



Article de recherche

La formation musicale des éducateurs de l'enfance en Tunisie : enjeux et perspectives

Musical education of childhood educators in Tunisia : issues and perspectives

Rim Jmal

Institut Supérieur des Cadres de l'Enfance, Université de Carthage, Tunis, Tunisie

RÉSUMÉ

Cet article propose une réflexion sur la formation musicale des éducateurs de l'enfance en Tunisie. Cette réflexion a été développée à partir d'un ensemble de constatations que nous avons relevées au cours de notre enseignement de la musique à l'Institut supérieur des cadres de l'enfance de Tunis. Dans cet article, nous avons tenté de synthétiser les principaux problèmes et difficultés liés à la formation musicale des éducateurs selon trois axes : un premier axe dans lequel nous avons évoqué la place des matières inhérentes à la musique dans l'institution et dans les différents cursus de formation ; un deuxième axe qui aborde le problème de la prédisposition des éducateurs et qui met l'accent sur le type de difficultés que peut rencontrer l'enseignant universitaire quand il fait face à des groupes hétérogènes ; un troisième axe qui se rapporte au rôle des facteurs socioculturels dans la formation des représentations sociales en rapport avec les pratiques musicales des enfants.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on the musical formation of childhood educators in Tunisia. This reflection was developed from our findings and observations during our experience of teaching music at the Higher Institute of Childhood – Tunis. In this article, we have tried to summarize the main problems and difficulties related to the musical formation of educators according to three axes : a first axis in which we evoked the place of the subjects inherent to the music in the institution and in the various curricula ; a second axis that addresses the problem of the predisposition of educators and emphasizes the type of difficulties that the instructor may encounter when dealing with heterogeneous groups ; a third axis, which relates to the role of socio-cultural factors in the formation of social representations in relation to the musical practices of children.

MOTS-CLÉS

Formation musicale, Éducateurs de l'enfance, Matière musicale, Musique modale, Contexte socio-culturel tunisien, Représentations collectives, Prédispositions des éducateurs

KEYWORDS

Music formation, Educators of childhood, Musical subject, Modal music, Tunisian socio-cultural context, Collective representations, Predispositions of the educators

ARTICLE HISTORY

Published : 15 December 2017



Corresponding author :

Rim Jmal | rim.jmal2015@gmail.com | Institut Supérieur des Cadres de l'Enfance, Université de Carthage, Tunis, Tunisie

Copyright : © 2017 by the authors. | Licensee : Luminous Insights, Wyoming, USA.



This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

L'objectif principal de l'intervention de l'éducateur de l'enfance est d'assurer l'accompagnement de l'enfant et de subvenir à ses besoins physiques, psychiques et éducatifs. En Tunisie, l'Institut supérieur des cadres de l'enfance assure la formation des éducateurs titulaires du baccalauréat¹. Ces éducateurs bénéficient d'une formation dispensée sur trois années qui aboutit à l'obtention soit de la licence fondamentale en éducation de l'enfant, soit de la licence appliquée en accompagnement éducatif de l'enfant. Mises à part les différences structurelles, l'objectif principal reste le même pour les deux licences, c'est-à-dire celui de doter l'étudiant, futur éducateur, d'un ensemble de connaissances théoriques et pratiques lui permettant d'exercer son métier dans le domaine de l'enfance. Parmi les matières qui sont programmées dans ces deux licences, certaines relèvent du domaine des sciences humaines et sociales, comme par exemple la psychologie de l'enfant, la pédagogie active ou la sociologie de l'enfant. D'autres matières relèvent plutôt du domaine artistique comme par exemple le théâtre des marionnettes, le cinéma pour enfants, les arts plastiques et la danse. En ce qui concerne la musique, elle est aussi programmée en tant que matière obligatoire au même titre que les autres matières artistiques.

Cet article a pour objectif de mener une réflexion sur la formation musicale des éducateurs de l'enfance en Tunisie. Cette réflexion a été élaborée à partir d'un ensemble de constatations que nous avons relevées au cours de notre expérience d'enseignement des matières inhérentes à la musique à l'Institut supérieur des cadres de l'enfance de Tunis, qui sont regroupées sous la dénomination « matière musicale » (employée dans ce sens dans le présent article). Ainsi, nous avons relevé un ensemble de problèmes et de difficultés liés à des facteurs institutionnels qui imposent des contraintes pédagogiques et didactiques, comme par exemple le fait de mélanger des éducateurs de prédispositions musicales différentes dans une même formation.

¹ L'Institut supérieur des cadres de l'enfance de Tunis est un établissement public dont la mission est de former des cadres de haut niveau spécialisés dans l'éducation des enfants et son accompagnement. Ces éducateurs peuvent intervenir auprès d'enfants de tranches d'âges variées et en particulier d'âge préscolaire. L'institut a été créé en 1989 et il relève d'une cotutelle entre le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique d'une part, et le Ministère de la Femme, de la Famille, de l'Enfance et des Personnes âgées d'autre part.

D'autres problèmes se rapportent plutôt à des facteurs culturels qui conditionnent la perception musicale de l'éducateur et qui influent aussi sur sa propre représentation de la pratique musicale avec les enfants.

Nous allons donc essayer d'examiner de près quelques difficultés qui se rapportent à la formation des éducateurs de l'enfance en Tunisie, tout en évoquant les enjeux et les perspectives de leurs formations. Notre propos sera développé à partir des trois points suivants :

- Le premier point se rapporte à la place de la « matière musicale » dans la formation des éducateurs.
- Le deuxième point concerne les prédispositions musicales des éducateurs.
- Le troisième point a trait aux problèmes de formations spécifiques au contexte socioculturel tunisien.

1. La place de la « matière musicale » dans la formation des éducateurs

Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'Institut supérieur des cadres de l'enfance assure actuellement deux types de formations en licence : d'abord la licence appliquée en accompagnement éducatif de l'enfant, parcours qui a été implémenté en 2013-2014. Ce parcours a pour objectif de former des éducateurs praticiens capables d'accompagner l'enfant dans différentes structures éducatives ou socioéducatives relevant du domaine de l'enfance. Ensuite, la licence fondamentale en éducation de l'enfant, parcours qui a été implémenté dès 2012-2013. Ce parcours a pour objectif de former des éducateurs initiés au domaine de l'enfance, qui sont capables de subvenir aux besoins psycho-socio-éducatifs de l'enfant. Ces éducateurs ont la possibilité de mener des réflexions et des recherches intégrant différentes dimensions théoriques en rapport avec leur champ d'intervention². Dans ces deux cursus, ladite « matière musicale » est considérée comme une matière obligatoire. Son objectif principal est d'apprendre à l'édu-

² Notons qu'avant la création de ces deux parcours, un seul cursus de formation au niveau de la licence était dispensé à l'Institut supérieur des cadres de l'enfance de Tunis, qui est celui de la licence appliquée en éducation de l'enfant. Cette licence avait les mêmes objectifs que la licence appliquée en accompagnement éducatif, c'est-à-dire former des praticiens capables de subvenir aux besoins de l'enfant de différentes tranches d'âges.

diant, futur éducateur, de faire usage de la musique en tant qu'outil d'accompagnement éducatif. Il ne s'agit donc pas de former des musiciens, mais plutôt d'initier les étudiants à quelques pratiques pédagogiques musicales et sonores qui peuvent contribuer à assurer une intervention musicale efficace auprès des enfants.

La détermination de la place relative à la « matière musicale » et son statut, au regard de ces deux parcours, se trouve conditionnée par un ensemble de considérations entre autres institutionnelles. Ces considérations se rapportent en particulier aux trois éléments suivants : l'affiliation technique de la « matière musicale », sa présence dans les cursus de formation et l'orientation générale des parcours.

1.1. L'affiliation technique de la « matière musicale »

À l'Institut supérieur des cadres de l'enfance de Tunis, il existe deux départements : le premier est le département des « Techniques d'animation », qui englobe l'ensemble des matières artistiques et pratiques. Le deuxième est le département des « Sciences humaines », qui englobe des champs disciplinaires relevant de la psychologie, de la pédagogie, de la sociologie etc. La musique fait partie du premier département.

Une telle classification institutionnelle impose déjà des contraintes, puisque la « matière musicale » se retrouve forcément réduite à sa simple pratique et, en particulier, à l'apprentissage du solfège et du chant et à la pratique de quelques jeux d'éveil.

Aussi, et vu que le département des techniques d'animation est voué aux approches pratiques, par opposition au département des sciences humaines qui est voué aux approches théoriques, il devient parfois incompréhensible pour l'étudiant, et même parfois pour les enseignants d'accepter le fait que la musique puisse être envisagée sous un angle pouvant relever d'un quelconque apport théorique. Il devient par conséquent presque inadmissible au niveau de l'institution de programmer des enseignements inhérents à la didactique de la musique, à la pédagogie musicale, à la psychopédagogie de la musique, à la psychologie du développement musical, à la musicothérapie et à d'autres disciplines qui peuvent pourtant être d'un grand apport pour la formation des futurs éducateurs de l'enfance.

Cependant, il revient à l'enseignant universitaire de don-

ner tout l'élan requis pour à l'apprentissage de la « matière musicale », et ce, en créant des ouvertures sur les différentes dimensions que peut impliquer l'intervention pédagogique dans le domaine musical. Ainsi, par exemple, on peut provoquer des débats et des discussions qui se rapportent aux thèmes suivants : les bases psychologiques de l'acquisition musicale chez l'enfant et son développement, le rôle éducatif de la musique et sa dimension thérapeutique, les problèmes de la culture musicale chez l'enfant et son rapport avec la modalité arabe etc.. Ceci permet à notre avis de stimuler la réflexion de l'éducateur et de le pousser à mieux concevoir son intervention musicale avec les enfants dans un cadre pratique.

En faisant la comparaison avec le modèle égyptien des facultés spécialisées dans les jardins d'enfants³, nous constatons une autre classification bien différente des matières nécessaires à la formation des éducateurs. Ainsi, nous retrouvons les trois départements suivants :

- Le département des « sciences éducatives », qui regroupe l'ensemble des matières permettant de développer différentes approches de l'éducation, telles que l'histoire de l'éducation de l'enfant, les courants de l'éducation etc.
- Le département des « sciences fondamentales », qui regroupe des matières nécessaires pour l'intervention éducative telles que : l'éducation physique, l'éducation musicale, l'éducation artistique, la nutrition etc.
- Le département des « sciences psychologiques », qui regroupe des matières permettant d'aborder les aspects psychologiques de l'intervention avec les enfants et notamment ceux qui présentent des besoins spécifiques.

Une telle classification permet de valoriser le rôle éducatif des différentes matières, mettant l'accent sur leur complémentarité en les situant par rapport aux objectifs généraux de la formation⁴. En Tunisie, nous proposons de repenser le cadre institutionnel relatif à l'Institut Supérieur des

³Notons qu'en Égypte, les facultés des Jardins d'enfants sont des structures étatiques dont l'objectif est de former les éducateurs qui interviennent auprès des enfants d'âge préscolaire. Actuellement, il existe en Égypte près de 10 facultés de ce genre qui sont réparties dans tout le pays.

⁴Notons que pour les deux facultés des jardins d'enfants d'Alexan-

Cadres de l'enfance, et ce, afin de mieux valoriser le rôle éducatif des différentes matières, évitant ainsi l'opposition théorie/ pratique induite notamment par la subdivision actuelle des départements.

1.2. La présence de la « matière musicale » dans les cursus de formation

Dans les deux cursus de formations dispensées à L'Institut supérieur des cadres de l'enfance de Tunis, la musique est présente au même titre que d'autres matières artistiques telles que le théâtre, le cinéma et les arts plastiques. Le volume horaire consacré à la « matière musicale » diffère d'un parcours à un autre, sans dépasser à chaque fois les 7% du volume horaire total consacré à un semestre.

Pour chaque formation, l'enseignement de la musique évolue différemment selon les objectifs et le volume horaire qui lui est consacré dans le cursus. Ainsi, pour la licence appliquée en accompagnement éducatif, la musique est programmée à raison de deux heures par semaine sur les cinq premiers semestres comme suit :

- Au premier et au deuxième semestres, la matière s'intitule « Bases de l'éducation musicale ». Elle a pour objectif l'apprentissage de notions de solfège et de lecture musicale, ainsi que l'acquisition d'un répertoire de comptines.
- Au troisième et au quatrième semestres, la matière s'intitule « Éveil musical » et elle a pour objectif de faire connaître les pratiques de jeux d'éveils, à la lumière des méthodes dites actives d'Émile Jaques-Dalcroze, d'Edgar Willems, de Zoltan Kodaly et d'autres.
- Au cinquième semestre, la matière s'intitule « Chorale » et elle a pour objectif d'initier aux techniques de chant et de continuer l'apprentissage du répertoire musical destiné aux enfants.

Pour la licence fondamentale en éducation de l'enfance, l'enseignement musical est programmé un semestre sur deux de la manière suivante :

drie et d'al-Mansoura il existe un quatrième département dédié aux méthodes de l'enseignement destiné aux enfants. Ce département assure, entre autres choses, la supervision et le suivi pédagogique des stages pratiques.

- Au premier semestre on retrouve la matière « Musique » qui a presque les mêmes objectifs que la matière dénommée « Bases de l'éducation musicale »
- Au troisième semestre, on retrouve la matière « Éveil musical ».
- Au cinquième semestre, on retrouve la matière « Chorale »

Nous constatons que le volume horaire consacré à la pratique musicale est plus important dans le cas de la licence appliquée en accompagnement éducatif et c'est un peu normal parce que le qualificatif « appliquée » pour la licence permet plus de concentration sur la pratique. Pour la licence fondamentale en éducation de l'enfance, nous constatons une discontinuité dans la programmation de l'enseignement musical qui fait obstacle à notre avis à un bon suivi de la formation musicale. En effet, nous constatons que la musique apparaît au premier semestre, puis disparaît, puis réapparaît au troisième semestre, puis disparaît à nouveau, pour réapparaître, encore une fois, au cinquième semestre.

1.3. L'orientation générale des parcours de formation

Mises à part les questions relatives aux volumes horaires, la délimitation du contenu relatif à la « matière musicale » se trouve également conditionnée par une conception particulière des licences, qui impose une vision généraliste de la formation de l'éducateur. En effet, il est à noter que les deux licences sont programmées de telle sorte que les éducateurs puissent intervenir auprès de tranches d'âges et de types d'enfants très diversifiés, touchant en même temps : le nourrisson, la petite enfance, le préscolaire, l'adolescence, les enfants abandonnés ou maltraités, les enfants présentant un handicap et ayant des besoins spécifiques etc. Cette multiplicité de domaines d'intervention constitue à notre avis une arme à double tranchant. En effet, d'une part, elle présente une richesse pour la formation de l'éducateur et favorise son accès à différents lieux institutionnels tels que les crèches, les jardins d'enfants, les centres intégrés, les centres de détention, les clubs pour enfants etc. D'autre part, il est à se demander si cette conception généraliste des deux parcours de formation ne risque pas de surcharger la programmation, sans aboutir à une réelle maîtrise

d'un mode d'intervention spécifique auprès d'une tranche d'âge ou d'un type d'enfant particuliers.

Sur le plan musical, la multitude des domaines d'intervention de l'éducateur rejaille directement sur la détermination des contenus, puisqu'elle ne donne pas la possibilité d'un travail approfondi et ciblé pour une tranche d'âge donnée ou un type d'enfant particulier. Ainsi par exemple, il est parfois difficile de déterminer la nature du répertoire musical qu'on présente durant la formation et qui peut différer d'une tranche d'âge à une autre. Aussi est-il très difficile d'aborder l'ensemble des programmes ministériels inhérents à l'éducation musicale pour toutes les structures dans lesquelles l'éducateur est susceptible d'intervenir.

Pour certaines structures comme les jardins d'enfants, il est à noter que le cahier de charges autorise le recrutement de professionnels pour assurer des clubs de musique et de chant⁵. Ces professionnels sont généralement des musiciens ou des animateurs spécialisés en musique qui maîtrisent le chant et le jeu instrumental. Le contenu pédagogique fixé pour ces clubs reste libre et dépend de la volonté et de l'institution et de la personne qui intervient, ceci étant sans interférer avec l'activité principale de l'éducateur qui garde la possibilité d'intervenir auprès des enfants sous la forme de jeux musicaux ou de l'apprentissage de chansons et de comptines.

2. Les prédispositions musicales des éducateurs

À l'Institut supérieur des cadres de l'enfance de Tunis, les futurs éducateurs sont sélectionnés moyennant un test psychotechnique d'entrée. Ce test n'a été initié que récemment, à partir de l'année universitaire 2012-2013. Son objectif est d'évaluer la motivation du candidat, ses connaissances dans le domaine de l'enfance, ainsi que ses compétences langagières et communicatives.

En ce qui concerne les tendances et les pratiques artistiques, elles sont évaluées sommairement, sans intérêt particulier pour chaque type d'art. De ce fait, les éducateurs sélectionnés se retrouvent dès le début de leur formation dans des groupes hétérogènes, présentant des prédispositions musicales très différentes.

⁵En Tunisie, les jardins d'enfants sont des structures du préscolaire qui se rattachent au Ministère de la Femme, de la Famille, de l'Enfance et des Personnes âgées. Leur création, ainsi que leur mode de fonctionnement, est soumise à un Cahier de charges dont les modalités ont été fixées par l'Arrêté du ministère agréé du 28 mars 2003.

2.1. Aspects psychologiques

Sur le plan psychologique, l'apprentissage de la musique à l'âge adulte nécessite l'acquisition préalable d'un ensemble de prérequis qu'on ne peut pas commencer à développer à un âge très tardif. Les chercheurs en psychologie du développement musical et en psychologie de la musique, tels que Sloboda (1986), Imberty et Zenatti, (1981), qualifient généralement de « compétences spontanées » l'ensemble des prérequis musicaux que l'individu développe depuis son jeune âge en s'imprégnant par la musique de son environnement sonore. Ces compétences sont le fruit d'une acquisition naturelle d'éléments musicaux différents, pouvant être mélodiques, rythmiques, mélodico-rythmiques, dynamiques etc.

D'autres approches, telles que celles de Bigand (1993) et Pineau & Tillman (2001), qualifient de « connaissances musicales implicites » l'ensemble des connaissances qu'un auditeur développe spontanément dans un environnement sonore particulier, ce qui correspond à la notion d'apprentissage implicite (*implicit learning*) chez les auteurs anglosaxons, comme Stefan Koelsch (2013). Ces connaissances résultent d'un processus d'acculturation musicale (Françès, 1956), qui favorise l'acquisition progressive des éléments musicaux, et ce, grâce à l'imprégnation par l'ensemble des chants et des musiques environnantes.

Au-delà des différences conceptuelles, le développement musical naturel peut être influencé par des facteurs tels que la richesse ou la pauvreté de l'environnement sonore. Ainsi, plus l'environnement est stimulant et favorable à l'écoute et à la pratique musicales, plus le sens musical se trouve développé et enrichi. Cependant, le manque de stimulation et la pauvreté musicale de l'environnement peut au contraire être à l'origine d'un retard de son développement (Zenatti, 1981). Certains chercheurs tels que Paperman et ses collaborateurs considèrent que le fait de « chanter faux » peut être lié à une « déficience culturelle » qui entraîne un manque d'imprégnation par la musique de la culture, donc une incapacité à reproduire correctement les hauteurs relatives à un système musical propre à la culture (Paperman et al., 2006, p. 309).

Mis à part les cas de manque d'imprégnation par la musique, il existe certaines anomalies de l'écoute qu'on appelle « agnosies auditives » ou « amusies ». Ces agnosies sont des troubles qui atteignent la reconnaissance des sons,

sans forcément affecter le langage ou l'acuité auditive. Elles entraînent par conséquent des difficultés au niveau de la discrimination des bruits familiers et aussi des déformations au niveau de la perception des contours mélodiques et des structures rythmiques (Vignolo, 2006, p. 71).

2.2. Aspects pédagogiques

En l'absence d'un test musical spécifique, comme celui qu'on pratique à l'entrée des instituts supérieurs de musique ou des conservatoires régionaux, les éducateurs se retrouvent dès le début de leurs formations dans des groupes hétérogènes, présentant des prédispositions musicales différentes.

Parmi les cas que nous avons relevés au cours de notre enseignement et qui renvoient, à notre avis, à des difficultés perceptives ou cognitives diverses chez les éducateurs, il convient de noter ce qui suit :

- l'incapacité à maîtriser le geste vocal ascendant et descendant ;
- l'incapacité à reproduire deux fois la même hauteur ;
- l'incapacité à estimer la distance vocale nécessaire pour des intervalles de secondes, de tierces, de quarts, de quintes etc. ;
- la difficulté à battre un rythme simple avec une pulsation régulière ;
- la reproduction de chansons avec des contours mélodiques complètement déformés ;
- la modification de la hauteur dans une chanson, dès qu'il s'agit d'une modulation.

Dans un deuxième cas de figure, nous avons retrouvé des éducateurs qui disposent d'un sens musical particulièrement développé sur le plan mélodique ou rythmique. Ainsi, par exemple, ces éducateurs peuvent-ils présenter une capacité à chanter avec justesse et la possibilité de manier la voix dans le grave ou à l'aigu, une capacité à reproduire le rythme et à l'ornementer, une capacité à jouer d'un instrument particulier etc..

Pour assurer une formation musicale pertinente, les deux cas de figures évoqués nécessitent en réalité des modes différents d'intervention pédagogique et didactique.

Ainsi, pour le premier cas, le formateur devra porter une attention particulière au travail du geste vocal, sensibiliser davantage à l'écoute et favoriser l'acquisition d'éléments musicaux basiques, en développant une culture du musical et du sonore. Dans le deuxième cas de figure, le formateur peut prendre appui sur des compétences musicales qui semblent déjà acquises chez les éducateurs et les orienter vers plus de perfectionnement, avec la possibilité de développer une démarche plus élaborée au niveau conceptuel.

D'une manière générale, l'hétérogénéité des niveaux dans un même groupe ne donne pas la possibilité au formateur de développer des interventions pédagogiques et didactiques différenciées. Aussi, et au vu de la spécificité de la « matière musicale » et de l'ensemble des difficultés que peut poser par exemple l'apprentissage du chant, du solfège ou du rythme, le formateur se trouve parfois obligé de simplifier au maximum le contenu de son cours ou encore de faire l'impasse sur certains détails ou sur certaines difficultés d'apprentissage, qu'il ne peut pas traiter en profondeur. Le formateur doit donc faire un choix quant aux contenus à présenter et travailler selon un niveau moyen qui permette à tous les participants de suivre le cours, même s'il doit parfois se contenter d'un niveau d'initiation pour garantir un minimum d'acquisition.

3. Les problèmes de formation liés au contexte socioculturel tunisien

Chaque intervention pédagogique s'inscrit dans un contexte socioculturel spécifique. Pour le cas de la Tunisie, il existe un ensemble de particularités liées à l'héritage de la culture arabo-musulmane, et aussi à la nature de la société tunisienne qui a connu plusieurs mutations et qui n'a cessé d'évoluer jusqu'à nos jours. Sur le plan pratique, les facteurs socioculturels imposent des particularités et parfois des contraintes pédagogiques et didactiques.

3.1. Les influences de la musique modale

En Tunisie, la culture musicale se base historiquement sur des traditions musicales monodiques modales. Certaines de ces traditions sont proprement tunisiennes maghrébines, s'agissant de la tradition musicale artistique citadine du *mālūf* et de diverses traditions musicales populaires (rurales et citadines). D'autres sont d'origine plus orientale, s'agissant de la tradition musicale artistique du Mašriq et de ses dérivés acculturés. Ces traditions ont

toutes en commun un système modal qui se caractérise par une organisation particulière des hauteurs, selon des intervalles et des échelles spécifiques, des formules types, des procédés d'ornementation etc. De nos jours, ces traditions de musique modale continuent à influencer l'environnement musical tunisien, tout en sachant qu'il existe un ensemble de facteurs tels que les médias et la mondialisation qui contribuent à l'imposition de nouveaux types de répertoires et de tendances d'écoutes.

Les travaux de Ayari (2003) et de Ayari McAdams (2002) ont pu mettre en évidence le fait que, dans la culture musicale arabe, l'auditeur développe « un schéma cognitif culturel » qui lui permet d'assimiler les régularités sous-jacentes au système modal. Ce schéma cognitif se définit comme une forme de connaissance qui oriente la perception musicale de l'auditeur arabe et influe par conséquent sur son appréhension du message sonore. En ce qui concerne le cas particulier de la Tunisie, nous avons pu vérifier, au cours de notre étude du développement du sens musical chez l'enfant tunisien d'âge scolaire, la possibilité de l'imprégnation de cet enfant par les caractéristiques de la musique modale arabe (Jmal, 2013). Cette imprégnation se manifeste essentiellement par la capacité à intégrer les intervalles spécifiques à l'échelle modale, la capacité à percevoir la hiérarchie modale et à identifier la tonique des genres, la capacité à reconnaître certaines formules mélodico-rythmiques typiques des modes, etc. Aussi l'acquisition des différents éléments relatifs au système modal dépend-elle fortement de l'âge qui détermine ce dont il est capable (à cet âge) sur le plan perceptif et cognitif.

Chez certains éducateurs de l'enfance, nous avons relevé deux exemples assez significatifs de l'imprégnation par la musique modale au cours de notre enseignement de ladite « matière musicale ».

Le premier exemple a été relevé durant l'apprentissage du solfège. Ainsi, nous avons constaté pendant le chant de la gamme de Do majeur, dans un mouvement ascendant puis descendant, que certains éducateurs produisent spontanément les intervalles de trois-quarts de ton, relatifs à l'échelle modale Râst, remplaçant ainsi le *mi* bécarré par un *mi* demi-bémol. La reproduction d'un *mi* bécarré ne devient possible qu'après plusieurs répétitions et elle est plus aisée lorsque le chant de la gamme est accompagné par un instrument fixe tel que le synthétiseur. Aussi avons-nous

constaté que ces éducateurs éprouvent beaucoup de difficultés à intégrer les intervalles relatifs à la gamme diatonique qu'exige l'apprentissage de la notation musicale. Ceci témoigne à notre avis d'une nette imprégnation de ces éducateurs par la modalité traditionnelle Râst, qui constitue la référence mélodique pour les traditions musicales arabes et qui associe des intervalles de ton et de trois-quarts de ton. En somme, les éducateurs en question substituent aux intervalles de la gamme de Do majeur ceux de l'échelle du mode Râst. Au lieu de combattre cette tendance mélodique, induite par l'apprentissage implicite traditionnel musical, l'enseignement musical dans le cadre dudit Institut devrait en profiter pour élaborer un apprentissage formel des traditions musicales nationales et régionales.

Le deuxième exemple a été relevé au cours de l'apprentissage du chant. Ainsi, durant la répétition individuelle de certaines chansons en langue arabe, nous avons constaté que certains éducateurs rajoutent automatiquement des ornements à la ligne mélodique. Ces ornements émergent d'une manière presque spontanée et elles ne sont pas toujours reprises de la même manière pour une même chanson. Cet exemple évoque un élément important et caractéristique de la culture musicale arabe : l'ornement qui se présente comme une structure mélodico-rythmique favorisant l'enrichissement et l'embellissement de la mélodie. Pour la musique modale, l'ornement dépasse le fait d'être un simple élément qu'on rajoute à la mélodie, mais il renvoie plutôt à « une pensée particulière où le détail est plus important que l'ensemble » (During, 1994, p. 91). L'apprentissage de l'ornementation relève de l'oralité, mode de transmission qui favorise le contact direct avec la musique vivante sans recours à un support écrit. Cette ornementation revêt un caractère dynamique qui fait qu'elle peut différer d'une interprétation à une autre, même s'il s'agit d'un même interprète. L'exemple que nous avons relevé met donc en avant un aspect de l'oralité qui est essentiel dans la culture musicale arabe.

Ces deux exemples montrent une nette imprégnation chez certains éducateurs par les caractéristiques de la culture musicale arabe. Cette imprégnation a favorisé le développement d'un ensemble de connaissances en rapport avec les éléments caractéristiques du système modal, et ce, d'une manière naturelle et spontanée. Aussi, durant l'apprentissage musical, ces connaissances, qu'on peut qualifier

d'« implicites », constituent-elles une base qui sous-tend l'acquisition et l'intégration des différentes dimensions perceptives et cognitives liées à la matière sonore musicale. La question se pose alors quant à la nature de l'enseignement musical adopté en Tunisie et dans quelle mesure est-ce qu'il favorise le développement réel des compétences en rapport avec la culture modale arabe.

Il est à noter qu'en Tunisie, l'enseignement académique de la musique, que ce soit dans les conservatoires, les écoles primaires ou dans d'autres structures, est fortement basé sur l'apprentissage du solfège et de la notation musicale. Mis à part les problèmes que l'apprentissage des différents signes de notation peut poser, la notation renvoie généralement à un système musical diatonique qui n'est pas toujours compatible avec les intonations spécifiques de la culture musicale modale. De ce fait, nous pensons qu'un enseignement trop centré sur l'apprentissage du solfège peut constituer un obstacle à l'acquisition de la musique et entraver même le développement des compétences spécifiques de l'éducation. Il est donc nécessaire de trouver une alternative permettant l'apprentissage de la musique, sans forcément passer par la notation musicale (et le solfège), surtout au début de l'apprentissage.

Dans la formation des éducateurs, il n'existe pas de recommandations officiellement documentées des instances tutélaires dans le domaine de la musique qui imposeraient le recours au médium scriptural (la notation musicale) pour l'apprentissage de la musique. Le contenu de cet apprentissage, de même que la méthodologie didactique adoptée à cet effet, peut être librement décidé et géré par l'enseignant-formateur, à condition de respecter les objectifs généraux de la formation. Ainsi devient-il possible, par exemple, de développer un ensemble de jeux qui fassent usage du sonore et qui abordent les différentes dimensions musicales mélodiques et rythmiques, sans forcément passer par la notation musicale. Ces jeux doivent alors être spécifiques pour chaque tranche d'âge et tenir compte à chaque fois de la spécificité de la pensée musicale et de la capacité de l'enfant à percevoir les différents paramètres musicaux liés à la hauteur, au rythme, au timbre, à l'intensité etc.

3.2. L'influence des représentations collectives

Les représentations collectives sont considérées comme étant une forme de connaissances socialement élaborées

et partagées. Ces représentations relèvent du sens commun et elles résultent de l'interférence de facteurs tels que les opinions, les croyances, les idéologies, les valeurs etc..

Chez les éducateurs de l'enfance, certaines représentations peuvent être à l'origine d'une forme de rigidité dans l'assimilation des contenus de ladite « matière musicale ». Parmi les représentations les plus typiques que nous avons relevées figurent les considérations suivantes :

- La musique est destinée à endormir et calmer les enfants.
- Le don vient du ciel et il est inutile de le développer chez l'enfant.
- La pratique de la musique avec les enfants signifie automatiquement le chant.

Au cours de la formation des éducateurs, ce type de représentations peut avoir une influence sur l'apprentissage et l'assimilation de la musique, imposant parfois des limites ou des contraintes à l'intervention pédagogique. Aussi ce genre de représentations ne doit-il pas être négligé, puisqu'il est susceptible d'influencer directement la pratique du métier du futur éducateur. De ce fait, le formateur doit tenir compte desdites représentations et prendre conscience de la nécessité d'explicitier et d'aborder autrement les différents sujets concernés, et ce, afin d'amener les futurs éducateurs à élaborer de nouvelles formes de représentations qui s'écartent du sens commun. Le formateur peut alors évoquer des débats, des discussions, procéder à des démonstrations ou visionner des illustrations audiovisuelles. L'essentiel est de trouver des moyens pédagogiques qui puissent avoir un potentiel de conviction et qui permettent de créer des ouvertures sur d'autres expériences.

3.3. Les influences religieuses

Depuis la révolution du 14 janvier 2011, nous avons relevé chez certains éducateurs un autre type de représentations collectives, lié à des considérations religieuses et des visions parfois extrémistes du fait musical. Ce type de représentation attribue un ensemble d'interdits concernant la musique vocale et instrumentale, la considérant dans des cas extrêmes comme relevant du « *lağū al-kalām* », c'est

à dire des paroles ineptes⁶. Peuvent être jugées comme illicites : le jeu instrumental, le chant féminin, les mouvements du corps pendant le chant, la mixité dans la pratique du chant etc.. Actuellement, nous retrouvons une trace réelle de ces représentations dans les jardins d'enfants coraniques, structure qui s'est propagée anarchiquement en Tunisie depuis la révolution et contre laquelle le ministère de la Femme, de la Famille et de l'Enfance n'arrête pas de lutter. Ce genre de structure interdit généralement l'éducation musicale et remplace le chant par la cantillation coranique. Dans les meilleures conditions, on se contentera juste de quelques courtes chansons religieuses en langue arabe.

En réalité, une telle vision intégriste de la pratique musicale n'est pas tout à fait nouvelle en Tunisie. Au cours d'une série d'expériences que nous avons effectuées en 2010 dans une école primaire de la région de Sfax, nous avons relevé sur un ensemble de 138 enfants deux cas d'enfants, âgés respectivement de six ans et de sept ans et demi, qui ont refusé de chanter, sous prétexte que le chant est illicite et que celui qui le pratique appelle Satan et risque d'aller en enfer⁷.

Chez les éducateurs de l'enfance, certaines considérations religieuses peuvent être relevées dans la tendance à préférer les chansons religieuses ou les chansons dont le sujet évoque les règles de bonne conduite pour un musulman. Aussi, et au cours de la projection de quelques vidéos sur l'éveil musical, notamment, celles qui montrent des musiciens intervenants de sexe féminin, nous est-il arrivé de constater que certains étudiants se centrent plutôt sur les

habits des intervenantes, exprimant leur étonnement qu'on puisse autoriser de faire de la musique avec les enfants dans des tenues légères et « incorrectes ».

Nous évoquons aussi un cas particulier d'une jeune fille portant un *niqāb* qui est venue dans notre cours de musique, et qui retirait son *niqāb* à chaque fois qu'elle chantait. En parlant avec cette personne à la fin de la séance, nous avons voulu pousser un peu la discussion en demandant si le contenu de notre cours de musique était considéré comme *ḥalāl* (licite) ou *ḥarām* (illicite). La fille nous a répondu que le cours était licite, tant qu'on n'utilise pas les instruments mélodiques, sachant que l'usage des instruments à percussion ne pose aucun problème à ses yeux. En continuant la discussion, nous avons constaté que les propos tenus par cette personne en *niqāb* reflétaient le discours de cheikhs intégristes avec qui elle se trouvait en contact. Aussi avons-nous demandé à la jeune fille si elle avait lu des ouvrages en rapport avec l'interprétation de la religion musulmane. Elle nous a répondu que non et que sa conviction inhérente au port du *niqāb* reposait sur un message qu'elle aurait reçu de Dieu.

4. Conclusion

À travers cet article, nous avons tenté d'analyser certains problèmes et certaines difficultés liés à la formation musicale des éducateurs de l'enfance en Tunisie. Ces difficultés ont été relevées au cours de notre enseignement de la musique à l'Institut supérieur des cadres de l'enfance et elles ont été examinées selon trois axes : le premier axe a fait référence à des facteurs institutionnels dont le rôle est déterminant pour situer la « matière musicale » au sein des cursus de formation ; le deuxième axe a évoqué des problèmes psychopédagogiques liés aux prédispositions musicales des éducateurs et leur mode de regroupement durant la formation ; le troisième axe a mis l'accent sur certains facteurs socioculturels susceptibles d'influencer l'acquisition des connaissances musicales pendant la formation. Nous avons pu alors relever des spécificités liées à la culture musicale modale qui doivent être prises en compte pour garantir une meilleure qualité de formation.

Nous pensons que tous les problèmes liés à la formation musicale des éducateurs doivent être revus à la lumière de la réalité institutionnelle, culturelle et sociale spécifique au contexte tunisien. Pour l'enseignant, il devient de plus

⁶Notons que l'expression *laḡū al-kalām*, ainsi que celle de *laḡū al-ḥadīth*, a été utilisée dans certains versets du Coran pour désigner les paroles et les discussions sans intérêt. Certains interprètes intégristes du Coran considèrent que ces deux expressions font allusion directe à la musique et au chant et ils se basent par conséquent sur les versets qui s'y rapportent pour interdire toute pratique musicale (vocale et instrumentale).

⁷Cette étude de terrain avait pour objectif d'analyser le développement de la perception de la modalité musicale arabe chez des enfants tunisiens de 6 à 13 ans. Avant de passer à la série des trois épreuves expérimentales qui consistaient respectivement en une épreuve de mémorisation, un test d'achèvement et un test de production sonore, nous avons d'abord procédé à un entretien préliminaire dans lequel nous avons essayé d'évaluer la richesse de l'environnement sonore de l'enfant, ainsi que ces tendances d'écoute. Pour des détails sur les deux cas d'enfants qui ont refusé de chanter sous un prétexte religieux, voir : Jmal, 2013, p. 272.

en plus nécessaire de repenser ses actions pédagogiques et de les réinscrire à chaque fois dans leur contexte psychopédagogique, tout en tenant compte de l'influence de certains facteurs sociaux, culturels et institutionnels. Aussi est-il possible à notre avis de penser à quelques solutions pragmatiques pour améliorer la qualité de la formation musicale de l'éducateur, mais ceci dépend essentiellement des orientations des instances décisionnelles, au double plan politique et institutionnel.

Notice biographique

Rim Jmal - Docteur en sciences de l'éducation musicale de Paris Sorbonne, Maître-Assistant à l'Institut Supérieur des Cadres de l'Enfance, Université de Carthage.

Note de l'éditeur

Cet article a été initialement publié par *Les Presses de l'Université Antonine*, qui en assumait l'entière responsabilité éditoriale au moment de sa première publication. *Geuthner* a contribué à certains aspects techniques de la production et de la diffusion, sans responsabilité éditoriale.

L'article est republié par *Luminous Insights* à la suite du transfert de la revue vers ce nouvel éditeur. *Luminous Insights* n'assume aucune responsabilité quant au contenu scientifique, aux opinions exprimées ou aux données présentées dans cet article, lesquelles relèvent exclusivement de la responsabilité de l'auteur et du cadre éditorial en vigueur lors de la publication originale.

Cite as

Jmal R. (2017). La formation musicale des éducateurs de l'enfance en Tunisie : enjeux et perspectives. *Revue des Traditions Musicales*, 11(1), 81–90. 10.51300/RTM-2017-82

Références

- Ayari, M., & McAdams, S. (2002). Le schéma cognitif culturel de l'improvisation modale arabe : Forme musicale et analyse perceptive. In J.-M. Chouvel & F. Lévy (Eds.), *Peut-on parler de l'art avec les outils de la science* (pp. 395–416). Paris : L'Harmattan.
- Ayari, M. (2003). *L'écoute des musiques arabes improvisées : Essai de psychologie cognitive de l'audition*. Paris : L'Harmattan.
- Bigand, E. (1993). *L'organisation perceptive d'œuvres musicales tonales*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- During, J. (1994). *Quelque chose se passe*. Lagrasse : Verdier.
- Francès, R. (1958). *La perception de la musique*. Paris : J. Vrin.
- Hubert, S. (2008). *Le paysage intérieur du musicien ou le processus mis en jeu dans l'expérience musicale*. Paris : L'Harmattan.
- Imberty, M. (1995). Développement linguistique et musical de l'enfant d'âge scolaire et préscolaire. In I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Naissance et développement du sens musical* (pp. 223–249). Paris : P.U.F.
- Jmal, R. (2013). *Développement musical et acquisition du système modal arabe chez l'enfant tunisien de 6 à 13 ans (approche expérimentale)* (Doctoral dissertation). Université Paris-Sorbonne (Paris IV).
- Koelsch, S. (2013). *Brain & music*. Oxford : Wiley-Blackwell.
- Papernan, M., et al. (2006). Chanter juste, chanter faux. In B. Lechevalier (Ed.), *Le cerveau musicien : Neurologie et psychologie cognitive de la perception musicale* (pp. 305–322). Brussels : De Boeck & Larcier.
- Pineau, M., & Tillmann, B. (2001). *Percevoir la musique : Une activité cognitive*. Paris : L'Harmattan.
- Sloboda, J.A. (1985). *The musical mind : The cognitive psychology of music*. Oxford : Clarendon Press. (French translation : *L'esprit musicien : La psychologie cognitive de la musique*, M.-I. Collart, Trans., 1988, Liège-Brussels : Mardaga)
- Vignolo, L. A. (2006). L'amusie dans le cadre des agnosies auditives. In B. Lechevalier (Ed.), *Le cerveau musicien : Neurologie et psychologie cognitive de la perception musicale* (pp. 65–75). Brussels : De Boeck & Larcier.
- Wirthner, M., & Zulauf, M. (Eds.). (2002). *À la recherche du développement musical*. Paris : L'Harmattan.
- Zenatti, A. (1981). *L'enfant et son environnement musical : Étude des mécanismes psychologiques d'assimilation musicale*. Issy-les-Moulineaux : E.A.P.