

➤ ÉDUCATION MUSICALE

Perception & production : des compétences en interaction permanente

Comme aux cycles précédents, deux champs de compétences organisent le programme au cycle 4, celui de la production et celui de la perception. Le premier investit des répertoires toujours diversifiés et engage la réalisation de projets musicaux plus complexes par les techniques mobilisées. Le second poursuit la découverte de la création musicale d'hier et d'aujourd'hui, mobilise un vocabulaire spécifique plus précis et développé, s'attache enfin à construire, par comparaison, des références organisant la connaissance des esthétiques musicales dans le temps et l'espace. Ces deux champs de compétences sont mobilisés en permanence dans chaque activité et ne cessent de se nourrir mutuellement.

Préambule du programme éducation musicale pour le cycle 4 – Arrêté du 9 novembre 2015 -
Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

SOMMAIRE

Produire pour percevoir	2
Percevoir pour produire	3
Transférabilité des conduites et attitudes perceptives	3
Des réflexes didactiques.....	5
Annexe 1 – Difficultés et remédiations : améliorer par l'écoute une production individuelle ou collective	6
Annexe 2 - Difficultés et remédiation : améliorer l'écoute par la production	8
Annexe 3 - L'enregistrement au service des apprentissages.....	9
Annexe 4 - Exemple de lien entre perception et production	9

En éducation musicale, la mobilisation de la sensibilité de l'élève, la succession d'expériences, la découverte et finalement la pratique du son et de la musique sont essentielles à la construction des compétences. Or, dans la continuité des cycles précédents et comme le rappelle le préambule reproduit ci-dessus, deux grands champs de compétences structurent le programme du cycle 4 :

- La **production** qui, en manipulant des matériaux et en mobilisant des techniques, vise une réalisation musicale individuelle et/ou collective.
- la **perception** qui, sur des objets et dans des perspectives variées, appréhende le son et la musique, qu'il s'agisse d'un document enregistré ou de ce que l'élève et/ou la classe produisent.

Ces deux compétences, si elles sont souvent distinguées pour expliciter les situations pédagogiques et, en l'espèce, pour poser le cadre programmatique de l'enseignement de l'éducation musicale, ne cessent en fait d'interagir l'une avec l'autre, de s'influencer et de s'enrichir. Il serait ainsi bien peu constructif d'imaginer et de tenter d'installer une frontière pédagogique entre des apprentissages, les uns relevant de la production, les autres de la perception. On ne peut produire de la musique qu'en mobilisant sa compétence à la percevoir ; on ne peut percevoir la musique et se construire une culture musicale qu'en la pratiquant. Certes, dans certaines situations, la finalité est incontestablement la production ; mais celle-ci met sans cesse à son service la perception. À l'inverse, un travail d'écoute relevant de la perception fait très régulièrement des détours par la pratique musicale (d'une figure mélodique, rythmique, technique, harmonique, etc.) pour ancrer efficacement les connaissances et compétences en cours d'acquisition.

Produire pour percevoir

« *Le corps, placé au centre de (la) pédagogie, devient l'expression de la perception musicale subjective. Par le corps s'ancrent les éléments de la musique, sans l'intervention des mots, sans la nécessité du sens. (...) La méthode consiste à transformer le vécu corporel en un apprentissage progressif.* » Joëlle Zarco, *La musique par le mouvement, de la perception à l'action*, ed. Henry Lemoine, 2007.

L'expérience sensible, l'exploration, la manipulation, l'expérimentation d'un phénomène ou d'une notion musicale permettent d'en éloigner le caractère abstrait, souvent source de difficultés de compréhension et d'appropriation. C'est en incarnant par le geste (la voix et le corps) les différents champs théoriques de la musique que l'élève parvient progressivement à les maîtriser, à en comprendre la valeur artistique et esthétique puis à acquérir les réflexes nécessaires à leur perception. La mobilisation concrète des différentes composantes des [six domaines de compétences](#) (timbre et espace, dynamique, temps et rythme, forme, successif et simultané, styles) contribue à leur meilleure identification au sein des musiques écoutées comme à leur mobilisation opportune pour mener une réflexion problématisée sur la musique.

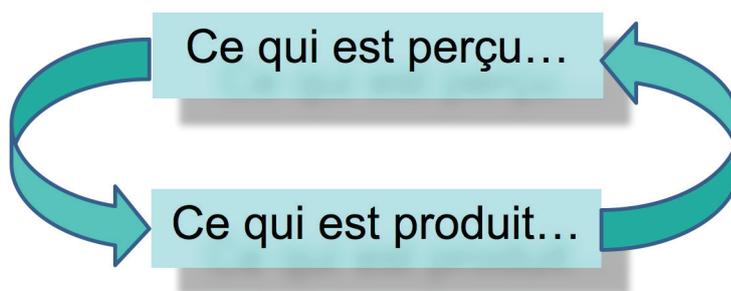
La production par la voix ou le geste des éléments perçus ou à percevoir permet de fixer les apprentissages et d'acquérir les notions qui pourront être ensuite réinvesties dans une grande diversité de situations. Dès lors qu'une trace relevant du sensible, de l'émotion, finalement du vécu est engrangée par l'élève, elle lui permet non seulement de retenir le terme technique correspondant mais, surtout, d'en mesurer la portée, voire, dans un contexte donné, la signification.

Retrouvez Éduscol sur



Percevoir pour produire

À l'inverse, entendre ce que l'on joue (interprétation, création) permet de mieux l'analyser pour le modifier et l'améliorer. La première oreille critique d'un projet musical en cours de réalisation doit être celle de l'élève. Mais cela ne va pas de soi et les compétences de l'enseignant sont alors essentielles pour construire cette posture. Parmi les outils dont il dispose aujourd'hui, la possibilité d'enregistrer la production des élèves à n'importe quelle étape du travail est essentielle (cf. annexe 2). La neutralité de ces outils, renforcée par une possible transcription visuelle et les « zooms » que la technologie autorise, offre aux élèves la possibilité de s'entendre collectivement ou individuellement durant un temps exclusivement dédié à l'écoute critique. Mise en tension avec l'appréciation émanant du professeur, l'écoute distanciée qui s'opère alors et l'analyse personnelle ou collégiale qui en découle participent à la dynamique du travail engagé comme au développement des capacités de rétroaction, d'autorégulation et d'autoévaluation des élèves. Rappelons à cette occasion que la perception par le chanteur de sa propre voix lui est exclusive puisque résultant de la superposition de deux perceptions distinctes et personnelles du son : l'une par conduction osseuse interne, l'autre par voie aérienne. Et cette dernière est la seule qu'il partage avec autrui.



Transférabilité des conduites et attitudes perceptives

Le développement de la perception, sur un plan strictement technique, requiert la construction de deux compétences distinctes et complémentaires : l'une mobilise les capacités à identifier les matériaux sonores constitutifs du discours musical quand l'autre repose sur l'aptitude à saisir l'organisation de ces matériaux et les techniques compositionnelles sur le temps long de la musique et en sollicitant davantage l'abstraction, la mémoire et l'esprit de synthèse. Le rythme et le niveau d'acquisition de ces compétences ne sont ni corrélés ni systématiquement synchrones (déterminer la récurrence d'un thème ne présuppose nullement la reconnaissance de ses caractéristiques).

L'écoute active se décline en plusieurs étapes dont le degré de complexité détermine la progressivité des mises en situations :

- détection d'un stimulus en premier lieu et comparaison de ce stimulus avec un modèle stocké en mémoire ;
- discrimination par comparaison de deux ou plusieurs événements sonores ;
- formulation d'une appréciation relevant d'une émotion ressentie, d'une critique personnelle nécessairement influencée par des normes culturelles, d'une analyse du matériau ou/et de son organisation, d'un rapprochement avec un contenu extra-musical, etc.

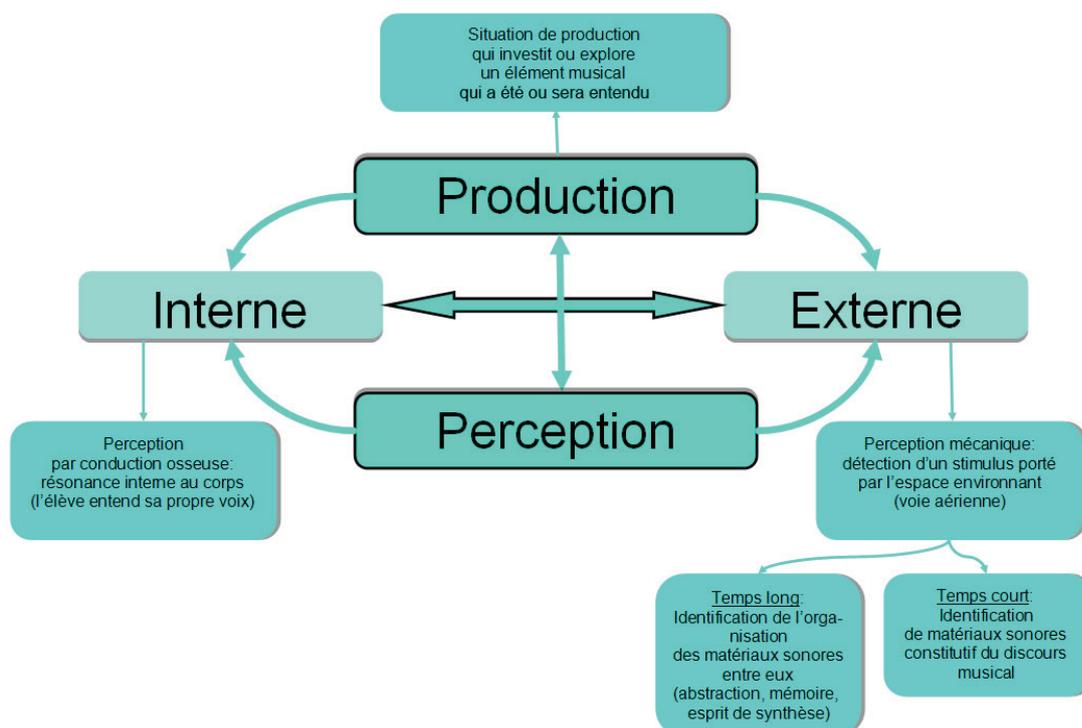
Engagés dès le cycle 2, les travaux d'écoute s'attachent ainsi à développer chez l'élève des capacités de perception immédiate d'un nombre toujours plus élevé de *stimuli* consécutifs ou simultanés, d'étendre la mémoire et de l'enrichir de références, enfin d'élargir le lexique et les repères culturels afin de mieux comparer, échanger, partager, argumenter et débattre.

Sur les plans didactique et pédagogique, il est important d'être attentif à la phase de préparation de l'écoute que l'on peut décliner en trois composantes principales :

- l'attention (nécessitant la concentration) afin d'éviter l'écoute passive ;
- la motivation suscitée par le projet pédagogique, par le voyage dans l'espace et le temps et par des modalités d'écoute variées (articulées à une pratique, à une problématique, à une partition graphique ou tout autre support visuel, etc.) ;
- l'attente conditionnée par une consigne qui cherche à circonscrire le champ de l'analyse.

On constate ainsi que les deux compétences nécessaires à une écoute de qualité et présentées précédemment (capacités à identifier les matériaux et aptitude à en saisir l'organisation) comme les attitudes qui conditionnent le succès des différentes phases de l'écoute active sont non seulement transférables au travail de production mais peuvent opportunément s'y construire et s'y développer.

Le schéma ci-dessous résume ces interactions :



Retrouvez Éduscol sur



Des réflexes didactiques

En termes didactiques, l'interaction de ces deux compétences suit une certaine logique qui dépendra toujours de la relation hiérarchique qu'elles entretiennent. Soit la perception est au service de la production, soit c'est l'inverse. Et bien souvent en pédagogie, l'oscillation entre ces deux logiques est fréquente... Ces logiques didactiques sont précisées ci-dessous. Elles doivent cependant être appréhendées avec la prudence qui s'impose pour tenir compte des nombreux aléas qui font toujours la singularité d'une situation pédagogique donnée. Néanmoins, le professeur peut ainsi disposer d'un cadre, d'un fil rouge qu'il sait pouvoir structurer son action.

- **Lorsque la production est au service de la perception**

1. Identifier une compétence cible.
2. En circonscrire le périmètre en s'appuyant sur un choix d'éléments issus des référentiels pour la construction des compétences.
3. Choisir une situation d'écoute (œuvre de référence ou/et complémentaire) qui permette de percevoir cet élément, d'en comprendre la fonction et le sens.
4. Proposer une situation de production (chant, projet musical ou création annexe) qui investit cet élément dans une fonction similaire ou différente.
5. (NB : ces deux dernières étapes peuvent être souvent interverties)

- **Lorsque la perception est au service de la production**

1. Identifier une compétence cible.
2. En circonscrire le périmètre en s'appuyant sur un choix d'éléments issus des référentiels pour la construction des compétences.
3. Choisir une situation de production (chant, projet musical ou création) qui permette d'explorer cet élément, d'en saisir les possibles fonctions et le sens, à l'aune de son contexte de création.
4. Proposer une situation d'écoute (œuvre de référence ou/et complémentaire) qui permette de percevoir cet élément, au travers de l'une ou l'autre des fonctions précédemment mobilisées.
5. (NB : ces deux dernières étapes peuvent être souvent interverties)

Retrouvez Éduscol sur



Annexe 1 – Difficultés et remédiations : améliorer par l'écoute une production individuelle ou collective

OBJECTIFS	DES DIFFICULTÉS À SURMONTER	DES PROPOSITIONS POUR Y PARVENIR
<p>Percevoir sa production pour l'améliorer</p>	<p>Les difficultés à percevoir sa propre voix comme les effets réels de son expression sont multiples :</p> <ul style="list-style-type: none"> • pour le chanteur, la perception de sa propre voix correspond à la résultante de deux sensations : ce qu'il en entend par ses oreilles et qui est porté par l'espace environnant (voie aérienne) et ce qu'il en perçoit par les résonances internes à son corps (conduction interne). Dès lors, seul l'enregistrement permet au chanteur d'appréhender sa voix telle qu'autrui l'entend ; • la présence d'autres sources externes (production vocale du groupe, accompagnement instrumental, etc.) est préjudiciable à la perception de sa propre voix ; • la concentration et l'attention du chanteur sont largement mobilisées par : <ul style="list-style-type: none"> - son geste vocal (maîtrise simultanée de la posture, de la respiration, de la phonation, de la résonance), - la mémorisation du texte, - la présence du groupe, - ce qu'il voit (gestique ou autres messages du professeur, affichage du texte, etc.), - l'accompagnement, - les gestes ajoutés. <p>En conséquence, l'autoévaluation en temps réel n'est pas aisée et il est difficile pour l'élève d'apprécier le rendu effectif d'un geste particulier visant à traduire une intention expressive.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Écoute et analyse collectives d'un enregistrement du groupe - ou individuel - selon une focale préalablement identifiée (la justesse, la respiration, l'articulation,) ou visant le rendu d'une intention expressive.
<p>Tirer parti de l'accompagnement musical</p>	<p>Si l'accompagnement contribue bien souvent à forger le caractère général d'un projet musical tout en soutenant la ligne vocale, il peut aussi être un paravent derrière lequel s'abritent des fragilités de toutes natures ; ceci d'autant plus si cet accompagnement inclut des figures visant à aider les élèves face à certaines difficultés (doublures mélodiques, calage rythmique, changement d'orchestration parfois, ruptures pour souligner l'organisation formelle, etc.). Le professeur et ses élèves sont alors dans une situation paradoxale : un accompagnement pour aider qui risquerait d'handicaper l'apprentissage !</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Écoute de l'accompagnement seul et repérage des éléments caractéristiques. • Identification des différentes figures qui, au sein de l'accompagnement, visent à soutenir l'expression vocale.
<p>Identifier, choisir et mobiliser les techniques vocales au service du sens et de l'expression</p>	<p>Cette compétence vise l'autonomie et la créativité de l'élève, lesquelles ne se développent pas <i>ex nihilo</i> ; comment alors conduire chaque élève à se constituer progressivement et s'approprier un réservoir de leviers d'interprétation leur permettant de faire face à une diversité de difficultés techniques qui handicapent l'expression ? Comment favoriser la prise de conscience du rôle de l'accompagnement et des appuis qu'il peut proposer pour aider à cette même expression ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comparer la production enregistrée de la classe (ou de l'élève) avec d'autres interprétations (de la classe, d'une autre classe, d'un artiste accessible en ligne, d'un élève, etc.) sur un plan strictement technique (timbre, choix prosodiques, phrasés, etc.) ou à un niveau plus global (caractère, tempo, orchestration, répartition des effectifs, approche structurelle, etc.). On préférera dans la mesure du possible des supports accessibles sur internet.

OBJECTIFS	DES DIFFICULTÉS À SURMONTER	DES PROPOSITIONS POUR Y PARVENIR
<p>Tenir sa partie dans un bref moment de polyphonie</p>	<p>La capacité de l'élève à entendre intérieurement une mélodie (le chant intérieur) favorise la reproduction du modèle vocal. Mais cette capacité ne va pas de soi et son développement peut être masqué par de nombreux facteurs qui viennent gêner cette prise de conscience progressive. Pourtant, chaque élève gagnera toujours à entendre et anticiper, par exemple un résultat polyphonique escompté, ou encore percevoir sa partie et se la chanter intérieurement. Cette capacité est également essentielle pour pouvoir écouter les différentes parties musicales tout en situant précisément la sienne.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Faire entendre la polyphonie (dans une version aboutie) en renforçant, selon les besoins, l'intensité de la (ou les parties) sujette(s) à une interprétation polyphonique. Cette approche peut être complexifiée en rééquilibrant peu à peu les volumes de chaque voix et celui de l'accompagnement. <p>Ces exercices peuvent s'envisager de manière autonome sur poste informatique (en classe ou hors classe). Leur visée pédagogique est double : consolider les capacités de l'élève à entendre puis exécuter sa partie en situation polyphonique (en solo ou en groupe) et affiner sa perception auditive.</p> <ul style="list-style-type: none"> Les élèves apprennent les différentes voix et se les échangent.
<p>Identifier le ou les paramètres du son mobilisés à l'occasion des jeux d'interprétation d'une phrase mélodique</p>	<p>Si les élèves comprennent et partagent facilement une intention expressive proposée par le professeur ou un élève, sa concrétisation n'atteint pas toujours l'effet escompté, restant bien souvent en deçà, l'effet souhaité et attendu restant insuffisamment marqué.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Enregistrer les jeux d'interprétation puis inviter les élèves à identifier les paramètres qu'ils auront mis en jeu (sous la consigne éventuelle du professeur). Un délai entre l'enregistrement et son analyse peut s'avérer opportun (afin d'oublier les consignes qui ont guidé la production pour mieux les reconnaître).
<p>Dégager les caractéristiques des répertoires abordés pour être en mesure d'en présenter des parodies, des pastiches.</p>	<p>Le détournement « dans le style de » d'une pièce nécessite d'en connaître préalablement les composantes les plus marquantes (technique vocale, voix « naturelle » ou travaillée, prédominance du texte et/ou de sa compréhension, ornements idiomatiques, liberté ou contraintes rythmique et mélodique, etc.). Une étude préalable et surtout interactive au travail entrepris de la référence visée est indispensable pour mener à bien une telle démarche.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Analyse auditive de répertoires diversifiés, dont il sera aisé de distinguer et mettre en valeur les caractéristiques dominantes (sous réserve de leur transférabilité au niveau technique). Mobilisation de l'enregistrement pour comparer le résultat produit à la référence que l'on cherche à s'approprier. On s'inspirera opportunément des interprétations et mises en scène de groupes vocaux et instrumentaux spécialistes d'interprétations parodiques, dont on s'appliquera à dégager les ressorts notamment humoristiques (attitudes, présentation scénique, effets musicaux, etc.).

Annexe 2 - Difficultés et remédiation : améliorer l'écoute par la production

OBJECTIFS	DES DIFFICULTÉS À SURMONTER	DES PROPOSITIONS POUR Y PARVENIR
Mobiliser son écoute vers des matériaux sonores qui constituent le discours musical	<p>L'éducation musicale s'attache à développer les capacités auditives des élèves, pour leur permettre de mieux appréhender la complexité des musiques et paysages sonores qu'ils sont et seront amenés à rencontrer. L'un de ses objectifs vise plus précisément la discrimination des différents matériaux inhérents aux domaines du timbre et de l'espace, du temps et du rythme ou de la dynamique, ceux-là même qui constituent le discours musical. Or la difficulté de cet apprentissage tient particulièrement à :</p> <ul style="list-style-type: none"> la compréhension parfois délicate des différents éléments de ces domaines : la réalité qu'ils recouvrent échappe souvent à l'élève, faute d'une pratique (voix ou/et geste) les ciblant tour à tour, de façon progressive, décomposée, patiente, mais seule garante en définitive d'une véritable appropriation des notions et d'un lexique commun ; la multiplicité des <i>stimuli</i> sonores simultanés que l'oreille doit apprendre à filtrer pour en extraire et identifier les éléments recherchés. Si le détail d'une peinture sera aisé à pointer du doigt afin d'y focaliser le regard, il n'en est rien lorsque l'on souhaite « viser juste » un élément du discours musical pris dans un ensemble cohérent, harmonieux, intangible et, de plus, fugace par nature. 	<p>Les jeux vocaux et d'improvisation offrent un cadre propice à l'atteinte de ces objectifs, au contrôle immédiat de la compréhension des notions qui y ont trait et au développement de l'acuité auditive. Ils permettent plus spécifiquement :</p> <ul style="list-style-type: none"> de cibler un travail séparé sur les notions fondamentales de hauteur, intensité, durée, timbre ; de combiner progressivement les notions issues d'un même domaine ou de domaines distincts ; de développer l'écoute mutuelle en situation de production ; d'élaborer <i>in situ</i> un matériel d'écoute adapté aux élèves, en régulant la densité du discours musical, la ténuité et le nombre des focales (concernant un ou plusieurs domaines) ; de renvoyer chaque terme du lexique spécialisé à une expérience sensible.
	<p><i>Hauteur et dynamique</i> sont deux paramètres souvent sujets à confusion ; l'usage fréquent mais équivoque des verbes « monter » et « descendre » pour qualifier leur changement d'état en témoigne.</p>	<p>La voix permet de prendre conscience de ce qui distingue <i>hauteur et intensité</i> et plus particulièrement de clarifier la relation d'indépendance qu'ils entretiennent l'un avec l'autre.</p>
Mobiliser son écoute pour appréhender le domaine du simultané	<p>Prendre conscience d'une simultanéité d'événements sonores est une chose, en percevoir distinctement ses constituants s'avère souvent plus délicat. Si le musicien expérimenté et averti de ce qu'il doit percevoir (par le biais – souvent – d'une partition) saura, par anticipation, « tendre l'oreille » vers la bonne source, l'élève quant à lui se sentira vite égaré et démuné dans un environnement complexe dont les différentes composantes lui sont inconnues.</p>	<p>Au-delà du support visuel matérialisant de manière traditionnelle ou graphique la simultanéité des éléments (thèmes, motifs, parties polyphoniques, accords ou plans sonores, etc.), la pratique vivante de ces éléments restera le principal levier d'une écoute efficace.</p>
Produire pour mieux comprendre les procédés d'écritures et formes musicales	<p>L'intégration des processus d'écriture et particulièrement l'appréhension de la forme musicale nécessitent une capacité à globaliser son écoute en mémorisant les événements pertinents qui se succèdent, tout en gardant toujours parallèlement une oreille attentive à la microstructure. Face à cette difficulté, écriture et forme restent pour les élèves, si l'on n'y prend pas garde, des notions abstraites dont les caractéristiques peinent à être intégrées.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Les activités d'improvisation (quel qu'en soit l'outil) offrent le cadre le plus propice à la mise en jeu des procédés d'écriture et à l'élaboration de formes simples (bourdon [notamment sur tonique et dominante], dialogue, imitation, plans et masses sonores, formes binaires, ternaires, canon, etc.). Interpréter un chant en intégrant une gestuelle matérialisant sa forme.

Annexe 3 - L'enregistrement au service des apprentissages

Si l'écoute doit être au service permanent de la production pour l'analyser, la modifier et l'améliorer, les vertus de l'enregistrement, dans cette finalité, sont nombreuses. L'outil est précis, objectif, il ne masque rien, exige le silence avant la musique, dévoile les inattentions et déconcentrations, est une mémoire infallible... Il laisse des traces, celles du chemin parcouru entre plusieurs prises plus ou moins espacées, celle qui témoigne d'un travail abouti, revendiqué par tous et dont on saura avec fierté revendiquer l'origine.

L'enregistrement est ainsi un outil particulièrement pertinent et efficace pour nourrir des échanges critiques entre les élèves au bénéfice de la qualité de la production menée comme de son évaluation formative. C'est aussi l'occasion d'investir et développer une des grandes compétences structurant le programme du cycle 4 : échanger, partager, argumenter, débattre.

Pour tirer pleinement parti de cet outil, l'opérationnalité du matériel comme l'ergonomie du poste de travail de l'enseignant s'avèrent déterminantes. Le dispositif d'enregistrement (micro omni directionnel, pied de micro, ordinateur, logiciel d'édition sonore) doit être parfaitement maîtrisé (enregistrement, écoute, sélection, mise en boucle, etc.) par le professeur afin de pouvoir être mobilisé instantanément en étroite interaction avec le travail en cours. Son interface de commande – l'ordinateur la plupart du temps – doit être située au cœur du « poste de pilotage » pédagogique, au côté des outils servant à la diffusion audio/vidéo et à l'accompagnement.

Retrouvez Éduscol sur



Annexe 4 - Exemple de lien entre perception et production

- Au départ d'un chant traditionnel pygmée (transcription ci-dessous) issu d'un répertoire de jeux vocaux au cours desquels de jeunes filles imitent des gestes du quotidien répétitifs tout en chantant, le professeur propose des mises en situation alliant la perception et la production.
- Les élèves apprennent un ostinato mélodico-rythmique. Ils portent leur attention à la justesse vocale et à l'exactitude rythmique. Ils construisent un ostinato et perçoivent la répétition de manière sensorielle par le biais de la production du chant à quatre voix. L'étape de production favorise leur capacité à identifier un ostinato à l'oreille lors des extraits sonores écoutés en classe. Des exercices de création peuvent ensuite être menés. En reprenant la structure à quatre voix du chant pygmée, les élèves, répartis par groupes, créent un ostinato à partir de formules proposées. Chaque groupe restitue aux autres son travail, quatre cellules sont choisies par la classe et apprises collectivement. Une superposition des cellules est réalisée. L'exécution des quatre groupes est simultanée. Un enregistrement est effectué afin d'apprécier la précision rythmique et la qualité de l'interprétation collective.

Chant polyphonique pygmée

Chaque voix peut être accompagnée de gestes

Cellules en ostinato

mbé - ou mbé - ou

i - né - na

Mélodie

Ha - ma - i bou - a i - ê - o

ha - ma - i bou - a i - ê

Retrouvez Éduscol sur

