



CITÉ DE LA MUSIQUE
PHILHARMONIE
DE PARIS

EVE

Exister avec la Voix
Ensemble

Retours d'expérience du projet EVE : enquête auprès
des intervenant.e.s, des enseignant.e.s et des cadres de
l'Education Nationale - rapport final



Fondation
Bettencourt
Schueller

Reconnue d'utilité publique depuis 1987

**Auteur : Solange Arnette –
Ingénierie Culturelle
(Commande de la
Philharmonie de Paris –
Département Education
Ressources)**

Préambule : hypothèses préalables au projet EVE

P.3

Eléments de méthodologie

P.4

I. Perception générale du projet

P.6

Du point de vue des intervenant.e.s

Du point de vue des enseignant.e.s et des cadres de l'Education Nationale

Quel serait selon vous le grand point fort de EVE, sa principale réussite ?

Du point de vue des intervenant.e.s

Du point de vue des enseignant.e.s et des cadres de l'Education Nationale

Quel serait selon vous son point faible / le point qui aurait dû être travaillé autrement ?

Du point de vue des intervenant.e.s

Du point de vue des enseignant.e.s et des cadres de l'Education Nationale

1

II. Perception des éléments du schéma pédagogique de EVE

P.11

Le co-enseignement

Du point de vue des intervenant.e.s

Interdisciplinarité et cohérence éducative

Du point de vue des intervenant.e.s

L'accompagnement d'une équipe Philharmonie dédiée au projet

Du point de vue des intervenant.e.s

Réunions et temps d'analyse

Du point de vue des intervenant.e.s

Les formations

Du point de vue des intervenant.e.s

La bienveillance

Du point de vue des intervenant.e.s

Du point de vue des enseignant.e.s et des cadres de l'Education Nationale

Connexion intérieure

Du point de vue des intervenant.e.s

Quelques effets de EVE sur les enfants

Aspects psycho sociaux

Du point de vue des enseignant.e.s et des cadres de l'Education Nationale

Aspects psycho cognitifs et émotionnels

Du point de vue des enseignant.e.s et des cadres de l'Education Nationale

III. Répertoire et partage de la musique dans EVE

p.19

Répertoire EVE : le choix des chants

Du point de vue des intervenant.e.s, des enseignants, et des cadres Education Nationale

Perception de l'impact des disciplines corporelles et émotionnelles sur la musique :

Généralités

Du point de vue des intervenant.e.s

Du point de vue des enseignant.e.s et des cadres de l'Education Nationale

Perception de l'impact discipline par discipline : la technique Alexander

Du point de vue des intervenant.e.s

Les ateliers créatifs et l'apport des musicothérapeutes

Du point de vue des intervenant.e.s



La rythmique Jaques-Dalcroze

Du point de vue des intervenant.e.s

IV. Evolution des pratiques professionnelles

P.23

Hors EVE : rapport au corps dans le travail des chefs de chœur

Du point de vue des intervenant.e.s

La « boîte à outils »

Du point de vue des intervenant.e.s

Du point de vue des enseignant.e.s, et des cadres de l'Education Nationale

V. Perception du niveau musical des enfants

P.27

2

Avec EVE, apprendre plus vite ?

Du point de vue des intervenant.e.s

Aller plus loin ...

Du point de vue des intervenant.e.s

Aller moins loin ?

Du point de vue des intervenant.e.s

Situation au regard de chœurs d'enfants de type maîtrises

Du point de vue des intervenant.e.s

Le niveau musical du point de vue des enseignant.e.s et des cadres Education Nationale

Appendice : quelques éléments saillants collectés au fil des questionnaires P.30

Éléments collectés auprès des intervenant.e.s en en juillet 2021

Éléments collectés auprès des enseignant.e.s et des cadres de l'Education Nationale en juillet 2021



Préambule : hypothèses préalables au projet EVE

La Philharmonie de Paris a imaginé EVE – Exister avec la Voix Ensemble comme un projet de recherche pédagogique ayant pour objet certes la mise en place d'**une activité musicale, mais dont on pressentait que si elle était menée avec l'apport de certains éléments, elle pourrait participer au développement personnel et au bien-être de l'enfant, et lui fournir certains outils pour ses apprentissages.** Cette intuition préliminaire impliquait qu'en installant l'activité EVE dans les écoles Paul Doumer et Cheminets, la Philharmonie de Paris l'inscrivait dans un cadre plus large que celui de la musique, en intégrant pleinement à EVE des dimensions psycho sociale, psycho affective et éducative.

Ainsi, la Philharmonie de Paris posait d'emblée pour le projet une ambition qui débordait la stricte question technique : **EVE serait une initiation musicale dont on attendrait plus que de la musique.**


Or, puisque l'idée était de mettre en place une activité capable de rayonner au-delà d'elle-même, il s'agissait pour ce faire de mobiliser les *moyens* d'atteindre cet objectif. A cet égard, **l'hypothèse centrale de EVE reposait sur le recours à un travail du corps, et ce en prenant en outre pleinement appui sur les dimensions émotionnelle et psycho affective, à la fois comme ressort de bien-être et moteur de l'expression artistique.**

Dans un contexte français où l'éducation repose assez souvent sur l'intellect, **EVE proposait un déplacement de l'esprit vers le corps et le ressenti ; ce glissement pédagogique induisait de se centrer davantage sur l'enfant (l'enfant en général et chaque enfant en particulier), et de déplacer l'attention du résultat technique « pur » vers le processus, la manière d'emmener l'enfant dans le projet. La rythmique Jaques-Dalcroze et la technique Alexander, déjà utilisées en Maîtrise notamment, apparaissaient dès lors comme les outils nécessaires à cette ambition à large spectre ; le recours aux **compétences des musicothérapeutes, notamment dans le cadre des ateliers créatifs,** devant permettre de mieux comprendre et prendre en compte les enfants participants au projet tout en encourageant le développement de leurs capacités d'expression.**

Avec ce **contexte de travail, fondé sur la co intervention et un travail interdisciplinaire cohérent et intégré progressivement,** la Philharmonie faisait le pari de mettre en place **les conditions d'une connexion voix – corps – émotion à même de générer une pratique vocale incarnée, ancrée dans le corps et dans l'émotion.**

Pour une efficacité optimisée, il fallait pour EVE articuler **deux manières complémentaires de faire** : travailler les activités proposées aux enfants, d'une part (**la pédagogie**), et le contexte de travail des adultes, d'autre part (**le cadre de l'agir professionnel**).

En prenant appui sur ce cadrage préalable, le présent document est la synthèse d'une étude, démarrée en décembre 2020, qui visait à **mettre en lumière l'expérience EVE telle qu'elle a été vécue non seulement par les intervenant.e.s artistiques, mais aussi par les enseignant.e.s et les cadres de l'Education Nationale.**



Ce faisant, il s’agissait de donner à voir, du point de vue de celles et ceux qui ont fait vivre EVE sur le terrain, comment les éléments du schéma pédagogique EVE étaient perçus, de quelles façons ils ont été travaillés concrètement, et quels impacts ce projet innovant a semblé avoir sur les enfants comme sur les pratiques de l’ensemble des professionnel.le.s engagé.e.s dans le projet.

Éléments de méthodologie

Partage d’expérience avec les intervenant.e.s EVE

A l’automne 2020, la Philharmonie de Paris commande à Solange Arnette – Ingénierie Culturelle une collecte de retours d’expérience auprès des professionnel.le.s engagé.e.s dans le projet EVE.

4

L’étude sera menée sur l’année scolaire 2020-2021, c’est-à-dire sur la période qui a le plus intégré le travail interdisciplinaire entre les intervenants ; 2020-2021 sera aussi la troisième et dernière année de EVE pour l’équipe et les 6 classes des écoles Paul-Doumer (REP+, La Courneuve) et Cheminets (REP+, Paris) avec lesquelles elle travaille.

Sur le plan méthodologique, ce partage d’expérience a été réalisé individuellement avec chacun.e des intervenant.e.s : chefs de chœurs, pianiste accompagnateur, rythmiciennes Dalcroze, techniciennes Alexander et musicothérapeutes en charge des ateliers créatifs.

Le travail s’est organisé en **deux « phases » ou points de mesure dans le temps** :

- Le premier point de mesure a été réalisé en décembre 2020, et a conduit à la collecte d’une matière d’analyse riche et abondante qui a permis de construire une *vision globale*, très documentée, du projet tel qu’il était alors perçu par les intervenant.e.s¹.
- Le second point de mesure a été réalisé à la clôture du projet, en juin-juillet 2021, et visait à aller sinon plus loin, en tout cas plus dans le détail, dans le concret, avec chaque enquêté.e, selon une approche dite en « entonnoir »²

Pour chaque phase, ont été mis en œuvre :


- **Un volet dit « qualitatif », avec des entretiens semi directifs** menés auprès de l’ensemble des intervenant.e.s EVE ;
- **Un volet dit « quantitatif », avec un questionnaire à choix multiples**, qui visait à *quantifier* (stabiliser) les éléments que l’entretien visait à *qualifier*.

Les entretiens comme les questionnaires étaient organisés selon les quatre axes fondamentaux de collecte et d’analyse des données :

- **La structuration** du projet ;
- **L’axe musical** ;
- **L’axe psycho-social** ;
- **L’impact de EVE sur les pratiques** professionnelles.

¹ Cf EVE - Partage d’expérience phase I

² Cf EVE – Partage d’expérience phase II



Partage d'expérience avec les professeurs des écoles et l'Education Nationale

En complément du travail effectué auprès des intervenants EVE, la Philharmonie de Paris a confié à Solange Arnette, une mission de partage d'expérience avec :

- Les enseignant.e.s ayant pris part à la dernière année du projet EVE, sur les deux écoles ;
- La directrice de l'une des écoles, la Conseillère Pédagogique en Education Musicale de l'autre école ;
- La professeure de musique Ville de Paris intervenant sur l'école parisienne.

Ce faisant, il s'agissait de **collecter la parole des équipes éducatives autour du projet EVE tel que chacun.e l'avait vécu et perçu**. L'objectif global de l'étude rejoignait celui du travail effectué auprès des intervenants EVE. Il s'est agi de concourir à :

- **Comprendre ce que faisaient les intervenant.e.s EVE et comment ils le faisaient ;**
- **Saisir comment le cadre de travail imaginé et mis en œuvre pour EVE permettait de poursuivre les objectifs du projet ;**
- **Percevoir ce que, du point de vue des enseignants, EVE produisait : sur les enfants, sur eux-mêmes en tant que professionnels de l'éducation, et sur l'école plus largement.**

Quoique développée en un unique point de mesure, la méthode de travail était la même que celle adoptée avec les intervenants EVE. Elle conjugait :

- un volet qualitatif avec la mise en place d'**entretiens semi directs** ;
- un volet quantitatif avec l'élaboration d'un **questionnaire à choix multiples** visant à stabiliser les thèmes développés en entretien.

L'analyse croisée des entretiens et des questionnaires se développait autour de quatre axes quasi identiques à ceux proposés aux intervenant.e.s EVE :


- **la perception générale** du projet ;
- **l'axe musical** (au regard de l'apport des disciplines corporelles et émotionnelles) ;
- **l'axe psycho-social** (A. Ses impacts sur les capacités des enfants ; B. La perception de l'usage de la bienveillance dans EVE) ;
- **l'impact de EVE sur les pratiques** des enseignants et sur l'école.

Cette analyse a elle aussi donné lieu à rapport d'étape spécifique³.

Rapport final

Le présent rapport propose une synthèse croisée de l'ensemble des travaux menés précédemment. Il donne à voir, à des degrés divers et en fonction des thèmes abordés, les points de vue tant des intervenant.e.s EVE que des enseignante.s et des cadres de l'Education Nationale. Le document s'organise en cinq parties subdivisées en divers courts chapitres traitant de chacun des éléments du schéma pédagogique EVE et de leurs impacts sur les

³ Cf EVE - Partage d'expérience Phase III



enfants et les pratiques professionnelles. Tout comme les rapports d'étapes avant lui, il laisse une large place aux citations, omniprésentes au fil des pages. Les citations sont toujours anonymisées ; toutefois, la profession de l'intervenant.e concerné.e peut être mentionnée lorsque celle-ci est considérée comme nécessaire à la bonne compréhension du propos.

I. Perception générale du projet

Du point de vue des intervenant.e.s EVE

Sur le plan de la perception globale du projet, les témoignages collectés en phase I comme en phase II donnent à voir **une bonne adéquation entre les attendus et hypothèses de départ et les retours d'expérience**, et ce au niveau de la pédagogie comme du cadre de l'agir professionnel⁴.

Ainsi, les éléments généraux collectés auprès des intervenant.e.s permettent effectivement de décrire EVE comme une expérience de projet avec une « **centralité élargie** », un « **spectre d'objectifs (et de moyens) étendu** ».


Pour les intervenant.e.s Dalcroze, Alexander et les musicothérapeutes, EVE articule « **des compétences croisées** », est « **un travail en équipe pour être plus fort ensemble** » « **au service des enfants** », « **au service de leur bien-être** ». Pour les chefs de chœur et le pianiste, EVE, c'est « **appréhender la musique de manière globale** » « **par le corps** », « **par la bienveillance** », « **apprendre des autres disciplines** », « **travailler en grande proximité avec les autres professionnels, alors que le métier de chef est habituellement très solitaire** ». Analyser « **de manière très poussée** » et, dès lors, « **être poussé.e dans ses retranchements** », « **se remettre en question constamment, chaque semaine** », « **s'améliorer** », « **porter l'intérêt du projet avant le sien** » et, par « **le partage de culture** », « **s'adresser aux oreilles dont la musique classique s'est éloignée**⁵ ».

EVE est perçu par toutes et tous comme en constante évolution, notamment grâce aux formations et aux temps d'analyse ; il est décrit comme un **projet très structuré et néanmoins plastique**, qui **se façonne dans le temps**, en fonction du réel comme des besoins exprimés par les professionnels : on y est « **entendu** », **la transversalité y croît**, vers un « **tous ensemble** », **en interdisciplinaire**, portant « **une seule et même chose** », une même optique, avec « **tout le monde dans le même paquet** ».

En outre, EVE rend non seulement possible, mais aussi, nécessaire, **le décroisement des pratiques et le travail en proximité avec d'autres**, notamment avec les chefs de chœur. Au-delà, EVE organise le développement de situations décrites comme de véritables formes de co enseignement : « **dans EVE, ce qui change, c'est qu'il y a un travail très proche avec les chefs de chœur. (...) D'un point de vue concret, la collaboration avec le chef de chœur, c'est vraiment un *co teaching*, un co enseignement véritable.** » EVE est décrit comme un **projet où le faire ensemble n'est pas seulement présent sur le plan artistique, mais aussi et d'abord**

⁴ Ces différences et leurs impacts sont décrites plus avant au fil des parties II et III du présent document.

⁵ C'est-à-dire des oreilles d'enfants, en l'occurrence habitant des quartiers paupérisés (écoles REP+).



« sur le plan pédagogique ». Au-delà, EVE est un projet où « l'interdisciplinarité est tout à fait réelle ». Nous y reviendrons.

Au-delà de la diversité des disciplines convoquées, c'est le fait que le projet ne soit pas la simple addition de pratiques diverses qui est notée comme innovante. EVE propose en effet **la construction d'un tout cohérent**, et c'est là que réside sa spécificité : « Je n'ai jamais eu l'occasion de travailler comme ça, avec des disciplines très différentes (...). De là, à mon avis EVE (...) diffère surtout par cette intention de faire une seule et même équipe, un seul corps, pas chacun dans son coin. »

Pour une intervenante, fondamentalement, « la question que pose EVE, c'est comment être plus forts ensemble ? ». Et ce dans un contexte où, pour un.e intervenant.e, EVE fut « une vraie mise à l'épreuve », faisant référence notamment aux **difficultés socio-économiques** rencontrées par certains enfants et qui, sur elle.lui comme sur d'autres intervenant.e.s, ont fait l'effet d'un « choc ».

7


Du point de vue des enseignant.e.s et des encadrantes de l'Education Nationale

De manière générale, on note côté Education non seulement une compréhension des enjeux du projet, mais aussi une attention à son caractère innovant. On note également une bonne adhésion vis-à-vis de ses objectifs, et la mention de différents impacts bénéfiques sur les enfants, souvent bien en dehors de la stricte activité musicale. Les effets de la participation au projet sur le plan de l'évolution des pratiques professionnelles des enseignant.e.s eux-mêmes sont également cités.

Concernant la compréhension générale du projet, EVE est perçu comme « un projet fédérateur », « pas cantonné dans une classe, mais en tutti avec plusieurs classes, et avec une autre école. (...) Et tout cela en intégrant les méthodes Alexander et Dalcroze que l'on ne connaissait pas, autour du corps ». C'est « une expérience humaine, et pédagogiquement, c'est une mine d'or (...) ; quelque chose au quotidien qui est extraordinaire, et pourtant devient la norme. »

« C'est aussi une vraie bienveillance, qui a changé vraiment, je crois, la perception de ce que peut produire un projet de chant, mené tel qu'il a été mené, avec tout ce que ça demande pour être réalisé ».

Pour une cadre Education Nationale : « EVE, c'est aborder le chant choral de façon différente, avec des ateliers que je n'avais jamais vu pratiquer dans les écoles, à savoir Alexander et Dalcroze. (...) Au tout début, quand on a évoqué le travail corporel dans le cadre de EVE, je pensais à la scène, à l'espace, un peu comme au CREA, qui travaille aussi sur la recherche corporelle. Mais, en fait c'était tout à fait différent, puisque l'accroche était d'abord celle du bien-être. Et pas sur un mode échauffement corporel et vocal, ce genre de choses. EVE c'est le corps dans son ressenti, dans son émotion, puis dans son expression. »



A noter qu'EVE, a également été perçu par différent.e.s enseignant.e.s comme un projet « **contraignant** », en particulier vis-à-vis du volume horaire important qui, durant 3 années, lui a été consacré.

Quel serait selon vous la principale réussite, le grand point fort du projet ?

Du point de vue des intervenant.e.s EVE

A la question « quelle serait selon vous la grande réussite, le grand point fort de EVE ? » les intervenant.e.s offrent un panel de réponses relativement variées, pointant tantôt des éléments relevant de la pédagogie EVE, tantôt des éléments relevant du cadre de l'agir professionnel. On note qu'aucun.e intervenant.e ne relève d'aspects strictement musicaux en tant que tels, mais plutôt les dimensions psycho sociales et l'attention portée aux enfants, le caractère réflexif du projet, sa mise en œuvre en interdisciplinarité, son cadrage précis par le biais de l'équipe Philharmonie.

Parmi les éléments collectés relevant de la pédagogie, un.e chef de chœur pointe comme grand point fort le fait que : « **A aucun moment, l'enfant n'a cessé d'être le centre du projet.** » Pout d'autres intervenant.e.s, ce sont : « **la bienveillance, la Communication Non Violente, l'écoute, l'insistance sur l'épanouissement personnel des enfants** » ; « **L'interdisciplinarité, qui change la vision de l'enseignement** » et « **à partir de quoi on est capables de développer un outil très puissant** »


Parmi les éléments collectés relevant du cadre de l'agir professionnel, un.e intervenant.e note comme grand point fort « **la mise en présence de personnes spécialistes** de leur discipline, autour d'un même projet. Ça relevait du défi, vraiment » ; pour un.e autre, c'est « **être collectivement responsables (...)** Et de là, se dire « **on pousse tous ensemble** » ». Pour un.e chef de chœur, c'est « **le croisement, l'interdisciplinarité, au service de l'artistique autant que de l'humain** ».

Plusieurs pointent l'importance capitale **du temps** accordé, non seulement pour faire, mais surtout pour apprendre, et pour penser : « **il y a le temps : le temps pour les formations, le temps pour réfléchir** », « **le temps pour penser ensemble, analyser** ».

Les formations proposées sont, en écho à la question du temps, à plusieurs reprises pointées comme l'un des grands points forts du projet EVE. C'est encore « **aller interroger le travail sur la pédagogie, sur la relation à l'enfant.** Et comment l'art et la relation à l'enfant viennent nourrir ce qui se joue en classe, et même en dehors. (...) »

En outre, « **tout est bien pensé, préparé, par la Philharmonie de Paris. Son travail est colossal.** Et puis, nous, les intervenants, on a une place dans la réflexion, au début et tout au long, pour réajuster. »

C'est aussi : « **Comment parler aux enfants, leur parler mieux, faire qu'ils se sentent bien, qu'ils puissent s'exprimer. En conservatoire ou autre, parler aux enfants, ce n'est pas ce qu'on aborde. Dans nos études on parle de pédagogie, mais pas comment on parle vraiment, avec un enfant.** Le projet EVE me permet de faire un travail là-dessus. »



Enfin, fondamentalement : « **Le point fort, c'est accepter de sortir de ses lignes et de se mettre au service du projet.** On est tous sortis de nos lignes habituelles pour aller dans le projet, et c'est ça qui nous fait grandir, les gamins comme nous. »

Du point de vue des enseignants et des cadres de l'Education Nationale

A la question « quelle serait selon vous la grande réussite, le grand point fort de EVE ? », les enseignant.e.s et les cadres de l'Education Nationale pointent souvent l'attention apportée au corps et à l'émotion, mais font eux aussi référence à d'autres points relatifs à la pédagogie EVE.

Parmi les éléments collectés, une cadre Education Nationale estime que le grand point fort de EVE a été de mettre en place et tenir « **une pratique artistique quasi au quotidien...** La force de EVE ça été ça, avoir réussi à faire vivre le chant pendant 3 ans ». Pour un.e enseignant.e, c'est la mise en œuvre, avec la musique, d' « **une connexion avec les gamins** ». Pour un.e autre : « **c'est la pluridisciplinarité de l'approche.** Ce que j'ai pu voir, c'est **l'intensité et la richesse des entrées dans la musique : avec son corps, et avec les autres, pour construire quelque chose ensemble.** » Et au cœur de cette construction, **la question du corps** revient assez systématiquement dans les retours d'expérience : « **Avec EVE, il y a la maîtrise de son corps, de A à Z, ce n'est pas du tout que musical !** Ces gamins, je les ai connus en maternelle, je les connais très bien. On a des enfants très à l'aise dans leur corps, dans leur prise de parole... EVE a développé et renforcé ces compétences, être ouvert, être bien. Quand nous, on fait un projet juste musical, même avec un intervenant, on va être juste dans la pratique, pour restituer quelque chose à la fin, et voilà. Mais là, **pendant 3 ans, ils sont allés bien au-delà de la question de la musique et du spectacle à la fin. Quelque part ils ont appris à être eux-mêmes** ».


De manière assez attendue, moins d'éléments collectés auprès des enseignant.e.s et cadres éducatifs relèvent du cadre de l'agir professionnel. Toutefois, pour l'un.e d'entre eux : « **le grand point fort, c'est un coordonnateur Philharmonie dans chaque école (...)** ils font de la dentelle, et, sans eux, ça ne fonctionne pas ».

« **EVE c'est faire un pas de côté, s'approprier ces techniques différentes. Et à partir de l'enfant, trouver une solution, ça aussi c'est très intéressant ; c'est émouvant d'être face à ces questions, pour continuer, au fil de nos vies, à nous questionner, à nous alimenter** ».

Il est intéressant de noter que parmi les « grands points forts » relevés par les enquêté.e.s (intervenant.e.s et enseignant.e.s confondu.e.s), une seule réponse se centre sur l'apprentissage musical en tant que tel ; cette réponse est apportée non pas par un intervenant EVE, mais par un.e enseignant.e : « la grande réussite de EVE, c'est le chant, tout simplement (...). **Ils ont vraiment appris à vraiment chanter, et moi aussi !** »

Quel serait selon vous le point faible du projet, ce qui aurait dû être travaillé autrement ?

Du point de vue des intervenants



D'abord, il faut souligner que le projet est globalement perçu de manière positive, voire, très positive, par les intervenant.e.s comme par les équipes éducatives. L'ensemble des questionnaires et des entretiens en atteste.

Ensuite, et au contraire de la question « grand point fort » qui donnait un voir un panel de réponses assez diversifié, notons qu'à la question « quel est le point qu'on aurait pu/dû travailler différemment pour mieux atteindre les objectifs du projet ? » **les réponses apportées convergent de manière quasi unanime autour d'un seul sujet, à savoir la place des enseignants et de l'École dans le cadre de EVE, celle-ci étant perçue comme insuffisante. Il convient de préciser que le contexte COVID a pu fortement impacter cet aspect du projet.**

Le volume horaire a pu poser question à quelques intervenants : « Un projet long, sur 4h par semaine, et obligatoire, c'est une prise de risque. » Ce questionnement se retrouvera dans les éléments collectés auprès des enseignants et des cadres de l'Education.

« Idéalement, vraiment, il faudrait faire un travail de relation avec les instituteurs. Pour que l'Education Nationale laisse vraiment l'espace au projet (...), de là, il s'agirait de voir comment on peut se nourrir les uns les autres : travailler *ensemble*, dans une perspective de développement de l'enfant. (...) » ; « Les enseignants doivent être parties prenantes du projet (...) Il aurait fallu une vraie collaboration, une vraie rencontre » ; « On n'a pas complètement fait équipe avec les enseignants » ; « Les réunions avec les instits' ont manqué » ; « Le vrai point faible c'est la relation avec l'école ».

Du point de vue des enseignants et des cadres de l'Education Nationale

Pour quelques enquêté.e.s : « EVE prend trop de temps sur la vie scolaire » ; « Le plus gros point négatif c'est vraiment ça, le volume horaire ! » ; « Ça aurait peut-être pu être moins intensif. »

En cohérence avec les intervenant.e.s qui pointaient un manque de temps dédié à la construction de EVE en tant que projet partenarial, les enseignant.e.s notent que : « Dans les moments avec les intervenants, on n'a pas toujours su comment se placer. J'avais compris qu'il s'agissait pour nous, les instits', de ne pas trop intervenir : du coup, après, on n'osait plus trop. » ; « (...) On a pu se sentir exclus. (...) Il faut construire une vraie équipe, avec tout le monde (...) : avec tout le monde, ça veut dire aussi avec les parents, d'ailleurs. »

Une cadre Education Nationale éclaire la situation à l'aune de la question de la formation : « sur les 18h de formation des professeurs des écoles, il aurait fallu consacrer un vrai temps de formation commune sur le projet. (...) Avant même le début du projet, il faudrait un vrai temps de formation, interprofessionnel, pour se connaître, pour évacuer ses complexes. (..) L'enjeu est que chacun puisse être légitime, et puisse se sentir légitime, pour porter les objectifs de l'Education Nationale, face à des gens qui sont de grands spécialistes, qui peuvent être très impressionnants (...). De là, le point faible, c'est le faire équipe : on ne peut pas avoir une équipe d'intervenants super compétents, et en plus qui se forme, et de l'autre côté une équipe de professeurs des écoles qu'on n'arrive pas réellement à intégrer ».

Un enseignant : « Pour moi, les intervenants ont fait ce qu'ils devaient, mais les enseignants aussi doivent s'impliquer, aux côtés des élèves. Et là-dessus, il y aurait eu besoin de plus de

dialogue. Mais ça ne fait pas échec. (...) Disons que la question de la place de l'enseignant se pose. Et puis c'est très difficile, même quand on est volontaire, de faire avec les élèves quand on doit en même temps gérer les cas difficiles. »

II. Perceptions des éléments du schéma pédagogique de EVE

Afin de travailler la connexion voix – corps – émotion à l'origine de l'expérience EVE, la Philharmonie a mis en place :

- D'une part, un cadre d'action auprès des enfants : basé sur la co-intervention et une interdisciplinarité intégrée progressivement, il reposait sur une approche articulant systématiquement bienveillance et exigence (à partir d'un répertoire pensé en fonction des objectifs du projet).
- D'autre part, un cadre de l'agir professionnel s'appuyant sur la cohérence éducative et le travail collaboratif, et soutenu par un fort accompagnement des intervenant.e.s (présence d'une équipe Philharmonie dédiée, analyses réflexives et formations).

11

Cette structuration devait permettre la mise en place d'un cadre propice au développement et au bien-être de l'enfant, à même de faire naître cette connexion voix – corps – émotion à la base de EVE. Elle devait également générer, progressivement, une connexion professionnelle entre les intervenant.e.s, participant d'ailleurs elle aussi des outils à même de tisser chez les enfants la connexion interne voix -corps -émotion.

Globalement, les intervenant.e.s mettent en exergue **l'opérationnalité du cadre posé**, et, partant, donnent à comprendre l'adéquation entre vécu EVE et intuitions préalables à la mise en place de l'expérience. Tous mettent en lumière, au fil des entretiens, **le projet comme un processus, un mouvement, un objet à la fois fluide et cadré, qui se construit dans le temps, en fonction du réel, en dépit de ses inévitables incertitudes⁶, et forts de ses solides points d'ancrage.**


Le co-enseignement

Du point de vue des intervenant.e.s

Nombre d'intervenant.e.s ont indiqué avoir déjà participé à des projets éducatifs mobilisant diverses disciplines. Ont notamment été évoqués des projets à l'Opéra-Comique, à la Maîtrise de Radio France, en CHAM ou encore en Conservatoires. **Si les projets de chant choral mobilisant différents domaines ne font pas figure d'exception, EVE apparaît pourtant, au fil des réponses, comme une manière de travailler ensemble assez unique dans le paysage musical français.** Le co-enseignement fait partie de ses spécificités.

La réussite pédagogique des situations de co-enseignement est décrite comme reposant sur un **climat de confiance, installé progressivement** : « Avec Frederic, le chef de chœur, c'est maintenant une confiance dans le travail : je me rends compte de ce qu'il comprend de ma spécialité, et de ce qu'il ne comprend pas. Mais je vois sa confiance, quand bien même il ne voit pas nécessairement où je veux aller. Au contraire, en chant, c'est son domaine, et alors

⁶ Nous avons à cet égard déjà rappelé que deux des trois années de EVE se sont déroulées en temps de COVID.



c'est moi qui vais le suivre dans ce qu'il veut faire ; **et je me sens parmi les enfants, et avec eux. C'est super intéressant pour les enfants ! Ce matin par exemple, pendant un exercice de percussions corporelles que je dirigeais, c'est Frederic qui s'est placé au milieu des enfants et a appris avec eux, au milieu d'eux, comme eux. »**

Au regard du cadre de l'agir professionnel, il s'agit de **trouver sa juste place**, pour soi, en lien avec la place de l'autre / des autres, et ce **au service non pas de sa discipline, mais du projet** lui-même. De nombreux entretiens, principalement en phase I, ont fait état de cette préoccupation : « il faut trouver sa place et ce n'est pas évident. La place n'est pas définie, a priori ».

Dans ce contexte, la nécessité de **la délicatesse**, de l'attention à apporter à l'autre pour « ne pas déranger » est une préoccupation exprimée par les intervenant.e.s et qui impacte l'être au projet des enseignant.e.s : « J'essaie de ne rien écraser, de considérer ce qui se joue ».

Les co-animations sont décrites comme permettant **un partage apaisant de la responsabilité**, construit dans le temps : « J'ai l'impression de partager la valise, et chacun portant une anse, on avance. » En co-animation : « il y a une dilution positive de la responsabilité. Et ça les enfants le sentent ». Sur le plan de la pédagogie : « C'est vraiment hyper intéressant ! Il y a l'animateur principal, qui mène. Mais les autres ne sont pas passifs pendant ce temps, ils sont avec les enfants ; ça permet du soutien relationnel, de s'identifier à d'autres adultes, y compris sur des choses « ridicules » (l'adulte qui n'y arrive pas avec une langue étrangère, par exemple), c'est un **support d'identification**. »

En outre : « au fil du temps, par exemple quand les intervenantes Jacques-Dalcroze et les chefs de chœur ont commencé à travailler en collaboration, ça a commencé à aller plus vite, dans les apprentissages, avec **deux façons d'apprendre la même chose, donc pour les enfants c'est non seulement double couche, mais aussi double point de vue ! (...)** là, ça a débloqué des choses et on est allés plus vite. »


Enfin, la co-animation fait **partie des outils mis en œuvre pour apporter toute l'attention nécessaire à la mise en place d'un cadre bienveillant** : « la bienveillance, c'est possible seulement parce qu'on est deux, et que de fait l'un des deux peut prendre en charge un besoin individuel ».

Interdisciplinarité et cohérence éducative

Du point de vue des intervenant.e.s

Pour un.e chef de chœur « La vraie force de EVE, c'est faire ensemble. En tutti, on a chef de chœur, Dalcroze, Alexander et musicothérapeute ensemble : c'est unique. En tout cas en France. »

Sur le plan de l'agir professionnel, l'ensemble des intervenant.e.s décrit EVE comme articulant différemment le travail entre les disciplines mobilisées par le projet. En effet, les exemples -français – de projets pluridisciplinaires connus hors EVE par les intervenant.e.s donnent à voir des situations où « on avance chacun dans son coin et ensuite il y a mise en commun pour la conception du spectacle de fin d'année ».



Au-delà de la diversité des disciplines mobilisées, et donc des « portes d'entrées » possibles pour les enfants : « ce qui est particulier avec EVE, c'est la prise de temps pour travailler en lien, en relation. » EVE c'est « mettre en lien les professionnels, au service de l'enfant », « pas seulement sur le plan artistique, mais bel et bien sur le plan pédagogique ».

Dès lors, EVE implique de **déplacer sa pratique**, de **s'en décentrer**, pour se mettre au service **du projet global**. Une professionnelle Alexander : « Au sujet de ma pratique, si je l'enseigne de manière très formelle, ça s'adresse à l'individu, pas au groupe. C'est propre à chacun. Donc, là, EVE m'oblige à m'adresser un groupe, et donc à faire des propositions généralistes. Je pourrai me dire que de fait, je vais aller moins profondément dans les choses, mais en réalité c'est plutôt que je re situe mon travail dans le cadre du projet : c'est donner aux enfants des éléments, des endroits ressources, et le faire avec un aspect qui peut être mis en lien avec le cadre scolaire, en général, et bien sûr spécifiquement avec le projet. **En tutti, je reste ouverte, j'amène des propositions, mais je le fais en lien avec les autres intervenants, en lien avec ce que je vois moi-même sur le moment, et aussi en rebond ce que les autres proposent. Je vais dans le sens de qui est mené. On est au service de. C'est autre chose ! »**

Cette mise en lien est par ailleurs décrite comme impactant directement la pédagogie face enfants, dans la mesure où elle est génératrice de **cohérence**, et, partant, d'un **cadre intelligible et rassurant** : « Déjà, les enfants voient que les différents intervenants discutent, font ensemble. Par exemple, on a le même vocabulaire entre toutes les disciplines, de fait les enfants ne sont pas perdus. C'est une même chose, un même bloc, pour les enfants. (...) » ; « (...) tout ça permet à l'enfant de comprendre EVE comme un tout cohérent, comme une enveloppe, autour d'un même objet. »

Sur la troisième année du projet, le travail interdisciplinaire, autour de ce « même objet » qu'est EVE se traduit par **une approche intégrée des différentes disciplines**, face enfants, au service de l'abord des chants. Par exemple, *Fire* (J. Dove) : « *Fire* est l'un des chants qui a marqué le plus, avec les deux aspects qui ont été très travaillés, le corporel comme l'émotionnel. Corentin a fait un travail sur la peur, la panique, et les enfants ont vraiment accroché. Sur le plan corporel, ça a été la mise en mouvement du texte : **en anglais, par les gestes, les enfants comprennent ; même si c'est une autre langue, les enfants visualisent le texte, et rentrent aisément dans la chanson.** Par les gestes, l'apprentissage du texte a donc été beaucoup plus simple (...) Et **avec les mains très ouvertes, de chaque côté de la bouche, pour figurer les cris des personnages de la chanson, les enfants ont été aidés, ils ont mieux compris non seulement le texte, mais aussi qu'il fallait vraiment porter et projeter sa voix. Grâce aux gestes. »**

« Avec *Fire* (...), il y a eu tout un travail sur comment incarner la peur (...) En tutti, il y avait des jeux de corps, des jeux de mime. Les gestes ont été hyper aidants pour les enfants, avec Dalcroze, qui a permis de voir comment le corps met en jeu ce qu'on raconte. Quel geste correspond à quel mot : dans *Fire*, qui raconte l'incendie de la ville de Londres, pour le clocher qui s'effondre, par exemple, les enfants mettaient en gestes avec les bras qui tombent. (...) en tutti, on a fait un jeu de statue, on a travaillé autour de ça, sur **comment le corps peut illustrer la peur.** J'avais fait un peu ce jeu en atelier créatif, d'abord, et ensuite en tutti on a déconstruit les choses. **Tout ce travail, c'est une mise en route du *Fire*, qui permet**



de rentrer dans la musique ; (...) globalement la question c'était comment être en lien à l'intérieur de soi, pour chanter (...) ».

L'accompagnement d'une équipe Philharmonie de Paris dédiée au projet

Du point de vue des intervenant.e.s

EVE a pour particularité d'avoir construit une coordination fortement présente par le biais d'une équipe Philharmonie de Paris dédiée au projet.

Sur le plan de l'agir professionnel, cette présence est globalement très bien perçue et comprise comme impactante dans le sens où elle **permet aux professionnel.le.s, en apportant soutien, outils et solutions, de se concentrer sur le cœur de leur mission et de maximiser leur efficacité**: « c'est la première fois que j'arrive dans un projet où tout est facile, c'est hyper rassurant, tout est géré, il n'y a pas de problème, et du coup, nous, on est hyper efficaces (...) on a plus qu'à travailler, faire ce que l'on doit, et ça, c'est du super luxe ». De manière générale, un grand nombre d'enquêté.e.s (y compris côté Education Nationale) soulignent le caractère nécessaire du travail de l'équipe Philharmonie, et ce pour **tenir le cadre très structuré de EVE, relever le défi de l'interdisciplinarité, sur trois années -dont deux en COVID-, avec une coordination vigilante, précise, et à l'écoute**.

14

Réunions et temps d'analyse

Du point de vue des intervenant.e.s


Au niveau du cadre de l'agir professionnel, les temps de réunions et d'analyse sont perçus comme l'un des socles **indispensables à la dimension humaine du projet, d'une part, et au sentiment d'unité professionnelle, d'autre part** : « Ce sont les moments où l'équipe se constitue, où elle se renforce, et existe humainement, au-delà du professionnel. Sans ça, la coopération serait une étiquette, sans réalité. Ces weekends fondent l'équipe. »


Eu égard à la pédagogie, différent.e.s intervenant.e.s remarquent que ces temps impactent à la fois non seulement la compréhension des choses, mais aussi la confiance en soi, et partant, **la possibilité de l'audace**, une fois de retour face enfants. Le pianiste accompagnateur : « Grâce à Craft aussi, j'ai vu des choses, avec les enregistrements. (...) Tout ça, ça aide à gagner du temps, ça accélère la compréhension, le contact. On a gagné un esprit d'équipe et ça fonctionne très bien, y compris dans les interventions improvisées : maintenant, je peux proposer certaines improvisations avec Alexander ou Dalcroze alors qu'avant j'avais tellement peur de ça ! (...) Tout ça, encore une fois, c'est un processus. »

Les formations

Du point de vue des intervenant.e.s

La majorité des intervenant.e.s notent **la richesse et le caractère tout à fait inhabituel de la mise en place de formations** dans le cadre de projets d'initiation musicale. Les formations, en particulier celles autour de la Communication Non Violente, sont d'ailleurs souvent pointées comme l'un des grands points forts de EVE. Qu'elles confirment une direction déjà prise ou





constituent une prise de conscience, pour les intervenant.e.s, elles invitent à **construire un autre rapport au contrôle et à l'autorité**, dans la relation aux enfants comme au regard de soi : « Dans ma pratique, ça infuse. Je crois que ça a apporté un certain recul dans des situations de communication avec les enfants, pour instaurer l'écoute, gérer l'attention, sans autoritarisme, ne pas vivre les choses comme quelque chose qui nous échappe, en inconfort. »

Pour un.e chef de chœur : « Le moment avec Catherine Gueguen a été très fort, parce que pour moi, avant, les neurosciences c'était très loin, je ne comprenais pas... Et en fait, en sortant, je me suis demandé.e comment j'avais pu enseigner dix ans sans savoir ça ! »

Au-delà des formations, la majorité des intervenant.e.s pointent également **l'enrichissement en compétences que constituent la mise en présence avec d'autres professionnels**. Pour un.e autre chef de chœur : « tout simplement, on apprend des autres disciplines. (...) On voit des choses, on les récupère, et on y fait référence dans nos propres pratiques, même en dehors de EVE, seul.e, en utilisant cette grande *boîte à outils*. »

Le terme de « **boîte à outils** » pour qualifier des éléments de pratiques mobilisés par EVE (et utilisables bien au-delà du projet) reviendra d'ailleurs à plusieurs reprises dans les entretiens, quelle que soit la discipline d'origine de l'enquêté.e. Nous y reviendrons.


La bienveillance

Du point de vue des intervenant.e.s

Différentes questions imaginées pour le second entretien visaient à explorer avec les intervenant.e.s les **notions de bienveillance, de communication non violente et de rapport à son « soi intérieur »** dans le cadre de EVE. En effet, au fil des premiers entretiens, nombre d'intervenant.e.s avaient insisté sur ces aspects du projet. Entretien après entretien, on comprenait que, dans EVE, la **bienveillance pouvait effectivement être interprétée à la fois comme une valeur, et une méthode du projet**. Cette bienveillance était décrite comme adossée à ce que l'un.e des intervenant.e.s avait appelé « **la belle exigence** » de EVE. Avec ce **duo bienveillance – exigence**, se dessinait la confirmation de la mise en place -certes imparfaite, et toujours en chemin - de l'une des grandes caractéristiques de la pédagogie EVE.

Si certain.e.s ont pu noter que « tout ça est parfois très complexe », différentes traductions de cette bienveillante exigence (ou exigeante bienveillance) ont été relevés : « d'abord, tout simplement, on leur demandait comment ils se sentaient, **on a discuté** ». Un.e chef de chœur explique : « avec EVE, j'ai laissé la **priorité à l'enfant, à l'écoute. Je n'aurai pas fait ça, avant.** »

Dans le même ordre d'idées, une intervenante Jacques-Dalcroze donne l'exemple de : « (...) Un enfant qui avait été insupportable lundi (...) et contre lequel j'avais, de fait et malgré moi, un petit ressentiment : ce petit aujourd'hui vient à côté de moi au piano, au lieu de se placer avec les autres. Je l'ai laissé faire, il a écouté quand je jouais, et il m'a offert l'inverse de ce qu'il était lundi, son écoute était formidable. J'aurais pu lui dire « va te placer », mais je ne l'ai pas fait, **j'ai juste accueilli le truc. Et ça, c'est le challenge, tout le temps.** (...) »



« On se tourne vers une communication qui part plus du cœur. Au-delà de ce qui doit ou ne doit pas être fait, il s'agit de **retourner vers les besoins** » ; « les enfants ont la possibilité de s'exprimer, et de devenir un peu plus humains, en fait. »

Mais tout cela dans un contexte où : « (...) la bienveillance se **croise avec l'exigence. On te demande de faire ce que tu peux, mais on respecte tes limites.** (...) toujours chercher l'autre, là où l'approche traditionnelle, c'est « on a un truc collectif, et tu te plies au collectif ». L'approche EVE n'empêche pas qu'on garde l'attention à ce qu'on doit faire, sur la musique, mais on le fait simplement en respectant les limites de chacun, où il en est. (..) **et tout ça en fait c'est beaucoup plus efficace que si on exige. (...)** » et puis : « **on procède par défi, pas par punition** » et « **on valorise, toujours** ».

16

Du point de vue des enseignant.e.s et des cadres de l'Education Nationale

Tout en se questionnant par ailleurs quant à la *possibilité* du recours à une approche bienveillante à l'école hors du projet EVE (faute, d'après les enquêté.e.s, de formation et de moyens), globalement, **les enseignant.e.s et les cadres Education Nationale perçoivent la méthode EVE comme bénéfique et souhaitable ; ils lient la question de la bienveillance à l'attention accordée au corps, à la personne, à l'équilibre entre individu et collectif, et à l'importance donnée à l'écoute de l'enfant.**


Ainsi, à la question « pouvez-vous me donner des exemples concrets de moments où cette bienveillance, et en particulier la communication non violente, ont été utilisées par les intervenants EVE dans le travail avec les enfants ? », une cadre Education Nationale répond : « Dans le groupe de l'autre école, il y avait une petite fille avec un trouble du comportement, avec un handicap certainement, et qui n'arrêtait pas de s'agiter.... Véronique (Alexander) est arrivée près d'elle, elle a posé sa main sur son épaule, puis sur son crâne, et l'a massée.... En 3 minutes, vraiment, l'enfant était apaisée. Pour moi, c'était de la magie. »

Pour un.e enseignant.e : « La bienveillance, c'est tout le temps en fait » ; « c'est « comprendre ce qui se passe, sans forcer à faire, mais toujours avec pour objectif de ramener dans le groupe (...) et être à l'écoute des envies des élèves, toujours ».

Par exemple : « (...) il y a un rituel du « bonjour » : chacun chante un bonjour, tout le monde à son tour, à toute la classe, sur une mélodie improvisée ; là, chacun s'accueille, chacun prend sa place. Il y a l'équilibre qui se fait entre individu et le groupe. Et faire ça très régulièrement, **ça apporte énormément musicalement et humainement, sur les deux plans. Plus les enfants se sentent en confiance, plus ils s'écoutent les uns et les autres, et plus la musique sera belle. (...)** Et puis, il y a l'immense patience vis-à-vis des enfants : ils ont le droit de se tromper, d'avoir peur. C'est le message qui est toujours envoyé. »

Pour une autre cadre Education Nationale : « j'ai plutôt été face à des intervenants qui **cherchaient la bienveillance, et souvent sans y parvenir (...)** certes, on ne ferme jamais la porte, on peut revenir. Mais dans les faits, c'est parfois bien compliqué ! »

Quoiqu'il en soit, la méthode défendue par EVE intéresse : « Ce serait vraiment intéressant avec la CNV d'amener les enseignants à réfléchir sur leurs façons de communiquer, notamment quand un enfant est en crise ; (...) ça devrait être au cœur de la formation des



enseignants. » « Chacun a besoin d'être accueilli, de se sentir en confiance (..) ; on a besoin du lien humain ».

Connexion intérieure

Du point de vue des intervenant.e.s

Dans le schéma pédagogique pensé pour EVE, l'ancrage des enfants dans leur corps, dans leur for intérieur, est à la fois un attendu et un préalable nécessaire au chant. A cet égard, **les rituels d'entrée et de sortie de séance ont été pointés comme des ressorts de cette connexion interne ; les disciplines corporelles (Alexander, en particulier) et l'apport des musicothérapeutes ont également été pointés comme facilitatrices, ainsi que le choix du répertoire lui-même. Là encore, on constate des liens de causalité multifactoriels.**

« Les rituels de fin de tutti, au début qui se faisaient en silence, puis après avec un peu de piano, avec Alaxsaï. Dans ces moments-là, on voit ce qu'on a fait, on fait son diagnostic intérieur. Je suis frappé par la qualité du silence, qui est remarquable. L'intériorité là, elle est flagrante » ; « (...) en fin de séance, on a vu des choses fantastiques : Corentin demande aux enfants « pensez à ce que vous venez de faire, de vivre »... Et on voit 60 enfants, yeux fermés, écouter, plongés en eux-mêmes, c'est incroyable. »

« En Alexander, on travaille aussi un aspect de conscience de la relation à soi, il y a une écoute intérieure, qui permet juste de se poser. Avec EVE, je me suis aperçu.e combien cet aspect est important, pour les enfants (...) **dans le cadre du chant, ils respirent, ils se posent, certains ferment les yeux avant de se mettre à chanter, et ce spontanément. (...). J'ai vu quelque chose de posé. »**

« **Cette connexion, je l'ai vu dans les ateliers créatifs.** Beaucoup de valises ont été déposées, sur les familles, leur vie... ça c'est dans l'explicite. Et puis dans l'implicite, dans la créativité, l'enfant évoque son monde intérieur : un jeu par exemple invitait à explorer les fonds marins, on trouve un trésor, on trouve le coffre et l'exercice s'arrête. Qu'y a-t-il dans le coffre ? De là, des choses se dévoilent. Au lieu de demander frontalement « comment tu vas ? », on invite à décrire son paysage intérieur. La vulnérabilité se fait jour, **l'enfant existe vraiment à ces moments-là, en tant que personne. »**

Un.e chef de cœur : « sur certains chants dansés, aussi, notamment le *Rosa* de Villa Lobos, je les ai vus vraiment connectés, je les ai vus touchés. Il y avait *Harlem* aussi, la première année, ou je les ai vus touchés à l'intérieur d'eux. Et **pour ça ces chants sont super bien choisis.** Le *m'ikmak honor song* aussi, c'est vraiment un paysage d'enfance, qui a leur insu les a attrapés. »

Quelques effets de EVE sur les enfants

Aspects psycho sociaux

Du point du vue des enseignant.e.s et des cadres de l'Education Nationale

En dépit de fortes perturbations liées au déploiement du projet en période de COVID, les conclusions remises par le laboratoire LECD dans le cadre de son évaluation des *Impacts de*

EVE sur les apprentissages scolaires, les capacités psychosociales et le bien-être des enfants mettent en exergue **différents effets positifs sur la coopération entre pairs et les attitudes pro sociales.**

Ces conclusions trouvent généralement écho dans les retours d'expérience des enseignant.e.s et des cadres Education Nationale, en particulier vis-à-vis des classes travaillant par ailleurs activement ces enjeux. Un.e enseignant.e : « Avec EVE, ils ont vraiment progressé (...) : il y a un vrai groupe classe, qui s'écoute (on travaille beaucoup là-dessus, hors EVE, aussi). (...) Donc, sur l'empathie, la coopération, l'écoute, ils ont travaillé dans EVE et en dehors : rien n'est jamais fixé, certes, mais je constate qu'ils s'aident beaucoup, entre eux, ils sont partants pour s'aider, et pour fonctionner en tutorat, par exemple. »

Un autre enseignant.e : « Peut-être qu'ils ont été trop à l'aise parfois (*rires*) ! Mais oui, c'est une classe soudée, tout le monde est copain. **EVE les a soudés dans leurs vies d'enfants. Et sur scène le 1^{er} juin, ils ont été magnifiques.** »

Pour une cadre Education Nationale : « **Toutes les activités de jeux vocaux, de percussions corporelles, les jeux de groupes qui répondent à des consignes différentes ; tout cela a contribué à développer l'écoute, et de se sentir faire partie d'un groupe, tout en répondant à différents types de consignes.** Tous ces jeux relèvent à la fois de la pratique et de l'écoute : et en même temps, ils ont développé la coopération, notamment. (...) Tous ces jeux d'écoute, qui nécessitent une attention absolue du chef, construisent une écoute totale à la fois du chef et, en même temps, du groupe. Tout ça avait fait l'objet d'un travail préalable en atelier. (...) donc oui, **EVE développe la coopération, l'écoute mutuelle, l'attention,** et aide à être en capacité de faire abstraction des perturbations extérieures. »

Aspects psycho cognitifs et émotionnels

Du point de vue des enseignant.e.s et des cadres de l'Education Nationale

Concernant les effets de EVE le bien-être et sur les capacités liées aux apprentissages, les retours d'expérience des enseignant.e.s font là encore assez généralement écho aux conclusions positives dégagées par le laboratoire LECD.

Sur le temps de l'activité musicale elle-même : « **Pour la concentration, en classe, ce n'est pas ça ; mais quand ils sont dans la musique, ils sont concentrés, ils sont à fond.** J'ai par exemple une élève repérée MDPH⁷ qui a des soucis de concentration, en math' comme en français ; en musique, en revanche, elle est hyper concentrée. Ça, je l'ai vu chez d'autres, qui se trouvent très concentrés avec EVE là ou ailleurs ça fonctionne moins ».

« (...) j'ai vu un très timide se mettre à chanter, à fond, alors qu'en classe pour prendre la parole, ce n'est pas ça du tout ».

Au delà des temps de musique : « **il y a un peu plus de confiance en soi, pour quelques-uns** » ; « **ce projet a vraiment accompagné certains dans leur maturité** » ; « (...) sur le rapport à soi-

⁷ Maison Départementale pour les Personnes Handicapées

même, aux émotions, on a vu de vraies avancées, avec quelques gamins qui ont été capables de dire les choses ».

« (...) Avec EVE il y a eu d'énormes progrès sur les non francophones, notamment : le fait d'apprendre des chansons, se concentrer etc., ça les aidés dans notre langue, et **ça leur a surtout permis de se lâcher**. M*****, non francophone, très réservé, qui avait beaucoup de mal à parler, il **s'est ouvert, complètement, et a amélioré la mémorisation, aussi**. D'autres, **des introvertis, qui à la fin levaient la main, pour chanter**. Par exemple, Y*****, très réservée, en protection, **s'est épanouie avec EVE, alors qu'elle avait un souci avec son corps** ; et bien, elle levait la main pour chanter face aux 3 classes, en tutti. Elle se sent mieux, maintenant, je crois ».

19

III. Répertoire et partage de la musique dans EVE

Répertoire EVE : le choix des chants

Du point de vue des intervenant.e.s, des enseignants, et des cadres de l'Education Nationale

Plusieurs intervenant.e.s et enseignant.e.s ont souligné l'exigence du répertoire, et ont indiqué que, dans ce contexte : « **il aurait été intéressant de travailler aussi avec des répertoires très actuels, genre rap etc.** » ; « **aller chercher de leur côté à eux, pour considérer la personnalité des enfants, les aider à se rendre compte qu'ils ont eux-mêmes une culture, des goûts, et aussi pour les aider à rentrer dans le projet** ».

Pourtant, une large majorité d'enquêté.e.s -ce sont parfois les mêmes- soulignent la richesse, la diversité et la pertinence des choix musicaux au regard des objectifs du projet : « **Il y a déjà un choix de chants très chouette. La réflexion est belle, et le répertoire doit ouvrir. Il faut avoir une exigence de tirer vers le haut, et ça, c'est fait. C'est notre rôle en fait, de faire autre chose que ce qui peut être retrouvé à la maison.** »

Perception de l'impact des disciplines corporelles et émotionnelles sur la musique


Généralités

Du point de vue des intervenant.e.s

Le travail interdisciplinaire, et en son sein les approches corporelles et émotionnelles, sont perçues comme ayant permis d'aborder un répertoire décrit comme plus ambitieux que ce que l'on trouve habituellement dans les projets de chant choral en milieu scolaire.

Certains outils propres à la rythmique Jaques-Dalcroze ont souvent été pointés :

Un.e chef de chœur : « **Les outils des autres nous aident à appréhender tout ça : par exemple, avec ma Maîtrise je ne ferai pas du Grégorien ! Avec Laetitia, on a fait du « solfège dalcrozien », c'était hyper intéressant pour aborder ce chant. Donc, on ose des choses ensemble que je n'oserai pas sans (ndlr : l'apport des autres disciplines).** « (« ...) Il s'agissait de **montrer corporellement chaque degré sur le corps, et donc montrer le schéma mélodique**



sur son corps, et de là avoir des repères physiques. (...) **Utiliser le langage corporel a permis d'aider à la mémorisation ; on a mis en musique corporellement pour aider à la compréhension musicale. »**

Un.e autre chef de chœur : « (...) j'ai aussi utilisé cette technique sur *Mi'kmaq Honor Song*, une ritournelle où on doit faire les animaux, le vent etc. Cette chanson nécessite de faire un cluster (une grappe de sons voisins) et c'est très difficile : mais avec l'échelle Dalcroze, on a pu montrer aux enfants, à 3 chefs, comment aborder le chant. (...) Et puis je l'ai beaucoup utilisé en échauffements, aussi, y compris vocaux. C'est vraiment pratique, cette gamme-là ! »

Globalement, le travail autour du corps est décrit comme permettant **une meilleure compréhension musicale, la simplification, mais aussi la mémorisation** et ce sur un temps décrit comme plus long : « (...) Au début de l'année scolaire, les enfants ne se souvenaient pas de la musique, mais ils se rappelaient les gestes. C'est une mémoire plus longue. A la rentrée, on est donc repartis des gestes, pour ensuite amener les enfants à retrouver la musique. »


Par ailleurs : « *Fire*, comme c'est en canon, c'était hyper important d'avoir travaillé cet aspect géométrique, avec le corps (...) En fait, en tutti on a amené la chorégraphie, d'abord faite à l'unisson ; cette chorégraphie, on l'a posée directement, pas après le chant. Et d'ailleurs, cette chorégraphie avait été travaillée en atelier en amont, pour être amenée ensuite en tutti. Donc, en tutti, une fois l'unisson maîtrisé, on est passé au canon. Et on est arrivés aux 3 voix. **C'était vraiment un tout, musique et chorégraphie ensemble sur *Fire* ».**

« **Sur *Il en faut peu pour être heureux*, c'était peut-être moins précis au niveau de la technicité vocale, mais avec la chorégraphie, d'un autre côté, les enfants ont mieux mémorisé, et mieux compris je crois les paroles de la chanson. »**

« (...) **La rythmique de *Rosa (Villa Lobos)* n'est pas évidente, avec des contre temps etc, et ce n'est pas facile à capter. Les gestes ont été hyper intéressants, y compris pour l'apprentissage des paroles (en portugais), puisque les gestes étaient en accord avec les paroles. »**

« Le geste aide à développer les émotions, à rendre plus de nuances. (...) et avec le geste, on voit l'attention de l'enfant, sa disponibilité. Certaines chansons sont très gestuelles, comme *Rosa* ou *Fire*, mais **en fait c'est sur tout que ça aide ! »**

Ainsi, pour un.e chef de chœur : « (...) Sur le *Carmen*, il y a eu un super **travail d'imprégnation** autour des personnages du florilège, les enfants se sont éclatés, en passant du toréador à Carmen ; il y a une séance avec une professionnelle Alexander, une avec Dalcroze, et on a travaillé en duo, alors que je ne le fais habituellement jamais. Il y a aussi le *Fire* ! Tout le travail sur l'urgence... ça n'a pas été évident, **on a travaillé l'éveil émotionnel (...)** et il y avait beaucoup de pudeur ; mais un truc s'est passé, et ça a marché. Et sur le Poulenc on s'est éclaté, avec un travail de théâtralisation ! Là, il n'y avait pas de pudeur, ça avait l'air marrant directement. Au début, **on a fait de la théâtralisation pure et dure, puis un parler déclamer** en respectant l'ossature rythmique, et puis, seulement ensuite, on a mis la mélodie ; le tout en conservant le jeu du personnage, qu'on avait appelé Bernard ! Là, l'imaginaire a travaillé



plus loin que ce qui était attendu. Et **tout ça a apporté de la désinhibition, ils se sont investis à fond et le rendu sonore était beaucoup plus présent.** (...) avec ce travail sur le parler déclamer, on avait un volume beaucoup plus important qu'à l'habitude, et une fois passé à la mélodie, on a conservé le volume sonore dans le chant, et c'était ce qu'on voulait. Et puis il y a eu l'incarnation du personnage, qui faisait aussi référence à des personnes de la vraie vie des enfants. **Tout cela a permis de la mise en sens pour les enfants, et ça s'entendait ! Avec EVE on n'est pas dans la récitation chantée, c'est un vrai travail d'interprétation chantée qui a été fait. »**

Du point de vue des enseignant.e.s et des cadres de l'Education Nationale

21

Pour une cadre Education Nationale : « (...) **l'utilisation du corps**, c'est très fort, je les ai vus faire des choses... passer une émotion avec un geste, une expression.... A l'école, on est souvent sur le schéma classique : on écoute, on apprend. (...) Le plus de EVE, au-delà de la technique de la voix, du piano etc., c'est vraiment ce qui est réussi avec le corps, et **l'expression des émotions**, ça c'est vraiment bluffant. (...) **Faire de la musique à l'école, ce n'est pas juste la voix, ça peut être l'émotion... ça, ce n'était perçu ni par les enfants, ni par les adultes, avant EVE. Et comme on ne percevait pas ça, bien sûr, on ne savait pas faire. »**

Perception des impacts discipline par discipline : la technique Alexander


Du point de vue des intervenant.e.s

Les « **petits rituels** » présents dans EVE et dont l'effet bienfaisant a été noté dans les différents entretiens relèvent souvent de la technique Alexander. « Parmi les rituels, il y a le « **stop** », qui permet un moment d'introspection, un temps de latence, pour prendre de la distance avant de réagir. Ça permet un recentrage corporel. **Pour moi, ce « stop » fait écho à la notion de communication non violente.** Dans les deux cas, quand quelque chose se passe, la question est comment on fait d'abord un « **one to one** » avec soi-même, avant d'être en capacité de se tourner vers l'autre. ». Certain.e.s intervenant.e.s ont précisé avoir intégré certains de ces « rituels » à leurs pratiques, y compris en dehors de EVE, dans d'autres projets.

D'un point de vue plus strictement musical : « Tout le travail sur la tête, sur la colonne, le fait que le squelette reste disponible au mouvement, voire au micromouvement : **d'un point de vue vocal, ça ouvre au niveau du larynx, des cordes, pour un son qui ne sera pas coincé à l'intérieur** »

« Alexander permet à *l'enfant lui-même* de sentir s'il est dans la bonne posture. Et moi je remarque à chaque fois que, avec ça, le son est plus beau. »

« Alexander participe de la relation de l'enfant avec lui-même ; sans ça, c'est très difficile de travailler ». Et, très concrètement : « le travail fait sur la verticalité fait que les enfants passent une heure debout plus facilement, et sont plus aptes à être réactifs aux propositions. **C'est quelque chose qu'on ne voit pas, mais qui est indispensable, sans ça on n'aurait pas pu être aussi exigeants avec les enfants musicalement.** »



Pour un.e chef de chœur : « Alexander c'est l'ancrage des enfants. Avoir des enfants **droits dans leur corps, et installés en eux-mêmes** ; vocalement, dans les aigus, ça devient plus facile, ça passe plus facilement, parce que **quelque chose s'ouvre**. »

Pour un.e autre chef de chœur : « (...) Alexander permet de se réajuster, pouvoir refaire le plein d'énergie, pour se régénérer. Ça, et puis le travail postural, fait que **le son est plus plein, et que la voix de tête est plus accessible**. (...) Quand on prend ce temps de pause, **on obtient quelque chose de plus contenu, et de plus expressif** (...). »

Pour l'un des musicothérapeutes en charge des ateliers créatifs : « (...) avec Alexander j'ai eu le sentiment que les enfants étaient plus mobilisables à l'intérieur d'eux. **Au niveau de l'émotionnel, c'était globalement assez facile d'aller chercher à l'intérieur d'eux, et ça c'est peut-être lié avec le travail fait en Alexander. On parle beaucoup d'effets psychocorporels, et les deux sont vraiment en lien**. »

22

Les ateliers créatifs et l'apport des musicothérapeutes

Du point de vue des intervenant.e.s

Pour le pianiste accompagnateur : « **ça travaille l'émotion et de là, ça enrichit le tutti**. Ça fait comme une petite **ile de repos**, d'autre chose.... (...) juste ouvrir ses oreilles, ouvrir son cœur, c'est une belle astuce **pour mettre les enfants en disponibilité**. »

L'apport des musicothérapeutes est perçu comme ayant permis de « **cerner le caractère d'une pièce (...), d'interpréter vraiment** » et, plus globalement, « **d'ouvrir un champ de l'oser dire de l'enfant** ». Les musicothérapeutes « **faisaient revenir vers l'enfant, mais pas sur un aspect corporel comme en Alexander et en Dalcroze**. »


L'atelier créatif, « **c'est le moment où on pouvait revenir sur le vécu, par des biais détournés, le jeu, où les enfants ont pu s'exprimer**. C'était leur moment à eux, il me semble (...) Et ils ont pu **partager leur univers à eux**, et avaient la liberté d'exprimer ce qu'ils avaient à exprimer. »

Pour un.e chef de chœur : « les musicothérapeutes ont permis **d'éclairer, de faire un zoom, sur l'enfant : c'est un travail essentiel, et que l'on ne se permet pas d'habitude, parce qu'on n'est pas apte, tout simplement**. Côté enfants, l'éveil créatif permet de se trouver comme dans **un sas de décompression, et d'être sans filtre. Une safe zone**. Et pour nous, ça permet **une analyse structurante et intelligente des enfants, pour nous aider ensuite à avancer avec eux**. »

Pour un.e autre chef de chœur : « (...) quand ils chantent ils sont dans l'état d'esprit que l'on souhaite. Ça c'est une conséquence directe de l'éveil créatif. Et il y a des conséquences indirectes : un enfant capable de dire ce qu'il ressent, en entrant en séance, c'est déjà tellement important. (...) Et de là, musicalement, après, il y a une sincérité qui se dégage. Et moi je suis beaucoup plus touché.e par un chœur qui est sincère. »

L'apport de la rythmique Jaques - Dalcroze

Du point de vue des intervenant.e.s



Concernant les principales réussites de la rythmique Jaques-Dalcroze dans EVE, un chef de chœur indique que travailler avec cette discipline « a permis un vrai élan vocal » Pour un.e autre, c'est « une manière d'apprendre des chants différente, plus ludique, et vraiment intéressante. » Pour d'autres encore, le grand apport de la rythmique Jaques-Dalcroze est de permettre de mieux « travailler le sens du rythme, et la mémorisation ».

« Sur la précision rythmique, maintenant ils sont très réactifs, et précis : sur *Carmen* par exemple, qui a un body clap assez compliqué, maintenant ils maîtrisent et anticipent. Sans Dalcroze, ils n'auraient pas été capables d'anticiper. (...) et puis, c'est aussi un apport pour la mise en scène ! »

Fondamentalement, un.e musicothérapeute souligne que Jaques-Dalcroze permet « la compréhension, par le faire, que le corps n'est pas un frein, mais un outil. »

Une intervenante Jaques-Dalcroze précise que : « l'atelier Dalcroze est au service du chœur classe, le chœur classe au service du tutti (...) et la créativité des enfants y est une vraie porte d'entrée (...). »

IV. Evolution des pratiques professionnelles


Hors EVE : rapport au corps dans le travail des chefs de chœur

Lors des premiers entretiens, un.e intervenant.e avait avancé que : « normalement, le chef de chœur ne peut pas aborder le travail corporel comme il est abordé dans EVE : ce n'est tout simplement pas sa formation (...). » Aussi, pour les seconds entretiens, nous avons cherché à en savoir plus concernant le rapport au corps dans la formation et dans le travail habituel – c'est-à-dire hors EVE- des chefs de chœur. Les entretiens ont tendu à montrer que : « Le chef de chœur typique ne s'inquiète pas suffisamment du corps » ; « comme ils sont dans une grande technicité vocale, souvent, ils ne prennent pas les choses par le bon bout » ; « (...) « ça peut rester très basique, se tenir droit et faire ce qu'il y a écrit dans la partition ! ».

« Ils travaillent la dimension technique, la respiration, l'ouverture du haut du corps, mais sans véritable réflexion sur le geste. (...) Au conservatoire, tu fais du chant, mais c'est souvent comme si la voix ne faisait pas partie de ton corps ! »

« (...) Il y a beaucoup de chefs qui sont en demande, parce que beaucoup en souffrent. (...) on voit que dans les formations pour chefs, il n'y a quasi rien sur le corps.... Ils vont donc chercher par eux-mêmes. » De là, « tout dépend de la personnalité du chef ».

Un retour d'expérience globalement confirmé par les principaux intéressé.e.s eux-mêmes : « (...) en formation en tant que telle, je pense qu'on aurait beaucoup de choses à travailler, aujourd'hui le corps n'est pas au centre de la formation. Donc, oui, on se forme à côté. » ; « (...) il faut se faire sa propre expérience. En formation, on pourrait au moins planter les graines ! » ; « (...) quand un chef de chœur est aussi chanteur, il peut inviter au rapport, à la conscience du corps. Mais en général c'est trop pauvre. Donc le projet EVE permet à l'inverse une complémentarité des pratiques pour quelque chose de plus que complet dans la pratique de chœur. »



Dans ce contexte, nombre d'intervenant.e.s ont fait remarqué que l'expérience **EVE contribue à faire évoluer les approches professionnelles** : celles des chefs, bien sûr, mais aussi de l'ensemble des intervenant.e.s engagée.e.s dans le projet. Pour certain.e.s, il s'agissait de confirmer et développer des directions professionnelles déjà prises autour du corps et des émotions ; pour d'autres, il s'agissait plus radicalement d'opérer une prise de conscience, une forme de tournant dans les manières de faire. Quoiqu'il en soit, presque tou.te.s ont indiqué voir en EVE **une « boîte à outils »** professionnelle, dans laquelle il était possible de trouver des solutions mobilisables pour le projet et au-delà.

La boîte à outils

Du point de vue des intervenant.e.s


Dans la « boîte à outils » EVE, les intervenant.e.s ont dit trouver et désormais utiliser, face enfants et pour eux-mêmes, nombre d'éléments relevant de la pédagogie EVE : « **l'approche Communication Non Violente** » ; « **Alexander en général, et la question du rapport au corps** », « **ce stop corporel, aussi, pour revenir vers soi, vers son besoin** » ; « **Il y a les jeux Dalcroze (...) et une manière d'approcher le rythme** » ; « **tout ce qui relève de l'éveil créatif, et de la relation avec les enfants.** » Sont également cités : « **le côté ritualisation** », « **la restitution, reverbaler ce qu'on a fait** », mais aussi le fait « **d'être ouvert.e, et laisser la place aux problèmes** ».

Un.e chef de chœur : « **avec Dalcroze, les exercices rythmiques ; dans Alexander le petit stop, le recentrage, la façon dont on bouge. En musicothérapie, parler de ses émotions, et aussi celles que l'on veut susciter dans la musique. Ces outils sont l'essence de chacune des disciplines. On ne devient pas des spécialistes de ces disciplines mais ces éléments piochés, on peut après les réexploiter, en étant aussi justes que possible.** »

Une intervenante Jaques-Dalcroze : « **Tout le travail sur l'émotion ! (...) je suis beaucoup plus exigeante là-dessus, avec mes élèves de *****(...) Ce sont des outils que j'utilise, même en conservatoire. Je suis aussi plus exigeante sur le geste, un geste qui va au bout, qu'on ne laisse pas tomber au milieu. Mes collègues ont fait des réflexions là-dessus, et en fait, ils ont bien raison. (..) cette année j'ai énormément progressé grâce à tout ça, sur des choses que j'avais peut-être un peu laissé de côté.** »

Une intervenante en technique Alexander : « **Le travail fait avec Jaques-Dalcroze m'a beaucoup inspiré : je vais intégrer le corps dans la classe de flûte que je dirigerai l'an prochain ; c'est sûr, ça va faire partie de mes réflexions pédagogiques. Et dans ma pratique Alexander, je réfléchis à la mise en place d'ateliers parents enfants, ateliers auxquels je vais intégrer du chant, pour aborder Alexander ; c'est super d'apprendre en chantant ! J'ai hâte d'expérimenter ça, faire apprendre en chantant pour aborder Alexander. Pour le travail que je fais faire, je vais vraiment m'inspirer de ce qu'on a fait avec EVE, y compris l'aspect émotionnel vu en musicothérapie.** »

Et de poursuivre, au sujet du cadre de l'agir professionnel : « **EVE, ça m'a appris à oser l'expérimentation ! Ça c'est génial, de nous laisser essayer, oser ! C'est quelque chose que Fabien nous a dit, dès le départ. Et ça, ça ouvre aussi, on peut tester des choses. Moi c'est**



donc la **possibilité d'expérimenter**, que je retiens aussi. **Ça m'a donné de la créativité, dans mon travail.** Et puis aussi voir les autres gérer, comment ils font, c'est hyper inspirant, de **voir comment les autres font : parce qu'il y a plusieurs personnes qui gèrent différemment, et ça c'est tellement enrichissant, dans l'approche relationnelle avec les enfants.** »

Pour un.e autre intervenant.e en effet : « C'est aussi comment s'adapter au travail des autres, comment aller à la rencontre, des enseignants notamment, trouver une façon de s'intégrer à ce qui est déjà présent, sans tout bouleverser, dans la discussion et l'échange. »

A la question, « professionnellement, quelle est la chose principale que vous-même retirez de EVE, dans votre propre pratique et/ou dans votre vision de l'enseignement ? » **on peut globalement noter « une plus grande confiance », et une certaine « tranquillité » :**

Un.e chef de chœur : « J'ai énormément grandi. (...) j'ai acquis un apaisement quant à mes qualités et à mes défauts en tant que professionnelle, et en tant que personne. Tout ça **grâce aux échanges, aux formations, au retour sans filtre des enfants, à la bienveillance de chacun** : c'est une fois dans une vie qu'on vit ça. »

« Moi, je ne vais jamais perdre espoir, même sur les profils très compliqués : c'est ce que j'ai appris de la petite J*****, et de son concert. »

Sur le plan de l'agir professionnel sont notées : « **L'importance de la confrontation, dans un univers bienveillant, avec d'autres, et d'autres manières de faire. (...)** » ; « la possibilité d'expérimenter, oser expérimenter ; quand c'est bien pensé, il ne faut pas hésiter. **Dans un cadre précis, avec des objectifs précis, paradoxalement, c'est là qu'on peut oser sortir du cadre !** »

« **Plein de choses ! Déjà, cette boîte à outils immense ! Et la possibilité du travail sur un pied d'égalité, ça fait vachement de bien.** Là, il y avait l'équipe Philharmonie et nous (...) avec des moments de partage et d'échange, avec l'accueil de toutes les propositions, sans sous considération. Ça, il faut l'emmener dans d'autres projets (...). »

Au plan pédagogique, pour un.e autre chef de chœur : « (...) **une prise en considération plus forte de l'individu en tant que tel, dans sa richesse, pas dans une volonté d'homogénéisation.** »

« (...) aller chercher au fond de soi, réfléchir à comment proposer de façon ludique, et ce dans un contexte, l'école, où par définition les enfants n'ont pas choisi d'être là. Sans poser une exigence trop forte, **donner ce qui est possible de donner, et recevoir comme il est possible de recevoir.** Et si ça ne fonctionne pas, ne pas se braquer, aller chercher autre chose. **Aller chercher de l'humilité (...).** »

De par son caractère innovant, l'expérience du projet a produit ou aiguisé chez nombre d'intervenant.e.s **une interrogation vis-à-vis des cadres habituels de transmission de la musique**, et, plus largement, des savoirs, tels qu'ils sont structurés en France : « EVE met aussi face au fait que Education Nationale et les Conservatoires peuvent vraiment poser question, dans leurs manières de faire... Comment agir par rapport à ça ? (...) **Quoi faire du constat que certaines choses devraient bouger ?** Voilà la question... »

Du point de vue des enseignant.e.s

Comme les intervenant.e.s, les enseignant.e.s ont quasiment **toutes et tous pu trouver dans EVE, à divers degrés, des outils et approches qui furent par la suite mobilisés dans la vie de la classe. Le recours au travail du/avec le corps est omniprésent dans les réponses collectées :**


« Moi, j'ai tout repris dans mes activités de lecture : lecture à voix haute, poésie ; je leur demande de jouer, de théâtraliser, et tout ce qu'ils ont appris dans les ateliers créatifs EVE, ils le mobilisent à ces moments-là. Je note une meilleure lecture à voix haute, une meilleure restitution. Pour les exposés aussi, tout ça est important. Je leur dis que tout ce qu'ils ont appris avec Véronique, même beaucoup plus tard, en entretien d'embauche, tout ça pourra servir : **la respiration, la posture, la gestion du stress. Ce n'est pas que pour la musique, tout ça, c'est pour la vie. Ils ont bien compris ça, je crois. »**

« **Sur la posture, se redresser etc., ce qu'on a vu en Alexander, je le fais tout le temps maintenant !** Tous les matins, dans ma classe, on fait un « jogging d'écriture » : on écrit, en mode sport, en mode défi. Et quand on se lève pour restituer, maintenant, avec Alexander, on prend la bonne posture, comme en chorale ; et la voix, l'intonation, la maîtrise, sont là ; **toutes ces méthodes de calme de relaxation, apprendre à se poser, se centrer, se canaliser, les techniques de prise de parole (...) c'est vraiment quelque chose que je voudrais approfondir, je voudrais être formé.** C'est vraiment Alexander qui me parle. Alors qu'à la base, j'étais plutôt réfractaire, en plus ! »

« Moi, je ne faisais pas de la « méditation » ! J'ai appris tout ça avec Véronique, et depuis, au retour de la cantine, tous les jours, **je mets en place un temps de retour au calme, avec un peu de musique.** Quand on les sent bouillants, ça ne leur fait que du bien. Et puis des « massages » aussi, **quand on a de l'art plastique, je passe dans les rangs en touchant les gamins, autour du maintien du corps. Les pieds au sol aussi.** Cette génération est cabossée déjà, et **je fais attention à tout ça. »**

Si quelques enseignant.e.s ont pu ne pas percevoir pleinement l'intérêt pédagogique de chacune des disciplines du projet (« Dalcroze, par exemple, au final, je n'ai pas vraiment compris de quoi il s'agit »), pour un.e autre au contraire : **« Moi, c'est la rythmique Dalcroze surtout : ce que j'ai beaucoup aimé et que je peux réutiliser c'est la mise en mouvement des élèves, pour faire des pauses, pour quitter des apprentissages.** On prend cinq minutes, on quitte son cahier, on court sur place dans la classe : on fait comme si on courait dans la rue, on évite un panneau ou un chien ! Ça, je vais le réutiliser, c'est sûr, je l'ai noté sur mon mémo de l'an prochain (...) **Faire des gestes pour se concentrer sur autre chose, s'amuser, puis se remettre à fond. Ça permet vraiment de se reconcentrer. »**

« **Ça m'enrichit, et m'aide à développer une direction déjà prise.** J'ai repris le stop Alexander, pour **prendre le temps de faire les choses (...)** Même pour moi, faire un stop pour moi. Ça a confirmé mon chemin, en m'enrichissant. Sur l'inhibition, aussi, on l'a travaillé en dictée, et c'était très intéressant. Je referai ça aussi, l'an prochain. Les élèves étaient à fond ! (...) en maths, également, on travaille la mémoire, avec l'aide d'Alexander ».



La professeure de musique de la Ville de Paris : « Sur la voix, sur Dalcroze, sur Alexander ! Alexander... Laetitia donne des images tellement justes, c'est formidable. Avant, la position chanteur, c'était quelque chose que j'amenais façon robot ... **moi-même au contact de Laetitia, j'ai intégré corporellement les choses, au-delà de la compréhension intellectuelle. J'ai été son élève aux côtés des élèves. (...) et avec Dalcroze, chanter avec le corps ! Retranscrire une mélodie avec son corps, pour la pratique du canon notamment, c'est essentiel ! (...) Avec Dalcroze, tout n'est pas complètement conscient, intellectualisé, il y a ce que le corps retient. Respecter les quatre temps, c'est compliqué, en fait... et Dalcroze permet, à force de répétition, de vraiment travailler le sens du rythme. Et ça, je le reprends avec mes élèves. Et c'est top. »**

V. Perception du niveau musical des enfants

Apprendre plus vite ?

Du point de vue des intervenant.e.s

A la question « comparativement à des projets de chant choral plus classiques, y a-t-il des points où vous avez vu les enfants aller plus vite dans leurs apprentissages ? » **les avis sont globalement nuancés.** Quelques éléments ont toutefois fait consensus :

Pour un.e chef de chœur : « ils sont allés plus vite au niveau des langues étrangères, des mouvements, et des capacités de concentration. Ils ont été très stimulés (...) De là, ils retiennent des paroles, et la technique vocale était bien intégrée. »

Pour un.e autre chef de chœur : « Il me semble qu'au niveau de la vitesse d'apprentissage, ce n'est pas leur capacité à *reproduire* quelque chose, c'est la qualité et la disponibilité à *recevoir* quelque chose. Par la concentration, la musicothérapie, être à l'aise avec le corps, être bien... De là, on est plus disponible pour recevoir l'apprentissage, la musique, et donc en donner un miroir plus rapidement. »

Aller plus loin...

Du point de vue des intervenant.e.s

A la question « sans aller forcément plus vite, y a-t-il des points où les enfants vous ont sembler aller plus loin, dans EVE que dans un projet de facture plus classique (type heures de chant à l'école) ? », les intervenant.e.s avancent généralement que **oui, en pointant non pas la technique vocale, mais la question du ressenti et de l'expression des émotions, dans la musique (et, partant, cette connexion corps – voix – émotion recherchée par EVE) :**

« Oui, on est allés plus loin dans leur part de créativité, et dans l'écoute de leurs émotions : c'était super bien travaillé (...). »

« Oui, dans tout ce qui est émotion, ouverture du visage, dans l'émotion du texte. Ils ne sont pas en mode automatique ! (...) avec EVE, on voit tout le travail fait sur les émotions. Au concert, je l'ai vraiment ressenti, on sent que le chant exprime la joie, ou la peur, ou autre.



C'est quelque qui m'a vraiment marquée. Je me suis dit que je devrais être plus exigeante en conservatoire sur ce plan ! »

« On est allés les chercher pour leur donner envie, et ça a donné une dimension autre, au-delà de la simple exécution de quelque chose. On partageait tellement avec eux, on va bien au-delà de la simple chorale. »

Un.e chef de chœur : « Ils ont fait, certes, mais surtout ont senti, et c'est un vrai plus ».

Aller moins loin ?

Du point de vue des intervenant.e.s

A la question « y a-t-il selon vous des points dans EVE où les enfants sont allés moins vite, ou sont allés moins loin, que dans un projet plus classique ? », tou.te.s les intervenants ne relèvent pas de points où il leur semble que les enfants seraient allés moins loin en comparaison avec un projet d'initiation musicale plus classique. **Pour celles et ceux qui relèvent des « moins », ceux-ci relèvent généralement, de manière assez attendue, de la technique pure :**

« Oui, sur le son, **l'homogénéité des voix, sur le rendu sonore d'un groupe (...)** on a travaillé l'intensité, l'énergie vocale, mais on aurait pu aller plus loin sur le rendu sonore. »

Une intervenant.e Alexander : « (...) **Je crois qu'on a laissé de côté certaines choses, sur la finesse, en vocal ; comme dans la technique Alexander, d'ailleurs.** »

En outre, pour certain.e.s : « La gestion du collaboratif a été très compliquée, il y a tellement de parasites entre eux. L'écoute de la musique et des autres peut être très compliquée. »


Un.e intervenant.e complète : « Moins loin, oui, mais pas à cause de leurs capacités (...) la lenteur est liée au fait que beaucoup sont tout le temps préoccupés, avec **des charges mentales très importantes** ».

Cependant : « (...) Avec EVE on est dans le naturel, dans la joie, et tout est beaucoup plus circulant. Alors, évidemment, le niveau vocal n'est pas le même, mais on n'est pas là non plus pour les mêmes raisons. **L'objectif dans EVE sur la relation à soi, avec le chant, est complètement atteint. Et au concert, c'était tellement émouvant.** »

Situation au regard de chœurs d'enfants du type maîtrises

Du point de vue des intervenant.e.s

A la question « comparativement à d'autres chœurs d'enfants avec lesquels vous travaillez (type maîtrises), **comment situeriez-vous le niveau musical des enfants dans EVE ?** » **les réponses des intervenant.e.s sont globalement encourageantes, et, bien souvent, accordent là encore une large place à l'émotion transmise par les enfants.** Elles laissent en outre de nouveau apparaître que l'expérience EVE a pu questionner quant à l'abord -jugé parfois trop focalisé sur la technique et l'intellect- de l'enseignement musical en France.



Pour un.e chef de chœur : « Le niveau musical est bon. La plupart de nos objectifs musicaux ont été atteints. Ce qui est essentiel dans la musique, c'est de véhiculer une émotion, et là c'est ça. (...) ils ont un rapport authentique à la musique. »

A la question « vous semblerait-il possible, et si oui à quelles conditions, pour des enfants sortant de trois ans de EVE, d'intégrer l'un de ces chœurs, ou même un enseignement en conservatoire ? », les réponses apportées pointent très généralement non pas le niveau musical des enfants comme un possible frein, mais plutôt « les contraintes conservatoire auxquelles il faudrait s'adapter. D'ailleurs, en maîtrise, idem, il y a par exemple globalement beaucoup moins l'écoute de l'individualité et de ses besoins. »


Un.e chef de chœur : « Je pense que le niveau musical est vraiment satisfaisant, il est bon. Ça, à un niveau général : là-dedans, certains ont un niveau incroyable, d'autres sont plus perdus. Cela étant dit tous sont à même de poursuivre l'enseignement. Après, en conservatoire on demande de savoir lire les notes, et un tas de choses dont ils n'ont pas l'habitude. Donc il faudrait trouver une formation, une passerelle adaptée. Pas mal seraient capables d'intégrer un chœur d'enfants ! Certains ont postulé au chœur de l'Orchestre de Paris, sur notre proposition. (...) »

Un.e autre chef de chœur : « (...) au bout de 3 ans, alors qu'au début il y avait beaucoup d'enfants bourdons, tous chantent. Même si ça peut rester sur quelques notes, le développement vocal est là, pour tous les enfants. (...) là-dedans, certains enfants ont complètement le potentiel pour rentrer en conservatoire, avec un grand progrès vocal, corporel, au niveau de la concentration, l'ancrage au sol. Certains enfants ont clairement leur place dans un conservatoire, ou en chœur. On a fait des propositions dans ce sens (...). Le bagage qu'on leur donne depuis 3 ans leur permet complètement d'intégrer un conservatoire : toute l'exigence du texte, être bien droit, l'ancrage : tout ça, c'est fait : ils ont un bagage moins théorique, ne sont pas capables de déchiffrer une partition, mais à l'inverse ils vivent à l'intérieur d'eux le chant. Tout dépend de ce que recherche le conservatoire en question finalement : un enfant qui sait lire sa partition ou un enfant ancré, à l'énergie canalisée et surtout dans l'expression, en lien avec ses émotions, son ressenti, dans le chant. »

On le voit dans les retours d'expérience d'une large majorité d'intervenant.e.s, EVE semble avoir situé la musique moins comme un enseignement classique que comme une vibration partagée, avec des enfants connecté.e.s, par l'émotion et par le corps, à leur voix. La musique comme quelque chose d'interprété, d'incarné, en décalage par rapport à la notion « d'exécution musicale », par ces « chorales chandelles » dont parleront dans leurs entretiens à la fois les intervenant.e.s EVE, et les enseignant.e.s et cadres de l'Education Nationale.

Le niveau musical du point de vue des enseignant.e.s et des cadres Education Nationale

Globalement, les enseignant.e.s et les cadres de l'Education Nationale indiquent avoir été « impressionnés par leur capacité à apprendre » ; « estomaqués par le nombre de chansons



qu'ils ont pu apprendre » ; « surpris par la qualité vocale ». La professeure de musique de la Ville de Paris précise : « Je savais qu'ils avaient du potentiel. Mais ils m'ont surprise dans le sens où j'ai de l'admiration pour eux, face à ce répertoire ».

Une cadre Education Nationale confie : « (...) Moi, EVE a complètement bougé mon regard. Certains ont osé alors que j'étais persuadée qu'ils n'oseraient pas, par exemple. Certains que je ne soupçonnais pas capables de pousser leur voix... **je pense qu'ils se sont surpris eux-mêmes, d'ailleurs. Ils sont allés au bout de l'exigence, et au-delà de ce qu'ils pensaient être capables d'accomplir. (...) L'exigence est là, et ça rassure les enfants, en fait. EVE c'est « Je crois en toi et je crois que tu es capable de le faire ».** Et il se trouve que les enfants avaient, ont, besoin de ça (...). Dans le regard des parents, aussi, je crois qu'EVE change les choses... Lors de la première restitution, je me souviens d'un papa, un papa isolé, qui a pleuré toutes les larmes de son corps. Il m'a dit : « Je ne pensais pas que mon fils serait capable de faire ça ». Ça m'a bouleversée.»

30

Appendice : quelques éléments saillants collectés au fil des questionnaires

Éléments collectés auprès des intervenant.e.s en en juillet 2021

A la question : « **Diriez-vous que la dimension collective et coopérative du projet a été un facteur de réussite ?** » Les 12 intervenants répondent « oui » (dont 10 « oui, tout à fait » et 2 « plutôt oui »).

A la question : « **Diriez-vous que le travail interdisciplinaire mis en place par EVE a été différent par rapport à d'autres projets mobilisant diverses disciplines ?** Les 12 intervenants répondent « oui » (dont 7 « oui, tout à fait » et 5 « plutôt oui »).

A la question : « **Diriez-vous que les formations proposées dans le cadre EVE ont favorisé le développement d'une approche critique sur sa propre pratique pédagogique ?** » Les 12 intervenants répondent « oui » (dont 8 « oui, tout à fait » et 4 « plutôt oui »).

A la question : « **Diriez-vous que le projet EVE est, pour les enfants, une expérience plus riche qu'un projet de chant choral de facture classique ?** » Les 12 intervenants répondent « oui, tout à fait ».

A la question : « **Diriez-vous que le projet EVE est, pour vous, une expérience plus riche qu'un projet de chant choral de facture classique ?** » Les 12 intervenants répondent « oui » (dont 11 « oui, tout à fait » et 1 « plutôt oui »).

A la question : « **Diriez-vous que l'approche éducative bienveillante, prenant en compte le corps et les émotions, devrait être développée plus avant dans l'enseignement du chant choral ?** » Les 12 intervenants répondent « oui » (dont 11 « oui, tout à fait » et 1 « plutôt oui »).



Eléments collectés auprès des enseignant.e.s et cadres de l'Education Nationale en juillet 2021

Nota : une enseignant.e rencontré.e en entretien n'a pas répondu au questionnaire.

A la question : « Diriez-vous que, par rapport à un projet plus classique, intégrer **une approche corporelle et émotionnelle** à un projet de chant choral à l'école vous a semblé pertinent et fructueux ? » Les 7 professionnels de l'Education Nationale répondent « oui » (5 « oui tout à fait », 2 « plutôt oui ».)

A la question : « En s'appuyant sur l'apport des approches corporelles et émotionnelles, diriez-vous qu'EVE a placé l'éducation musicale au service d'un **développement plus global des enfants** ? » Les 7 professionnels de l'Education Nationale répondent « oui » (5 « oui tout à fait », 2 « plutôt oui ».)

A la question : « Les intervenants EVE ont bénéficié de formations pour atteindre les objectifs du projet, notamment en ce qui concerne la **Communication Non Violente**. Diriez-vous que vous avez perçu un effet de ces formations sur leur manière d'interagir avec les enfants ? » 6 professionnels de l'Education Nationale répondent « oui, tout à fait » (1 « ne sais pas »).

A la question : « Diriez-vous que **l'approche éducative bienveillante**, prenant en compte le corps et les émotions, devrait être **développée plus avant au sein de l'Education Nationale** ? » Les 7 professionnels de l'Education Nationale répondent « oui » (6 « oui tout à fait », 1 « plutôt oui ».)

A la question : « Diriez-vous que le projet EVE est, **pour les enfants, une expérience plus riche** qu'un projet de chant choral de facture classique ? » Les 7 professionnels de l'Education Nationale répondent « oui » (6 « oui tout à fait », 1 « plutôt oui ».)

A la question : « Diriez-vous que le projet EVE est, **pour vous même, une expérience plus riche** qu'un projet de chant choral de facture classique ? » Les 7 professionnels de l'Education Nationale répondent « oui » (5 « oui tout à fait », 2 « plutôt oui ».)