

MUSIQUES DU MONDE, UNE VALORISATION DE L'ALTÉLITÉ ?

Introduction

Cette contribution est le résumé d'une étude en cours. Elle est en quelque sorte une photographie de l'état du travail, dont les résultats sont en cours d'analyse.

Le contexte institutionnel

L'institution dans laquelle je suis formateur d'enseignants en éducation musicale a vécu en 2001 sa mutation d'Ecole Normale en Haute Ecole Pédagogique. Dans ce nouveau modèle de formation d'enseignants (tertiarisation, professionnalisation), la recherche a été introduite de manière plus explicite et développée qu'auparavant. Ainsi, dès l'ouverture de la nouvelle école, les formateurs ont été appelés à proposer des projets de recherche individuels ou par équipes, dans le double but de développer leurs compétences en recherche et le rayonnement scientifique et pédagogique de l'institution. C'est dans ce cadre que ce projet a été initié. Il s'inscrit dans la catégorie *recherche appliquée – recherche pédagogique*, telle que définie dans le texte présentant la conception de la recherche dans la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, inspiré des travaux de Van der Maren (1999).

Ma posture personnelle est donc celle de formateur-chercheur. A ce titre, je suis impliqué personnellement dans la démarche, ce qui entraîne nécessairement quelques limites scientifiques à ce travail. Toutefois, le fait d'avoir pris comme objet de réflexion ma propre pratique, appliquée dans un cadre spécifique, et d'avoir confronté celle-ci à diverses références théoriques devrait en soi apporter quelques éléments utiles à la pratique enseignante.

Le contexte pédagogique

Dans la majorité des cantons de Suisse romande, une pédagogie par objectifs est encore bien répandue. L'éducation musicale à l'école primaire est basée sur les moyens d'enseignement *A vous la musique*¹, introduits dès 1976. Ceux-ci sont encore partiellement utilisés aujourd'hui. Inspirés de diverses approches didactiques, dont en particulier celle de Kodaly, ils réservent au chant une part prépondérante du temps consacré à l'éducation musicale. Le répertoire est principalement constitué de "chansons pour enfants" traditionnelles ou récentes, souvent issues de deux ouvrages également édités en Suisse romande: *La Fête aux Chansons*² et *Chanson Vole 1*³. Les domaines de l'audition et de l'écoute dirigée sont, quant à eux, basés également sur les chansons étudiées, ainsi que sur la musique "classique" (au sens large du terme: du baroque au début du XX^e siècle). Aucun autre type de musique n'est évoqué (jazz, musiques actuelles, musiques du monde, ...).

Ces moyens ne répondent plus que partiellement aux besoins des enseignants et tiennent peu compte de l'évolution de la recherche en éducation musicale. Ainsi, dans les conclusions de son étude sur l'enseignement de la musique en Suisse romande, Schumacher (2002)

¹ Bertholet, A. & Petignat, J.-L. (dirs). (1976 – 1984). *A vous la musique: méthodologie de la 1^e à la 5^e année scolaire primaire: programme romand*. Neuchâtel: Office du matériel scolaire.

² Rapin, J.-J. (dir). (1983). *La Fête aux Chansons*. Lausanne: Fournitures et Editions scolaires du canton de Vaud.

³ Mermoud, R. (dir). (1993). *Chanson Vole 1*. Lausanne: Editions Payot & Pierre Foetisch.

mentionne *"A vous la musique" a été un moyen actuel mais, force est de constater qu'il devient vieux et dépassé, tant dans sa structure que dans ses options éducatives. De nombreux domaines, tels que la musique en mouvement, la musique interculturelle, la musique actuelle sont omis et mériteraient d'être présents, au moment où nous observons des classes romandes de plus en plus multiculturelles, ..."*

Aujourd'hui, le PECARO⁴, nouveau projet de formation pour l'ensemble du préscolaire et de l'école obligatoire (actuellement en fin de phase de consultation), recense un ensemble de connaissances, compétences et capacités transversales destinées à tous les élèves.

Il ne s'agit pas de moyens d'enseignement, mais bien d'un programme basé sur divers objectifs prioritaires d'apprentissage centrés sur des compétences, elles-mêmes étayées par une série de composantes. Le PECARO prend en compte l'altérité, tant sur un plan général que dans les composantes du domaine des arts (*"en chantant des chansons d'ici et d'ailleurs"*, *"en écoutant des musiques de différentes périodes et provenances"*, *"en tenant compte des diverses cultures plastiques et musicales des élèves"*, *"en découvrant de nombreux instruments de musique d'ici et d'ailleurs"*).

Le PECARO sera probablement introduit progressivement dans l'ensemble des cantons romands ces prochaines années. Il est déjà pris en compte dans certaines rénovations de programmes.

Des divers aspects de ce contexte, je peux tirer quelques constats:

1. La cohérence entre le PECARO et les moyens d'enseignement cités plus haut n'est pas démontrée;
2. S'il est envisageable que les moyens romands d'éducation musicale puissent servir de support à quelques aspects de l'éducation musicale de ces prochaines années, ils sont assurément insuffisants pour répondre à la totalité des besoins dans ce domaine;
3. Les approches pédagogiques et les contenus proposés par le PECARO nécessitent par conséquent au moins une réflexion sur les supports utilisables, par exemple dans le domaine des musiques interculturelles évoqué par Schumacher.

Le type de démarche, les orientations privilégiées

Mon intérêt pour les musiques du monde, certains aspects de mes pratiques musicales et professionnelles et le contexte évoqué ci-dessus ont généré chez moi de nombreuses questions de départ, que je pourrais synthétiser de la manière suivante:

L'étude de la "musique de l'autre" en classe, sous les formes d'interprétation de chansons traditionnelles, d'audition de musiques traditionnelles et de création musicale inspirée par celles-ci, permet-elle de valoriser l'enfant migrant aux yeux de ses camarades et faciliter ainsi son insertion dans la société qui l'accueille?

Outre la didactique de l'éducation musicale qui n'est pas évoquée dans le cadre de ce texte, les concepts générés par cette question ont été abordés prioritairement au travers de l'ethnomusicologie, de la sociologie et de la psychologie:

1. le concept de "musique de l'autre", abordé au travers des écrits de Laurent Aubert (2001);
2. Les notions d'altérité, d'insertion ou d'intégration qui font référence au concept d'identité, donc de culture et d'interculturalité, étudié principalement chez Abdallah-Preteuille (1996, 1999) mais également chez Maalouf (1998).

⁴ Initié par la conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, le PECARO (plan cadre romand) est destiné à harmoniser le contenu des plans d'études cantonaux de la Suisse romande.

3. Le concept de perception de soi, pour lequel je me suis basé sur les travaux de Potvin, Gagnon et Cauchon (1995), et de Herry (1996) basés eux-mêmes sur ceux de Harter (1985).

L'étude de ces différents concepts m'a permis de reformuler ma question de départ, lui donnant une dimension à la fois plus générale et plus précise. Je renonce ainsi à étudier une relation de cause à effet difficilement mesurable et j'élargis la réflexion en prenant davantage en compte la singularité de chaque élève (indépendamment de son "étiquette culturelle"), qu'il soit migrant ou non. La nouvelle question est:

Quel type d'impact l'étude, sous diverses formes, de musiques issues des cultures des élèves de 9 à 12 ans de deux classes du canton de Neuchâtel, peut-il avoir sur ceux-ci?

J'ai choisi sept dimensions permettant d'approcher la mesure de cet impact:

1. l'apprentissage de savoirs et savoir-faire musicaux
2. le développement de compétences musicales
3. le développement de capacités transversales (au sens PECARO du terme)
4. la valorisation personnelle par la prise en compte d'éléments constitutifs de son identité et de sa culture
5. le développement de soi lié à l'activité artistique
6. la découverte et la prise en compte de la connaissance de l'autre
7. le concept de soi (dont l'estime de soi est une composante)

Au travers des moyens mis en œuvre pour le recueil de données, je propose une approche plutôt qualitative (même si l'un des tests a été analysé avec des outils quantitatifs). Ces moyens ont été choisis afin de permettre une certaine diversité des éclairages, ils seront donc utilisés de manière croisée.

Le contexte expérimental et les conditions de l'expérience

L'expérience s'est déroulée dans deux classes de 4^e et 5^e année du canton de Neuchâtel durant 15 mois pour une des classes, 9 mois pour l'autre. Les classes devaient être constituées d'élèves représentant un maximum de cultures différentes, y compris la culture suisse.

L'intention de départ était de construire diverses activités musicales en complément au programme de la classe, qui reprennent divers objectifs de ce programme mais sous un éclairage interculturel. La mise en œuvre en classe aurait dû être partagée par les titulaires et moi-même. Or, pour diverses raisons, les enseignants concernés ont souhaité que j'anime la presque totalité des activités dans leurs classes. Cette contrainte a certainement eu un effet sur les résultats (effet maître).

Dans la classe A (5^e année), 11 activités d'une période de 45 minutes ont été conduites par moi-même entre le 11 novembre 2004 et le 31 mai 2005, à raison d'une par quinzaine environ.

Dans la classe B, (4^e année), j'ai conduit 2 activités d'une période en mars et en mai 2004. Par la suite, lors du passage en 5^e année, plusieurs élèves ont quitté la classe et d'autres l'ont rejointe. Le titulaire de la classe a également changé. Durant la 5^e année, 13 activités ont été conduites, dont une par le titulaire, entre le 11 novembre 2004 et le 31 mai 2005, également à raison d'une par quinzaine environ.

Caractéristiques principales des deux classes:

	classe A	classe B
nombre de filles	12	11
nombre de garçons	10	11
âge minimum (début expérience)	9 ans 7 mois	9 ans 8 mois
âge maximum (début expérience)	11 ans 2 mois	11 ans 4 mois
parents de même culture ⁵	17	10
parents de cultures différentes ⁶	5	12

Types de cultures représentées (lorsque père et mère sont de même origine, le chiffre 2 figure pour l'origine concernée; 44 élèves → 88 éléments mentionnés)

	classe A	classe B	TOTAL
Afghanistan	2		2
Algérie		1	1
Bésil	2		2
Cameroun	3	1	4
Congo		1	1
Erythrée	2		2
Espagne		1	1
France		1	1
Hongrie	1		1
Iran	2		2
Italie	1	5	6
Kosovo	10		10
Liban		1	1
Macédoine		1	1
Pérou		1	1
Portugal	6	8	14
Somalie		2	2
Suède		1	1
Suisse	13	17	30
Thaïlande	1		1
Tunisie	1		1
Turquie		3	3
TOTAL	44	44	88

⁵ Même si les appartenances culturelles sont singulières et diverses, il est fait ici référence à l'origine du père et de la mère (telle qu'annoncée au registre d'état civil).

⁶ Idem.

Le recueil des données

Je l'ai déjà évoqué: plusieurs outils croisés ont été utilisés:

1. La "fleur identitaire". Cet outil est inspiré de la fleur culturelle développée par Akkari, Perregaux et Cataffi (1998). Chaque enfant est appelé à remplir les pétales d'une fleur en y inscrivant ce qu'il aimerait absolument que quelqu'un à qui il donnerait à lire cette fleur sache de lui, autrement dit ce qui compte le plus pour lui. Cet outil a été utilisé en début d'expérience.
2. Le test SPPC (Self-Perception Profile for Children). Il a été proposé aux élèves en début puis en fin d'expérience. Il s'agit d'un test mesurant le concept de soi créé par Susan Harter (1985) puis traduit en français et évalué par Boivin, Vitaro et Gagnon en 1992. Les résultats de l'évaluation du test démontrent que l'instrument, dans l'ensemble, présente de bonnes qualités métrologiques. Il comprend 36 items, 6 par domaines à évaluer : la popularité et le rejet social, le comportement, la performance scolaire, la performance physique, l'apparence physique et l'autosatisfaction. Chaque item présente deux énoncés et l'élève doit choisir l'énoncé qui le décrit le mieux. Une fois l'énoncé choisi, il doit indiquer si c'est totalement ou partiellement comme lui. Lors de la compilation des résultats, chaque item reçoit un score variant de 1 (pôle négatif) à 4 (pôle positif). La valeur obtenue par l'élève pour chaque domaine correspond à la moyenne des scores reçus aux items de l'échelle. On peut considérer que le seuil du positif se trouve à la moyenne 2.5. Dans son étude *Polarité et congruence du concept de soi chez les élèves de 9 à 12 ans*, Yves Herry (1996) a utilisé ce test sur un échantillon de 403 filles et 407 garçons au Canada.
3. Le "rapport au savoir musical". Très modestement inspiré des travaux de Charlot (1997), l'outil utilisé ici consistait en la rédaction libre, au terme de l'expérience, d'un texte répondant à la question suivante: "Qu'as-tu appris en musique, à l'école, à la maison, avec tes amis, durant cette dernière année scolaire?" Le dépouillement devrait permettre de différencier les apprentissages liés à l'expérience proprement dites des autres apprentissages musicaux, mais également de cerner quelque peu le rapport que les élèves ont avec le savoir musical.
4. "Ce qui compte le plus pour moi". Il s'agit ici d'une variante de la fleur identitaire remplie cette fois au terme de l'expérience. Elle se distingue de cette dernière par le fait qu'ici, ce qui compte le plus pour les élèves est mentionné dans l'ordre d'importance.
5. En outre, plusieurs travaux individuels ou de groupes ont permis d'évaluer des acquisitions de savoirs et de savoir-faire musicaux.

L'analyse des données: quelques résultats provisoires

Le dépouillement est terminé, mais l'analyse est encore en cours. Les éléments pouvant être relevés suite aux premières lectures sont les suivants:

1. Fleur identitaire: 13 catégories conceptuelles ont été déterminées après lecture des données: [*caractère, estime de soi, santé*], [*goûts*], [*âge*], [*famille*], [*loisirs*], [*école*], [*sports*], [*nature/animaux*], [*amis*], [*nationalité, sexe, culture, langue, religion*], [*description physique*], [*métiers, vie future, santé, bonheur*], [*lieu de vie*]. Les catégories contenant le plus d'items sont [*loisirs*] (62), [*caractère, ...*] (49) et [*amis*] (38) et sont mentionnés par plus de la moitié des 43 élèves concernés ici. La catégorie [*nationalité, sexe, culture, langue, religion*] compte pour 20 élèves. Parmi ceux-ci, 17 notent leur origine (je viens du Portugal, je suis Tunisien et musulman,

Erythréenne, mon grand-père est italien, ...) dont 1 originaire de Suisse. On peut donc considérer que la culture (ou en tout cas l'origine nationale) compte pour presque la moitié des élèves. La musique n'est citée que 15 fois sur 352 mentions, sous différentes formes (4.26%). La suite de l'analyse permettra d'élaborer peut-être des profils types d'élèves, en croisant ces données avec d'autres.

2. Test SPPC: les réponses fournies par les élèves lors du pré-test s'inscrivent dans le pôle positif variant de 2,85 pour le domaine *performance scolaire* (2,96 pour le même domaine chez Herry) à 3,29 pour *apparence physique* (3,21 chez Herry pour *autosatisfaction*). Chez Herry, les tests-t effectués entre les divers domaines n'indiquent pas de différence entre les concepts de soi spécifiques (*performance scolaire, apparence physique, performance physique, popularité et comportement*). Les élèves ont donc tendance à porter le même jugement sur leur performance dans ces domaines. En revanche, le domaine *autosatisfaction* est significativement plus élevé que les moyennes obtenues aux concepts de soi spécifiques. Dans mon étude, les résultats sont assez proches: les domaines *apparence physique* et *autosatisfaction* sont significativement plus élevés que *performance scolaire* et *comportement*. Dans le post-test en revanche, il n'y a aucune différence significative entre l'ensemble des domaines. Comme chez Herry, je constate une légère baisse (non significative) entre le pré-test et le post-test (les élèves ont un an de plus), sauf dans les domaines *performance scolaire* où l'amélioration est relativement significative ($t = 3.92$) et *comportement* (amélioration non significative). Il s'agira d'analyser encore plus finement d'autres différences (par exemple selon le sexe).
3. Le rapport au savoir musical: après plusieurs lectures des 285 mentions citées par 41 élèves, l'organisation de celles-ci a abouti à 12 catégories. Ces catégories ont ensuite été regroupées en 5 domaines: {*écoute, perception*}, qui contient [*connaissance et reconnaissance d'instruments*] et [*écoute et reconnaissance de musiques*]; {*interprétation*}, qui contient [*chant*], [*rythme*], [*danse, mouvement*] et [*jeu instrumental*]; {*culture*}, qui contient [*pays, cultures, langues, religions*] et [*relation à la musique*]; {*techniques musicales*}, qui contient [*voix*], [*lecture/écriture musicale*] et [*rythme*] et un domaine {*divers*}.
4. Résultat surprenant: c'est la catégorie [*pays, cultures, langues, religions*] qui recueille le plus de mentions citées par 32 élèves sur 41! Cela confirmerait l'importance de l'appartenance culturelle. A relever encore que sur les 285 mentions, 215 sont clairement identifiables comme relevant des leçons liées à cette recherche!
5. "Ce qui compte le plus": les catégories de la fleur de l'identité y sont reprises et sont toutes utilisées sauf [*âge*] et [*description physique*]. Ici comme dans la fleur de l'identité, (rappelons que ce recueil de données a eu lieu 9 ou 15 mois après celui de la fleur de l'identité), on retrouve en premier la catégorie [*loisirs*] (23 élèves pour 61 mentions) suivie de [*famille*] (22 élèves pour 40 mentions) puis [*amis*] (21 élèves pour 27 mentions). En revanche, la catégorie [*nationalité, sexe, culture, langue, religion*] n'est ici utilisée que par 6 élèves sur 40 qui y mentionnent leur origine, et cette citation n'est jamais prioritaire: contradiction par rapport aux autres données? La musique est citée 6 fois dans la catégorie [*goûts*] (ma star préférée, mon genre de musique préféré, ...) mais jamais en première position; elle apparaît 15 fois dans [*loisirs*] (j'aime la musique, jouer du piano, de la batterie, j'aime le chant, ...) et 2 fois dans [*école*] (j'aime bien apprendre des musiques, apprendre des instruments). La musique est donc citée ici 23 fois sur 215 mentions (10,7%).

Conclusions provisoires

Une première observation peut être mise en évidence (avec prudence!) en consultant les résultats du "rapport au savoir musical". Il faut préciser d'abord que, par souci de ne pas limiter l'écriture aux activités conduites dans le cadre de l'expérience, la consigne donnée aux élèves ("*Qu'as-tu appris en musique, à l'école, à la maison, avec tes amis, durant cette dernière année scolaire?*") a été complétée par la mise en évidence des éléments hors expérience: les autres leçons de musique de l'année, la participation active à la comédie musicale *Touvongka*, les interventions de l'animatrice en éducation musicale, la musique à l'extérieur de l'école (cours privés, fanfares, groupes musicaux divers), les musiques écoutées avec les copains, les frères et sœurs, les parents, les musiques découvertes (nouveaux groupes, nouveaux chanteurs, ...), etc. Malgré cela, 75.4% des mentions se réfèrent indiscutablement à l'expérience. Le fait que j'aie moi-même à la fois conduit la plupart des activités puis récolté les données ne peut expliquer qu'en partie cette proportion très importante. Cette approche des musiques du monde semble donc avoir eu un certain impact. Toutefois, il convient de rester très prudent et la suite de l'analyse permettra probablement d'évaluer plus précisément cet impact, notamment en fonction des sept dimensions évoquées à la page 3.

Petite bibliographie

Ouvrages et articles

- Abdallah-Preteuille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France, coll. Que sais-je.
- Abdallah-Preteuille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Akkari, A., Perregaux, C., Cataffi, F. (1998). *L'identité des jeunes dans un environnement multiculturel*. Migracijske teme 14.
- Aubert, L. (2001). *La musique de l'autre*. Ateliers d'ethnomusicologie, Chêne-Bourg/Genève: Georg.
- Aubert, L. (dir). (1988-2006). *Cahiers de musiques traditionnelles*. Ateliers d'ethnomusicologie et AIMP, Genève,Chêne-Bourg/Genève: Georg.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris: Le Livre de Poche.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children: revision of the PCSC (1979)*. Document non publié. Université de Denver.
- Herry, Y., Worth Gavin, D. (1996). *Polarité et congruence du concept de soi chez les élèves de 9 à 12 ans*. Science et Comportement. - ISSN 0841-7741. - Vol. 25, n° 2, , p. 223-238
- Schumacher, J. A. (2002). *L'enseignement de la musique dans les classes primaires de première année de Suisse romande*. Neuchâtel: IRDP.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement*. Paris et Bruxelles: De Boeck Université.

Sites internet

Potvin, P., Gagnon, G., Cauchon, N. (1995). *L'évaluation du programme de réadaptation en milieu scolaire et familial*.

http://www.uqtr.quebec.ca/~potvin/Publications-Communications/vjsd_rapport_complet1.pdf