateur facilitant l'accès à la compréhension d'une notion, une représentation *a priori* abstraite, propre au langage musical. Ce rôle de médiation, avant même la mention des pratiques instrumentales (1977), était auparavant assuré par le solfège qui disparaît alors en tant que titre de paragraphe. Une relation était faite entre le solfège et le travail vocal et la connaissance du phénomène musical : « Le solfège doit être considéré comme un moyen permettant de pénétrer peu à peu

dans une connaissance plus approfondie de la musique » (4^e, 3^e, 1977). En 1977, les textes pour la 6^e et la 5^e affirment que « le programme [...] ne doit à aucun moment être interprété en tant que somme de connaissances théoriques à accumuler : il importe de sentir d'abord, de comprendre ensuite, d'apprendre enfin ». Le lien entre l'utilisation de l'outil (instrumental) et le domaine de la cognition est renforcé par cette injonction dans le même texte : « Il doit être bien précisé que cette éducation musicale repose essentiellement sur l'*activité musicale réelle* ». On le constate, l'abstraction doit prendre pied dans le réel ; ce réel passe par la pratique du langage musical à l'aide d'outils. En outre, le fait de rapprocher dans le même syntagme¹² à la fois la pratique et le langage musical, dans le deuxième paragraphe des programmes de 6^e, 5^e, 4^e et 3^e intitulé « Culture auditive, pratique du langage musical », est indicateur de la valeur allouée à l'idée que toute notion abstraite peut s'éclairer, devenir concrète grâce à la manipulation de l'outil qui la rend effective. Cette croyance constituerait, selon le sociologue Jean-Pierre Terrail, l'un des deux désavantages subis par les élèves issus de milieux populaires ; elle contribuerait à renforcer les inégalités scolaires. Le fait de penser que, pour que les enfants réussissent, il faut contourner « l'intellectuel en contextualisant les savoirs, en les rendant concrets en gommant l'abstrait favorise, pour J.-P. Terrail, la pensée que l'entrée dans les savoirs » serait un non sens (Terrail, 2002) :

« La propension des enseignants à s'adapter au niveau de leurs élèves pourrait être pensée comme un simple facteur d'accroissement des écarts naturels entre valeurs scolaires, de renforcement, si l'on préfère, d'inégalités préexistantes. Or on voit ici que le comportement des élèves d'origine populaire, qui conduit les enseignants à limiter leurs ambitions et à « faire dans le concret », n'indique en rien une quelconque incapacité à penser les catégories et les concepts, mais doit tout à une façon différente de négocier ce que l'on appellerait aujourd'hui le « contrat didactique » (...) Les enseignants, autrement dit, ne réagissent pas au *constat* d'une difficulté à l'abstraction et au raisonnement logique, mais ils *l'anticipent* (...). Plus donc que d'une absence d'efficacité dans la remédiation de la difficulté scolaire, plus même que d'une contribution à l'accroisse-

10. Côté enseignant. 11. Côté élève. 12. « Pratique du langage vocal et instrumental »

ment des inégalités, il conviendrait en ce sens de parler d'une contribution des enseignants à la constitution même de la difficulté et des inégalités scolaires » (J.-P. Terrail, *De l'inégalité scolaire*, La Dispute, Paris, 2002, p. 263). On peut aussi penser que ce lien entre concrétisation et savoir est intrinsèque à une discipline artistique fondée, en partie, sur une forme d'artisanat et des pratiques sociales musicales de référence¹³.

Ces programmes insistent (4^e-3^e) en affirmant, en introduction, que l'interprétation instrumentale et vocale ainsi que l'écoute permettent le développement de la sensibilité et de la compréhension. Cette croyance ou valeur est de nouveau réaffirmée en 1985 (4^e-3^e) : « elle, (la pratique instrumentale), s'intègre à l'ensemble des activités dont elle renforce la caractère vivant et concret ». En 1995, on lit (6^e) au sein d'un paragraphe intitulé « Approche d'une pratique instrumentale », que :

« La maîtrise progressive des éléments du langage musical s'organise à partir d'une pratique active où le support instrumental peut trouver sa place. » Plus loin :

« La flûte reste au service de l'apprentissage du langage musical ; elle ne doit pas contraindre à une étude technique soutenue [...] Le travail instrumental sur les percussions, préparé par une phase d'intériorisation utilisant des onomatopées, facilite la perception et la compréhension de divers types de mesures (à 2, 3, 4, voire 7 pulsations) » Alors croyance, doxa¹⁴ ou bien valeur intellectuelle ? Si ce lien est vérifié, alors l'outil au service de la compréhension (Riffault, 1994) deviendrait valeur en soi. Faut-il dès lors adapter la thèse de J.-P. Terrail au regard des spécificités des disciplines artistiques ?

Outil et cohérence

On trouve beaucoup plus rarement le lien entre l'outil et l'idée de cohérence mentionnée à plusieurs reprises dans les programmes de 1995, de la 6^e à la 3^e : « quel que soit l'instrument utilisé (flûte à bec, percussion, claviers, etc.), la pratique instrumentale gagne à être : [...] reliée le cas échéant à l'une ou l'autre de ces activités par souci d'une cohérence globale ». Il s'agit des activités vocales, d'écoute, d'invention. L'outil, en se mettant au service de, participe à la cohérence. Ce n'est pas tout à fait nouveau, mais le terme n'était pas prononcé en tant que tel ; ainsi en 1985, 4^e 3^e, « elle (la pratique instrumentale) s'intègre à l'ensemble des activités ».

Outil, moyen d'expression, effort de coordination, de qualité

L'outil est également utilisé en tant que moyen au service de l'expression, de la connaissance de soi et des autres, ainsi dans la circulaire de 1977 :

« Les élèves apprendront à manipuler eux-mêmes le matériel d'utilisation des media constitué par l'électrophone, le projecteur de diapositives, le projecteur de films [...]. Dans le domaine sonore, l'élève commença très simplement par enregistrer sa propre voix ou un air qu'il chantera ou une poésie qu'il dira. Il apprendra ainsi à se mesurer, à se connaître mieux. Puis ces enregistrements pourront mettre en cause un groupe de camarades qui se répartiront les tâches en « ateliers », qui organiseront et élaboreront quelque chose de nouveau dont ils percevront l'originalité en ayant la fierté de l'avoir fait naître. »

C'est sensiblement la même idée, mais en terme d'efforts à porter, qui est reprise en 1985 dans les instructions communes aux quatre niveaux : « La coordination des gestes instrumentaux est essentielle. L'effort se porte également sur la synchronisation des gestes instrumentaux et des mécanismes propres à la lecture, sur la qualité d'expression et le respect d'une exigence d'interprétation indiquée par le professeur. » Dans ce même extrait, l'usage de l'outil est également lié au développement du schéma corporel de l'élève : coordination, synchronisation de gestes instrumentaux jugée essentielle. Ces capacités psychomotrices semblent liées aux capacités d'expression et d'exigences d'interprétation, du fait qu'elles sont citées dans la même phrase. Assez proches des finalités expressives précédentes, l'utilisation des instruments à percussion, en 1995 en 6^e, affirme socialiser et stabiliser psychologiquement et physiologiquement les élèves.

Outils et créativité

Enfin, au-delà de l'interprétation, les outils permettent d'inventer, d'improviser, de créer (1977, 1985, 1995). Pour exemple, dans le programme de la classe de sixième de 1995, est faite une référence à ce sujet, à propos des technologies dites actuelles « un deuxième poste, base d'un équipement plus complet, permet aux élèves d'entreprendre des activités de création et

d'invention. » Dans le texte destiné à la classe de 3^e de la même série (1998), le propos se généralise à tous les instruments utilisés : « Quel que soit l'instrument utilisé (voix, flûte à bec, percussion, claviers, etc.), la pratique instrumentale gagne à être : [...] ouverte à l'invention, qu'elle soit de nature mélodique, harmonique ou rythmique. »

Tendances dégagées

Diffusion, pratique de la musique, progrès, concrétisation, facilitation et égalité d'accès au langage musical pour tous les élèves, invention, cohérence et expression sont quelques unes des valeurs inférées par les outils utilisés en éducation musicale dans les programmes de collèges de 1925 à 1988. ■

Bibliographie

- Anzieu, D., & Martin, J.-Y. (1968-2000). *La dynamique des groupes restreints* (12^e éd.). Paris : PUF.
- Bachelard, G. (1999). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance* (16^e éd.). Paris : J. Vrin.
- Hennion, A. (1988a). *Comment la musique vient aux enfants*. Paris : Anthropos.
- Hennion, A. (1988b). « Qu'entends-tu ? » Ethnographie d'une classe de solfège. *Vibrations, Apprendre la musique* (6), 29-55.
- Houssaye, J. (1992). *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Idray, J.-L. (2002). L'Éducation musicale et l'utilisation d'outils technologiques. Brève histoire de l'utilisation de nouvelles technologies dans les programmes.
- Jouve, V. (2001). *Poétique des valeurs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Martinand, J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrisse (Éd.), *Didactiques des disciplines, les références au savoir* (p. 18-24.). Bruxelles : De Boeck.
- Riffault, H., dir. (1994). *Les valeurs des Français*. Paris : PUF.
- Terrail, J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel* (J. B. P. C. Monod, Trans.). Paris : Gallimard.

13. Le concept est emprunté à J.-L. Martinand (Martinand, 2001) 14. La doxa, est l'ensemble - plus ou moins homogène - d'opinions confuses, de préjugés, de présuppositions admises, sur lesquels se fonde toute forme de communication.