

Fédération des  
Jeunes Musicales  
Wallonie - Bruxelles

# Rapport du projet de musico-pédagogie 2011-2012



## Table des matières

Introduction-Rappel.....	page 1
Caractéristiques générales d'un atelier de musico-pédagogie.....	page 2
Le contenu des ateliers 2011-2012 en 1ère primaire.....	page 3
Les formations proposées aux enseignants.....	page 4
Présentation du protocole évaluatif.....	page 5
Résultat de l'analyse des questionnaires écrits remplis par les enseignants.....	page 14
Exemples de prolongements apportés par les enseignants.....	page 18
Synthèse des impressions des animateurs JM.....	page 19
Conclusions et perspectives.....	page 21

## Introduction- Rappel



Grâce au subside accordé par le Ministère de Madame Marie-Dominique Simonet en décembre 2010, **24 classes** réparties sur tout le territoire de la Fédération Wallonie- Bruxelles ont pu bénéficier d'un semestre de séances de musico-pédagogie de janvier à juin 2011. **Environ 500 enfants**, de la troisième maternelle à la quatrième primaire ont profité de deux ateliers hebdomadaires d'éveil musical et de deux concerts commémorés, le tout conçu, organisé et mené par la Fédération des Jeunesses Musicales.

Les séances proposées se sont articulées autour d'un objectif majeur : établir des liens entre leur contenu et les matières quotidiennement enseignées en classe afin de soutenir l'apprentissage de celles-ci et plus encore d'en fournir aux élèves une nouvelle représentation grâce à un angle d'approche inédit. Elles se sont à cet effet largement appuyées sur les prescrits des socles de compétence et sur les thématiques développées au sein de chaque classe. Elles ont également cherché à favoriser la concentration, à stimuler la mémoire, à faciliter l'intégration des enfants dont le français n'est pas la langue maternelle. Elles ont aussi ciblé des aspects davantage liés au bien-être et à l'épanouissement des enfants, et à la cohésion du groupe.

Les **24 enseignants** concernés ont eu la chance de pouvoir élargir leurs compétences musicales en explorant une palette d'outils variés et adaptés aux différentes matières scolaires et au niveau des élèves rencontrés.

Deux concerts d'artistes inscrits dans les tournées des Jeunesses Musicales, belges ou étrangers sont venus compléter la démarche (les propositions remises aux écoles figurent en annexe, rubriquées 1). Ils ont été préparés en amont dans le cadre des séances de musico-pédagogie, ont été commentés et ont pu faire l'objet d'exploitations spécifiques grâce à un dossier pédagogique fourni aux enseignants (des extraits du concert commenté d'Etran Finatawa peuvent être visionnés, ils sont répertoriés en 1 dans les supports audiovisuels). Ces deux prestations diversifiées ont cherché à contribuer à un objectif majeur d'ouverture culturelle.

Un rapport a été établi au terme de la première phase de cette approche inclusive de la musique dans l'Enseignement fondamental. Il a certes montré les bienfaits procurés par les ateliers de musico-pédagogie sur les plans du bien-être physique et psychique, mais il a également souligné que la formation proposée aux enseignants pouvait être renforcée et qu'il serait opportun de collecter les contenus proposés lors des séances, afin de mieux les cerner, et d'ainsi en détailler les apports quant au soutien des apprentissages de base.

Le projet de musico-pédagogie a connu une seconde application durant cette année scolaire 2011-2012 grâce à une reconduction de subvention émanant du Ministère de Madame Marie-Dominique Simonet. Cette deuxième phase a privilégié, dans la mesure du possible, un suivi des enfants rencontrés l'an dernier (70% environ), ce qui a logiquement entraîné la collaboration avec de nouveaux enseignants. Certains ont cependant souhaité accompagner leurs élèves dans le degré supérieur afin de continuer à participer au projet. Tenant compte de l'analyse produite en juillet 2011, deux missions complémentaires ont été intégrées aux objectifs de départ :

1. Etablir une sorte de corpus commun d'activités rythmiques, chantées, dansées, et ce, de manière expérimentale en 1ère année primaire (Le relevé de ces activités figure ci-après.) ;
2. Proposer des modules de formation et de concertation suffisamment diversifiés tant au point de vue de leur fond que de leur forme pour répondre aux motivations et aux attentes des 24 titulaires de classe.

Ce document rappelle d'une part les grandes orientations initiales du projet de musico-pédagogie et en précise ensuite les ajouts ultérieurs. Toutefois, sa vocation première est d'exposer les résultats d'une nouvelle phase évaluative menée durant le mois de mai 2012 dans toutes les écoles concernées par l'initiative.

# Caractéristiques générales d'un atelier de musico-pédagogie

L'atelier de musico-pédagogie se veut un soutien, tant pour les enfants que pour les enseignants, des apprentissages menés dans le quotidien scolaire. Par le biais de concertations régulières avec les titulaires de classe, des animateurs JM préalablement formés à la conduite de ces séances spécifiques veillent à corréliser leurs propositions autant que possible avec le programme de cours envisagé par les groupes rencontrés.

Ainsi, chaque atelier s'articule autour d'un thème, d'un point figurant dans cette lignée, qu'il concerne la psychomotricité, la langue, les mathématiques au sens large, l'éveil scientifique, l'histoire, la géographie... pour en offrir un angle d'approche décentré pouvant sensibiliser différemment les élèves ou renforcer leur intérêt pour les sujets appréhendés.

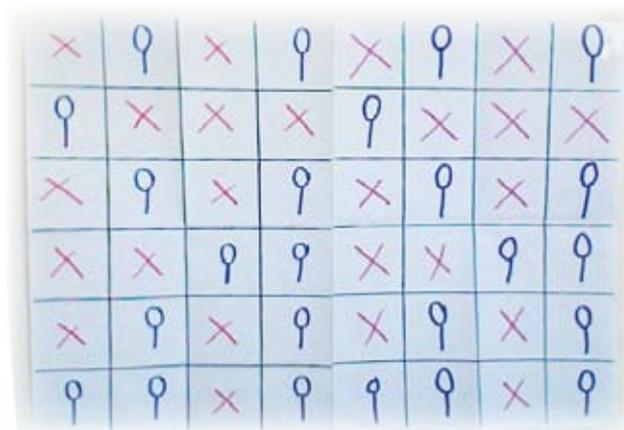
La structure d'un atelier se construit à tout le moins autour d'une période d'échauffement, d'activités sensorielles et rythmiques, d'un épisode chanté et exploité (ostinato, canon, superposition de rythmes...), d'activités stimulant la créativité (recherche de paroles, élaboration de codes graphiques, choix d'intensités, inventions collectives...), l'écoute de soi-même et des autres (repérage de différents événements sonores, intervention au moment adéquat, passages joués avec des percussions scolaires sur un extrait musical...). Chaque proposition est donc sélectionnée en fonction de son potentiel de prolongement par l'enseignant en classe au sein des matières dites de base.

## Quelques exemples d'activités

1. «Loulalilé» en lien avec la langue : Chant puis possibilité d'ajouter des gestes stimulant la coordination et favorisant les interactions de groupe... Exemple : Travailler en cercle restreint et fermé. Les enfants font «circuler» la pulsation en la frappant une fois chacun à leur tour sur leurs jambes.

Exploitations en classe : 1ère primaire : travail sur l'articulation, la prononciation et la syllabation, construction d'un lexique en lien avec les syllabes travaillées : Lourd, Lapin, Lit, Léopard... OU Découverte des prénoms de la classe : Louise, Lara, Lisa, Léonie... Puis modifications pour découvrir d'autres phonèmes et même principe : «Doudadidé», «Poupapipé» ...

2. «Dans la boîte à outils» en lien avec les mathématiques: Chant puis un enfant vient frapper sur le petit établi les sons musés apparaissant dans la chanson pendant que les autres les comptent => On note au tableau les groupes : III III III III puis avec la transformation rythmique, même démarche et cela donne : IIIII IIIII. On additionne et s'aperçoit qu'on arrive au même chiffre : 12 ; 3 et 6 sont des diviseurs de 12, et 6, un multiple de 3.



Exploitations en classe : 1ère et 2ème primaires : Travail de comptage et de groupements, préparation à des opérations mathématiques de base.

3. Formes géométriques en lien avec les mathématiques : sur musique, les enfants doivent se déplacer puis à l'arrêt de celle-ci, réaliser une ligne droite, puis des parallèles, puis des perpendiculaires. Possibilité d'aider les élèves en traçant leur réalisation sur le sol au moyen d'une craie afin qu'ils visualisent les améliorations à apporter. Ajouter ensuite une contrainte de temps ou insérer ces formes dans des danses sur chansons : des quadrilles par exemple.

Exploitations en classe : 3ème et 4ème primaires, c'est l'occasion, à chaque fois de rappeler les propriétés des configurations demandées. Travail de coopération requérant une réelle communication et solidarité de groupe. Avec les 4ème primaire, envisager des formes géométriques (carré, triangle, rectangle...).

4. «Quand Jeannot va à Paris» en lien avec la langue et la géographie: Chant puis définir les couleurs possibles pour un cheval : blanc, noir, brun, bai, gris... Trouver des noms d'endroits se terminant par les mêmes sons (=> créativité avec le travail des rimes) : champs, foire, haies... Puis des noms de villes par exemple belges.

Exploitations en classe : 1ère primaire : C'est l'occasion pour les enfants de citer le nom de leur village, de leur région, pays d'origine s'ils sont d'origine étrangère... Cela peut donner : Dinant, Hamoir, Huy, Tournai, Engis mais aussi Alger, Tunisie, Soudan... Possibilité de repérer ces villes et endroits sur une carte, d'évoquer leurs spécificités historiques ou géographiques, ou des monuments célèbres et d'en découvrir l'utilité : exemple le château fort de Huy, le beffroi de Tournai, la citadelle de Dinant... Travail de la vitesse et de la proportionnalité également.

5. Le système respiratoire en lien avec l'éveil scientifique: petits jeux et expériences pour ressentir les différentes étapes : voir l'air en soufflant dans un verre d'eau au moyen d'une paille, activer le diaphragme en riant, en toussant... Exploitations en classe : 4ème primaire. Lors de l'apprentissage d'une chanson : qu'est-ce qui produit le son ? Quels sont les matériaux nécessaires : souffle, d'où provient-il ? Comment cela fonctionne-t-il ? Quels sont les grands adjouvants (diaphragme, découverte de tout un vocabulaire spécifique) ?

# Le contenu des ateliers 2011-2012 en 1ère année primaire

Les 8 classes de première année primaire ont toutes bénéficié, et ce, non exclusivement, de 15 activités précises spécifiquement retenues par le comité de pilotage du projet de musico-pédagogie pour l'évidence de leurs liens possibles avec les autres disciplines. Ces 15 activités ont été complétées d'autres propositions de manière à conserver une relative souplesse de fonctionnement et à respecter la créativité des animateurs en charge des modules.

Ces activités répertoriées ci-dessous ont fait l'objet d'un enregistrement sonore figurant dans les illustrations audiovisuelles et répertorié 2.

En lien avec la langue :

- «La danse des enfants» : Chanson permettant, en changeant les prénoms qui apparaissent dans les paroles, de travailler les vers et les rimes. Elle donne également l'occasion d'assimiler les prénoms de tous les enfants quand c'est encore nécessaire.
- «Le Vol du Bourdon» : Rimsky-Korsakov : Elaboration d'un code graphique après plusieurs écoutes de la pièce puis lecture et ajout d'interventions bruitées et frappées. Travail de l'écriture et de la lecture, structuration dans le temps et dans l'espace.
- «La sorcière» : Chanson accompagnée d'un dessin lacunaire, à compléter en fonction du texte. Compréhension à l'audition, traitement des informations.
- «Le crocodile» : Chanson faisant apparaître de manière récurrente le phonème «il» à discerner, associer, dissocier, remplacer... Développement possible en canon, travail de l'écoute et de la cohésion de groupe.
- «Loulalilé» : Voir supra (1).

En lien avec les mathématiques au sens large :

- «La boîte à outils» : Voir supra (2).
- «Monnaie de singe» : Chanson de Samir Barris sur laquelle on superpose la pulsation avec frappés puis une pulsation sur deux puis une sur quatre, travail de la structuration dans le temps, du comptage et des groupements.
- Lignes et formes : Voir supra (3) : Travail de structuration dans l'espace essentiellement en 1ère année.
- Jeu de comptage : Les enfants se rangent par groupes de 4 par exemple et on décide que chaque numéro 1/2/3/4 ou 1 et 4/ 2 et 3... frappe(nt) dans les mains, avec les pieds... L'animateur fait entendre la pulsation et les enfants doivent compter pour frapper au bon moment. Ce jeu requiert une grande concentration.
- «Quand trois poules» : Travail des nombres ordinaux, des positions et des directions grâce au texte («devant», «derrière», «suivre»...) les enfants représentent les

poules et l'on peut donc aisément prévoir davantage de poules qu'évoqué par les paroles de la comptine.

En lien avec l'éveil scientifique, l'initiation à l'histoire et à la géographie :

- «El café» : Chanson sud-américaine en espagnol accompagnée par des instruments de percussion. Plongée en rythmes sud-américains et ambiance exotique à souhait. Dépaysement sonore et ouverture culturelle à la clé.
- «Le fil du temps» : Chanson qui évoque les noms de jour, de mois, de saisons et leur cortège de micro-événements.
- «Le trésor pour demain» : Chanson qui retrace le cycle de l'eau et mentionne différents endroits sur la planète, à situer et découvrir.
- «Le canon des arbres» : Découverte d'un vocabulaire spécifique, possibilités de prolongement scientifique, graphique, terminologique. Développement possible en canon. Harmonie très ouverte et peu habituelle pour des oreilles de cet âge, facteur d'ouverture sonore intéressant.
- «La fête au château» : Chanson évoquant le Moyen Age et ses caractéristiques et agrémentée d'une danse.

Toutes ces propositions ont été examinées sous l'angle des socles de compétences disciplinaires et transversales. Les compétences mobilisées ont généralement été définies conjointement par les animateurs et les enseignants lors des séances de concertation. Quelques exemples de ces collaborations le plus souvent fructueuses figurent en annexe, rubriqués 2.



## Les formations proposées aux enseignants

Les formations à destination des titulaires de classe ont été personnalisées au niveau de leur contenu et de leurs modalités organisationnelles afin de correspondre autant que possible aux attentes et aux réalités pratiques de chacun. Quatre modèles peuvent cependant être établis. Il faut noter qu'ils ont parfois coexisté au sein d'un même établissement et que certains enseignants ont profité de plusieurs types de formation en parallèle :

### 1) Les concertations «informelles» en lien avec les contenus des ateliers (40%)

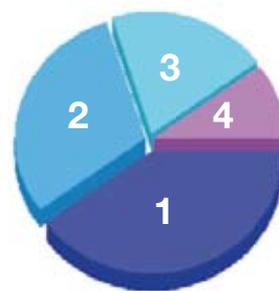
Il s'agit essentiellement de rencontres et de réunions après journée ou durant les pauses de midi pour échanger à propos du contenu des ateliers, de la place et de la forme que peut prendre la pratique de la musique au sein de la classe, des prolongements possibles, des futurs thèmes à aborder, des remédiations souhaitables... Elles permettent de tisser des liens entre les ateliers et le travail en classe mais aussi entre les partenaires du projet. Elles encouragent chacun à œuvrer dans la même direction. C'est aussi l'occasion de se prodiguer mutuellement des conseils (les animateurs JM éprouvent parfois le besoin eux aussi de repréciser certains termes, certaines informations) et de repérer les compétences qui sont exercées lors des activités.

### 2) Les formations théoriques et pratiques en lien avec le contenu des ateliers (30%)

Ces formations visent principalement à permettre aux enseignants qui les suivent d'acquérir certains réflexes pédagogiques en matière d'animation musicale. Un document figurant en annexe (rubriqué 3) présente, de manière assez exhaustive le contenu que peut comporter une séance type d'atelier d'éveil musical. Les enseignants sont invités à en prendre connaissance et à en pratiquer les différents points sous la conduite de l'animateur référent en jouant parfois le rôle de l'élève !

Il est question du choix et des étapes d'apprentissage d'un chant, du travail rythmique, de l'exploitation possible du répertoire classique, de la stimulation de la créativité, des fils conducteurs à mettre en place, des supports conseillés, mais aussi des alternatives pour ceux qui se sentent définitivement trop embarrassés de devoir se mettre à chanter devant leurs élèves...

C'est ainsi que sont également abordées des réflexions relatives à l'interdisciplinarité, à la prétendue «toute puissance» de la partition, à la notion centrale d'écoute...



### 3) Les formations visant à l'acquisition de techniques spécifiques (20%)

Une partie des enseignants a réclamé une formation plus spécifique afin de faciliter la pratique de l'éveil musical en classe, en l'occurrence, des séances d'initiation à la guitare d'accompagnement pour certains, et au djembé pour d'autres. Il s'agit donc ici de développer de nouvelles aptitudes et de se familiariser directement avec la pratique d'un instrument pour en communiquer le goût à sa classe.

### 4) Les formations intensives hors cadre scolaire (10%)

Depuis l'an dernier, indépendamment du projet de musico-pédagogie, la Fédération des Jeunesses Musicales Wallonie-Bruxelles a mis au point différents modules de formation axés sur la découverte de la voix, du rythme, des répertoires chantés et dansés, et des publics à besoins spécifiques. Ils s'adressent à toute personne désireuse de se familiariser avec l'animation musicale ou les multiples facettes de la gestion d'un groupe et concernent plus spécifiquement les enseignants, les animateurs culturels et le personnel d'encadrement de la petite enfance. En 2011-2012, ces formations de deux jours se sont déroulées au Centre Marcel Hicter à Wépion.

Certains enseignants ont opté pour cette formule et ont été intégré à un groupe «ordinaire» lors de la formation assurée par Thierry Maquet, intitulée «Magie du langage musical». Le descriptif de cette formation était le suivant : «- Travail de l'acquisition et de la maîtrise d'une pulsation régulière par le biais de jeux et d'exercices.

- Découverte des différents éléments constitutifs du rythme.

- Travail de la superposition de sons (accords) dans des réalisations simples. Générateurs de repères, les accords représentent le rythme harmonique. Ce découpage plus lent du temps est un apport important dans la maîtrise du rythme. Une courte théorie sera exposée pour cerner quelques rudiments très simples d'harmonie!

- Réalisation de moments musicaux à l'aide d'instruments construits ensemble durant la formation ou avec des instruments simples : tambourins, claves, triangles, xylophone, petits claviers, flûtes...»

Il faut souligner que les enseignants concernés par le projet de musico-pédagogie l'an dernier ont été invités à prendre part aux trois premiers types de formation. Certains d'entre eux ont répondu présent.



## Présentation du protocole évaluatif

En ce qui concerne les enseignants et les élèves, les évaluations ont essentiellement pris la forme d'entretiens qualitatifs enregistrés ayant permis aux différents témoins une relative souplesse d'expression. Tous ont été questionnés sur les mêmes éléments mais ont eu l'opportunité de s'étendre davantage sur ceux qui leur paraissaient prépondérants.

Tous les enseignants (24) ont été rencontrés ainsi qu'un «échantillon» de quelques élèves par classe, volontaires ou désignés par leur instituteur/trice. Le tableau 1 reprend les questions posées au premier groupe d'interviewés ainsi que leurs réponses. Les limites de ce protocole et l'analyse des résultats sont ensuite

abordées. Quelques commentaires viennent alors exemplifier le processus. Le tableau 2 répond à la même logique mais est centré cette fois sur les questions et réponses des enfants.

Les enseignants ont également été interrogés par écrit via des formulaires uniformisés centrés sur la mobilisation des compétences disciplinaires et transversales. Ils ont été invités à décrire l'un ou l'autre prolongements apportés en classe aux ateliers de musico-pédagogie.

Les animateurs JM impliqués dans ce projet ont, quant à eux, répondu à des questions de fond par écrit. L'analyse de leurs témoignages apparaît à la suite.

**Tableau 1**  
**(24 enseignants interviewés)**

Question posée	Oui	Non	Peut-être
1. Le projet est-il suffisamment corrélé aux disciplines de base (langue, mathématiques, éveil...) ?	22	2	/
2. Selon vous, le projet soutient-il utilement les apprentissages de base ? Des prolongements peuvent-ils aisément être mis en place ?	22	/	2
3. Avez-vous l'impression que le contenu des ateliers génère chez les élèves des représentations inédites de certaines matières ?	21	/	3
4. Le projet est-il un facteur de motivation à l'apprentissage pour les élèves ?	24	/	/
5. La collaboration avec les animateurs JM vous a-t-elle paru suffisante ?	22	2	/
6. Vous sentez-vous davantage outillé pour mener des activités musicales par vous-mêmes ?	21	3	/
7. Pensez-vous que les séances de musico-pédagogie renforcent la concentration et la mémoire des enfants de manière générale ?	18	/	6
8. Pensez-vous que le projet contribue à développer l'esprit créatif des élèves ?	15	/	9
9. Pensez-vous que le projet transforme positivement les représentations négatives que les élèves peuvent avoir d'eux-mêmes et des autres ?	19	/	5
10. Pensez-vous que le projet transforme positivement la relation des élèves entre eux ?	17	1	6
11. Pensez-vous que le projet a une influence positive sur les comportements problématiques ou les difficultés rencontrées par certains élèves (timidité, introversion...)?	21	1	2
12. Pensez-vous que le projet a un impact sur la relation que les élèves entretiennent avec vous ?	12	4	8
13. Jouer le rôle de tiers lors des séances menées par l'animateur JM vous permet-il de porter une attention plus spécifique à certains élèves ?	14	1	9
14. Pensez-vous que la programmation de deux concerts préparés apporte une plus-value à la démarche générale ?	24	/	/
15. Selon vous, ces deux concerts contribuent-ils à un objectif général d'ouverture culturelle visé par le projet ?	21	3	/
16. La présence régulière d'un intervenant extérieur est-elle porteuse de sens pour les élèves ?	11	1	12
17. Pensez-vous que le projet puisse être un vecteur d'intégration dans des milieux particulièrement métissés ou précarisés ?	9	1	14
18. Pensez-vous que le projet favorise l'apprentissage de la langue française pour les enfants issus de l'immigration ?	7	1	16
19. Avez-vous remarqué que des parents d'élèves s'intéressaient à la démarche menée ?	6	4	14
20. Avez-vous eu du plaisir à vivre et participer à ce projet ?	23	1	/

## Analyse et limites

- L'avis de tous les enseignants interrogés est quasi unanime : les séances de musico-pédagogie offrent un angle d'approche original qui soutient très utilement les matières envisagées en classe. Les liens sont faciles à établir et les illustrations fournies par les ateliers, très enrichissantes pour tous les acteurs de la démarche.
- Les enseignants relaient autant que possible le travail

proposé par les animateurs JM et en tous cas s'appuient sur la démarche générale pour développer leur programme.

- Les concertations pédagogiques et séances réservées à la formation continuée sont considérablement appréciées et contribuent largement au bon déroulement de l'entreprise. Elles semblent outiller idéalement les enseignants concernés, les autonomisent et renforcent leur motivation quant à la prise en charge d'activités musicales.

- Le retentissement des activités sur la mémoire et la concentration est régulièrement souligné et suscite même un réel étonnement de la part des enseignants.

- Les séances semblent très bénéfiques pour les enfants en souffrance psychologique, présentant des dysfonctionnements de type dyslexique par exemple, confrontés à des réalités familiales complexes ou encore particulièrement introvertis. Ces bienfaits se répercutent apparemment sur l'attitude générale des sujets concernés et améliorent leurs conditions d'apprentissage au quotidien.

- Le tissu social se densifie grâce aux ateliers : les enfants apprennent à se découvrir sous un angle différent, à s'accorder de l'attention, à devenir plus solidaires. Le travail de groupe est facilité, le respect mutuel tend à s'accroître.

- Les enseignants ont la possibilité de s'extraire du groupe et d'ainsi porter un nouveau regard sur leurs élèves. En effet, s'ils participent aux activités, ils n'en sont pas les meneurs, ce qui libère une part de leur attention, qu'ils peuvent alors redéployer sur une observation fine des attitudes de chacun. L'impact sur la relation est selon eux indéniable et clairement positif, cette posture leur permettant parfois de désamorcer des problèmes latents et jusque - là insolubles.

- Les concerts commentés sont considérés par les enseignants comme des moments privilégiés d'ouverture culturelle pour les enfants. Outre des techniques, des sonorités, des instruments à chaque fois spécifiques, ils ont également l'occasion de découvrir tout un contexte linguistique, anthropologique et social mais aussi parfois plus simplement de faire connaissance avec le dispositif du concert, n'ayant pas toujours la chance d'être sensibilisés à une dimension artistique au sein de leur milieu d'origine.

- Selon les titulaires, la présence régulière d'un intervenant extérieur est un véritable soutien à la structuration dans le temps pour les enfants. C'est aussi une sorte de pause «en-chantée» dans le déroulement de la semaine qui se matérialise et s'incarne dans la personne de l'animateur.

- Certains parents se manifestent auprès des enseignants pour témoigner des bienfaits constatés sur leurs enfants depuis le début des séances. Dans l'une des écoles, la directrice a d'ailleurs suggéré de leur soumettre un questionnaire (en annexe, rubriqué 5).

- Le plus souvent, les enseignants affirment avoir pris beaucoup de plaisir à participer au projet que ce soit lors des séances d'atelier ou des périodes formatives. Ils considèrent généralement que le projet n'est nullement un frein au bon déroulement du programme scolaire mais au contraire un adjuvant appréciable à celui-ci.

## Quelques commentaires et «morceaux choisis»

**1.** - «On a travaillé sur «Le Vol du bourdon» pour la phrase. On a mis en parallèle une phrase musicale et une phrase dans la langue». Ecole de Franière 2012.

- «Ca aborde la matière qu'on voit en classe d'une autre façon, par d'autres manipulations. Par exemple, si je dis à

Anais que je vais voir les groupements par 3 en mathématique, elle prévoit une activité où les élèves vont devoir se regrouper par 3». Ecole d'Ottignies.

- «Henri a fait des activités sur la géographie, le monde, il a fait du calcul mental dans certaines chansons avec un jeu de magasin. Les enfants avaient des dessins et ils ont dû calculer et faire le jeu du marchand. Il a fait le masculin et le féminin (des formes irrégulières) avec la chanson «Berger bergère» sur une musique du Moyen Age et avec une danse, il a fait un savoir écouter sur une sorcière qu'il fallait dessiner en fonction de ce que racontait la chanson...». Ecole de Gosselies.

**2.** - «Le savoir écrire n'est jamais simple parce que ça fait appel à l'imagination, la structure de phrases etc... Henri leur a donc fait inventer un petit texte sur une musique. En plus, ça travaillait la latéralisation parce que c'était des positions à partir d'une chaise. Ça travaillait aussi la recherche de rimes... C'était bénéfique». Ecole de Gosselies.

- «On a chanté «Loulalilé», une syllabation auditive. Je l'ai réutilisée à chaque fois qu'on apprenait une nouvelle lettre : on reprenait la chanson et on l'adaptait. Les enfants étaient très demandeurs». Ecole de Fétinne, Liège.

- «On a fait le «petit magasin», je ne sais plus dans quel cadre ça entraînait pour Henri, mais nous évidemment, les prix d'achat, de vente et les échanges d'argent, on en parle. C'était un jeu vraiment bien fait, ça les mettait vraiment en situation. Puis il y avait aussi les additions et les multiplications en chanson». Ecole de Gosselies.

**3.** - «Les dernières séances, c'était fort lié à de la géométrie et justement, on voyait les droites, les courbes... Ils devaient courir dans la salle en fonction du rythme de la musique et si Roxane tapait une fois, c'était se mettre en cercle, deux fois, c'était la droite, et trois fois, le triangle». Ecole des Clémentines, Bruxelles.

- «Henri leur a fait composer la fin d'une chanson, donc il leur a fait compter les pieds comme dans une poésie. Ils se sont rendu compte que c'était la même chose». Ecole de Gosselies.

- «Après un moment, dans «Loulalilé», on revient avec d'autres lettres. Et comme c'est ludique, pour certains enfants, en chantant, ça permet de fixer. Pour certains, c'est une porte d'entrée, ça ne touche pas tout le monde et ce sont de petites choses mais c'est un angle d'approche différent de celui qu'on peut avoir en classe. Il permet de varier les moyens et comme ça certains accrochent». Ecole de Blaton.

- «Il y avait une chanson sur des oiseaux dans un nid avec laquelle on a travaillé la soustraction en la modifiant un peu. On le faisait dans la salle donc les enfants le jouaient réellement avec leur corps. Par exemple, s'ils sont 5 oiseaux dans le nid, ils choisissent combien tombent du nid, le petit leur dit «Poussez-vous» et ils le vivent sensoriellement. Pour certains c'est encore nécessaire de le vivre alors qu'en classe, on ne passe plus par là parce que c'est spécifique aux maternelles». Ecole de Blaton.

**4.** - «Dès qu'ils sont en demande (les élèves), je le fais, peu importe le programme, ça passe avant parce qu'ils adorent ça». Ecole des Clémentines, Bruxelles, 2011.

- «Je pense que la plupart étaient contents d'avoir musique et ça leur faisait du bien dans la journée de faire autre chose». Ecole de Franière.

«Les enfants prennent ça comme une récréation mais ils apprennent énormément. Ils prennent du plaisir et quand, après l'heure, on retourne en classe, on se remet au travail sans difficulté». Ecole de Bellefontaine.

**5.** - «Quand il y avait un moment où je devais intervenir, on prenait 5 minutes et Françoise trouvait ça intéressant de voir les choses sous un autre angle, avec nos yeux d'enseignants. Pour elle aussi c'était un plus, c'était vraiment un échange». Ecole de Blaton.

- « On a fait une chanson avec Aurélie qui travaillait la structure spatiale, gauche- droite et on a eu l'idée de leur mettre des bracelets, des élastiques de couleur à la main droite avec laquelle ils devaient dire bonjour». Ecole de Callenelle.

- «Henri nous demandait généralement de lui donner des éléments par rapport à ce qu'on allait voir en classe et à ce qu'il pourrait faire. Certains liens ont été faits sur le pluriel, des choses ainsi...». Ecole de Gosselies.

**6.** - «Les rencontres étaient très variées : c'était très ouvert dans la discussion dans les deux sens. Si j'avais des attentes, je les sentais perçues et inversement. Il y avait un très bon échange et Françoise a très bien compris la façon dont on vivait les choses». Ecole de Blaton. (Concerne formations de type 1)

- «On a eu des séances de formation bien faites, avec des feuilles. Elles étaient ouvertes à tous les enseignants qui souhaitaient y participer, qu'ils soient dans le projet ou non, ou dans d'autres implantations. Laurence a demandé ce qu'on faisait dans les classes et une institutrice maternelle est arrivée avec «Frère Jacques».. On est parti de là, on a vécu l'animation ensemble et on a vu tout ce qu'on pouvait exploiter au niveau du rythme, des canons... Tout ça, à partir d'une chanson populaire !». Ecole de Franière. (Concerne Formations de types 2)

- «On se voyait pour faire des séances de rythme car c'était surtout dans ce domaine qu'on était dépourvus. Yoann nous a montré des activités à faire avec le djembé ou sur les bancs. De petites séquences qu'on pouvait facilement reproduire en classe. On était 4 car on y allait ma collègue et moi avec les deux institutrices de Tintigny. C'est enrichissant parce que certaines avaient déjà joué un peu de djembé, d'autres, pas du tout donc, il y a des fous rires qui se partagent !». Ecole de Bellefontaine. (Concerne Formations de type 3)

- «Ce que j'ai retenu de la formation et qui m'a le plus plu, c'est la fabrication d'instruments de musique. C'était vraiment très chouette, j'ai appliqué directement. On a fait un genre de kazoo avec des bouteilles recyclées, on a appris à faire des instruments à base de pailles, deux coups de ciseaux et on a un instrument. Bêtement une caisse en frigolite avec une fourchette posée sur des élastiques et on a un magnifique piano. Ce sont des

idées vraiment intéressantes !». Ecole des Clémentines, Bruxelles. (Concerne formations de type 4)

**7.** - «J'ai constaté avec les élèves de cette année - ci, que pas mal d'entre eux avaient des problèmes de mémorisation dus principalement au fait qu'ils n'avaient pas de représentation mentale de ce qu'ils apprenaient ou tout simplement parce que ils étaient plutôt axés sur le savoir et ils n'avaient pas de savoir faire, de stratégie pour retenir. Donc moi j'ai profité un peu de ce qui se faisait ici, pour savoir si ça pouvait avoir un impact sur l'apprentissage. De manière scientifique je ne peux pas prouver ce que je vais vous dire, mais il me semble que la musique a été un facteur parmi d'autres permettant aux élèves de favoriser certaines rétentions». Ecole de Gosselies.

- «Ca c'est un truc que je me dis depuis le début de l'année. Ils sont extraordinaires par rapport à ça. C'est impressionnant, ils vont beaucoup plus loin que moi. Roxane arrive parfois avec des musiques où j'ai l'impression que ça va un peu vite, que les enfants n'auront pas le temps de retenir alors que c'est moi qui en tant qu'adulte suis en difficulté !». Ecole des Clémentines, Bruxelles.

- «Il y a des chansons qu'ils renaient avant moi, même celles qui n'étaient pas en français. Aurélie a fait une chanson en espagnol, elle leur avait expliqué ce que la chanson racontait. Même quand on allait à la piscine, ils chantaient dans le bus !». Ecole de Callenelle.

- «Moi, ce qui m'étonne, c'est qu'ils retiennent ! C'est incroyable ! Ils apprennent un chant et 3 jours plus tard, Yoann joue les premiers accords et ça y est, les enfants sont dedans, ils se souviennent !». Ecole de Tintigny.

- «J'ai une élève qui est dysphasique donc elle a des lésions au cerveau, c'est irréversible, et suite à cela, ça la handicape dans certaines choses. Quand on dit des choses en classe, je dois souvent accompagner les mots de dessins au tableau. Elle a besoin d'un support visuel. Et tout à l'heure encore je l'écoutais et j'étais surpris de voir qu'elle se souvenait encore de certaines choses longtemps après. La dysphasie a un impact sur la mémoire. C'est un enfant qui a vraiment des difficultés à retenir. Et pour l'aider, dans tout ce qui est rétention, il faut l'accompagner d'un visuel. Le mot écrit au tableau, varier les supports visuels...». Ecole de Gosselies.

**8.** - «Avec la musico-pédagogie, les enfants apprennent à développer leur créativité et ils sont beaucoup plus à l'aise en classe pour continuer sur ce chemin-là». Ecole d'Ottignies, 2012.

**9.** - «Pratiquement tous les enfants partent sur un pied d'égalité. Avec la musique, certains reprennent confiance. Cette confiance se développe petit à petit dans les autres cours et matières parce qu'ils voient qu'en musique, ils arrivent à mémoriser, à produire des choses... On peut repartir sur cette énergie-là pour la suite». Ecole d'Ottignies, 2012.

- «Une fois, Roxane a parlé du monde, des Chutes du Niagara, de lacs... On s'est évadé, on a pris des cartes, on a montré la Belgique et chacun a pu repérer son pays.

Ils ont donc tous été remis sur un pied d'égalité». Ecole des Clémentines, Bruxelles.

**10.** – «On essaie qu'il y ait des interactions filles-garçons dans notre quotidien, mais on doit les imposer. C'est un âge (4ème primaire) où c'est «filles d'un côté, garçons de l'autre», il faut donc des incitants et les chants et la danse en sont... Henri fait par exemple venir un garçon qui doit ensuite choisir une fille, qui doit choisir un garçon à son tour etc...». Ecole de Gosselies.

- «Parfois dans la classe, quelqu'un lance une phrase de chanson qui lui passe par la tête. Ils se mettent alors tous à chanter ensemble. Je trouve ça merveilleux, un démarre tout seul et entre eux par interactions, ça marche». Ecole de Franière.

- «Au niveau de la cohésion de la classe, c'est important parce qu'ils apprennent à attendre que l'autre ait terminé son intervention et ce n'est pas toujours évident à cet âge-là (1ère et 2ème primaire) parce qu'ils ont envie de parler tous en même temps. Donc ça apporte : chacun à son tour et l'écoute du voisin». Ecole de Tintigny.

- «Avec les séances de musique, ils se sont ouverts à tout le monde et à la fin, pour les jeux, ils n'allaient plus forcément chercher la copine ou le meilleur ami, ils choisissaient l'enfant qui était à côté». Ecole d'Ottignies.

**11.** – «Je pense à une petite fille qui a beaucoup de difficultés en lecture. Elle recommence sa première année. On avait chanté le «Caméléon Léon» pour apprendre le son «On» et quand elle ne sait plus, devant sa feuille quel son c'est, elle rechante le «Caméléon» pour retrouver le son». Ecole de Franière.

«Les enfants plus timides ont pu s'exprimer, oser s'affirmer devant les autres. Ils ont tous pris la parole puisqu'ils ont dû jouer d'un instrument ou même chanter tout seul, chose qu'ils n'avaient jamais faite avant. Il y a des choses qui se développent. Je ne sais pas expliquer le pourquoi du comment mais ils ont une confiance en eux, ils osent. Ils osent se tromper, maintenant». Ecole de Bellefontaine.

«Une petite fille, Anna, est dyslexique et très renfermée. Elle a beaucoup de difficultés scolaires. Depuis le début du projet, elle a envie de venir à l'école et pour Pâques, elle a demandé un djembé. Elle a envie de faire de la musique et s'épanouit. Quand elle a eu son djembé, elle l'a apporté à l'école pour le montrer. Elle était très solitaire et ça lui a permis de parler avec les autres. Le projet a été un déclic pour elle d'un point de vue personnel». Ecole de Bellefontaine.

- «Ils sont plus à l'aise, ils osent plus facilement, peut-être que toutes ces activités, ça fait encore partie de leur vécu de petite enfance, de maternelle où on chante beaucoup, où, entre guillemets, on peut faire un peu les singes, sans s'inquiéter de ce que vont en penser les autres...». Ecole de Gosselies.

- «Youssef a des petits soucis à la maison... les parents se sont séparés, il ne le vit pas très bien mais Youssef il a été dedans tout le temps. Je veux dire... il a quand même appris, travaillé certaines choses et sans s'en rendre

compte. C'est quelque chose dont il a vraiment besoin Youssef». Ecole de Fétinne, Liège

**12.** – «C'est une relation avec nous qui est différente du fait qu'Anaïs prend l'activité en charge et que je participe comme les élèves, il y a un autre rapport entre nous et ça leur permet de se rapprocher de moi». Ecole d'Ottignies.

- «Tout ce qui est travail du rythme demande une certaine concentration, y compris pour moi, l'adulte qui parfois suis aussi distraite. Je trouve que c'est important pour les enfants que madame se trompe de temps en temps. La place de l'erreur, c'est important, je leur dis toujours que c'est normal de se tromper, que c'est comme ça qu'on apprend et ils peuvent voir ainsi que c'est pareil pour moi». Ecole de Franière.

**13.** – « On a une contrainte en moins en ne devant pas mener les séances. On est là pour accompagner le groupe et pouvoir observer certains comportements. Alors parfois, ça renforce le sentiment qu'on avait mais parfois ça peut changer les à priori sur certains enfants». Ecole d'Ottignies.

- «Dans certains jeux, il faut un premier, une sorte de «chef» et on est parfois surpris de voir le «chef» ! Je les ai découverts, sur une chaise ou un banc, ce n'est pas pareil. Parfois ils m'ont vraiment surpris». Ecole des Clémentines, Bruxelles.

**14.** - «C'était un concert sur le jazz, c'était superbe. Les enfants ont adoré, quand on est rentré en classe, ils étaient fous de joie. Ils se sont vraiment bien amusés et ont appris. Les musiciens étaient vraiment exceptionnels». A propos de Lightrin Guy, Ecole de Gosselies.

- «C'était un concert du sud de l'Italie. Quand on met le CD, les enfants ont envie de danser donc ça leur est resté. C'était un chouette concert, animé et très pédagogique». A propos de Damadaka, Ecole de Franière.

- «Pour les enfants, c'est super, parce qu'à l'heure actuelle, au niveau familial, il n'y a pas forcément un apport du point de vue de la culture. Et puis, ça ouvre les enfants car ils sont quand même beaucoup dans leurs jeux virtuels, donc, à l'heure actuelle, ce n'est pas toujours évident pour eux de faire la différence entre le réel et l'imaginaire. Là, c'est une réalité mais tout à fait autre que la leur, c'est l'imaginaire qui s'incarne». Ecole de Blaton.

- «C'était un concert où il n'y avait quasiment pas d'instruments à part un «tam-tam», donc les enfants se sont rendus compte qu'ils pouvaient faire de la musique avec pas grand chose, juste avec leur voix par exemple. Ils ont été très impressionnés». A propos de «Souffle Boréal», Ecole de Gosselies.

**15.** – «On a fait une expression écrite après le spectacle pour voir les mots... On a écrit de petites phrases... C'est magnifique pour ceux qui ne vont jamais nulle part». Ecole des Clémentines, Bruxelles.

- «Pour leur culture, c'est bien, ça leur ouvre l'esprit. Le premier, c'était celui avec les lions et c'était super parce qu'après, on a pu allier la musique et la peinture. J'ai fait

une activité où ils devaient écouter une musique et dire à quelle couleur ça leur faisait penser. C'était intéressant, même avec des petits de première, ils savaient expliquer pourquoi ! Parfois, quand on va voir des spectacles, ils ont un regard très critique ou ils décrochent, ou encore ils se moquent facilement. Tandis qu'ici, ils ont vraiment attendu que les choses viennent à eux pour les apprécier puis après, ils ont discuté et on dit «on a bien/moins bien aimé» parce que..., ils ont vraiment eu une ouverture». A propos de «Tonnerre de la plaine», Ecole d'Ottignies.

- «C'est l'occasion pour eux de découvrir ce genre de spectacle, peut-être même d'en proposer à leurs parents...». Ecole des Clémentines, Bruxelles.

- «Certains ont demandé au chanteur s'ils avaient l'électricité, la télé... Ils avaient une vision des Inuits dans leur igloo et des trucs ainsi !». A propos de «Souffle Boréal», Ecole de Gosselies.

**16.** – « Ce qui est vraiment bien, c'est qu'une personne extérieure vienne. C'est un autre intervenant et pour nous c'est enrichissant car ça nous permet d'observer nos enfants parce qu'on n'est pas acteurs». Ecole d'Ottignies.

- «Pour la structuration du temps, c'est intéressant que ce soit quelqu'un d'extérieur : ils savaient que le mardi et le jeudi, c'était musique avec Mme Roxane. C'est aussi une espèce de parenthèse dans un autre local avec une autre personne même si madame est présente, c'est une petite bulle qui parfois permet mieux la prise de parole». Ecole des Clémentines, Bruxelles.

- «Travailler avec quelqu'un d'autre, c'est important car nous on les a toute une année scolaire, ça leur apprend à entendre les consignes d'une autre façon, parce qu'ils s'habituent vraiment à notre façon de faire. Avec Aurélie, il faut travailler autrement...». Ecole de Callenelle.

- «Quand c'est une personne extérieure, nouvelle qui vient dans la classe, les enfants font plus attention, en tous cas au début. Un facteur extérieur joue beaucoup et même si je propose généralement à mes élèves beaucoup de jeux chantés et dansés, c'est agréable pour moi de voir une personne extérieure animer, ça m'enrichit parce qu'il y a des petits trucs qu'on peut se donner». Ecole de Franière.

**17.** – «J'ai un petit garçon qui est arrivé à la Toussaint du Portugal, juste après le début du projet. Il ne parlait pas du tout le français et la première fois que je l'ai vu s'exprimer, c'est avec Anaïs. Quand on chantait, il chantait, il baragouinait un peu n'importe quoi mais on entendait des consonnances qui se rapprochaient de ce qu'on faisait. Il avait un grand sourire, on voyait qu'il était content, il faisait les gestes des chansons... C'est un autre moyen de communiquer sans toujours utiliser la parole, donc je pense que ça l'a mis en confiance et que ça l'a aidé». Ecole d'Ottignies.

- «Déjà au départ, ils sont dans une école à discrimination positive, un Belge d'origine vraiment je n'ai pas. Je n'ai que des enfants étrangers et c'est vrai qu'il y a plein de petites choses qui se passent pendant le cours de

musique où on dit «ah, c'est comme chez moi en Afrique ou c'est comme moi dans la danse marocaine on fait ça aussi!». Ecole des Clémentines, Bruxelles.

**18.** – «On a chanté le «Canon des arbres», il y avait plein de mots qu'ils ne connaissaient pas, évidemment. La plupart ne parlent pas français chez eux. Quasiment dans toutes les chansons, ils demandent des mots à Roxane et elle explique toujours très bien. On en reparle après, en classe et on replace même les mots dans d'autres leçons s'ils ne sont pas trop difficiles, en dictée, par exemple». Ecole des Clémentines, Bruxelles.

- «Dans la cour, quand ils jouent, je les regarde du coin de l'œil, ils ne savent pas que je les observe et ils chantent des chansons et ils se reprennent entre eux, ils disent : «non ça veut pas dire ça, ça veut dire ça». Ecole des Clémentines, Bruxelles

**19.** «Des parents qui ont une petite fille en première et un petit garçon en 2ème nous ont fait la remarque. La petite fille qui fait le projet, ça lui fait du bien, en rentrant, elle répète ce qu'elle a vu. Les parents voient vraiment la différence pour la motivation par rapport à leur fils et ils sont persuadés que c'est grâce au projet». Ecole des Clémentines, Bruxelles.

20. –« J'ai pris énormément de plaisir à ce projet. Et les enfants se sont autant amusés que moi à faire des activités que nous n'avions pas l'habitude de faire en classe». Ecole d'Ottignies.

- «Personnellement, ça m'a apporté beaucoup durant ces deux ans. Ça me donne l'envie de faire ces activités avec les enfants alors que je ne le faisais pas avant. Ça m'a permis de me former». Ecole de Fétinne, Liège.



**Tableau 2 (72 élèves interviewés)**

Question posée	Oui	Non	Ne sait pas
1. Peux-tu nous parler d'un jeu ou d'une chanson que tu as particulièrement aimé(e) ?	70	2	/
2. T'es-tu bien amusé(e) lors des ateliers de musique ?	71	1	/
3. Rechantes-tu les chansons en dehors des séances d'atelier ?	30	35	7
4. As-tu l'impression que les séances t'ont permis de découvrir des choses que tu ne connaissais pas ? (Exemple à donner à chaque fois)	39	20	13
5. As-tu remarqué que parfois on refaisait en classe des activités qui rappelaient des chansons ou des jeux des ateliers ?	17	43	12
6. As-tu l'impression d'avoir pu mieux faire connaissance avec tes copains de classe ?	23	22	27
7. As-tu aimé les concerts auxquels tu as assisté ?	62	/	10
8. As-tu découvert des instruments que tu ne connaissais pas pendant les ateliers et les concerts?	56	2	14

## Analyse et limites

- La plupart des enfants se souviennent d'une grande partie du contenu des ateliers et aiment l'évoquer. Ils ont à chaque fois une manière toute propre de l'explicitier. Il est ainsi intéressant de noter que la même activité peut devenir un jeu, une chanson, un exercice selon l'aspect qui a été le plus marquant pour l'enfant. Les représentations sont donc toutes personnelles également.

- Certains enfants aiment nous rechanter leur «chanson préférée», le plaisir prend le pas sur la timidité ou l'inconfort présumé de devoir s'exprimer devant des inconnus. Pour certains enfants récemment immigrés, il est apparemment bien plus aisé de chanter un texte régulièrement rappelé que de s'exprimer en français sur des questions simples mais inédites et dépourvues de mélodie.

- Les enfants ayant déjà bénéficié du projet l'an dernier semblent, au terme de ces deux phases d'application, conscientiser bien plus aisément les apports du contenu des ateliers en ce qui concerne le soutien aux matières quotidiennement abordées en classe. Ils ont découvert et retenu des termes nouveaux par le biais des textes des chansons et ont parfois même clairement compris l'intérêt de certains activités par rapport à des points relatifs à d'autres disciplines que la musique. Pour les autres ou les enfants plus jeunes, ils n'ont pas réellement conscience qu'ils ont travaillé des matières dites de base en participant à des ateliers musicaux. C'est donc le principe de plaisir à nouveau qui semble être prioritaire. Quand ils évoquent des liens avec le quotidien scolaire, c'est généralement parce qu'ils ont été pointés par l'animateur ou l'enseignant à plusieurs reprises tant

dans le contexte des séances d'atelier qu'en classe.

- La répétition et la transmission s'opèrent : certains enfants rechantent en récréation, à la maison à l'attention de leur famille, apprennent les chansons à des condisciples de classes non concernées par le projet (voir à ce sujet l'enregistrement vidéo répertorié 3 dans les sources audiovisuelles, réalisé dans la cours de récréation de l'école de Franière) voire à des amis extérieurs à l'école. Des parents ont d'ailleurs signalé avoir observé ce processus.

- «Connaître sa classe, son groupe» est une notion fort abstraite pour des enfants de 5 à 10 ans environ, ils peuvent rapporter des observations et expériences concrètes mais n'établissent pas nécessairement de lien avec une «ambiance de classe» ou un «fonctionnement de groupe». Par contre, ils ont le plus souvent ressenti que les ateliers pouvaient les rapprocher de certains enfants de la classe qu'ils ne fréquentaient pas spontanément, notamment par le biais de l'écoute, notion qui revient à de nombreuses reprises au sein des entretiens.

- La plupart des enfants se souviennent clairement du contenu des concerts auxquels ils ont assisté et l'émerveillement est souvent au rendez-vous. Ils en décrivent facilement les aspects les ayant le plus marqués et l'on peut déduire de leurs propos que l'accessibilité des artistes, le caractère interactif des prestations et l'«exotisme» des propositions sont des facteurs prépondérants dans la production de traces durables.

- La très grande majorité des enfants interviewés a manifesté un enthousiasme considérable à l'idée de

poursuivre l'expérience. Ils disent aimer chanter, avoir particulièrement apprécié le projet, vouloir plus tard pratiquer d'un instrument, et même parfois avoir intégré une académie de musique depuis...

## Quelques commentaires et «morceaux choisis»

**1.** – « On a chanté avec Mr Henri «Dans la forêt lointaine». On a fait un canon, toutes les filles d'un côté, les garçons de l'autre et on chante». Clarisse, 10 ans, Ecole de Gosselies.

- «On devait dessiner un animal bizarre par rapport à une chanson. On avait des indices et à la fin, on avait un dessin complet». Jasmine, 9 ans, Ecole de Gosselies.

- «J'aimais bien la chanson du baobab («Canon des arbres»), c'est un message secret qui dit : «Où tu vas pêcher, baobab et acajou ?» Gérard, 9 ans, Ecole de Fétinne, Liège.

- «On a vu un livre avec plein de musiques dedans. Il y avait un petit prince, à chaque fois il n'était pas là. Il partait tout le temps avec un nouveau personnage : un pingouin, un hippopotame, un tigre, un crocodile et une fanfare». Océane, 7 ans, Ecole de Franière.

- «Mon jeu préféré, c'était «le pays des contraires» : on est sur un bateau, Yoann nous dit ce que l'on doit faire mais quand il parle dans le djembé, ça fait une grosse voix et alors on doit faire l'inverse de ce qu'il dit». Edouard, 6 ans, Ecole de Tintigny.

**2.** –«Je me suis bien amusée avec Anaïs. On a fait plein de jeux et on a vu des instruments, plein... Anaïs prenait sa guitare et on a fait plein de chansons. On a enregistré un CD avec toutes nos chansons et on l'a donné à la fête des mamans». Diana, 7 ans, Ecole d'Ottignies.

- «Je suis très contente d'avoir musique avec Aurélie, ça me motive pour venir à l'école». Enola, 9 ans, Ecole de Callenelle.

- «J'ai vraiment bien aimé le «bébé» de la guitare. Je ne sais plus comment ça s'appelle mais j'ai aimé car on pouvait l'essayer». Tom, 7 ans, Ecole d'Ottignies.

**3.** – «Quand on a cours de musique, on rechanté les chansons pour s'entraîner. Une fois, Estelle, Emma, Hélène et moi, on a inventé une danse pour «Chocolate Café». Laetitia, 9 ans, Ecole d'Ottignies.

- «Je rechanté les chansons à la maison avec mon cahier pour ma sœur, elle a huit ans». Eva, 7 ans, Ecole des Clémentines, Bruxelles.

- «Moi, j'ai rechanté la chanson «Chocolate Café» à mon papa quand il buvait du café. Ça m'avait donné l'idée». Floria, 9 ans, Ecole de Callenelle.

- «J'ai rechanté le «Canon des arbres» à une amie qui habite mon village. Au début elle rigolait, elle se demandait en quelle langue je chantais !». Louane, 10 ans, Ecole de Bellefontaine.

**4.** – «Dans certaines chansons, j'ai appris des mots difficiles comme «bataille», «querelle», «troubadour»...». Emma, 8 ans, Ecole d'Ottignies.

- «Dans une chanson, on parlait d'une biquette, une biquette c'est comme une chèvre». Mohamed, 9 ans, Ecole des Clémentines, Bruxelles.

- «J'aime pas fort la musique. Mais j'adore la nature. Il y avait une chanson avec des noms d'arbres. Il y en avait que je connaissais, d'autres, que je ne connaissais pas». Noé, 9 ans, Ecole de Franière.

- «Dans «Loulalilé», on peut mettre d'autres lettres, c'est pour toutes les apprendre». Kilian, 6 ans, Ecole de Blaton.

- «Il y avait un jeu avec des petites pièces qu'on devait mettre dans des cerceaux. On chante et quand la chanson est finie, les autres referment la corde. Si tu es encore dedans, tu as perdu. Sinon, tu totalises des points. C'est un jeu d'écoute et d'adresse». Louane, 10 ans, Ecole de Bellefontaine.

**5.** « En géographie, on a fait des choses. A chaque fois qu'on visitait un pays avec Mr Henri, on le coloriait toujours sur la carte du monde». Hélène, 9 ans, Ecole de Gosselies.

- «Dans la chanson «Bonjour le petit jour», on doit dire et montrer avec son doigt si c'est un bon ou un mauvais jour. En classe, quand on le refaisait avec madame, on devait réfléchir au micro et expliquer pourquoi on était content ou pas». Maëllie, 5 ans, Ecole de Callenelle.

- «Avec Giovanna, on a chanté un truc avec des mers («Le cadeau pour demain»), on disait toutes les mers dedans. En classe, on a dû faire un exposé. Je me suis occupé du Triangle des Bermudes». Gérard, 9 ans, Ecole de Fétinne, Liège.

**6.** – «Parfois on a dansé avec les garçons. Au départ, j'avais un peu peur mais maintenant qu'on a fait les danses, on est plus amis». Clarisse, 10 ans, Ecole de Gosselies.

- «Je suis plus à l'aise avec les autres de ma classe. Parfois on danse et je lève tout le temps le doigt. Parfois on danse avec les garçons aussi. Une fois, j'ai dansé avec Mr Henri !». Charlotte, 10 ans, Ecole de Gosselies.

- «On peut apprendre un peu les autres, ce qu'ils aiment bien. Ça vient du cœur, la musique, ça aide pour ça». Julie, 9 ans, Ecole de Fétinne, Liège.

- «Comme on chante, on commence à reconnaître la voix des autres». Rémy, 8 ans, Ecole de Bellefontaine.

- «Quand on ne se souvient pas, on regarde les autres. On les écoute et on rentre dans le rythme avec eux». Joaquin, 9 ans, Ecole de Blaton.

**7.** – « Les musiciens nous ont appris des chansons. Leurs habits ne ressemblaient pas tellement aux habits de chez nous, ils étaient faits avec de la peau de bison. Ils ne mettaient pas de baskets, ils avaient des sortes de bottes». A propos de «Souffle Boréal», Julie, 9 ans, Ecole de Fétinne, Liège.

- «Le 1er, c'était des gens qui jouaient avec des instruments, ils étaient à moitié Italiens, à moitié Français, des dames et des messieurs. A la fin, on a fait une grande danse mais certains n'ont pas voulu y aller. Et le 2ème, c'était une histoire avec des

instruments aussi et un loup. Il essayait de chasser pour manger mais son déjeuner s'échappait à chaque fois». A propos de Damadaka et «1,2,3, P'tit' balade au bois», Théo, 6 ans, Ecole de Franière.

- «Le concert, c'était impressionnant, surtout les vêtements. Le garçon avait une voix bizarre et la dame avait plusieurs voix. Ici dans notre pays, on a beaucoup de chance. Au Pôle Nord, il fait moins 30 ou 50 degrés. Parfois on se plaint qu'il pleut tout le temps mais en Sibérie ou en Alaska...C'est pas facile». A propos de «Souffle Boréal», Alizée, 9 ans, Ecole de Blaton.

- «On est allé voir une fille un peu Africaine, elle venait du Cameroun. Il y en a qui pouvaient aller danser avec elle. On lui a chanté des musiques qu'elle ne connaissait pas !». A propos de Kareyce Fotso, Floria, 9 ans, Ecole de Callenelle.

**8.** - «J'ai vu des «tams-tams», on les appelle des djembés, c'est Anaïs qui me l'a dit et un truc où on met le pouce, comme un piano mais ce n'est pas un piano (likembé)». Anne, 4 ans, Ecole d'Ottignies.

- «De ma vie, je n'avais jamais vu un saxophone et j'en ai vu un quand les messieurs du jazz sont venus». Adrien, 11 ans, Ecole de Gosselies.

- «On a tapé sur des tambours africains, on n'en avait jamais vu avant. Il y avait aussi du violon, du ukulélé, des maracas et des trucs qu'on claque ensemble et qui font du bruit (des castagnettes)». Léa, 6 ans, Ecole de Blaton.

- «Avec Mr Henri, on apprend beaucoup de choses sur les instruments, les bois, les cordes, les cuivres, par exemple la guitare, l'accordéon, le dulcimer, la trompette, les flûtes, les tambours... On peut apprendre les sons aigus, graves...». Héléna, 9 ans, Ecole de Gosselies



Kareyce Fotso © Bill Akwa Bétoté

# Résultat de l'analyse des questionnaires écrits remplis par les enseignants

Un questionnaire a été remis à chaque enseignant et expliqué, lors de notre passage au sein de son école pour procéder à l'évaluation. Il a eu le temps de le compléter en toute quiétude en dehors de notre présence avant de nous le renvoyer.

Ce questionnaire portait notamment sur les compétences disciplinaires et transversales exercées sur une période de 15 jours (4 séances d'atelier et le relai assuré par les enseignants, plus ou moins fréquent).

Il s'intéressait également aux prolongements apportés par les titulaires en classe, dans le cadre des matières quotidiennement envisagées, aux activités musicales proposées dans le cadre du projet.

15 questionnaires sur 24 nous sont parvenus. La fin de l'année scolaire et son cortège d'examens, de corrections, de concertations, et de festivités en tous genres n'ont peut-être pas permis à tous les enseignants concernés de s'atteler à la rédaction du bilan souhaité.

L'analyse des données montre que :

1. D'un point de vue didactique, les référentiels proposés à travers l'ensemble des établissements fréquentés sont :

## *Pour le chant*

- Album musical collectif : 53% des cas
- Affiche murale des chants appris : 13% des cas
- Cahier de chants, comptines : 46% des cas

## *Pour la danse*

- Répertoire de danses folkloriques et populaires : 13% des cas
- Rondes : 60% des cas
- Jeux dansés : 66 % des cas
- Jeux mimés : 46% des cas

2. En ce qui concerne la mobilisation des compétences, les relevés ont été effectués sur une période délimitée de 15 jours de classe consécutifs:

<b>A. Cadre d'intégration du développement artistique</b>	
<u>Permettre d'établir un contact avec la matière sonore</u>	
Organiser et ajuster ses propres rythmes	<b>60%</b>
Organiser les sons dans l'espace et le temps	<b>60%</b>
Oser chanter	<b>80%</b>
Affirmer et défendre son identité	<b>33%</b>
Affirmer et défendre des valeurs esthétiques	<b>46%</b>
- se situer dans une vie riche en productions artistiques	
Rendre compte de sa propre démarche	<b>53%</b>
Réinvestir les compétences spécifiques et créatrices vers tous les apprentissages	<b>26%</b>



<b>B. Compétences transversales</b>	
1. S'approprier un langage sensoriel	<b>66%</b>
- Discriminer des éléments, des phénomènes auditifs	
- Utiliser un répertoire de vocabulaire sensoriel, auditif, visuel, tactile et kinesthésique	
2. Se reconnaître dans ses sensations, ses émotions et reconnaître les autres	<b>73%</b>
- Exprimer une émotion ressentie face à une musique	
3. Se reconnaître dans sa culture et celle des autres	<b>66%</b>
- S'identifier et identifier l'autre dans ses modes d'expression	
4. Collaborer	<b>73%</b>
- Confronter des capacités individuelles pour réaliser une production collective	
- Participer à la distribution des rôles pour des créations collectives et des exécutions soignées	
5. Oser affirmer son plaisir et présenter sa production	<b>60%</b>
- Formuler clairement son intention en fonction de l'objet artistique	
- Positiver sa production et celle des autres	
6. Evaluer – Argumenter	<b>46%</b>
- Donner et défendre son avis sur des productions	
- Expliquer l'identification d'un élément	
- Défendre ses goûts	
- Rendre compte de sa propre démarche	
- Justifier l'émotion, le mode d'expression, les techniques d'exécution	

(Socles de compétence pp.70 à 73)



<b>C. Compétences disciplinaires - Domaines : vocal, verbal, rythmique, instrumental et corporel</b>	
<u>N° 4.1. Ouverture au monde sonore : percevoir et s'approprier des langages pour s'exprimer</u>	
Percevoir et différencier les sons, les bruits, les notions - d'intensité, de hauteur, de tempo et d'origine différents - les associer : à des codes de hauteur, d'intensité, de dynamique, de durée ; ([II] * aux modes de production sonore (frotter, souffler, frapper, pincer) ; aux espaces sonores [II]*	<b>80%</b>
Chercher, repérer, nommer des objets, des ambiances, les qualités sonores - quelques instruments de la percussion scolaire - quelques instruments (à vent, à cordes, etc.) [II]*	<b>66%</b>
Identifier, classer, associer des voix, des extraits sonores, des instruments, des productions multiculturelles : des voix parlées, chantées, des intentions traduites vocalement et les principales langues de voix chantées [II]*	<b>60%</b>
<u>N° 4.2. Agir et exprimer, transférer et créer dans les domaines vocal, verbal, rythmique, instrumental et corporel</u>	
<b><u>Reproduire, imiter, copier</u></b>	
des mouvements, des gestes - reproduire des mouvements corporels sur des chansons, des auditions - reproduire des gestes de rythmique corporelle [II]* - occuper l'espace et y reproduire des pulsations frappées, marchées, parlées ([II]*	<b>73%</b>
des expressions vocales - reproduire vocalement des variations de hauteurs, d'intensités, de durées. Imiter vocalement des ambiances sonores - reproduire les respirations, les intonations vocales à l'exécution d'un chant ([II]*	<b>73%</b>
des expressions rythmiques et mélodiques - répéter en groupe et de mémoire des séquences rythmiques et mélodiques, des chansons ([II]*	<b>73%</b>
des expressions sonores - exécuter un court et simple musicogramme - reproduire un bruitage, un décor sonore, une courte partition rythmique ([II]*	<b>66%</b>
<b><u>Comprendre, organiser, interpréter, créer</u></b>	
des mouvements, des gestes - traduire en mouvements des séquences musicales auditionnées - organiser ses rythmes dans le temps et l'espace pour exprimer corporellement son ressenti à l'audition d'une pièce musicale ([II]*	<b>53%</b>
des expressions vocales - traduire en sonorités vocales des ambiances écoutées - associer les paramètres sonores pour produire un message vocal, verbal, musical cohérent ([II]*	<b>26%</b>
des expressions sonores - se créer des codes d'exécution, les organiser, les appliquer - organiser graphiquement une séquence entendue ([II]* - écrire un musicogramme simple pour traduire une impression en décor sonore [II]*	<b>26%</b>

\* Compétences disciplinaires à certifier au terme de la deuxième étape, à la fin de la sixième année primaire ; les autres compétences disciplinaires étant certifiées au terme de la première étape, à la fin de la deuxième année primaire.

## Commentaire apporté par Madame Odile Kolp, Inspectrice honoraire de l'Enseignement Fondamental, auteure de plusieurs ouvrages et membre du comité de pilotage encadrant le projet de musico-pédagogie :

### Note préliminaire

Comme les investigations portaient sur une brève période de deux semaines de cours, les nombres indiqués doivent être lus avec les réserves d'usage : il ne s'agit pas de statistiques.

### Au plan de la didactique

Lorsqu'on examine le tableau relatif aux référentiels, il est évident que les affiches murales des chants appris, les albums, les répertoires de rondes, de jeux dansés et mimés se rencontrent davantage que les cahiers de chants, de comptines et les répertoires de danses folkloriques et populaires, ce qui prouve l'importance du travail collectif et le travail réalisé sur l'appartenance au groupe.

### Au plan des compétences développées

L'analyse des faits prélevés permet de dégager plusieurs lignes de force à propos des compétences-titres reprises à la section Education artistique dans le document officiel Socles

- Dans le cadre d'intégration du développement artistique, la compétence Oser chanter (80%) tient le haut du pavé. La compétence Réinvestir les compétences spécifiques et créatrices vers tous les apprentissages n'étant citée qu'à 26% présage certaines difficultés à pratiquer la créativité et à transférer les acquis des élèves à d'autres disciplines.

- Les compétences transversales ne sont pas négligées. Citées à 73% Se reconnaître dans ses sensations, ses émotions et reconnaître les autres ainsi que Collaborer prouvent la part belle dévolue d'une part à l'expression des émotions et d'autre part à l'engagement collectif. Néanmoins les 46% d'Evaluer-argumenter laissent sous-entendre toute la problématique de l'évaluation dans le domaine artistique !

- Les équipes pédagogiques tendent à privilégier les compétences disciplinaires, notamment celle de Percevoir et différencier les sons, les bruits, les notions qui atteint les 80%

- Les compétences qui ont trait à la reproduction, l'imitation et la copie sont travaillées dans une moyenne de 71%. Par contre, les compétences qui incitent à la compréhension, l'organisation, l'interprétation et la

création sont signalées dans une moindre proportion avec une moyenne de 35%. La difficulté d'exercer la créativité comme signalé ci-dessus à la rubrique Cadre d'intégration est ici réaffirmée.

### Conclusion

Le nombre de compétences telles qu'exprimées dans les Socles sont estimées bien rencontrées dans leur complexité.



## Exemples de prolongements apportés par les enseignants aux activités et thèmes proposés dans le cadre des séances de musico-pédagogie

### En lien avec le français :

- 1ère primaire : Suite à la chanson «Loulalilé», travail de la syllabation, suite à la chanson «La danse des filles», travail sur les rimes et la conscience phonologique. Mme Christine, Ecole d'Ottignies.
- 4ème primaire : Liens entre les chansons et la poésie ; comptage des pieds, travail des rimes... Mme Mélissa, Ecole de Gosselies.
- 3ème maternelle : Suite aux chansons sur l'Afrique (par exemple «Toué toué»), visite du Musée africain de Tervuren, discussion sur l'Afrique, découverte de nouveaux termes, historiette inventée suite à la visite. Mme Brigitte, Ecole d'Ottignies.
- 1ère primaire : Dictée suite aux nouveaux mots appris dans les chansons, savoir-parler et expression écrite. Mme Marie-Elisabeth, Ecole des Clémentines, Bruxelles.

### En lien avec la formation mathématique :

- 3ème primaire : Tracer une portée : lignes droites, parallèles et proportionnalité. Mme Isabelle, Ecole de Gosselies.
- 4ème primaire : Suite à un jeu faisant intervenir du comptage, établir des liens logiques (décrypter un énoncé de problème) et calcul mental en chantant. Mme Véronique, Ecole de Gosselies.
- 1ère primaire : Suite à un jeu de soustraction évoquant un nid, travail de cette opération en la ressentant avec le corps. Mme Sophie, Ecole de Blaton.

### En lien avec l'éveil scientifique :

- 1ère primaire : Suite à la chanson «Le cadeau pour demain», travail sur le cycle de l'eau et sa préservation. Mme Christine, Ecole d'Ottignies.
- 1ère année : Suite à la chanson le «Canon des arbres», observation des arbres dans un parc (bourgeons, étude des feuilles, des fruits...). Mme Gaëlle, Ecole des Clémentines, Bruxelles.
- 1ère année : Suite à la chanson le «Canon des arbres», travail sur la germination, plantation de graines de haricots notamment. Mme Isabelle, Ecole de Franière.
- 3ème maternelle : Suite à la chanson le «Canon des arbres», recherche d'images collectivement, classement dans l'ordre d'apparition dans la chanson et présentation de ce travail en le chantant aux autres classes. Mme Pascale, Ecole de Callenelle.

- 1ère primaire : Suite à une chanson, classement des animaux en fonction de leur milieu de vie et de leur cri (Illustrations en annexe, rubriquées 6). Mme Isabelle, Ecole de Gosselies.

### En lien avec l'éducation physique :

- 3ème maternelle : Répétition d'une danse africaine et réalisation de masques. Mme Martine, Ecole d'Ottignies.
- 1ère année : Travail de la latéralisation suite à une chanson (Illustrations en annexe, rubriquées 7). Mme Isabelle, Ecole de Gosselies.
- 1ère primaire : Reprise des mouvements du chant «Le fil du temps», travail du schéma corporel. Mme Christine, Ecole d'Ottignies.
- 3ème et 4ème primaire : Travail de l'occupation de l'espace dans le cadre de la préparation d'une comédie musicale. Mme Maquet, Ecole de Bellefontaine.

### En lien avec la formation historique et géographique (y compris les notions d'espace et de temps) :

- 3ème primaire : Situer l'époque à laquelle chaque chanson fait référence, en évoquer les modes de vie. Mme Isabelle, Ecole de Gosselies.
- 1ère primaire : Situer les pays d'origine des chansons sur une mappemonde et un planisphère. Mme Christine, Ecole d'Ottignies
- 4ème primaire : Situer les chansons=> Lecture de cartes et orientation. Mme Véronique, Ecole de Gosselies.



# Synthèse des impressions des animateurs JM impliqués dans le projet de musico-pédagogie



**1.** Avez-vous participé à ce projet durant sa première phase ? Le cas échéant, avez-vous observé des différences de cadre durant celle-ci (investissement différent de l'enseignant, élèves plus ou moins motivés...)?

Il n'est pas toujours simple de changer d'élèves, d'enseignants, les conditions ne sont pas toujours aussi favorables que lors de la première phase quand il ne s'agit plus des mêmes interlocuteurs... (Enseignants qui ne souhaitaient pas nécessairement participer au projet mais qui ont accepté d'«hériter» du projet pour ne pas pénaliser leurs élèves, locaux totalement inadaptés, groupes importants, plusieurs titulaires par classe...) En général, quand ils sont restés inchangés, on constate une motivation intacte chez les enfants. Quant aux enseignants, ils se sont aguerris, ils osent davantage prendre le relai voire intervenir au sein des ateliers pour encore enrichir l'échange. La complicité se ressent à tous les niveaux et le rythme des séances s'accélère. Les enseignants souhaiteraient cependant que la fréquence des séances se réduise pour se limiter à une par semaine. Cette demande est récurrente à partir de la 3ème année primaire.

**2.** Les élèves rencontrés cette année sont-ils les mêmes que l'an dernier ? Le cas échéant, remarquez-vous une sensibilité particulière aux activités que vous proposez lors des ateliers (Libérations rythmique et vocale, facilités de mémorisation, cohésion du groupe...)?

Les élèves ayant déjà bénéficié du projet l'an dernier réagissent en général plus vite et chantent plus volontiers. Au niveau rythmique, ils parviennent le plus souvent à exécuter des séquences plus complexes et ils se montrent plus créatifs de manière globale. Ils sont familiarisés avec la «méthode» des animateurs et éprouvent moins d'appréhension à se livrer à une activité nouvelle. Une véritable relation de confiance et un respect réciproque se sont installés.

**3.** Avez-vous remarqué une «évolution» de certains élèves sur la durée du projet ? Pensez-vous qu'il a pu aider des enfants en difficulté ponctuelle, scolaire ou non ?

Les ateliers musicaux véhiculant de manière décentrée la matière traditionnelle, la hiérarchie du groupe peut s'en trouver modifiée, certains enfants ont une attitude totalement différente de celle qu'ils manifestent en

classe. «Cette approche est parfois utile à des enfants en difficulté scolaire. Ils reçoivent par un biais artistique une partie des informations travaillées en classe. Cette répétition via des canaux différents les rend plus attentifs» Henri Keyaerts (animateur pour l'école de Gosselies). On peut aussi observer des évolutions comportementales facilitées par la fréquence des séances et le climat instauré : les enfants osent s'affirmer et s'ouvrent aux autres.

**4.** Comment procédez-vous pour articuler le contenu des séances proposées aux socles de compétence et aux thématiques développées en classe?

D'un animateur à l'autre, les procédés de «mise en lien» varient : certains sollicitent les enseignants au préalable pour tenir compte du programme de cours et de leurs desideratas et vérifient ensuite la correspondance avec les prescrits institutionnels. D'autres proposent des activités dont ils déduisent ensuite les relations aux socles de compétence en collaboration avec les enseignants, d'autres encore prévoient leur contenu d'atelier en fonction d'un fil conducteur ludique et considèrent ensuite les passerelles possibles vers les autres disciplines.

**5.** Comment se sont organisées les séances de formation ? Pouvez-vous les décrire et illustrer de quelques exemples précis d'activités ?

Voir supra la description des différents types de formations

**6.** Avez-vous spécifiquement préparé avec les enfants/les enseignants les concerts proposés durant le projet ?

Le décor est en général planté au préalable, qu'il s'agisse du contexte culturel, de techniques spécifiques, d'instruments singuliers... Certains animateurs se basent sur les dossiers pédagogiques réalisés par les Jeunesses Musicales dans le cadre des tournées, d'autres apprennent aux enfants des chansons en lien avec le projet qu'ils vont découvrir. Tous sensibilisent les enfants à l'écoute et au respect indispensables pour profiter de la «rencontre».

**7.** Ce projet requiert-il de votre part un autre type d'implication que celle mobilisée pour les ateliers «classiques»? Pourquoi?

- La manipulation des socles de compétence est intéressante et source d'enrichissement mais contraignante et parfois complexe ;
- L'implication est différente car les enseignants attendent un fil conducteur et un respect de leurs matières et projets ;
- Les thèmes sont très différents et requièrent un autre type de préparation ;
- On vise un véritable partenariat avec les enseignants, il faut donc que l'enseignant soit très vite pleinement convaincu par le projet. Et le bon déroulement ne dépend pas que de l'animateur... ;
- Les modules de séances sont beaucoup plus longs que pour les ateliers «classiques» et nécessitent donc bien plus de recherche ;
- Beaucoup de supports doivent être produits, tant pour les ateliers que pour les formations ;

- Il est quasi impossible de réaliser ses préparations longuement à l'avance car les synergies s'élaborent au fur et à mesure et demandent à être complétées, modifiées, corrigées... ;
- Le corpus fixé pour la première année primaire est vu comme très limitatif par certains animateurs, très sécurisant par d'autres ;
- Il faut tenir compte de l'avancée du programme, ce qui ouvre un champ d'exploration inhabituel.

**8. Souhaiteriez-vous être davantage outillé(e) pour mener cette démarche?**

- Souhait de davantage de réunion entre animateurs, de bénéficier d'informations plus précises sur les programmes scolaires, la terminologie de certaines matières scolaires et des textes légaux...



# CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

- Les résultats de la démarche menée depuis janvier 2011 dans 10 établissements scolaires, au sein de 24 classes sont clairement positifs : ainsi que les Jeunesses Musicales en avaient formulé l'hypothèse initialement, les **liens entre des séances de musico-pédagogie et les disciplines quotidiennement envisagées en classe sont évidents** et les ateliers tendent à **soutenir adéquatement les apprentissages de base**. Ils offrent en outre une approche résolument ludique et décentrée qui favorise la rétention des sujets envisagés.

- **Le retentissement sur la mémoire et l'attention est indiscutable**. Les effets se marquent également sur celles **d'enfants porteurs de troubles fonctionnels ou de faiblesses particulières**.

- Les **bienfaits** se traduisent également sur le **plan psychologique** : les enfants s'écoutent, osent s'exprimer, délient leur corps, libèrent des émotions, appréhendent la notion de respect et recueillent les bénéfices de sa mise en pratique...

- **La synergie entre animateurs JM et les enseignants est riche de sens** et d'apprentissages mutuels : chacun évolue vers la réalité de l'autre pour créer des passerelles profitables à tous les enfants concernés. Le suivi du programme scolaire est ainsi assuré et en-luminé au grand plaisir de chacun.

- **Les formations sont unanimement appréciées** par tous les enseignants. Leur caractère personnalisé facilite la participation et l'investissement de chacun même si le temps permet pas toujours d'exploiter en classe les nombreuses pistes proposées.

- Ce projet, par le biais de sa dimension interculturelle, pourrait être un réel **vecteur d'intégration** dans les classes fragilisées par un fort taux d'immigration ou une précarité sociale importante. Permettant en outre une **approche toute spécifique de la langue**, il permet de multiplier les ressources mises à disposition des enseignants dans cet apprentissage.

- Les séances ont un **impact positif sur la relation des enseignants avec leurs élèves**. Elles permettent parfois de détecter des problèmes voire d'amorcer des pistes de remédiation, l'enseignant pouvant, grâce à ce dispositif, adopter une posture nouvelle d'observateur moins directement impliqué puisque ne menant pas l'activité.

- **Les concerts commentés ont très souvent suscité un enthousiasme débordant**, tant de la part des enseignants que des enfants. Les artistes se sont globalement montrés très conscients des réalités que recouvrait le projet et de la nécessaire dimension pédagogique à conférer à leurs prestations.

- Selon les différents interlocuteurs interrogés, **les enfants ayant déjà bénéficié du projet l'an dernier se montrent plus réceptifs, plus réactifs, bien davantage enclins à prendre la parole** et à présenter leur production devant leurs condisciples. **Cette tendance se vérifie en classe** et les rapports de force se modifient, générant des groupes plus soudés. Les enseignants ont parfois dû assumer un projet qu'ils n'avaient pas souhaité, pour ne pas interrompre la continuité d'une démarche entamée avec un autre titulaire, mais ils en reconnaissent en général les bénéfices et à quelques exceptions près, ont rempli, de bonne grâce les missions attendues.

- **Certains enseignants ont échangé avec leurs collègues** non impliqués dans le projet au sujet des caractéristiques et les avantages de celui-ci lors des pauses de midi, de festivités, dans le cadre des concertations d'enseignants... Il est même arrivé que des élèves ayant, sous la houlette de leur instituteur, prolongé l'activité musicale en classe en la dotant de spécificités liées à d'autres matières, soient allés la présenter à d'autres classes, instaurant ainsi **un processus de transmission et de synergie interclasses**.

- **Tous les acteurs investis** dans cette seconde phase du projet menée durant l'année scolaire 2011-2012 espèrent vivement pouvoir découvrir les fruits d'une prolongation de la démarche. Idéalement, celle-ci devrait pouvoir couvrir une année scolaire complète de manière à amplifier ses effets et faciliter les aspects logistiques.

- **Au rayon des petits bémols...** Pour certains enseignants, deux séances par semaine, à relayer en outre aussi régulièrement que possible, cela contrarie le bon suivi du programme, surtout lorsqu'on dépasse le stade de la 2ème primaire. Dans plusieurs écoles, la musico-pédagogie doit également se frayer un chemin entre les «classes d'immersion», les «classes de paix», et toutes les annuelles classes de «dépaysement en tout genre»... Les liens sont aussi moins faciles à établir dans quelques matières passés un certain niveau (mathématique, éducation physique...).

**Pour aller plus loin... :**

- Prévoir au préalable (en début d'année scolaire donc) une journée de rencontre de tous les interlocuteurs de manière à les informer aussi complètement que possible des objectifs à atteindre et de l'opérationnalisation souhaitée ;

- Annoncer avant le commencement des ateliers le corpus qui sera envisagé le cas échéant ;

- Programmer une séance par semaine durant toute l'année scolaire...



## ANNEXES

1. Propositions de concerts remises aux écoles
2. Articulation des activités musicales aux socles de compétences disciplinaires et transversales
3. Document remis lors des formations de type 2
4. Questionnaire remis aux parents à l'école de Bellefontaine
5. Illustration proposée par Mme Isabelle (Gosselies) suite à une chanson sur les animaux
6. Illustration proposée par Mme Isabelle (Gosselies) suite à la chanson sur la latéralisation
7. Extraits de cahiers d'élèves (Ecole des Clémentines, Bruxelles)
8. Article du journal «Vers l'Avenir» du mercredi 20 juin 2012.



## Annexe 1

### 1. Liste des concerts proposés aux écoles dans le cadre de la seconde phase du projet de musico-pédagogie

« 1,2,3, P'tit' Ballade au bois » (Choisi à deux reprises)

Promenade dans le monde de l'imaginaire : musique et gestes évoquent les ambiances et les émotions des histoires

Jeune public

« 1,2,3 On s'en va au bois 4,5,6 J'mets dans ma valise 7, 8, 9 Des p'tits contes tout neufs 10, 11, 12 Par ma voix tout' douce J'vous racont'rai ces p'tit's histoires Qui se cachent dans les bois »

La forêt est un lieu de rencontre étonnant. On y croise le loup, une ogresse aux yeux plus grands que le ventre, des insectes et bien d'autres personnages, le tout transcendé par de jolis airs. Rendez-vous est pris avec ces sympathiques habitants des bois qui, omniprésents, jalonnent notre route et nous accompagnent partout, nous suivant parfois jusque dans notre lit. Quant aux oiseaux, ils nous gazouillent de judicieux conseils !

A petits pas, la musique, les gestes et les mots nous entraînent sur des chemins ensoleillés pour découvrir les petits secrets qui se dissimulent dans les taillis. Florence Delobel et Ben présentent une série de courts récits qui nous ressemblent et dans lesquels l'enfant peut se projeter et voyager le temps d'une représentation voire au-delà.

Une conteuse chevronnée et un musicien instrumentophage partagent tout en finesse et en délicatesse leur savoir-faire et leurs langages artistiques et tentent d'ouvrir leurs histoires à de nouveaux horizons pour les rendre vivantes et accessibles. La symbiose du discours et de la musique est le reflet de la complicité des deux artistes et de l'originalité de leur démarche. Ils nous offrent des contes à écouter mais plus encore à ressentir comme un moment de vie.

« Pélegrina Express » (Choisi à deux reprises)

De la Suède à la Galice : aventures en chansons et danses traditionnelles

Musique du monde, Folk / Trad / Manouche

Belgique

A travers les improbables aventures de Pelegrina, bergère suédoise en route vers Saint-Jacques-de-Compostelle, les musiciens-chanteurs Soetkin Collier, Tom Theuns, Véronica Codesal et Sophie Cavez, dont la réputation n'est plus à faire, nous emmènent avec humour à la découverte d'une mine d'extraits et de danses traditionnels européens.

Des vastes étendues du nord de l'Europe aux côtes sauvages de Galice, les quatre musiciens convient leur public à suivre Pelegrina, guide insolite, au travers d'un virevoltant périple chanté et dansé. C'est le pas chassé de la polka de Suède qui donne le signe du départ avant de céder la place aux chansons flamandes puis aux sautillantes matelotes wallonnes. L'*andro* de Bretagne fait ensuite la part belle à la ronde avant que la bourrée du centre de la France ne vienne rapprocher les couples. Le dialecte savoureux des complaintes occitanes apporte les langueurs du sud et déjà, on frappe aux portes de l'Espagne. La *muneira* de Galice, littéralement "femme du meunier" célèbre le potentiel créatif de la femme puisqu'elle se réinvente sans cesse au gré des pas nouveaux que doit imposer celle-ci à son partenaire au fil de la danse. Enfin, une *jota*, et on aperçoit au loin le littoral atlantique savamment découpé.

Le groupe puise au coeur de terres traditionnelles particulièrement fertiles, de quoi créer un espace de convivialité et de partage avec son public. Des paysages s'étalant à l'infini et des villages ayant préservé un folklore vivace jaillissent des musiques, des mouvements qui incitent à prendre part aux réjouissances. Chacun est invité à lever l'ancre et... le pied !

### Damadaka (Choisi à deux reprises)

Musique et danse populaires enivrantes

Musique du monde

Italie

La tammurriata, danse populaire de Naples et de ses environs, tarentelle et pizzica

Ayant puisé leur savoir lors des fêtes populaires de la région de Naples, les musiciens et les danseurs de l'ensemble Damadaka se sont spécialisés dans l'interprétation de la tammurriata, de la tarentelle et de la pizzica.

Jouée lors des événements marquants de la vie sociale en Campanie, la tammurriata génère une liesse généralisée, témoignant de sa sensualité et de sa vitalité. Chantée, jouée sur le tammorra, large tambour sur cadre, et agrémentée par les castagnettes, la tammurriata s'accompagne de divers instruments : l'accordéon, la flûte de canne (sisco), la tofa (coquillage) et la guitare battante.

L'ensemble Damadaka a été lauréat de l'Eurofolk, festival de musique traditionnelle de Malaga, et a été choisi par Naples comme ambassadeur artistique et musical de la ville et de la région de Campanie.

### Kareyce Fotso (Choisi à deux reprises)

L'Etoile du blues

Musique du monde

Cameroun

Mélodies blues et traditionnelles pour une chanteuse au doux prénom, à l'énergie généreuse et à la voix fascinante

Nouvel astre scintillant dans la constellation musicale africaine, Kareyce Fotso nous caresse de sa voix cuivrée, sans artifice, au grain puissant. Dans ce spectacle en solo, elle nous offre de belles mélodies, blues ou plus rythmées, qui soulignent toute l'ampleur de sa voix. Les chansons, qu'elle façonne à l'aide des cultures qui l'ont nourrie jusqu'ici, sont parfois graves, parfois teintées d'humour, mais toujours empreintes d'émotions. La guitare côtoie ainsi la sanza comme l'anglais fraye avec le bété ou le français. Kareyce Fotso pousse de longues plaintes vibrantes, vit son chant, habite la scène, donne de la voix, des instruments, des jambes, des pieds. Ses textes distillent un message humaniste prônant l'unité, la tolérance, et dénoncent notamment les mariages forcés, la déforestation, l'excision... Son blues lancinant l'a déjà propulsée sur de nombreuses scènes internationales et a donné lieu à un premier album très largement salué par la presse. Une artiste hors normes qui s'appuie sur la tradition pour mener sa révolution... (d'après Étienne Bours)

### Souffle Boréal (Choisi à trois reprises)

Musique du monde

Canada- Sibérie

Jeux de gorge inuit et chants de gorge, danse et tambour chamanique tchouktches

Sept femmes, quatre Inuit et trois Tchouktches venues du Grand Nord, offrent l'expérience des chants et jeux de gorge. Dans l'imitation stylisée d'animaux comme la mouette, l'oie, le morse, le caribou ou le renne, ces femmes font preuve d'une virtuosité stupéfiante. Le spectacle est envoûtant : chaque chant, chaque danse est un récit, un tableau qui emporte le spectateur au cœur d'un univers authentique et spirituel. Le katajjaq est un chant de gorge des Inuit du Canada, transmis de mère en fille dès le plus jeune âge et pratiqué sous forme d'un jeu au cours duquel deux femmes se tiennent face à face pour émettre des sons gutturaux et complexes. Son exécution est brève parce que difficile et se termine souvent par un éclat de rire. Le chant de gorge tchouktche a un style guttural : il utilise surtout la gorge profonde ou le son raclé, sans doute pour imiter le cri du renne. Ces chants et ces danses imitent en effet la nature et les principaux animaux issus du quotidien ou de la mythologie. Les chanteuses dansent en s'accompagnant d'un tambour, héritage chamanique, et d'une guimbarde.

## André Borbé (Choisi à deux reprises)

### Balade à travers chants

Jeune public

Belgique

En mai 2005, à la veille d'une tournée en Louisiane avec toute son équipe, André apprend que deux de ses musiciens ne pourront pas l'accompagner. Qu'à cela ne tienne : l'aventure est trop belle, il partira quand même ! Le voici donc sur la route des bayous, en pays Cajun, dans cette contrée mythique où naquit le jazz.

André BORBÉ chante pour le public familial depuis 1992. A ce jour, il a réalisé cinq albums et a présenté plus de mille concerts à travers le monde : Belgique, France, Suisse, Espagne, Portugal, Yougoslavie, Louisiane, Québec, Cuba, Burkina ... Quand il n'est pas sur les routes, il "bricole" des musiques pour dessins animés, pièces de théâtre et spectacles de danse, il écrit des récits, des chansons et des poèmes pour les éditions Averbode, et anime des ateliers d'écriture ou compose pour d'autres chanteurs et chanteuses. "Le Secret des Brumes" est son premier roman.

### Talking Horns

Les cuivres en folie

Jazz / Blues

Allemagne

Quatre hommes, un peu de bois, beaucoup de tôle et... le son dans tous ses états !

Dans un langage chaleureux et brillant, les Talking Horns nous racontent des histoires surprenantes, évoquant le passé, le présent et l'avenir de leur musique. Pour le quartet, le jazz n'est rien d'autre qu'un langage, accessible à tous : en le vivant, l'auditeur néophyte doit éprouver tout autant de plaisir que le connaisseur. Avec virtuosité, simplicité, et une pointe d'ironie rafraîchissante, les quatre comparses voyagent à travers les styles swing, bop et free station, et évoquent le New Orleans : ça « groove », ça « swingue », et parfois même ça « funk » ! Avec peu de moyens mais beaucoup d'effet, les Talking Horns dévoilent un microcosme musical teinté de fantaisie. Pas de groupe rythmique, pas d'électronique, pas d'ampli : la profusion de sons et de structures musicales provient de l'impressionnante virtuosité des musiciens et de leur enthousiasme à exploiter toutes les possibilités de leurs instruments. Du son poignant des instruments à vent, on passe par des phases lyriques, avec quelques détours dans les contrées sud-américaines, pour virer par moments vers la musique de chambre totalement avant-gardiste. En échangeant constamment leurs rôles au sein de la formation, les Talking Horns atteignent une telle densité musicale qu'on a l'impression d'entendre un big band et non un quatuor !

### Lightnin' Guy

Jazz / Blues, Pop / Rock / Electro

Belgique

Slide guitare et harmonica façon Nouvelle-Orléans et Chicago

Guy Verlinde, alias Lightnin' Guy, est né en Belgique, mais son âme voyage sur les routes poussiéreuses du sud des États-Unis, traîne dans les bars des grandes villes industrielles du nord et plonge dans les chaudes sonorités du delta du Mississippi. Dès son plus jeune âge, Guy est atteint par le virus de la musique : fabriquant lui-même ses guitares, s'improvisant "DJ de chambre à coucher" et assurant ses propres mixages, chantant à la chorale paroissiale, se donnant en spectacle lors de concours de play-back, rejoignant la fanfare locale... Mais tout commence réellement lorsqu'il achète sa première guitare et son premier harmonica à l'âge de 16 ans. C'est à cette époque qu'il découvre également le blues au travers de la collection de vinyles appartenant au père d'un ami. Peu après, il fonde son premier band, « Smokin' Chillums ». Ses prestations énergiques lui valent le surnom de "Lightnin' Guy".

## Tonnerre de la plaine

Fouchtra

Musique & peinture/théâtre

Belgique

Quand la savane surgit au fil de la peinture et de la musique...

« Tonnerre de la plaine » célèbre la rencontre du récit, de la musique, de la peinture et du jeu d'acteur. Au fil des notes et du pinceau, un décor se précise : la savane torride, un ciel d'un bleu implacable, un point d'eau fraîche apparaissent peu à peu...C'est le territoire du lion affamé ! Sous la forme d'un discours de type documentaire drôle et expressif, Alexis raconte, en images vivantes et à la première personne, l'histoire du fauve à travers ses rencontres, ses combats quotidiens... Basée sur l'improvisation au piano, la musique accompagne en toute complicité le récit et le processus pictural, à travers des correspondances de formes, de couleurs et d'intensité. Outre le piano, quelques chants d'inspiration africaine et deux instruments traditionnels ponctuent également l'histoire : le likembé (piano à pouce) et le ngoma (tambour à peau) nourrissent l'intensité de l'action et lui offrent une couleur locale. Les toiles créées en direct sont offertes à la fin du spectacle : de quoi prolonger le plaisir et ... imaginer la suite !

## Annexe 2

### Français

### Première

<b>TITRE</b>	Le fil du temps
<b>MATIERE</b>	Français : vocabulaire
<b>OBJECTIFS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolider la connaissance des jours de la semaine, des mois de l'année, des saisons</li> <li>• Mémorisation de la suite des jours, des mois et des saisons</li> <li>• Plaisir du chant en groupe</li> <li>• Jeu rythmique</li> <li>• Travailler sa mémoire corporelle</li> </ul>
<b>PREREQUIS</b>	Avoir déjà vu les jours, les mois et les saisons
<b>MATERIEL</b>	
<b>TEXTE DU CHANT-RYTHMIQUE</b>	Tous les jours de la semaine Je cours, je fonce, j'm'amuse, je traîne Lundi, mardi, mercredi Jeudi, vendredi, sam'di, dimanche  Janvier, févri-er, mars, avril Je suis toujours sur le fil
	un grand plaisir d'arriver à construire un exercice difficile et à unir le rythme, le mouvement et le texte.

Annexe : le fil du temps

- Rythmique 1 (jeu en bas) : pied-cuisse-pied, pied-cuisse  
1 2 3 4  
P c pp c
- Rythmique 2 (jeu en haut) : torse – main –torse, torse –main  
1 2 3 4  
T m tt m
- Son qui monte : pied, pied- cuisse, cuisse- torse, torse- doigt  
1 2 3 4  
P p c c tt mm
- Son qui descend : doigt, doigt – torse, torse – cuisse, cuisse - pied  
1 2 3 4  
D d t t c c p

Placement du texte sur la rythmique

Suggestions (2 groupes d'enfants)

1. Un groupe joue le rythme (rythme 1 trois fois et son qui monte) et le deuxième groupe scande le texte
2. Idem mais avec rythme 2 et son qui descend
3. On peut inverser les groupes
4. On peut jouer en bas pour le premier couplet, en haut pour deuxième, au choix pour le troisième

Suggestions pour 1 groupe

1. Jouer 3 fois rythmique 1, puis son qui monte en scandant

	Il me reste mai, juin, juillet, août Septembre, octobre, novembre, décembre  Je vis au rythme du temps Été, automne, hivers, printemps Je vis au rythme du temps Été, automne, hivers, printemps
<b>DEROULEMENT</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. L'apprentissage des différents couplets de la chanson peut se faire à différents moments de l'année, selon la matière vue ou les circonstances. (changement de mois, de saison, réception d'un nouveau calendrier...) Apprentissage par répétition de partie</li> <li>2. Attention les mots ne se place pas sur le rythme d'accompagnement (voir annexe)</li> <li>3. Travailler le rythme corporel accompagnant ce chant – rythme</li> <li>4. Réunir les deux apprentissages selon plusieurs possibilités (voir annexe)</li> </ol>
<b>REMARQUES</b>	Ce travail rythmique peut être modifié selon l'âge des enfants et les difficultés rencontrées dans le rythme corporel. Il n'est pas très facile, mais les enfants éprouvent

- le texte.
2. Jouer 3 fois rythmique 2, puis son qui descend en scandant le texte
3. Jouer 3 fois rythme 1 ou 2 et puis son qui monte ou descend  
Chanter les couplets sans rythme
4. ...

Il est possible de travailler avec une rythmique plus simple (exemple : Pied – cuisse, cuisse) qui se répète tout le temps ou d'accompagner avec des instruments.

Texte :

Tous	Les	Jours	De	La	Se	maine	Je
Cours	Je	Fonc'	J'ma	Mus'	Je	Train'	
Lun	Di	Mar	Di	Mer	Cre	Di	Jeu
Di	Ven	Dre	Di	Sam'	Di	Di	Manch'

Jan	Vier	Fé	Vri	Er	Mars	A	Vril
Je	Suis	Tou	Jours	Sur	Le	Fil	...
Il	Me	Rest'	Mai	Juin	Juil	Let	Août
Sep	Tembr	Oc	Tobr'	No	Vembr	Dé	Cembr'

Je	Vis	Au	Ry	Thme	Du	Temps	...
É	Té	Au	Tomn'	Hi	Vers	Prin	temps
Je	Vis	Au	Ry	Thme	Du	Temps	...
É	Té	Au	Tomn'	Hi	Vers	Prin	temps

---

# Mathématique

## 1<sup>ère</sup> primaire

<b>TITRE</b>	Les trois poules vont au champ
<b>MATIERE</b>	Mathématique : les nombres ordinaux
<b>COMPETENCES TRANSVERSALES ET DISCIPLINAIRES</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Revivre la situation</li><li>• S'exprimer dans un langage clair et précis</li><li>• classer</li></ul>
<b>OBJECTIFS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se situer les uns par rapport aux autres</li><li>• Mémoriser la comptine</li></ul>
<b>PREREQUIS</b>	La suite des nombres
<b>MATERIEL</b>	Facultatif : des petites poules
<b>TEXTE DE LA CHANSON</b>	Musique de Mozart  Quand trois poules vont au champ La première va devant La deuxième suit la première La troisième est la dernière Quand trois poules vont au champ La première va devant
<b>DEROULEMENT</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Présenter la comptine dans une petite histoire de ferme.</li><li>2. Chanter la comptine</li><li>3. Rejouer la comptine avec les petites poules, ou en plaçant des enfants représentant les poules</li><li>4. Prolonger en plaçant autant de poules que d'enfants et en allongeant la chanson. (la quatrième, la cinquième...)</li></ol>
<b>REMARQUES</b>	

Sur l'air de :

Ah! Vous dirai-je, Maman

Fin

D.C.

The image shows two staves of musical notation in G major (one sharp) and 4/4 time. The first staff is a simple melody with a final double bar line and the word 'Fin'. The second staff is a more complex melody with a final double bar line and the marking 'D.C.' (Da Capo).

# Lou La Li Lè

**Accords :** Ré Maj – La Maj

**Gestes :** Lou (taper genoux)

La (Taper épaules avec bras croisés)

Li Lè (Taper épaules avec bras décroisés)

La (bras en l'air)

...

**Paroles :** Lou La Li Lè La Li Lou Li La Li Lè, La Li Lou La Lou La Lou Li La Li Lè Hey !!

Lou La Li Lè La Li Lou Li La Li Lè La Li Lou La Lou La Lè

**Mélodie :** cnfr. Audio

**Exploitation :**

- 1) Apprentissage des gestes, puis apprentissage mélodie, puis association + mélodie
- 2) Paramètres sonores : de plus en plus fort (crescendo), de moins en moins fort (decrescendo), de plus en plus vite, de moins en moins vite, vite, lentement, de manière triste, joyeuse, énervé,... créer avec les enfants votre propre style !
- 3) Mélanger les paramètres sonores, utiliser des pancartes avec indications du paramètre sonores à montrer aux enfants pendant qu'ils chantent,...
- 4) En cercle, genoux collés en cercle, genoux/genoux voisins de droite/genoux voisins de gauche,...
- 5) Idem avec les mains posés sur celles du voisins (main droite au dessus de la main du voisin, main gauche en-dessous du voisin, à la manière de « La main de Lotitipopo »...).
- 6) Lorsqu'on dit « Lou », on tape dans les mains
- 7) Idem avec une autre syllabe... Puis associer une rythmique corporelle différente : Lou => taper dans les mains, Lè taper sur les genoux,...
- 8) Remplacer les rythmiques corporelles par des instruments et créer une orchestration.

**Autre exploitation :** remplacer le « L » par une autre consonne ou autre son (peut-être fait en fonction de ce qui est vu en classe en 1<sup>ère</sup> année). Par exemple : « Mou Ma Mi Mè... » ou « Chou Cha Chi Chè... » ou « Tou Ta Ti Tè... »,... Puis mélanger dans une interprétation le « ch », le « t », le « L »,...

**Socle des Compétences & Programme de l'enseignement fondamental :**

Reconnaissance auditive des syllabes

Reconnaissance écrite des syllabes (prolongation de l'instituteur à partir du moment où il écrit les paroles avec les sons différents mélangés dans une même interprétation : « chou cha chi chè, ma mi mou mi ma mi mè, la li lou,... »)

**Compétences transversales :**

- saisir l'information,
- traiter l'information,
- mémoriser l'information
- utiliser l'information
- communiquer l'information
- se prendre en charge
- être sensible à la vie, à la nature, à l'art
- prendre des responsabilités
- Ecouter
- Laisser les autres s'exprimer

Parler, c'est exprimer sa pensée par la parole et par le corps ; c'est produire du sens en tant qu'émetteur d'un message.

Ecouter, c'est mobiliser son attention pour percevoir des signes sonores, verbaux, corporels ; c'est produire du sens en tant que récepteur d'un message.

### **Formation dans le cadre du Projet de Musico-pédagogie (Laurence Mus)**

La formation proposée va essayer de répondre à certaines questions que les institutrices pourraient se poser sur la réalisation d'une activité musicale.

Celle-ci a pour but de les encourager et de diminuer leur réticences éventuelle face à la difficulté qu'elle pourraient éprouver à s'investir dans la réalisation d'une activité musicale.

#### ***Comment se déroule une animation « type » JM ?***

##### 1. L'accueil

Celui-ci peut être :

- Une chanson d'accueil
- Un tour de présentation en jeu vocal ou rythmique (encourager chacun à s'exprimer seul)
- Un jeu de coopération (idéal pour souder le groupe, éliminer les éventuelles tensions, ...)
- Un échauffement (vocal, rythmique, corporel, ...) en lien avec l'activité à suivre.

##### 2. L'activité découverte

J'encourage à ce que celle-ci soit la plus complète et la plus variée possible :

- Du chant (choisir des chansons adaptées à l'âge des enfants)
- Du rythme (clapping, percussions corporelles, percussions instrumentales)
- De l'audition (activer ces auditions afin de susciter une concentration auditive : reconnaître des instruments, comprendre le sens des paroles, ...)
- Du mouvement (marche, danse, expression corporelle, ...)
- Des manipulations (instrumentales, musique verte, objets insolites, ...)
- Du visuel (images, couleurs, marionnettes, ...)
- De la créativité (création de texte, de chansons, d'instrumentations, de mouvements, ...)
- De la découverte culturelle, ...

### 3. Une fin heureuse

Si possible, terminer l'activité par quelque chose qui permettra aux enfants d'avoir le sentiment d'avoir bien vécu la séance de musique, de favoriser la confiance en soi par rapport à la discipline musicale mais aussi par rapport à sa place au sein du groupe, de donner l'envie de revivre pareils activités, et également d'entretenir un savoir acquis.

## ***Comment apprendre un chant ?***

Je préconise de l'apprendre de **mémoire**.

(Évitez de donner une feuille avec les paroles, afin de développer la mémoire, l'écoute, et de favoriser l'attention complète au ressenti du corps : que se passe t il dans mon corps quand je chante ?)

Donner la feuille une fois le chant connu, pour le souvenir.

Si le chant est **long** (plusieurs couplets), ne pas hésitez à l'apprendre en plusieurs séances pour ne pas accabler les enfants.

J'utilise **l'apprentissage par répétition**.

Je fractionne les couplets, en paragraphes, par phrases ou par deux phrases, par demi-phrases, ...

Je fais d'abord répéter le texte uniquement rythmiquement (sans le chant).

Ensuite, je ferai les mêmes répétitions avec le chant. **NE PAS HESITER A REPETER**

Prenez un chant :

- Adapté aux enfants
- Que vous-même connaissez bien
- Avec une structure simple
- Avec une mélodie simple
- Qui respecte l'ambitus vocal médium

**Notions** que l'on peut développer à travers le chant :

- Sons graves et sons aigus
- Sons forts et sons doux
- La courbe de la mélodie (ça monte ou ça descend)

## ***Comment travailler le rythme ?***

Travailler la **pulsation** (à différentes vitesses – lente et rapide)

Travailler le **rythme** d'une mélodie (d'une chanson apprise ou connue)

Utiliser la superposition de ces deux paramètres pour arriver à une **polyrythmie**.

Au départ d'un support audio

- Par le mouvement (marche, flexion, ...)
- Par la frappe
- Par la pratique instrumentale
- Par la manipulation

En chantant

- Par le mouvement (marche, flexion, ...)
- Par la frappe
- Par la pratique instrumentale
- Par la manipulation

Avec un support visuel : « partition codée » en utilisant des couleurs, des chiffres, des symboles, ... sur le tableau ou sous forme de partition vivante

Exemples de chansons faciles pour le travail du rythme :

« Ti ya ya », « Lou lalilé », « Dans la boîte à outils », « Ani touni », « 3 perroquets », ...

## ***Comment exploiter le répertoire classique ?***

Etant donné que la musique classique semble parfois plus **abstraite** pour certains que la musique pour Jeune Public, je propose de l'aborder de cette manière.

### **Les impressions**

Fermer les yeux, couché dans la salle de gym ou sur son banc en classe, s'enfermer dans sa bulle, écouter ce que la musique nous dit, nous fait ressentir : les sentiments, les sensations, ...

### **L'histoire**

Insérer la musique dans sa période de l'histoire, sur la ligne du temps.

Raconter l'histoire du compositeur, quelques anecdotes, l'existence de l'œuvre, ...

### **Les instruments de musique.**

Bien sûr, la musique classique est le matériel adéquat pour parler des différentes familles d'instruments, leur fonctionnement, leurs origines, ...

### **La création d'une histoire.**

Certaines œuvres en ont déjà une (ex : Pierre et le loup), d'autre pas.

Pourquoi ne pas en inventer une ?

Chercher les différentes parties qui établissent la structure de la pièce musicale, les différentes émotions ressenties à l'écoute, amener les images qui sortent de l'imagination des enfants pour créer autour d'une musique, une histoire qui pourrait mener par la suite à un travail d'expression corporelle, du mime, du théâtre de marionnette, ...

### **Le mouvement**

Danser, chorégrapier.

Laisser libre l'expression à une seule partie du corps. Puis plusieurs, puis tout le corps.

Faire des statues d'expressions en fonction du ressenti.

## **Le rythme**

En percussions corporelles, instrumentales.

En utilisant des partitions codées (musico gramme)

## **Le chant**

Mettre des paroles à la portée des enfants sur un air de musique classique

## **Le dessin, la peinture**

Exprimer dans le dessin ou la peinture les émotions, l'imagination que peut entraîner l'écoute de la musique classique.

## **Créer ?**

- En partant d'un **air connu** :

Mettre de nouvelles paroles, ajouter une suite, de nouveaux couplets, ...

Ex : « La danse des enfants » Vincent Van Sull

- En partant d'une **chanson simple** :

Créer un accompagnement rythmique en utilisant les propositions des enfants.

Ex : Rum-ba-li Galigalawé Galigalawé Galigalawé

..... X ..... X ..... X ..... X

- Sur une chanson qu'ils connaissent, sur une musique classique, ... ou autre

Utiliser **4 cellules** que les enfants peuvent remplir comme ils veulent :

Ils décident ce qu'ils vont jouer et avec quel instrument.

Ex :	1	2	3	4
Tambourin	X			
Maracas	X	X	X	X
Sistre	X		X	
Claves		X		X

On joue et on écoute ce qui est proposé. On efface, on modifie, on recommence, ....

### ***Mais aussi :***

On peut utiliser d'autres supports qui peuvent être un fil conducteur pour une animation musicale :

- Un livre
- Un jeu (ou juste un plateau de jeu d société)
- Un théâtre (ombre, marionnette, ...)
- Chaque semaine, un courrier
- Un objet mystère
- Les rituels de la classe (météo, ranger, s'habiller, ...)
- Une compétence à développer
- Une découverte

Se constituer une valise d'instruments mais pas seulement :

- Musique verte (coquilles de noix, d'escargots, de moules, bambous, cailloux, ...)
- Fabriquer un instrument et l'utiliser
- Matériel de récupération

Se constituer du matériel musical :

- La Médiathèque
- Catalogue Fuzeau

En espérant que ces quelques notes vous offriront un résumé facile à réutiliser pour la création de vos futures animations musicales.

## Annexe 4

### **Projets pilote de musico-pédagogie dans l'enseignement fondamental** **Questionnaire à destination des parents**

Nom de l'enfant:

Age:

Niveau d'étude suivi par l'enfant cette année:

Nom du titulaire de classe:

1. Quand votre enfant a-t-il commencé à bénéficier du projet pilote de musico-pédagogie?
2. Quand avez-vous commencé à observer des modifications dans son comportement, sa motivation par rapport à sa fréquentation scolaire et/ou aux disciplines quotidiennement dispensées en classe?
3. Comment ces changements se traduisent-ils?
4. Avez-vous l'impression que ce projet est un facteur d'équilibre et d'épanouissement pour votre enfant? Qu'est-ce qui vous porte à le croire, le cas échéant?
5. Votre enfant prend-t-il plaisir à vous raconter les activités d'atelier musical dont il bénéficie? Pouvez-vous livrer l'un ou l'autre extrait de témoignage vous ayant marqué?
6. Avez-vous l'impression que des corrélations peuvent être établies entre la matière enseignée en classe et le contenu des ateliers, selon les propos rapportés par votre enfant?
7. Votre enfant établit-il lui-même ces corrélations dans son discours?
8. Avez-vous remarqué une transformation de la relation qu'entretient votre enfant avec son instituteur/trice? Selon vous, à quoi est-ce attribuable?
9. Avez-vous constaté un impact sur la concentration de votre enfant et ses résultats scolaires? Selon vous, est-ce notamment attribuable au projet de musico-pédagogie?
10. Avez-vous constaté un accroissement général du bien-être de votre enfant? Selon vous, est-ce notamment attribuable au projet de musico-pédagogie?



## Annexe 5

5



Date : .....

Éducation musicale

Séance de mardi 24 janvier.

Le cri des oiseaux.

Relie chaque oiseau à sa photo.



poule d'eau



chouette



corneille



grive



rossignol



Date : .....

Éveil

## Les animaux.

Replace chaque animal dans son milieu de vie.





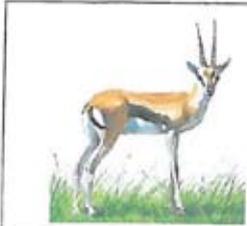
Date : .....

Éveil



Date : .....

Éveil





## Annexe 6

6

 .....



Date : .....

Éveil musical

Ma classe.

Sur ma chaise, sur ma chaise  
Je m'assieds je m'assieds

À l'avant de ma chaise je vais me lever

À gauche de ma chaise, je me gratte le nez

À droite de ma chaise, je vais m'agenouiller

Sur ma chaise, sur ma chaise  
Je m'assieds je m'assieds





Date : .....

Éveil musical

Dessous ma chaise, je ramasse un papier



De derrière ma chaise, je saute à cloche-pied



Au dossier de ma chaise, je vais m'appuyer



Sur ma chaise, sur ma chaise  
Je m'assieds je m'assieds



Devant ma chaise, je vais saluer ...



Annexe 7



## Sorcière-dessin

Texte & musique d'Henri Keyaerts

$\text{♩} = 100$



Ell' a un long nez cro - chu, la sor-ciè - re de ma rue  
et des bou- tons sur le front et puis des poils au men- ton.

Ell' a des cheveux tout vert,  
La sorcière, la sorcièr'  
Et puis ell' n'a qu'une dent  
Et des pieds vraiment très grands.

Ell' ne prend jamais de douch'  
Autour d'ell' volent les mouch'  
Sur sa têt' un' araignée  
Est mêm' venu habiter.

Ell' a des longs doigts griffus  
Des oreill' toute poilu'  
Des vêt'ments d'tout' les couleurs,  
Ell' me fait vraiment très peur.

## ENSEIGNEMENT

# On apprend mieux en chantant

Rien que du positif ! Depuis deux ans, dans 9 écoles chez nous, la musique aide les petits à apprendre. Bilan : moins d'échecs et des classes plus soudées.

• Marie-Françoise GIROUSSE

On apprend mieux en chantant, ce n'est pas Michel Sardou qui nous contredira ! Et du côté des Jeunesses Musicales on en est tellement persuadé qu'on a lancé, voici deux ans, le projet « musico-pédagogie » dans neuf écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, tous réseaux confondus. Un projet financièrement soutenu par la ministre de l'Enseignement, Marie-Dominique Simonet. « Au début, confie Sophie Mulkers, la coordinatrice du projet, l'expérience devait durer six mois. Puis nous avons pu continuer et c'est la seconde année que nous allons dans ces écoles. »

Ce sont les mêmes élèves, de la 3<sup>e</sup> maternelle à la 4<sup>e</sup> primaire qui ont été les heureux bénéficiaires de l'expérience. Des animateurs spécialement formés, se rendent deux fois par semaine dans ces classes. Un projet dont les Jeunesses Musicales tirent actuellement le bilan.

« Le but n'est pas d'apprendre la musique aux enfants mais d'avoir des activités musicales en lien avec les matières enseignées et les socles de compétences, en français, en maths, en éveil... Les enseignants prolongent alors par une pratique quotidienne pour soutenir et développer les apprentissages. »

Un exemple ? Des enfants de 1<sup>re</sup> primaire apprennent avec l'animateur une comptine qui fait intervenir la syllabisation. Plus tard,



Depuis deux ans, les enfants de 9 écoles bénéficient d'une expérience musicale unique.

l'instituteur fait rechanter ses élèves en changeant la première consonne... Pour les enfants, c'est un jeu mais la nouvelle lettre apprise, ils ne l'oublieront pas !

Voici un an, lors d'un premier bilan, l'expérience avait déjà montré toute sa pertinence. « Nous avons aussi eu des demandes de la part des instituteurs comme, par exemple, de bénéficier d'une formation en matière d'éveil musical, ce que nous avons organisé. Ils ont aussi demandé à être informés de ce qui marchait bien dans chaque école. Nous avons déjà pu dégager un corpus d'activités pour la première primaire. »

À l'heure d'un second bilan, d'autres bénéfices encore se dégagent ou se renforcent. « Clairement, plus ludique, l'apprentissage est plus facile et il y a moins d'échecs. Second bénéfice et c'est une constante, les classes sont plus soudées, plus sociabilisées. Quant aux enseignants, devenus observateurs pendant les séances musicales, ils ont

aussi un autre regard sur les enfants et détectent plus facilement certaines lacunes ou difficultés. Enfin, ce qui apparaît également cette année, c'est que les élèves sont désormais conscients d'apprendre plus que de la musique ! »

Rien que du bénéfice donc, sans oublier qu'il y a naturellement l'ouverture artistique qu'offrent aussi aux enfants ces cours de musique et de danse.

Pour autant, rien ne dit que l'expérience continuera ou sera amplifiée. « Nous faisons actuellement le bilan et nous avons rendez-vous début juillet au cabinet de la ministre. » Car, ce projet a aussi un coût : 60 000 € de subvention, cette année, pour la Communauté française. Sans compter l'investissement des Jeunesses Musicales, elles-mêmes subventionnées pour remplir ce type de mission. ■

## Quand il ne reste « que » les Jeunesses musicales

Le projet développé par les Jeunesses musicales insiste beaucoup sur la formation des enseignants qui pourraient devenir des relais dans les écoles. C'est que les JM sont devenues, le plus souvent, le seul acteur musical de l'enseignement obligatoire. « L'année dernière, explique Michel Schoonbroodt, directeur des Jeunesses musicales, nous avons organisé 48 600 activités dont beaucoup en milieu scolaire. Nous sommes le plus gros opérateur culturel de la Fédération Wallonie-Bruxelles. »

Au top de ces activités, les « ateliers d'éveil musical » organisés parfois dès la crèche.

20 000 ont été proposés en 2011. Parallèlement, les JM proposent aussi plus de 12 000 heures de stages durant les congés scolaires. Enfin, il y a les célèbres concerts scolaires commentés. « Chaque année, nous soutenons cinquante groupes, musiciens ou projets, 40 Belges et 10 étrangers, qui tournent ensuite dans les écoles. Et ça va du classique avec, par exemple, un lauréat du Reine Elisabeth, au rock, jazz, chanson française... Nous avons des gens comme Puggy, Perry Rose, Saule, Eté 67... » Chaque concert se déroule dans les écoles, est commenté, soutenu par un dossier pédagogique, sans oublier le contact entre le musicien et les

élèves. « Nous préparons les musiciens à ce contact et ensuite, ils sont souvent très contents car ça les aide avec leur propre public ! »

Tout neuf, depuis deux ans, les JM proposent également de courtes formations en pédagogie musicale destinées aux professionnels de l'enfance comme les enseignants mais aussi les puéricultrices et les accueillantes à domicile. « Nos moyens restent quand même limités. Il est heureux que nous soyons aussi présents dans les écoles. Mais c'est dommage aussi qu'il ne reste souvent que nous pour mettre en contact l'enfant et la musique ! » ■ M.F.G.



## Liste des supports audiovisuels

01. Extraits vidéos du concert commenté d'Etran Finatawa à Blaton, avril 2011
- 02 à 13. Extraits musicaux reprenant le corpus de 1ère primaire
14. Activité observée dans la cour de récréation de l'école de Franière
15. Reportage réalisé par TVLux à l'école de Bellefontaine et à l'école de Tintigny
16. Vidéo réalisée à Gosselies





**JEUNESSES  
MUSICALES**  
WALLONIE-BRUXELLES

Fédération des **Jeunes Musicales**

Wallonie-Bruxelles asbl

Rue Defacqz 1 – 1000 Bruxelles

T. + 32 (0) 2 207 13 00

F. + 32 (0) 2 207 13 09

E. [info@jeunessemusicales.be](mailto:info@jeunessemusicales.be)

[www.jeunessemusicales.be](http://www.jeunessemusicales.be)



FÉDÉRATION  
WALLONIE-BRUXELLES

