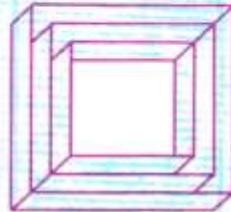


cahiers
recherche/musique



1.
pédagogie
musicale
d'éveil

INA GRM

1.
pédagogie
musicale
d'éveil

SOMMAIRE

Ce numéro	5
-----------------	---

UN GUIDE PEDAGOGIQUE

TROIS IDEES-CLES POUR UNE PEDAGOGIE MUSICALE D'EVEIL	8
par François Delalande	
27 JEUX EXERCICES.....	20
par Claire Renard	
RUMEURS D'ECOLES.....	46
par E. Gayou, W. Radkiewicz, C. Renard	
DES INSTRUMENTS A CONSTRUIRE PAR LES ENFANTS.....	52
Par Jacques Rémus	

RECHERCHE

INTRODUCTION.....	61
PERCEPTION AUDITIVE ET IMITATION CHEZ LES ENFANTS DE 3 A 6 ANS.....	64
par Elisabeth Dumaurier	
TABLE RONDE : EVEILLER A QUOI ?.....	71
entretien entre les membres su GRM	
LE GRM EN MATERNELLE.....	80
CHRONIQUES.....	86

Ce numéro est d'abord conçu comme un guide pédagogique destiné aux enseignants. Et tout spécialement aux institutrices de maternelle pour les aider à introduire la musique dans l'activité de leur classe..

La pédagogie musicale, qu'on ne pouvait concevoir il y a encore peu de temps que comme l'enseignement de la musique classique (de ses techniques, de son histoire, de ses œuvres) est actuellement remise radicalement en question par le concours de deux circonstances.

La première est le renouveau des méthodes pédagogiques. La pédagogie est devenue « active » et doit répondre aux besoins de l'enfant. Une acquisition nouvelle est d'autant plus aisée et durable qu'elle correspond à une étape de son évolution. L'éducation ne cherche alors qu'à favoriser des processus autodidactiques.

La seconde circonstance est musicale. Depuis 25 ans la musique s'est libérée non seulement du système tonal, mais même des notes et du papier à musique. Dans une sorte de retour aux sources, les musiciens contemporains ont négligé l'héritage des conventions de la musique écrite pour retrouver le pouvoir primitif du son ou le plaisir du jeu. La musique retombe en enfance.

C'est pourquoi il est devenu possible de concevoir effectivement la musique comme une discipline d'éveil, dans laquelle le but recherché n'est pas tant d'apprendre la musique que de développer les aptitudes musicales, et ceci en centrant l'activité sur la création, sur l'invention et sur le jeu, et non sur l'assimilation d'un répertoire et de techniques. Ce sont ces discussions touchant aux circonstances (pédagogiques et musicales) et aux finalités de l'éducation musicale qui sont abordées dans les « trois idées-clés pour une pédagogie musicale d'éveil » qu'on trouvera plus loin¹.

En pratique, sous quelle forme la musique va-t-elle entrer dans la classe ? Nous proposons à ce problème deux sortes de réponses concernant la maternelle. La première est simple, immédiatement applicable et rassurante pour les institutrices peu préparées : ce sont les jeux-exercices, sans prétention musicale, les « gammes » du jeune musicien de maternelle, qui l'aideront à travailler son oreille et sa « virtuosité » instrumentale.

La seconde, dont on parle ici sous le titre « RUMEURS D'ECOLES », donne la priorité à l'expression. Nous proposons d'associer la musique au jeu dramatique ou au récit. Habituellement, les enfants sont à la fois auteurs et acteurs ; ils deviendront compositeurs de musique de scène. Le bruitage, qui serait immédiatement réaliste chez les plus de sept ans, reste stylisé avec les plus jeunes et conduit à la musique « pure ». C'est un accès à l'invention et au développement musical directement ancré sur l'une des activités les plus créatrices de la petite enfance : le jeu symbolique.

¹ Cet article est une réédition. Il est déjà paru dans le n°4 du « bulletin programme » du GRM, numéro épuisé.

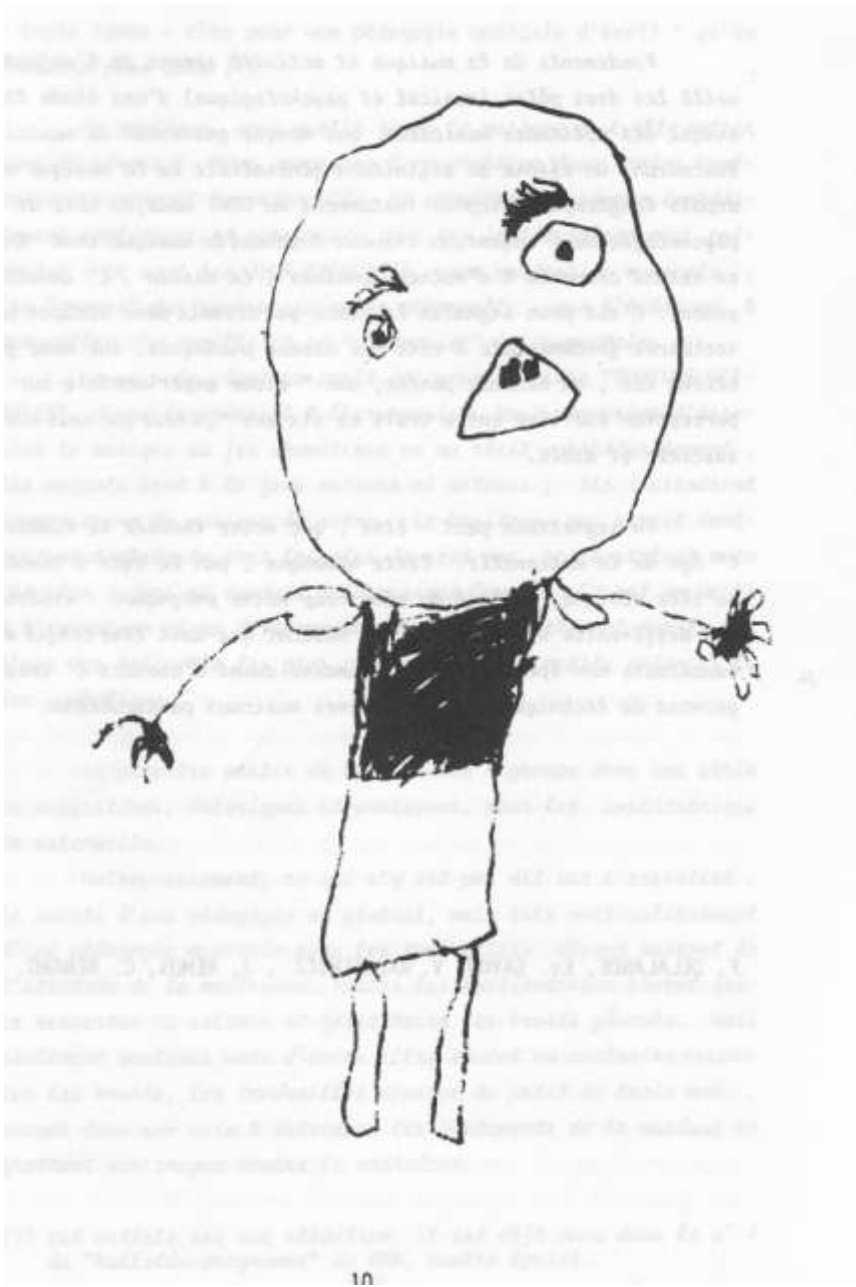
La première partie de ce bulletin regroupe donc une série de suggestions, théoriques et pratiques, pour les institutrices de maternelle.

Malheureusement, ce qui n'est pas dit est l'essentiel. Le succès d'une pédagogie en général, mais très particulièrement d'une pédagogie musicale avec les petits dépend surtout de l'attitude de la maîtresse. Toutes les institutrices savent faire respecter le silence et faire taire les bruits gênants. Mais seulement quelques-unes d'entre elles savent au contraire respecter les bruits, les trouvailles sonores du petit de trois ans, occupé dans son coin à retrouver les fondements de la musique en frottant son crayon contre le radiateur.

Fondements de la musique et activités sonores de l'enfant, voilà les deux pôles (musical et psychologique) d'une étude théorique des aptitudes musicales qui manquent gravement aux musiciens éducateurs. Un effort de définition généralisée de la musique est depuis longtemps entrepris (notamment au GRM) mais, du côté de la psychologie de l'enfant, les travaux touchant la musique sont très en retard comparés à d'autres domaines (le dessin, l'intelligence). C'est pour signaler la place que devrait donc occuper une recherche fondamentale à côté des essais pratiques que nous publions ici, en seconde partie, une « étude expérimentale sur la perception auditive entre trois et six ans », étude que nous avons suscitée et aidée.

On regrettera peut-être, que notre travail se limite à l'âge de la maternelle. Cette remarque, par le vide à combler qu'elle désigne, définit du même coup notre programme : explorer les différentes voies d'un éveil musical qui doit être confié aux éducateurs non spécialisés du primaire avant d'aborder l'enseignement des techniques et des systèmes musicaux particuliers.

F. DELALANDE, Ev. GAYOU, V. RADKIEWICZ, J. REMUS, C. RENARD



3 idées CLÉS POUR UNE PÉDAGOGIE D'ÉVEIL

PREMIERE IDEE

POUR COMPRENDRE LES PHENOMENES SONORES LES ENFANTS FONT SPONTANEMENT DE LA MUSIQUE DE BRUIT

A partir de quelques mois, les enfants manifestent le plus grand intérêt pour les petits bruits que produisent leurs gestes. Ce sont d'abord les bruits vocaux ou les hochets, puis l'objet frotté dans un mouvement de va-et-vient, ou la porte qui grince et donne naissance à des variations prolongées. Nous allons voir que cette activité que les psychologues interprètent comme une assimilation du monde extérieur, comme un moyen de connaissance, est en même temps un authentique exercice musical.

La manipulation de corps sonores et l'émission de sons n'est qu'un cas particulier de toute une activité motrice et perceptive à la fois, nécessaire au développement mental. Sucrer, manipuler, secouer, sont les moyens d'une conquête de l'univers pratique dans laquelle le petit enfant progresse par phases. Ses gestes, qui sont d'abord purement réflexes (suction, préhension), s'organisent rapidement en cycles répétitifs.

« Il suffit que des mouvements quelconques du nourrisson aboutissent fortuitement à un résultat intéressant (...) pour que le sujet reproduise aussitôt ces mouvements nouveaux : cette « réaction circulaire », comme on l'a appelée, joue un rôle essentiel dans le développement sensori-moteur et représente une forme plus évoluée d'assimilation. ² »

Au stade suivant, la variation des gestes s'ajoute à la simple répétition :

« C'est ainsi que dans ses « réactions circulaires » le bébé ne se contente plus de reproduire simplement les mouvements et les gestes qui ont conduit à un effet intéressant : il les varie intentionnellement pour étudier les résultats de ces variations et se livre ainsi à de vraies explorations ou « expériences pour voir ». Chacun a pu observer, par exemple, le comportement des enfants de douze mois environ consistant à lancer à terre les objets, dans une direction ou une autre, pour analyser les chutes et les trajectoires. »

PIAGET qualifie de « conduites expérimentales » ces exercices de répétition et de variation. Et en effet, répétition et variation sont bien le principe-même de l'expérimentation. Expérimenter, en sciences, c'est savoir reproduire autant de fois que l'on veut un phénomène. Pour déterminer les relations entre les causes et les effets on fait varier séparément les causes et on observe les variations qui

² Jean PIAGET, *Six études de psychologie* (Gonthier 64) p.18

en résultent pour les effets. Comment pouvait-on prouver, pour prendre un exemple connu, que c'est la pression atmosphérique qui fait monter le mercure dans un tube barométrique, sinon en répétant la même expérience dans différentes conditions, à différentes altitudes ?

Ainsi la répétition et la variation qui sont les techniques de la connaissance expérimentale, dominent-elles toute la période de construction de l'univers de l'enfant, d'abord sous la forme d'une assimilation sensori-motrice (jusque vers 2 ans) ensuite comme expérience intuitive de la causalité (de 2 à 7 ans). Nous allons voir que la musique naît elle aussi, de la répétition et de la variation.

Pierre SCHAEFFER, lorsqu'il imagine l'homme de Neandertal à ses débuts de musicien, suppose que les activités nécessaires, comme la cuisine, et désintéressées, comme la musique, étaient mêlées dans la pratique et que « *la mêmealebasse a dû servir indifféremment à la soupe et à la musique* ». Dans ce cas, qu'est-ce qui distingue le choc d'un ustensile de cuisine du choc d'un instrument de percussion ? Pourquoi entend-on dans un cas un bruit de casserole et dans l'autre une improvisation musicale ? C'est que l'intention de l'auditeur, dans les deux cas, n'est pas la même. Dans le premier cas c'est laalebasse qu'on a cognée qui l'intéresse ; le bruit est un renseignement. Dans le second cas, la cause n'a pas d'importance, c'est le son qui compte; laalebasse doit se faire oublier.

Et comment cela ? Pierre SCHAEFFER propose une explication³. Dans le jeu instrumental, le phénomène qui produit le son est toujours le même. Il perd sa signification pratique (par exemple tel objet frappe tel autre de telle façon) et devient une activité désintéressée. Surtout si par ailleurs le son produit varie constamment en prenant un nouvel intérêt. C'est donc la « *répétition du même phénomène causal accompagnée d'une « variation de quelque chose de perceptible* » dans le son qui sera la définition la plus simple et la plus générale de la musique.

Cette double notion de répétition et de variation qui définit donc la musique de l'extérieur, qui la distingue des bruits de cuisine, nous la retrouvons dans la structure-même de la musique telle qu'on l'entend. La musique est faite de collections de sons qui se ressemblent par certains aspects et différent par d'autres. Qu'est-ce qu'une mélodie, par exemple ? C'est une structure musicale constituée de sons qui ont en commun le timbre instrumental et qui diffèrent par les hauteurs. Faire de la musique, c'est rendre perceptible la variation de certaines qualités du son en laissant invariables certaines autres. Notons que les instruments de musique ont toujours été conçus pour cela : les meilleurs instruments ont la plus grande égalité de timbre lorsque les hauteurs des notes varient (ou quelquefois lorsque la couleur harmonique varie, la hauteur restant constante comme pour la guimbarde). Retenons donc que c'est d'un geste instrumental répété et varié que naît la musique, en

³ P.SCHAEFFER *Traité des Objets Musicaux* (Seuil 1966) p. 43

faisant entendre des assemblages de sons suffisamment voisins pour créer une relation et suffisamment différents pour renouveler l'intérêt. Ainsi lorsqu'un enfant joue à faire grincer une porte de toutes les façons possibles, est-il expérimentateur ou musicien ? La réponse est sans doute que ce n'est pas distinct, que la musique fait partie de son activité de connaissance. Quand il découvre par hasard que le mouvement de la porte engendre un son, l'enfant est d'abord intrigué. Il pressent la relation de cause à effet et va répéter le phénomène pour s'assurer que le même mouvement émet le même son. Ensuite, toujours pour connaître, il varie les effets en variant les causes : un mouvement lent produit des impulsions rythmées qui, accélérées, se changent en grain, puis en un son « lisse » de plus en plus aigu. Quand il a pris connaissance des possibilités de son instrument, l'enfant commence à en jouer et, d'observateur, il devient musicien. Apparemment rien n'a changé. Puisque répétition et variation sont à la fois la clé de l'expérimentation et de la musique, il continue à faire bouger la porte en variant les mouvements. Mais ses intentions ont changé. Au lieu de satisfaire sa curiosité il satisfait maintenant son plaisir. Il oublie la cause (la porte) pour ne prêter attention qu'aux effets (les variations du son). Ou plutôt, ce qui était effet (le son) est devenu cause de nouveaux effets qu'il ressent en lui, dans une relation bien obscure, et c'est maintenant sur lui - même qu'il expérimente. On comprend donc que le besoin pour les jeunes enfants de prendre connaissance des objets qui les entourent et le plaisir de faire entendre des variations sonores se manifestent, dans leur activité, par les mêmes gestes. Il n'y a donc pas lieu de les inciter à la musique : ils en font spontanément. Ce qu'il faut, et nous verrons comment, c'est prolonger ce goût et l'utiliser pour développer les aptitudes musicales.

DEUXIEME IDEE

LA MUSIQUE, CE N'EST PAS TOUJOURS DES RYTHMES ET DES MELODIES

Sans doute pense-t-on qu'il faut beaucoup d'indulgence pour considérer les bruits que peuvent produire spontanément les enfants comme de la musique. C'est qu'on pense habituellement, lorsqu'on prononce le mot « MUSIQUE », à une catégorie particulière de musiques : celles qui sont faites de mélodies, d'accords et de rythmes; c'est-à-dire de « *notes de musique* » définies par leur hauteur (do, sol, si) et leur durée (blanche, noire, croche) et que l'on peut noter sur du papier à musique.

Il faut pourtant savoir que toutes les musiques ne se ramènent pas à un jeu de hauteurs et de durées ; que la musique notée (ou notable) sur des portées à cinq lignes, avec une clé de sol ou de fa, n'est qu'un cas particulier de musique; un cas très important il est vrai, celui de la musique

« classique » (BACH, MOZART, etc...), du jazz , de la chanson et de la musique pop, mais très particulier.

Nous sommes entièrement conditionnés par notre culture musicale d'occidentaux. Que nous ayons ou non appris la musique, nous avons tous été bercés par des mélodies qui rassemblent *do ré mi fa sol* selon toutes les combinaisons. Nous avons donc beaucoup de mal à imaginer que la définition-même de la musique ne soit pas de combiner ces notes de nos gammes majeure et mineure. Ce sont pourtant d'autres échelles qui sont familières aux enfants balinais ou berbères. L'empire de la musique occidentale a des frontières. Il est vrai qu'il possède aussi une arme redoutable de colonisation: le transistor, grâce auquel la pop-musique et les jerks opposent une sérieuse concurrence aux musiques extra-européennes sur leurs propres terrains. Mais réciproquement les mass-médias, en l'occurrence les disques, ne nous permettent plus d'ignorer des traditions musicales aussi riches que la nôtre, et souvent plus anciennes. Par exemple, les musiques de l'Inde, du Japon, de Bali, de Chine, etc.

Dans le temps également, l'usage de nos gammes ne couvre qu'une période assez courte : depuis la fin du moyen - âge. Et encore la musique des compositeurs du XXème siècle a-t-elle abandonné d'abord la tonalité, puis les notes de musique elles-mêmes. La plupart des musiques contemporaines, même instrumentales, ne sont plus des musiques de notes. Peut-on parler d'un accord, fait de notes, lorsqu'on frappe le clavier avec tout l'avant-bras? On pourrait écrire ce « *cluster* » note par note (on est obligé de le faire pour l'orchestre) mais c'est évidemment une masse sonore complexe que l'on entend, qui n'a pas de hauteur définie.

Ainsi l'extension, géographique et historique, de « *la musique* » telle qu'on l'entend habituellement est-elle limitée. L'éducateur qui aura comme projet, non pas de transmettre sa propre culture musicale particulière, mais d'encourager l'activité de découverte et de création des enfants, devra se former une nouvelle écoute. Les notes et le solfège ne lui servent à rien. Il devra retourner à ce qui constitue le fonds commun, le dénominateur commun à toutes les musiques, et ce dénominateur commun, c'est le SON.

Comment entendre les sons ?

Nous les écoutons rarement pour eux-mêmes. Habituellement, nous les écoutons comme les *indices* des événements qui les ont produits et auxquels ils renvoient : un chant d'oiseau nous évoque l'oiseau.

Il y a une deuxième façon d'écouter les sons pour autre chose que pour eux-mêmes : c'est de les écouter par rapport au sens qu'ils dégagent. Par exemple, quand on nous parle, nous écoutons, à travers les sons, le sens exprimé par les mots.

On appelle « *écoute réduite* » une troisième attitude, celle qui consiste à écouter le son pour lui-même, sans chercher à repérer des causes ou à comprendre un sens. Mais comment

qualifier les sons et les identifier lorsqu'on les écoute pour eux-mêmes ? C'est le problème qui s'est rapidement posé aux musiciens « concrets » pour qui tous les sons étaient bons pour faire de la musique, et ce problème, sans doute, se posera de la même manière à qui voudra entendre et apprécier les productions musicales enfantines.

Pierre SCHAEFFER a fourni à ce problème une réponse possible. Le vocabulaire du solfège généralisé dont il est l'auteur est généralement admis par les musiciens contemporains⁴. Nous en donnerons ici les définitions essentielles.

La masse

Il y a une première façon de décrire les sons, la plus grossière mais la plus importante consiste à distinguer dans le son deux aspects qu'on appelle *la forme et la matière*.

On pourrait dire que la *matière* d'un son c'est, comme pour un objet, le matériau dans lequel il est taillé.

Sa *forme*, c'est ce qui modèle ce qui anime le son dans sa durée. L'aspect le plus important dans la matière, c'est la masse. L'idée de masse est une généralisation de la notion de hauteur. Notre musique traditionnelle utilise presque exclusivement des sons de hauteur définie, sauf pour les instruments à percussion comme les cymbales. Mais dans une description plus générale du monde sonore, on utilisera le critère de masse. La masse, c'est cette qualité par laquelle le son s'inscrit dans le champ des hauteurs.

On peut distinguer grossièrement trois types de masses:

. On dit que le son a une masse *tonique*, ou qu'il est tonique, quand il occupe une hauteur repérable qu'on peut chanter. Par exemple une note d'instrument.

. On dit que le son a une masse *complexe*, ou qu'il est complexe, quand il n'a pas de hauteur repérable. (Il y a cependant certains sons de masse complexe où l'on entend quelques notes toniques mélangées au reste du son. Ces sons se rencontrent très fréquemment, on les appelle des sons cannelés.

Quant aux sons constitués d'un paquet de sons toniques qu'on peut repérer et chanter chacun séparément, comme un accord parfait au piano, on les appelle des groupes toniques. Les sons cannelés et les groupes toniques sont deux variétés de sons complexes).

. Enfin on dit que la masse du son est *variée*, ou que le son est varié, quand cette masse évolue en hauteur au cours du son, qu'elle soit tonique ou complexe.

⁴ Pierre SCHAEFFER, op. cit. livres V et VI

La durée et l'entretien

L'entretien est un autre aspect du son qui peut aider à le décrire. Qu'est-ce que l'entretien d'un son ? C'est la façon dont il se maintient dans la durée. S'il ne dure pas, on peut dire qu'il a un entretien nul, ou éphémère. Le son dépourvu d'entretien est appelé impulsion. Lorsqu'il est entretenu, le son évolue généralement. Il y a cependant des sons qui se perpétuent identiques à eux-mêmes, d'un bout à l'autre de leur durée. On les appelle des *sons homogènes*. Ils présentent une absence totale de forme et une matière fixe et semblent pouvoir se prolonger indéfiniment. Entre ces deux extrêmes, l'extrêmement bref et l'extrêmement long, se trouvent des sons d'une durée plus équilibrée, suffisamment longs pour laisser percevoir leurs détails mais suffisamment brefs pour qu'on garde le souvenir de leur forme. Ce sont les sons *formés*.

Les exemples de sons entretenus se partagent aisément en deux groupes selon la qualité de leur entretien. L'entretien des uns est *itératif*, constitué par une répétition d'impulsions successives; les autres présentent un entretien continu; c'est l'apport renouvelé d'énergie d'un instrumentiste qui tient sa note, ou bien encore la résonance qui prolonge et colore le son après l'attaque.

L'allure et le grain

On peut dire qu'il y a deux critères de l'entretien, c'est-à-dire deux aspects particuliers de l'entretien des sons qui affectent leurs détails. Ces deux critères sont : *l'allure et le grain*.

L'allure d'un son correspond à des oscillations légères dans son entretien. Le vibrato du chanteur ou du violoniste est un exemple d'allure.

On distingue trois types d'allures, liées aux causalités du son : l'allure *mécanique*, très régulière; l'allure *vivante*, dont les irrégularités sont l'indice de l'intervention humaine; l'allure *naturelle*, c'est-à-dire désordonnée, dont les fluctuations sont aléatoires. D'après l'allure d'un son on peut identifier le caractère mécanique ou vivant de sa cause. L'allure mécanique d'un son de vibraphone (produite par un système électrique) se distingue de celle, moins raide, plus humaine, d'un son de violon, produite avec les doigts. Il y a naturellement des cas mixtes, des cas ambigus, par rapport à ces trois types généraux.

Quant au *grain* du son, on voit aisément ce qu'il peut être par référence au grain d'une surface, plus ou moins polie, plus ou moins rugueuse. On distingue grossièrement trois types de grains: le *grain de résonance*, que crée le scintillement harmonique d'une cymbale, le *grain de frottement*, irrégulier comme l'excitation d'une corde par un archet; le *grain d'itération*, net et régulier.

Du grain de résonance au grain d'itération en passant par le grain de frottement, on va du grain le plus « fin » au grain le plus « gros ».

Voici, extrêmement condensé, ce que peut être un vocabulaire de description des sons. Il est clair qu'une telle énumération, privée des exemples sonores et des exercices d'écoute indispensables, ne sera pas d'un grand secours à qui veut affiner son oreille⁵. Retenons seulement qu'il y a beaucoup d'aspects des sons, en dehors de la hauteur et de la durée, que nous ne sommes pas habitués à écouter mais auxquels peut-être les enfants, dans leurs productions sonores, seront attentifs.

TROISIEME IDEE

ETRE « MUSICIEN », CE N'EST PAS « SAVOIR LA MUSIQUE »

Personne ne contestera qu'un apprentissage technique de la musique est inutile, voire nuisible, sans un éveil du sens de la musique. A quoi sert de « savoir la musique », d'être instrumentiste virtuose ou de solfier dans les sept clés à celui qui n'est pas « musicien », à qui la musique n'évoque rien, n'apporte rien ? Il n'y a pas le choix entre ces deux buts possibles de l'éducation musicale : apprentissage ou éveil. L'éveil est nécessaire.

Le choix ne porte que sur la priorité. La démarche habituelle des pédagogies actives est d'entraîner les enfants aux techniques de la musique, en les y incitant par toutes sortes d'artifices, et de développer à cette occasion leur sens musical. C'est l'ordre inverse que nous proposons. On commencera par éveiller chez l'enfant le musicien, à la faveur de son activité spontanée d'écoute et de production de sons. Ensuite seulement, lorsqu'on aura développé en lui les goûts et les aptitudes communs aux musiciens de toutes les civilisations, on pourra, si l'on veut, spécialiser sa formation et lui permettre d'assimiler plus à fond un code musical particulier. Nous allons donc nous efforcer ici de dégager ce qui, dans la musique, est affaire de conventions, susceptibles d'être enseignées, et ce qui, chez le musicien, relève des aptitudes, susceptibles d'être éduquées.

⁵ On trouvera les exemples sonores correspondant au présent abrégé de vocabulaire dans le disque « *découvrir les sons* » (Editions DEVA, 130, Bd. de l'Hôpital 75013 PARIS). Pour une présentation plus complète, voir les 3 disques de Pierre SCHAEFFER « *Solfège de l'Objet sonore* » (éd. du Seuil) aujourd'hui épuisés, mais disponibles dans certaines discothèques et au G.R.M.

SAVOIR

LA MUSIQUE

Contrairement à une idée très répandue, la musique n'est pas universelle.

Il en est de la musique comme des langues : nous ne comprenons pas davantage la musique des japonais que leur langue. Le spectateur occidental du NÔ ne retient qu'une impression d'exotisme là où le japonais cultivé apprécie une inflexion originale ou est sensible, au contraire, à une interprétation banale. Réciproquement, n'importe quelle fausse note dans une sonate de Mozart, qui ferait sursauter les auditeurs occidentaux, passe complètement inaperçue d'oreilles orientales. C'est que depuis le berceau, à travers les chansons ou les disques, nous avons progressivement assimilé tout un ensemble de conventions qui dépendent étroitement les unes des autres, tout un système musical. C'est la « langue » commune, à quelque chose près, à Bach, à Vivaldi et à Brahms. Les grandes civilisations musicales de l'Asie ont également leurs codes, différents entre eux, différents du nôtre mais tout aussi « conventionnels ». Comme les langues, les musiques s'apprennent.

Quelles sont ces conventions? Sans faire beaucoup de théorie nous comprendrons mieux ce que peut être le savoir en musique si nous examinons un système musical familier aux moins musiciens des occidentaux : le « système tonal ». D'abord les *sons*.

Tous les sons ne sont pas propres à notre musique. Les raclements de gorge si appréciés au Japon sont d'abominables fautes de goût dans un conservatoire parisien. Ne sont considérés comme « musicaux », on l'a vu, que les sons dont la hauteur est définie et que l'on peut donc chanter (les sons « toniques »); ceux que l'on peut réduire à une hauteur et une durée, car seules la hauteur et la durée ont une fonction dans notre « langue » musicale. Dans une succession de sons de contrebasse, pourtant plein de grains, de bruits d'archet, de grincements et autres accidents, nous avons appris à entendre une mélodie, c'est-à-dire une structure abstraite de hauteurs et de durées que l'on peut transposer dans l'aigu, transcrire pour un autre instrument ou noter sur une partition.

Ces *structures* musicales reposent, elles aussi, sur des conventions. L'auditeur le moins averti saura bien déceler qu'une mélodie a été interrompue sur l'avant-dernière note, qu'il manque la note finale, la « tonique ». C'est que la tonique, dans toutes nos chansons populaires a pour fonction de conclure la mélodie. De même chaque note de la gamme a une fonction dans la gamme, exactement comme un panneau de sens interdit a une fonction dans le code de la route ou comme le mot « de » a une fonction dans la langue. La gamme est le code de notre musique tonale. Bien sûr nos *instruments* eux aussi, sont codés. Ils sont fabriqués pour faire entendre des sons « musicaux » et enregistrés selon notre gamme. Ils sont donc la matérialisation des conventions dont nous venons de parler. Mais l'*écriture*-même, pourtant immatérielle, la façon de résoudre un accord qui en appelle un autre ou de faire évoluer deux mélodies simultanées, prend sa valeur par rapport aux conventions de l'harmonie et du contrepoint. Les amateurs y font appel lorsqu'ils inventent d'oreille un accompagnement à la guitare. Tous ces usages sont la conséquence de la fonction des notes dans

la gamme. Le système tonal est un tissu de conventions qui se tiennent les unes les autres, et que nous avons tous assimilées dans l'enfance comme notre langue maternelle.

Il existe donc une oreille tonale, plus ou moins développée. Avoir de l'oreille, chez nous, cela signifie chanter juste, jouer juste, c'est-à-dire chanter ou jouer comme le prescrit le système de conventions, sans commettre

de faute par rapport au code. Développer ce sentiment du juste et du faux, c'est faire assimiler le système tonal. Tout le monde sait qu'une mélodie est incomplète ou qu'un accord en appelle un autre. Mais seuls ceux qui ont l'oreille formée savent entendre si telle note a une valeur d'appoggiature ou de note de passage, sentent la fonction de tel accord dans le code. Savoir la musique, être familier du système tonal, c'est donc écouter à travers un faisceau de conventions. C'est-à-dire éliminer les sons non musicaux, ne retenir des notes que leur hauteur et leur durée, entendre mélodies et accords à la lumière des fonctions tonales et des règles d'écriture. Savoir la musique c'est avoir acquis des réflexes sélectifs d'écoute. C'est s'être conditionné l'oreille.

Voilà pourquoi il n'est pas urgent d'apprendre la musique. L'éducateur soucieux de ne pas rendre ses élèves sourds à ce qui n'est pas tonal devra élargir leur expérience musicale avant de l'approfondir dans une direction exclusive. Avant même qu'il soit question d'œuvre à entendre à faire ou à jouer, ni même d'acquisition d'un langage musical, la première étape sera un affinement de l'écoute des sons en même temps qu'un développement de ce que nous appellerons provisoirement des aptitudes musicales. C'est l'objet d'un éveil pré-musical dont il va être question maintenant.

ETRE MUSICIEN

Former des musiciens sans leur enseigner la musique, voilà la gageure. C'est-à-dire développer tout ce qui permet de ressentir la musique, sans pour autant passer par le conditionnement à un système particulier. On ne sait naturellement pas dessiner trait par trait le profil du musicien. Cela demanderait de dresser la liste des dispositions qui interviennent dans la perception des sons et de la musique, puis dans l'invention et le jeu. Sans prétendre être complet, nous suivrons pourtant ce plan, en relevant le maximum d'observations.

Il faut d'abord savoir écouter. Etre capable de prêter attention aux sons d'une part, à la musique d'autre part. Nous avons vu comment on peut *écouter les sons* et distinguer un grand nombre de détails, indépendamment de l'emploi musical qu'on peut en faire. Il est essentiel de ne pas réduire le son à quelques aspects seulement. Par exemple, certains musiciens professent encore que la musique est une combinaison de quatre paramètres : hauteur, durée, intensité et timbre. Par conséquent ils

apprennent à n'entendre dans les sons que ces quatre aspects. C'est une « réduction » en usage dans les musiques sérielle et électronique, vaguement scientiste parce qu'elle reprend les principales données de l'acoustique musicale de Helmholtz. Elle n'épuise pas du tout la richesse du son tel qu'on le perçoit. En réalité les enfants, si on ne les déforme pas, écoutent très bien les sons sans les réduire. Ils utilisent relativement plus que nous leur valeur d'indice (par exemple en identifiant les voitures d'après le bruit), ce qui habitue à faire appel, a priori, à toute leur richesse morphologique. C'est sans doute le meilleur exercice de l'ouïe.

Mais la musique commence précisément là où l'écoute causale perd sa priorité. *Ecouter* fait appel à la comparaison des sons entre eux. Ils sont extraits de leur contexte causal, assemblés en figures d'imitation, de symétrie, etc. Mais cependant, ils ne perdent jamais complètement la marque de leur origine. On comprend donc que l'écoute musicale doit être capable de naviguer d'un registre d'attention à un autre. Tantôt apprécier un son pour sa facture, tantôt remarquer une relation, une opposition. Comparer une résonance à celle qui précède immédiatement ou bien à ce qu'on a entendu quelques minutes plus tôt. On voit les rôles complémentaires que peuvent jouer l'attention et la mémoire dans la perception des structures musicales.

Si la musique nous dit quelque chose, c'est sans doute parce que ces sons et ces structures éveillent en nous des souvenirs. Chacun s'est constitué, depuis l'enfance, un répertoire d'équivalences entre le son et le vécu sur lequel se fonde en partie le pouvoir de la musique. On connaît si mal ce domaine de signification de la musique qu'il sera difficile d'en parler mieux qu'en donnant deux exemples. Le premier est celui de l'intonation vocale. Nous avons appris dès la naissance, et même peut-être avant, à distinguer dans sa voix une mère fâchée d'une mère réjouie et nous savons déchiffrer les intonations avec plus de nuances qu'il n'y a de mots pour les dire. Ce n'est pas une hypothèse bien risquée que d'avancer que cette correspondance entre états affectifs et inflexions de voix n'est pas étrangère à la musique. Le second exemple concerne le geste. La première expérience vécue que nous ayons de la forme des sons, de la façon dont ils évoluent dans le temps, de leur modelé, c'est d'avoir formé nous-mêmes ces sons par un geste (en frottant un morceau de bois sur une planche, par exemple). Ainsi la forme des sons est l'image sonore d'un geste; une forme peut être sûre ou hésitante, comme un geste.

Faire des sons, c'est donc une façon d'associer un mouvement du corps à une figure sonore (association que la danse exploite et révèle dans l'autre sens). C'est aussi un exercice d'écoute et un exercice instrumental, dans lequel l'oreille dirige et corrige la main et dans lequel interviennent le contrôle moteur (dissociation de mouvements) la virtuosité et donc le risque (roulement de tambour). Même s'il s'agit de créer un son isolé, le geste instrumental n'est pas gratuit.

Reste à savoir comment on peut assembler les sons, *faire de la musique*; quels sont les ressorts de l'invention musicale. D'abord le musicien est auditeur et les sons qu'il entend se

ressemblent, se complètent, forment des figures qui évoquent un vécu, ont un pouvoir associatif. Le musicien assemble des images sonores qui représentent quelque chose pour lui, qui s'associent comme s'associent les idées. C'est le travail de l'imagination. C'est donc grâce à l'acte d'entendre que l'imagination alimente la création.

En revanche, le jeu est une relance de l'invention par l'acte de faire les sons et la musique. Dans le jeu collectif, les propositions sonores de l'un sont constamment complétées ou modifiées par un autre qui renvoie la balle ; cette nouvelle situation appelle à nouveau une réaction, etc. Seul ou à plusieurs, le dialogue du musicien et de son instrument crée un jeu instrumental. Un instrument ne fait pas tout; il est enregistré pour faire entendre certains sons, il impose des limites, des contraintes. Par conséquent, à une action de l'instrumentiste il oppose une réaction. Ce qui relance l'invention dans une direction que l'on ne prévoyait pas tout à fait, comme un partenaire pas trop docile.

Il serait paradoxal et naïf de croire que l'imagination se laisse si facilement enfermer dans un tableau à deux colonnes. D'ailleurs, tout ce portrait-robot du musicien est extrêmement sommaire et incomplet. Il s'agit seulement de faire comprendre, par quelques observations, ce que peut signifier entendre et faire des sons ou de la musique en dehors des codes d'une culture particulière. Ces observations donneront matière aux activités d'éveil décrites en deuxième partie et destinées à développer les dispositions musicales des enfants sans conditionner prématurément leur oreille. Nous aurions totalement manqué notre but si l'on voyait dans ces exercices une pédagogie de la musique contemporaine. C'est au contraire en deçà des acquisitions d'une compétence particulière que se situent ces suggestions.

François DELALANDE

27 JEUX
EXE
RCICES

Ces jeux ne se veulent absolument pas une méthode ; méthode qui ferait parcourir aux enfants un chemin allant de l'élémentaire au plus complexe en matière de solfège.

Ils sont essentiellement basés sur l'observation du comportement des enfants, d'une part par rapport à leur CORPS, aux gestes qu'ils font le plus facilement suivant leur âge et leur capacité à se mouvoir, d'autre part par rapport à leur degré de SOCIALISATION. En effet, il est inutile de demander à un enfant de quatre ans de faire de la musique avec les autres, son univers étant trop centré sur lui-même. Par contre vers six ans il semble capable d'un travail de groupe. Nous avons donc reparti ces jeux en tenant compte des possibilités individuelles et collectives des enfants de classes maternelles.

Les correspondances que nous donnons entre un jeu et un âge ont été établies en considérant que la musique fait partie intégrante de l'éducation de l'enfant dès la première année de maternelle. Ces indications sont donc variables et révisables suivant le développement musical antérieur de l'enfant.

Claire RENARD

27 JEUX-EXERCICES
POUR L'ÉCOLE MATERNELLE

LES PETITS

DECOUVRIR LES SONS

- . Jeux-découvertes
- . Jeux-collectifs

LES MOYENS

APPRENDRE A JOUER ENSEMBLE

- .jeux symboliques
- .jeux d'échange

LES GRANDS LA MUSIQUE « APPLIQUEE »

- .où il faut ouvrir bien grand ses deux oreilles...
- ... à propos du langage
- ... à propos de mathématiques
- ... à propos de l'expression corporelle
- .Organisation-composition

LES PETITS : DECOUVRIR LES SONS

. JEUX-DECOUVERTES

- . Jeu d'imitation
- . jeu de reconnaissance
- . exercice instrumental

. JEUX COLLECTIFS

- .jeu de cache tampon
- .bruitage d'histoires
racontées
par la maîtresse

Première année de l'école maternelle. L'enfant de cet âge ne connaît encore que des préoccupations centrées sur son propre personnage, sur son corps. Son souci majeur est d'adapter le réel à son moi. Le jeu est le moyen qu'il se donne. De la petite enfance, il a gardé l'habitude de manipuler ce qu'il a sous la main. N'importe quel objet, pourvu qu'il fasse du bruit, devient un instrument de musique, capable de retenir longtemps son attention. Il fait effort pour s'intégrer à ce monde compliqué, et, pour en comprendre les rouages, il imite. Il observe et reproduit, d'abord avec le modèle sous les yeux, puis, petit actif, sans modèle. Il devient ainsi capable de reproduire une action, un geste, de mimer un sentiment peu de temps au même longtemps après qu'il ait fait ses observations.

Musicalement, il est important de permettre à l'enfant de DECOUVRIR le plus possible de sons :

.en lui laissant la possibilité d'attitudes d'écoutes très diverses par rapport aux sons (devinez leur origine ; imaginez : « on dirait... » ; apprécier l'effet ; etc.).en

l'encourageant à faire varier ses gestes pour obtenir des sons différents ;

.en lui permettant, autant qu'il est possible dans une classe où les enfants sont nombreux, de s'exercer seul, car il prend un plaisir certain à s'écouter faire des bruits, à les analyser, les différencier.

Il est également important de permettre aux enfants de dépenser leur énergie COLLECTIVEMENT, en tapant et surtout en recréant des bruits familiers qui nécessitent, pour donner un effet plus réaliste, la participation de plusieurs enfants.

JEUX-DECOUVERTES

Jeu d'imitation

L'instituteur d'abord, un enfant par la suite, lorsque le principe du jeu sera bien compris, c'est un son « formé », c'est-à-dire qui a une évolution caractéristique.

Pour ce jeu, l'instituteur doit se cacher derrière quelque chose – ou encore demander aux enfants de fermer les yeux –, de manière à ce que les enfants ne voient pas comment il procède ni avec quoi il fait ce son.

L'enfant qui imite doit essayer de produire un son dont la forme sera la plus proche de celle qu'il aura entendue, mais sans pour cela être obligé d'employer les mêmes matériaux. Il vaut mieux au début, faire des sons formés plutôt que des sons rythmés, car l'enfant imite plus facilement une forme sonore, c'est-à-dire un geste qu'il entend, plutôt qu'un nombre de pulsations et de battements.

L'essentiel est de favoriser chez l'enfant la production spontanée de gestes musicaux variés. C'est pourquoi, très

vite, il est nécessaire que ce soient les enfants eux-mêmes qui lancent le modèle de sons à imiter.

On peut poursuivre ce jeu en demandant aux enfants de faire non plus un mais deux sons successifs et différenciés.

Lorsque les enfants sont suffisamment maîtres de ce procédé, on peut demander à l'un de lancer un son auquel la classe entière répondra par une imitation. La variété des instruments et les différences de comportement des enfants peuvent donner des résultats inattendus et tout à fait musicaux.

Si on dispose d'un magnétophone, il est bon d'enregistrer ces séquences pour le propre plaisir des enfants, mais surtout parce que cela peut être l'amorce d'une composition de plus grande envergure. Ils peuvent d'abord critiquer ce qu'ils ont fait ; ensuite, on peut les inciter à trouver une suite, c'est-à-dire chercher avec quel genre de sons pourraient s'assembler avec ceux qu'ils viennent de produire, quelle intensité est préférable (fort, doux, varié, crescendo, decrescendo...) Quelle dynamique, s'il vaut mieux que tous jouent en même temps ou, au contraire, quelques-uns, ou un seul, etc....

Le magnétophone permet ce travail d'aller et retour et de composition par approches successives. (Peut-être faut-il donner un but extérieur à la classe pour favoriser des compositions de ce genre : concert pour d'autres classes...)

Ce jeu, qu'on peut aborder avec les petits, n'est au début qu'un exercice mais il peut se développer dans les autres sections sous forme de variantes (jeu de dominos, de la balle de sons, ou d'autres que l'institutrice inventera) et amener progressivement l'enfant à basculer de l'imitation à l'expression.

En complexifiant l'imitation d'une part, en exigeant une recherche de mouvements sonores d'autre part, ce jeu peut devenir le point de départ d'un travail non plus

individuel et imitatif, mais, au contraire, collectif et d'improvisation.

Jeu de reconnaissance

L'animateur se cache derrière quelque chose, – ou à défaut, les enfants ferment les yeux – et fait écouter aux enfants des sons usuels (clés, stylobille, ciseaux, papier froissé, etc....). Les enfants doivent essayer de reconnaître la source sonore.

L'animateur complique petit à petit le jeu en faisant deux sons différents une première fois, puis une seconde fois, dans le même ordre dans un ordre différent. L'enfant doit reconnaître si l'animateur a fait les sons dans le même ordre ou non. On peut faire la même chose avec trois ou quatre sons.

Exercice instrumental

Ici, il s'agit simplement de valoriser chez l'enfant la découverte de sonorités nouvelles, c'est-à-dire de l'inciter, à partir d'un instrument – cette notion d'instrument étant prise au sens large, c'est-à-dire tout dispositif permettant de faire des sons variés à partir d'une même source sonore –, à essayer différents gestes (frotter, taper, secouer, etc....), pour lui donner conscience qu'à chaque geste correspond un son différent.

Cette découverte peut aussi se faire, par exemple, en amenant les enfants à construire eux-mêmes leurs propres instruments avec les moyens simples dont on peut disposer dans une classe (des boîtes remplies de grains de riz peuvent faire de magnifiques maracas... des bouteilles d'eau minérale ondulées frottées avec un bâton feront des ce défi seroseros..., clés, tuyaux, élastiques, boîtes de polystyrène, anneaux de cuivre, pots en terre, etc. conviennent également).

Cette découverte peut aussi se faire à partir du propre corps de l'enfant. Par exemple, on organise une espèce de parcours sonore, c'est-à-dire que l'enfant devra marcher sur différentes matières : bois, lino, papier, cailloux, mais aussi se déplacer de différentes manières : marcher, ramper, sauter, courir... À ce moment, on peut lui faire remarquer les variétés de sons que produisent ses gestes, lui apprendre à les nommer.

Si ce parcours peut être réalisé hors de la vue de l'ensemble de la classe, on peut alors en faire l'occasion d'un jeu de reconnaissance pour le reste de la classe qui écoute pendant qu'un enfant se déplace.

JEUX COLLECTIFS

Jeu de cache-tampon

Un enfant sort de la pièce. Pendant ce temps les autres cachent un objet. Le jeu consiste à guider par le son l'enfant qui doit retrouver l'objet.

Pour cela, on décide à l'avance d'un code. Par exemple, que les autres enfants étant munis d'instruments de musique, ou bien simplement avec leur bouche, feront plus ou moins de bruit suivant que l'enfant chercheur s'éloignera ou se rapprochera de l'objet caché. Plus l'enfant chercheur sera loin, plus les autres joueront doucement ; plus il se rapprochera, plus les autres joueront fort.

Ce jeu habitue les enfants à contrôler l'intensité sonore qu'ils peuvent produire et à la faire varier rapidement.

Bruitage d'histoire racontée par la maîtresse.

Les enfants disposent chacun d'un ou de plusieurs instruments, étant bien entendu qu'ils peuvent se servir de leur voix comme instrument.

L'animateur raconte une histoire riche en actions, sentiments et déplacements, de manière à ce que les enfants puissent jouer sur les intensités, les vitesses, les timbres, les masses sonores et arrivent à contraster leurs effets. Au fur et à mesure du récit, les enfants ponctuent immédiatement par un accompagnement sonore.

Avec des enfants plus grands, on pourra répartir des rôles, quelques enfants étant chargés de représenter des personnages, l'ensemble de la classe chargé du bruitage général (bruit de la rue ou autre). L'important ici, est la rapidité du récit et le délai extrêmement court de la réponse d'autre part. Il est en effet essentiel que les enfants s'habituent à des changements de rythme, d'intensité, de jeux de groupe et de solo, alors qu'ils sont, surtout les petits, plutôt portés à répéter indéfiniment la même cellule musicale.

Ce jeu constitue une amorce de composition collective, en amenant petit à petit les enfants à se concentrer et à répartir les tâches.

LES MOYENS : APPRENDRE A JOUER ENSEMBLE

JEUX SYMBOLIQUES

- . *l'aveugle dans la ville*
- . *Jeu des métiers*
- . *jeu du robot*
- . *imitation de rythmes*

JEUX D'ECHANGE

- . *jeu de dominos*
- . *jeu de la balle de son*
- . *jeu sans silence*
- . *jeu de durée*
- . *jeu de boxe*

Deuxième année d'école maternelle. Voilà déjà un an que l'enfant va en classe. Il a déjà vécu avec d'autres enfants, il a pris conscience de son territoire. Il est de plus en plus habile.

Le langage insuffisamment assimilé ne lui permet pas d'exprimer ses besoins et les expériences vécues. D'où, pour lui, la nécessité, pour son adaptation sociale, de s'inventer un langage. Il joue à devenir un objet, une autre personne, et réagit comme ce personnage, cet objet.

L'enfant doit pouvoir profiter de l'univers symbolique des sons. Bruitages d'histoire, sons personnifiés, histoires musicales, autant de moyens de concilier le JEU SYMBOLIQUE et le développement du sens musical chez l'enfant.

Par ailleurs, il commence à écouter son voisin, à dialoguer avec son ou ses amis. Il devient possible de faire porter le jeu sur l'ECHANGE en prêtant attention à ce que joue l'autre.

JEUX SYMBOLIQUES

L'aveugle dans la ville

Imaginer avec les enfants que la classe est devenue une ville avec des rues qui montent, qui descendent, qui tournent, un croisement, un rond-point, un passage à niveau, etc....

Les enfants seront les voitures, camions, ambulances, pompiers, train : tout ce qui se déplace en émettant des sons qui évoluent avec le temps.

L'aveugle – un enfant à qui on a bandé les yeux – doit se rendre d'un endroit à un autre de la ville sans se faire écraser. Pour cela, il sera guidé par les sons.

Un autre enfant sera chargé de la circulation, chef d'orchestre en somme.

Ce jeu permet d'aborder divers problèmes musicaux : entrée successive ou simultanée des instruments – crescendos – decrescendos – accélération – décélération, et demande, avant d'être mis en place, tout un travail de préparation qui lie à la fois l'écoute et la maîtrise de la fabrication des sons.

En effet, il faudra chercher avec les enfants quels bruit font une voiture qui démarre, qui attend à un feu, qui accélère, une portière qui claque, un autobus qui monte une pente, un bulldozer, un marteau-piqueur, et leur permettre de se déplacer dans la classe comme une voiture le fait réellement. Cela leur facilitera la compréhension des mouvements sonores.

Au début, les enfants imiteront sans doute ces différents bruits avec leur voix, mais, petit à petit, il faut leur faire imiter avec des instruments.

Jeu des métiers

Un enfant doit mimer, par des sons et avec le plus de précision possible, un métier. Les autres devront deviner de quel métier il s'agit, et éventuellement rectifier ou améliorer l'imitation. Pour commencer, ce jeu peut être fait avec la voix ; ensuite, il faut mettre à la disposition de l'enfant qui mime plusieurs instruments.

Ce jeu habitue les enfants à entendre l'enchaînement des sons et en même temps à les analyser dans le déroulement.

Jeu du robot

Chaque enfant doit faire une cellule sonore d'une manière très mécanique, comme un automate, qu'il répète toujours identiquement.

Un enfant est chargé de faire changer de geste les robots et cela par un signal sonore dont ils seront convenus à l'avance entre eux.

Ils peuvent, au début, jouer tous la même chose, puis, lorsqu'ils ont une plus grande habitude des instruments, se diviser en petits groupes, chaque groupe jouant une cellule différente et le chef d'orchestre indiquant à chaque groupe le moment de changer de rythme, suivant son inspiration.

Avant d'en arriver à des sons et des mouvements abstraits, il faut chercher avec les enfants ce qu'ils connaissent comme mouvements cycliques, dans la nature ou dans la ville (vagues, vent, balançoire, efforts pour tirer quelque chose, scie, marteau-piqueur, etc.... et chercher avec eux à quels gestes correspondent ces sons : frotter, caresser, frapper, tirer, pousser, et quel matériau il sera préférable d'utiliser.

Alors, on peut envisager une amorce de travail de composition. Par exemple, un groupe joue une cellule, un autre groupe s'associe au premier. Les enfants devront déterminer quelles sortes de sons s'assembleront le mieux

avec ceux du premier groupe (sons frottés avec des sons discontinus, ou deux sortes de sons frottés, etc....)
Petit à petit, les enfants passeront ainsi d'une représentation symbolique par les sons à un jeu avec les sons eux-mêmes.

Imitation de rythmes

On prend pour modèle un son connue et qui offre à l'oreille une certaine complexité, c'est-à-dire qui demande, pour pouvoir l'imiter, une certaine analyse, par exemple un train ou un avion.

L'imitation d'un train est chose tout à fait naturelle pour les enfants. Aussi peut-on, à cette occasion, leur faire prendre conscience de notions telles que celle de vitesse (démarrage, accélération, ralentissement), celle de complexité d'une trame, ici due à l'entremêlement des rythmes mécaniques variés. C'est une manière relativement pratique de leur faire maîtriser un geste en fonction d'un son qu'ils doivent produire et cela leur servira, par la suite, dans des compositions plus musicales. Pour reprendre l'exemple du train, on divise les enfants en plusieurs groupes, chacun ayant la responsabilité d'un rythme précis. Un enfant sera le chef d'orchestre pour coordonner les différents groupes et donner une forme précise au déroulement de la trame dans le temps, c'est-à-dire donner les indications de vitesse, d'intensité, de densité.

JEUX D'ÉCHANGE

Jeu de dominos

Ce jeu n'est réalisable que si les enfants ont déjà l'habitude de faire des sons formés (Cf. jeu d'imitation, section de petits).

Les enfants sont en rond. Chacun a au moins un instrument, plutôt deux (le deuxième pouvant être aussi

bien sa voix que ses pieds, ses mains, un bâton et la table, etc....)

Un enfant joue deux sons différents, l'un après l'autre, comme deux parties d'un domino. Le suivant doit imiter le deuxième son et y ajouter un autre qu'il invente aussitôt. L'important, dans ce jeu, est de reproduire une forme sonore et de lui ajouter une autre forme qui devra faire une continuité musicale avec la première. On fait ainsi le tour du cercle et ainsi de suite.

Jeu de la balle de sons

Chaque enfant a un instrument différent, et si possible, deux. Un enfant fait un son avec un geste précis (frotter, secouer, caresser, taper, etc....) – Il faudra au préalable, après avoir essayé ces différentes formules et que les enfants aient bien conscience que de ce que cela représente ; cela constitue un exercice mathématique de classification. Un autre enfant rattrape la balle, c'est-à-dire qu'avec son instrument il fait le même geste, auquel il ajoute un autre geste pour renvoyer la balle.

Ce jeu constitue une variante du jeu de dominos, tout en étant une sorte d'exercice instrumental.

Jeu sans silence

Un enfant commence à faire un son. Au bout d'un certain temps, un autre commence ; le premier doit s'arrêter et ainsi de suite. On peut fixer des contraintes musicales telles que commencer doucement, chacun devant jouer un peu plus fort que le précédent, ou ne faire que des sons frottés ou que des sons continus, etc....

Jeu de durée

Un enfant commence par faire un son très court. Le suivant doit en faire un second un peu plus long et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les enfants aient joué.

Les enfants qui ne sont pas en train de jouer peuvent mesurer la longueur du son en traçant une ligne avec leurs doigts sur la table, ou avec une craie, et prendre ainsi concrètement conscience des durées des sons qu'ils viennent d'entendre et de leurs différences.

Jeu de boxe

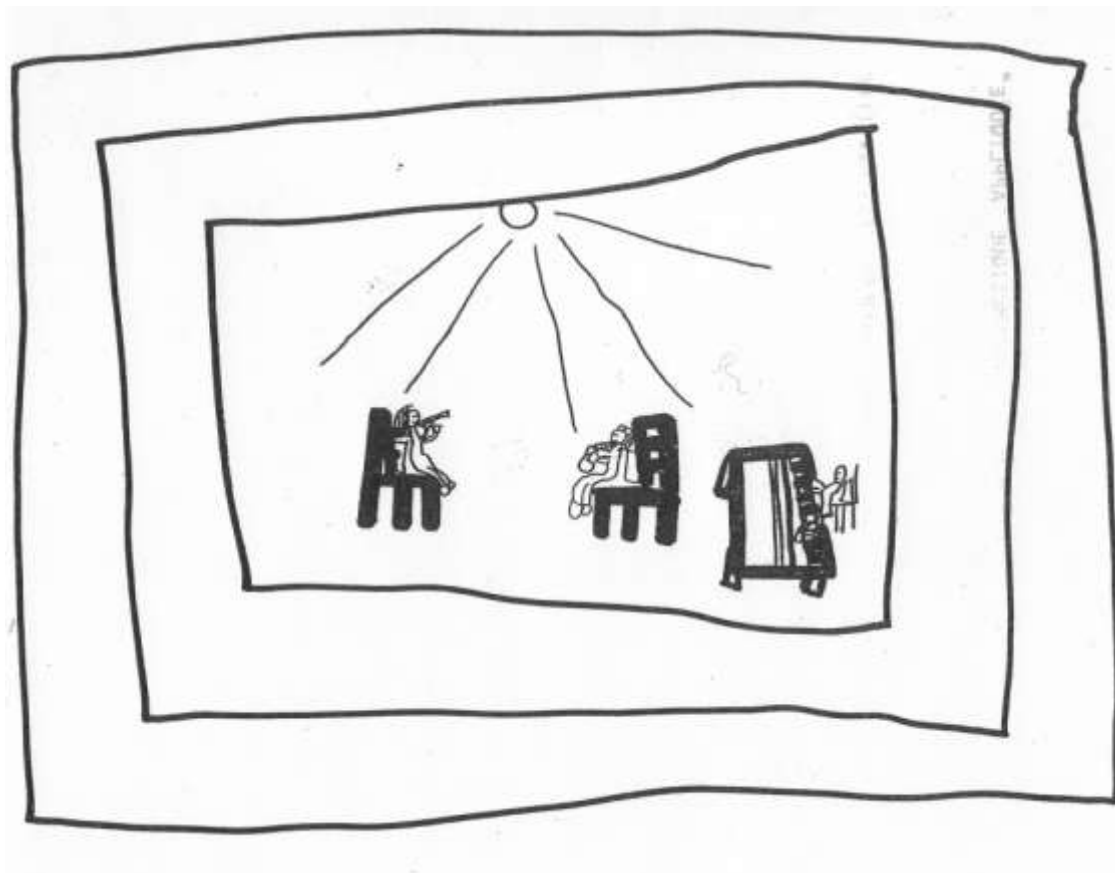
Deux enfants miment une bagarre ; (au début du moins ; par la suite la bagarre peut devenir bataille entre deux camps).

Suivant l'intensité des coups, deux autres enfants (ou bien la classe divisée en deux groupes) reproduisent en son les gestes des deux boxeurs.

Ce jeu habitue les enfants à maîtriser leur gestes pour aller vite – doucement – fort – moins fort – sourd – éclatant – etc....

Ils peuvent commencer à sonoriser la bagarre avec leur voix, pour trouver les bonnes intonations et inflexions d'une part, d'autre part il est bon de leur faire rythmer les coups avec les pieds. Ensuite, ils pourront mieux accompagner cette bagarre avec leurs instruments.

Le jeu prend fin quand les deux boxeurs sont d'accord, c'est-à-dire quand ils jouent ensemble la même chose.



LES GRANDS : LA MUSIQUE « APPLIQUEE »

OU IL FAUT OUVRIR BIEN GRAND SES DEUX OREILLES

À propos du langage.

- . Jeu de mots*
- . Téléphone arabe*
- . Vocabulaire*
- . Rythme*

À propos de mathématiques...

- . Classification par gestes
- . Classification par caractère du son

À propos d'expression corporelle...

- . Situation dans l'espace
- . Jeux avec les pieds et les mains
- . Jeu des chaises
- . Musique pour accompagner une danse

ORGANISATION – COMPOSITION

- . Dominos avec des cartons de couleur
- . Reconstitution musicale d'un événement
- . Musiques de spectacles

Troisième année d'école maternelle. L'enfant à cet âge parfait la connaissance de son corps, son habileté à s'en servir, en même temps que son intelligence s'oriente vers une connaissance plus logique. Langage, mathématiques, expression corporelle, autant d'occasions d'OUVRIR BIEN GRAND SES DEUX OREILLES et d'intégrer la formation musicale aux activités courantes de la classe.

Par ailleurs, l'enfant aime par-dessus tout jouer et exercer son imagination. Il sait de plus en plus de choses ; il qualifie de mieux en mieux ses émotions, les explique. Il commence à avoir la notion du temps, de l'histoire, et peut voter peut donc ORGANISER les sons dans le temps.

Histoires musicales, reconstitution de moments fortement vécus, seront prétexte à des essais de composition musicale.

Les jeux exercices n'étaient qu'une préparation. L'invention musicale devient une activité collective de la classe.

À PROPOS DU LANGAGE

=====

Jeu de mots

Un enfant lance un mot, le suivant doit enchaîner par un autre mot commençant par la dernière syllabe du mot précédent, et ainsi de suite, jusqu'à ce que chaque enfant ait dit un mot ; jeu qui oblige à écouter la sonorité des syllabes.

Téléphone arabe

Un enfant chuchote un mot à l'oreille de son voisin. On fait ainsi le tour de la classe et on compare le résultat.

Vocabulaire

À propos de mots nouveaux, concernant les sensations principalement, on cherche quel instrument ou quel dispositif rendra le mieux cette sensation (grincer, crisser, frissonner, etc....) Les enfants peuvent ainsi établir des collections de sensations

Rythmes

Trouver le rythme du nom de chaque enfant en frappant sur la table ou dans les mains. Un enfant frappe ensuite un nom sans le prononcer et on essaye de deviner quel nom il a frappé

À PROPOS DE MATHEMATIQUES...

=====

Classification par gestes

Les enfants étant munis de leurs instruments, on leur demande d'essayer toutes sortes de gestes : frapper, caresser, tourner, balancer... A chaque geste correspond une forme de son différente.

Pour fixer la mémoire des enfants sur le son associé à chaque geste, on leur demande d'essayer de dessiner leurs gestes, c'est-à-dire en même temps qu'un enfant fait un son, donc un geste, les autres imitent, dans la mesure du possible, le même geste, en promenant leur main munie d'un crayon, sur une feuille de papier. Ils peuvent ainsi constituer un répertoire de gestes sonores.

Classification par caractères du son

Certains critères permettent de répartir tous les sons en « sous-ensembles » par exemple selon qu'on peut les chanter (son de sifflet) ou non (percussion sur du bois) ou selon le type de leur entretien, « continu » (frottement continu), « itératif » (frottement sur un radiateur, une grille) ou nul (un choc). Ces sous-ensembles sont des « classes d'équivalence ».

D'autres critères permettent de ranger les sons selon une échelle musicale : échelle des hauteurs (du grave à l'aigu), des durées, des intensités, des « grains » (des plus « fins » aux plus « gros »), etc. Cette classification introduit aux « relations d'ordre ».

Chaque enfant prend un instrument et en joue comme bon lui semble. Selon le critère choisi : longueur, épaisseur, hauteur, etc..., On demande aux enfants de se ranger en demi-cercle, du plus aigu au plus grave, du plus court ou plus long, etc...

Plusieurs groupes sont ainsi constitués. Chacun doit alors jouer à nouveau de son instrument, mais d'une manière différente et, suivant le résultat obtenu, changer de place si c'est nécessaire.

On peut ainsi instaurer des dialogues entre les différents groupes ainsi créés, et faire des partitions où chaque groupe a un rôle précis à tenir.

À PROPOS D'EXPRESSION CORPORELLE...

=====

Situation dans l'espace

Un enfant a les yeux bandés. Les autres, répartis un peu partout dans la pièce, jouent des sons de temps en temps. Celui qui est aveugle doit reconnaître d'où vient le son, s'il y en a plusieurs en même temps, s'il y en a qui sont semblables, différents, qui se déplacent.

Jeux avec les pieds et les mains

Frapper avec les mains ou avec un instrument une cellule rythmique, et avec les pieds une cellule rythmique différente.

Jeu des chaises

On dispose autant de chaises que d'enfants qui tourneront autour.

Un groupe d'enfants est chargé de faire la musique. Ce groupe improvise comme bon lui semble, mais, avant de commencer, il détermine un signal musical auquel l'autre groupe d'enfants qui tournent autour des chaises doit répondre en s'asseyant. L'enfant qui n'a pas de chaise est éliminé, et va rejoindre les autres musiciens.

Le signal est donné par n'importe lequel des musiciens, quand il en a envie. Ce peut être soit une formule rythmique, soit un son de forme très précise, soit simplement un instrument qui ne sert qu'à ce signal ou un son fait avec la voix.

Musique pour accompagner une danse

On peut procéder de deux manières :

. Soit un enfant danse et se promène et les autres doivent suivre ses gestes avec leurs instruments, c'est-à-dire faire des formes sonores qui soient une sorte de reproduction de ce qu'ils voient : son allant du plus aigu au plus grave si un bras se lève ; si un enfant décrit une arabesque avec ses bras, un autre peut, par exemple, décrire cette même arabesque sur une planche de bois ; sons discontinus si celui qui danse fait des gestes saccadés etc....

. Soit, au contraire, un enfant joue sur un instrument – par exemple un xylophone – permettant des gestes variés (glissando, staccato, marche lente, rapide...). Les autres doivent suivre la musique ainsi faite.

ORGANISATION – COMPOSITION

=====

Dominos avec des cartons de couleur

Il faut, pour cela, disposer d'un magnétophone et de feuilles de papier de couleurs différentes.

Les enfants, seuls ou en groupe, font un certain nombre de sons qu'on enregistre sur la bande magnétique. Il est intéressant de permettre aux enfants d'enregistrer des sons dans des endroits très divers, aussi bien dans la classe qu'à l'extérieur. Toutes les sources sonores sont susceptibles d'être utilisées. C'est un travail qui permet aux enfants d'apprendre à sélectionner les sons qu'ils jugent les plus beaux.

Le jour suivant ou plus tard, on réécoute ces sons. On donne aux enfants des feuilles de papier de couleurs différentes et on leur

demande de choisir pour chaque son la couleur qui semble le mieux convenir à ce qu'ils ont entendu. Une fois la couleur choisie, on écoute encore le son, et, cette fois, on demande aux enfants de représenter graphiquement ce qu'ils entendent.

Un peu plus tard, on demande aux enfants de reconnaître, d'après leurs dessins, les sons qu'ils entendent.

On peut ralentir ou accélérer ces sons en agissant sur le magnétophone et demander aux enfants ce qu'ils préfèrent.

Alors, peut commencer un essai de travail de composition, les feuilles de couleur fixant la mémoire des enfants et leur permettant des manipulations, c'est-à-dire qu'ils associent deux par deux les feuilles et doivent se déterminer pour l'association qui leur paraît la plus satisfaisante. On peut répartir les enfants en groupes, chaque groupe étant chargé par exemple d'enchaîner trois sons. On voit quel enchaînement est le plus réussi et on passe à l'enchaînement suivant. On peut aussi essayer d'enchaîner entre elles des suites de trois sons.

Ce jeu permet aux enfants de mélanger des sons déjà enregistrés qu'ils ne peuvent refaire (comme des bruits de rue) et qu'ils doivent, au contraire, reproduire immédiatement.

Reconstitution musicale d'un événement

On demande aux enfants de raconter, soit une journée qui les a marqués, soit un moment fort de la journée, c'est-à-dire de se souvenir du pourquoi, du comment de ce moment, s'il y avait plusieurs personnes en cause, si les personnes étaient tristes, calmes, énervée, comment se sont transformés leurs sentiments.

Prenons l'exemple d'une dispute : au début, il y a un enfant calme, et puis un autre ; ils parlent doucement, tout bas ; un autre arrive... Ils rient, la discussion s'envenime. Ils parlent de plus en plus fort, en arrivent aux mains, bagarre... etc. À chaque moment peut correspondre ainsi une phrase, un geste, un motif musical. En essayant ainsi de reconstituer musicalement des moments très spécifiques qu'ils ont vécus, ils prennent conscience de l'enchaînement des diverses tensions, de la superposition des sons, d'intensités diverses, de cassures de rythme (le calme qui est troublé par un incident imprévu, ou au contraire la monotonie, etc....).

On cherche quels instruments correspondent le mieux à cette tension, à ses harmonies ou discordances, s'il y a des éléments qui restent fixes, quels gestes sur les instruments réaliseront le mieux différents rythmes.

Ce jeu peut aussi donner aux enfants le sens du déroulement musical en liaison avec leur vécu.

Musiques de spectacles

Les enfants inventent une histoire eux-mêmes (par exemple pour animer les marionnettes qu'ils auront construites). Ce premier travail étant fait, l'histoire étant bien bâtie, on cherche avec eux comment l'illustrer musicalement, c'est-à-dire à quels endroits on fera un simple bruitage, à quels endroits on fera une véritable musique, séquence vraiment composée.

Pour cette dernière, on peut partir de phrases ou de gestes qui font partie de l'action elle-

même de la pièce. Par exemple, dans une histoire faite avec des enfants où il était question d'un roi qui glisserait et dont le pantalon craquait, il y avait cette phrase : « Glisse... Crac ! ». Une simple phrase de ce genre peut engendrer un motif musical. Il suffit de chercher comment faire durer le « Glisse », mot dont le mouvement est à la fois de plus en plus rapide et en crescendo - decrescendo, ensuite, un silence - respiration, puis... « Crac ».

De même, le geste d'une repasseuse (autre histoire inventée par des enfants après la visite de laverie) s'il est décomposé, étudié dans ses différents moments sonores, peut être l'amorce d'une structure musicale. Les gouttes qui tombent, le bras qui passe sur le linge, la vapeur qui fait « pschitt » (d'abord fort, puis en s'éteignant), autant de points de départ pour des enchaînements de sons divers et de formes variées : sons discontinus, continus, sons comme une cymbale, etc....

Petit à petit, les enfants passeront d'une simple observation à une petite séquence musicale détachée de son contexte.



RUMEURS d'ECOLES

Une Reine qui s'ennuie parce qu'un fantôme a tué le roi son mari et deux classes à la recherche du fantôme moyennant force paroles, gestes et bruitages, tel est le contenu d'une histoire inventée par deux classes de deux écoles différentes qui nous avaient accueillies pour expérimenter un dispositif d'échange musical. Avant de parler du dispositif lui-même, nous voudrions nous situer par rapport aux enfants, aux institutrices responsables de ces enfants d'une part, et à la conception de l'insertion de la musique dans la pédagogie musicale en vigueur en maternelle d'autre part.

ANIMATEURS, MUSICIENS... ?

En ce qui concerne notre situation dans la classe, notre ambition n'a jamais été de diffuser un savoir en matière de musique, que ce soit sous forme d'enseignement stéréotypé d'un système musical (solfège – chant), ou sous forme d'animation, mais plutôt d'être à l'écoute des enfants, d'observer leurs besoins, leurs comportements vis-à-vis des sons et de la musique, tout autant que de comprendre les besoins des institutrices face à la musique. Et en regard de ces besoins, d'essayer de leur proposer des moyens simples pour initier les enfants à la musique sous la forme la plus générale possible (Cf. trois idées clés).

En ce qui concerne les enfants, notre attitude a été de nous interroger, compte tenu du comportement propre à chaque âge, sur les aptitudes musicales fondamentales qu'il valait mieux développer. Est-il préférable d'apprendre à l'enfant à différencier un do d'un la (relation de hauteur précise,) si, à cet étage, l'enfant s'intéresse plutôt au grain, à la texture des sons, si, grand observateur, il refait plusieurs fois de suite le même geste, et peut-être en analyse les différences de son produit ? Que dire de l'enfant qui pousse plusieurs fois de suite une chaise sur le parquet ? Assurément, il y trouve du plaisir. Mais plaisir dû à quoi ? Au fait de remuer bras et jambes (gestes), de dépenser de l'énergie ; peut-être aussi au plaisir d'entendre grincer la chaise d'une manière différente ou au contraire semblable à la première fois (écoute) ; mais peut-être à la coordination des deux éléments, à la précision toujours plus grande entre gestes et sons... De toute façon, pour l'enfant de classe maternelle, toute découverte dans un domaine peut entraîner une découverte dans un autre domaine et il nous a paru important de respecter cette pluralité des centres d'intérêt chez l'enfant par rapport à la musique.

C'est pourquoi, après avoir conçu des jeux – exercices qui développeraient soit l'écoute, soit le geste,

soit les deux en même temps, soit l'attention à l'autre, nous nous sommes plutôt attachées cette année à expérimenter un dispositif qui permette l'insertion de la musique dans la vie de la classe, en même temps qu'il en faisait un moyen d'échange entre deux classes

INSERTION DE LA MUSIQUE DANS LA VIE DE LA CLASSE.

Il semble qu'à l'âge de la maternelle, les enfants sont plus attirés par les sons si ceux-ci se rattachent à un élément visuel, ou du moins, concret. C'est ainsi qu'en général, ce sont les bruitages d'histoires qui ont le plus de succès (au début du moins). Ceci ne veut pas dire qu'ils restent attachés à un bruitage fidèle. Au contraire, on a remarqué que, si ce point de départ semble favoriser l'expression par les sons, les enfants très vite s'éloignent d'une représentation fidèle du son à imiter, pour n'en garder que ce qu'ils trouvent satisfaisant à l'oreille et qui, pour nous adultes, n'aura peut-être rien à voir avec la représentation sonore de ce que nous aurions pu avoir du même événement.

De même, sur un seul son qui peut représenter fidèlement le bruit qu'ils voulaient imiter, les enfants peuvent superposer un autre son qui changera complètement le premier, mais qui, pour eux, donnera un effet est « plus joli ».

Ainsi, en partant d'une base concrète, on arrive petit à petit à l'écoute des sons pour eux-mêmes, à l'effet produit par l'assemblage de deux sons ou leur succession dans le temps. N'est-ce pas le début de recherches proprement musicales ?

ÉCHANGE MUSICAL

Pour en revenir à l'expérience de cette année, c'est bien d'une base concrète que nous voulions partir. Nous avions imaginé que deux classes de deux écoles différentes

pourraient construire une espèce de roman-feuilleton musical, qui serait enrichi au fur et à mesure des semaines par l'une ou l'autre classe, aussi bien pour l'histoire que pour la musique. Notre rôle était alors un rôle de relais entre ces deux classes. C'était donc poser d'emblée que les enfants feraient de la musique à propos d'une histoire.

Or, il s'est trouvé que dans la classe de Mademoiselle Derwedeuz, les enfants avaient construit des marionnettes et qu'ils avaient déjà une histoire toute prête à nous proposer. C'est donc avec cette histoire qu'a démarré l'histoire musicale.

Mais aux mésaventures des personnages en scène, sont venues se joindre nos mésaventures de musiciens devenus techniciens du moment. En effet, l'histoire étant jouée, il fallut, pour la rendre compréhensible à l'autre classe, recommencer plusieurs fois l'enregistrement (beaucoup d'actions se passaient de paroles, de plus, les écoles sont extrêmement bruyantes). Finalement, l'histoire – rendue plus compréhensible par le biais du montage – fut transmise à l'autre école. Dans celle-ci, a alors commencé un travail plus spécifiquement musical.

Nous voulions, à partir de cette histoire, faire trouver aux enfants des bruitages et, à l'occasion de ces bruitages, commencez à leur faire prendre conscience de certaines notions musicales (intensité – rapidité – éloignement – rapprochement – ressemblance – différence entre les sons – grain – épaisseur des sons – dialogue entre les groupes).

Avec les enfants, l'institutrice et nous-mêmes avons donc d'abord déterminé quelles séquences de l'histoire et quels personnages nous allions illustrer musicalement. À propos d'une séquence, on peut en effet aborder nombre de notions musicales.

Un personnage peut être représenté par un leitmotiv fait avec un plusieurs instruments, leitmotiv qu'on peut varier selon les humeurs du personnage mais où il y aura une permanence de sonorités. C'est alors l'occasion d'une recherche instrumentale, à la fois de sonorités diverses, de gestes précis correspondant à la sonorité qu'on veut

obtenir, de l'assemblage de plusieurs sonorités mélangées, travail individuel et collectif.

Si dans l'histoire un personnage se déplace, c'est l'occasion de faire jouer les enfants à la fois avec les vitesses et les intensités. Si un événement surgit tout à coup, c'est l'occasion d'un changement de rythme, d'une rupture de ton.

On peut ainsi calquer sur des actions variées, un déroulement dans le temps qui peut devenir un schéma musical.

Pour ces recherches de bruitages, les enfants se sont servi aussi bien d'instruments existant dans la classe que d'instruments improvisés pour la circonstance (papier déchiré, radiateurs, crayons, voix, pieds, mains). Ils ont ainsi réalisé plusieurs séquences correspondant à ce qu'ils avaient choisi d'illustrer. Ces mêmes enfants ont aussi inventé une suite à l'histoire de la première classe. Suite qui a été illustrée musicalement par la deuxième.

Tout ce travail s'est fait évidemment en plusieurs étapes et surtout, entre nos passages, grâce aux institutrices responsables de ces classes.

B ILAN

En fait, nous avons surtout expérimenté là un dispositif, ce qui s'est fait un peu au détriment de la musique proprement dite.

Pour que soit atteint le but recherché, c'est-à-dire faire faire une réelle approche musicale aux enfants, il aurait fallu de notre part des interventions plus régulières (nos interventions étant bénévoles, il s'en suivait un manque de disponibilité) et une plus grande compétence de la part des institutrices dont la bonne volonté est souvent désarmée face au phénomène musical.

En effet, des interventions extérieures ne sont qu'un palliatif à une carence de formation musicale des institutrices. Parallèlement à une expérimentation avec les enfants, il faut briser la réserve des institutrices par rapport à ce domaine (Cf. stage avec les institutrices, à l'école normale des Batignolles à Paris). C'est dans ce sens

que nous orienterons nos travaux de l'année à venir. Nous travaillerons sur deux plans :

. Poursuite des expérimentations dans les classes pour constituer un matériau pédagogique ;

. Action auprès des institutrices pour les familiariser avec les nouvelles attitudes par rapport au domaine musical.

Evelyne GAYOU,
Wiska RADKIEWICZ,
Claire RENARD

CLASSES D'ACCUEIL :

=====

Sourdière
Ecole Maternelle de la rue de la
Directrice : Madame CANNAC
Institutrice : Mademoiselle

DERWEDUEZ

Tolbiac
Ecole Maternelle de la rue de
Directrice : Madame VAUQUELIN
Institutrice : Madame

CHAMPIGNEULLE

**DES
INSTRUMENTS
A
CONSTRUIRE
PAR LES
ENFANTS**

DES INSTRUMENTS A CONSTRUIRE PAR LES ENFANTS

=====

Il n'est pas besoin de comparer longuement le comportement d'un enfant avec un instrument " pédagogique " qu'on lui procure et celui du même enfant avec un instrument qu'il aura lui-même construit (et peut-être même plus ou moins imaginé au départ) pour comprendre l'intérêt de la construction d'instruments de musique par les enfants.

Si l'abord des phénomènes sonores, le plaisir et l'apprentissage de la construction ainsi que la démystification du prestige attaché aux instruments tout-faits sont des enrichissements certains à travers cette activité, l'utilisation musicale des " appareils à sons " ainsi réalisés est souvent étonnante. Que l'instrument soit d'usage individuel ou collectif, l'enfant est très tenté de le "posséder" musicalement, c'est-à-dire d'en tirer toutes les possibilités sonores possibles. Pour peu qu'il se trouve, seul ou en groupe, dans une ambiance musicale favorable, il aura tendance à se lancer dans des recherches et des improvisations (souvent étonnantes pour nos oreilles d'adultes) auxquelles il serait arrivé avec beaucoup plus de difficultés ou de détours avec des instruments tout-faits; et ceci, même si au départ l'instrument l'a quelque peu déçu par ses imperfections ou sa sonorité.

A) PROBLEMES DE CLASSIFICATION -PRINCIPES ACOUSTIQUES

Les instruments de musique que les enfants peuvent fabriquer eux-mêmes (avec ou sans l'aide d'adultes) sont très nombreux, très variés, et leur liste ne pourrait être qu'indicative. La connaissance des instruments classiques, contemporains, traditionnels ou extra-européens peut donner beaucoup d'idées; l'utilisation de matériaux ou de techniques modernes élargit encore ce domaine qui est livré à l'imagination des adultes comme à celle des enfants
peut donner beaucoup d'idées; l'utilisation de matériaux ou de techniques modernes élargit encore ce domaine qui est livré à l'imagination des adultes comme à celle des enfants.

Il est difficile d'adopter une classification pour ces instruments. Elle peut être basée sur la difficulté de construction, sur la nature des sons produits (fixes mélodiques, continus...), sur la nature des matériaux employés (bois, métal...); elle peut être aussi basée sur la caractéristique essentielle de leur fonctionnement (instruments simples ou multiples, avec mailloches, archets, etc...) ou sur la manière dont on en joue.

Les instruments construits par les enfants étant souvent proches de ceux utilisés par les musiques ethniques, nous avons préféré adopter la classification des ethnomusicologues - basée sur la nature du vibreur de l'instrument.

Un instrument est toujours constitué, en effet, d'un vibreur qui émet le son (ex.: peau de tambour, corde de guitare, colonne d'air de la flûte) sous l'impulsion d'un exciteur qui produit la vibration initiale et -comme c'est le cas de l'archet-, la prolonge éventuellement (ex.: baguette du tambour, doigts ou médiateur du guitariste, souffle du flûtiste sur le biseau du sifflet de la flûte).

De plus, l'instrument comprend très souvent, mais pas obligatoirement, un résonateur (corps du tambour, de la guitare, il n'y en a pas pour la flûte) dont le rôle est d'amplifier, de prolonger et de modifier le son.

B) CLASSIFICATION SOMMAIRE DES INSTRUMENTS

1 - LES IDIOPHONES -

La nature du vibreur est la masse propre de l'instrument ou corps sonore; ex. : une pierre frappée, un gong, une lame de xylophone, une lame de guimbarde.

2 - LES MEMBRAPHONES -

La vibration est due à une membrane tendue sur un résonateur; ex. : un tambour, un tambour à friction, un mirliton.

3 - LES AEROPHONES -

Une colonne d'air est mise en vibration par un jet d'air heurtant un système vibratoire plus ou moins complexe qui peut être un sifflet (flûte) ,une anche(clarinette) une lamelle (harmonica), les lèvres de l'instrumentiste ou anches lippales (cor,, trompette) , ou bien l'air ambiant lui-même (ex.: rhombe, tuyau annelé agité circulairement).

4 - LES CORDAPHONES -

Une ou plusieurs cordes tendues émettent des sons dont la hauteur peut être fixe ou modifiable (arcs musicaux, harpes, lyres, luths, cithares,...)

5 - LES INSTRUMENTS COMPLEXES -

Plusieurs des principes de vibrateurs peuvent être réunis en un seul instrument; par exemple, une harpe dont les cordes sont attachées au centre d'une peau tendue.

6 -LES INSTRUMENTS ELECTRIQUES ET ELECTRONIQUES

Ce sont des instruments très simples, qui peuvent être réalisés sans danger, à partir de modules électriques préexistants (ex. : tête d'électrophone fixe sur une corde vibrante, utilisation de micro-contacts, confection modulaire d'instruments électroniques ...)

A partir de cette classification, qui peut être plus complexe et plus précise (il faudrait parler en particulier des instruments à archet de verre type Baschet...) , nous classons les instruments par difficulté de construction , difficulté qui est souvent parallèle à celle de leur utilisation.

C) PETITS PROBLEMES DE LUTHERIE ET DE MATERIAUX

Si l'on peut trouver un certain nombre d'objets et de matériaux qui se transforment sans problème en corps sonores à partir du moment où l'enfant cherche à exprimer à travers eux une intention musicale (pierres, morceaux de bois ou couvercles d'ustensiles de cuisine frappés l'un contre l'autre par exemple), il n'en reste pas moins que la plupart des

instruments devront être l'objet d'un travail manuel plus ou moins simple afin d'élaborer les éléments d'excitation, de vibration ou de résonance de l'instrument.

Fabrication seul ou avec l'adulte ?

Parfois l'instrument peut être entièrement construit par l'enfant, avec éventuellement les conseils de l'adulte (ex: maracas fait de grains de riz dans une bouteille plastique) ; parfois une opération délicate devra être réalisée par l'adulte au préalable ou durant la fabrication, surtout si l'enfant est très jeune et ne peut, par exemple , percer un trou dans une boîte de conserve, scier une barre d'acier ou encore forer un trou dans le bois ou le métal.

Matériaux de lutherie traditionnels, matériaux usuels ou matériaux de récupération ?

Parfois il est plus intéressant de fournir un ou des éléments de lutherie tirés d'un véritable instrument classique que de essayer de le faire bricoler; l'instrument n'en sera pas moins réalisé par l'enfant. Ces éléments peuvent être, par exemple, des cordes, des mécaniques de guitare, des goupilles coniques de cithare ou chevilles de piano, des becs ou embouchures d'instruments à vent, etc...

Par ailleurs, deux notions peuvent être psychologiquement très intéressantes à mêler à la construction d'instruments: celle de l'utilisation tel que, ou encore de la transformation d'objets usuels que connaît l'enfant (cuillers, élastiques, bouteilles...) et celle de la récupération de matériaux usagés ou de déchets, destinés à être jetés (bouteilles plastiques, boîtes de conserve, par exemple). Dans un atelier d'expression musicale nous avons vu un instrument se constituer à partir des matériaux suivants :

- . matériaux de récupération :
 - boîte de conserve (apportée par l'enfant)
 - chute de planches (bois blanc)
- . matériaux de l'atelier :
 - colle à bois, clous et fil de fer
- . matériaux de lutherie :
 - cordes de guitare et goupilles coniques

L'ensemble réalisé à partir d'une idée dessinée par l'enfant était une cithare à six cordes avec double caisse de résonance (bois et métal).

D) OUTILLAGE NECESSAIRE POUR LA FABRICATION DES INSTRUMENTS

En dehors de l'outillage nécessaire aux interventions de l'adulte (perceuses, scies électriques...) les outils sont ceux utilisés habituellement pour le "bricolage" domestique.

Si l'enfant est très jeune, il est difficile d'envisager d'autres outils que des marteaux ou des maillets, des pinces simples, de petits étaux, des clefs à boulons et écrous ainsi que tout ce qui concerne le collage (pinceaux, presses, etc.) Mais l'outillage dépend aussi de l'encadrement dont peut bénéficier l'enfant.

Pour des enfants au delà de 6 à 7 ans, un outillage plus complet peut être envisagé sans problème : couteaux ou cutters, scies à métaux, scies à bois, pinces diverses, limes, râpes, vrilles, tournevis, chignoles à main, règles graduées, petits rabots, etc... Des jeux de petites limes de formes et de grains différents sont absolument nécessaires pour les aérophones en particulier. Des petits ciseaux à bois (5 mm de largeur), de petites scies à métaux, et, en général, le matériel utilisé pour réaliser des maquettes peuvent être d'un grand secours; un établi -ou une table en faisant office-est indispensable.

E) QUELQUES EXEMPLES D'INSTRUMENTS REALISABLES

Il ne s'agit ici que de quelques exemples à titre indicatif sans précisions particulières quant à la réalisation. Un document de conseils de lutherie réalisé à partir de fiches pratiques avec schémas et explications détaillées est envisagé pour une publication ultérieure.

1) IDIOPHONES

. Idiophones simples :

cuillères (de bois ou de métal), castagnettes (coques de noix, plaquettes de bois, coquillages) , bouteilles ou bols remplis d'eau à différentes hauteurs, claves (manches à balai ou bois dur), lithophones (pierres ou galets), cymbales (couvercles d'ustensiles de cuisine), gongs divers (morceaux de fer, acier, aluminium... sous un portique), carillons pots de fleurs, carillons de bois, de bambous ou de tubes métalliques (fixes, ou s'entrechoquant au hasard, métallophones (en fer, acier, cuivre jaune, etc. , sous forme tubulaire, pleine, ronde ou plate et résonnant sur des caisses en bois ou sur des boîtes d'emballage en polystyrène expansé -utilisées par le poissonnier par exemple-), "pianos" africains (lames vibrantes), etc...

Pour tous ces instruments des mailloches professionnelles peuvent être utilisées, mais il peut être intéressant d'en confectionner (caoutchouc, laine, feutrine).

. Idiophones à cliquetis :

Ils forment une famille aussi importante que la précédente. Ils peuvent être réalisés avec une infinité de variations : sable, graviers, grains de riz, haricots dans des bouteilles en verre ou en plastique, dans des boîtes de conserve, des pots de yoghourts, dans de simples sacs en papier gonflés; des clefs ou petits morceaux de métal , des clous, des capsules de bouteille peuvent être mis sur des anneaux de fil de fer, sur des ficelles, etc...

. Idiophones à frottement :

A partir du son produit par un bâton frotté le long d'un radiateur, il est facile d'imaginer ce que l'on peut faire avec des morceaux de bois taillés en encoches, des morceaux de papier de verre frottés l'un contre l'autre, & dés sur une planche à laver métallique...

L'instrument peut alors devenir l'ensemble des objets et des matériaux environnants que l'enfant pourra explorer avec une mailloche, un morceau de bois, ses mains... attentif aux sons de frottements, de craquements, de glissements et aux résonances diverses qu'il pourra produire.

2) MEMBRAPHONES

. les tambours :

tambours sur boîtes de fer blanc, tambours à chambre à air, tambours à eau, tambours sur tuyaux en fibrociment, sur tuyaux de poêle; les exemples là aussi sont nombreux. Tendre une peau plastique (couverture de livre) sur un cylindre de carton ou de plastique, et c'est déjà le premier pas vers une batterie contemporaine.

. les tambours à friction : plus complexes à réaliser, ils sont cependant d'un intérêt énorme, même pour de jeunes enfants.

. les mirlitons : simple membrane de papier à cigarette ou de baudruche sur un tuyau court, c'est un des premiers instruments de "déblocage" de la voix, nécessaire dans certains cas.

3) AEROPHONES

. utilisation du souffle sur des bandelettes de papier, dans une bouteille plus ou moins remplie;

. souffle dirigé dans des tubes de tailles différentes (flûte de pan);

. souffle comprimé en serrant les lèvres pour obtenir des sons de trompettes dans un tuyau, dans une bouteille plastique taillée;

. souffle simple dans un sifflet prolongé d'un tuyau (flûte à bec, sans trou, avec trous, à coulisse);

. souffle simple en utilisant une ou plusieurs anches sur un bec d'instrument classique; etc...

4) CORDOPHONES

caisse-cithare, épinette des Vosges, tambour à cordes, bassine-contrebasse, harpe à élastiques, psaltérion simplifié (avec archet), sont des instruments que l'enfant cherche rapidement à réaliser, la guitare servant souvent de modèle idéal. L'arc musical et le pluri-arc peuvent être de très bons initiateurs aux cordophones.

5) LES INSTRUMENTS COMPLEXES

. sont la combinaison de plusieurs des précédents. C'est souvent là que s'exerce la créativité de l'enfant, au moment de la conception de l'instrument.

6) LES INSTRUMENTS ELECTRIQUES OU ELECTRONIQUES

. ils ne sont pas toujours d'un abord facile car ils demandent quelques connaissances de base pour leur construction et surtout l'acquisition de certains éléments, mais ils peuvent être d'un grand intérêt.

F- CREATION ET REALISATION DES INSTRUMENTS

S'il est facile de proposer aux enfants de reproduire des instruments existant déjà, il peut être passionnant de les amener à concevoir des instruments imaginés par eux, ceci de préférence après qu'ils aient abordé le problème technique de la réalisation sur des modèles classiques. Les notions élémentaires d'acoustique sont souvent très bien assimilées par l'enfant.

Enfin, proposer de dépasser le stade fonctionnel de l'instrument pour en faire un objet décoré, peint par exemple, est généralement d'un effet heureux sur la relation enfant-instrument.

G- L'UTILISATION DES " APPAREILS A SONS", TYPOLOGIE SONORE

Que les instruments ou corps sonores, soient destinés à un jeu musical individuel ou collectif, ou bien à des prises de son au magnétophone, leur utilisation ne varie pas fondamentalement. L'essentiel est de créer l'atmosphère favorable au jeu musical. L'imitation de cellules ou structures sonores, le besoin de création ou d'improvisation feront dépasser à l'enfant le stade du simple jeu avec l'instrument pour atteindre celui, purement musical, de l'élaboration, la création d'objets sonores qu'il pourra répéter, faire entendre à d'autres personnes et mêler à ceux d'autres instrumentistes.

A ce niveau, il faut aborder une autre classification ou clef des instruments, basée sur les types de sons que l'on peut en faire sortir : les sons dont les formes sont entièrement contrôlées (par un geste, par le souffle), ceux où elles se font toutes seules (lame vibrante) , ceux qui sont aléatoires, incontrôlables (balle de ping-pong lancée dans une pièce, carillon s'entrechoquant) etc... Mais ceci dépasse un peu le cadre de la lutherie.

Enfin, nous ne saurions trop insister sur la nécessité d'utiliser conjointement ou parallèlement aux instruments la VOIX de l'enfant, avec la plus grande liberté.

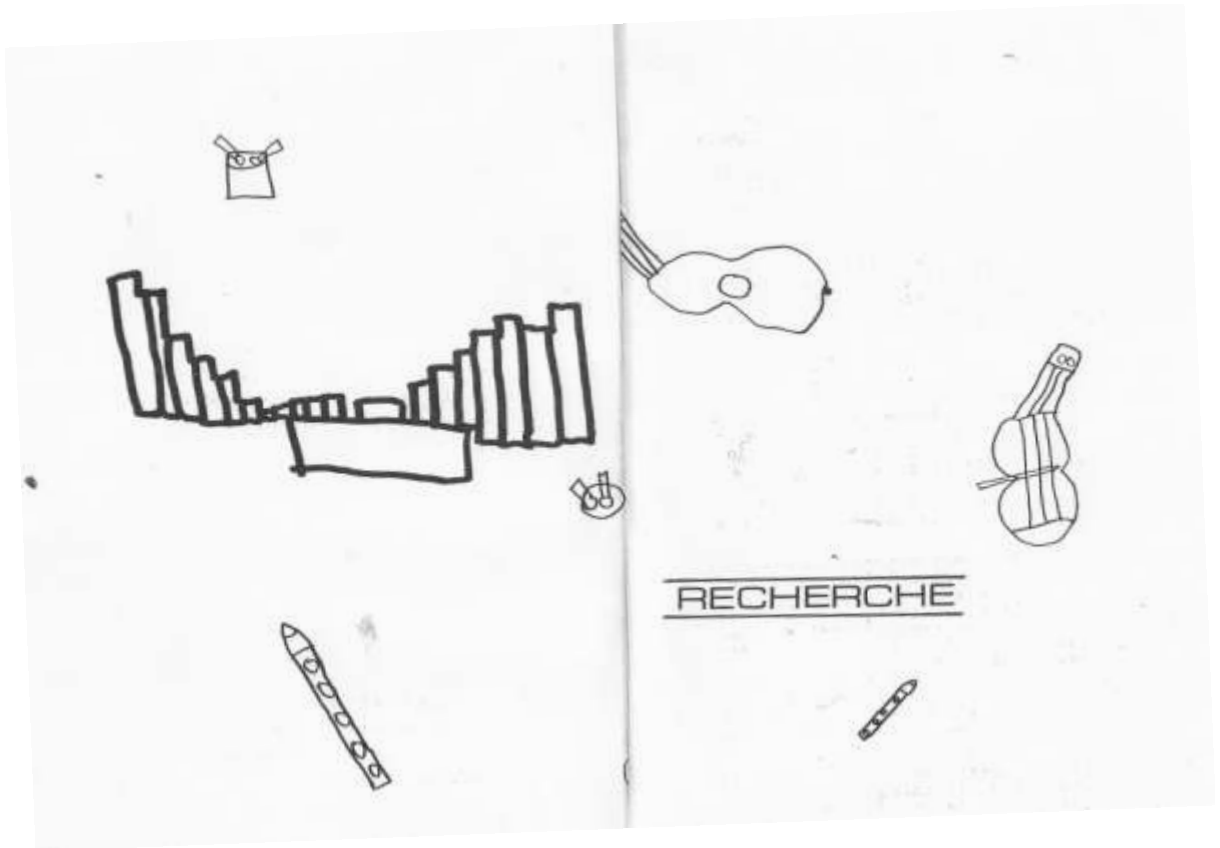
o

o o

En conclusion, la lutherie enfantine peut amener, à travers divers exercices ou apprentissages manuels, à de remarquables réalisations d'instruments, de corps sonores, d'orchestres faits de bric et de broc, de steel-bands multicolores, d'ensembles à cordes ou à vent, ou bien encore d'orchestres très complets, très riches en timbres et en hauteurs , mais il faut surtout y voir une finalité musicale très importante pour le développement des enfants, finalité que peut compléter mais non remplacer l'utilisation des instruments pédagogiques traditionnels.

Jacques REMUS

RECHERCHE



L'étude expérimentale qu'on va lire est le prolongement rigoureux, méthodique, d'observations désordonnées faites au hasard de séances de jeux musicaux dans les classes de maternelle par notre équipe de travail.

Pendant l'année scolaire 1973 - 1974, nous avons surtout fait porter les essais sur les exercices d'imitation: un enfant reproduit d'oreille, sur un instrument approprié, un son qu'on lui fait entendre. Le dispositif n'est pas original mais le type de sons que nous proposons à l'imitation, plus inspiré de la musique concrète que traditionnelle, l'était davantage. Au lieu de motifs rythmiques ou mélodiques, nous faisons entendre principalement des sons "formés". Ce choix ne s'explique pas seulement par nos attaches schaefferiennes. La "forme" du son est un critère morphologique qui décrit son évolution globale, sans établir de distinction entre évolution mélodique, évolution dynamique, évolution de grain, etc... La perception des formes nous paraît proche de l'expérience sonore des enfants parce qu'elle est à la fois naturelle et gestuelle.

Dans les sons quotidiens obtenus en poussant une chaise ou un tiroir, dans les cris d'animaux et la plupart des bruits de la nature, les évolutions des différents critères sont étroitement liées. Il faut tout l'artifice de la lutherie traditionnelle pour réussir à ce qu'une variation d'intensité ne s'accompagne pas d'une variation de timbre ou de hauteur. Les fameux paramètres ne sont rigoureusement indépendants que dans la théorie. C'est pourquoi cette notion de "forme", qui confond en un seul terme les différentes évolutions morphologiques, est une notion éminemment concrète.

Elle est aussi gestuelle. La vitesse et l'amplitude d'un mouvement de frottement, la pression exercée à chaque instant, s'inscrivent en profils dans la forme sonore qui en résulte. Le geste dessine la forme.

Nous avons donc de bonnes raisons de penser que les enfants, peu acculturés aux paramètres traditionnels et proches de l'expérience sensorimotrice, seraient plus sensibles à la forme des sons qu'à des combinaisons mélodiques ou rythmiques.

C'est d'ailleurs ce que semblait confirmer l'expérience. Il se dégage des enregistrements des séances en classes de maternelle que les formes sont reproduites assez finement alors que l'imitation de rythmes simples est difficile à obtenir. Les impulsions d'un motif rythmique ne sont pas correctement décomptées ni réparties dans la durée mais l'enveloppe générale est respectée.

Ce type d'erreurs nous incitait à utiliser le même dispositif d'imitation pour vérifier, dans des conditions expérimentales plus rigoureuses, nos observations approximatives. On s'étonnera peut-être, après cette apologie de la "forme", qu'excepté quelques sons formés, la plupart des modèles donnés à imiter dans cette expérience fassent varier séparément ou en combinaison, les "paramètres" de hauteur, d'intensité et de durée. C'est que le choix des items n'est qu'un artifice d'expérimentation grâce auquel l'analyse des erreurs et des réussites joue le rôle de révélateur, et il n'est pas sans portée d'observer par exemple que " les variations d'intensité sont mieux perçues quand elles sont associées à une variation de hauteur ".

Sans vouloir pousser la spéculation plus loin que ne l'autorise l'expérience, on remarquera également que dans l'exercice d'imitation les trois dimensions du champ perceptif correspondent en fait à des épreuves d'identification différentes. Reproduire une variation de hauteur suppose une identification des sources (ici grosse casserole, petite casserole) un changement d'intensité s'appuie sur l'identification du geste effecteur (coup énergique ou doux) alors que l'imitation des structures de durée n'est supportée par aucune identification causale. Ainsi les aptitudes et les mécanismes perceptifs doivent se révéler - c'est notre hypothèse de travail - dans les exercices d'imitation.

Pour cette première expérience les passations et les dépouillements ont été entièrement effectués par trois étudiantes (citées dans le texte), qu'il faut remercier pour leur patience maternelle. Pour l'analyse et l'exploitation des résultats, Elisabeth DUMAURIER (avec qui nous collaborons par ailleurs pour l'étude des conduites perceptives), a apporté toute sa science de psychologue expérimentale et de statisticienne avertie.

François DELALANDE

PERCEPTION AUDITIVE ET IMITATION

CHEZ LES ENFANTS DE 3 A 6 ANS

étude expérimentale

Elisabeth Dumaurier

L'imitation est un mécanisme essentiel de l'acculturation de l'enfant. Ses progrès sont subordonnés d'une part à la perception de l'objet, d'autre part à un contrôle postural important. La conquête de ces deux conditions va s'amorcer entre 5 et 11 mois, pour déboucher sur l'imitation intentionnelle - de 11 à 15 mois -.

Les réactions circulaires, premier type d'activité de l'enfant, vont constituer un appui important à l'imitation : le rythme des réactions de l'enfant va se modeler sur celui de l'adulte. Ces réactions circulaires sont des conduites telles que l'enfant ayant obtenu par hasard un résultat qui l'intéresse, s'efforce de le reproduire : babil, secouer un hochet... jeter un objet à terre en s'agitant "pour" qu'on le lui redonne (9 mois) ceci un nombre indéfini de fois : PREYER observa son fils ouvrir et fermer 79 fois de suite, le couvercle d'une boîte, après en avoir découvert accidentellement le mécanisme.

Le domaine des réactions circulaires est en général restreint au cas de sensations agréables; GUILLAUME suggère de parler de sensations intéressantes, remarquables : exceptionnellement, des sensations désagréables ou douloureuses - se piquer, se brûler (GUILLAUME p. 86) - les provoqueront, jusqu'à ce que des sensations de sens contraire l'emportent.

La réaction circulaire est un fait très général, cette "imitation de soi-même" est une caractéristique psychologique de l'enfance. L'importance des éléments moteurs s'impose d'elle-même, et l'incitation de l'adulte sera inefficace tant que l'enfant n'aura pu observer le mouvement sur lui-même. Le développement de l'imitation dépendra surtout de la richesse de l'activité spontanée (BALDWIN). PIAGET reprend cette remarque pour l'enfant de 4-5 mois : " *Un geste modèle n'est imité que s'il est assimilé à un*

schème tout constitué " (p.33). Ces schèmes sont des *"totalités à la fois motrices et perceptives"*

qui se conservent et se consolident par l'exercice (réactions circulaires). L'enfant assimile un objet ou une situation à un schème antérieur et parvient ainsi à l'élargir ; parallèlement, l'application du schème à un objet nouveau ou une situation nouvelle transforme le schème lui-même par accommodation .

Si *"l'assimilation l'emporte sur l'accommodation, l'activité du sujet s'oriente dans le sens du jeu", si "l'accommodation l'emporte sur l'assimilation, l'activité s'engage dans la direction de l'imitation"* (PIAGET, p.12).

A 8-9 mois, l'enfant parvient à imiter des mouvements qu'il a exécutés, même s'il n'a pu les observer sur lui-même: ouverture/ fermeture de la bouche. On peut ensuite observer une coordination entre divers schèmes et une correction ; ce sont les erreurs par analogie : l'enfant répond à une ouverture/fermeture des yeux par un mouvement de la bouche ou des mains. L'enfant parviendra enfin à imiter des gestes qu'il n'a jamais exécutés : marionnettes, gestes d'adieu... A cette époque -fin de la première année- l'imitation va se trouver favorisée par le désir d'acquiescer un personnage social, les félicitations pour son adaptation aux rites.

L'imitation différée apparaîtra après un an 3 mois: l'enfant va reproduire des scènes antérieurement perçues; la représentation va être introduite, l'enfant va être capable d'imiter *"des modèles donnés à l'état d'images"* (PIAGET, p. 63).

Vers 18 mois, en même temps que se fait l'acquisition du langage, se constitue la fonction symbolique. Il y a différenciation entre le signifiant et le signifié, ce qui débouche sur la possibilité d'évoquer un objet au moyen d'un signe ou d'un symbole. Après 18 mois, l'enfant construit ou reproduit symboliquement des maisons, des véhicules... qu'il insère dans des jeux de fiction et qui en viennent à obéir à des règles. C'est aussi à cet âge qu'on observe les imitations ludiques des travaux de la vie sociale : par eux l'enfant va s'introduire à la conscience d'un rôle.

Dans la deuxième année, les propriétés sensorielles des objets vont céder la place aux propriétés instrumentales (utilisation du couteau...). Ces nouvelles activités exigent un contrôle important de la motricité et rendent l'enfant attentif à son corps. A cette époque, il découvre son image et celle d'autrui dans la glace, s'étonne de leur similitude globale.

L'imitation a été le terme de transition entre le sensori-moteur et le représentatif.

Au cours de la deuxième année, l'enfant a pris conscience que les diverses formes d'imitation (langage, gestes symboliques), sont des moyens d'action sur autrui; il s'aperçoit vite du pouvoir qui lui est conféré. Cette même prise de conscience va renverser la situation dès la fin de la deuxième année. Si auparavant la présence, non d'un partenaire, mais d'un témoin le stimulait, maintenant l'effet produit

sur les autres va exercer, dans certains cas, une inhibition. Un sentiment plus complexe de soi-même apparaît: scrupule de perfection, honte, crainte du ridicule et des comparaisons défavorables.

- 2 ans chante en public des passages de chansons ;
généralement faux.
Aime le matériel rythmique : balançoire bascule ...
qui déclenchent souvent un chant spontané.
- 2 ans 1/2 Répète spontanément des passages entiers de
chansons, cependant l'enfant est souvent inhibé par la
présence d'autrui.
Son rythme est moins personnel parce qu'il imite autrui
et est conscient de sa présence.
- 3 ans Les enfants sont moins inhibés quand il s'a-
git de chanter en groupe.
Les différences individuelles sont marquées dans leur
intérêt et aptitude à écouter la musique.

(A. GESELL)

§ § §

Dans le cadre théorique que nous venons de décrire et à la suite des observations et préoccupations du groupe de pédagogie du G.R.M., nous nous sommes posé plusieurs questions auxquelles l'expérience que nous allons décrire tente de répondre.

Si l'on dispose de renseignements sur le comportement des enfants à l'école maternelle, les informations manquent sur ce qu'ils perçoivent et sur ce qu'ils savent faire. Une des observations de base était que les jeunes enfants avaient une facilité assez marquée à retenir et reproduire des formes simples; une des hypothèses sous-jacentes était que l'identification du geste, provoquant ces formes sonores, étant acquise, la reproduction de la forme se transforme en reproduction du geste. Ces observations faites en collectif posent quelques problèmes; nous avons vu qu'à cet âge, l'enfant craint les comparaisons défavorables; dans le cadre d'une expérience collective ceci peut entraîner une adhésion spontanée à une opinion exprimée. C'est bien ce qui se produit lors de certains enregistrements effectués : un enfant donne sa réponse que tout le groupe reprend en chœur; cela ne signifie bien sûr pas que chacun des enfants auraient fourni une même réponse pris séparément. Nous avons donc entrepris une vérification systématique de la reproduction d'éléments sonores en situation individuelle.

Le problème de l'identification du geste se situe à un niveau théorique. Lors de la réaction circulaire, l'enfant déplace une porte, obtient un son qui l'intéresse, fait la "relation" entre son geste et le son obtenu, reproduit son geste "afin de" réentendre le son; ici la relation se fait dans le sens geste - son. Dans le type de tâche que nous donnons aux enfants, nous supposons un début de réversibilité : l'enfant entend un son et doit découvrir puis reproduire le geste qui l'a fait naître.

Hypothèses

1° - *Dès trois ans, les enfants sont capables d'identifier les gestes sous-jacents aux sons qu'ils entendent.*

D'après des travaux antérieurs, nous savons que la reproduction d'un rythme simple est prédictive de l'apprentissage de la lecture

2° - *On observera une évolution génétique dans la reproduction de notre item de rythme.*

3° - *Les items de forme seront les mieux reproduits par les enfants.*

4° - *Les items d'intensité posant des difficultés motrices, seuls les plus grands (5-6 ans) parviendront à une réussite.*

Dans les travaux réalisés par TEPLOV, il est signalé que les enfants à partir de 5 ans, ont acquis une sensibilité à la hauteur.

5° - *La reproduction des items de hauteur ne sera fidèle que pour les plus grands.*

Les trois premières hypothèses seront vérifiées. Les deux dernières ne le seront que partiellement.

Description du matériel

a) quatre items simples :

. LE RYTHME : (cet item fait partie de la batterie de tests d'INIZAN, prédictifs de l'apprentissage de la lecture)

Cinq reproductions successives de deux coups de même force à intervalles réguliers (*croche, noire pointée; croche, noire pointée; etc... cinq fois*)

. L'INTENSITE :

Deux coups faibles, puis deux coups forts frappés sur une même casserole, (différence de 25 ± 2 dB)

. LA HAUTEUR :

Deux coups identiques sur une casserole, puis deux coups identiques sur l'autre (*intervalle mélodique d'une quarte*).

. LA FORME :

A = obtenue en frottant en ligne droite accélérée, une planche de bois avec une spatule.

B = on frotte la planche avec une spatule en dessinant un sigma, la fin étant plus rapide.

C = la spatule frotte la planche lentement et régulièrement.

D = il s'agit ici d'un enchaînement de deux formes, la première est le frottement lent et régulier suivi de la ligne droite accélérée.

b) trois item complexes:

RYTHME ET HAUTEUR:

Le premier coup est frappé sur la grosse casserole, le deuxième sur la petite; ceci cinq fois à intervalles réguliers (*même rythme que l'item rythme simple*).

RYTHME ET INTENSITE:

on frappe sur la même casserole un coup faible puis un coup fort, cinq fois à intervalles réguliers
(*même rythme*)

. INTENSITE ET HAUTEUR /

ici, quatre combinaisons étaient possibles :

- . deux coups faibles sur la grosse casserole, puis deux coups forts sur la petite;
- . deux coups forts sur la grosse casserole, puis deux coups faibles sur la petite;
- . deux coups faibles sur la petite casserole, puis deux coups forts sur la grosse;

. RYTHME ET INTENSITE:

on frappe sur la même casserole un coup faible puis un coup fort, cinq fois à intervalles réguliers

(*même rythme*)

On le voit, le matériel qui a été utilisé était très simple et familier pour les enfants : deux casseroles, une spatule et une planche en bois. Les enfants entendaient les sons diffusés par magnétophone (UHER, caché derrière un rideau) et les reproduisaient de mémoire (le tout enregistré sur NAGRA). Les passations se sont déroulées en individuel dans une école de la banlieue parisienne. Elles ont été effectuées ainsi que le dépouillement des bandes, par Madame BLANKEN et Mesdemoiselles GAUZE et ZAKKAK, toutes trois étudiantes en 3^{ème} année de licence de psychologie (PARIS X - NANTERRE).

La population

83 enfants se sont prêtés à cette expérience. D'après leur âge, on peut les répartir en six sous-groupes. Dans chacun des six sous-groupes, les items ont été présentés dans trois ordres différents. Ces six sous-groupes se répartissent ainsi :

N° 1 : année 71, 1er Juillet au 31 Décembre (n = 8)

N° 2 : année 71, 1er Janvier au 30 Juin (n = 13)

N° 3 : année 70, 1er Juillet au 31 Décembre (n = 11)

N° 4 : année 70, 1er Janvier au 30 Juin (n = 13)

N° 5 : année 69, 1er Juillet au 30 Décembre (n = 22)

N° 6 : année 69, 1er Janvier au 30 Juin (n = 16)

Ces 83 enfants ont donc tous entre 3 et 6 ans. En ce qui concerne leur milieu socioculturel, ils appartiennent en général à un milieu favorisé (ou très favorisé). Les parents se situent dans des catégories professionnelles généralement élevées par rapport aux catégories de l'INSEE. Toutes les familles possèdent une radio, une télévision, un électrophone. 55% des enfants possèdent personnellement un appareil pouvant diffuser de la musique; chez 45% d'entre eux il y a au moins un instrument de musique (18% ont un piano). Dans le quart des familles, il y a une personne qui joue régulièrement d'un instrument pouvant diffuser de la musique; chez 45% d'entre eux il y a au moins un instrument de musique (18% ont un piano). Dans le quart des familles, il y a une personne qui joue régulièrement d'un instrument.

Résultats

[Voir les résultats dans le fichier **RECHERCHE résultats.pdf**]

BIBLIOGRAPHIE

BERGERON (M)

Psychologie du premier âge - PUF 1951 (collection SUP)

GESELL (A)

Le jeune enfant dans la civilisation moderne - PUF 1949

GUILLAUME (P)

L'imitation chez l'enfant - PUF 1926 (collection SUP)

KOUPERNIK (C) et DAILLY (R)

Développement neuro-psychique du nourrisson - PUF 1968
(collection SUP)

MALRIEU (Ph)

La socialisation dans Traité de psychologie de l'enfant Tome 5 - Gratiot-Alphandéry H., Zazzo R.
- PUF 1973

PIAGET (J)

La formation du symbole chez l'enfant

(Delachaux et Niestle, 1945)

TEPLOV (B.M.)

Psychologie des aptitudes musicales - PUF 1966

ÉVEILLER A QUOI ?
Le G.R.M. autour de
la musique au berceau

Table ronde entre Claire RENARD, Guy REIBEL, Ivo
MALEC, François DELALANDE, Michel CHION,
François BAYLE

***Pourquoi la pédagogie au G.R.M.
Pédagogie d'éveil et de connaissances***

François DELALANDE

Je me demande si vraiment au G.R.M. nous sommes motivés par l'action pédagogique, si elle n'est pas pour nous une charge, une nécessité dont il est difficile de ne pas s'acquitter. Étant ici les espèces de détenteurs d'une façon de concevoir la musique, qui a des incidences sur le plan pédagogique, il est nécessaire d'appliquer cette conception musicale à la pédagogie. D'autant plus que la pédagogie de la musique est dans une impasse, parce que les techniques traditionnelles en musique, butent sur le problème de la directivité. Si on veut enseigner le solfège, on ne peut pas ne pas être directif. Cette difficulté, nous sommes en mesure de la résoudre. C'est peut-être ambitieux de dire ça, mais c'est ce qui nous motive... me motive.

Ivo MALEC

Dans « pédagogie » il y a enfant (du grec «pais, paidos») et action. D'un point de vue général, la pédagogie musicale d'éveil me semble possible chez l'enfant : éveiller le sens et les motivations musicales. Mais je ne sais pas si, après, elle peut avoir de l'intérêt, sinon au niveau de la vraie connaissance pratique des choses, de l'instrument. Je crois à la pédagogie instrumentale comme toute pédagogie basée sur une technique de connaissances transmissibles.

Mais la pédagogie au niveau de la composition musicale, du moins telle qu'on la pratique traditionnellement, je ne vois pas ce que ça veut dire, je n'y crois pas beaucoup. Même au niveau des adultes, la seule pédagogie possible est celle d'un éveil ; c'est la recherche de la motivation profonde des personnes en question, de ce qu'elles cherchent et n'arrivent pas à définir. C'est différent d'une pédagogie de la connaissance. En tant que compositeur, j'enrage à la pensée qu'un instrumentiste, lui, quand il travaille, il part de quelque chose de précis, une note par exemple. Le compositeur lui, il n'a rien.

François BAYLE

C'est parce que la matière de l'œuvre, du langage, est plus subtile que la matière d'un savoir-faire instrumental, d'une pratique.

Je pense, pour ma part, que la pédagogie, c'est une expérience de communication, des espèces d'aller et retour entre plusieurs personnes, parce que c'est un grand problème, lorsque plusieurs personnes se réunissent sur un sujet, de créer un tissu de relations, parce que la situation isole les gens les uns des autres.

Une certaine forme de pédagogie consiste à rompre cet isolement pour créer un dispositif collectif, une espèce de « corps collectif » : première étape. Mais la seconde espèce de pédagogie, très difficile à supporter peut-être, c'est l'art et la manière de savoir se faire voler par des gens plus jeunes, de se faire voler un comportement, des renseignements, une attitude. Des gens plus jeunes, qui sont plusieurs, devant un aîné qui est seul et qui est là pour se manifester de multiples façons, et cet aîné, à son insu même, fait passer des tas de renseignements.

Donc il y a deux domaines : 1) fabriquer un tissu de communication, et 2) montrer comment on réagit, délivrer des renseignements, manifestes ou bien connotatifs, annexes, et ces renseignements parfois très marginaux, sur la bordure des significations, sont quelquefois des encouragements très grands pour la personne plus jeune qui doute, qui se pose des questions.

François DELALANDE

L'un et l'autre, vous pensez aux adultes. « Se faire voler des trucs », c'est un problème caractéristique de gens qui préparent à une carrière.

Nécessité d'une pédagogie contre le conditionnement imposé

Guy REIBEL

Je m'intéresse, moi, à la pédagogie, dans le même sens que François Delalande. A la limite, même, je n'aime pas tellement. Mais je crois à l'utilité de ça sur le plan de l'expérience de la communication, qui est indispensable dans le sens des activités du G.R.M. Il est de notre intérêt de faire de la pédagogie : c'est une fenêtre qui permet une bonne communication des idées, des méthodes, des expériences.

Si nous nous intéressons aux enfants, aux amateurs, ce n'est pas parce que c'est commercial (et pourtant ça marche actuellement !) mais parce que j'en ressens le besoin par rapport au travail que je fais. Je suis timide, mal à l'aise là-dedans, mais ça n'est pas du temps perdu, ça active la communication.

François DELALANDE

Si j'avais à justifier la nécessité d'une pédagogie de la musique, je dirais :

. D'une part, de toute façon, les enfants subissent par l'entourage, par l'environnement, une certaine pédagogie qui les conditionne, quoi qu'on fasse, à la musique qui existe. En ne faisant rien, on accepte qu'il se fasse une certaine pédagogie par le disque, la radio... Il faut avoir une opinion là-dessus.

. Deuxièmement, quand on voit l'isolement où se trouvent les musiciens professionnels vis-à-vis du public, où il existe un amateurisme très peu développé, on se dit que l'éducation des enfants à l'âge scolaire a un rôle à jouer.

Mon rêve, ce qui m'engage dans la pédagogie, c'est qu'il y ait une espèce de pratique de la musique en amateur, qui ne détrône pas la composition au sens professionnel, mais qui fasse que faire de la musique ne soit pas le privilège d'une minorité de gens qui savent écrire. Si on démythifie la création musicale, on comble le fossé entre le milieu professionnel et les gens qui reçoivent la musique. Voilà la justification essentielle.

Claire RENARD

Ce qui me choque, c'est la façon dont certains s'expriment ici en tant que compositeurs. Je me place du point de vue du petit enfant et je ne vois pas pourquoi il faudrait lui imposer votre musique. Vous parlez comme si on allait vous piller vos idées, vous prendre quelque chose. Je ne vois pas les choses comme ça.

Si on éveille l'enfant, petit à petit il devient capable de créer des choses et peut-être de trouver une autre musique.

Michel CHION

Tu subodores donc chez les gens du G.R.M. une arrière-pensée de se préparer un public pour leur musique ?

Claire RENARD

Oui c'est un peu comme cela que je ressens les choses.

Ivo MALEC

Non, je ne pense pas à ça. J'ai commencé en voulant me dégager du mot « pédagogie » que je n'ai connu que dans ses mauvaises applications, où je n'ai vu, pour la composition, que des contraintes, des transferts de connaissances parfaitement inutiles. En cela, je me désolidarise de ce mot. Par contre sur le plan instrumental, la pédagogie a une signification précise.

Et lorsqu'il s'agit d'éveil, chez l'enfant ou chez l'adulte, de la communication au niveau d'une musicalité naturelle quelconque ou bien d'une composition professionnelle, on peut appliquer des attitudes différentes pour faire transmettre des connaissances d'un autre genre. Pour l'enseignement de la composition, j'ai toujours prétendu que le seul endroit où l'on peut enseigner quelque chose dans ce genre-là, c'est celui où l'on fait de l'analyse. or, il me semble que l'analyse, en général, on la fait sur les œuvres connues et incontestables, et jamais sur des œuvres d'étudiants en composition, sauf dans une classe de composition, où une personne censée être plus expérimentée peut faire ce travail-là, ce qui met les jeunes compositeurs dans une situation privilégiée, où on s'intéresse professionnellement et amicalement à leur œuvre, à leur musique. Voilà le niveau de pédagogie que je crois possible pour enseigner la composition.

Directivité et non directivité

Michel CHION

Quand on parle de pédagogie non directive auprès des enfants, ça me suggère cette question : forcément, la non-directivité totale est un absolu, et l'on induit toujours plus ou moins chez l'enfant des besoins. C'est difficile de prendre celui-ci comme quelqu'un « en soi », dont les désirs sont complètement constitués et autonomes, comme s'il n'avait pas tendance immédiatement à refléter les désirs qu'on veut qu'il ait.

Claire RENARD

« Non-directivité », c'est toi qui emploies le mot, et je ne crois pas que nous, on l'a vraiment employé.

Michel CHION

Alors la directivité dont tu parles, tu disais tout à l'heure qu'elle visait à servir le point de vue de l'enfant, mais ce point de vue de l'enfant, ne tend-il pas à refléter aussi les problèmes des adultes ?

Claire RENARD

C'est effectivement un de nos problèmes. Mais nous, nous sommes plutôt dans un terrain d'expérience pour savoir comment réagissent les enfants à certaines choses, plutôt que comme conseillers, animateurs. Nous étudions les réactions.

François DELALANDE

Il y a deux niveaux de non-directivité. Celui dont parle Claire, fondamental, qui consiste à dégager, par un travail d'observation, quels sont les envies, les besoins de l'enfant, les stades de son développement. Ça, c'est la directivité où nous nous engageons, à un niveau de recherche.

Et il y a la non-directivité comme technique. Dans le contact quotidien avec les enfants, on peut effectivement essayer d'être non-directif, de ne pas imposer une règle du jeu. À ce point de vue là, nous sommes plutôt favorables à une relative directivité au niveau du dispositif –pas du contenu musical, qu'on n'impose pas. Mais sur le plan du dispositif, on donne une règle du jeu à laquelle les enfants se plient volontiers, parce qu'ils aiment ça. Par rapport à ce que disait Ivo en pensant aux classes de composition, sur l'analyse qu'un professeur peut faire à propos des œuvres des étudiants, notre problème à nous, c'est justement qu'on ne sait pas très bien faire ça avec les enfants. L'institutrice ne sait pas analyser ce qu'ils font dès que ça ne relève plus des notes mais des « bruits ».

Michel CHION

Vous, vous sauriez l'analyser ?

Claire RENARD

Petit à petit, forcément, on fait des analyses succinctes, on doit bien privilégier telle chose ou telle autre.

Ivo MALEC

Il s'agirait aussi de ne pas confondre la situation des adultes qui communiquent à travers des systèmes de référence communs, et celle des enfants qui n'appartiennent à aucun système.

Michel CHION

Alors comment peut-on « traiter » les résultats du travail fait avec les enfants pour aller plus loin ?

Guy REIBEL

On est au centre du problème. L'idée, dans cette forme de pédagogie, c'est d'être assez directif au niveau du jeu, mais pas sur le contenu musical. C'est une idée très importante, ça met en jeu des mécanismes sociaux, dans la mesure où ce sont souvent des expériences collectives. Il faut laisser la situation se développer d'elle-même et être plutôt quelqu'un qui analyse, qui conseille à l'occasion mais qui n'intervient pas. Dans mon travail consacré aux chœurs, j'ai mis au point une progression d'une centaine de « jeux musicaux » de découverte, d'oreille, d'imagination, qui finalement mettent en jeu, en partant de la voix parce que c'est le plus pratique et le plus commode, tous ce qui dépasse la voix : le corps, l'espace, le son dans ses différentes dimensions, des prolongements dramatiques qui vont vers le texte, le sens, et enfin ce qui totalise tous ces aspects : la durée, la composition par les amateurs à l'aide de procédés universels dans la musique : imitation, associations, réponses, variations, développement, etc....

C'est à mon avis une des choses intéressantes dans cette recherche pédagogique : de fabriquer des dispositifs plutôt que de transmettre des connaissances ; de partir à des niveaux très simples, avec les enfants, pour parcourir toutes les échelles jusqu'aux adultes, et de laisser chacun après « s'apprendre », par le dispositif, son propre contenu, qui est lié à sa personnalité, à son milieu, etc....

Nécessité d'un recul critique

Ivo MALEC

J'ai parlé tout à l'heure de l'analyse, de l'observation du contenu de ce que quelqu'un apporte. Il me semble qu'au niveau des enfants, quelque chose de semblable est possible : si le problème, comme le dit François Delalande, et de ne pas pouvoir faire d'analyse, de jugement sur ce que l'enfant produit, il me semble pourtant qu'il soit possible de dépasser le niveau du dispositif. Il faut pouvoir analyser, commenter, décrire les choses qui se passent pour que l'enfant puisse les comparer et faire ses choix propres, comme l'adulte. Si un dispositif est bien conçu, intelligent, il donnera des résultats. Mais bientôt, il faudra essayer de dégager de ça une écoute, une analyse, un jugement pour compléter ce dispositif, et ça me semble possible au niveau des enfants. Les maîtresses peuvent amener ceux-ci à décrire ce qu'ils font, à comparer, à faire le premier choix, au niveau des valeurs, du contenu. Il faut accompagner tout de suite le dispositif par un contenu critique...

François BAYLE

Pas tellement critique, je dirais, mais un point de vue de valorisation, car il me semble que la musique est une chose qui touche essentiellement à la valorisation, à l'amour des choses. La musique est une chose de plaisir, et si elle tombe dans la main de la technicité, – donc change de niveau et atteint à ce moment-là à un stade professionnel – elle se referme et peut perdre la notion de valorisation qui est justement propre à l'amateur.

C'est ça qui est important, il me semble, de pouvoir avoir un dispositif très productif et de lui appliquer tout un code de valorisation – c'est-à-dire toute une description qui

permet que des comparaisons s'effectuent entre les différents participants pour savoir ce qui était bon, ce qui était bien, ce qui était reçu comme quelque chose de plaisant, d'agréable, ce qui avait un sens à la fois sur le plan de la sensation et de l'intention, de l'originalité – toute cette gamme d'expressions verbales qui permet une mise en place de la notion de valeur musicale.

Car ce qui se passe, chez les tout-petits comme chez les adultes ensuite, c'est le mutisme. L'important dans la situation musicale, c'est de sortir du mutisme, de l'autocensure de l'individu qui n'ose pas faire quelque chose parce qu'il a peur de le faire mal, d'apparaître à son désavantage, parce qu'on lui apprend que la musique était une chose difficile, réservé, technique et qu'il y avait des choses permises et d'autres interdites, comme le « bruit », qu'on sanctionne par un vocabulaire dévalorisant.

L'important est donc de créer cette espèce d'échafaudages, de bâti, de façon qu'après des expériences diverses et variées, il y ait un stade de valorisation pour étayer ce qui s'est bien passé, et en même temps éliminer de manière non dévalorisante ce qui aurait pu se passer mieux, ce qui pourrait être meilleur. Je crois que c'est ça qui manque la plupart du temps dans les dispositifs d'éveil aussi bien que dans les dispositifs professionnels.

Supprimer le solfège ?

Guy REIBEL

Sans plus attendre, il faut relier ce que tu dis à des choses extrêmement simples. Nous, on vit dans une petite sphère, et dès qu'on met notre nez ailleurs, on s'aperçoit qu'il y a le solfège, les techniques, l'histoire de la musique ; il y a la musique par le rabâchage des connaissances, l'abominable système qui fait que l'individu est mort : il n'a plus de désir, il n'a plus aucun geste qui vienne de lui.

François BAYLE

Il a des désirs, mais il y a des craintes aussi...

Guy REIBEL

... alors, sans parler des expériences très particulières et très neuves qu'a faites l'équipe du G. R. M. avec ses enfants de maternelle, nous, avec les amateurs, les gosses de lycée, on fait l'hypothèse suivante : la musique ne devrait jamais s'apprendre par le solfège, par les techniques, par les connaissances. Il faudrait supprimer tout ça dans un premier temps et faire uniquement de l'éveil. Sachant que cet « éveil » écarte volontairement toute référence à la connaissance, au solfège, à la notation, etc. et que c'est seulement dans un deuxième temps que le solfège réapparaît et que c'est un plus petit nombre, motivé, se disposant à travailler un instrument, qui l'apprend.

Au départ, la dimension absolument commune et générale, c'est donc la dimension d'éveil. La suite : apprendre le solfège, le piano, le violon, c'est pour des gens déjà préparés, motivés, dont la vie n'a pas été piétinée par le vocabulaire de la technique. Et cet éveil, très peu de gens le font vraiment en France, dont certains en dépit du bon sens, bien qu'ils se payent de bonnes intentions. Il faut voir le nombre de gens concernés par cet éveil qu'on propose : trois cent mille instituteurs, cinq millions

d'enfants, il ne faut pas jouer avec ça... Ce qui serait urgent à notre avis, ce serait d'implanter progressivement l'éveil dans l'éducation musicale en laissant de côté les méthodes Orff et Martenot, qui sont des compromis

Pour une démocratie de la musique...

François BAYLE

Ce qui se passe dans notre expérience à nous, nous pouvons le communiquer au niveau du corps enseignant, puisque notre travail consiste à essayer de faire une boule de neige avec les enseignants, car nous, on ne peut pas devenir des milliers et nous adresser directement à des milliers d'enfants, et de plus, on n'est pas très compétent. Ceci pour apprendre à valoriser ce qui jusqu'à maintenant a été considéré comme hors du domaine des valeurs en musique, comme du « bruit ». Il ne suffit pas de faire aimer nos propres musiques, ce n'est pas la question, mais de créer une possibilité il y ait une démocratie de la musique, une possibilité de la faire et de l'entendre sans être ce qu'on appelle un professionnel ; qu'il y ait une liberté par rapport à la musique équivalente à celle qu'on a dans l'écriture. On n'a pas besoin d'être Victor Hugo pour avoir le droit d'écrire. C'est cette espèce de démocratie profonde, d'emploi de ces facultés de plaisir à faire entendre la musique qu'il faut réussir

. à implanter chez les individus

. à rendre collective, car la musique a besoin de s'éprouver dans le jeu collectif. Si l'individu reste isolé dans sa perception, dans son action, l'expérience arrête très vite. Mais si un échange peut être créé, si un mode de valorisation peut être mis en commun entre plusieurs enfants, ou entre plusieurs adultes, alors, une expérience débute.

...où l'autre musique ne sera pas éliminée.

Ivo MALEC

Le mot « démocratie » me plaît, mais il faut faire attention à ce qu'au nom de la démocratie, on ne remplace pas un totalitarisme par un autre. On ne peut pas faire comme si l'autre musique n'existait pas. Elle est là, elle est valable. Il arrive même que par le biais du solfège, les petits-enfants arrivent à y prendre goût et à devenir des musiciens. Guy est un peu péremptoire à ce sujet. Une pédagogie n'est pas complète, pas honnête, si à la fin il n'y a pas la note, un symbole pour désigner la hauteur. Il faut tout de même en arriver là ; autrement il peut se passer à la fin ce qui se passe avec les diverses méthodes d'éveil, dans les arts plastiques par exemple : ça marche merveilleusement pendant quatre ans et, tout d'un coup, il y a un arrêt brusque. Parce que pour passer la deuxième vitesse il n'y a plus de bases. Tout d'un coup vient l'abstraction et l'enfant n'y est pas préparé du tout. Il faut assurer le pont et aussi permettre qu'on apprenne, qu'on écoute l'autre musique.

Guy REIBEL

Ce qui n'est pas clair, dans ces pédagogies d'éveil, c'est à quoi on éveille en fait. Je pense qu'on n'éveille pas tellement à écouter le « grand répertoire », mais il y a un

premier stade très immédiat d'une musicalité naturelle qui est explorée, par l'écoute et la pratique des sons, par des jeux qui ont une valeur musicale, mais ne nécessitent pas une très grande technicité instrumentale. C'est important de délimiter cet univers, qui est repéré par des valeurs sensibles et qui n'ont pas besoin d'être définies abstraitement, mais qu'on peut constater intuitivement. Elles sont sensibles, on ne se trompe pas pour sentir la réussite et aussi l'échec. Mais il faut voir aussi les limites de ça. Ça peut déboucher sur une espèce d'appétit de l'oreille, d'autonomie de l'individu, qui, ensuite, doit accéder à des études techniques, à la note. Il a pris conscience de son corps et de la réalité des phénomènes avant d'en étudier l'abstraction. Celui-là ne sera jamais un « demi personnage ». Beaucoup commencent par le solfège, mais ils ne sauront jamais jouer que ce qui est écrit, mais par eux-mêmes, rien. C'est le cas de la grande majorité des instrumentistes.

Ivo MALEC

Il ne faut pas faire de trop grande discrimination. Dans cette pédagogie d'éveil où l'on travaille avec des bruits naturels, avec toutes sortes de choses, est-il imaginable d'introduire les éléments des musiques traditionnelles. Unissons, accords parfaits, comment on fait des bruits divers ?

Guy REIBEL

Oui, c'est ce qu'on fait dans nos jeux musicaux, où on prend connaissance ainsi de ressorts musicaux très naturels. Quand on a beaucoup travaillé sur les accords libres, les accords de résonance, les unissons, sur la mécanique spontanée de ces choses, alors, au moment où on aborde les notes, il y a un vécu, un « background », une conscience des choses et ce n'est pas abstrait.

Du concret à l'abstrait

François BAYLE

C'est vrai, mais je ne crois pas que qu'on passe du concret à l'abstrait comme ça, simplement en se le disant. Je crois que ce n'est pas aussi simple. Il y a en musique, comme dans le langage, à tenir compte que dès qu'on est petit, on est intelligent, on a la même intelligence de base qu'un adulte, et il faut appliquer immédiatement ce qui s'adresse à l'intelligence. La musique est certes affaire de sensation et de valorisation, mais pas seulement puisque sinon elle deviendrait empirique et informe. Elle est aussi affaire d'intelligence, de construction et d'opération et dans ce sens, on peut aussi accéder au niveau abstrait.

Je ne crois pas qu'on puisse, tout d'un coup, un jour, substituer à une sensation une note, si on n'a pas inventé le passage, qui est une certaine façon de réaliser des opérations mentales, des opérations d'intelligence appliquée au son, et ces choses-là (tel modèle d'enchaînement sonore, telle forme caractéristique, et non pas spécialement un *si* ou un *do*, ça c'est autre chose) sont notables par des symboles.

Alors à ce moment-là, on a réalisé qu'une perception d'un phénomène agréable est donnée, que ce phénomène peut être reproduit, on a analysé qu'il est possible de l'intégrer dans une série d'opérations, ou des activités corrélées, des activités qui

fonctionnent ensemble et s'influencent mutuellement, peuvent s'effectuer, en appliquant une certaine intelligence pratique, mais qui est ensuite une intelligence beaucoup plus libre et abstraite. On doit donc pouvoir créer des classes d'expérience musicale qui s'associeraient à des classes d'écriture et des classes de calcul. Pour moi, c'est la même classe, ou ça devrait l'être. On pourrait en même temps y apprendre à entendre, à parler et à compter ! Ça pourrait être fait par la même personne. Le problème, c'est la division des matières qui fait que le professeur de calcul a une certaine autorité parce que dans la vie, il est très important de savoir compter ses sous, tandis que le professeur de musique, ça a beaucoup moins d'importance, parce qu'on peut faire la musique bien ou mal, on ne risque rien. Je crois qu'il faudrait valoriser ça de la même façon, avec les mêmes mots.

À quel stade introduire le signe ?

François DELALANDE

Le problème de la réintégration de la note et de l'abstraction, même dans ce qui est relativement fruste et spontané, comme ce que font les enfants, ça c'est un mouvement qui est très naturel. Ce passage du concret à l'abstrait se fait, dans la pédagogie musicale, pas avec les maternelles, mais avec les plus âgés.

Ivo MALEC

Mais dans le dossier que vous proposez, je ne vois pas où est la sortie de tout ça, la notion opérationnelle ?

François DELALANDE

Ça dépend de ce qu'on appelle « notion opérationnelle ». Dans les jeux proposés par Claire il y a des jeux d'enchaînement, et travailler avec les enchaînements, c'est déjà aborder un problème de construction.

Ivo MALEC

Oui, mais il n'y a pas de symboles, pas de signe...

François DELALANDE

C'est vrai, parce que nous travaillons avec des maternelles, parce que le côté écriture, et abstraction, et notation, c'est quelque chose qui vient après, mais spontanément. Par exemple, dans le travail qu'a fait Élisabeth Saire avec les primaires, elle n'impose comme aucune notation, mais les enfants, quand ils cherchent à reproduire quelque chose de la même façon, écrivent et notent. La maternelle, ça n'est pas encore le stade. Le stade du signe vient juste après...

(Propos transcrits, d'après
enregistrement au magnétophone,
par Michel CHION)

le 9.2.m
en
maternelle



Le GRM en maternelle

orientation
bilan
perspectives

orientation

Pour répondre à de nombreuses sollicitations de la part d'enseignants ou d'animateurs, nous nous sommes préoccupés, depuis quelques années, de définir et de mettre à l'essai une pédagogie qui prenne appui sur l'expérience musicale concrète.

Notre orientation est définie, par rapport aux différentes tendances de la pédagogie musicale, par les quelques constatations suivantes :

- a) Le statut de la musique dans l'enseignement primaire, et encore plus en maternelle, devrait être proche de celui de peinture. Il ne s'agit pas tant de transmettre aux jeunes enfants une technique particulière et un patrimoine culturel que de développer chez eux un goût et les aptitudes aussi bien à « faire » qu'à « entendre ».
- b) Dans cette direction, ce n'est pas une méthode cherchant à faire atteindre une technicité donnée dans un style musical donné, qui convient. Il faut plutôt apprendre à guider leurs tâtonnements, à encourager leurs efforts, depuis les premiers « graffitis » sonores jusqu'aux développements proprement musicaux.

Il existe en effet une activité sonore enfantine dans laquelle on peut reconnaître, selon les âges, différentes sources de l'imagination musicale. L'activité sensori-motrice des tout petits est le germe d'un geste instrumentale ; à l'âge du jeu symbolique, le son prend une fonction de bruitage et d'illustration ; ensuite le goût des jeux de règles et la socialisation préparent au jeu musical collectif, etc.... Chaque âge est plus particulièrement ouvert à l'un des aspects de l'activité musicale.

On peut donc voir la musique en maternelle et au début du primaire comme une longue période d'éveil au cours de laquelle seront développées des dispositions générales : invention, finesse de l'écoute, habileté instrumentale, attention à l'autre... C'est seulement en fin de primaire et surtout dans le secondaire que l'approfondissement de techniques particulières pourrait intervenir orienté soit vers la création (prise de son, travail sur bande) soit vers l'exécution (musique traditionnelle).

- c) Encore faut-il savoir guider la recherche sonore des enfants. La plupart des animateurs qui se sont écartés de l'enseignement des techniques tonales ont

adopté l'improvisation libre comme dispositif pédagogique, faute de savoir quoi proposer. Or, il se trouve qu'un enfant qui cherche à tirer parti d'un dispositif sonore qu'il a trouvé est dans une situation proprement expérimentale dans laquelle la musicien de studio saura le conseiller : choix des corps sonores propices, qualité des enchaînements ou des « mixages », vocabulaire pour parler des sons, etc.... Si nous nous sommes préoccupés de pédagogie, c'est parce que, comme on nous l'a souvent fait observer, la pratique concrète aussi bien que les recherches théoriques qui en sont nées apportent les compétences les mieux adaptées.

- d) Dans cette perspective d'éveil, le problème n'est donc pas de définir et de mettre en application une méthode, mais plutôt de préparer le personnel enseignant et de faciliter sa tâche.

Bilan

Nous avons formé depuis 1971 un groupe de travail sur la musique à l'âge scolaire, visant à la fois le milieu scolaire proprement dit et les différents cadres d'animation culturelle.

Cet atelier, qui était initialement un foyer de documentation et d'échanges de vue s'appuyant sur un seul permanent (François Delalande) a, petit à petit, défini son programme d'action. Il est maintenant devenu une équipe de travail stable (Wiska RADKIEWICZ, Evelyne GAYOU, Claire RENARD, Jacques REMUS, François DELALANDE) orienté essentiellement vers la recherche pédagogique en maternelle et l'aide aux enseignants.

Le statut de cette équipe (presque entièrement bénévole) et sa relation aux instances concernées (éducation, culture) reste une des préoccupations urgentes, mais son mode de travail est désormais adapté à un double objectif :

- . RECHERCHE, sous forme d'essais suivis dans quelques classes ;
- . DIFFUSION, en milieu enseignant, grâce si possible, à des stages pratiques.

OCTOBRE 1971 à Juin 1973

RECHERCHE

Groupe de réflexion et de documentation :

François DELALANDE, Claire RENARD et trois stagiaires musiciens ou psychologues.

. Une série de dossiers est constituée, couvrant les différents problèmes (institutions, psychologie, recherche musicale...). L'activité musicale de quelques classes de la région parisienne est suivie régulièrement.

DIFFUSION

- . Deux dossiers diffusés par « ÉTAPES », journal hebdomadaire du Service de la Recherche de l'ORTF.
- . Deux mémoires de fin de stage (Claire RENARD, Béatrice DUVAL) consacrés à la musique concrète en maternelle, présentés au Conservatoire.
- . Conférence de Pierre Schaeffer au congrès des écoles maternelles.

1973 – 1974

RECHERCHE

- . Rédaction (Claire RENARD) et essais systématiques « d'activités d'éveil » avec l'aide d'un groupe de quatre stagiaires.
- . Réunions régulières pour mettre sur pied une recherche sur la génétique des aptitudes musicales (avec deux psychologues CNRS et faculté de Nanterre).

DIFFUSION

- . Conférence François DELALANDE à l'Ecole Normale (boulevard des Batignolles, Paris)
- . Radio : cinq émissions, dont quatre dans les « après-midi de France Culture » (Agnès TANGUY)
- . Séminaire mensuel au Conservatoire (de janvier à juin 1974) regroupant des enseignants et des musiciens.
- . Disque « découvrir les sons » chez DEVA. (François DELALANDE et Jack VIDAL)
- . Conférence François Delalande aux « rencontres J MF » (Aix-en-Provence).

Depuis octobre 1974

RECHERCHE

- . Groupe d'essais d'activités d'éveil en maternelle.
- . Expérimentation sur la perception auditive entre trois et six ans en collaboration avec trois étudiantes (compte rendu dans ce bulletin).
 - . *Stages pratiques d'une semaine pour les institutrices de maternelle en recyclage à l'école normale (mais 1975), cf. chronique dans ce cahier.*
 - . *Conférences et ateliers pour enseignants à Paris (Ecole Normale) et en province (L, Marseille).*
 - . *Contribution à la série radiophonique : « éveil à la musique ».*

Perspectives

La RECHERCHE est à poursuivre et intensifier, à la fois sur le plan pratique et sur le plan théorique.

Nos expériences dans les écoles ont surtout porté, jusqu'à présent, sur les petites classes (maternelles et préparatoires). Non seulement le champ des activités musicales chez les petits n'est pas entièrement exploré, mais le prolongement avec les plus grands est très peu expérimenté. On voit que la tâche essentielle et de poursuivre.

D'un point de vue théorique, le retard de la musique sur la peinture dans les petites classes tient en partie à la très mauvaise connaissance que l'on a de ses conditions psychologiques. Quelques résultats sont considérés comme acquis à propos du développement de l'intelligence ou de la perception visuelle, mais aucun en ce qui concerne la perception auditive. On sait interpréter les dessins d'enfants, mais tout ce qui touche l'expression musicale, sa relation avec le geste et le mouvement, ses prolongements comportementaux est à peu près inconnu bien qu'étroitement corrélé au développement affectif et social.

C'est pourquoi nous avons, très tôt, poser avec deux psychologues intéressés, les problèmes psychogénétiques de la musique, mais sans disposer, pour l'instant, de l'appui institutionnel pour travailler à les résoudre.

La FORMATION DES ENSEIGNANTS est le complément de l'objectif de recherche.

On trouvera plus loin le compte rendu d'un stage de musique que nous avons organisé pour les institutrices de maternelle en recyclage. C'est ce type d'action que nous cherchons à renouveler. Il ne s'agit pas de se substituer aux enseignants, mais de les préparer à assumer leur tâche pour la musique comme pour les autres disciplines. Le moyen est de leur offrir un minimum de formation, mais surtout de développer leur propre curiosité et leur goût, et de vaincre un sentiment d'incompétence.

Un tel stage doit naturellement être prolongé par un contact périodique entre les anciennes stagiaires, pour lesquelles nous devons rester un foyer d'échange.

Les MOYENS DE DIFFUSION auxquels nous pensons pour l'instant, pour sensibiliser un large public sont :

- . l'insertion de musique d'enfants enregistrés dans des concerts de musique contemporaine ou dans des programmes radiophoniques,

- . la réalisation d'un film documentaire pouvant être utilisé pour la formation d'animateurs ou d'instituteurs,

- . l'utilisation de la radio aux heures d'école comme moyen d'échange entre des classes, les enfants nous adressant la suite d'un feuilleton radiophonique ou son illustration musicale.

François DELALANDE

CHRONIQUES ... CHRONIQUES ... CHRONIQUES ... CHRONIQUES ...

ATELIERS MUSICAUX POUR INSTITUTRICES A L'ECOLE MATERNELLE

L'ambition de notre équipe de recherche pédagogique étant d'aider les enseignants dans leur tâche d'éducation musicale, il était logique et nécessaire qu'après la pédagogie des enfants de maternelle nous abordions celle de leurs maîtresses. C'est maintenant chose faite. Grâce à l'accueil de Madame CARPENTIER, directrice de l'Ecole Normale d'institutrice de Paris, nous avons pu mettre à l'épreuve une formule de stage d'une semaine (en mai 1975) destiné en l'occurrence à des institutrices de maternelle et préparatoire en recyclage.

Les besoins des enseignants ne sont pas ceux des enfants. Les adultes, qui ont entendu comme tout le monde beaucoup de variétés, de musique « classique », quasiment pas de musique « extra européenne » et absolument jamais de musique électroacoustique ou vraiment contemporaine, sont profondément conditionnés à la musique tonale. Ils viennent, non pas sans culture musicale, comme ils le disent, mais à l'oreille formée, par habitude d'écoute, très sélectivement et depuis toujours, à l'écriture tonale. Ainsi les premières réactions sont-elles toujours rigoureusement prévisibles :

« Mais où est la musique là-dedans ? », « mais ce n'est pas de la musique, ça... » Hostilité générale, cris d'horreur. Nous voilà bien désemparées à la fin de la première séance avec les institutrices auprès desquelles nous avons pour mission de présenter des jeux musicaux destinés aux jeunes enfants et que nous voulions expérimenter avec elles.

C'est choquant un son fait avec un bout de bois frotté sur un radiateur et puis que faire de tous ces sons hétéroclites... ?

À la deuxième séance, une partie de l'auditoire (minime, il est vrai) avait disparu définitivement.

(Témoignage de Claire RENARD, responsable d'un des ateliers pratiques.)

Second handicap initial, dès qu'il s'agit de toucher un instrument, le respect qu'inspire la Musique a un effet paralysant et autorise une prudente démission. La même personne, qui n'hésiterait pas (moyennant quelques avertissements de modestie) à gribouiller un dessin, est psychologiquement bloquée par l'idée de faute ou d'interdit associée à la musique. Tout est permis en peinture : le résultat est plus ou moins réussi. Mais en musique, tout n'est pas permis. Conséquence immédiate de la culture tonale, le mot « musique » implique, dans la conception la plus répandue, une alternative juste ou faux, « c'est ça » ou « ce n'est pas ça ». Il n'y a pas de place pour le tâtonnement de la découverte personnelle. Pas de possibilité de passage continu et progressif entre des

premiers essais de création libre, nécessairement malhabiles et sans rigueur, et des réalisations plus expérimentées qui ont trouvé leur exigence. Il ne faut donc pas hésiter à permettre provisoirement le n'importe quoi dans une perspective presque de thérapie.

En pratique, le stage que nous avons été amenés à organiser alternait quatre types de séance :

- . Séances collectives (environ 20 stagiaires) d'exposé ou plutôt de commentaires d'exemples musicaux, destinées à remettre en question les idées toutes faites sur la musique et à définir ce que peut être une pédagogie d'éveil. Trois exposés d'une heure (F. DELALANDE).

- « La musique sans note »

- « être musicien »

- « la musique et l'enfant de 3 à 7 ans » (grosso modo les « trois idées clés » publiées ici).

- . Séances collectives d'écoute commentée. Musiques extra européennes, quelques exemples électroacoustiques proches des musiques réalisables en travaux pratiques ; exercices d'analyse et de description de sons isolés.

- . Travaux pratiques de « jeu instrumental » (deux groupes de dix, animés par É. GAYOU et J. REMUS). Un grand tas « d'instruments », dont beaucoup faits de matériaux de récupération. Le premier but étant d'oser : exercices ensemble, tels que réalisation de profils dynamiques simples, utilisation de la voix, etc. ; le second but d'être attentif aux trouvailles musicales, de chercher à les provoquer et à les prolonger : exercice à trois, chaque petit groupe étant muni d'un magnétophone pour enregistrement et ré-écoute. Ces activités ne sont pas destinées à être adaptées à la classe. Ce sont les institutrices elles-mêmes qui doivent trouver ici l'occasion d'une expérience personnelle du jeu musical.

- . Les séances pratiques « d'activités d'éveil », par contre, sont une préparation directe au travail pédagogique. Les stagiaires, répartis en deux groupes, ont pu essayer (avec Claire RENARD et Wiska RADKIEWICZ) certains des jeux conçus pour les maternelles. Séances également alimentées par l'écoute et la critique d'enregistrement de séance de musique dans les classes.

Que restera-t-il de ces cinq jours ? Qualitativement au moins, des envies et des intentions. Pas de doute que la timidité liée au sentiment d'incompétence aura été en grande partie vaincue.

- « À la dernière séance, tout le monde jouait ensemble, riait ou retenait son souffle selon l'intensité du moment musical ! Il n'y avait plus d'un côté un corps constitué et réputé compétent en matière musicale, qui proposaient une musique qui n'avait aucune signification pour l'autre côté (corps constitué d'institutrices), mais

des personnes qui osaient employer les moyens sonores, même les plus bizarres, et qui essayaient de trouver des relations entre les sons produits. Il y avait le seul plaisir de créer un moment musical. »
(Claire RENARD, suite)

Numériquement, c'est très peu. Cinq ou six institutrices qui ont trouvé là une vision de la musique à appliquer à l'école, et avec qui nous entretiendront des rapports suivis. Mais, à des améliorations près, nous souhaitons multiplier ce type d'interventions ponctuelles. Il contient concentré l'essentiel de la sensibilisation et de la formation que nous sommes en mesure d'apporter. Ce stage de cinq jours est pour nous une maquette.

François DELALANDE

MUSIQUE + THEATRE + PEINTURE + BRICOLAGE + VIDEO =
exemple d'un dispositif d'animation

Pendant une semaine (Pâques 1975), la ville de VIGNEUX avait fait venir cinq animateurs s'occupant chacun d'un atelier : art dramatique, vidéo, bricolage et décor, peinture et poterie, musique.

L'intérêt de l'opération a résidé dans le fait que ces ateliers, au lieu de fonctionner de façon autonome, ont, tout au long de cette semaine, essayé d'avoir des échanges permanents.

Au lieu d'obliger arbitrairement les enfants à se fixer dans un atelier pour la semaine, ils se sont constitués en plusieurs petits groupes d'une dizaine environ. Ainsi les enfants d'un groupe montaient une petite « pièce » en art dramatique, puis ils venaient chercher en musique les éléments dont ils avaient besoin, de même qu'ils construisaient leurs décors et leurs costumes à mesure qu'ils créaient de nouveaux personnages ou de nouvelles situations ; enfin, ils se filmaient régulièrement, apprenant ainsi à se servir de la caméra et de la régie, mais aussi apprenant à se voir, à se critiquer et donc à progresser dans leur travail.

Exemple concret : un groupe d'enfants de 8 à 13 ans, n'ayant jamais eu l'occasion de voir un instrument de musique, d'entendre même des sons pour eux-mêmes, de jouer une petite scène, s'est mis à inventer une histoire de lion dans la savane avec autour de lui toutes sortes d'autres personnages, des situations, des sorciers, des chasseurs, des gazelles, etc.

L'atelier de musique fonctionnait ainsi : des instruments Orff (petites percussions, métallophones, etc.) et beaucoup d'objets hétéroclites : bidons, bouteilles, plaques de métal, gong, maracas, petits instruments fabriqués par nous (« contrebasse » à une corde...) étaient à la disposition des enfants qui venaient les essayer un peu tous pour les connaître et choisir.

Ensuite, ils cherchaient les sonorités, les rythmes qui pouvaient convenir à leur histoire (exemple d'un long travail de recherche pour la course du lion dans la savane). Cette

première recherche avait plutôt un aspect anecdotique, de bruitage même, mais rapidement les enfants, pris par leurs propres découvertes, improvisaient, changeaient d'instruments, etc.... et à partir de là, trouvaient de nouvelles idées pour leur histoire. Ils ont ainsi monté une musique pour une danse : tout le monde jouait d'un instrument ou chantait. Dans tout cela, l'action de l'animatrice était d'être à l'écoute de ce qui se passait pour suivre la démarche des enfants, et, de temps en temps, quand ils étaient à court d'idées, de leur faire découvrir de nouveaux sons, de nouvelles façons d'explorer un instrument, de l'utiliser, de nouvelles façons de jouer ensemble (petit jeu de « questions-réponses », etc.). La même démarche a été adoptée dans les autres ateliers, c'est-à-dire qu'en fin de compte, toutes les autres activités s'entrecoupaient. Chaque enfant avait, en une semaine, participé à tous les ateliers, avec cependant des dominantes, selon ses goûts.

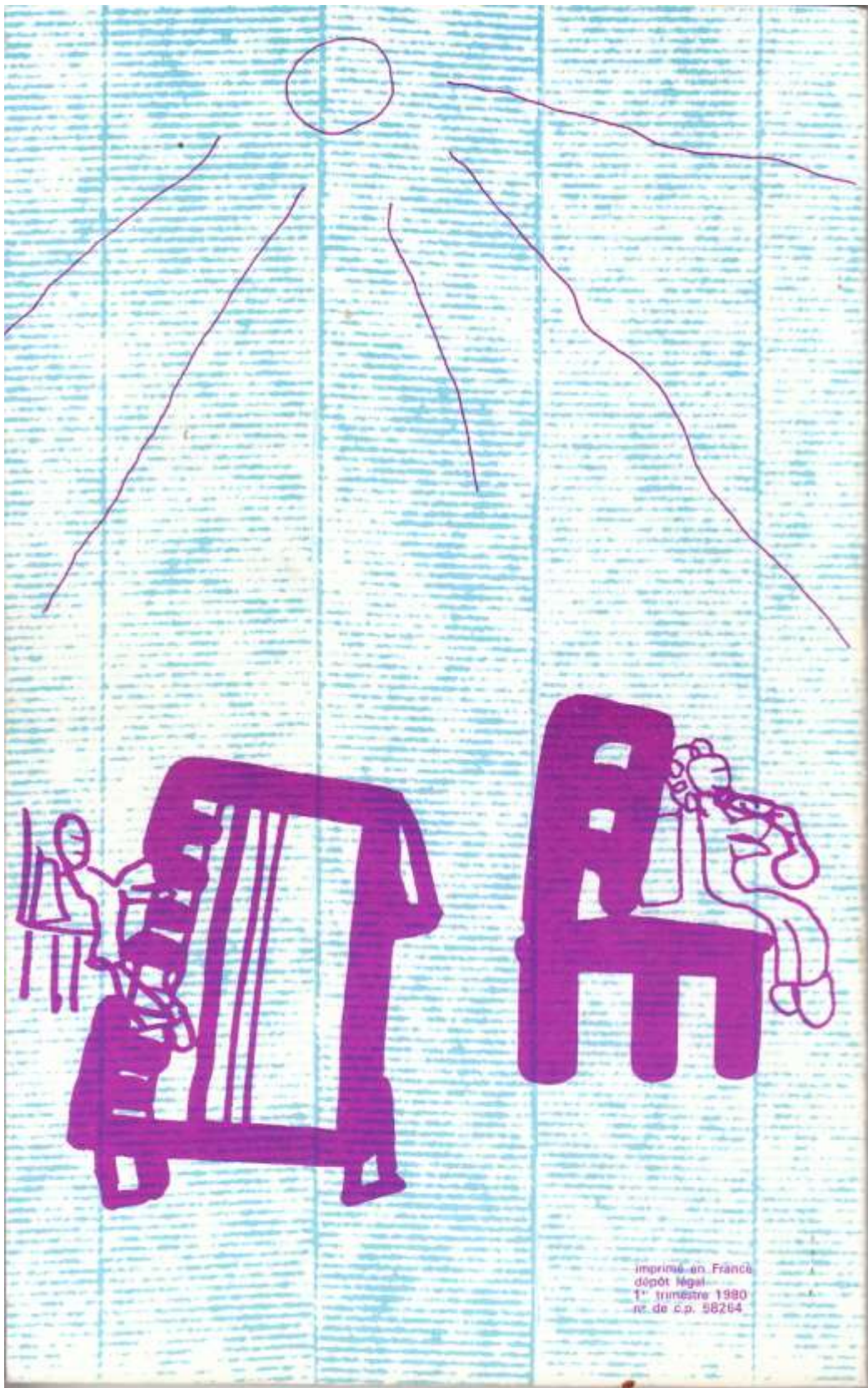
Le bilan de cette expérience a été très positif, à en évaluer le regret des enfants de nous voir partir.

Domage qu'il nous ait fallu sans arrêt résoudre les problèmes d'une organisation qui, quant à elle, niait l'interpénétration des différents ateliers... C'est ainsi que :

- .les enfants devaient s'inscrire un seul atelier,
- .les horaires de fonctionnement des ateliers étaient différents
- .les lieux des ateliers étaient éloignés.

Enfin, une des idées qu'il nous a semblé important de bannir est celle de produit fini, d'œuvre, de réalisation. Nous ne voulions pas travailler une semaine pour présenter un spectacle le dernier jour (même pour faire plaisir aux parents !) mais bien faire quelque chose tous les jours : en cela, l'utilisation régulière de la vidéo nous a aidés. Revu, critiqué, chaque moment prenait son importance. Il est clair que maintenant, pour les quelques enfants que nous avons touchés, la musique n'est plus quelque chose d'abstrait, de réservé, mais fait au contraire partie de leur quotidien.

Évelyne GAYOU



imprimé en France
dépôt légal
1^{er} trimestre 1980
nr. de c.p. 58264