

BILAN DU PROGRAMME D'ÉDUCATION MUSICALE ET PROPOSITIONS

Ce bilan s'appuie sur la réflexion que le SNES-FSU a menée avec les collègues depuis 2008, et sur l'enquête qu'il a réalisée auprès de la profession (syndiqués et non syndiqués) en septembre et octobre 2014.

Si ce programme a permis de sortir d'une logique de progression « solfégique » ou « historique », et a permis aux enseignants de se poser des questions sur les diverses compétences musicales à faire acquérir aux élèves, il a aussi généré de nombreuses difficultés depuis son entrée en vigueur.

1. Un programme unique de la 6^{ème} à la 3^{ème}

Depuis 2008, il n'y a plus de programme par niveau de classe, mais un seul programme de la 6^{ème} à la 3^{ème} dans lequel les enseignants doivent effectuer une multitude de choix, en piochant dans des référentiels organisés par grands domaines de formation, pour construire un enseignement cohérent sur les quatre années du collège. Il n'y a aucun « passage obligé » thématique, problématique, culturel, notionnel, ou en terme de compétences à acquérir par niveau de classe.

Les enseignants passent ainsi plus de temps qu'avec les programmes précédents à imaginer et concevoir le contenu de leurs séquences de cours, parfois au détriment d'une réflexion pédagogique plus approfondie. Contrairement à d'autres disciplines rappelons qu'il n'y a pas de manuels scolaires en Education musicale (très majoritairement, les collègues n'en sont d'ailleurs pas demandeurs).

Les élèves qui changent d'établissement ou d'enseignant au cours des quatre années du collège peuvent travailler plusieurs fois en quatre ans les mêmes œuvres ou les mêmes questions transversales, ou ne pas aborder certaines notions ou périodes artistiques, ce qui est un problème important. 71 % des collègues estiment que le programme actuel ne permet pas à ces élèves d'avoir une continuité dans les apprentissages.

Les enseignants sont censés renseigner un tableau chaque année, pour chaque niveau de classe, permettant de visualiser les choix faits (diversité des œuvres, périodes historiques, aires géographiques et culturelles, enjeux fondamentaux), et ceci afin de construire un parcours cohérent sur les quatre années de formation du collège.

Dans les faits, seulement 33 % des collègues le renseignent. En tout état de cause, son utilisation par les enseignants reste individuelle. 66 % déclarent ne pas utiliser les autres tableaux figurant dans le programme : diversité des projets musicaux et progression des apprentissages.

Notre enquête récente montre que majoritairement les collègues ne souhaitent pas un programme unique pour le cycle 3, ni pour le cycle 4. **Ils souhaitent des passages obligés inscrits dans les programmes**, afin, notamment, de permettre aux élèves de construire **une culture musicale commune**. C'est une demande récurrente des collègues d'éducation musicale, dans les réunions et enquêtes diverses que nous avons mises en place depuis 2008.

Tout en étant attachés à une liberté pédagogique importante, les enseignants souhaitent des repères annuels forts : 77 % souhaitent des contenus définis par niveau, 81 % un corpus de notions par niveau. 66 % sont favorables à un corpus de thématiques, problématiques, ou questions par niveau de classe, avec des choix possibles. Ils sont 64 % à souhaiter des passages obligés par niveau de classe du type « construire une séquence en classe de (niveau à déterminer) permettant d'aborder la question des risques auditifs » ou bien « construire une séquence en classe de (niveau à déterminer) permettant d'aborder la physiologie de la voix » etc...

2. La conception des programmes et la construction du cours

Le programme est un « cahier des charges » **qui impose une démarche de construction de cours par des étapes obligatoires que l'enseignant doit être en mesure d'explicitier**. Les inspections des collègues prennent en compte tout autant la conduite de l'heure de cours, les activités mises en œuvre, que les choix effectués par l'enseignant pour construire sa séquence. La séquence doit être « conforme » à ce cahier des charges.

Très majoritairement, les collègues estiment que le programme est trop complexe à la fois dans son écriture et au niveau de la démarche intellectuelle à mettre en œuvre pour construire un cours, et peu « sécurisant », en particulier pour les collègues qui entrent dans le métier.

24 % des enseignants déclarent respecter les étapes imposées pour la construction du cours. 63 % déclarent choisir les œuvres, la thématique ou la question transversale d'abord et 31 % commencent par déterminer le projet musical. 55 % des collègues estiment que le choix des œuvres devrait être prioritaire par rapport au choix des compétences. 62 % des collègues ne sont pas satisfaits de l'organisation du programme en « domaines ». 71 % souhaiteraient que les compétences répertoriées dans les différents domaines soient plutôt considérées comme des objectifs à atteindre, et qu'elles ne constituent pas le cœur de la séquence.

Lorsque les collègues commencent réellement par déterminer les compétences à faire acquérir aux élèves, des œuvres sont parfois privilégiées pour « coller aux compétences » **au détriment parfois d'œuvres plus « intéressantes » d'un point de vue culturel, mais moins « compétences - compatibles ».**

La démarche qui consiste à se poser d'abord des questions sur les compétences à faire acquérir aux élèves est ressentie comme artificielle par les collègues (51 % des collègues estiment en particulier qu'il n'est pas pertinent de concevoir une séquence de cours en commençant par choisir les compétences à mettre en œuvre). **En outre, cette entrée « compétences » rend difficile le travail interdisciplinaire (notamment celui qui peut être mené en histoire des arts), avec les collègues d'histoire, de lettres, d'arts plastiques, qui eux ont davantage une entrée culturelle dans leurs programmes.**

Tous les répertoires étant possibles, tous les compositeurs, tous les genres, tous les styles, toutes les périodes artistiques, la culture musicale apportée par l'école est au final totalement dépendante des choix effectués par chaque enseignant d'éducation musicale. Cette logique de choix systématiques génère donc, de fait, des inégalités dans la culture musicale des jeunes.

Quant à la partition ou à la représentation graphique de la musique, elle n'est pas non plus considérée comme un « passage obligé ». Les enseignants sont seulement invités à s'en saisir « lorsque le répertoire s'y prête et que le travail envisagé peut en tirer parti ».

3. La diversité des pratiques musicales

Il y a peu de diversité de pratiques musicales en classe puisque la voix doit être au centre de tous les projets. Un nombre important de collègues attire d'ailleurs l'attention sur les **problèmes vocaux des élèves liés à l'adolescence (physique ou psychologiques) qui rendent difficile la mise en place exclusive de projets vocaux.**

Ce parti pris vocal a été imposé suite à la mauvaise image de la flûte à bec et aux dérives qu'elle a pu occasionner : en particulier cours centré sur une progression « solfégique » au service de l'apprentissage de la flûte à bec. Si 57 % des collègues sont plutôt satisfaits de construire des projets principalement vocaux, 70 % des collègues souhaiteraient qu'il soit possible de construire **un à deux projets musicaux par an autour des TICE et / ou des pratiques instrumentales sans pratique vocale.** Ils sont 79 % à souhaiter que les nouveaux programmes permettent **d'intégrer des pratiques musicales plus diverses.**

4. Conception des séquences, interdisciplinarité, histoire des arts

Seulement la moitié des collègues qui ont répondu à l'enquête déclarent arriver à mettre en place « au moins cinq séquences annuelles ». Ce chiffre n'est pas réaliste, en particulier en 3^{ème} s'il y a des projets interdisciplinaires en histoire des arts qui se mènent.

La mise en place de l'histoire des arts a conduit les collègues, surtout en classe de 3^{ème}, à **prendre du temps sur la pratique artistique pour la consacrer à l'histoire des arts.** Si enrichir les cours en utilisant des œuvres artistiques non musicales (tableaux, architecture...) a toujours fait partie de l'apport culturel que les enseignants d'éducation musicale avaient à cœur de faire partager aux élèves (les œuvres visuelles pouvant aussi aider aux élèves à comprendre un concept musical comme la notion de plans sonores par exemple), **la mise en place de l'histoire des arts a apporté une certaine confusion.** Certains collègues d'éducation musicale ont ainsi tendance à se diriger vers des contenus proches de l'histoire *de l'art* avec une analyse d'œuvres « visuelles ». Ainsi, les élèves ont parfois l'impression que l'histoire des arts ne concerne que les œuvres plastiques (les collègues d'histoire faisant très rarement référence à d'autres domaines artistiques que « les arts du visuel » ou les « arts de l'espace »). **80 % des collègues d'éducation musicale souhaitent la suppression de l'arrêté d'organisation d'histoire des arts et l'intégration dans les programmes de pistes d'études au choix, communes à plusieurs disciplines, qui fassent également sens dans chaque discipline.** Ils sont majoritairement favorables à une épreuve d'histoire des arts repensée, harmonisée nationalement, et demandent du temps de concertation dans les services (voir note plus complète consacrée à l'enseignement et à l'évaluation de l'histoire des arts).

Au-delà de l'histoire des arts, des possibilités de travail interdisciplinaire - faisant également sens dans chaque discipline impliquée - doivent figurer dans les programmes.

78 % des collègues souhaiteraient que soient conçus, en même temps que les programmes, des exemples de séquences de cours à titre d'illustrations en annexe des programmes (et non pas comme des modèles dont il faudrait impérativement utiliser les contenus et / ou la forme). Les collègues sont à 66 % demandeurs que différentes modalités possibles d'évaluation des élèves soient précisées en lien avec les programmes et les différentes activités du cours.

L'expérience de la mise en œuvre de ce programme, dans une discipline où les collègues sont plutôt ouverts au travail par compétences et sont habitués à concevoir une part importante de leur cours, montre l'attachement de la profession à des repères annuels dans les programmes, définis nationalement, et à une conception équilibrée du rapport connaissances, compétences, culture.