

**I.U.F.M  
Académie de Montpellier**

**AUGE Frédéric**

**Site de Montpellier**

**L'ACTIVITE D'ECOUTE  
EN CYCLE CENTRAL :  
une invitation au voyage**

Education musicale  
Classes de cinquième et quatrième  
Collège Marie Curie, Pignan

**Tuteur du mémoire : Pierre GAUCHER**

**Année universitaire 2001-2002**

## **Résumé du mémoire**

Les difficultés auxquelles peut se retrouver confronté l'enseignant lors de l'activité d'écoute proviennent le plus souvent de l'uniformité des affinités musicales de ses élèves, causée principalement par le fait que ces derniers se situent dans une tranche d'âge où le besoin de se rassembler autour de mêmes genres musicaux se fait sentir et où l'influence des différents médias est la plus manifeste.

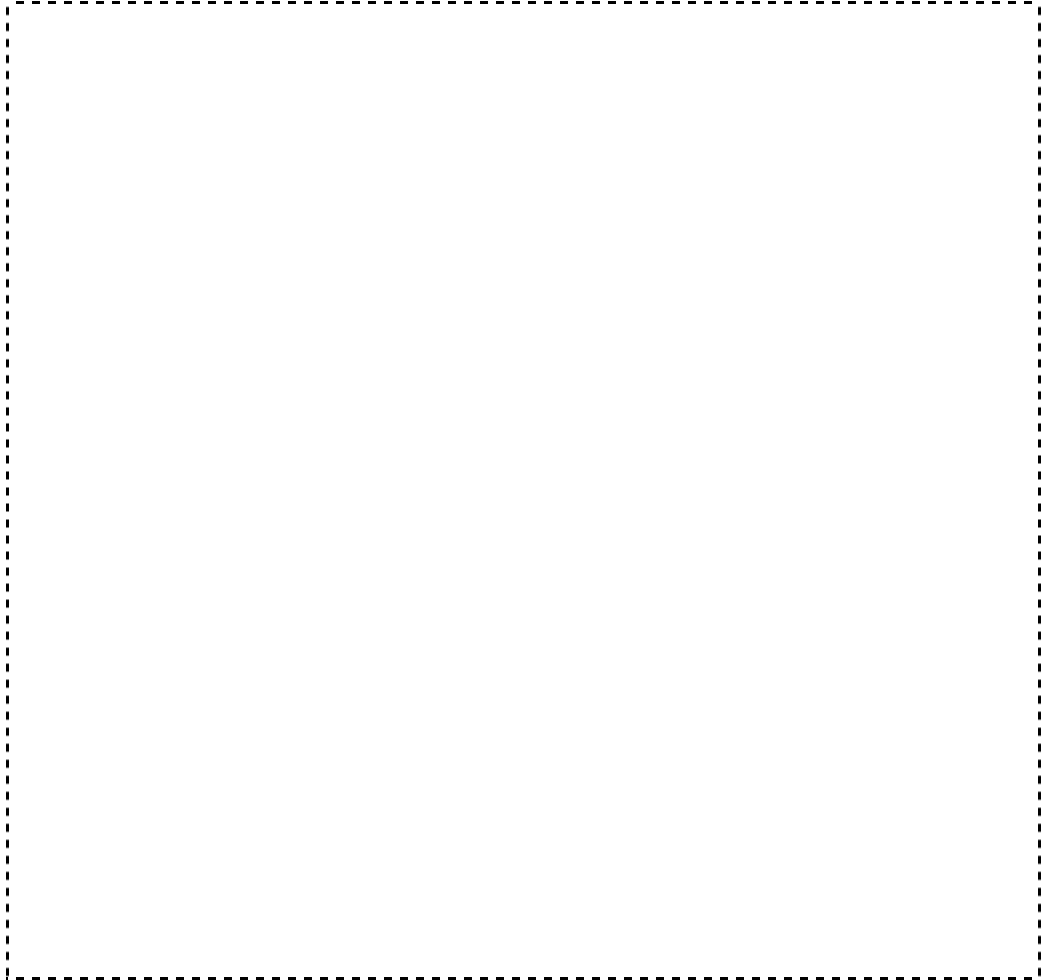
De plus, le rapport qu'entretient l'adolescent avec sa musique apparaît problématique, puisque celui-ci, hormis des sentiments d'acceptation ou de rejet, ne parvient pas toujours à l'écouter avec une oreille critique.

C'est cela même qui conduira le professeur à affiner une oreille musicale chez l'élève en l'invitant à voyager dans l'espace et le temps par l'audition de genres musicaux divers et variés dans l'optique d'élargir sa culture musicale, de forger son esprit critique pour accéder à un statut d'auditeur averti.

**Mots clés :**

- écoute
- adolescence
- médias
- musique de grande diffusion.

**« Mention et opinion motivée du jury ».**



# **SOMMAIRE**

**INTRODUCTION**.....p.6

**PREMIERE PARTIE : Attrait des adolescents pour la musique de grande diffusion**.....p.8

A / Une tendance à l'uniformité

1. Place de la musique dans la vie de l'adolescent : s'affirmer au sein d'un groupe autour des mêmes goûts musicaux.....p.9
2. Influence des médias.....p.10

B / La mission de l'enseignant : apprendre à écouter ( d'une écoute passive vers une écoute active pour forger un esprit critique )

1. Absence de sens critique des élèves vis-à-vis de leur musique environnante.....p.12
2. Former une oreille musicale.....p.13

**DEUXIEME PARTIE : L' activité d'écoute comme invitation au voyage.....p.15**

**A / Les musiques traditionnelles : une invitation à voyager dans l'espace**

1. Le goût des adolescents pour le rythme : l'exemple de la musique traditionnelle irlandaise.....p.17
2. *Bossa Nova* et *Samba* au Brésil : « musique à écouter » et « musique à danser ».....p.19

**B / Ecouter la musique du passé : une invitation à voyager dans le temps**

1. De l'opéra à la comédie musicale.....p.22
2. L'échec du *Canon* de PACHELBEL : réfléchir sur la place de l'écoute dans le cours d'éducation musicale.....p.24

**CONCLUSION.....p.27**

**ANNEXES.....p.29**

**BIBLIOGRAPHIE.....p.37**

## INTRODUCTION

Dès mes premières heures d'enseignement, je me suis retrouvé confronté à la réticence des élèves d'une classe de cinquième vis-à-vis de la musique que je leur proposais, en l'occurrence une œuvre de musique baroque.

Après un bref sondage réalisé auprès de la classe, j'ai obtenu la confirmation que les goûts musicaux des adolescents tendaient à une certaine uniformité, à savoir : suivre une mode dictée par les médias.

J'ai également remarqué le rapport particulier qu'entretiennent les élèves avec la musique de leur quotidien : ils se contentent de l'**entendre** sans vraiment l'**écouter**, alors que paradoxalement ils sont tout à fait capables de faire des remarques d'une grande pertinence sur une musique qui leur est étrangère.

Ce sont ces précédentes constatations qui m'ont conduit à mener une réflexion sur ma mission d'enseignant et de musicien en matière d'écoute musicale.

Comment, par le biais de l'audition d'œuvres d'époques, de lieux et de genres différents, développer un esprit critique chez les élèves vis-à-vis de leur musique environnante ?

Les niveaux concernés par ce travail sont principalement les classes du cycle central.

Les objectifs à atteindre pour ces niveaux correspondent aux demandes formulées par les textes officiels qui prônent « *une ouverture vers les cultures étrangères* » et suggèrent, par l'activité d'écoute, de mettre en évidence « *l'évolution du langage musical historiquement reliée aux autres formes d'expression ( artistique, culturelle, scientifique et sociale ) mais aussi aux lieux et fonctions auxquels la musique est destinée ( monastère, église, place publique, salon, Cour, théâtre, salle de concert) ».*

Les deux niveaux qui ne seront pas pris en compte dans cette réflexion sont les classes de sixième et de troisième. En ce qui concerne le premier niveau, le problème de parvenir à une curiosité et à une tolérance d'écoute ne s'est pas posé. Quant aux classes de troisième je pense que les démarches à adopter seraient similaires à celles du cycle central.

Cette réflexion sera menée en deux temps :

Tout d'abord il conviendra de prendre en compte l'attrait des adolescents pour la musique de grande diffusion qui explique l'uniformité de leurs goûts musicaux et justifie la mission du professeur qui consiste à former une oreille musicale chez l'élève pour le faire passer d'une écoute passive à une écoute active.

Ensuite il faudra considérer les moyens à mettre en œuvre, c'est à dire faire voyager l'adolescent à travers l'espace et le temps pour tenter de développer son esprit critique.

# **PREMIERE      PARTIE**

Attrait      des      adolescents  
pour  
la   musique   de   grande   diffusion

## A / Une tendance à l'uniformité

### **1. Place de la musique dans la vie de l'adolescent : s'affirmer au sein d'un groupe autour des mêmes goûts musicaux.**

*« Dans la diversité des goûts et des pratiques culturelles le seul fait qui soit commun à tous les jeunes est la musique ».*<sup>1</sup>

Cette phrase d'Anne-Marie Green résume bien le fait que la musique permette à des adolescents en pleine construction identitaire d'avoir le sentiment d'appartenir à un groupe social.

En effet posséder le même disque, avoir les mêmes goûts musicaux est pour eux un moyen de se rassembler en micro-sociétés autour de valeurs communes, de se sentir « un groupe et en groupe » et par-là même de se démarquer des valeurs de la société adulte en se construisant une identité collective.

Cependant, le fait que les jeunes se regroupent autour de genres musicaux bien définis ne laisse pas indifférente l'industrie du disque qui va associer les musiques de jeunes à une démarche de consommation.

Et c'est à ce niveau que le rôle de premier plan des médias se situe, puisque ceux-ci vont mettre en place, toujours selon Anne-Marie Green, « une stratégie d'attachement des adolescents à un certain nombre de codes musicaux prédéfinis par l'industrie culturelle »

C'est dans ce sens que l'on pourrait penser que les jeunes sont plus ou moins influencés par les médias, puisque ces derniers assurent le déroulement et l'évolution de leurs affinités musicales.

---

<sup>1</sup> GREEN, Anne-Marie. *Des jeunes et des musiques*, édition l'Harmattan, p. 10.

## **2.Influence des médias**

Dès 1981 une décision politique permet aux « radios libres » d'émettre librement. Les stations se multiplient de façon effrénée et les radios spécialisées visant un public jeune font leur apparition (citons parmi les plus populaires d'entre elles des stations comme *Nrj*, *Fun radio* ou encore *Skyrock*, qui remportent auprès des jeunes un succès incontesté).

Ensuite vont apparaître les premières chaînes de télévision musicales telles que *M6*, *MTV* ou *MCM* qui visent elles aussi un public essentiellement jeune.

Enfin, à tout cela va s'ajouter une prolifération d'émissions musicales qui vont diffuser principalement des clips, des concerts et des émissions de variétés, programmes dont les adolescents sont friands.

Il faudrait également prendre en compte le rôle non négligeable joué par la presse spécialisée .

De ce fait, télévision, radio et presse vont être les principaux initiateurs des goûts musicaux juvéniles, car ils vont rendre plus aisée l'appropriation des genres musicaux les plus appréciés.

L'omniprésence des différents médias a donc conduit à une certaine uniformisation de la musique diffusée sur les ondes et des goûts musicaux des jeunes comme en témoigne un sondage réalisé par Anne-Marie Green <sup>2</sup> auprès de collégiens concernant leurs préférences musicales :

-	Dance music	57%
-	Pop-Rock	43%
-	Variété Anglo-Américaine	42%
-	Rap	34%
-	Variété française	30%

Contre 7% pour la musique classique et 1% pour l'opéra qui sont les genres musicaux qui connaissent le rejet le plus significatif de la part des adolescents.

J'ai également vérifié cela sur le terrain, par le biais des fiches remplies par mes élèves en début d'année sur lesquelles je leur demandais de me dire quels étaient les genres musicaux qu'ils affectionnaient et, à l'inverse, ceux envers lesquels ils éprouvaient certaines réticences.

---

<sup>2</sup> GREEN, Anne-Marie *Ibid*, p. 87

J'ai ainsi pu m'assurer que les radios citées précédemment remportaient un franc succès et que les artistes nommés étaient bien ceux dont les titres étaient diffusés le plus fréquemment sur ces stations.

En ce qui concerne les styles rejetés, le jazz, le blues et la musique classique étaient cités de façon récurrente (seulement 4 élèves sur 150 avouaient timidement aimer ces styles musicaux).

L'uniformité des goûts musicaux des élèves explique donc de façon logique qu'ils soient réticents à la musique que je leur proposais le plus souvent en classe.

C'est là le défi que doit relever le professeur d'éducation musicale en ce qui concerne l'activité d'écoute : amener ses élèves ailleurs, leur ouvrir de nouveaux horizons musicaux ; mais il est cependant nécessaire au préalable de se poser certaines questions :

- Les élèves possèdent-ils un sens critique vis-à-vis de la musique de leur quotidien ?
- Comment l'écoutent-ils ?
- Le professeur peut-il la leur faire écouter différemment, autrement dit former leur oreille pour qu'elle devienne plus tolérante ?

## **B / La mission de l'enseignant : apprendre à écouter**

**D'une écoute passive vers une écoute active pour forger un esprit critique**

### **1. Absence de sens critique des élèves vis-à-vis de leur musique environnante.**

Après quelques heures passées sur le terrain en tant que professeur, un constat s'impose quant au rapport qu'entretient l'élève avec la musique qu'il affectionne : il se contente de « l'entendre » sans vraiment « l'écouter ».

Pierre Schaeffer définit cette différence entre écouter et entendre de la façon suivante : « *J'entends ce qui domine ; j'écoute ce que je vise* ». <sup>3</sup>

Effectivement, l'adolescent submergé par le flot d'informations sonores que lui envoient les médias va en quelque sorte *zapper* et se laisser dominer, sans vraiment se focaliser sur « l'objet sonore », évinçant par là-même tout jugement potentiel sur la musique écoutée et pratiquant en ce sens ce que l'on pourrait appeler une « écoute passive ».

Cela démontre que l'écoute de la musique et en particulier de celle diffusée à la radio ne constitue en fait qu'un fond sonore pour les jeunes. En effet, ces derniers ont souvent en même temps une autre activité et n'ont pas l'habitude d'une écoute exclusive.

Ceci constitue donc un leurre pour l'adolescent qui croit connaître ces musiques parce qu'il les côtoie quotidiennement.

Alors qu'en fait le plus souvent quand on lui demande de parler de sa musique en essayant de reconnaître les éléments musicaux qui la constitue, outre des jugements de valeur, il se trouve dans l'incapacité de porter un regard critique, alors que paradoxalement il va parvenir à faire des remarques pertinentes sur des musiques qui lui sont étrangères.

Ainsi on peut s'apercevoir qu'il range sur un même rayon tous les airs entendus à la radio ou à la télévision. En somme, il aime ou il rejette, c'est son seul critère de sélection sans toutefois effectuer un choix sur des éléments plus affinés.

---

<sup>3</sup> SCHAEFFER, Pierre. *La musique concrète*, PUF- Que sais-je ? n° 1287- 1973.

C'est à ce niveau que se situe le rôle de l'enseignant en matière d'écoute : aider l'élève à découvrir les constituants de chaque genre musical pour pouvoir les différencier, comprendre leur évolution et développer un sens critique qui lui permettrait de ne pas rester consommateur passif de musiques médiatisées afin qu'il soit alors capable d'accéder à un statut d'auditeur actif et affine son oreille musicale.

## **2. Former une oreille musicale.**

Avant d'entamer tout travail de formation d'une oreille musicale chez l'élève, il conviendrait de fixer les objectifs généraux à atteindre concernant l'activité d'écoute tels qu'ils sont exposés dans les textes officiels du cycle central :

*« L'écoute d'œuvres pendant le cours d'éducation musicale constitue un moment privilégié où s'installent des repères émotionnels et culturels[...] »*

*Les élèves affinent leurs capacités auditives et analytiques, diversifient et enrichissent leurs connaissances [...]*

*Autour de l'étude approfondie de ces six œuvres, l'audition d'autres extraits choisis dans des mondes sonores différents permettra d'élargir la démarche, d'établir des prolongements et de développer le sens critique »*

C.Gillie Guilbert et L.Fritsch définissent elles aussi les buts à atteindre au travers de cinq grandes lignes principales :

- *« Donner le désir de connaître et l'envie d'apprendre.*
- *Se mettre à l'écoute de l'étrange et de l'étranger à soi.*
- *Exercer son ouïe, son sens critique, son goût, ses qualités d'imagination et d'interprétation.*
- *Construire des repères dans le temps et dans l'espace, et donner accès au patrimoine culturel.*
- *Aller au-delà des impressions personnelles et des sentiments d'attrance ou de rejet : arriver à une tolérance d'écoute ».*<sup>4</sup>

Une fois ces objectifs fixés, il serait intéressant de se questionner sur la notion d'« oreille musicale »

---

<sup>4</sup> GILLIE-GUILBERT, Claire et FRITSCH, Lucienne. *Se former à l'enseignement musical*, éditions Armand Colin, pp. 126-127.

Ne serait-ce pas trop ambitieux de vouloir former une oreille musicale chez l'adolescent ?

Toujours selon L.Fritsch et C.Gillie-Guilbert, avoir de l'oreille c'est « *pouvoir différencier les sons à leur véritable hauteur dans l'échelle musicale, pouvoir leur donner un ton, une durée, une hauteur [...] mais c'est aussi avoir une oreille gourmande, déployée, disponible, attentive à capter tous les sons [...]* ». <sup>5</sup>

C'est plutôt cette dernière définition que l'enseignant retiendra pour en faire son objectif principal.

Cette faculté ne relève donc pas de l'inné mais bel et bien de l'acquis : c'est un véritable travail d'éducation à l'audition que le professeur devra mener par une écoute toujours en éveil et systématiquement associée à une pratique vocale et instrumentale, afin que l'adolescent éprouve le besoin d'aller de lui-même à la rencontre d'une musique qui lui est étrangère, dans le but de pouvoir établir une compatibilité entre une « écoute raisonnée » et une « écoute plaisir ».

Inciter ses élèves au voyage à travers l'espace et le temps par le biais de l'écoute de genres musicaux de lieux et d'époques différents, par la multiplication des références auditives et des repères culturels pour développer les facultés d'estimation, donc forger l'esprit critique : voilà ce à quoi le professeur doit s'employer.

---

<sup>5</sup> GILLIE-GUILBERT, Claire et FRITSCH, Lucienne. *Ibid* p. 82

## DEUXIEME PARTIE

L' activité d'écoute :  
une invitation au voyage

Le manque d'expérience et le peu de recul qu'a le professeur stagiaire vis-à-vis de la mission qu'il a à accomplir en matière d'écoute musicale, peut le conduire à certains échecs.

Lors de mes premiers pas sur le terrain, j'ai en effet omis de prendre en considération certaines démarches régissant les pratiques d'écoute chez l'adolescent, c'est-à-dire, comme il l'a été évoqué précédemment, le fait qu'il soit constamment sollicité par les médias et qu'il n'ait pas l'habitude d'une écoute exclusive.

Par exemple, avoir commencé l'année en classe de cinquième par l'audition d'une œuvre de musique baroque (*Le canon* de Pachelbel) m'a valu un échec manifeste.

Les élèves se sont très rapidement fermés à la musique par des remarques du type « *c'est lent, c'est ennuyant, ça ne bouge pas* ».

Ceci m'a amené à me poser certaines questions et arriver à la conclusion que l'entrée dans l'activité d'écoute par la musique baroque n'était pas la plus pertinente compte tenu des sensibilités des élèves.

En effet, les adolescents n'aiment souvent pas être confrontés au calme, à la lenteur ou au silence du fait qu'ils ont l'habitude d'évoluer dans un environnement bruyant.

Ceci explique donc qu'ils ressentent un malaise dès lors qu'ils se retrouvent confrontés au calme ou au silence.

D'ailleurs, si on observe de plus près les genres musicaux qu'ils affectionnent tout particulièrement, on remarque une attirance pour ceux associés au rythme et à la danse ( la pulsation régulière et très marquée de ces musiques installe une sorte de stabilité rassurante pour l'adolescent ).

Débuter l'activité d'écoute par ce biais aurait donc été plus profitable.

## **A / Les musiques traditionnelles : une invitation à voyager dans l'espace**

### **1. Le goût des adolescents pour le rythme : l'exemple de la musique traditionnelle irlandaise.**

Cette séquence sur la musique traditionnelle est la deuxième de l'année en classe de cinquième ; elle a été abordée à la fin du premier trimestre après les vacances de Toussaint.

L'écoute qui lui est associée est un extrait de la bande originale du film *Titanic* : il s'agit du *reel John Ryan's polka*, interprété par Gaelic Storm.<sup>6</sup>

Dès la première écoute les élèves ont été sensibles à l'aspect dansant, au rythme et au tempo enlevé de cette musique.

Leur premier réflexe a en effet été de se mettre en mouvement en secouant la tête ou en tapant du pied. Ceci s'est ensuite manifesté par des remarques d'une grande pertinence telles que « *c'est rythmé* », « *ça donne envie de danser* » ou « *ça tourne* ».

Cette dernière réflexion m'a conduit à approfondir en demandant à la classe qu'est-ce qui procurait cet effet de tournoiement ; ce à quoi les élèves ont répondu que c'était dû à la même mélodie, assez simple, qui se répétait constamment.

Ils ont également très bien ressenti que le rythme était largement mis en avant, très marqué par de nombreuses percussions, ce qui leur a permis d'établir inconsciemment un lien avec la musique qu'ils écoutent quotidiennement, notamment la *Dance music* ou la techno, genres dans lesquels on retrouve les mêmes éléments, c'est-à-dire une mélodie simple et répétitive doublée d'un rythme prédominant qui marque de façon significative la pulsation.

---

<sup>6</sup> CD page 1.

Tout ceci m'a enfin permis d'introduire l'idée que la musique pouvait être subordonnée à une fonction. C'est là, quasiment à la fin de la séquence, que leur sens critique a pu entrer en action ; les élèves ont constaté le fait que l'intérêt premier de cet extrait musical était d'inciter le corps à se mouvoir, à danser, donc que ce *reel* n'était pas forcément destiné à une écoute exclusive.

Cette notion de fonction attribuée à la musique de danse traditionnelle a été le prétexte idéal pour procéder une nouvelle fois à une ouverture sur la musique de grande diffusion et leur faire prendre conscience que des genres musicaux comme la *Dance music* ou la techno ont pour fonction d'être dansés et ne nécessitent pas une écoute approfondie.

J'ai ainsi pu tenter de leur faire comprendre que leurs demandes répétées en début d'année d'écouter ces musiques ou de les chanter dans le cadre du cours de musique ne pouvaient être fondées puisque l'une des principales finalités de l'éducation musicale au collège était de leur faire découvrir des musiques qu'ils n'avaient pas l'habitude d'entendre en analysant les différentes composantes, dans le but d'élargir leur culture musicale.

Cette séquence sur la musique traditionnelle a enfin été l'occasion d'aborder avec les élèves l'idée d'une évolution de la musique dans le temps avec la notion de mélodies, d'airs ou de chansons qui se transmettent oralement, de bouche à oreille, de générations en générations et qui continuent encore à vivre aujourd'hui.

Ils ont été très sensibles à cela car c'est pour eux quelque chose de concret : ils ont tous plus ou moins en tête une chanson que leurs grands-parents leur ont chanté ou un air traditionnel qu'on joue lors de fêtes de villages.

Cette idée d'une musique populaire qui traverse les époques et qui parfois évolue tout en gardant ses racines a pu être illustrée par une écoute satellite.

Le morceau en question est un titre instrumental du groupe irlandais *The Corrs*.<sup>7</sup>

Cet extrait qui fait fusionner mélodies et instruments traditionnels avec les nouvelles technologies a été comparé dans un tableau avec le *reel* écouté en début de séquence.<sup>8</sup>

Ce tableau comparatif a permis aux élèves de réaliser que la musique qu'ils écoutent prend ses racines dans le passé et que par exemple dans ce morceau de *The Corrs* même si les synthétiseurs et les boîtes à rythme qui leurs sont familiers sont utilisés, les mélodies qu'ils trouvent si

---

<sup>7</sup> CD page 2 en annexe.

<sup>8</sup> annexe A.

attrayantes sont des mélodies traditionnelles qu'on jouait déjà il y a plusieurs siècles.

Cette distinction entre « musique à écouter » et « musique à danser » a également pu être directement abordée en classe de quatrième par le biais de la musique brésilienne.

## **2. Bossa Nova et Samba au Brésil :** **« musique à écouter » et « musique à danser »**

La séquence sur la musique brésilienne est intervenue au milieu du second trimestre, juste après les vacances de Noël en classe de quatrième.

J'ai délibérément choisi d'illustrer cette musique au travers de deux genres musicaux principaux que sont la *Bossa Nova* et la *Samba*, l'intérêt étant que ces deux styles s'opposent en de nombreux points aussi bien sur le plan de la fonction qu'ils occupent dans la vie des brésiliens que sur les lieux et les espaces dans lesquels ils prennent place.

C'est pour cela que les comparer avec les élèves par le biais d'un tableau m'a semblé être la manière la plus appropriée pour mettre en relief leurs différences.<sup>9</sup>

Ce tableau a donc été complété par les élèves eux-mêmes à partir des différents paramètres que je leur proposais d'étudier.

La première séance a été consacrée à la *Bossa Nova*, avec l'audition d'une pièce de Gilberto Gil intitulée *Sala do som*.<sup>10</sup>

Ce qui a semblé frapper les élèves dès la première écoute, c'est l'aspect lancinant, quasi uniforme de cette *Bossa*. Les premières remarques ont en effet été les suivantes : « *c'est calme* » « , *c'est doux* » , « *c'est plat* » ; un élève m'a même lancé que ce n'était pas de la musique brésilienne ! Je lui ai demandé pourquoi il pensait cela, ce à quoi il m'a répondu que pour lui la musique brésilienne ça bougeait en rajoutant que c'était très rythmé avec beaucoup de percussions.

---

<sup>9</sup> annexe B.

<sup>10</sup> CD page 3 en annexe.

J'ai pu vérifier une fois de plus que les adolescents avaient une image bien précise de ce style musical, celle-là même qui leur est renvoyée par les médias avec ces musiques qu'on range sous l'appellation de *Latino* et qui sont en fait destinées à faire danser dans les discothèques, avec une boîte à rythmes qui remplace les percussions et les synthétiseurs qui se substituent, par exemple, aux cuivres.

Les élèves avaient donc l'idée préconçue que la musique brésilienne était systématiquement associée à la danse, donc à une musique de loisir ; l'écoute de cette pièce de Gilberto Gil a donc permis d'emblée, avant d'aborder la *Samba*, de rectifier certains préjugés.

L'étude des différentes composantes de cette œuvre a conduit les élèves à faire preuve d'un certain sens critique ; ils ont très bien ressenti, dès la première audition, que cet extrait n'incitait pas à la danse.

Leur tâche consistait dès lors à réfléchir à la place et à la fonction que pouvait occuper la *Bossa Nova* dans la vie au Brésil.

Leurs réponses ont avant tout porté sur le fait que l'extrait entendu n'était pas d'aspect populaire à cause d'une mélodie chantée assez uniforme et difficilement mémorisable. De plus, de par la discrétion des percussions, le morceau, à priori, ne revêtait pas d'apparence festive.

Tout cela nous a donc amené à en conclure ensemble que la *Bossa Nova*, par son caractère « savant et compliqué », était une musique réservée à une élite riche et cultivée. Prenant place dans des lieux comme les quartiers sud de Rio de Janeiro (notamment *Ipanema* ou *Copacabana*) c'était une musique destinée principalement à être écoutée et non dansée.

La seconde séance a été consacrée à l'écoute d'une *Samba*. L'extrait entendu est une composition du musicien Jorge Ben intitulée *No reino encatado de amor*.<sup>11</sup>

A l'audition du morceau, les élèves m'ont paru presque soulagés de retrouver tous leurs repères avec une musique qui se trouve en adéquation avec la musique brésilienne telle qu'ils se la représentaient.

Les premières expressions qui sont venues caractériser cette musique étaient « joyeux », « gai », « donne envie de danser ».

De plus, l'œuvre se structurant comme une chanson avec une alternance de couplets et de refrains et la mélodie étant facilement mémorisable et chantable, il s'est créé chez eux des zones de reconnaissance qui les a ramenés vers quelque chose de plus concret.

Cependant, le fait qu'ils aient abordé cette *Samba* avec plus de facilité que la *Bossa Nova* entendue précédemment, ne permet pas pour

---

<sup>11</sup> CD plage 8 en annexe.

autant d'éviter de se questionner sur cette musique et plus précisément sur la fonction, le rôle qu'elle occupe dans la vie quotidienne d'un peuple et sur les lieux qu'elle investit.

Les élèves, à ce propos, ont d'eux-mêmes établi une comparaison avec la *Bossa Nova*.

Ainsi ils ont remarqué que le rythme était ici largement mis en avant par des percussions nombreuses et très présentes, une voix soliste plus puissante dialoguant avec un chœur et enfin l'utilisation du sifflet qui a retenu toute leur attention.

Il n'ont eu aucun mal à dégager l'aspect festif, dansant, donc populaire de cette musique.

Quant au lieu dans lequel cette dernière pouvait prendre place, ils avaient tous plus ou moins en tête des images du fameux carnaval de Rio qu'ils m'ont décrit comme étant une immense fête populaire.

Il ne me restait plus alors qu'à leur parler des lieux où était née la *Samba*, c'est-à-dire les bidonvilles (*favelas*) où habitent les minorités les plus pauvres du pays, leur dire que cette musique faisait partie intégrante de la vie quotidienne de ces gens et qu'elle était un moyen pour eux de s'évader ou de se défouler. Ce qu'ils ont très bien compris puisqu'ils l'ont rapproché de leur conception personnelle de la musique qu'ils conçoivent comme un moyen de se divertir et d'oublier le quotidien.

L'écoute de ces deux grands genres musicaux de la musique brésilienne a permis de faire découvrir à cette classe de quatrième que la musique, particulièrement dans un pays comme le Brésil, a une véritable fonction sociale et qu'elle appartient à la vie de chacun.

Ce que les élèves auront pu retenir de ce voyage musical c'est qu'un genre musical ne doit en aucun cas être séparé de sa fonction et que l'on doit prendre cela en considération quand on l'écoute.

Ainsi, les démarches régissant les pratiques d'écoute différeront selon qu'il s'agira d'une musique qui se danse telle que la *Samba* (pour le corps), ou d'une musique qui réclame une écoute exclusive telle que la *Bossa Nova* (pour l'esprit).

C'est une fois que les élèves auront intégré et accepté cela que le professeur pourra les convier à voyager dans le temps.

## **B / Ecouter la musique du passé :** **une invitation à voyager dans le temps**

### **1. De l'opéra à la comédie musicale**

La séquence ayant servi de prétexte à écouter un extrait d'un opéra de W.A Mozart se proposait de faire ressentir à des élèves d'une classe de quatrième le rapport qui pouvait s'instaurer entre le texte et la musique dans une œuvre vocale, et ce au travers du thème de l'amour.

L'extrait en question est un duo d'amour intitulé *La ci darem la mano* de l'opéra *Don Giovanni*.<sup>12</sup>

J'ai abordé cette audition avec une certaine appréhension, étant lucide sur le fait que les adolescents sont en général plutôt réfractaires à l'opéra ; je me suis au préalable souvent demandé si je parviendrais à atteindre mes objectifs c'est-à-dire à faire en sorte que cette incursion dans la musique vocale du dix-huitième siècle suscite un intérêt chez les élèves.

C'est pour cela que j'ai pris le parti de consacrer la première séance à l'étude du texte.<sup>13</sup>

J'ai tout d'abord insisté sur le caractère des personnages de Zerline et Don Giovanni. Les mœurs légères de ce dernier ont eu l'air de beaucoup amuser les élèves qui n'ont pas manqué d'idées lorsque je leur ai demandé de me broser le portrait du jeune séducteur.

Après avoir replacé l'extrait dans le contexte de la scène, j'ai sollicité deux élèves (une fille et un garçon) pour venir jouer ce petit duo devant le reste de la classe.

Le résultat a plutôt été concluant : les élèves se sont appropriés le texte en s'en amusant.

---

<sup>12</sup> CD plage 4 en annexe.

<sup>13</sup> annexe C.

De plus le thème de l'amour, de la séduction, les ramène vers des choses qui leur sont concrètes, qui font partie des préoccupations de leur âge, et de ce fait ils se sont complètement retrouvés dans ce texte.

Une fois ce travail réalisé nous avons procédé ensemble à un bref découpage textuel en trois temps.<sup>14</sup>

Ainsi la semaine suivante j'ai pu me lancer dans l'audition du duo d'amour sans trop de difficultés .

Les élèves n'ont pas manifesté de signes de rejet vis-à-vis de la musique comme ils peuvent le faire parfois, mais bien au contraire ils semblaient tout à fait satisfaits d'entendre comment ce texte sur lequel ils avaient travaillé, qu'ils avaient joué et qu'ils s'étaient finalement appropriés avait été mis en musique.

A partir de l'écoute de l'œuvre et du découpage qu'ils avaient fait du texte, je leur ai demandé de chercher si la musique qu'ils entendaient y correspondait.

J'ai organisé leurs réponses dans un tableau pour qu'ils puissent visualiser le parallèle existant entre le texte et la musique, et le fait que l'évolution de cette dernière était en totale adéquation avec celle de l'histoire<sup>15</sup>.

L'objectif de cette séquence était double.

D'une part il s'agissait de susciter un intérêt chez les adolescents pour un genre musical qu'ils avouent eux-même ne pas apprécier en choisissant de l'aborder au travers d'un thème qui les touche, ce qui permet de rendre les choses moins abstraites et moins hermétiques.

D'autre part j'éprouvais le désir de relier le passé et le présent en rapprochant l'opéra d'un genre très prisé par les jeunes en ce moment : la comédie musicale.

En effet, depuis le succès de *Notre-Dame de Paris*, celle-ci revient en force sur les ondes ou à la télévision, faisant quasiment l'unanimité chez les adolescents .

Parmi les plus célèbres on retrouve aussi *Les Dix commandements*, *Ali Baba* ou *Roméo et Juliette*.

C'est un extrait de cette dernière que j'ai proposé aux élèves avec la fameuse scène du balcon qui est également un duo d'amour .

---

<sup>14</sup> annexe D1.

<sup>15</sup> annexe D1.

Pour aborder cette écoute satellite, j'ai utilisé une démarche similaire à celle de l'extrait de l'opéra de Mozart : duo joué devant la classe par deux élèves,<sup>16</sup> suivi de l'écoute du morceau *Le balcon*<sup>17</sup>, puis de la comparaison au travers d'un tableau avec *La ci darem la mano* de Mozart.<sup>18</sup>

Les élèves auront pu s'apercevoir par cette comparaison que la comédie musicale qu'ils perçoivent comme étant un genre nouveau, ancré dans leur temps, présente de nombreuses similitudes avec l'opéra qui est pour eux un genre aujourd'hui totalement désuet et appartenant au passé.

De ce fait ils ont également été capables de réaliser que la musique de leur quotidien s'inscrit dans une évolution, prenant ses racines dans celle du passé.

Si voyager dans le passé a été un succès avec cette classe de quatrième, il n'en a pas été de même avec mes trois classes de cinquième que j'avais voulu, en tout début d'année, conduire vers la musique baroque.

## **2. L'échec du Canon de J. Pachelbel : réfléchir sur la place de l'écoute dans le cours d'éducation musicale.**

*Le canon* de J. Pachelbel a été écouté à l'occasion d'une séquence qui se proposait de traiter de l'écriture horizontale.

Ce sont les difficultés rencontrées lors de l'étude de cette œuvre en classe, qui m'ont conduit à remettre en cause et à repenser totalement ma manière d'aborder l'activité d'écoute, ainsi qu' à réfléchir à la place de cette dernière au sein du cours.

Dès la première audition de la pièce, les élèves ne m'ont pas semblé séduits.

Cela s'est concrètement manifesté par leur manque d'attention durant l'écoute puis par des jugements personnels plutôt négatifs et des questions du type « *est-ce qu'on va écouter de la musique comme ça toute l'année ?* »

---

<sup>16</sup> annexe D2 a

<sup>17</sup> CD page 6 en annexe.

<sup>18</sup> annexe D2 b

J'ai réalisé avec du recul, que l'audition d'une œuvre de musique baroque en tout début d'année était prématurée car elle intervenait à un stade où les objectifs généraux de l'écoute étaient loin d'être atteints puisqu'à ce moment précis les élèves en étaient encore à rejeter la musique proposée par des jugements personnels, n'étant pas arrivés à une tolérance d'écoute.

La conséquence de cette première erreur commise a été que les élèves ont fait preuve d'une certaine passivité par rapport à la musique.

De ce fait, l'objectif de la séquence qui consistait à faire découvrir aux adolescents la technique d'écriture en canon n'a pu être atteint : ils n'ont pas réussi à procéder à une écoute attentive donc ils se sont retrouvés incapables de dégager les différentes composantes de la musique.

Le deuxième échec rencontré a été causé par le fait que l'activité d'écoute a pris une place trop importante dans le cadre du cours.

La pièce de Pachelbel a en effet été écoutée sur quatre séances.

Ceci a généré chez les élèves une certaine lassitude et un rejet encore plus grand de leur part.

De plus la prépondérance de l'activité d'audition dans cette première séquence en classe de cinquième s'est faite au détriment des activités de pratiques instrumentales et de chant qui réclament beaucoup de temps et de rigueur.

Ainsi l'apprentissage du texte de flûte associé à la séquence, un canon du compositeur Henry Purcell<sup>19</sup> n'a pu être mené à bien ; les élèves ne sont pas parvenus à un résultat musical et satisfaisant.

Cet échec m'a donc permis par la suite de comprendre qu'un voyage musical dans le temps (tout comme dans l'espace, d'ailleurs) ne pouvait être efficace sans être accompagné d'une pratique instrumentale réussie, satisfaisante pour l'oreille de l'élève, qui inciterait donc ce dernier à prêter davantage d'attention puisqu'il serait déjà formé à l'écoute de la musique qu'il produirait lui-même en tant que soliste et au sein du groupe classe.

Pour conclure la séquence, j'ai une fois de plus, conformément aux textes officiels,<sup>20</sup> recherché à relier cette œuvre du dix-septième siècle à

---

<sup>19</sup> annexe E.

<sup>20</sup> « *La découverte par l'analyse auditive peut se faire :*

- *en prenant appui sur une œuvre du passé (œuvre de référence), pour en montrer d'éventuels développements jusqu'au présent ;*
- *en partant au contraire d'une œuvre d'aujourd'hui (œuvre de référence choisie parmi les musiques actuelles) pour mettre à jour dans une démarche inverse ses racines dans les œuvres du patrimoine ».*

un extrait musical de grande diffusion, assez familier des élèves, *La Bamba* du groupe Los Lobos,<sup>21</sup> dans le but de leur montrer que la technique de la basse obstinée présente dans la musique baroque se retrouvait de façon courante dans les musiques actuelles.

A ce sujet j'ai pensé à tort que la classe découvrirait aisément la présence de cette basse obstinée.

En fait les élèves, de par leur familiarité avec cet extrait, ne sont pas posés en auditeurs actifs et n'ont pas usé de leur sens critique.

L'échec généré par ce premier contact avec l'activité d'écoute en classe de cinquième m'a permis de prendre rapidement conscience des exigences et surtout de la stratégie qu'il était nécessaire au préalable de mettre en place pour mener à bien cette activité.

Ce voyage dans la musique baroque, m'a donc amené à me poser la question de la place de l'écoute dans le cours de musique et, par la suite, à « rectifier le tir » dans le but de « reconquérir » la classe, et ce de deux manières :

- D'une part en essayant de séduire les élèves par le biais d'une œuvre mettant en avant le rythme auquel ils sont si sensibles.
- D'autre part en donnant la primauté à la pratique au sein de l'heure hebdomadaire d'éducation musicale (notamment toujours dans le cadre du cours sur la musique traditionnelle, par un montage polyrythmique associé à une ritournelle à la flûte à bec et au chant *Tri martelots*<sup>22</sup>.

L'idée consistant à inviter ses élèves au voyage à travers l'espace et le temps pour susciter chez eux une certaine curiosité et développer leur sens critique, a permis de parvenir à les amener vers une plus grande tolérance d'écoute, à leur faire prendre conscience que la musique peut être subordonnée à une fonction, mais également que celle-ci s'inscrit dans une évolution puisque la musique actuelle prend ses racines dans le passé.

Par là-même j'ai pu constater que les adolescents allaient au-delà du simple sentiment d'acceptation ou de rejet et démontraient la volonté d'aller vers l'étranger et d'exprimer leur ressenti sur la musique écoutée, en faisant souvent preuve de beaucoup de pertinence et d'un grand sens critique.

---

<sup>21</sup> CD plage 7 en annexe.

<sup>22</sup> annexe F.

## CONCLUSION

L'uniformité des affinités musicales des élèves, leur goût quasi-exclusif pour les musiques actuelles de grande diffusion, sont le résultat de l'omniprésence des médias qui créent des modes, des genres musicaux autour desquels les adolescents peuvent se réunir pour se construire une identité.

Cependant, ces musiques qui font l'unanimité chez les jeunes ne constituent finalement le plus souvent pour ces derniers un fond sonore sécurisant.

Lorsqu'on leur demande pourquoi ils apprécient tel ou tel style musical ils se montrent difficilement capables d'argumenter.

Cette attitude dépourvue de tout sens critique à l'égard de la musique environnante doit interpeller le professeur d'éducation musicale qui va tenter de remédier à cela en proposant aux élèves de découvrir des mondes musicaux qu'ils ne connaissent peu ou pas jusqu'alors ( si ce n'est parfois qu'au travers de clichés) dans le but d'aiguiser leur curiosité, développer leur propre culture musicale, et arriver à une tolérance d'écoute pour savoir faire preuve d'un certain sens critique.

Je pense pouvoir considérer, aidé par des erreurs de départ, avoir atteint avec succès certains de ces objectifs.

J'espère par ce travail être parvenu à modifier quelque peu les pratiques d'écoute des élèves en ayant entamé le développement de leur esprit critique afin qu'ils soient en mesure de se positionner en auditeurs plus avertis et qu'ils établissent systématiquement un lien entre le type de musique écoutée et ce à quoi il est destiné.

Ainsi pourront-ils opérer une distinction entre trois principaux types de musiques :

- la musique à écouter
- la musique à chanter ou à jouer
- la musique à danser

Cette dernière catégorie constituant l'essentiel de la musique écoutée par les adolescents peut être qualifiée de « musique pour le corps » et donc être étiquetée en tant que « musique de loisir ».

C'est cela même qui va amener ce travail à se poursuivre avec pour objectif principal de tenter de faire passer l'élève de l'écoute d'une « musique pour le corps » à l'écoute d'une « musique pour l'esprit » , donc de modifier quelque peu sa perception de l'écoute musicale au quotidien qui jusqu'alors ne constituait qu'un loisir et qui va peut-être peu à peu se transformer en une volonté de développer sa culture musicale pour que, de lui-même, il manifeste le désir de poursuivre le voyage.

## **TABLE DES ANNEXES**

**ANNEXE A : tableau comparatif : la musique traditionnelle irlandaise d'hier et d'aujourd'hui.**

**ANNEXE B : tableau comparatif : *Bossa Nova* et *Samba***

**ANNEXE C : *Don Giovanni*, opéra de W.A Mozart ; acte I , scène 9.**

**ANNEXE D1 : rapport / texte musique dans l'extrait *La ci darem la mano* de *Don Giovanni*.**

**ANNEXE D2 : *Roméo et Juliette*, comédie musicale de G. Presgurvic**

**a) texte de l'extrait *Le balcon***

**b) tableau comparatif avec *La ci darem la mano* de Mozart.**

**ANNEXE E : *Canon* d' H. Purcell : texte de flûte à bec.**

**ANNEXE F : activités de pratique associées au chant *Tri martelots* ( traditionnel de Basse Bretagne ) .**

## **ANNEXE A : fusion de la musique traditionnelle celtique avec les nouvelles technologies**

Ecoute : extrait d'un morceau instrumental du groupe *The Corrs*

MUSIQUE TRADITIONNELLE	MUSIQUE ACTUELLE
<ul style="list-style-type: none"><li>• Les instruments :<ul style="list-style-type: none"><li>- flûte à bec</li><li>- violon</li><li>- percussions</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Instruments<ul style="list-style-type: none"><li>- basse électrique</li><li>- synthétiseur</li><li>- boîte à rythmes</li></ul></li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• aspect rapide et répétitif de la mélodie</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• sons électroniques ( effets, bruitages )</li></ul>

## ANNEXE B : La musique brésilienne

\	<b>Samba</b>	<b>Bossa Nova</b>
<b>Ecoute</b>	<i>Sala do som</i> de Gilberto Gil	<i>No reino encantado de amor</i> de Jorge Ben
<b>Caractère</b>	Calme, serein, intimiste	Gai, festif, dansant
<b>Tempo</b>	Lent / modéré	rapide
<b>Instruments :</b>	Petite formation	Effectif important
<b>Voix</b>	Douce, « chant susurré »	Voix soliste + chœur à l'unisson
<b>Guitare</b>	Joue un accompagnement rythmique et répétitif	Accompagnement rythmique et répétitif
<b>Percussions</b>	Peu nombreuses Restent discrètes	Nombreuses et mises en avant + utilisation du sifflet
<b>Fonction</b>	Musique à écouter ( pour une élite cultivée )	Musique populaire à danser
<b>Lieux</b>	Quartiers riches du sud de Rio ( <i>Ipanema</i> )	Quartiers populaires, bidonvilles ( <i>favelas</i> ) Carnaval

## ANNEXE C

### DON GIOVANNI

#### Opéra

**Livret : L. DA Ponte**  
**Musique : W.A Mozart**

#### ACTE I, scène 9

##### 1) Les personnages

\* Don Giovanni : jeune chevalier séducteur et licencieux

\* Zerline : jeune paysanne

\* Masetto : amant de Zerline

##### 2) Contexte :

Sur la place du village retentissent les accents joyeux d'une noce paysanne. Les futurs mariés, Zerline et Masetto, chantent déjà le bonheur d'une vie gaie et simple.

( « *Giovinette che fate all'amore* » ) ( Scène 7 ).

Emoustillé par tant de fraîcheur, Don Giovanni s'enquiert des deux mariés : la jeune fille surtout est à son goût. Aspirant aussitôt à faire sa conquête, Don Giovanni, habilement secondé par Leporello, invite et le mari et la noce à se restaurer en son palais. Masetto soupçonneux tempête ( « *Ho capito, signor, si !* » ) puis obtempère ( *scène 8* ).

Troublée, tremblante, Zerline attend. Voici le séducteur à l'œuvre, flattant le minois, le teint, la distinction naturelle, et, pour vaincre les dernières résistances, proposant le mariage. « *la ci darem la mano* » : consentante, elle se laisse entraîner dans quelque pavillon ( scène 9 ).

##### 3) Duo d'amour entre Zerline et Don Giovanni : *La ci darem la mano*.

GIOVANNI

La ci darem la mano,  
La mi dirai di sì.  
Vedi, non è lontano :  
Partiam, ben mio, di qui.

ZERLINA

( Vorrei, e non vorrei  
Me trema un poco il cor...  
Felice, è ver, sarei :  
Ma puo burlarmi ancor.)

GIOVANNI

Vieni mio bel diletto !

ZERLINA

Mi fa pietà Masetto

GIOVANNI

Io cangerò tua sorte

ZERLINA

Presto...non son più forte.

GIOVANNI e ZERLINA

Andiam, andiam, mio bene  
Aristorar le pene  
De un innocente amor !

GIOVANNI

Là nous nous donnerons la main  
Là tu me diras « oui ».  
Vois, ce n'est pas loin,  
Partons d'ici, mon amour.

ZERLINE

( J'ai envie, et je n'ai pas envie...  
Le cœur me tremble un peu...  
Heureuse, c'est vrai, je le serais :  
Mais il peut me tromper encore.)

GIOVANNI

Viens, mon bel amour !

ZERLINE

Masetto me fait pitié

GIOVANNI

Je transformerai ta destinée.

ZERLINE

Bientôt...je n'ai plus de résistance.

GIOVANNI e ZERLINE

Allons, allons mon amour,  
Pour nous guérir de nos peines  
Par l'innocence de notre amour.

( *ils se dirigent vers le pavillon.* )

## ANNEXE D 1

### *La ci darem la mano*

Extrait de l'opéra *Don Giovanni* de W.A Mozart

#### Rapport texte / Musique

<b>partie</b>	A = Tentative de séduction de D.G / hésitation de Zerline	B = insistance de D.G / Zerline est sur le point de céder	C = Zerline cède: les deux amants s'unissent
<b>climat</b>	Calme, serein	Plus emporté : D.G chante plus fort sur « <i>Vieni !...</i> »	Emballé, enjoué
<b>Forme du discours</b>	Dialogue avec des phrases plutôt longues.	Toujours dialogue mais avec des phrases plus courtes qui parfois se chevauchent	Superposition des deux voix qui disent le même texte en même temps.

#### Musicogramme :

Zerline

Don Giovanni

## ANNEXE D 2 : Roméo et Juliette, comédie musicale de G. Presgurvic

### a) La scène du balcon :

JULIETTE  
 A quelle étoile, à quel Dieu  
 Je dois cet amour dans ces yeux  
 Qui a voulu de là-haut  
 Que Juliette aime Roméo  
 A quelle étoile à quel Dieu  
 Je dois cet amour dans ses yeux  
 Même si je dois payer le prix  
 D'un amour interdit  
 Pourquoi nos pères se haïssent  
 Et que la fille aime le fils  
 Ça doit bien faire rire, là-haut  
 Que Juliette aime Roméo.

ROMEO  
 A quelle étoile, à quel Dieu  
 Je dois cet amour dans ses yeux  
 Que leur volonté soit faite  
 Car Roméo aime Juliette

S'il faut prier je prierais  
 S'il faut se battre, je me battrais  
 Mais pourquoi faut-il payer  
 Le droit de nous aimer

R&J :  
 Et que nos pères se déchirent  
 Leurs enfants eux se désirent  
 On ne peut pas changer l'histoire  
 La nôtre commencera ce soir

J :Et tant pis si ça dérange  
 R :Qu'une pucelle aime un ange

R&J :  
 A quelle étoile, à quel Dieu  
 Je dois cet amour dans ses yeux  
 Que leur volonté soit faite  
 Car Roméo aime Juliette...

### b) Tableau comparatif : Roméo et Juliette / Don Giovanni

	<i>Don Giovanni</i> ( Mozart ) « la ci darem la mano »	<i>Roméo et Juliette</i> ( Presgurvic ) « Le balcon »
<b>Les voix</b>	Voix d'homme/voix de femme	Voix d'homme/voix de femme
<b>L'action</b>	Evolution en trois temps : -séduction de DG/hésitation de Z. -persévérance de DG -union des deux amants	Pas d'évolution : une simple déclaration d'amour mutuelle.
<b>Le caractère</b>	Calme puis plus emporté et enjoué à la fin	Romantique, lyrique, amoureux
<b>La forme du discours</b>	Dialogue puis superposition des deux voix	Dialogue puis superposition des deux voix, avec la même mélodie et le même texte.
<b>Thème de l'amour</b>	<u>Amour séduction</u>	<u>Amour passion</u>

## **ANNEXE E**

**ANNEXE F : activités de pratique autour du  
chant *Tri Martelots***

## **BIBLIOGRAPHIE**

\* GILLIE-GUILBERT C., FRITSCH L.( 1995 ): *Se former à l'enseignement musical : approche didactique et pédagogique*, Paris, Armand Colin.

Cet ouvrage consacre un chapitre complet à l'activité d'écoute avec des réflexions intéressantes sur la notion d'oreille musicale. Il expose également de façon assez claire les mécanismes de l'audition et de l'écoute, ainsi que les diverses difficultés que peut rencontrer l'enseignant dans le cadre de cette activité.

La dernière partie traitera quant à elle de la pédagogie de l'écoute.

\* PARMENTIER-BERNAGE B. ( 2000 ) : *Les musiques actuelles à l'école : du Negro spiritual au rap*, Paris, Magnard.

Ce livre propose des activités pédagogiques autour des musiques actuelles et consacre quelques pages à l'audition active.

De plus les grands genres musicaux populaires actuels y sont passés en revue, avec pour chacun d'entre eux des idées de procédures pour les aborder en classe.

\* GREEN Anne-Marie ( 1998 ): *Des jeunes et des musiques : rock, rap, techno*, Paris, Montréal, l'Harmattan.

Cet ouvrage renferme tous les éléments permettant de mieux comprendre le rapport qu'entretient l'adolescent avec sa musique : le rôle joué par les médias, le besoin des jeunes de se rassembler autour de genres musicaux dominants ( exposé sous forme de sondages ), ainsi que les démarches régissant l'écoute de ces genres.

### **Sites Internet :**

[www.ac-toulouse.fr](http://www.ac-toulouse.fr) : réflexions sur la pédagogie de l'écoute

[www.ac-nancy-metz.fr](http://www.ac-nancy-metz.fr) : fiches d'écoute sur les musiques du monde et liens avec d'autres sites traitant du même thème.