

➤ ÉDUCATION MUSICALE

Le cycle 4 : accompagner les élèves vers l'autonomie

« [Le socle commun] donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable.

[...] L'élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue. »

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015.

« Toutes les disciplines visent à étayer et élargir les modes de raisonnement et les démonstrations.

[...] Les projets interdisciplinaires constituent un cadre privilégié pour la mise en œuvre des compétences acquises. Ils nécessitent des prises d'initiative qui mobilisent ces compétences et les développent dans l'action. »

Contributions essentielles des différents enseignements et champs éducatifs au socle commun, Cycle 4, Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

« Au cycle 4, les compétences travaillées qui structurent l'enseignement de l'éducation musicale poursuivent et approfondissent le travail entrepris dès le cycle 2. Cependant, les situations d'apprentissage deviennent plus exigeantes et conduisent à des études, des réflexions et des réalisations plus complexes et ambitieuses sollicitant toujours davantage la responsabilité, l'initiative et l'engagement des élèves. »

Programme d'Éducation musicale pour le cycle 4, Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

SOMMAIRE

L'engagement de l'élève dans les apprentissages	2
L'autonomie dans les apprentissages en éducation musicale.....	2
Le rôle du professeur : l'étayage	4
Annexe 1 : Les postures d'étayage.....	4

L'engagement de l'élève dans les apprentissages

« Autonomie », « initiative », « action », « engagement », « projet » sont des termes récurrents dans les textes officiels, tant dans les instructions qui relèvent des compétences transversales (socle commun) que dans le programme disciplinaire, notamment depuis sa dernière génération. Ils correspondent à des théories de l'apprentissage clairement orientées vers des pédagogies dites « actives », dans lesquelles l'action de l'enseignant est tournée vers la mise en activité de l'élève, dans la perspective d'en faire un citoyen responsable capable d'initiative. Ces diverses formes pédagogiques visent à proposer des alternatives aux situations traditionnelles qui favorisent l'apprentissage transmissif (par exemple : le professeur énonce un discours, distribue ou projette au tableau un document que l'élève doit comprendre pour ensuite le réinvestir en situation d'évaluation) et dont les limites, notamment du fait de la passivité qu'elles induisent pour les élèves, sont notoires. Ces difficultés viennent tout d'abord du transfert des savoirs : l'élève, lorsqu'il est confronté à des exposés magistraux, même énoncés clairement, doit partager la manière de concevoir les connaissances du professeur pour comprendre et s'approprier les contenus. Ainsi, une trace écrite conçue par le professeur, riche de contenus variés et exigeants, n'atteste en rien de ce que l'élève a véritablement perçu et compris, même si elle donne lieu à une évaluation sommative sur les connaissances qui y sont compilées. Le temps passé sur un apprentissage donné allié à un groupe parfaitement contrôlé ne peut garantir que les élèves... apprennent et renforcent leurs compétences. Ce n'est que lorsque les élèves ont parfaitement intégré le sens des situations d'apprentissage qu'ils peuvent y parvenir. Par ailleurs, le professeur se heurte à une autre difficulté : écouter en classe est une activité particulièrement exigeante, qui fait précisément l'objet d'un travail spécifique dans le cours d'éducation musicale. Or nous observons que l'attention soutenue requise pour une écoute active est une difficulté importante rencontrée par les élèves et ceci pour de multiples raisons. S'il est essentiel de travailler avec les classes cette difficulté en sollicitant une écoute active des élèves tournée vers la parole du professeur, celle des pairs et bien entendu celle d'objets musicaux de plus en plus longs et complexes, il apparaît que ces modalités d'apprentissage doivent impérativement être complétées par d'autres pour dépasser les limites initialement rencontrées.

L'autonomie dans les apprentissages en éducation musicale

L'autonomie suppose la capacité à choisir, à agir librement, à faire par soi-même. Elle nécessite donc un engagement individuel et authentique. Certes à l'École, l'élève s'engage tout d'abord dans une activité signifiante *proposée par l'enseignant* expert des apprentissages : en groupe et/ou individuellement, l'élève apprend et manipule les informations et les connaissances dans l'action, l'appropriation croît ainsi avec l'expérience et la répétition. Par l'expérimentation, l'élève fait émerger une construction temporaire sur laquelle l'enseignant va pouvoir agir en sollicitant en contexte les savoirs, savoir-faire et savoir-être appropriés pour peu à peu l'amener vers de nouvelles représentations. La force du tâtonnement et de l'erreur est d'être alors source d'apprentissage pour tous, en respectant la temporalité propre à chacun.

En éducation musicale, la recherche de l'autonomie des élèves peut se heurter en apparence à des difficultés inhérentes à la discipline dans le cadre de l'enseignement général : dans le domaine des pratiques vocales par exemple, l'imitation du modèle du professeur est fréquemment le point de départ des apprentissages, sollicitant l'écoute et la mémorisation. Or l'imitation est souvent dévalorisée : elle attesterait précisément d'une incapacité aux conduites autonomes. En réalité, le professeur d'éducation musicale se positionne à juste titre en expert : par le mécanisme de l'observation (les élèves reproduisent le modèle du

Retrouvez Éduscol sur



professeur), il vise en premier lieu à réduire la différence de compétence entre lui et les élèves¹, il collabore avec eux afin de leur donner les outils pour, dans un premier temps, imiter correctement², assimiler un réservoir d'éléments musicaux, perfectionner leurs aptitudes vocales et musicales.

La similitude entre la conduite imitée et la conduite imitative peut dans un second temps ne plus être recherchée : place à la créativité et à l'autonomie des élèves dans l'interprétation et l'élaboration de nouveaux modèles. Au cycle 4, le professeur a le souci d'amener les élèves à construire une posture d'auditeurs avertis, d'interprètes, de créateurs, à effectuer des choix individuellement et en groupe : au professeur donc de proposer des situations pédagogiques articulant perception et production qui permettent progressivement aux élèves de concevoir, d'organiser le travail puis de mener à bien les projets (projet musical, projet d'aide personnalisée, projet d'enseignement pratique interdisciplinaire, projet d'éducation artistique et culturelle, etc.) en mobilisant les ressources – connaissances, capacités, attitudes – et les stratégies adéquates pour résoudre un problème rencontré, pour apporter des réponses à un questionnement formulé en classe. Les compétences des élèves seront ainsi démontrées. Le numérique, mobilisé en classe et encore davantage dans la sphère privée, est en l'occurrence un outil puissant pour engager les élèves vers une démarche autonome de découverte, d'expérimentation et de réflexion sur le phénomène musical.

Par ailleurs, notons que l'imitation-modélisation « dispense » les élèves de l'apprentissage systématique de la *notation* musicale savante, ce qui peut les rendre en apparence plus dépendants du professeur. Néanmoins, dans la perspective d'une autonomie accrue dans la pratique musicale, l'appropriation du *langage* musical par les élèves (par l'articulation entre perception et production, au travers des différents domaines) et les choix dans l'interprétation et la création qui en découlent sont le terrain privilégié d'expérimentations et de projets : l'imitation n'exclut donc pas un travail spécifique sur la mobilisation d'un codage adapté aux situations (partition traditionnelle, musicogramme, etc.), favorisant et attestant d'une véritable recherche de musicalité et d'exigence dans l'interprétation ou la création.

Enfin, le quatrième champ de compétences qui structure le cycle 4 en éducation musicale (*Échanger, partager, argumenter et débattre*) fait écho à un environnement d'apprentissage issu du courant socio-constructiviste³ : l'apprentissage prend en effet une dimension sociale plus importante dans la mesure où l'échange sur les perceptions avec les pairs ou le professeur, la confrontation des points de vue, le consensus éventuel vers lequel tend le groupe, indiquent que les conceptions des interlocuteurs ont évolué. Le langage permet ainsi de préciser la pensée, de négocier le sens de certains mots et d'affiner les apprentissages. Adossés à une pédagogie de projet dans laquelle l'initiative de l'élève est sollicitée, les moments d'échanges, de mise en commun d'idées permettent d'optimiser les situations d'apprentissage dans lesquelles le professeur met les élèves. L'élève est actif, les erreurs sont autant d'informations à destination du professeur qui pourra ainsi relancer, affiner et questionner pour faire avancer le cours.

1. Voir l'ouvrage de Fayda Winnykamen, *Apprendre en imitant ?*, Paris, PUF, 1990.

2. Voir à ce propos la fiche « [Référentiel pour la construction des compétences du geste vocal](#) », plus spécifiquement « l'instrument vocal » et « l'écoute pour reproduire et mémoriser ».

3. Ce courant comprend des théories de l'enseignement qui se réfèrent à des théories du développement et de l'apprentissage, telles que celles de L. Vygotsky.

La consultation des fiches ressources suivantes offrira des pistes nombreuses pour mettre en place dans les classes une pédagogie de projet soigneusement réfléchi et adaptée aux objectifs d'apprentissages visés :

[Pourquoi et comment la différenciation pédagogique en éducation musicale ?](#)

[L'enseignement de l'éducation musicale à l'heure du numérique](#)

[L'espace et le temps de la pédagogie](#)

[La trace en éducation musicale](#)

[Une approche de l'éducation musicale par compétences](#)

Le rôle du professeur : l'étayage

Rendre l'élève actif, acteur des apprentissages, implique pour l'enseignant de se décentrer par rapport au groupe, notamment dans le cadre d'une démarche de projet : impliquer les élèves suppose de ne pas faire à leur place mais de leur offrir les conditions pour mener à bien le projet⁴. Mettant en suspens le contrôle de la classe et la transmission descendante des savoirs, le professeur va favoriser des atmosphères certes plus bruyantes parce que davantage collaboratives, mais propices à l'activité de tous les élèves. Après avoir identifié puis expliqué les objectifs, énoncé les consignes, le professeur organise le travail de la classe, par exemple en binômes ou en îlots, s'assure que les élèves disposent des outils nécessaires pour mener à bien le travail demandé, puis accompagne les groupes en adoptant tour à tour différentes postures, appelées *postures d'étayage*, afin de développer les connaissances et compétences visées (voir en annexe 1 « Les postures d'étayage »). L'alternance de tâtonnements individuels ou en groupes, de moments de récapitulation qui impliquent la classe entière, d'échanges entre pairs, vient rythmer les apprentissages et renouveler la motivation des élèves pour réaliser les tâches demandées.

La conquête de l'autonomie, qui passe par un engagement personnel de l'élève dans les apprentissages, se fonde en réalité sur une collaboration étroite de l'enseignant avec la classe, selon des modalités qui diffèrent des pratiques pédagogiques traditionnelles : il ne s'agit plus simplement pour l'élève de « faire » selon des consignes très strictes mais de le conduire à adopter une posture réflexive et créative. L'enseignant pilote le groupe en favorisant des interactions plus variées, pour aider l'élève à développer sa faculté à agir librement et qu'il soit *in fine* en mesure de percevoir et produire par lui-même.

Annexe 1 : Les postures d'étayage

Il s'agit d'un modèle théorique mis en évidence par l'équipe du LIRDEF de l'université Montpellier 2, dirigée par Dominique Bucheton, relatif à l'agir enseignant dans la classe. L'étayage désigne « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ⁵ ». Certaines postures de l'enseignant sont explicitées ci-dessous⁶. Il serait réducteur d'opposer ces postures les unes aux autres : elles participent toutes à l'activité enseignante.

4. Les méthodes, outils et pratiques utilisés par l'enseignant se référant plus ou moins au constructivisme dans le cadre d'une pédagogie de projet doivent bien entendu être évalués à l'aune de leur efficacité en termes d'apprentissage.

5. Jerome S. Bruner, *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983.

6. D'après D. Bucheton et Y. Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3 (Octobre 2009), pp. 29-48. L'inventaire de toutes les postures d'étayage se trouve p. 40.

LA POSTURE D'ACCOMPAGNEMENT	LA POSTURE DE LÂCHER-PRISE	LA POSTURE DITE « DU MAGICIEN »	LA POSTURE D'ENSEIGNEMENT
<p>Le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Cette posture [...] ouvre le temps et le laisse travailler. L'enseignant évite de donner la réponse voire d'évaluer, il provoque des discussions entre les élèves, la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle.</p>	<p>L'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance. Les tâches données sont telles qu'ils peuvent aisément les résoudre seuls ; les savoirs sont instrumentaux et ne sont pas verbalisés.</p>	<p>Par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. Le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner.</p>	<p>L'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant. Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul. Ses apports sont ponctuels et surviennent à des moments spécifiques (souvent en fin d'atelier) mais aussi lorsque l'opportunité le demande. Dans ces moments spécifiques les savoirs, les techniques sont nommés. Cette posture d'enseignement s'accompagne de gestes d'évaluation à caractère plutôt sommatif.</p>