

# *l'éducateur*

*pédagogie freinet*

## **Dossier pédagogique**

**EXPRESSION  
SONORE  
et MUSIQUE**

**159-160** Supplément au n° 13 du 15 mai 81

*54<sup>e</sup> année*

15 n°s + 5 dossiers suppléments par an : 118 F  
Etranger : 153 FF

# SOMMAIRE

## Introduction

<b>La réalité institutionnelle</b> (de la réforme Haby aux nouvelles instructions et programmes)	<b>1</b>
<b>La musique ! Quelle musique ? Pour quoi faire ?</b>	<b>4</b>
<b>Les problèmes de bruit</b>	<b>7</b>
<b>Les problèmes de place, les problèmes matériels</b>	<b>8</b>
<b>L'expression libre : quelle pratique ?</b>	<b>10</b>
<b>Comment démarrer ? Les problèmes de formation</b>	<b>11</b>
<b>Diverses pratiques : témoignages</b> (maternelle, primaire, second degré, éducation spécialisée, rencontres)	<b>13</b>
<b>La part du maître</b> (ce qui peut faire évoluer les productions des enfants et des adolescents)	<b>21</b>
<b>Quand les enfants ont des difficultés pour se lancer, que faire ?</b>	<b>26</b>
<b>Socialisation</b>	<b>27</b>
<b>Conclusion</b>	<b>32</b>
<b>Réalisations d'outils : par la C.E.L. / ce qui est prévu</b>	
<b>Des adresses</b>	<b>couv. III</b>

**Photos et illustrations :** Guy Loyer/Photimage : en couverture - L. Despaux : p. 1, 2, 7, 9, 10, 12, 20, 23, 26 - J.-L. Maudrin : p. 5, 11 - X. Nicquevert : p. 16 - G. Paris : p. 20, 21, 24, 25 - R. Massicot : p. 29 - L. Corre : p. 31 - R. Ueberschlag : p. 32 - Photo X : p. 13, 15.

**Adresse de la rédaction :** L'Éducateur, I.C.E.M., B.P. 66.

**Abonnements :** P.E.M.F., B.P. 109. 06322 Cannes La Bocca Cedex. C.C.P. 1145-30 D Marseille. Prix de l'abonnement (15 numéros + 5 dossiers) : 118 F.

# EXPRESSION SONORE et MUSIQUE

Dossier réalisé par la commission «Musique»  
du secteur «Expression artistique» de l'I.C.E.M.

## INTRODUCTION

Il ne s'agit pas ici d'exposer ce qu'il faut faire mais ce que nous faisons dans l'institution scolaire telle qu'elle est.

Non plus, ce qu'il faut penser, mais de faire état de différentes réflexions de camarades dans leur pratique.

Montrer ce qui existe quotidiennement, des témoignages parfois contradictoires, voire critiquables, se situant dans des contextes souvent difficilement restituables, presque toujours contraires à nos objectifs.



## LA RÉALITÉ INSTITUTIONNELLE

### IL Y AVAIT DÉJÀ

#### LA RÉFORME HABY...

##### Dessin et musique, en sursis, dans les collèges ?

Voici le bilan de ce qui s'est passé dans nos classes de 6<sup>e</sup>, lors de ce premier trimestre 77-78, en musique et dessin :

- Début janvier, nous ne connaissons pas tous les visages, pas tous les prénoms !
- Ce qui sous-entend que nous sommes loin de connaître la personnalité de chacun !
- Quant au travail réalisé : il est dérisoire, superficiel, basé uniquement sur la discipline et l'organisation matérielle dans la crainte de sombrer physiquement et psychologiquement ; c'est du travail à la chaîne !

L'an passé, alors que les classes de 6<sup>e</sup> étaient encore dédoublées, nous avions par exemple :

- Pour 8 h de cours, 4 classes  $\times$  (16 élèves  $\times$  2) = 128 élèves environ.
- Cette année, pour 4 heures de cours seulement : 4 classes  $\times$  24 élèves = 96 élèves. L'an prochain, en plus des 6<sup>e</sup>, les classes de 5<sup>e</sup> seront aussi de 24 élèves.
- Cette année, en 5<sup>e</sup>, pour 8 heures de cours nous avons par exemple : 4 classes  $\times$  (16 élèves  $\times$  2) = 128 élèves.
- L'an prochain, pour 4 heures de cours seulement, nous aurons : 4 classes  $\times$  24 élèves = 96 élèves.

Il faut donc envisager l'année 78-79 de la façon suivante : 4 heures en 6<sup>e</sup> pour 96 élèves + 4 h en 5<sup>e</sup> pour 96 élèves, d'où 8 h pour 192 élèves.

Mais un professeur de ces disciplines doit assurer 20 h de cours par semaine ; il restera donc 12 h de cours à faire :

- avec des 6<sup>e</sup> ou des 5<sup>e</sup> à 24 élèves : 12 h  $\times$  24 élèves = 288 élèves ;

- ou avec des 4<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> à 34 élèves : 12 h  $\times$  34 élèves = 408 élèves.

Total minimum : 480 élèves :

Total maximum : 600 élèves.

- Comment, dans de telles conditions, faire un travail sérieux adapté aux besoins et aux intérêts de chaque enfant ?
- Comment apporter un minimum de connaissances sans faire de l'«à-peu-près» et sans les décourager ?
- Comment permettre la libre expression ?
- Comment développer la personnalité de chacun ?
- Comment prendre au sérieux cette réforme alors qu'un professeur de dessin ne dispose en moyenne que de 1,50 F par élève et par an ?
- Et... comment, au milieu de cette démesure, assurer toutes ces heures et garder son équilibre ?...

*Commission «Dessin et musique» second degré  
(L'Éducateur n° 12, 20-4-78)*

### ... IL Y A MAINTENANT LES NOUVEAUX PROGRAMMES

#### Les nouvelles instructions de C.M. en éducation musicale

(Les passages entre guillemets sont des citations des programmes et instructions de cours moyen.)

Un coup d'œil sur les généralités concernant les activités d'éveil nous fait pressentir un certain nombre de restrictions : «Il s'agit d'une pédagogie exigeante» — «dépasser le stade des seules réactions spontanées» — «se dégager d'une soumission à l'occasionnel» — «... que le maître reste constamment

vigilant à l'égard des objectifs poursuivis, et s'attache à respecter les progressions qu'il a établies...» Puis «compte tenu de la maturité plus grande des élèves, de leurs acquisitions et de leurs expériences antérieures et de la nécessité d'assurer les bases nécessaires à l'entrée au collège, les objectifs et les contenus se précisent et prennent progressivement un caractère plus disciplinaire.»

Voici apparaître l'idée que le C.M. est là pour préparer le programme du secondaire, programme écrit antérieurement (réforme Haby) donc, but à atteindre, quoi qu'il arrive. Cette idée est d'ailleurs la seule qui soit formulée dans les objectifs de l'éducation musicale au C.M. : «*Au moment d'aborder l'enseignement du collège l'enfant doit avoir acquis dans le domaine musical, un certain nombre de compétences et de connaissances...*»

Dans les contenus et instructions qui suivent on peut distinguer dans les activités où l'enfant émet des sons :

• **Chants collectifs** ou individuels (on ne parle pas explicitement d'invention individuelle — emploi du terme indéterminé de «production»). On en tire des formules rythmiques et mélodiques à travailler, et on joue les plus simples sur des instruments. On s'entraîne à les accompagner avec diverses sources sonores (activité mettant l'accent sur la mélodie et les rythmes avec «métrique», cadence régulière). On lit, en chantant le nom des notes, des phrases extraites de ces chants. Puis on se dirige vers le déchiffrement de partitions inconnues des enfants.

• **Pratique de l'«improvisation»** orientée vers la mélodie («soutenue et alimentée» par l'«apprentissage des chants conduit avec ingéniosité... et les séances d'accompagnement»). L'éventail des sources sonores citées semble indiquer une ouverture quant aux types d'improvisations praticables. Malheureusement on tombe de haut en lisant un peu plus loin que pour «passer d'une improvisation individuelle à l'improvisation collective, le maître guidera le choix de formules rythmiques ou mélodiques, aidant à retenir celles qui lui paraîtront s'imposer par leur charme, leur vigueur, leur pouvoir convaincant». C'est vrai, seul l'enseignant sait ce qui est beau. Un enfant n'a pas de sensibilité, par définition !

Après les proclamations ronflantes des cycles préparatoire et élémentaire (C.P. : «*épanouissement des possibilités d'expression comme des pouvoirs de création, développement de la sensibilité, ouverture au monde de l'imaginaire...*» «continuer à développer les pouvoirs créateurs de l'enfant ainsi que

plusieurs aspects de la fonction d'expression...» C.E. : «*préservation et développement des pouvoirs créateurs de l'enfant, stimulation de la fonction d'expression...*») on ne conserve au C.M. que ce qui sera directement utilisable pour le programme de 6°. Quand on nous parle encore d'«improvisation», il s'agit d'un travail tellement orienté, parcellisé, en miettes, qu'il est vidé de tout son sens. Au lieu de développer au C.M. le peu d'improvisation et de créativité préconisées aux cycles préparatoire et élémentaire, on l'oriente vers l'émission de formulettes rythmiques et mélodiques, le maître choisissant ensuite dans ces formulettes celles qui correspondent à ses canons esthétiques ou... à sa progression, en les faisant reprendre en chœur par la classe unanime, ainsi débarrassée des problèmes de communication, de liberté et de dynamique dans un groupe.

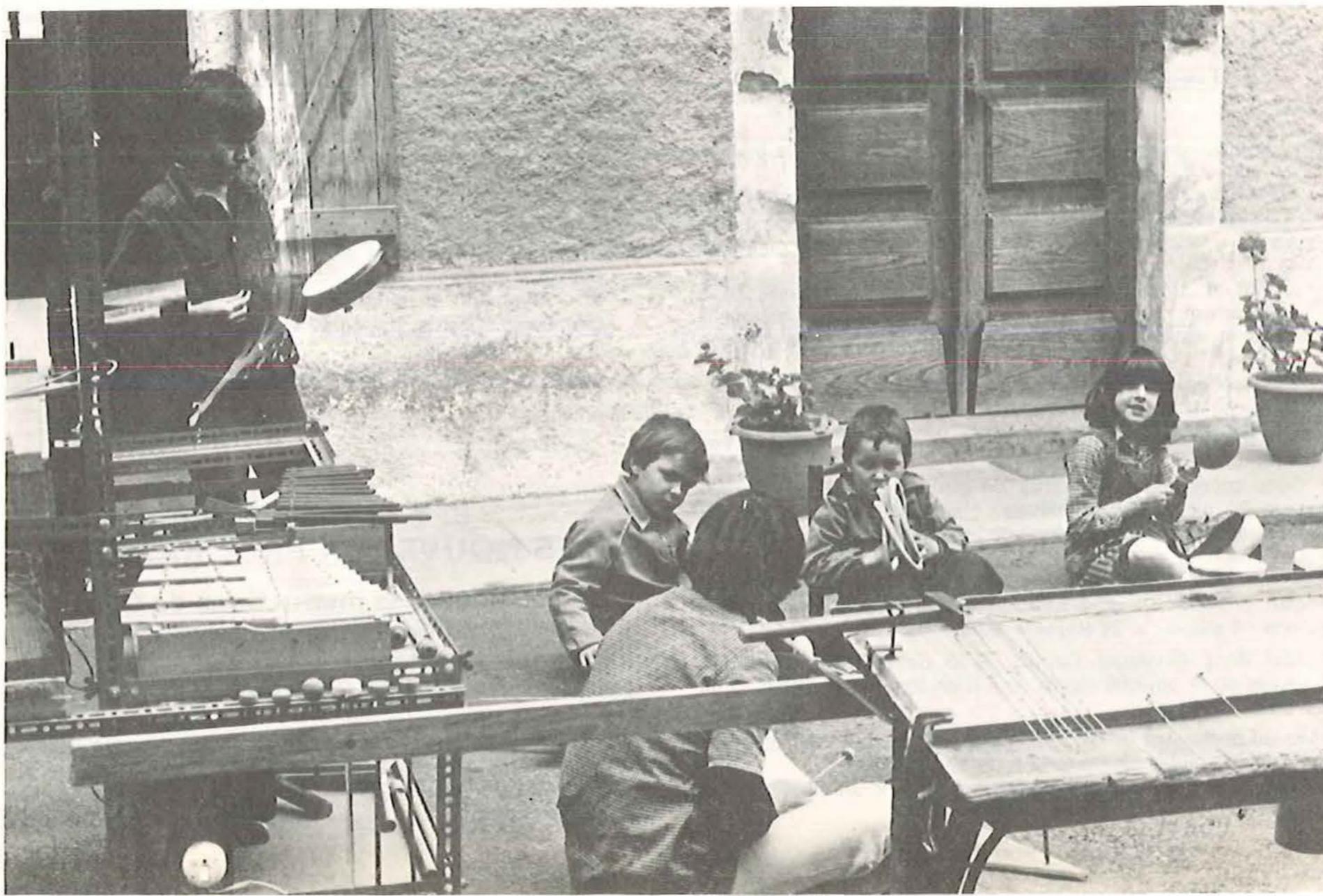
Ainsi, jamais, de la maternelle à la troisième on ne demandera aux enfants d'inventer un «morceau» complet préparé dans le détail, avec un début et une fin. Jamais on ne se pose, on ne lui pose le problème : comment organiser des sons, seul, ou à plusieurs. On aurait pu proposer aux enfants des activités d'expression réelles, pas des «pièces poubelles» (1) comme disait Alex Lafosse dans le domaine du travail manuel.

---

**Les programmes du secondaire consacrent la disparition de toute activité de création.**

---

En 6° on préconise outre le chant collectif des exercices oraux, généralisation des «pièces poubelles», parcellisation extrême des activités pour tenter d'acquérir un savoir en miettes justifié lui-même par l'apprentissage du solfège. Celui-ci apparaît massivement, non motivé, systématique, séparé de l'expression, abstrait... on connaît, malheureusement. Rien n'a changé. Dans les objectifs généraux de l'éducation artistique des collèges (6° à 3°) on évacue très consciemment toute activité créative, en la reportant aux activités péri-scolaires (non prises en charge par l'Education nationale). Pourtant on reconnaît que «*le besoin de créer est une énergie potentielle que chacun porte en lui...*» que «*la possibilité de s'exprimer par une œuvre peut apporter un équilibre remarquable à la personnalité des jeunes*». Mais on invoque pour expliquer cette contradiction, le manque de temps «*qui ne peut être emprunté aux horaires scolaires proprement dits*». D'autre part, comme il faut laisser



aux élèves «la possibilité de choisir tel moyen personnel d'expression» et que cela «ne s'accommode guère des contraintes collectives d'une classe» (trop d'élèves, peu de locaux et de moyens matériels sans doute), ce n'est donc pas possible ! Enfin un dernier passage insiste sur «certains excès» non «éducatifs» commis par ceux qui emploient divers modes d'expression «au petit bonheur (quelle familiarité !) sans intention, rigueur ou maîtrise et quel que soit l'âge des enfants». On en conclut sans rire que l'éducation artistique de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> doit «créer le besoin de créer»... ailleurs !

A l'I.C.E.M., il y a longtemps que nous avons une pratique dans les domaines auxquels les instructions tournent le dos à partir du C.M., pratique que nous précisons coopérativement. Depuis longtemps, les enfants de nos classes pratiquent le chant libre, parallèlement à l'interprétation de chants ; dès l'apparition des premiers 78 tours de musique extra-européenne, Freinet préconisait de les mettre en relation avec les réalisations des enfants. La B.T. sur la construction d'instruments n'est pas d'hier, ni les disques des réalisations de nos classes. Nous n'avons pas attendu que les instructions évoquent vaguement la fabrication de «cithares rudimentaires» pour mettre au point l'Ariel. Nous n'avons pas hésité à promouvoir dans nos classes non seulement des recherches dans le style de notre patrimoine occidental, mais aussi des recherches proches de l'esprit des musiques contemporaines (concrètes, électro-acoustiques, entre autres), recherches tendant à donner aux enfants une définition de la musique plus large que la «production de formules rythmiques et mélodiques» et tendant à fournir aux enfants, un éventail de choix esthétiques dont ils puissent s'emparer en fonction de leurs besoins d'expression.

Notre travail, depuis plusieurs années, nous a permis de tenter d'y voir plus clair dans les domaines : de l'improvisation collective ; de la composition (activité totalement absente des instructions) ; de l'interprétation ; des implications individuelles ou collectives dans ces diverses activités et des problèmes de communication que cela pose ; des problèmes de notation en fonction du type d'organisation sonore pratiquée, du problème de la notation traditionnelle (qualifiée d'usuelle dans les instructions).

En ce qui concerne l'improvisation collective en petits groupes (pas uniquement mélodique ou rythmique) nous pensons que c'est l'occasion au C.M. de découvrir la communication par le son, au sein d'un groupe, communication directe, beaucoup moins «médiatisée» que dans la composition que l'enfant propose à des auditeurs. En revanche la composition permettant peut-être mieux, par la possibilité de raturer, la matérialisation d'une intention expressive, et par la possibilité d'analyse des moyens employés, d'acquérir peu à peu du «métier».

Mais nous nous égarons, tout cela n'a pas grand intérêt puisque ça ne permet pas directement d'aborder les programmes ! Par contre le paragraphe «lecture et écriture musicales» de ces programmes, que ni les maîtres, ni les enfants ne sont en mesure d'appliquer par manque de pratique et de formation, est beaucoup plus important pour la liaison avec la 6<sup>e</sup> (une phrase entière de notions de solfège à acquérir a été purement et simplement recopiée sur les programmes de sixième !)

Nous en entendons qui vont dire : «Il faut comprendre nos supérieurs, les instructions de 6<sup>e</sup> étaient déjà écrites, il fallait bien recoller les morceaux !...»

Mais est-ce vraiment incohérent ? Une inspectrice pédagogique régionale de musique dont les militants de l'I.C.E.M. ont entendu parler n'affirmait-elle pas : «La créativité, je n'y crois pas ; en terminale, à la rigueur, et encore, sous forme de clubs que vous dirigerez.» Ben voyons ! C'est pas pour la populasse tout ça ! L'idéologie des dons n'est pas morte. Elle a plutôt tendance à proliférer ces temps-ci (voir Debray-Ritzen et autres). D'autre part le secondaire n'est-il pas le lieu de matérialisation de la sélection ? Pour le B.E.P.C. on entend parler de contrôle continu dans toutes les matières et pour ceux qui n'auront pas le niveau on parle d'épreuves à passer (toutes matières).

Question à 1 000 F : «Quels types d'épreuves seront proposées en musique ?» Facile. Une course d'obstacles à base de «pièces poubelles» (1) du programme que seuls quelques enfants de bonne famille franchiront peut-être.

Pourtant toutes les notions et acquisitions définies dans ces programmes seraient acquises avec facilité si depuis la maternelle les enfants pratiquaient l'expression libre dans une atmosphère de valorisation et de confrontation. Le solfège serait facilement acquis car à un certain niveau de pratique, il devient un besoin. Mais là, il y a des freins importants. Ils sont idéologiques, donc budgétaires.

En tout cas ce que nous refuserons toujours, c'est :

- de travailler avec des élèves fictifs et de leur appliquer le programme du cycle moyen comme s'ils avaient bénéficié de tout ce qui est défini dans les autres cycles ;
- d'aborder des notions, des savoirs «du programme» sans qu'ils soient motivés, nécessités par l'expression et l'évolution des enfants. Combien d'élèves de nos classes primaires, secondaires ou d'écoles normales, combien d'instituteurs (trices) en formation continuée n'ont jamais eu de pratique musicale antérieure ? Inutile de dire que, quel que soit l'âge auquel on s'adresse, nous commençons presque toujours à zéro, et que les premiers essais, les premiers gestes, sont d'un niveau technique de maternelle (même si l'évolution qui suit est plus rapide). C'est comme ça. C'est toute l'institution Education (Nationale) qui est en cause depuis des années, et elle s'entête.

## Une bavure d'I.P.R. trop zélé ou l'exigence de l'application des nouveaux programmes de musique ?

### RAPPORT D'INSPECTION

Classe de 6<sup>e</sup> (25 élèves).

Il est très difficile de décrire la confusion régnant pendant le cours de Madame ...

Après un quart d'heure de culture vocale et chant, sans aucune direction, le professeur procède à l'élaboration de groupes, laissant le choix des instruments aux enfants. C'est ainsi que six ou sept groupes s'en vont. Un élève avec orgue électrique dans le couloir, d'autres avec cymbales dans une salle polyvalente, d'autres avec des peaux en un troisième lieu, etc.

Après éclipse du professeur dans une petite salle contiguë, il reste quatre élèves s'essayant à jouer «Douce nuit» et «Le bon roi Dagobert» (polytonalités inattendues !). Bruits divers à l'étage (xylo, tambours, etc.). Dix minutes avant la fin de l'heure, enregistrement par le professeur de «Au clair de la lune» sur carillon, avec erreur reconnue d'ailleurs et «dialogue» de rythmes.

Les recherches que Madame ... effectue avec ses classes me semblent tout à fait illusoire.

Il est d'abord urgent que les élèves soient avec leur professeur, ne serait-ce que pour une raison de sécurité. D'autre part, les enseignants d'autres disciplines ne peuvent qu'être gênés par les migrations sonores des élèves qui ne devraient pas quitter la salle de musique.

Bilan négatif au niveau des connaissances ; qu'il me soit permis d'ajouter mon profond regret de ne pas voir un professeur assumer son rôle.

Date de l'inspection : 19 mars 1979.

De plus en plus, pèsent des menaces précises de la part de la hiérarchie : cassage d'équipes pédagogiques constituées ; tentatives d'intimidations et de mise au pas envers des praticiens de longue date de l'I.C.E.M...

**Le droit à l'expression libre et au tâtonnement expérimental de l'enfant et de l'adolescent dans un cadre de vie coopérative reste à conquérir, même et surtout en expression musicale !**

(1) On appelle «pièce poubelle» ou «pièce d'étude» l'exercice «pédagogique» sans autre utilité ou fonction que l'étude d'une difficulté technique, par exemple : la pièce de bois sur laquelle on s'entraîne à creuser une mortaise. (La Brèche n° 51, septembre 79, «Le dessin technique, fromage pédagogique».)

# LA MUSIQUE ! QUELLE MUSIQUE ? POUR QUOI FAIRE ?

## LA MUSIQUE

Quand je voulus toucher à la musique, on m'avertit qu'il fallait d'abord l'apprendre, monter la «dame» do-ré-mi, la descendre do-si-la, enfler et diminuer, filer, mesurer, battre, compter et progresser.

On portait ensuite à ma connaissance qu'il y avait de grands musiciens. Ils étaient tous morts d'ailleurs, sauf peut-être un ou deux que l'avenir seulement reconnaîtrait. Il n'en restait donc que des moyens ou des petits. Le centre de cette culture si rare et suprême qui m'ébahissait devait se trouver à Paris car les imprimés de musique, les livres de ceux, poètes et savants qui en parlaient en connaissance de cause et en avaient découvert les lois qu'on enseignait même dans une école, portaient tous écrit : PARIS.

Je me contentais d'œuvres à ma portée, clandestines pour tout un tas de raisons, aussi bonnes les unes que les autres et que j'ai de bonnes raisons de juger détestables. Nous faisons de la musique avec des copains dans une «remise» : Jean, Yéyé, Jeannette, Moineau, une casserole, un sifflet, un harmonica, une boîte de sardines.

L'instrument le plus convoité avec le sifflet modulateur c'était la boîte à gaufres cubique, pièce unique, très difficile à trouver et fascinante par toutes ses possibilités sonores.

Yéyé qui allait au catéchisme en avait profité pour nous rapporter des pages de musique imprimée qu'il distribuait au début des séances auxquelles je fus admis avec une gravité impressionnante. J'en restai muet d'abord, admirant comme les autres déchiffraient la musique. Mais Moineau regardait en l'air trop souvent et je me demandai s'il savait tout ça par cœur ou si... Je me lançai, tremblant qu'on ne me repousse, tâtonnant avec timidité et ferveur à la rencontre de mes copains. Yéyé me cria : «Oui !» Je vis que personne ne lisait la musique et qu'on pouvait y aller. On y allait de bon cœur. Je pénétrais dans un cercle supérieur vers un point central et chaud où nous tendions de tous nos gestes, bien au-delà des signes ordinaires. On écoutait jusqu'à deviner, prévenir, donner un écho fulgurant. On écoutait jusqu'à ce que le moindre signe nous devienne sensible et significatif, jusqu'à l'âme.

Vingt-cinq ans après, cela sonne encore à mes oreilles.

Pour sentir la valeur humaine (puisque ainsi il faut parler) de la musique, il ne suffira pas d'expliquer aux raffinés de l'Oreille et de la Culture qu'un monde sonore équilibré et dynamique naissait en des lieux réputés déserts, entre la bouteille et la boîte à gaufres... Il faut dire qu'au-delà je retrouve le visage et le sourire oublié de mes copains quand tout ailleurs dit leur indifférence ou leur mort.

J'avais abandonné cela au bazar de l'enfance quand je montai à dix-huit ans, à Paris écouter de la vraie musique vivante que des enregistrements exceptionnels, des émissions radiophoniques et la lecture m'avaient révélée quelques années auparavant. Je m'assis sagement à l'Opéra-Comique, dans l'obscurité envoûtante qui se tissait autour de la scène de *Pelléas et Mélisande*.

Mais je n'eus pas de chance. Ces gens lisaient la musique sur des grands papiers et ne s'écoutaient que du bout de l'oreille. Ils ne s'écoutaient pas. Il n'écoutaient pas les chanteurs. Ils n'écoutaient pas cet espace prodigieux où Debussy s'est avancé en «*écoutant beaucoup plus*» comme dit sa fille à Cortot. Ils dressaient seulement autour de ce monde un mur de sourds.

Ils avaient les voix, les instruments les plus achevés de notre siècle et de notre planète, ils avaient l'art et la science consacrés, ils savaient lire, ils avaient la scène, le chef-d'œuvre unique, la salle comble tournée vers eux dans l'ombre mais jamais de cette abondance qui éclatait de tous côtés, de cette faveur des circonstances ils ne firent naître un grain de poésie. Il ne tomba aucune étoile sur Pelléas.

Je sais, les soirs se suivent et ne se ressemblent pas. Mais ce n'était pas de la musique et je compris que ce qui me le montrait trop clairement était cette expérience vécue avec mes copains de la remise où nous écoutions jusqu'à ce que vie s'en suive, jusqu'à ce que quelque chose passe entre nous.

Parce que si nous n'avions su cela de toute notre conscience, de tous nos actes, sans en expliquer les principes bien fondés aux pédants, aux philosophes et aux snobs, nous n'aurions pas fait de musique digne d'une oreille de pédagogue, ni d'un autre connaisseur, mais nous aurions fait seulement un peu de bruit pour nous amuser.

P. DELBASTY

## LE CLIMAT MUSICAL

### 1. Le déséquilibre

Je croyais, dans ma naïveté et mon incompetence, que je pourrais apporter aux enfants de ma classe une révélation qui allait tout changer.

J'en avais assez d'entendre ce répertoire de colonie de vacances dont j'étais fier trois ans auparavant. C'était trop ou peu. Je possédais environ 350 fiches, il n'y avait qu'à choisir...

Mais je savais d'avance ce qui plairait aux enfants : à la croisée de leurs goûts et des miens, il ne resterait qu'une vingtaine de chansons ; j'accompagnais à la guitare et nous recherchions des finesses d'interprétation ; les chants à deux voix étaient appréciés.

Non, je n'étais pas satisfait, bien installé dans le confort de cette «réussite».

— Pourquoi chercher ailleurs ?

— Ce n'est déjà pas si mal !

— Ah ! Créer un climat musical dans la classe !

Quand on se sent inconsciemment incompetent, on croit à la magie des appareils. J'apporte un orgue électronique... Quel choc ! Oui, mais une fois l'appareil démystifié, c'est fini, chacun est repris par ses occupations.

La belle machine n'a fait que remplacer la guitare dans l'accompagnement des chants. Pouvais-je laisser tâtonner les enfants sur un appareil de ce prix ? De toute façon, je n'étais pas sensible au tâtonnement expérimental.

Après quelques recherches et quelques échecs, dans ma démarche personnelle vers l'enfant, vers ce qui demeurerait, en définitive, en lui, de réalité musicale, vers son contenu musical, j'en suis venu à me rendre compte d'un fait important. Les enfants chantaient aussi quand ils étaient seuls, et non les chansons apprises en classe ou dans les groupes de l'internat, mais des mélodies tristes sur le mode mineur et... non répertoriées sur mes fiches ! Oserais-je avouer que je n'ai pas compris tout de suite qu'il s'agissait de créations ?

Comment prendre au sérieux une mélodie sans structure rythmique nette, s'exprimant sur deux notes distantes d'un ton (par exemple do et ré), quand on a de si belles «réussites» avec des chansons à... deux voix ?

J'étais incapable de me montrer attentif à la richesse des observations et des découvertes des enfants, à leurs possibilités de création. Mon insuffisance m'empêchait de faire entrer la vie à l'école. Il y avait d'un côté ma culture musicale, pauvre parce qu'installée, que j'essayais de transmettre à mes «élèves» (pour eux c'était surtout la culture de la voix), et de l'autre, la réalité musicale des enfants hors de l'école, pauvre parce que condamnée à s'exprimer dans la solitude.

### 2. Le chant libre

Quelques années après, ayant transformé progressivement ma pédagogie, grâce à Freinet dont j'avais «dévorer» les ouvrages,

grâce au groupe départemental de l'École Moderne qui a su m'aider par un esprit critique et valorisant, un souffle nouveau régnait dans ma classe. J'apprenais toujours des chansons aux enfants, mais à une seule voix, car je ne voulais pas dépasser leurs possibilités d'intégration. De plus, j'avais fait entrer la «création» dans l'école. J'avais favorisé une forme nouvelle d'expression : le chant libre.

Ce chant libre pouvait prendre trois formes. Je leur ai donné des noms : le fredon, la chanson-message, la chanson sur commande.

Le fredon venait pendant une activité dite «manuelle» : dessin, peinture, aluminium, terre, menuiserie, etc. Ce fredon pouvait d'ailleurs se structurer, devenir une véritable chanson, il était malgré tout, une expression «pour rien», une sorte de libération, de reflet de la musicalité intérieure. L'enfant ne ressentait pas le besoin de le communiquer.

La chanson-message venait quand l'enfant cherchait un public. Elle aussi représentait un moment d'expression, en ce sens qu'elle était la marque de l'inspiration du moment. Elle avait deux possibilités de se manifester :

- Le magnétophone, constamment branché à cet effet (il n'y avait qu'à ouvrir le micro) dans un coin de la classe, isolé et tranquille.
- L'amplificateur. L'auteur devait pour cela, mobiliser l'attention de tous, profiter d'une réunion ou la provoquer.

On a pu assister, ainsi, à de véritables récitals décidés auxquels se joignaient de nouvelles recrues. La séance se terminait par l'écoute d'enregistrements. Sur la demande des enfants, je chantais une chanson ou nous écoutions un disque.

La chanson sur commande. Elle a eu ses instants de gloire pendant les réunions dont je parlais à l'instant, pendant la visite de camarades ou de sympathisants de la classe, pendant l'exposition. Hors de son côté désagréable qui est le cabotinage, elle me contentait parce qu'elle correspondait à une véritable possession par l'enfant d'une certaine quantité de moyens d'expression chantée, elle m'inquiétait aussi, parce que j'avais peur que l'enfant s'installât dans une forme de communication vocale et qu'il n'en sortît plus.

Quelle était la destination des chansons ainsi créées ?

Certaines chansons enregistrées étaient envoyées aux correspondants. Le choix se décidait en conseil. Ceux-ci nous envoyaient leurs meilleures œuvres. Pendant un an, les échanges furent fructueux. Les «idées» de nos correspondants étaient utilisées et l'expression s'enrichissait de part et d'autre. L'année suivante, malheureusement, les nouveaux correspondants avaient trop de difficultés :

- matérielles (mauvais magnétophone, trop différent du nôtre) ;
- pédagogiques (première expérience de correspondance, il leur était difficile de nous suivre, d'autant plus que, cette année-là, nous démarrions la musique instrumentale).

Les échanges musicaux ont donc lassé les enfants.

Mais nous avons notre public et l'expression musicale n'a cessé de croître.

Certaines chansons devenaient des succès. Les enfants désiraient apprendre celles qui leur plaisaient, le magnétophone jouait le rôle de répétiteur. Hors de tout esprit de compétition, il s'opérait une sélection naturelle, je devrais dire une orientation des chansons. Les unes demandaient à être écoutées, les autres à être entonnées. Ce fut le cas de la chanson de Francine : «Le renard et le lapin» qui tint le «hit parade» de la classe pendant plus de deux mois. Elle fut détrônée par une chanson folklorique que j'avais amenée : «Passant par la prairie».

### 3. La musique libre instrumentale

Je ne vais pas raconter la petite histoire, amusante mais hors de propos, qui a amené l'instrument dans la classe. Je dirai simplement que c'est après plus d'un an de chant libre que le besoin s'est fait sentir.

Bien sûr, si je n'avais pas attendu l'événement, je n'aurais pas été sensible à son apparition et le besoin n'aurait pas été suivi d'effet. Mais je l'attendais, je l'espérais, je le guettais. La lecture des travaux de Delbast y m'y avait préparé. Mais, je ne voulais pas mettre entre les mains des enfants la B.T. n° 383, comme cela artificiellement, sans qu'elle réponde à un besoin. Finalement elle n'a pas servi, car les enfants, ayant découvert, étaient attachés à leurs découvertes. Plus tard, sûrement, elle aurait été appréciée.

Dès l'apparition des premiers instruments, je pensais que la pratique du chant libre avait permis aux enfants de franchir des étapes qu'ils n'auraient pas besoin de parcourir à nouveau.

Je me rendis compte de mon erreur. Ce qui n'avait pas apparu avec des instruments à percussion, s'est vite fait remarquer dès qu'un instrument demandait à être accordé. Le xylophone à bouteilles et la «guitare» (fils à pêche tendus sur des cageots) en ont été les premiers témoins.

Les accords ont suivi les tâtonnements déjà écrits à propos du chant libre. Chacun revenant à son niveau de départ, mais allant plus vite. Suivant les habitudes acquises lors du chant libre, nous nous réunissions pour écouter les créations directes ou les enregistrements. C'est là qu'apparut un fait nouveau pour la musique : la critique. Elle apparut d'abord sous forme de conseils qui disparurent très rapidement pour laisser la place à ce que les enfants appelaient «la devinette». C'est-à-dire qu'il s'agissait de savoir si l'auteur était triste ou gai. Lui-même ne le savait pas.

Alors on lui posait des questions :

- Avec qui as-tu joué à la récréation ?
- Est-ce que tu t'es battu ? (J'avais quelques caractériels.)
- As-tu fait un beau dessin ?
- Est-ce que tu as eu des «feux verts» en travail individuel ?
- Ton texte a-t-il été choisi ?...

La plupart du temps, il n'était ni triste ni gai, mais simplement heureux qu'on parle de lui et de son œuvre. Quelquefois, l'auteur nous racontait l'histoire de sa musique, mais le plus souvent, il cherchait la beauté.

- C'est beau ?
- C'est beau.

Parfois : «On dirait que ça rit.»

Au mois de juin, les filles dansaient sur la musique et nous comprenions bien mieux qu'avec des mots. Les garçons, qui se sentaient ridicules dans la danse, jouaient aux chefs d'orchestre. Là aussi, on comprenait.

A propos de l'œuvre, de véritables entretiens naissaient :

- Pourquoi ta musique est si triste ? Ça pleure tout le temps.
- C'est parce que j'ai mal dans mon cœur.
- Les coups de tambour, c'est ton cœur ?
- Non, ça c'est mon père qui me bat, alors je crie i i i. Je ne pleure pas, parce que je suis un garçon, mais je crie. Moi je suis dur, je ne pleure jamais. La musique, elle, elle est tendre, elle peut pleurer, c'est comme une fille, elle ne demande pas pardon mais elle pleure...»

(Certains passages étaient presque chantés.)

A cette époque, les enfants n'enregistraient plus leurs œuvres à cause d'une panne de micro. Il a donc fallu que nous nous réunissions pour écouter. La musique devait être préparée, car



certaines enfants étaient capables de reproduire tel ou tel passage qui nous avait plu.

J'avais continué d'apporter des œuvres d'adultes qui me semblaient en rapport avec les œuvres des enfants. Je subissais l'assaut des questions et malheureusement, j'avais du mal à répondre à cause de mon manque de culture musicale. Surtout, les enfants pénétraient très profondément dans l'œuvre, par comparaison avec leur vécu musical. Mes réponses n'allaient pas au fond des choses. Eh ! je n'étais pas l'auteur ! Pour répondre plus facilement, j'ai pris l'habitude d'apporter des enregistrements de jazz.

D'une part, j'étais plus à l'aise avec Dizzie Gillespie qu'avec Mozart, d'autre part, les questions étaient moins nombreuses comme si les enfants entraient de plain-pied dans l'œuvre, la vivaient. Il fallait les voir scander, vibrer, ressentir, exploser. La compréhension était corporelle, non plus verbale, mais toujours affective.

Hors des réunions, nous baignions dans la musique. Pendant les travaux ne demandant pas d'écoute, une musique d'ambiance emplissait la classe doucement, comme pour accompagner nos gestes. Musique d'enfant ou musique d'adulte, elle était devenue un besoin. En son absence, les fredons compensaient.

Je l'avais mon climat musical !

La différence est énorme entre les deux époques que j'ai décrites. Tout a changé. Je me suis mis à écouter les enfants, à prendre en considération leurs œuvres, à apprécier leurs créations musicales.

Oh ! cela n'a pas été sans mal ! Je n'ai jamais senti le « coup de foudre », la brusque révélation ou l'illumination. Le texte libre débouchant sur le journal scolaire et la correspondance, la peinture libre, la méthode naturelle de lecture... pratiqués tour à tour, m'ont amené à changer le sentiment que j'avais de la pédagogie, mon attitude et tout le système de relations « maître-élèves ». Les stages et les réunions de l'Ecole Moderne, m'ont informé, formé et... transformé.

J'en suis venu à considérer l'éducation musicale dispensée dans ma classe et à l'envisager sous un autre angle. Les camarades à qui je confiais mes craintes, me répondaient : « Lance-toi, les enfants te montreront le chemin. » Ils me l'ont montré, en effet, à partir du moment où j'ai su les écouter et les encourager dans leurs tâtonnements. Nous avons fait des progrès ensemble.

Jean-Pierre LIGNON

## LA MUSIQUE A L'I.C.E.M.

Quand on demande : « Y a-t-il de la musique dans ta classe ? », la plupart du temps, la réponse est non. Et quand on demande : « pourquoi ? » les réponses sont diverses.

« Ça fait trop de bruit, ça gêne le reste de la classe. »

Le problème ne se pose pas pour le chant libre individuel (ou en petit groupe), activité pas plus sonore que n'importe quelle autre activité orale. Il peut éventuellement se poser lorsqu'on utilise des instruments. C'est là qu'un coin musique extérieur à la classe (débarras, corridor, palier, plein air...) devient d'un grand secours. On peut aussi utiliser des instruments « silencieux » munis d'écouteurs individuels (voir F.T.C.).

Il y a des choses qui, ainsi, sont dites, chantées et qui ne jailliraient pas si l'on cédait au prétexte du bruit.

« Ça gênerait mes voisins. »

Il est exact que les bâtiments scolaires (même neufs) sont souvent mal conçus au point de vue acoustique (entre autres). Mais une simple porte de communication bien insonorisée (capitonnage, boîte d'œufs...) peut parfois suffire à améliorer la situation. En fait, n'est dérangé que celui qui veut rester « rangé ». Chaque fois que nous nous démarquons des pratiques de nos voisins, nous les dérangeons par les libertés que nous cultivons, par les relations différentes qui s'établissent entre les enfants et nous. L'expression musicale est une de ces libertés qui ne fait pas plus de bruit que les traditionnelles « leçons de musique ». **Ce qui peut déranger, c'est l'expression propre de l'enfant.** (Comme le fait le texte libre, la peinture libre, etc.)

« Je n'ai pas de place... »

Un atelier musique n'occupe pas plus de place qu'un atelier peinture ou imprimerie. Le problème est que toutes les classes

ne permettent pas leur coexistence permanente. Différents palliatifs sont à trouver : recoin extérieur à la classe, carton-musique toujours prêt à être déballé, ou encore des moments dans la semaine réservés à l'expression musicale... Chaque solution présente ses avantages et ses inconvénients.

« Il faut choisir, je ne peux pas tout faire. »

Peut-être est-ce vrai, mais il est symptomatique que l'on dise si souvent cela à propos de la musique.

« Je n'y connais rien. »

S'y connaît-on en peinture, en littérature ?... Les productions d'enfants ont-elles quelque chose à voir avec les académismes dont nous sommes imprégnés ? Quels sont nos critères de référence ? Quels sont-ils pour d'autres activités d'expression ? Presque toujours, l'adulte a une attitude dubitative face à la production musicale libre : « Je ne sais pas si c'est intéressant... » et vite on parle de gamme, de solfège.

Le solfège exerce un véritable pouvoir mystificateur auprès des non-initiés : « Je n'ai pas l'oreille musicale... Je ne comprends rien à la musique... » Le solfège n'aide pas à ressentir, à recevoir une production sonore.

Dans le passé, seuls quelques créateurs devenus professionnels au service de l'aristocratie, puis de la bourgeoisie et leurs interprètes utilisaient ce code. Toutes les musiques populaires occidentales l'ignorèrent. Actuellement, les compositeurs contemporains inventent de nouveaux codes dont l'usage est souvent réduit à leurs seules œuvres (c'est ce que font souvent les enfants quand ils veulent fixer une réalisation).

De par une imprégnation socio-culturelle étriquée, conditionnante, nous avons une écoute étriquée qui, souvent, nous fait percevoir les créations enfantines comme des œuvres « pas terribles » ou « peu intéressantes ». La musique est avant tout un moment de création, d'expression, et par là, un plaisir souvent très grand de jouer, de fabriquer des sons qui prolongent les gestes et qui prouvent que l'on existe.

La musique enfantine est-elle belle ?

Si beau veut dire conforme à tel style, à tel académisme, alors la musique libre n'est belle que par hasard. Telle recherche peut nous faire penser à du free-jazz, ou à de la musique concrète, mais avant l'arrivée de ces styles, des enfants de nos classes faisaient déjà de telles recherches.

Si beau veut dire touchant, sensible, pleinement vécu... la musique libre est souvent belle.

Pourquoi l'expression libre ?

S'exprimer, créer, non pour tenter de faire partie d'une soi-disant élite, dont la fonction sociale est de penser, de créer pour les masses jugées ignorantes et incapables de le faire par elles-mêmes.

Au contraire, s'exprimer pour communiquer parce que c'est un besoin fondamental, quotidien, pour vivre, exister, se connaître, être reconnu.

Pourquoi par la musique ?

C'est certainement un des premiers moyens d'expression.

Donner à l'enfant les moyens de s'exprimer par la musique, c'est lui donner les moyens d'être plus disponible à l'écoute des autres, de développer son esprit critique. Esprit critique vis-à-vis du contenu de certaines musiques qui, à cause de leur production industrielle se sont vidées de toute originalité, de toute sensibilité, et sont devenues l'un des véhicules favoris de l'idéologie dominante.

Esprit critique vis-à-vis de la fonction de telle ou telle musique dans la société. Car il n'y a pas des musiques, mais bien des usages de la musique.

Favoriser la pratique de l'expression musicale c'est :

• Aujourd'hui, s'opposer à l'usage musical bourgeois qui tend à l'aliénation

— en hiérarchisant l'humanité en créateurs spécialistes et en consommateurs ;

— en détournant l'expression musicale de sa fonction vitale ;

— en accentuant le caractère idéologique des marchandises culturelles à destination des classes populaires.

• Demain, en faire un des moyens d'expressions fondamentaux, moyen de communication habituel et quotidien, moyen d'être reconnu par les autres, d'exister pleinement, élément constitutif d'une véritable culture populaire.

LA COMMISSION MUSIQUE

# LES PROBLÈMES DE BRUIT

## L'INSONORISATION DES LOCAUX

Problème crucial pour la pratique de la musique, il ne concerne cependant pas seulement celle-ci. De nombreuses salles de classe (et préaux) ont une acoustique très réverbérante, d'où l'inintelligibilité, d'où la fatigue et l'énerverment accrus par le phénomène naturel du «ton qui monte» collectivement. Il est nécessaire de sensibiliser nos collègues à ce problème, car ils en souffrent inconsciemment, et les enfants aussi. **Les enfants sont plus calmes et détendus dans une salle insonorisée.**

L'insonorisation des salles de classe n'est pas une revendication de luxe mais l'exigence de conditions de travail décentes.

En ce qui concerne l'isolation des salles de classe entre elles : pour toute construction, il faut insister sur l'épaisseur et la qualité des cloisons, et la présence des doubles portes quand on souhaite une communication entre les classes.

**Palliatifs dans les écoles actuelles :** Certaines écoles réservent une «salle polyvalente» (salle prévue en plus des classes ou ancienne classe fermée grâce à la grille Guichard !) pour certaines activités. On peut revendiquer l'insonorisation prioritaire de cette salle et l'utiliser pour les activités collectives de musique.

## QUEL «BRUIT» ?

*«S'ébruiter dans une école de ville à neuf classes — sans locaux annexes ou insonorisés — n'est pas acte facilement admis. Tous les matins, nous étions embrutés par le klaxon retentissant de marchands ambulants, toutes les récréations, par la cloche puis par les cris stridents d'élèves «dégagés»... Personne ne trouvait rien à dire à cela : la normalité bru-i-tale, le quotidien sonore urbain et scolaire ! Mais que certains jours, des mioches et leur maître choisissent de s'exprimer volontairement par le son — corporellement et instrumentalement — et non dans le cadre de la radio scolaire-bras croisés, cela sentait la déraison, l'irresponsabilité, la paresse...*

*Oui à l'école, il y a bruit et BRUIT : le bruit licite, admis et le bruit singulier, étrange-étranger. Ce bruit-là dérangeait... jusqu'au jour où, le mépris et la jalousie cédant le pas à la curiosité, nous avons joué l'«ouverture» avec nos voisins.*

*Depuis notre plaisir est mieux partagé.»*

P.L.

## SENSIBILISATION

*«L'an dernier, en conseil coopératif, fut proposée l'idée d'un «baromètre du bruit». Chaque jour, lors des moments de travail personnel, deux enfants, sans prévenir, s'arrêtaient de travailler pendant dix minutes et notaient la courbe du bruit sur une feuille (autant de traits successifs que de moments parlés à voix haute ou de bruits de déplacement trop gênants). A la fin de la matinée, cela était discuté, reporté sur un tableau mural et jugé en termes comparatifs lors du conseil suivant. Cette expérience dura un mois.»*

P.L.

## ORGANISATION SONORE DU BRUIT

*«Le bruit, dans nos classes de ville, est un élément quotidien qu'on ne peut évacuer d'une «pichenette» répressive («Taisez-vous ou... !»), qu'on ne peut pas non plus laisser faire. Lutte écologique, dirait R. Murray Schafer, dans «le paysage sonore». Nous avons donc tenté de dévier «ce bruit pour le bruit» — et pour autres choses d'ailleurs — en «jeux de bruits». Un début de réflexion, une timide prise de conscience, une réorganisation plus sonore du bruit. Un petit début !*

*Voir document «Bruits libres d'écoliers» p. 82.»*

P.L.

## DES PALLIATIFS

*«Je suis prof dans un C.E.S. à Brive où l'administration tolère plus ou moins bien «les nuisances sonores» de mes élèves qui travaillent par petits ou grands groupes dans la salle de cours, mais aussi et surtout dans le couloir, la cantine, les dépendances de cuisine, réduits, W.C., avec des instruments.»*

E.P.

*«Le gros problème, c'est le bruit : 24 gamins dans une salle en train de jouer, c'est terrible !... Alors on essaie de faire des groupes «silencieux» : préparation d'exposés, dans un coin de la classe ou à la documentation (même sans documentaliste, c'est parfaitement légal). J'ai commandé sur les crédits d'équipement cinq casques permettant une écoute de disques «silencieuse», je les attends encore (l'administration !...). En attendant, on utilise un bricolage à base d'écouteurs de téléphone, ça marche !»*

A.-M.R.

- Aménagements de l'espace-classe (coin musique (1) ;
- Utilisation des lieux intérieurs et extérieurs (cour, préau...) selon le degré d'intensité des activités sonores ;
- Détermination de moments précis dans la journée (pour ne pas gêner les voisins) ;
- Mise en place de règles de fonctionnement du coin musique ;
- Utilisation d'écouteurs (2) ou d'instruments tel l'ariel (mais leur intérêt fondamental ne réside pas à ce niveau-là).

(1) Cf. fiche technologique, *Educateur* n° 15, juin 78 (voir futur fichier F.T.C. musique).

(2) Cf. fiche technologique, *Educateur* n° 5, janvier 79 (voir futur fichier F.T.C. musique).



# LES PROBLÈMES DE PLACE LES PROBLÈMES MATÉRIELS

## PENSER A UTILISER TOUS LES COINS ET RECOINS POSSIBLES DE L'ÉTABLISSEMENT

Couloir, vestiaire, salle(s) inoccupée(s), préau, plein-air, escalier (s'arranger si possible à l'«amiable» avec les collègues, les agents).

## AMÉNAGER L'ESPACE-CLASSE

### • En suspendant les objets sonores :

«Depuis l'an dernier, morceaux de ferraille, plastique, bois, carton, tuyaux... s'amoncelaient dans la classe et dans le couloir. De temps à autre, «les Mioches» s'en servaient directement pour produire des sons, mais aussi les perçaient, les découpaient, les assemblaient, les collaient... leur donnant ainsi une forme instrumentale d'une élaboration et d'une technicité (non) éprouvées. A chaque fois, un problème se posait : il fallait ranger ; et de déranger, lorsqu'ils décidaient d'en rejouer. Il fallait trouver une solution.

Un soir de mars, j'assistais à l'évolution sonore d'un percussionniste bien connu des «fans» de la musique contemporaine — Sylvio Gualda — entre des portiques métalliques où pendaient gongs, carillons, morceaux de bambou, de métal, cloches... La solution était là (1).

Depuis, nous avons fabriqué un portique musical (2) en tasseaux de bois où nous avons vissé des crochets et accroché (3) tout ce qui était accrochable : poêles, casseroles, tubes, tringles, plaques, plaque de machine à laver...

Depuis, nous avons perfectionné notre premier modèle : toutes les barres (2 verticales, 3 horizontales) sont vissées entre elles et quatre roulettes ont été ajoutées aux pieds. Ainsi notre portique (4) est devenu démontable et mobile, mais aussi poly-fonctionnel : portique sonore ou castelet ou cadre (en enlevant la base horizontale du milieu) de bois sur lequel nous pouvons tendre un drap, le transformant ainsi en écran pour projection de films ou d'ombres chinoises.

C'est ainsi que nous avons gagné de la place en utilisant l'espace dans sa dimension verticale, que nous avons transformé un espace occupé «mort» (lieu d'abandon du matériel sonore) en un espace vivant, sonore, toujours à la disposition des uns ou des autres, à n'importe quel moment de la journée.»

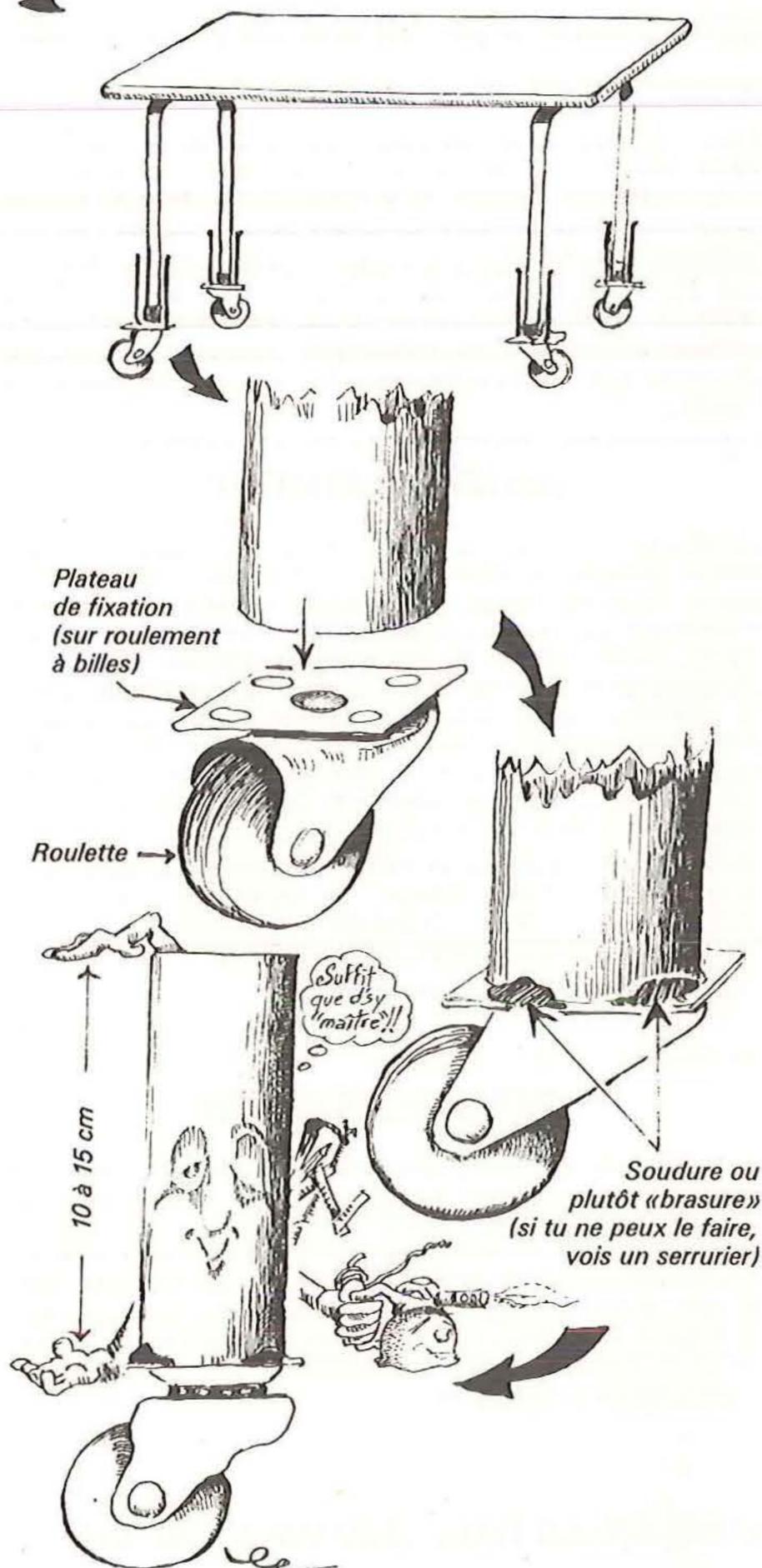
• En utilisant des coffres ou des cartons pour ranger ; les barils de lessive sont pratiques pour ranger tout ce qui est tubes, bâtons... sonores et sont eux-mêmes des moyens de rangement peu encombrants, car ils peuvent se glisser sous une table ou dans un recoin de la salle.

• En fabriquant des instruments facilement redémontables. Exemple : un xylophone composé uniquement de tasseaux (deux comme socle avec de la feutrine collée dessus, les autres étant disposés dessus l'un à côté de l'autre) se range très facilement sans prendre la place d'un xylophone vendu dans le commerce.

• En utilisant un haut meuble de rangement comme cloison entre l'atelier musique (côté portes) et l'atelier dessin (le derrière du meuble peut servir d'appui pour peindre, quitte à le transformer un peu) ou le coin affiche-journal mural.

• En rendant mobiles les tables de la classe :

Comment rendre mobile une table en tube (pour le magnéto, des instruments, etc.)



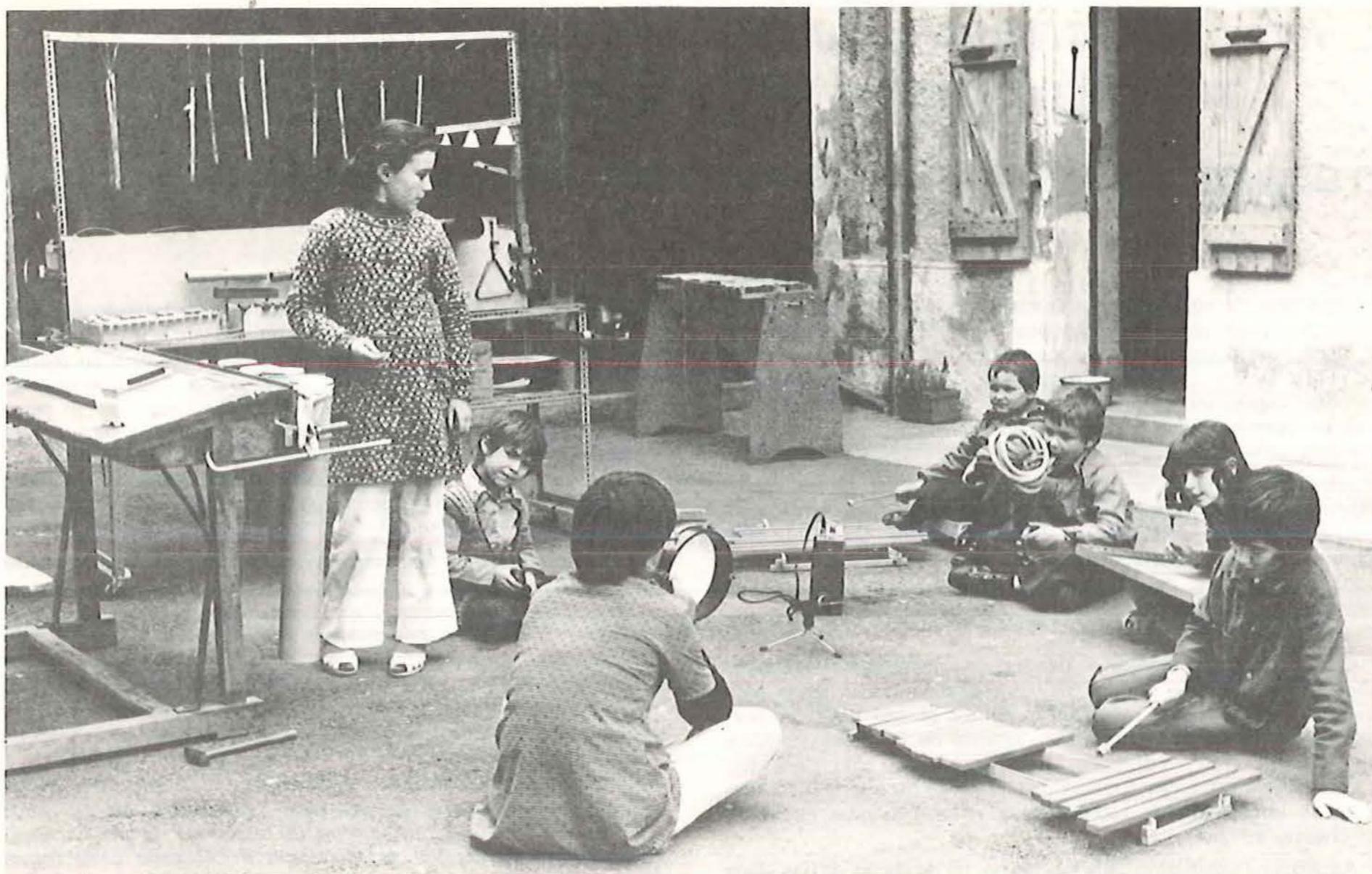
1. Mesure le diamètre extérieur des pieds de la table et de leur embout en caoutchouc.
2. Cherche un morceau de tube en fer de diamètre intérieur légèrement plus grand.
3. Achète en quincaillerie quatre petites roulettes orientables.
4. Braser («souder») le tube en quatre points sur le plateau de la roulette.
5. Enfile les quatre pieds de table dans leur patin à roulettes.

(1) Si, à l'époque, j'avais pris connaissance du dossier «Musique» 91, 92, 93, j'aurais découvert que cela était déjà utilisé dans des classes «Freinet».

(2) La fiche de construction figurera dans le futur fichier F.T.C. «Musique».

(3) Utiliser des anneaux et du fil nylon (de pêche).

(4) Au lieu d'un seul portique, il est possible d'en fabriquer plusieurs avec des tailles différentes.



## LES ASPECTS FINANCIERS ET MATÉRIELS

### • Les crédits :

On peut grouper les crédits Barangé ou municipaux de plusieurs classes, d'une même école pour acheter des instruments qu'on ne peut se fabriquer (bonnes cymbales, bâtons sonores...) car les instruments ne sont pas forcément utilisés en permanence et peuvent donc circuler dans plusieurs classes.

On peut faire appel (notamment dans les villes) aux services techniques municipaux pour obtenir des matériaux (bois, métal, chutes de tubes...) gratuitement ou à un prix très modéré en vue de construction d'instruments mais aussi de meubles de rangement.

*«Depuis quatre ans, chaque année, en fonction de nos besoins pressants, je communique, à petite dose, des plans précis de meubles, élaborés avec les enfants en classe, aux services techniques municipaux qui les réalisent. Ainsi peu à peu, d'une classe vide de mobilier ou au mobilier peu fonctionnel, nous sommes passés à une classe organisée en ateliers-coins répondant davantage, malgré les contraintes architecturales, aux besoins de chacun d'entre nous.»*

P.L.

### • Quel matériel en musique ?

*«Ce que je possède au point de vue matériel :*

- *Matériel du C.E.S. : un piano, un guide-chant électrique, un électrophone, une armoire vide, un tableau, chaises, tables bien parallèles... J'ai obtenu pour l'année un magnétophone à bobines.*
- *Matériel que j'ai amené (par accumulation des années précédentes au lycée d'Abbeville) que j'avais fait ou fait faire (\*) : une douzaine de carillons (fer plat), des tambours (peau de mouton sur pot de fleur, fibrociment, etc.), des tambourins du commerce, des xylophones, des flûtes avec trous ou sans trous, en plastique ou en bambou, dans le courant de l'année un dulcimer (fait par mon mari),*

(\*) Le livre de Gérard Pineau et Jean Maumené, *Construire des instruments* (voir bibliographie) est riche en conseils pratiques.

*une guitare, des petites percussions diverses, des baguettes pour carillons, xylos, une cymbale, un petit gong, deux jeux de six paires et trois paires d'écouteurs de téléphone soudés et reliés à des fiches, mes disques, des rallonges en quantité...*

- *Matériel que j'ai fait faire au premier trimestre par les élèves : des mirlitons (chacun le sien en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>) puis des sanzans (instruments à lames fines amplifiées par boîte de polystyrène), quelques xylophones en 3<sup>e</sup> aménagée en relation avec leur professeur de T.M.E.*
- *Matériel que j'ai fait acheter par le C.E.S. : un petit «orgue électrique» Magnus, un deuxième récemment, une guitare, une autre à la rentrée prochaine, deux harmonicas...*
- *Avec une partie des 11 F alloués pour chaque élève de 6<sup>e</sup> par la réforme Haby, je pense faire acheter quelques paires de vrais écouteurs pour remplacer peu à peu les miens fragiles et peu pratiques qui ont fait leur temps ! J'envisage d'installer des pieds assez maniables, y mettre des spots et un drap pour théâtre d'ombres, expression corporelle, marionnettes...»*

E.P.

### • Attention, les instruments c'est fragile !

*«Quand j'ai débuté, il y avait pas mal de casse dans les instruments, surtout les tambours (les peaux crevaient et les tambours dont le fût est en pot de fleur cassaient).*

*Solutions qui ont fait pratiquement disparaître la casse :*

- *des supports d'instruments solides et stables ;*
- *rangement nettement différencié pour les baguettes de tambour (baguettes légères sans boules : tourillon de 5 à 6 mm) et les baguettes de xylophone et métallophone (baguettes à boules plus ou moins lourdes et dures).*

*D'autre part, au moment du rangement, quand le moment musique est terminé, les enfants veulent souvent émettre une dernière fois des sons sur leur instrument ou celui du voisin (comme on mange goulûment une dernière cuillerée de confiture avant de ranger le pot), et là, ils prennent tout ce qui tombe sous leur main pour frapper (baguette trop lourde, règle en fer...). D'où facilement de la casse pendant ces dernières minutes. On en discute ensemble.»*

G.P.

# « Il faut choisir, je ne peux pas tout faire ! »

## PRATIQUER L'EXPRESSION LIBRE :

### ne pas mettre à part / ne pas se mettre à part

• Dans nos classes, pourquoi l'expression libre est-elle couramment pratiquée dans certains types d'activités, tel le dessin ou le texte, ou pourquoi la musique libre se réduit-elle souvent au seul chant libre, même si depuis quelque temps la musique comme l'expression corporelle deviennent de moins en moins les « parents pauvres » des pratiques « Freinet » ?

• Pratiquer l'expression libre dans certaines activités et pas dans d'autres ou identifier la musique au chant, c'est reproduire le schéma scolaire qui hiérarchise les « matières » en fondamentales et en secondaires, c'est privilégier telle ou telle expression en fonction de ses aptitudes ou de ses motivations personnelles, ce qui revient à faire calquer celles de ses élèves sur les siennes et à les déposséder de leur terrain d'« aventures » libres.

• Que l'éducateur, lorsqu'il débute en pédagogie « Freinet », encourage l'expression dans des domaines où il se sent plus à l'aise, rien de plus rassurant pour lui et qui peut lui permettre de s'enhardir sur d'autres terrains de l'expression. Mais qu'il s'arrête là, en cours de chemin, ce n'est plus alors que ce que Célestin Freinet appelait une pratique de « demi-mesure », à savoir l'utilisation de techniques « Freinet » comme « solution mi-chèvre, mi-chou ».

• Appliquer l'expression libre en tel ou tel domaine et pas dans d'autres, c'est mettre à part et ainsi ne pas « permettre à l'individu de s'engager dans le champ réel, en termes d'évolution, et ce, par la démarche que nous appelons le tâtonnement expérimental avec l'inséparable part du maître ». (La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent, coll. « Malgré tout », Maspéro.)

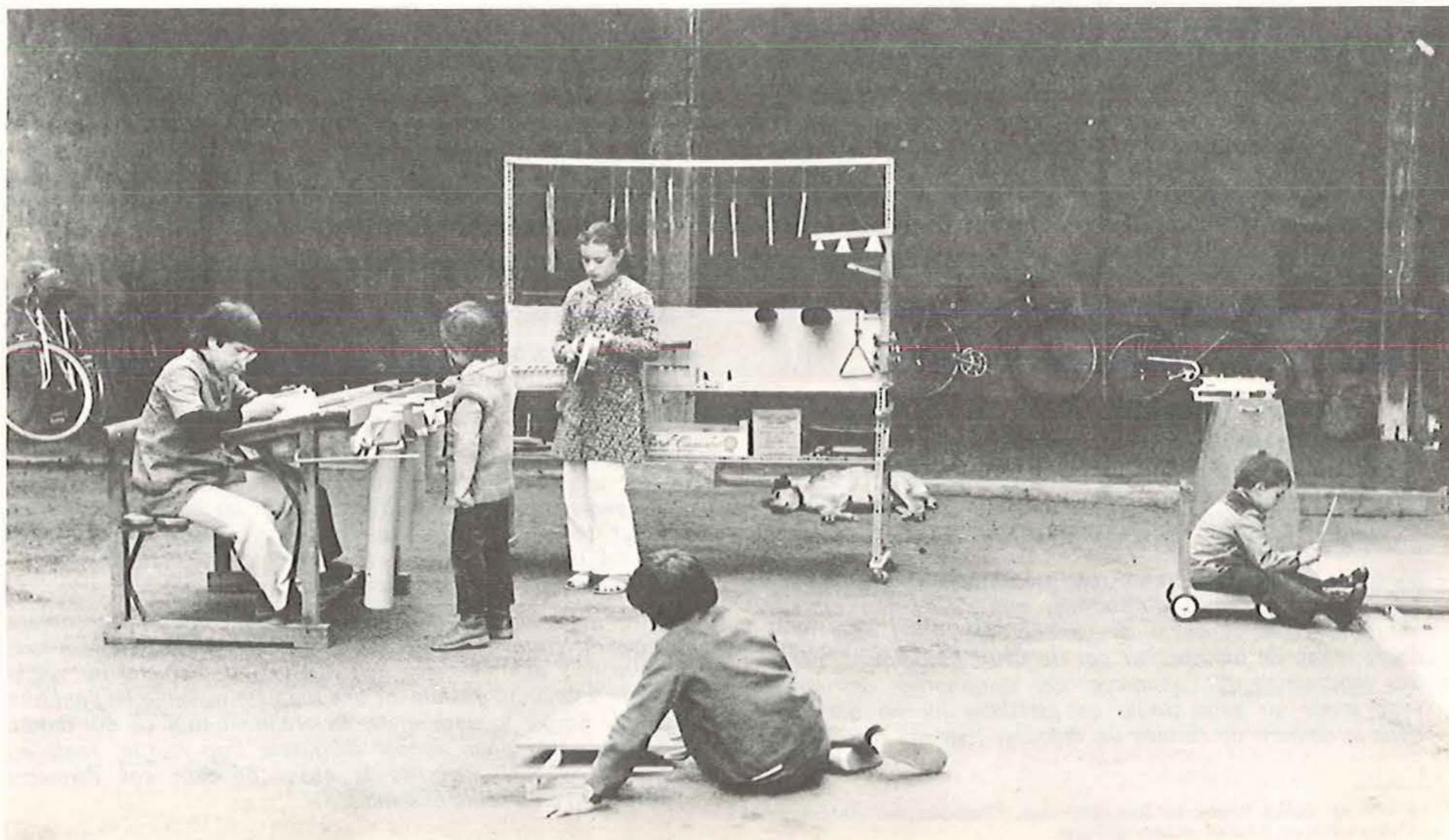
« Personnellement, je n'ai jamais reçu de formation musicale : le solfège en classes de lycée et d'E.N. m'ennuyait profondément ; les instruments étaient réservés à ceux qui étaient initiés, donc pas à moi ; mes multiples otites faisaient dire à mon entourage que jamais je n'aurais d'« oreille » (déduction tout

à fait ridicule d'ailleurs) et ce n'est que très tardivement que j'ai prêté une « oreille » attentive à la musique instrumentale. Ce sont le texte et le dessin libres et l'introduction d'un instrument sonore par un élève dans la classe qui ont tracé le chemin de l'expression libre dans ma classe et dans ma vie : le texte et le dessin libres, parce que leur « praxis » posait très vite le problème de leur utilisation expressive (corporelle, dramatique et sonore) ; l'instrument, parce qu'il nous mettait en demeure de l'utiliser, alors que personne dans la classe n'en connaissait la technique d'utilisation.

Fondamentalement, c'est parce que j'ai accepté les règles du jeu libre dans certaines formes d'expression que, classe faisant, je me suis rendu compte, « mis au pied du mur » par mes élèves, qu'il n'y avait pas que ces formes-là à exprimer. C'est, poussés par cette situation de mise en création, que les « Mioches » et moi avons commencé à nous poser les problèmes d'acquisitions techniques (vocales et instrumentales), de mémorisation (enregistrement, codification), d'approfondissement du champ et des usages sonores, de l'aménagement de l'espace sonore... Enfin, c'est parce que nous avons privilégié, durant certaines périodes, l'expression sonore (pour contrecarrer la sur-représentation du texte ou du dessin libre) que depuis cette année, je suis arrivé à décentrer cette forme d'expression et à la faire ingérer dans n'importe quel type d'activités de la classe, comme une forme d'une expression plus globale. »

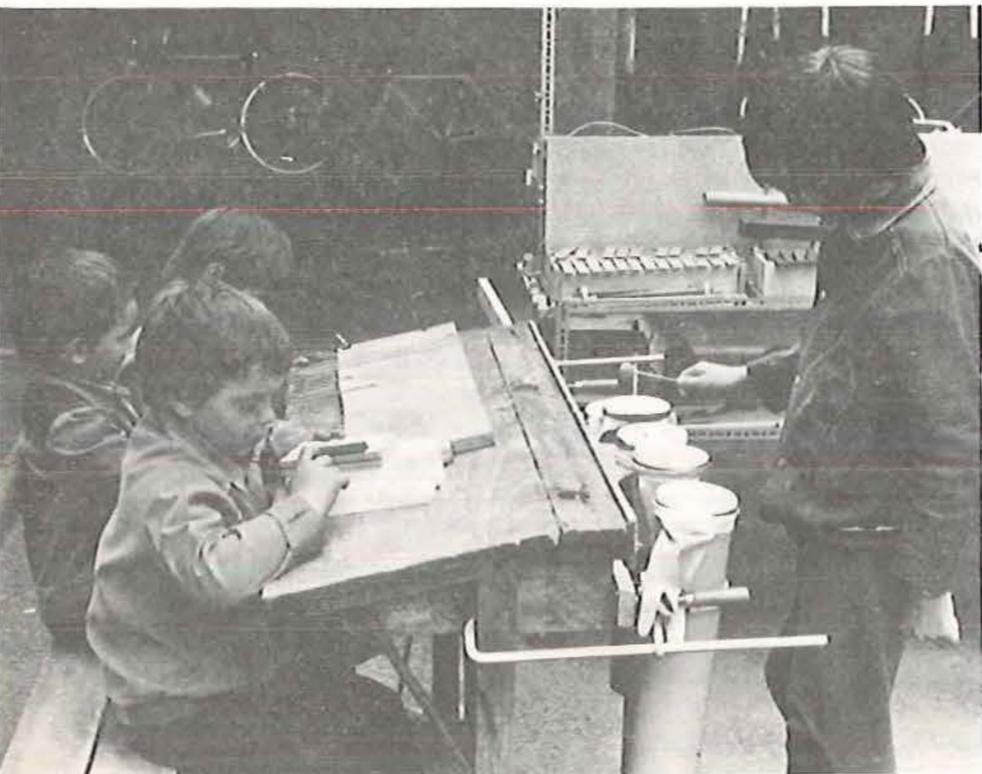
P.L.

• Dans un premier temps, ne mettons pas à part, ne nous mettons pas à part, laissons l'expression courir au fil de la classe, jetons-nous dedans et très vite nous nous retrouverons débarrassés de nos préjugés-oripeaux, même et particulièrement en expression sonore.



# «Je n'y connais rien»

## DÉMARRAGE / FORMATION



### DÉMARRAGE : TÉMOIGNAGES

«Je ne sais plus exactement comment la musique est entrée dans ma classe il y a bientôt vingt ans mais je sais qu'elle cherche à y rentrer chaque jour et que je ne sais pas toujours l'entendre, que je ne veux pas toujours l'écouter parce qu'elle dérange l'instituteur que je suis qui a peur du bruit, peur de ne pas remplir le programme, peur de son incompetence, peur des complications matérielles qu'elle entraîne. On peut laisser vingt enfants lire, écrire, dessiner ensemble, faire de la musique c'est plus délicat.

Je crois que les premiers disques (que j'ai entendus) édités par la C.E.L. : l'Opéra Coucou, les chansons de Gérard l'Héron, les recherches musicales de Buzet m'ont profondément ému, m'ont montré que c'était «possible», ont plu à mes élèves. C'était parti. On a chanté quelques-uns de nos poèmes, on a fait des recherches sonores, avec nos voix, des boîtes, des roseaux, des élastiques tendus, des tuyaux, on a bruité le réveil de la ferme ou de la forêt. Tous les clichés y sont passés, mais ils n'en étaient pas pour nous, tout était nouveau, découverte, victoire, donc joie.

Les premiers moments d'émerveillement passés, la spontanéité ne nous a plus suffi. Deux problèmes se sont alors posés à nous et ont occupé de longs moments de nos séances de coopérative :

- Le matériel : nous avons rapidement construit des instruments et bientôt acheté un magnéto, investissement énorme alors.
- L'organisation de l'atelier : quand, comment, où, avec qui, quoi ?

Il fallait tenir compte du bruit, de ceux qui voulaient faire une recherche en petit groupe, des autres, des grands groupes...

Cela n'a pas toujours été très facile et ma patience fut souvent mise à rude épreuve. Maintenant nous avons installé au fond du couloir un atelier enregistrement de 2 x 2 m partiellement insonorisé, le magnéto est installé en permanence et chaque jour des enfants, seuls, à deux ou trois vont enregistrer chansons, musiques ou textes quand ils le veulent. Cette installation a permis que dans ma classe le chant libre soit aussi naturel que le dessin, le théâtre ou la poésie. Cela m'oblige à écouter chaque jour, en dehors de la classe et en faisant autre chose une demi-heure à une heure d'enregistrement. Je sélectionne souvent un passage que nous écoutons et discutons rapidement le matin.

Nous faisons aussi des séances collectives, très éclectiques, bruitages, opéras : l'un chante, l'autre répond, continue, on

répète en écho et en chœur, musiques que nous dansons ensuite, mise en musique de textes, de moments de vie, d'émotions ressenties. Mais beaucoup trop peu hélas au gré des élèves qui aiment beaucoup. Quand nous avons fait une heure de musique collective dans la semaine c'est une bonne semaine. Si l'on est content on s'écoute, on se critique, on recommence, on travaille, on se perfectionne, on s'improvise chef, on se régale ou on s'énerve un peu et alors je dis : «On se calme ou on s'arrête.» Et des fois on s'arrête, mais pas souvent.

Je chante mal, ne sais bien jouer d'aucun instrument mais j'ai beaucoup de plaisir à voir et entendre mes enfants chanter et jouer. La conviction que j'avais de l'importance de ce moyen d'expression, du rôle que nous pouvons jouer pour élargir la sensibilité de nos élèves matraqués par une musique commerciale m'ont permis de vaincre les difficultés matérielles et de m'apercevoir qu'il est plus facile d'organiser un atelier musique une ou deux fois par semaine qu'un atelier peinture ou imprimerie.»

J.-P.B.

• Premières créations en classe de ville (voir disque I.C.E.M. n° 13) :

«Mon C.M.2 loge (avec trois autres classes) au deuxième et dernier étage d'une école de la banlieue parisienne constituée de 20 classes. Les enfants sont ceux des cités H.L.M. Sur 29 enfants, 5 ont 12 ans, 14 ont 11 ans, les autres 10 ans. Ils ont tous reçu avant cette année un enseignement traditionnel. Au départ, peu de créations, beaucoup de stéréotypes, de blocages.

On a déjà entendu de la musique d'enfants par les disques de l'I.C.E.M., comme ça, quand ils arrivent. Mais nous, on ne peut pas en faire : avec tout ce boucan, les classes voisines, celles du dessous vont rouspéter et puis, nous n'avons pas d'instruments : et puis on ne sait pas faire de musique si l'on n'a pas «appris».

Au mois d'avril, de retour de classe de neige, pour un montage audiovisuel, il a fallu trouver un signal pour les changements de diapositives.

On cherche, on tape sur tout ce que l'on trouve dans la classe. Le choix se fait sur une règle en métal suspendue que l'on frappe.

Le lendemain, floraison de carillons. Toutes les règles en fer y passent. On essaie aussi tout un bric-à-brac (moteur





de solex d'un précédent exposé, tringle de fer, bâton, boîtes pleines que l'on secoue, boîtes vides que l'on frappe, la poubelle...). On déniche ainsi une vingtaine d'instruments. Tous rassemblés au milieu de la classe, on se lance seul ou par petits groupes, puis tous ensemble. C'est la cacophonie, on s'en donne à cœur joie...

«Arrêtez, dit Bruno. Toi, tu vas faire ça, vous comme ça et moi ça» et on le fait.

On décide de s'enregistrer, c'est la première plage du disque.

Ensuite on invente de nouvelles choses. Bruno se met à chanter. Bientôt on s'organise, parce que tous ensemble, n'importe comment, ça fait trop fouillis. Alors on sera chef d'orchestre chacun son tour. Chef d'orchestre, c'est mettre d'accord tout le monde et aider à faire jouer ce qui a été prévu. Ça donne une musique d'Afrique.

On arrête pour ce soir.

Le lendemain matin, on continue. On essaie tout un tas de trucs collectivement : nouveaux instruments apportés, voix, rires, Bruno déguise sa voix. On redécouvre le larsen. On fait une musique en utilisant tout cela (rires, voix, percussions).

Quelques jours plus tard, un atelier musique est installé dans un coin de la classe. Dans un petit espace entre le mur du fond et l'armoire, on a rassemblé tous nos instruments de façon pratique, disposé les carillons par sonorité. On y va faire de la musique seul ou par deux ou trois, quand on veut. Tout le monde écoute. Avec le magnéto, on s'enregistre. Ça y est, on a notre atelier musique !...»

J.-J.C.

• **«Comment la musique libre a démarré dans ma classe ou pourquoi elle n'a pas vraiment démarré ?**

Depuis dix ans que je suis dans cette classe (dominante C.E., C.M.), la musique passe par des hauts et des bas. Il y a des moments intéressants et de longs moments où il ne se passait rien.

Ça a commencé par un petit orchestre de percussions, avec des pots de yaourts, des manches à balais et des grattoirs ; on se contentait d'accompagner des chants simples de colos et de faire des jeux musicaux. Mais ça n'allait pas bien loin, et j'avais envie d'autre chose. Et pourtant les enfants devaient taper sur les tables, les chaises, ils devaient tirer sur des élastiques, etc., mais je n'avais pas pensé que ça pouvait être intéressant. Je n'étais ni poète, ni artiste peintre et mes enfants écrivaient des textes et peignaient. N'étant pas musicien, ils devaient bien pouvoir inventer leur musique.

Alors sont arrivés (mais je ne sais plus dans quel ordre) en plus de mon désir d'aller plus loin :

- la B.T. n° 33 ;
- le métallophone de la C.E.L. (celui avec de grands pieds) ;
- les disques I.C.E.M...

Nous avons fait alors des recherches, avec nos premières trouvailles nous avons fait des échanges sonores, du moins nous avons commencé, car ce n'est jamais allé bien loin (?).

Le nombre d'instruments grandissait (carillons, etc.) et nous avons fait des montages sonores. Alors ça oui, ça a marché. Nous avons fait plusieurs films et quelques montages sonores, et malgré le travail que cela occasionne, le travail a toujours été mené à bien sans trop de tirage (toutes les contraintes d'enregistrement, de durée de séquences, auraient pu rebuter les enfants). Les enfants regardaient une séquence de film ou une diapo, et puis ils choisissaient leur instrument, jouaient une fois «pour voir» et après discussion, on enregistrait une fois, deux fois s'il fallait rarement plus, car ça devenait pénible. Mais en fait le moteur principal n'était pas la musique, mais le film ou les diapos (ce qui me gênait à l'époque). Après ces moments intenses, on ne faisait plus de musique. Ne voulant pas que la musique soit le complément d'une autre activité, j'attendais les moments où la musique ne partirait que de la musique. Et elle n'est pas tellement venue ; peut-être d'ailleurs est-elle venue, mais que je ne l'aie pas vu... Je considérais que la musique était un langage, à part entière, et qu'elle devait souvent se pratiquer que dans ce but. Mais peut-être ai-je été trop impatient ?...

En particulier quand le bouquin des C.E.M.E.A. a paru, j'ai été enthousiasmé, et j'y ai vu l'occasion de relancer la musique. Mais après l'attrait du nouveau, l'intérêt a aussitôt baissé. Il me semble que j'ai dû être trop prisonnier de ces instruments et que je n'ai pas su partir de la recherche des enfants en ne me servant du bouquin que comme référence.»

L.D.

## LES PROBLÈMES DE FORMATION

• En général, les centres de formation de l'Education Nationale, comme les Ecoles Normales assurent un enseignement fort éclectique où la musique n'est pas une activité réellement prise en compte. La formation «new look» dernièrement sortie des tiroirs du ministère qui se découpe en unités comme les rondelles d'un saucisson en aggrave les effets plus qu'elle ne les corrige. Quant à la formation des professeurs, elle reste très tributaire de la conception élitiste de la musique dans notre société.

• L'I.C.E.M. offre des lieux de formation (secteurs, stages, rencontres, journées d'étude, congrès) où tout travailleur de l'Education Nationale, quel que soit son terrain d'intervention (et notamment en musique) peut trouver rapidement des réponses à ses besoins de formation, et des outils (\*) façonnés et testés coopérativement qui peuvent être une précieuse aide au démarrage de l'expression libre et du tâtonnement expérimental dans sa classe ou son cours.

(\*) Voir catalogue C.E.L. ou la rubrique de ce dossier, p. 76.



# DIVERSES PRATIQUES



## EN MATERNELLE

Nous ne décrivons pas ici volontairement des activités où la musique est liée à d'autres disciplines comme la poésie, l'expression corporelle...

En fait, je n'ai rien de bien organisé, en musique, dans ma classe.

Impossible de laisser un atelier permanent de musique, à cause du bruit (36 enfants en section de grands, plus quelques moyens). Les enfants ont pourtant des élans musicaux, je dois souvent les chasser du carillon ou du piano. Ça me culpabilise...

Chaque matin, à l'entretien, des enfants déclarent : «*J'ai une chanson.*» Très fiers et très mystérieux. Certains réclament le silence absolu et une tenue parfaite de toute la classe avant de commencer. Quelquefois, quand tout le monde est bien sage, ils déclarent : «*Bon, ben maintenant j'm'en rappelle plus*» ou entonnent : «*Au clair de la lune*». Trac ? D'autres ne sont pas gênés par le bruit, rien de les arrête, pourtant les frustrés protestent avec véhémence : «*C'est toujours lui, jamais moi, etc.*» Une solution qu'on utilise de temps en temps (pour ne pas l'user) : l'enfant chante son invention, phrase par phrase, et l'auditoire répète en scandant bien, très satisfait. Il participe, très sensible aux nuances et au rythme.

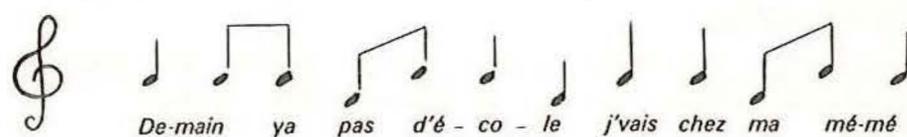
Au carillon, même problème : on n'aime pas écouter un camarade sans être assuré de pouvoir jouer ensuite. Les bagarres à coup de maillet sont fréquentes. Alors quelquefois on instaure des règles. Par exemple, chaque enfant, à tour de rôle, vient jouer trois ou quatre notes que les autres, attentifs, assis en rond, répètent avec des nuances, sur des onomatopées choisies ou parfois en mettant des paroles. Il y a souvent des commentaires : «*On dirait la fanfare... C'est comme un petit lapin qui a peur... T'as fait pareil que moi...*»

A cause du nombre d'enfants, on est un peu obligé à ces exercices systématiques.

Mes essais de musique libre collective n'ont pas été très réussis et pas très nombreux : le tâtonnement expérimental

en ce domaine est difficile à supporter ! Dans ce premier stade (que je n'ai pas dépassé) les enfants cherchent surtout à s'entendre, eux. L'an dernier, Christophe, cinq ans et demi, dans une telle situation, prenait la direction des opérations, très directif, très despote : «*Si tu joues quand j'ai pas dit, j't'attaque !*»

Dans les petits exercices où chacun passe à son tour, on part de quelque chose de spontané : de Pascal, qui arrive un matin en miaulant derrière un masque de Grosminet on branche le magnétophone et on fait un concours de «*miaous*» (cette semaine, de bêtes sauvages en soufflant dans des tubes en carton). De Pierric qui chante à son copain :



A l'entretien, les enfants écoutent Pierric, puis reprennent son air pour raconter ce qu'ils feront demain :

- *Et ben moi, j'veis jouer avec mes bagnoles !*
- *J'veis aller faire des commissions avec ma maman !*

Tout le monde défile sans que personne soit obligé.

Ces exercices collectifs limitent, bien sûr, l'enfant, coupent l'inspiration de certains. En général, ils ne sont pas très riches au point de vue mélodie : souvent des airs de comptines, sur deux ou trois notes. Par contre, ils sont très rythmés ; spontanément les enfants gardent la même pulsation, les mêmes accentuations. Ces exercices sont bons aussi pour l'atmosphère de la classe (on se réécoute avec attendrissement) pour les timides qui se sentent en sécurité dans ces exercices succincts et s'y expriment, alors qu'ils ne demanderaient pas à être entendus autrement.

Quant aux vocations, elles arrivent à s'épanouir, soit à l'entretien du matin où quelquefois on arrive tout de même à se faire entendre, et puis dans les séances de marionnettes et de jeux dramatiques. Le paravent ou le déguisement suppriment l'éventuelle jalousie de l'auditoire : on n'écoute plus un camarade mais le loup, la fée, le cow-boy... Ce paravent, ce déguisement

met aussi à l'abri la pudeur de l'enfant qui, dans la peau d'un personnage, exprime mieux ce qu'il a sur le cœur. S'il se met à chanter, la mélodie est souvent plus riche, plus fluctuante, plus libre que dans la situation normale où revient souvent l'air de la «souris verte».

Les enfants, au fur et à mesure que l'année avance, s'expriment de plus en plus en musique ; les chants appris, les disques écoutés y sont-ils pour quelque chose ? Seulement, dans la vie courante, on ne s'exprime généralement pas en chantant. En début d'année, en section de grands, il me semble que les enfants considèrent cela presque comme une impolitesse. Ils le font d'ailleurs souvent quand ils ont envie de provoquer :

- Tu peux pas m'attraper-e !
- Eh ben moi, j'ai un bon-bon-e !

Très étonnés et ravis si on leur répond en chantant.

Au départ, il faut donc attraper au vol les petits airs qui courent dans la classe pour les valoriser, les encourager. Cela vaut la peine, parce qu'en plus de l'intérêt musical, ils aident parfois à rétablir le calme ; les choses dites en musique sont entendues avec le sourire, les mœurs de la classe s'adoucissent... Enfin, parfois !»

C.M.

#### • Travail musical en maternelle (petits-moyens) :

«Prof de musique en E.N., j'ai travaillé régulièrement environ six mois dans la classe de Mme Charbonnel, à l'école annexe de Tulle. Une heure par semaine. Ce qui suit ne recouvre pas l'ensemble des activités pratiquées par Mme Charbonnel, mais seulement ce que nous avons pratiqué durant mes moments de présence dans la classe.

L'habitude de jouer à son tour, lors des activités individuelles ou de petits groupes s'est prise progressivement. C'est tout une éducation qui s'est faite. Quand, au bout de 20 mn d'activités variées, l'attention semblait baisser, ceux qui le désiraient allaient à d'autres activités (silencieuses). Seuls les volontaires (principalement des moyens) continuaient.

Voici les activités que nous avons pratiquées :

1. **Chant collectif** : comptines traditionnelles, dont certaines sont choisies pour l'activité suivante 2. On accompagne parfois en frappant dans les mains, sur les genoux, ou moi au dulcimer.

2. **Interprétation instrumentale de comptines** : utilisation de «bâtons sonores» (voir catalogue C.E.L.).

Il s'agit de comptines sélectionnées pour la simplicité de leur mélodie : peu de notes et pas trop de zig-zag dans l'itinéraire que la baguette devra effectuer sur l'instrument. Nous avons fait une bande de ces «comptines faciles à jouer sur des instruments» dans laquelle nous expliquons ce travail et nous chantons ces comptines avec les paroles, puis avec le nom des notes à utiliser (niveau maternelle, C.P., C.E.1). A l'expérience, cette bande s'avère très «débloquante» pour de nombreuses maîtresses (ou maîtres).

Pour copie de cette bande (préciser bande ou cassette), écrire à G. PINEAU, La Fage de Noailles, 19600 Larche.

#### Déroulement du travail :

Je place les bâtons sonores dans l'ordre des notes de la comptine. Je joue la comptine sans rien dire. Ils la reconnaissent. «Qui veut essayer ?» Des essais. Tiens l'instrument ne joue pas la chanson. Il ne suffit pas de frapper. Je recommence, à nouveau — une fois en me trompant de sens pour déclencher l'observation de l'itinéraire mélodique. Peu à peu, au cours des séances ce travail est repris. Les enfants, de plus en plus nombreux comprennent par la manipulation qu'une comptine est un choix de notes et une chronologie. Nous avons mis une étiquette de couleur sur chaque lame. Nous faisons la «partition» : un dessin représente le sujet de la comptine. En dessous : les couleurs dans l'ordre d'utilisation. Codage minimum. Pour le rythme ça reste assez approximatif. Pas grave.

Peu à peu, plusieurs comptines deviennent le patrimoine de la classe, avec leurs partitions. Les enfants choisissent individuellement celle qu'ils veulent jouer et vont eux-mêmes chercher dans une boîte de rangement les notes (couleurs) nécessaires et les alignent dans le bon ordre. Les autres regardent, leur tour viendra ; ils surveillent si celui qui joue se

trompe (nous passons vite de l'un à l'autre ; une minute à peu près par enfant). Celui ou celle qui joue bien provoque l'identification de la comptine et souvent sa reprise en chœur.

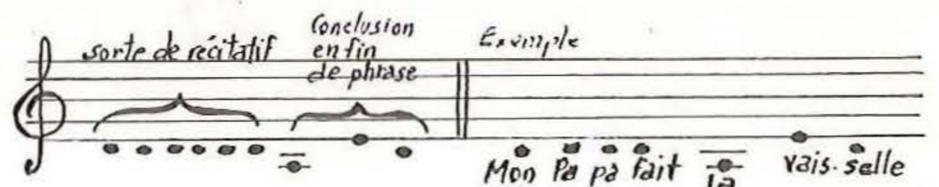
**Même travail en inventant des formules mélodiques** : Un enfant choisit trois ou quatre bâtons sonores et joue une formule que nous répétons plusieurs fois en chantant. L'une d'elle a du succès, on ajoute des paroles. Partition. Une de plus au répertoire ! En fin d'année, les enfants ne savaient plus trop ce qui avait été inventé et ce que je leur avais appris. Tout ça c'était leurs comptines.

3. **Chant libre improvisé individuel** : J'improvise moi-même devant eux et le micro, en chantant. Je parle de la classe, de moi, d'eux, de la situation présente, afin qu'ils sentent que c'est moi qui suis en train d'inventer, et qu'il ne s'agit pas d'un chant préexistant (notions pas évidentes pour eux). Puis je demande en chantant si quelqu'un veut venir nous raconter quelque chose en chantant. Peu à peu au cours des séances, des enfants se lancent à chanter leurs préoccupations, ce qui aide les autres à comprendre qu'on n'est pas obligé de ressortir l'inévitable «souris verte», que ce n'est pas interdit mais que c'est différent.

La longueur des premiers essais est fort modeste. Parfois une seule phrase : «Mon papa fait la vaisselle» : «Ma maman elle est malade», «Mon papa i travaille à la Manu» (... facture), etc. Par contre un garçon est inarrêtable devant le micro ; malheureusement il ne parle pas encore très bien et on ne comprend pas trop les paroles.

Au niveau mélodique, peu de diversité, beaucoup d'imitation d'un enfant à l'autre. Toute la concentration semble portée sur les paroles. Tentative de ma part de lancer des improvisations mélodiques sur «la - la la» pour voir si la mélodie serait différente. Mais cette forme d'expression n'a pas connu un grand développement.

Un schéma mélodique a souvent été repris.



Les enregistrements étaient appréciés et identifiés (plaisir de se reconnaître et de reconnaître les camarades).

4. **Improvisations vocales collectives** (tous les sons vocaux et buccaux possibles).

Après avoir provoqué ce type d'improvisation, au début, assez souvent par la suite, entre deux activités, un enfant lançait sa voix et saisissant la balle au bond, tout le monde s'engouffrait à sa suite. Grand plaisir sonore collectif. A cet âge le problème de la multiplicité des propositions sonores dans le groupe est simplifié par le phénomène très fort d'imitation, ce qui diminue la complexité de l'ensemble, et aide la perception des autres. Et puis, à cet âge, les enfants manipulent avec virtuosité l'instrument voix, comparativement aux autres instruments. C'est qu'en ce domaine leurs tâtonnements ont eu lieu dès la toute petite enfance. Toute l'attention peut donc être portée vers les autres et non sur la technique.

5. **Improvisations instrumentales en très petits groupes** : Matériel : xylophone, métallophone, ariel (frappée avec des baguettes), tambour, carillon en fer à béton, flûte à harmoniques.

Après des tentatives antérieures d'improvisation instrumentale en grand groupe assez décevantes (niveau sonore tel que beaucoup d'enfants n'entendent même pas ce qu'ils produisent — loi du plus fort, énervement — peu de prise de conscience par rapport aux événements sonores...) nous avons systématiquement travaillé de la manière suivante : tous les volontaires viennent jouer aux instruments mais en petits groupes de deux à quatre maximum, devant les autres qui écoutent (et qui participent de temps à autre avec les mains, en reprenant une formule rythmique ou un accéléré qui déclenche l'enthousiasme). Chaque groupe joue un petit moment seulement car les autres attendent leur tour (il nous arrive d'en interrompre à cause de cela). On varie les instruments utilisés. Nous faisons remarquer ce qui est significatif dans la manière de jouer de chaque petit groupe (voir «grille d'écoute des inventions des enfants... et des autres», p. 58). Pas de notion de valeur, décrire ce qu'on a remarqué.

Parfois je demande si un enfant veut jouer avec moi. Tour à tour je me calque sur sa manière de jouer, je m'arrête, je lance un appel, je provoque mon partenaire, je l'accompagne en sourdine, je deviens leader, j'utilise différents paramètres du son, etc. J'ai été frappé dans ces moments du niveau de compréhension, de communication avec mon partenaire et de l'auditoire. En effet celui-ci se mettait à vivre intensément à travers nous. Nous déclenchions même des rires à certains moments par nos interventions mutuelles (je ne m'y attendais pas). Ces moments de jeu enfant-adulte ont eu beaucoup d'influence sur l'évolution des improvisations dans la classe et ont permis de sortir du geste répétitif qu'on a du mal à quitter.

Lors des improvisations sur l'ariel seule, le calme s'installait souvent parmi les auditeurs, beaucoup d'yeux dans le vague, d'attitudes rêveuses, de corps qui se détendaient, disparition de l'impatience de jouer à son tour, immobilité. Peut-être le timbre de l'instrument y est-il pour quelque chose ?»

G.P.

## EN PRIMAIRE

«Pour un tâtonnement des matériaux sonores, contre un conditionnement musical «normatif».

D'abord, mon expérience dans une classe unique de 17 enfants.

Un coin musique est à la disposition des enfants. Ainsi les enfants qui le désirent peuvent, par petits groupes de deux ou trois, y expérimenter librement pendant les ateliers (deux fois une demi-heure par jour). Ce coin est séparé du reste de la classe (vestiaire).

A cette époque, on y trouve :

- des instruments fabriqués par les enfants seuls : boîte à fromage avec élastiques (première réalisation des C.P.), contrebasse faite d'une grosse boîte de polystyrène et élastiques, différentes percussions ;
- des instruments fabriqués avec l'aide du maître : mirliton, tubophone ;
- des instruments fabriqués par les parents : flûte, petite harpe ;

- des instruments achetés : cithares, harmonica, tambourins, guide-chant ;
- des instruments loués par l'O.C.C.E. : xylophones, claves, guimbardes, wood-block ;
- des instruments de rythme récupérés : coquilles Saint-Jacques, boîtes en fer, moteur de boîte à musique, cuillères.

Au bout de deux mois, les enfants en sont encore à la découverte et à l'élaboration de leurs instruments (recherche de caisse de résonance). Les premières réalisations sont évidemment fort modestes : musique et bruitage pour les pièces de marionnettes, musique d'accompagnement pour les chants libres.

Pourtant déjà deux remarques très positives : la place de musicien dans une équipe qui présente une pièce est fort enviée, l'atelier musique est l'atelier le plus réclamé dans ma classe, avec l'atelier machine à écrire.

En plus de cette expérimentation et création d'instruments, nous pratiquons une heure de musique collective par semaine et du chant libre le matin à l'entretien ou à l'exposition des travaux du samedi. Nous écoutons également des disques. Nous évoluons sur de la musique.

**Les moments collectifs :**

Vivre les phénomènes, les sentir, en prendre conscience, les dominer.

**Le domaine rythmique :**

Initiation au travail rythmique en imitation / frapper des rythmes, des forts, des doux, des longs / jouer vite, lentement / accélérer, ralentir.

• Ecoute, reprise et complément : un enfant frappe un rythme. Son voisin le reprend et le complète par un autre rythme. Cet autre rythme est repris...

• Ostinato, invention de rythme (battement du cœur, goutte qui tombe).

• Improvisation à partir du parlé (travail avec la voix) : on part d'un mot ou d'une phrase ou d'un court texte. On le crie, on le chante pour en dégager le rythme qui le met le plus en valeur. Ensuite, on peut souligner le rythme de ce mot avec des instruments à sons indéterminés.



### Les chansons :

- Reproduction (jeu de l'oreille) : à une voix, à deux voix, en canon (!).
- Recherches et création collective : on part d'un texte (poésie, comptine, texte libre...); on en dégage le rythme, on en souligne les mots, puis on peut faire chanter la première phrase par tous les enfants, en chaîne, etc.; on choisit ce qui nous plaît plus. On peut enregistrer et codifier le chant créé pour le jouer avec un instrument. Moi, j'ai la maman de Guillaume (prof de musique) qui me fait ce travail.
- Une autre activité très riche, proposée par Steve Waring, est la déformation complète des paroles d'une chanson, en gardant la mélodie. Les enfants rebâtissent les paroles. Cette activité rappelle celle du détournement politique : le timbre renvoie à une chanson connue mais le texte marque l'opposition politique à cette chanson ou simplement, la parodie.

### Recherche sonore :

- Utilisation des instruments, par groupe d'affinité. Vingt minutes de recherche, puis présentation. On obtient :
  - rien,
  - chant improvisé,
  - recherche rythmique (danse),
  - imitation d'une mélodie connue.
- Recherche vocale : à partir du matériel donné (phrase, poème...), chaque chanteur doit établir sa mélodie, son rythme, qu'il exécute sans tenir compte des autres chanteurs. Le départ est donné... on enregistre.

Au début, attention aux oreilles.

On peut utiliser, au départ, du coton dans les oreilles pour que les enfants ne s'influencent pas !

Maintenant, quant à savoir si cette pratique donnera des Beethoven ou des Hendrix, alors là... je n'en ai rien à faire !»

D.R.

«J'ai rencontré Monique, une maman d'élève : elle enseigne la musique et les maths et est adepte de Freinet. Elle fait de la musique une arme militante alors j'ai fait de la musique un peu plus structurée sur ses conseils : oreille, rythme. Toujours en activité libre et bien vite, la musique n'était plus quelque chose en soi, mais servait à illustrer un texte, accompagner un poème ou «décorer» une cassette pour les corres.

### Une audition de disques, une idée originale !

Avant déjà, on écoutait des disques de temps en temps quand quelqu'un en apportait. Et puis on a acheté une chaîne stéréo parce que les parents râlaient quand les disques revenaient rayés.

Alors, c'est devenu une activité fixe et chaque semaine un «animateur musical» est désigné (ou voté) pour préparer les musiques qu'on va écouter chaque jour.

### Utilisation des compétences autour de l'école :

Lors d'une rencontre culturelle, les gosses voient un groupe jouer de la flûte. C'est la brèche. Monique accepte de venir animer un groupe de flûtes. Tout le monde en demande, les enfants de l'école plus d'anciens partis au C.E.G. (on n'est pas encore arrivé à dégeler les adultes) et, au bout d'une bonne année, après bien des tâtonnements, les enfants maîtrisent leur instrument d'une part, et l'écriture conventionnelle suffisamment pour écrire les notes des chansons, musiques, accompagnements (pour le rythme, ça semble difficile)... Ils ont ainsi présenté à une rencontre musicale un morceau inventé et écrit pour un petit orchestre (flûtes, manches à balai, coquilles de noix, etc.).

### Ouverture sur l'extérieur :

Chronologiquement, mon histoire se termine par une conférence sur les instruments de musique. Le groupe qui l'a préparée a utilisé des documents mais aussi invité des instrumentistes (du violoniste à l'orchestre rock). On a passé ensemble des moments formidables.»

H.H.

## SECOND DEGRÉ

Ce que j'ai fait cette année dans le nouveau poste où j'ai été mutée avec des élèves tout neufs :

### DÉROULEMENT DU COURS

Pour les petites classes 6e-5e, pour ne pas me laisser déborder, j'inscris sur mon classeur au fur et à mesure qu'ils se forment, les participants de chaque groupe afin que les élèves sachent eux-mêmes dans quelle structure ils vont se trouver pendant une heure assez différente des autres heures de cours (pouvant parler, aller et venir; tables et chaises ne servant qu'épisodiquement et selon le cas, tables poussées contre les murs, chaises en demi-cercle où à l'inverse, tables amassées au milieu de la salle en grande «table ronde», chaises nécessaires autour...).

Depuis Pâques, dans le but de gagner du temps pour la répartition des groupes et surtout des instruments, on y étale un grand «plan-bilan» sur lequel j'inscris de même noms et instruments et les élèves viennent remplir leur «bulle», ajoutant le genre d'activité qu'ils ont fait dans l'heure, et ceci semaine après semaine.

Les élèves voient mieux ainsi les travaux de la semaine précédente, ceux qui restent à finir et donc les instruments déjà retenus à cet effet. Personnellement j'espérais, une fois la grande feuille du plan remplie, pouvoir faire le bilan de ce qui avait été fait dans la classe (au bout de deux mois environ), mais on n'a jamais pu le faire, les élèves trouvant que c'était du temps perdu ! «Jouer des instruments, c'est beaucoup plus intéressant... Une heure par semaine c'est trop vite passé !...»

Donc cela reste encore à perfectionner.

Les élèves répartis dans les divers endroits précités (il peut y avoir jusqu'à dix groupes différents), je vais de l'un à l'autre pendant tout le reste du temps. On décide qu'à «moins dix» tout le monde revient dans la salle pour se faire enregistrer, présenter ses recherches ou son apprentissage, aux autres, si ces travaux sont finis.



J'enregistre tour à tour chacun de ces groupes donc, en prenant bien soin de noter le numéro de départ du compte-tours et le numéro de fin d'enregistrement sur mon classeur, afin de pouvoir retrouver facilement soit pour moi-même soit pour les élèves la semaine suivante, ou ceux d'une autre classe, ce qui s'est fait à tel moment précis de l'année.

Pour des 3<sup>e</sup> que j'ai eus la première fois cette année, et qui n'avaient fait que de l'histoire de la musique et du solfège, à partir du deuxième trimestre, voici ce que je leur ai proposé, en leur expliquant d'abord pourquoi et comment je le faisais — combien aussi, j'étais consciente que certaines activités n'étaient

pas vraiment satisfaisantes vu les conditions matérielles, la prodigalité de l'Education Nationale envers notre matière en particulier, et le **non dédoublement de leur niveau** de classe — espérant leur proposer une solution de travail peut-être plus riche pour eux-mêmes et en tous les cas, **moins passive que lors du cours magistral**, amélioré ou pas.

Le but étant de garder un minimum d'élèves par rapport au nombre de 35, mais tout de même le plus grand groupe avec moi dans la salle (10 à 14), les autres vont donc ailleurs, tout en faisant quelque chose qui se rapporte de près ou de loin à la musique.

Dans la salle de musique Instruments	Dans le couloir qui résonne trop	Dans le réduit situé entre la salle de musique et la salle de T.M.E.	Dans la salle polyvalente	Autre lieu si besoin est
10 à 14 élèves avec les instruments, y compris le piano. Cette année, avec chaque groupe on a fait essentiellement de l'improvisation collective instrumentale. On n'a pas eu assez de temps pour que ceux-ci soient suffisamment débloqués pour improviser avec corps, gestes, voix, mimes...	A cause du bruit, c'est là qu'on utilise les écouteurs : on fait passer des rallonges sous la porte et on branche dans ce couloir ces six paires d'écouteurs sur l'électrophone à la place du haut-parleur. 6 élèves écoutent ainsi les disques, ensemble et sans gêner, en vue de les présenter ensuite à la classe.	Groupe de 6 à 8 élèves maximum, faisant pas mal de bruit : enregistrent sur magnéto toutes sortes de sons instrumentaux ou trafiqués, chantés, joués, parlés, sketches, objets divers, etc.	Plusieurs petits groupes aux quatre coins de la pièce parce que trop sonore elle aussi. Peuvent avoir des documents à lire, des disques à écouter avec écouteurs aussi, des fiches à déchiffrer et mettre en place avec un «orgue» (harmonium électrique) notamment et carillons, etc.	Lorsque quelques-uns n'ont pu, faute de place ou faute de désir, s'inscrire dans les autres colonnes, ils proposent autre chose, et cherchent une salle libre ou autre...

Pour exprimer comment on peut s'y prendre pour improviser, se reporter à l'article de M. Barré dans le dossier musique n° 91, 92, 93 (L'Éducateur n° 14 du 1er avril 1974, p. 32). Cet article sur le langage par les sons peut être très aidant.

Les élèves s'inscrivent librement et souvent en priorité dans les colonnes 1, 2 et 3. Lorsque le nombre requis par les contingences matérielles et acoustiques est complet, les autres choisissent diverses solutions.

Tout le monde est inscrit pour quatre semaines, la cinquième semaine, toute la classe réunie à nouveau assiste à la présentation de chacun des ateliers. Quand toutes les réalisations ont été exécutées et commentées, les élèves s'inscrivent à nouveau pour un cycle de quatre semaines en choisissant une autre colonne ou la même, et ainsi de suite.

Il se trouve qu'à la fin de l'année, certains élèves auront fait le tour de tous les ateliers, d'autres se seront plutôt spécialisés.

## LES RÉALISATIONS

Elles sont très variées : chant improvisé avec ou sans paroles, chansons inventées avec ou sans instruments, recherches rythmiques, mélodiques, harmoniques... ou tout à la fois. Musiques tonales, modales, atonales. Effets sonores proches de la musique contemporaine, du free-jazz (sans le savoir).

Recherches sur bande magnétique, illustration sonore d'une histoire, d'un sketch, macédoine de musique purement instrumentale et provenant d'objets mis en vibration donnant des sons étranges à travers le micro...

Recherches corporelles, musiques à danser, disques pour danser. Déchiffrement de chansons connues à l'aide de fiches avec les paroles et le chiffrage des notes (non créatif mais fort apprécié ; voir exemple de fiches plus loin).

Ces réalisations sont également variées dans leur importance. Certaines sont très courtes. D'autres peuvent nécessiter plusieurs cours.

Leurs morceaux présentent inconsciemment une forme parfois A-B-A, ou de couplets-refrain, ou avec un obstinato ou des polyrythmies, etc., et bien souvent des formes complexes ou tout à fait impossibles à déterminer.

## EXEMPLES DE FICHES UTILISÉES EN CE MOMENT

**Sur le pont d'Avignon**

Sur le pont d'Avignon  
 1 1 1 2 2 2  
 On y danse on y danse  
 3 4 5 1 → 7 → 1 2 → 5

Sur le pont d'Avignon  
 1 1 1 2 2 2  
 On y danse tous en rond  
 3 4 5 1 2 → 7 → 1

refrain { Les beaux messieurs font comm' ça...  
 1 1 1 1 1 2 1  
 Et puis encore comm' ça x  
 1 1 1 1 2 1 x

En Mode Majeur  
 5 7 1 2 3 4 5 : n° des sons nécessaires à cette chanson  
 X : voir au début

La fiche n° 1 indique la place de chaque son de la mélodie, chiffrée par rapport à un n° 1 repère, qui pour l'instant sur mes instruments accordés se trouve être DO car j'ai utilisé des fiches en majeur. Les notes de gamme sont représentées chacune par un chiffre de 1 à 7 à l'aide de pastilles autocollantes mises sur les touches ou lames.

Le chiffrage inscrit sur la fiche n° 1 permet :

— Une mémorisation plus facile, la succession des chiffres étant mieux connue pour un enfant, dans un premier temps ; exemple : si la mélodie commence par 1, 3, 4, etc., il sait qu'entre 1 et 3 il y a un autre chiffre, donc une note que l'on saute ;

— La transposition ; n'importe quelle note peut être prise comme point de repère 1 et alors permet d'expliquer l'utilité des dièses et des bémols dans le système tonal ;

— Permet également de découvrir la notion de «tonique» puisqu'en général les morceaux, les chansons, qu'ils soient majeurs ou mineurs finissent par 1.

## Sur le pont d'Avignon 2

Sur le pont	R	R	R	X
on y danse	R	R	R	X
Sur le pont	R	R	R	X
on y danse	R	R	R	X

d'Avignon	N	N	N	X
on y danse	N	N	N	X
d'Avignon	N	N	N	X
tous en rond	N	X	R	

refrain	Les beaux messieurs font	comm	ça
	Et puis encor	comm'	ça

La fiche n° 2 d'une même chanson indique la place des accords formant l'accompagnement. Avec des pastilles également, peintes sur l'instrument au feutre et placées sur les arpèges : rouge = DO MI SOL DO MI SOL DO, etc. ; noir = SOL SI RE SOL, etc. ; bleu = FA LA DO FA LA DO, etc. ; vert = LA DO MI LA, etc.

R : Accord rouge 1+3+5  
 N : Accord noir : 5+7+2  
 X : Temps à vide

Les couleurs (non visibles ici) permettent de jouer l'accompagnement de la chanson, indiqué sur la fiche n° 2, d'une façon immédiate et permettent de mieux mettre en place le rythme de chaque phrase musicale en rapport avec la prosodie, et donc le chiffrage de la mélodie. Et d'autre part, elles permettent de prendre conscience :

- Que les accords se placent généralement sur les accentuations de la mélodie et donc la structure ;
- Que lorsque deux vers ont une mélodie semblable, ils ont très souvent un accompagnement identique ;
- Qu'une chanson peut se construire avec deux ou trois accords seulement ;
- Qu'une même note peut être commune à plusieurs accords ;
- Qu'avec une grille d'accords semblables on peut inventer une autre mélodie, etc.

Le fait de jouer simultanément ces fiches n'est pas obligatoire. Soit, mais lorsqu'il est choisi pour une même chanson par un élève seul ou deux ou trois ensemble (certains jouant la fiche 1, d'autres la fiche 2) procure certainement un plaisir plus grand, même s'il y a difficulté de mise en place et nécessité de bonne entente entre les participants.

## DIFFICULTÉS

● La répétitivité des heures dans une même matinée ou journée est la cause d'un énervement personnel, ainsi je suis moins réceptive, et donc moins disponible à la quatrième heure qu'à la première de la journée et pas toujours aussi sereine qu'il le faudrait ; et les élèves le sentent. En tous les cas, si je ne fais pas un effort sur moi-même, l'organisation ou les résultats s'en ressentent.

● Il ne faut pas oublier que cette heure de musique est pour chaque élève une heure de détente, la soupape de la semaine et qu'il est parfois difficile de canaliser et rendre productrices et positives toutes ces énergies.

● Dans leur ensemble, les élèves n'ont jamais eu l'habitude de s'organiser, de faire quelque chose collectivement. Ils ont à apprendre à la fois et malgré des problèmes psychologiques ou d'ordre affectif, caractériel pour certains et même sexuels à tous les âges, à :

- Se rendre compte qu'ils ne sont pas seuls à jouer d'instruments, que l'on peut et doit tenir compte des autres ;
- Arriver à se tolérer les uns les autres ;
- Enfin à s'exprimer individuellement ou par la relation à l'autre ou aux autres.

● Pour les grandes classes de 4e-3e, le nombre de 30-35 est à lui seul le facteur prédominant de la plupart des difficultés éprouvées consciemment ou non. Les rendre conscients de cet énorme handicap en ce qui concerne notre matière, n'est pas toujours évident.

C'est à cause du nombre que j'ai été amenée à installer ce tour de rôle pour la participation à chacun des ateliers précités. On ne peut communiquer, par sons ou autres formes d'expression, à 35 ou même 20, avec tous les problèmes acoustiques annexes et d'individualités que l'on sait, surtout quand on n'a pas l'habitude.

● Et c'est pourquoi on pourrait penser à la longue que les derniers devraient profiter des erreurs des premiers groupes alors inexpérimentés encore (ex-atelier magnéto), mais... tant qu'on n'a pas fait soi-même sa propre expérience...

● Enorme difficulté :

- A leur faire écouter quoi que ce soit dans le silence et non pas superficiellement comme dans un hypermarché ;
- A organiser le débat après la présentation de chaque groupe : prendre la parole chacun à son tour, émettre un jugement personnel, écouter les arguments d'autrui pour y répondre, etc, autant de structures qu'un collégien n'apprend généralement pas durant sa scolarité.

Mais vers la fin de l'année on y est arrivé tout de même !

● Les élèves choisissent les instruments en fonction de motivations fort diverses, et pas forcément en fonction des camarades avec qui ils veulent se mettre par affinités : alors au bout d'un moment, on voit un va-et-vient d'individus échangeant leurs instruments et ceux-ci perdent du temps...

Il est utile de connaître certaines constantes afin de conseiller efficacement les élèves et corriger éventuellement ce choix ou au contraire s'abstenir d'intervenir quand l'aspect psychologique le nécessite.

Mais il est sûr que je n'ai pas encore un assez grand nombre d'instruments de chaque sorte, beaucoup de ces petits problèmes disparaîtraient alors.

● J'aimerais à la fin de l'heure, que les élèves s'assoient calmement en posant instruments et baguettes, attendant leur tour en écoutant ceux qui enregistrent et commenter ensuite. Mais hélas ! ils sont presque toujours agglutinés, mine de rien, autour de moi, du micro et du groupe qui joue, pour être aux premières loges ! Ainsi il y en a toujours un ou deux qui tapotent de ci de là sur un instrument qui le tente, et on perd des secondes précieuses, soit pour discuter de ce que l'on vient d'entendre, soit pour enregistrer un autre groupe. Encore une fois tout dépend des classes, dans une même sixième cette année : deux groupes très différents, un formé d'enfants nécessitant l'aide et l'encouragement perpétuels, il aurait fallu un adulte derrière chacun, et l'autre beaucoup plus autonome, calme, plus créatif en même temps, se prenant en charge sans difficulté, et pourtant ils venaient de onze heures à midi ! mais à la fin de l'année, le bilan musical et l'évolution de chacun était aussi intéressants dans le premier groupe que dans le deuxième.



Je crois que l'expression ne peut naître que dans un climat de confiance totale, que l'on n'atteint que si on laisse le temps à l'enfant de réaliser ses expériences, sans lui imposer un rendement scolaire. C'est pourquoi j'ai abandonné tout problème de notation (je mets seulement une appréciation sur les bulletins trimestriels pour l'administration et les parents) et les élèves un peu déconcertés au début, ne travaillent plus pour une note mais en fonction des autres (qui ont une grosse importance à cet âge-là) et surtout de leur intérêt et de leur plaisir.

Il y a nécessité alors à suivre l'évolution des individus et du groupe, même si cela va à l'encontre de ce que l'on prévoyait ou espérait. Cette évolution n'étant pas logique ni rationnelle, on a parfois au contraire l'impression de piétiner ou de revenir en arrière. **Mais tous les tâtonnements de l'enfant sont profitables à long terme.** Et j'ai eu l'heureuse surprise de voir réaliser ainsi des choses excellentes valorisant du même coup par rapport aux autres ceux qui en étaient l'auteur.

E.P.

## EN «ÉDUCATION SPÉCIALISÉE»

### • Un club musique avec des jeunes de l'E.N.P. de Bonneuil (94) :

**Introduction :** A la rentrée 1978, nous avons organisé un club musique, dans une salle à part avec quelques jeunes (16 ans) intéressés.

Il n'a pas pris l'envergure que nous lui aurions souhaité mais finalement il a fonctionné régulièrement, à divers moments, chaque semaine :

1. Certains midis (écoute de disques surtout).
2. En soirée de 16 h à 19 h, une fois par semaine.
3. En veillée de 20 h à 22 h, une fois par semaine aussi.

Ce club musique a pu créer divers ateliers :

1. atelier guitare,
2. atelier expression sonore avec
3. utilisation du magnétophone,
4. atelier écoute de disques.

Comme matériel nous avons utilisé :

- toutes sortes d'instruments «vrais» ou que nous avons fabriqués nous mêmes ;
- un magnétophone de reportage (4 vitesses) ;
- un électrophone (de qualité médiocre).

#### I. - ATELIER GUITARE

Cet atelier a touché cinq jeunes qui durant toute l'année sont venus travailler l'instrument.

N'étant pas moi-même professeur de guitare, je n'ai pu transmettre que mes connaissances et une méthode simple :

- l'apprentissage des accords simples mineurs et majeurs ;
- il existe ainsi 14 accords à apprendre (do-ré-mi-fa-sol-la-si-en mineur et en majeur).

a) L'apprentissage des accords ne pouvait se faire sans support (je ne voulais pas courir le risque de le voir devenir contraignant).

Aussi, nous avons travaillé des chansons qui utilisent ces accords.

Trois chansons ont été retenues :

1. Le pénitencier (qui utilise la, do, ré, fa, mi) ;
2. Jolie bouteille (Graeme Allwright do, fa, sol) ;
3. Cigarette (J. Higelin la, mi, si). Cette dernière chanson nous a permis d'aborder les accords de blues.

b) En plus des accords, nous avons travaillé les solos. Là aussi nous avons utilisé des airs connus, simples avec comme consigne : utiliser 4 doigts de la main droite.

c) Nous avons aussi travaillé le rythme : en rythmique, en arpège, avec mégator.

Deux fois par semaine, nous y avons passé une heure ; les jeunes, seuls continuaient parfois à d'autres moments.

Certains ayant eu des difficultés pour lire les accords marqués classiquement, j'ai dessiné sur des feuilles affichées des références aux accords, les mains et les doigts (avec des traits) pour montrer dans quel sens les accords se font. Il s'agit d'un code que nous avons trouvé ensemble. On peut en trouver d'autres.

Sur les cinq jeunes, à la fin de l'année, deux parvenaient à faire les accords, quelques solos ; les trois autres connaissaient quelques accords mais avaient surtout travaillé le rythme.

Les séances courtes et étalées sur seulement cinq mois ont été insuffisantes.

Les deux jeunes qui connaissaient leurs accords ont écrit un texte qui colle assez bien avec une musique simple :

Deux accords (do et sol) ; une musique que hélas, on ne peut pas chanter ici sur une page !

Je suis un petit jardinier  
(do) (sol)

qui ne fait pas grand chose  
(sol) (do)

Qui cherche des coups de soleil  
(do) (sol) (do)

J'ai mal aux mains et au dos  
(do) (sol)

A force de porter ma bêche  
(sol) (do)

Je me promène dans le jardin  
(do) (sol) (do)

Quand les autres travaillent comme des chiens  
(do) (sol) (do)

Michel et Philippe

La chanson a été enregistrée. Le texte est lié au comportement de Michel en atelier préprofessionnel de jardin horticulture.

#### II. - ATELIER EXPRESSION SONORE

Cet atelier a regroupé régulièrement 8 jeunes, plus quelques autres venant de temps en temps participer ou écouter et voir.

Il s'agissait surtout au départ de faire des bruitages, des montages de bruits enregistrés, etc. Mais peu à peu ces «bruits» se sont perfectionnés, les objets utilisés sont devenus des engins parfois complexes.

a) Au cours des premières séances, nous avons surtout fait des bruitages : bruits de bouche, puis sont apparues des histoires sans paroles constituées uniquement de sons et de cris.

**Exemple :**

C'est le matin, un jeune homme se lève (bruit du réveil, avec un réveil).

Il baille et s'étire (un jeune le fait).

Il descend l'escalier (un jeune frappe sur une table en rythme).  
Il allume le gaz (allumette).

Il remplit une casserole (on verse une bouteille d'eau dans un récipient).

Il boit un café (bruit de quelqu'un qui boit).

Il allume une cigarette (allumette et souffle).

Il tousse (un jeune le fait).

Pour enregistrer une telle histoire qui soit compréhensible rien qu'avec des sons, il a fallu :

- la refaire plusieurs fois, chercher les meilleurs bruits ;
- utiliser les possibilités du magnétophone (distance plus ou moins grande, volume plus ou moins fort).

b) Sans abandonner ces créations, nous avons fait aussi de la musique avec de tout.

Richard, l'un des jeunes, originaire du Cameroun était souvent au départ de rythmes avec sa voix. Le groupe était rassemblé dans la salle et à la voix d'autres jeunes associait des instruments simples ou fabriqués (flûtes de bambou, flûtes de pan, maracas, percussions — tam-tam boîtes et tambours fabriqués — guitare, bouteilles, tuyaux longs, sans oublier les voix, les mains, les jambes.

A chaque fois les enregistrements étaient une découverte. On écoutait la bande en vitesse normale, à d'autres vitesses. C'est extraordinaire ce que ça permet de découvrir !

c) Au troisième trimestre, nous avons passé pas mal de temps à perfectionner les instruments fabriqués :

- double bouteillophone ;
- réseaux et branchements de plusieurs ressorts ;
- utilisation d'un vieux piano désossé ;
- recherches de percussions.

Tout cela a donné lieu à des improvisations assez jolies.

La progression de ce groupe fut de parvenir à une écoute des uns et des autres pour les improvisations. Alors qu'au début, chacun dans son coin tentait de trouver quelque chose, sans se soucier des autres, petit à petit, chacun arriva à attendre pour écouter ce que faisait l'autre.

Certains instruments ont permis de rechercher des gammes (bouteilles, fabrication de flûtes de pan, nylons tendus sur des manches de bois...).

Enfin nous avons passé du bon temps dans cet atelier. Certains projets n'ont pas abouti (enregistrer des bruits de la rue, montage bruits et diapos) ; mais avec du temps, ils auraient été possibles.

#### IV. - ÉCOUTE DE DISQUES

Des moments étaient réservés à l'écoute des disques (le midi en principe). Un jeune était chargé de préparer le programme des séances en fonction des propositions reçues.

Tous les genres étaient acceptés en principe...

## RENCONTRE D'ENFANTS

«Comment en sommes-nous arrivés à organiser une rencontre d'enfants sur la musique ?

Deux d'entre nous ayant participé en septembre 78 au stage national musique, il nous a semblé intéressant de faire profiter les autres des tâtonnements que nous y avons eus.

Nous nous sommes réunis et avons tracé les grandes lignes de notre rencontre ; nous nous sommes tenus à la participation de trois enfants choisis dans chaque classe des sept organisateurs. Seules une ou deux classes avaient déjà une petite expérience de fabrication d'instruments rudimentaires, et de leur emploi. Nous avons donc décidé que chaque classe préparerait un ou deux types d'instruments à présenter aux autres le jour de la rencontre et y amènerait les matières premières nécessaires à leur construction.

La journée : nous avons eu quelques peines à rassembler une vingtaine d'enfants, ce 20 juin ! Finalement nous étions vingt et un enfants et onze adultes dont trois non accompagnés d'enfants.

Nous avons exposé tous les instruments construits et après les présentations, chaque participant a pu les essayer à sa guise. Les enfants ont mis un certain temps à utiliser les instruments autres que les leurs.

Après une demi-heure de cacophonie, les enfants se sont répartis en petits groupes et ont essayé de réaliser les instruments qui les avaient intéressés. Beaucoup d'enfants sont restés entre connaissances. Les constructions terminées, nous avons suggéré aux enfants de s'entendre à quatre ou cinq et de préparer un



morceau à jouer à toute l'assemblée. Tous ont préparé quelque chose, mais tous n'ont pas accepté de jouer devant les autres. Les plus petits ont joué une histoire où chaque instrument représentait un personnage (genre Pierre et le loup). Les autres ont réalisé divers morceaux.

Il faut noter que les enfants n'ont pas toujours utilisé les instruments en tenant compte de leurs possibilités (la flûte à piston, par exemple, a été utilisée comme un simple sifflet).»

*Groupe de Haute-Savoie*



# LA PART DU MAITRE

## Ce qui peut faire évoluer les productions des enfants et des adolescents

### QUELLE PART ? TÉMOIGNAGES

« Il s'agit de favoriser un travail d'expression et d'invention par l'intermédiaire du son (voix, instruments, bruits, danses, marionnettes). Et même si on est obligé de prendre les élèves tels qu'ils sont au point de vue psychologique (égocentrisme, intégration ou pas dans le groupe, etc.) au point de vue technique au sens large : coordination des gestes, etc, et au point de vue culturel (les intérêts ne sont pas les mêmes à onze ans qu'à quinze ans) il est nécessaire de mettre tout en œuvre pour favoriser ce travail, sans idée préconçue du résultat sonore à obtenir.

L'apport et l'utilisation de tous les instruments que j'ai pu citer ne sont pas neutres.

Au lieu d'un maître utilisant lui seul devant un public passif, conscient ou non de son infériorité, un instrument à technique demandant un long apprentissage, ce sont les élèves qui utilisent plusieurs sortes d'instruments. D'abord de prix modique et facile à construire mais surtout dont l'émission du son est immédiate et permet de faire rapidement une petite réalisation. Ce n'est pas le cas d'un violon ou d'une clarinette.

Alors que ces instruments sans apprentissage préalable favorisent d'emblée des situations de jeu « à égalité »,

- ils permettent aussi une éducation de l'écoute, pouvant, au hasard des demandes déboucher sur des acquisitions d'ordre théorique (exploration des différents modes, solfège personnel...);
- ils permettent des formes de jeu démarquées par rapport aux formes habituelles et surtout centrées sur le groupe et sa vie ;
- ils permettent aussi aux individus de se resituer différemment et d'une manière moins scolaire.

La pile de disques que j'amène à la disposition des élèves n'est pas neutre non plus. Je n'ignore pas le conditionnement de ceux-ci grâce aux radios, télévision et autres « grandes surfaces » (bien qu'ici en Corrèze un petit pourcentage de filles, surtout, écoute et danse la musique folklorique du pays). Et bien sûr dans le domaine des disques les résistances par rapport à ceux que j'apporte sont assez grandes. Mais il y a des situations où je céderai maintenant le moins possible car je me refuse à servir de « juke-box » ! (Ceci pourrait peut-être faire l'objet d'un autre article ou d'une discussion entre ceux que ce problème épineux intéresse).

En instituant la distribution du travail en commun, autour du « plan-bilan », j'essaye petit à petit que les élèves eux-mêmes fassent cette prise en charge et dans certaines classes cela se passe ainsi au fur et à mesure qu'ils en prennent l'habitude ; mais dans d'autres classes mon rôle serait plutôt celui d'un arbitre, involontaire, distribuant les instruments les plus convoités.

Procéder et veiller à la bonne installation de chaque groupe : même dans les pires conditions acoustiques, ils peuvent prendre l'habitude de se mettre en cercle de façon à tous se voir et s'entendre et concentrer le son au milieu d'eux ou si c'est dans un coin, se mettre en demi-cercle face au mur toujours, les sons revenant sur eux au lieu de se perdre dans la salle.

Une fois installés si certains n'arrivent pas à démarrer :

- Je leur demande où ils en sont dans leur tâtonnement.
- Je leur demande de mémoriser quelques notes qui pourraient servir de début, de les répéter en jouant bien sûr, pour prendre plus d'assurance et au bout d'un moment : « Bon c'est bien, tu vois tu es bien parti là ; continue, ce motif que tu as trouvé en peu de temps est intéressant. Tu pourrais t'en servir comme début de ton morceau, ou comme refrain si tu veux... tu n'as plus qu'à trouver la suite... » Je quitte l'élève d'accord, et quand il revient à la fin de l'heure, il a complètement abandonné ce qu'on avait

cherché ensemble, et trouvé bien autre chose qui lui semble en général plus facile et plus intéressant... Mais peu importe, l'essentiel c'est qu'il ait démarré et soit heureux d'avoir trouvé « son morceau » !

- S'il a pris un instrument à lames et qu'il n'a qu'une baguette, je lui propose d'en prendre une deuxième ; ça l'aidera peut-être (plus d'équilibre dans les gestes) et à trouver un rythme et/ou une mélodie. Et si ça l'intéresse je lui montre comment il peut jouer ensemble, en tierces, l'une après l'autre, etc., lui suggérant de trouver bien d'autres façons de se servir des deux baguettes et de choisir celle ou celles qui lui conviennent.
- Il m'arrive aussi de proposer en dernier ressort une fiche (pour certains ce travail est trop contraignant pour d'autres au contraire plus rassurant).

Je les encourage constamment, lorsqu'ils sont en train d'apprendre ou de tâtonner, ou lorsqu'ils nous jouent, à la fin, leur réalisation. Souvent il y a des élèves dont je ne m'occupe absolument pas, ils se débrouillent entièrement seuls (ceci étant souvent le cas avec des élèves qui s'entendent bien) et ce ne sont pas les réalisations les moins intéressantes que l'on entende, loin de là !

Donc, j'accepte tout ce qu'ils font, et surtout, surtout au début de l'année, où il s'agit vraiment de leur donner confiance, mais :

- J'essaye de les rendre conscients de ce qu'ils font, de les habituer beaucoup à s'écouter et lorsqu'ils sont seuls et



lorsqu'ils enregistrent de groupe à groupe. D'ailleurs quand une réalisation est «réussie», les élèves ne s'y trompent pas et applaudissent spontanément. Et quand un élément nouveau apparaît à chaque fois je le fais remarquer et explique comment on peut le mettre en valeur. Parfois ils veulent recommencer la semaine suivante pour mieux en tenir compte, et parfois aussi c'est un autre groupe qui le reprendra en compte.

Pour que les élèves soient le plus possible en situation d'égalité, de succès, de satisfaction, il est nécessaire de leur donner chaque fois qu'ils en éprouvent le besoin ou que cela me semble nécessaire une méthode de travail (côté répétitif pour le maître assez usant).

- Et pour les 3<sup>e</sup> par exemple, avant de leur mettre entre les mains du matériel qu'ils touchent pour la première fois, je leur donne une explication détaillée du fonctionnement du magnéto copiée sur leur cahier avec travaux pratiques à l'appui.
- Quand ils se servent d'une fiche (ces fiches sont faites à partir de chansons connues à cause du rythme qui n'y est pas indiqué) ils butent souvent sur les mêmes petites difficultés. Il faut leur montrer alors comment refaire lentement ces passages, et jouer la chanson sur un même temps, plutôt lentement et bien en rythme, que vite et avec de nombreux arrêts. Et alors ils sont tout étonnés et heureux d'y arriver !

La part du maître est constante et usante, en fait elle constitue la trame de tous les cours de musique et exige une grande disponibilité. Comme pour toute autre matière mais avec en plus cette surcharge nerveuse et auditive du bruit des instruments, des salles, etc. Mais quelle récompense aussi quand on entend les réflexions des enfants, le plaisir avec lequel ils viennent au cours, quand on voit les réalisations qui se font avec une organisation de plus en plus consciente et surtout l'évolution qui s'effectue à bien des niveaux chez la plupart d'entre eux ; la teneur de leur propos, la façon dont ils s'organisent témoignent d'une maturation certaine. Ce qui fait que malgré la réforme Haby, qui est une catastrophe pour nos matières, j'essaierai de continuer dans le même sens.»

E.P.

«Les élèves passent d'un style de travail à un autre, en fonction des désirs et aussi des stimulations réciproques dans la classe (parfois d'une classe à l'autre !). Ces stimulations seront amplifiées ou provoquées, à l'occasion de l'écoute des enregistrements de chaque groupe, puisque chacun sera venu, à la fin de l'heure, se faire enregistrer, au fur et à mesure que les travaux se terminent : pour eux comme pour moi, c'est une précieuse mémoire.

En écoutant avec toute la classe réunie, on discute de ce que l'on a perçu et j'en profite pour mettre en évidence des découvertes, leur faire prendre conscience des styles d'organisation, de construction qu'ils ont utilisés, suggérant de poursuivre et fouiller davantage telle recherche, ou au besoin leur donnant (par écrit) une méthode de travail si les fiches n'ont pas été utilisées avec profit.

En prime, je leur donne un polycop, réunissant, sur portées musicales, des éléments de chaque invention qui peut être notée (exemple : mélodie ou rythme) soulignant là un mode, là une «marche», là un dessin mélodique «géométrique», là des mouvements contraints ou par «réurrence», là des arpèges, intervalles, rythmes, etc. ; autant de notions que le programme recommande et qui sont en fait découvertes par les élèves eux-mêmes, mais dans des situations autrement plus riches !»

E.P.

#### PENDANT LES ACTIVITÉS

«Il s'agit souvent de travaux en petits groupes. Je passe d'un groupe à l'autre mais je n'interviens pas forcément. Quand les enfants et normaliens ont l'habitude de ces activités (au moins un trimestre), je demande à chaque groupe si «ça va» ou s'ils ont besoin de moi et ils répondent nettement oui ou non. J'essaie de comprendre d'abord vers quel type d'activité l'individu ou le groupe se dirige avant d'éventuellement intervenir, et quel type de système sonore ou de «construction» il emploie ou il invente.

Dans le cas de :

1. **Tâtonnements libres** sans but précis au départ : intervention uniquement s'il y a demande ou problème. Même si je n'interviens pas, j'observe les enfants chaque fois que c'est possible.

2. **Composition** : Il m'arrive de proposer des méthodes de travail ; d'aider à mémoriser ; susciter la recherche de codages quand c'est nécessaire. Aider à préciser de plus en plus les intentions sonores, de manière indirecte, en demandant de jouer deux fois de suite et en décelant ce qui n'est pas identique. Dans le cas de deux joueurs voulant jouer exactement pareil, mettre en évidence ce qui ne l'est pas. Au moment de la présentation-enregistrement si je remarque qu'un groupe se trompe par rapport à ce qu'il avait préparé, je n'hésite pas à recommencer l'enregistrement.

3. **Improvisation collective** : C'est une forme d'activité qui n'existe pas socialement en France. Les enfants (sauf exception) voient toujours des musiciens en situation d'interprétation. D'où la nécessité, à mon avis, de faire vivre plusieurs fois, des impros collectives afin que les enfants situent bien cette activité et en ressentent l'intérêt, avec intervention de ma part comme animateur. Après cela les groupes peuvent se former et choisir ce qu'ils vont faire.

**Mes interventions en tant qu'animateur lors des premières impros (courtes).** Ce qui revient souvent : si le groupe est assez nombreux (plus de 15 environ) souvent des difficultés à percevoir les autres, à établir une communication. Ça peut être dû à :

1. **La multiplicité des propositions sonores au même moment** : Laquelle suivre ? Je rappelle qu'on n'est pas obligé de jouer d'un bout à l'autre. Je demande de sélectionner ses moments d'intervention en fonction de ce qui se produit autour de soi :

— Je conseille l'utilisation du regard comme soutien de l'attention («observez la manière dont jouent les autres» «ne rivez pas votre regard sur votre instrument»).

— Je fais disposer les participants de façon que tout le monde se voie et que personne ne soit à l'écart (généralement en cercle).

— Je demande dans la discussion si quelqu'un a remarqué comment jouait telle personne ou telle autre.

2. **Des propositions sonores abandonnées en quelques secondes par leur auteur** (juste au moment où on allait essayer d'en suivre une !) ou au contraire maintenues imperceptiblement identiques quoi qu'il se passe autour et par rapport à elles.

Je fais s'exprimer ceux qui ont essayé de se greffer sur les propositions de quelqu'un sans que ceux-ci le perçoivent !

3. **Des propositions sonores émises parfois avec tellement peu de conviction gestuelle qu'elles apparaissent souvent comme involontaires, non caractérisées sur le plan expressif et donc, ne sont pas prises en compte par les autres.** Ces propositions gênent la clarté de l'ensemble car sans être perçues elles brouillent la perception des autres. J'attire l'attention sur l'aspect machinal de certains gestes pas vraiment voulus. J'incite à des interventions voulues, nettement caractérisées «on intervient quand c'est un besoin», «si vous voulez jouer doux, irrégulier, grave, etc. que ce soit net et qu'on le comprenne».

4. **Ça peut être dû à l'installation d'une partie du groupe dans une attitude d'écoute rêveuse qui ressemble à celle d'un auditeur qui se laisse emporter par une atmosphère sonore.** Je demande après de se rappeler les principaux événements sonores qui se sont déroulés en essayant de reconstituer le déroulement chronologique.

Il y a sans doute d'autres choses dont je ne suis pas forcément conscient (mon attitude personnelle pendant l'impro.)»

G.P.

«Ma part ! Avoir mis des instruments montés ou à monter dans la classe ; avoir apporté (ou fait apporter par les enfants eux-mêmes) des matériaux pour en fabriquer, en inventer même ; avoir dit dès la rentrée : «Tu peux écrire des textes, les dire, les chanter, les mettre en musique, les mimer...» (paroles réitérées jusqu'au premier chant personnel produit, créé) ; m'être intéressé (avoir pris part) à leurs jeux,

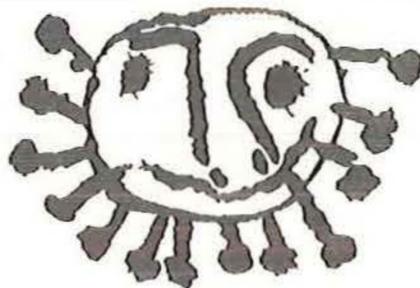
leurs découvertes (si minimes soient-elles), avoir mis l'accent sur telle ou telle utilisation technique, nouvellement apparue ; avoir permis (et incité) à tout enfant de communiquer à tout moment de la journée sa recherche (personnelle ou avec d'autres) ; avoir tâtonné comme eux lorsqu'ils voulaient trouver une écriture pour noter leur musique (de l'enregistrement au code personnel, en passant par le solfège (cf. p. 94 bis la partition du chant d'Eric qui commence comme «Ah ! vous dirai-je maman» mais qui se poursuit «à sa façon» et qu'il ne pouvait transcrire ; la première partition que je réalisais seul, sans l'aide d'«initié» et qui signifiait une étape valorisante pour moi.

Dans un seul but : faire de l'enfant un sujet actif, un artisan du bruit, un sculpteur de sons, pour appréhender d'une manière différente la musique de l'autre, parce qu'elle devient une expérience personnelle, un élément de sa vie.»

P.L.



«Je suis bien... dans la classe  
On est bien... dans la classe  
Et c'est bien... dans la classe  
Je vais bien... dans la classe  
Toi t'es bien... dans la classe  
On joue bien... dans la classe  
On travaille... dans la classe  
la la la... dans la classe  
nin nin nin... dans la classe  
on fait bien... dans la classe  
que c'est bien... dans la classe  
et c'est bien... dans la classe  
né né né... dans la classe  
on est bien... dans la classe...»



La longue litanie de Dominique surplombe les gestes lents et solennels des «dessineurs» et accompagne le dialogue affairé des «imprimeurs».

Et je pense : «Qu'est-ce que je pourrais apporter à cet enfant pour l'aider ?»

Eh ! là ! veut-il de l'aide ? Non, il chante, comme ça, pour le plaisir !

Mais a-t-il conscience de tous ses besoins ?

Je ne peux m'empêcher de noter mentalement le rythme balancé comme une polka, scandé comme un slogan.

Et la «mélodie» ? Elle se cherche un équilibre, elle se voudrait assise sur les trois notes de l'accord mineur avec arrêt juste à la tierce (*mi b*) qui seule est invariable. La tonique (*do*) est presque bien posée, elle devient de plus en plus juste... Mais la quinte (*sol*) est plus que variable, elle oscille entre *fa #* moins 2 commas et *sol #* plus 2 ou 3 commas. C'est beaucoup.

Voilà peut-être l'aide que je pourrais apporter : permettre à Dominique de situer en *sol* et qu'il soit «juste».

Mais juste comment ?

Cherche-t-il le *sol* à la justesse de mon oreille ou, un certain *sol* qui satisfasse l'équilibre souhaité par la sienne ?

Comment savoir ?

De toute façon, je pense qu'il aura besoin de se fixer au *sol* de tout le monde.

En effet, comment pourrait-il chanter avec les autres s'il n'a pas le même *sol* qu'eux ?

Cet effort social demande une aide.

Je me dois de l'apporter.

J'ai là ma guitare à portée de la main, ou bien le xylophone justement accordé sur la gamme de *do* mineur.

Quelle est la cause de mon hésitation ?

Oh ! c'est une cause très prosaïque !

J'ai les mains pleines d'encre et de siccatif, car je suis en train de recharger la plaque d'imprimerie, ce que personne dans l'équipe du jour ne sait faire. Il va falloir, si je veux prendre la guitare, passer mes mains à l'essence et les



savonner. Quand ce sera fini, Dominique pensera à autre chose... si toutefois je ne suis pas «appelé» à une autre tâche tout aussi salissante et urgente avant.

Et je m'abstiens d'intervenir, je refoule ma pulsion pédagogique en pensant tristement que Dominique n'aura pas fixé son *sol* aujourd'hui. Et aussitôt je me console en pensant que je n'aurais peut-être pas eu l'impact souhaité.

Ah ! que voilà des pensées pleines de sollicitude et de conscience professionnelle ! Mais comme elles sont loin de la vie, comme elles sont loin de l'enfant lui-même !

Ce sont les pensées d'un *pédagogue*.

Ne pouvant intervenir, j'aurais pu justifier mon abstention, par une série d'arguments souvent appréciés : *PAS BESOIN... ÇA SE FAIT TOUT SEUL... LA PREUVE... ET TA TA TA...*

Et j'aurais pu trouver la preuve... En cherchant bien on trouve !

Or, chacun sait que rien ne se fait tout seul : pas de découverte, pas de création, pas d'éducation dans un désert. En musique ça se traduit par la lalalissade : «Pas d'éducation musicale dans le silence.»

Mais où était la vie ? Où était l'enfant ?

Quel était le contexte ?

Lundi, Dominique joue sur le xylophone (en *do* mineur) pendant un moment. Et chaque jour de cette semaine, il meublera ses «inter-activités» par un petit air. Il y pense peut-être lui-même à fixer son *sol* ?

Mardi, au stade, il a écouté les «notes» des piliers du portique qu'il frappait avec un bâton. Au retour, il a fait sonner les tubes de fer servant de grille à notre voisin. «C'est pareil, comme là-bas !» Ce qui voulait dire : «Ce sont peut-être les mêmes notes que j'ai entendues au stade !»

Mercredi, à la récréation, il jouait à l'ambulance avec son pneu, et le «PIN PON» était très recherché. L'après-midi, comme il était «rouleur», il cherchait un rythme avec... le rouleau d'imprimerie, en le secouant comme une paire de maracas et en étalant l'encre sur la plaque.



Vendredi, je l'ai un peu perdu de vue, il a tenu à être tranquille pour tailler sa pierre. Qu'a-t-il pu rythmer en sculptant ? je connais assez Dominique pour savoir qu'il ne tient pas en mains une possibilité sonore sans tenter de l'exploiter. Je l'ai entendu chantonner, qu'a-t-il cherché ?

Qu'importe, je ne le suis pas hors de l'école pour savoir si ces recherches continuent et comment. Car elles continuent, soyez-en sûrs !

Si, ce samedi matin, Dominique chante sa joie d'être à l'école sur un air malhabile, incertain, quelle importance cela a-t-il en regard de la richesse de la qualité de son écoute cette semaine ?



### Et je ne dis pas tout.

Il faudrait parler de ses recherches récentes avec l'eau, avec une cymbale, avec des imitations d'animaux, etc.

Il faudrait parler aussi des chansons entonnées dans la classe spontanément et de celles apprises au cours de séances collectives qui procurent bien de la joie et durant lesquelles on ne se pose pas le problème de la quinte.

Il faudrait compter aussi avec la télévision et la radio qui lui ont imposé leur univers musical.

Entrent en ligne de compte également les nombreux moments musicalement «sonorisés» qui en classe, apportent outre l'ambiance des structures diverses et bienfaisantes. Pendant ces moments nous écoutons ou nous nous laissons accompagner par des œuvres d'enfants et d'adultes de tous horizons.

Tous ces éléments du «bain musical» (plus tous ceux que j'aurais pu oublier) sont déterminants.

En voulant intervenir dans le processus d'intégration de cet enfant, n'ai-je pas un peu trop préjugé de mon «indispensable part du maître?»

La part du maître, n'est-elle pas avant tout, en musique, dans le souci de fournir un bain musical équilibré et diversifié? N'est-elle pas dans la volonté de compensation du sectarisme de la culture musicale majoritaire?

N'est-elle pas de favoriser et de développer, de par ma disponibilité et mon intérêt, les comparaisons, la qualité d'écoute, la création, la construction de structures sociales et personnelles?»

J.-P.L.

## PART DU MAÎTRE : QUELQUES CONSTANTES

Instauration d'un climat de confiance sans lequel rien n'est possible sur le plan expression.

Pratiquer régulièrement des activités musicales (le développement de l'habileté gestuelle et vocale donne ensuite une efficacité accrue dans les moments d'expression).

Valorisation des productions qui dynamise la suite du travail. Aider pour que l'individu ou le groupe ait, à ses yeux et aux yeux de la classe sa première réussite.

Mise en relation des productions avec les «musiques des autres» (présentation à une autre classe, au grand groupe classe, rencontres d'enfants; correspondance par bande; inviter des musiciens dans la classe; jouer et chanter soi-même devant les enfants, pour les enfants, en tant qu'adulte; écoute de musiques enregistrées).

- Organisation matérielle
- des activités dans la journée, la semaine;
- lieux, locaux les mieux adaptés dans l'école;
- l'espace classe, règles d'utilisation d'un coin musique;
- nature et installation du matériel, lieux de rangement;
- installation des enfants suivant l'activité.

Aider la prise de conscience progressive des éléments sonores utilisés par la discussion post-activité ou post-enregistrement (pas forcément systématique).

## SAVOIR OBSERVER LES ENFANTS QUAND ILS TÂTONNENT

«La présence d'un vieux piano droit au ventre ouvert (clavier et mécanisme intérieur exposés à la vue et aux mains de tous) a focalisé tout le long du trimestre leurs jeux sonores et instrumentaux. Malgré la présence d'un large éventail d'instruments fabriqués ou achetés les années précédentes, malgré le montage du portique musical, malgré mes propositions de construction d'instruments (ariel), le clavier l'emporta. Durant un trimestre, j'ai observé leurs jeux et tâtonnements, les ai notés et photocopiés afin que chacun en ait une trace.»

P.L.

**Matériaux :** un piano droit (quelque peu désaccordé), des petits pianos ou orgues à piles (jouets pour enfants).

**Jeux libres et tâtonnements sur les claviers :**

- Avec un doigt / un doigt de chaque main; avec plusieurs doigts d'une main; avec les deux mains.
- Doigt après doigt, en «délié»; toute la main, doigts écartés; main à plat; poing; avant-bras.
- Main gauche jouant toujours les mêmes sonorités, main droite évoluant (ou le contraire); mains gauche et droite évoluant en même temps ou tour à tour.
- Taper sur le clavier au hasard; jouer selon des repères donnés qu'on se fixe: toutes les deux notes, sur l'échelle d'une gamme, au-delà, sur touches blanches ou noires (ou les deux), en choisissant un mode (des notes précises), en répétant une mélodie 1/2, 1 ton(s) plus haut ou plus bas, une gamme plus haute ou plus basse; jouer en glissandos (roulements de notes avec le doigt, la main ou le poing), en escalier.
- Jouer sur l'intensité (fort, moyen, faible, silence); sur le rythme (tenir un rythme, moduler le rythme), sur la durée (notamment avec les orgues).
- Jouer seul, à deux, à trois une ligne de chant et un accompagnement, en même temps, en décalé, en s'intercalant, en relai (phrase reproduite, différenciée), en dialogue sur même registre ou registres différents (hauteur / grave aigu).
- Jouer avec un autre instrument (xylo / métallophone, flûte...).
- Improviser ou créer sur consignes prédéterminées (oralement, gommettes collées sur notes retenues, écriture préalable notée, chiffrée...).
- Chercher l'accompagnement mélodique d'un chant libre, retrouver un air simple connu...

## GRILLE DE RÉFLEXION POUR L'ÉCOUTE DES INVENTIONS DES ENFANTS ET DES AUTRES

On est parfois un peu démuné à l'audition des inventions des enfants. Beaucoup de camarades disent ne pas «y voir clair» (ou plutôt «y entendre clair»), ne pas «savoir apprécier» ou «savoir exploiter». Voici une grille qui peut peut-être aider à déceler le caractère de telle ou telle invention. Cette grille est à critiquer. Elle ne permet sans doute pas d'englober tous les possibles de l'invention, mais c'est une tentative pour amorcer une auto-formation. On pourra la modifier par la suite.

Il ne s'agit pas d'induire des notions de valeurs quant à la création: «il faut varier ceci ou cela», «c'est mieux quand c'est comme ci ou comme ça». Il s'agit plutôt pour nous de savoir repérer et aider à repérer les moyens utilisés quand ils apparaissent, afin qu'ils deviennent plus conscients, que le

groupe classe profite de la richesse de l'ensemble de trouvailles individuelles ou des petits groupes. Ainsi la prise de conscience des procédés utilisés en fait des outils réutilisables et aide les enfants à se forger leurs propres critères.

Ces prises de conscience ne sont pas forcément à faire immédiatement après l'audition par la classe. Il n'y a pas de règle en la matière. On peut prendre le temps de réécouter les enregistrements plus tard pour mettre en évidence ce qui est notable.

L'écueil à éviter est de vouloir tout faire analyser systématiquement dès les premières inventions (ce qui serait une corvée pour les enfants). Il vaut mieux étaler ce travail dans le temps (sur l'ensemble de l'année scolaire).

## QUESTIONS A SE POSER

(liste non limitative)

### Intensité :

L'intensité est-elle identique du début à la fin ?

Si oui, sent-on une intention expressive : très doux, très agressif ?

Les variations d'intensité («crescendo», «descrescendo», plans sonores, effet d'écho, accentuation...) sont-elles employées comme moyen expressif.

### Timbre :

Si une seule source sonore est utilisée, y a-t-il recherche pour en tirer diverses sonorités : en utilisant plusieurs types de baguettes, en faisant sonner différentes parties de l'instrument, en variant les gestes (frapper, frôler, gratter, trembler, variation du souffle, etc.) avec la voix, sonorités nasillardes, gutturales, veloutées, voyelles, onomatopées, bruits de bouche, etc.

S'il y a plusieurs sources sonores différentes, y a-t-il recherche pour alterner, grouper, mélanger les sonorités de différentes manières ?

### Durée ;

Y a-t-il des accélérés, des ralentis, des arrêts ?

Y a-t-il une régularité dans le rythme (pourrait-on l'accompagner en frappant régulièrement dans ses mains) ?

Au contraire y a-t-il une organisation rythmique irrégulière, constamment imprévisible ? (Encore une fois ce n'est ni mieux ni moins bon, c'est une possibilité expressive.)

Y a-t-il des formules rythmiques répétitives («ostinatos»), toujours les mêmes, ou au contraire variées ?

S'il y a une régularité dans le rythme il n'y a peut-être pas répétition de formules rythmiques mais discours rythmique évolutif.

Y a-t-il utilisation expressive des durées longues, des résonances ou au contraire de sons très brefs (étouffement de la résonance avec la main, des étouffoirs, etc. ?

### Hauteur (grave - aigu) :

Y a-t-il utilisation de sons de hauteurs fixes (notes) ?

Y a-t-il choix de notes précises, ou bien les notes entendues sont-elles utilisées simplement dans des oppositions (grave - aigu) ou des «mouvements mélodiques» («ascendants» : du grave à l'aigu ou «descendants» : de l'aigu au grave) sans que le détail des notes soit prévu ?

Les notes entendues sont-elles dues au hasard ?

Les notes entendues se succèdent-elles en formant un air, une mélodie (que l'on pourrait fredonner, retenir) ?

Les notes entendues sont-elles tellement discontinues, éloignées, qu'elles sont perçues isolément sans former une mélodie ?

Y a-t-il émission systématique, dans l'ordre, de toutes les notes de l'instrument, sans en sauter une, ou au contraire le choix de certaines d'entre elles, à jouer dans un certain ordre ?

Y a-t-il plusieurs mélodies différentes en même temps (polyphonie) ? Ces mélodies ont-elles été prévues pour être superposées ?

Y a-t-il des groupes de notes jouées en même temps (accords) ? Ces groupes de notes ont-ils été prévus et repérés avec précision, ou une certaine précision, ou sont-ils aléatoires ?

Y a-t-il utilisation expressive des glissandi (sirènes, glissement rapide sur des métallos, xylos ou claviers) ?

### Plan :

Dans le déroulement, du début à la fin que peut-on remarquer ?

Y a-t-il un déroulement continu, d'un point de départ vers un point d'arrivée sans rien de notable quant au plan ? (Encore une fois il ne s'agit pas de notions de valeur. Certaines musiques sont ainsi et n'en sont pas moins expressives.)

Y a-t-il des phases nettement discernables dans le déroulement du morceau ? Ces phases sont-elles en contraste ou en progression ?

Un passage entier du morceau ou un court élément (formule rythmique, mélodique, crescendo, effet de sonorité, etc.) est-il repris à la fin, plusieurs fois, à intervalles réguliers dans le morceau ?

Y a-t-il des passages composés (préparés dans le détail et mémorisés et d'autres improvisés ou semi-improvisés (des repères ont été prévus mais le détail est improvisé au moment de jouer), etc. ?

### Organisation, distribution des rôles :

Tous les participants jouent-ils en même temps, l'un après l'autre, par petits groupes ?

Les participants jouent-ils de la même manière ?

Si les participants jouent différemment, semblent-ils se répondre, se compléter, se renforcer, contraster, s'opposer ?

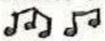
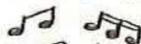
Y a-t-il une hiérarchie dans les rôles ? Rôle prépondérant de l'un (pas forcément toujours le même), les autres étant plutôt en situation d'accompagnement.

Ou bien les rôles sonores respectifs des participants se conjuguent-ils en un discours sonore qui forme un tout ?



# Quand les enfants ont des difficultés pour se lancer, QUE FAIRE ?

## Brevet de lancement :

«L'une des difficultés que l'on peut éprouver quand on reçoit des enfants de 9-10 ans c'est que la majorité d'entre eux n'osent plus chanter seuls alors nous avons un brevet de chanteur dans notre longue liste et quand je sens que notre classe est bien partie je provoque une séance assez informelle de passage de brevet de chanteur. Le Bohec appelait ça les brevets de lancement. Pour avoir le premier degré on chante : la li lou... le deuxième c'est difficile c'est par exemple : un petit lapin  Il y en a toujours deux ou trois qui se lancent, ça existe les exhibitionnistes, j'en suis un, des fois ça peut servir ; après tout le monde suit et puis y en a un qui s'envole :  un papillon s'est posé sur ma tête et il a fait la la la  Oh alors là c'est le troisième degré au moins, et on continue jusqu'au cinquième degré. Si vous êtes habiles vous aurez comme moi une quinzaine d'enfants sur vingt qui dès la première séance vous inventeront un petit chant. Le but de cette séance ce n'est pas de réaliser un chef-d'œuvre mais de débloquent des enfants censurés, castrés par un monde adulte qui ne chante plus, qui n'exprime plus ses joies et ses peines par le chant et la musique.

Je connais les objections : mais tu donnes des bons points ! Tu maintiens l'enfant sous la dépendance de l'adulte, il chante pour avoir une récompense le brevet. Ouais ! Et alors ? Ce qui m'intéresse la première fois c'est qu'il se lance, mais après, les brevets de lancement, c'est fini. Il chante pour son plaisir, celui qui a goûté au plaisir, mais encore fallait-il qu'il goûte la première cuillère. Il choisira ensuite, s'il veut continuer ou pas mais il nous faut intervenir pour démarrer contrebalancer l'influence stérilisante d'un environnement qui a fait de la musique un simple objet de consommation.»

J.-P.B.

## Le petit coup de «baguette» du maître :

«Une fois installés si certains n'arrivent pas à démarrer :  
— je leur demande où ils en sont dans leur tâtonnement ;  
— je leur demande de mémoriser quelques notes qui pourraient servir de début, de les répéter en jouant bien sûr... et au bout d'un moment : «Non, c'est bien, tu vois tu es bien parti là ; continue ce motif... Je quitte l'élève d'accord, et

quand il revient à la fin de l'heure, il a complètement abandonné ce qu'on avait cherché ensemble et trouvé bien autre chose qui lui semble... plus intéressant... L'essentiel c'est qu'il ait démarré et soit heureux d'avoir trouvé «son morceau» !»

## Le concours du maître n'est pas toujours nécessaire : un enfant peut en aider un autre (1) :

«Dans ce groupe, la plupart veulent jouer avec des baguettes et si possible retrouver des rythmes de batterie accompagnant les majorettes ! Le groupe va donc se scinder et Mohammed (classe de 5<sup>e</sup>, origine marocaine) se retrouvera tout seul. Plusieurs semaines après, une étonnante association va se créer entre Mohammed, turbulent, cherchant constamment à se faire remarquer... et Pascal, timide... Bref les deux personnalités les plus opposées et contrastées de la classe. Quel plaisir pour Pascal, lorsqu'ayant réussi à surmonter son manque de confiance en lui, il arrivera à accompagner Mohamed au tambourin. Il a profité là du savoir-faire de son camarade tout en sortant celui-ci de son isolement.»

E.P.

## Emploi de certains artifices :

«Il y a deux ans, nous avons construit en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> des «sanzas» et des mirlitons. Ces derniers sont d'excellents masques pour qui n'ose pas s'exposer à faire quelque chose avec sa voix (chanter, parler, crier, sussurer...)»

E.P.

## Reconnaître la culture de l'autre (1) :

«Nous avons encouragé Sadole dès sa première chanson, l'avons écouté avec intérêt lorsqu'il aborda sa condition d'immigré en France, en avons discuté. Cela a été en partie un tremplin pour qu'il chante dans sa langue.»

P.L.

(1) Cf. disque n° 22 (enfants et musique d'ailleurs).



# SOCIALISATION

«L'individu ne peut être sensible à l'œuvre des autres, que s'il a lui-même créé.»

Goethe

«... Il est évidemment beaucoup plus facile de donner des œuvres maîtresses à admirer que de guider des élèves vers leur propre épanouissement et de voir en chacun un Orphée qui doit aussi se nourrir de la rencontre des œuvres maîtresses. Le danger n'est peut-être pas en effet dans le fait de donner à admirer, mais dans le fait que cela constitue un préalable, sans même en faire généralement, l'objet d'une découverte, puisqu'il s'agit d'un choix établi par l'usage ou par le maître...»

Guy MANEVEAU

(Musique et Education, Edisud)

## Ecoute, ré-écoute de soi, des autres : A L'ÉCOUTE

«Vous vous plaignez souvent du manque d'intérêt des enfants devant la musique ?

Vous regrettez leur indigence d'appréciation ?

Vous notez leur impossibilité d'écouter une œuvre ?

Mais posez-vous la question : «Qu'est-ce que la musique pour moi ?»

- Fauteuil... électrophone...
- Un beau concert...
- Ah ! du bon jazz et une bonne pipe !
- Le confort et la paix pour mieux goûter.
- Une musique douce pour faire autre chose ; un bruit de fond.
- De l'ambiance !
- ...

Tout ça, ce sont des visions d'adultes. La musique reste un produit de consommation dont on use mais auquel on ne participe pas.

L'enfant, lui, est «moteur». De cette musique-là il se moque bien !

Alors, si vous tentez de lui imposer vos vues, si vous l'asseyez, de force souvent, si vous lui imposez l'écoute par les moyens de la scolastique, vous le verrez bâiller (s'il en a le droit) et, par crainte, ou pour vous faire plaisir (ce qui peut être la même chose finalement), consacrer du temps à ses oreilles, sans que rien ne vive en lui, sans qu'une parcelle d'intérêt ne luise sur son visage.

**Voilà ce qu'on pourrait appeler l'écoute passive.**

Mais ceux qui connaissent la musique libre pour l'avoir expérimentée dans leur classe, ceux qui apprécient la musique des enfants née dans l'ambiance créative de l'expression libre, ceux-là savent que tout peut changer.

Si vous offrez aux enfants la possibilité de créer leur propre musique, si vous les aidez à la réaliser — pas la vôtre, ou celle que vous aimeriez qu'ils créent mais bien la leur — alors oui, tout changera !

Vous verrez l'enfant s'intéresser aux sons, à leurs arrangements, à la musique, en fait. Vous le verrez écouter.

Pas écouter n'importe comment, comme on écoute (comme on entend ! plutôt) une leçon ennuyeuse, mais participer par l'écoute.

**Voilà ce qu'on pourrait appeler l'écoute active.**

Si vous voulez faire naître la musique libre dans votre classe, cela n'ira pas sans mal de votre part. Car la musique des enfants se fera peut-être au détriment des normes classiques que vous avez intégrées et qui sont pour vous et malgré vous des critères de jugement. En fait, sont-elles seules, ces normes-là ?

La gamme sera peut-être autre, les rythmes seront peut-être difficilement mesurables à cause du manque ou de l'irrégularité des temps de base.

Vous aurez du mal à vous repérer. Vous aurez du mal à accepter. A accueillir.

Mais en insistant, vous-mêmes, dans l'écoute des œuvres des enfants vous les approcherez (œuvres et enfants) et vous commencerez à tirer quelques conclusions.

La toute première, sera que la musique enfantine n'est pas statique, mais qu'elle est comme son auteur, motrice.

Observez un enfant devant une flaque d'eau. Il n'admet pas que la surface de l'eau reste immobile et pure. Il y jette un caillou, marche dedans, il lui faut faire naître les rides, créer le mouvement. Regardez-le devant une branche d'arbre à sa portée. Va-t-il admirer la pureté de la ligne, le scintillement du vert des feuilles sous le soleil ? Il fait bouger la branche, vibrer les feuilles, il les arrache même, il se pend après la branche, il dialogue avec elle.

C'est dans son mouvement qu'il trouve sa joie.

Connaît-il quelque chose qu'il n'a pas touché, sucé, tâté, fait remuer ?

Ses premières questions sont dans le mouvement.

Face à la musique cet enfant sera le même, il aura la même attitude, identique à lui-même : «besoin de mouvement».

La musique pour l'enfant, c'est avant tout une bille qui roule, une poignée de pierres qu'il égrène, ses mains qu'il claque l'une contre l'autre, ses pieds qui trépignent, un bâton qu'il tape contre un mur ou qui descend la gamme des barreaux d'une grille devant une maison.

Sa musique c'est aussi sa voix, cet instrument qu'il porte avec lui et qu'il emmène partout, cet instrument parfait qui sait moduler, rythmer, créer des mélodies, qui sait chanter sa vie. Et comme il sait s'en servir !

Depuis sa naissance, sa voix accompagne tous ses mouvements, tous les gestes essentiels de sa vie, ses apprentissages indispensables.

Écoutez le jeune enfant qui commence à marcher, écoutez-le rythmer sa marche, sur deux notes, sur deux tons, sur deux temps, c'est tout ce qu'il faut pour l'aider, pour exprimer sa joie.

Allons-nous décréter qu'à partir de tel âge ce sera par l'écoute et la reproduction des œuvres des adultes, des œuvres des «Maîtres», par l'apprentissage systématique des normes et conventions pensées aux siècles précédents, par leur acceptation et leur intégration que se feront l'apprentissage de la musique et l'éducation des futurs mélomanes ? Alors que la musique n'a jamais quitté l'enfant, n'a jamais cessé de l'accompagner dans chacun de ses gestes jusqu'à l'âge décidé ! Vous voyez bien que telle décision est contre la musique, contre la nature même de l'enfant.

Ne nous plaignons plus de l'indigence des enfants face à notre musique, examinons la nôtre face à la leur.

Commençons à savoir écouter avant de faire écouter.

Et si la musique des enfants et celle des adultes n'étaient en somme qu'une seule et même musique ? Si la faute en était à notre conditionnement culturel rétréci ?

Déciderons-nous d'élargir notre culture musicale ?

Peut-être pourrions-nous écouter plus, apprécier davantage ?

Ne reste plus, à ceux qui ont fini de grandir, qu'à accepter sans comprendre de peur de fabriquer des êtres rétrécis et intolérants.

Serions-nous des éducateurs si nous avons fini de grandir ?

J.-P.L.

## Ouverture vers l'extérieur

### CORRESPONDANCE EN MUSIQUE

Nous avons chacun un cours élémentaire. Le magnétophone était un outil toujours présent dans notre classe. Notre attitude était la suivante : nous n'avons donné aucun instrument au départ. Nous avons essayé de favoriser, solliciter l'expression vocale, favoriser la fabrication et l'usage d'instruments mélodiques ; les instruments pouvaient être introduits n'importe quand.

#### JEAN-JACQUES

Début novembre, une première demande est faite : «*On peut inventer une chanson ?*» Résultat : un air de colo connu. Ça s'arrête là.

Début décembre, les gosses veulent chanter une chanson de Noël pour les correspondants :

- *Petit Papa Noël ? Mon beau sapin ?*
- *Oui, oui.*
- *Beurk !*
- *C'est toujours la même chose !*

Moi. — *Ça serait bien, nouveau, d'inventer une chanson.*

Les enfants. — *Mais comment va-t-on faire ? On sait pas, nous.*

Je donne des structures d'invention collective (1) :

- se mettre autour d'un magnéto ;
- enregistrer toutes les idées ;
- choisir puis chanter ;
- puis continuer avec le même système.

Voici le premier envoi : «*Bonjour les amis. Nous allons vous chanter une chanson de Noël. C'est Emmanuel et toute la classe qui l'ont inventée :*

*Il neige sur le chemin  
Le Père Noël avec sa grosse hotte  
S'amuse à enfoncer ses bottes.  
Il va chez les enfants  
S'amusant tout le temps.  
Il monte les escaliers,  
Va dans la cheminée,  
Dépose les jouets  
Et leur fait un baiser.»*

#### MIMI

Grand succès dans ma classe. En retour, mes enfants ont inventé non pas une chanson (parole + musique), mais ils ont mis en musique des textes libres écrits auparavant, des poésies, et ils ont fait des recherches :

- un enfant chantait seul ;
- deux enfants chantaient ensemble ;
- un enfant chantait, l'autre l'accompagnait en faisant des bruitages avec sa bouche : «*tch, tch...*» ou des «*la, la, la...*» ou avec la bouche fermée...

Franck et Patrick ont improvisé sur :

*«La chouette est chouette.  
Quand elle s'habille  
Elle est chouette.  
Quand elle se lave  
Elle est encore plus chouette*

*Quand elle dort  
Elle est chouette  
Quand elle est morte  
Ce n'est plus chouette !*

Les recherches ont été envoyées à la classe de Jean-Jacques.

#### JEAN-JACQUES

Certains enfants de Vitry ont été séduits par les effets produits par les voix. Une enfant : «*Moi, j'ai bien aimé quand ils faisaient «la, la, la...»*

D'autres : «*Oui, «la, la.. tch, tch...» et tous se sont rendu compte immédiatement de l'effet produit et que c'était rigolo. De là se sont organisés des ateliers, des séances où tout était enregistré. On s'est amusé comme des fous. De la bande sera tiré ce qui paraissait le mieux pour l'envoyer aux correspondants : «*Chers correspondants, on a eu envie de faire des musiques avec notre bouche. Voilà ce qu'on a fait. Ce sont des musiques de rêves.*» Il s'agissait de recherches vocales, d'effets de chœur ; je garde en mémoire le plaisir évident que les enfants prenaient à jouer avec leur voix, à roucouler, à monter en intensité... à faire ça ensemble.*

#### MIMI

Chez moi, les enfants ont aimé l'enregistrement et un petit groupe s'est donné à des essais sur la voix, essais faits de sons tenus, de mots répétés, stéréotypés, puis mots inventés, cris, rires...

Pour les enfants, pour moi, ç'auront été des moments agréables, où les enfants s'accordaient, «s'entendaient bien», se libéraient.

#### JEAN-JACQUES

Les enfants n'avaient jamais eu la liberté d'expression en musique ; ils n'imaginaient même pas qu'ils pouvaient, eux, inventer des chansons, de la musique ; et ça, ce qu'on raconte, ça s'est déroulé en trois mois. Si on veut faire en trois mois ou six mois ce qu'ils pourraient faire en quatre ou cinq ans de pédagogie Freinet, approfondir notamment, on va tout bousiller. Et moi, là, je crois qu'il y a eu approfondissement.

#### MIMI

En fait, les points positifs de ces échanges ont été nombreux.

1. La motivation : «*Je vais inventer une chanson pour les correspondants.*»



2. Si un enregistrement de Vitry plaisait aux enfants de Souvigné, ils étaient influencés et voulaient à leur tour faire «leurs musiques de rêves».

Avant, on restait souvent sur une ou deux trouvailles. La pratique et la production sont devenues plus variées. On a travaillé alors avec plus de pistes de recherches. Les expériences se sont multipliées : ce seront

- des chansons inventées ;
- des pièces de théâtre soit chantées, soit sonorisées ;
- des lettres collectives enregistrées dites avec intermèdes, flashes musicaux...

#### JEAN-JACQUES

Ça a fait boule de neige. Chaque trouvaille apportée en a fait naître d'autres imbriquées dans d'autres pratiques comme le théâtre, trouvailles qui ont été à leur tour envoyées aux correspondants, etc.

#### MIMI

De plus les enfants ont découvert l'intérêt d'écouter les autres. Pour chaque envoi, divers essais étaient faits et l'on envoyait le produit fini. La correspondance a valorisé les productions. Les enfants ont pris grand plaisir à jouer, à s'exprimer.

#### JEAN-JACQUES

Ce qui me paraît remarquable, ce n'est pas tant que mes enfants aient «fait» de la musique mais, c'est surtout que par l'expression sonore, la correspondance ait eu cette richesse, ce plaisir sincère dans les échanges, que les enfants aient pu réellement et sincèrement s'exprimer, c'est-à-dire sans stéréotypes, sans flatterie.

Ce n'est pas vrai que pour la musique, mais la musique en a été le moteur et nos échanges sur bandes magnétiques lui donnaient une place prépondérante.

La musique était avant tout un moyen, un outil de relations, d'échanges. Quand, à Vitry, les enfants voulaient inventer une nouvelle façon de dire «au revoir», ils cherchaient. Ce n'était pas pour explorer un moyen d'expression sonore, c'était pour plaire aux correspondants, les amuser, les étonner.

#### MIMI

Les échanges musique ont fait partie intégrante de notre correspondance.

#### JEAN-JACQUES

La preuve, quand notre magnéto a claqué...

#### MIMI

Chez moi, on a très mal vécu la longue panne du magnéto de Jean-Jacques. Le silence s'est installé, on a perdu la voix de nos amis, «leurs musiques».

Mimi et J.-J.C.

(1) On venait de recevoir le disque I.C.E.M., supplément à *Art enfantin* de Le Bohec.

# LE MAGNÉTOPHONE

Cf. fiche technique de *L'Éducateur* n° 9 du 20 février 80.

## Le magnétophone, outil de base pour la mise en œuvre de l'expression libre en musique.

### A. Un outil irremplaçable :

1. Pour valoriser les productions des enfants (c'est l'équivalent de l'imprimerie pour le texte libre).

2. Le magnétophone est une oreille « objective » non indulgente, elle restitue crûment la réalité.

Le magnétophone est pour cela un instrument fondamental d'auto-évaluation. Il permet de prendre conscience de ce qu'on a produit, de prendre du recul et permet l'analyse. Il est difficile d'être à la fois acteurs et spectateurs de soi-même. Le magnétophone permet cette distanciation nécessaire à l'évolution des productions vers une plus grande conscience, une plus grande maîtrise.

3. C'est une mémoire précieuse : un travail d'invention est inachevé, on veut le continuer plus tard, on n'a pas forcément le temps ou les moyens de coder avec suffisamment de précision. On enregistre l'ébauche telle qu'elle est.

De même avec l'Ariel, si on veut continuer un travail ou rejouer une trouvaille antérieure. Il sera facile de retrouver comment l'instrument était accordé si on pense à enregistrer le son des cordes utilisées.

Pour l'éducateur : c'est un moyen d'évaluer le travail d'une période longue (trimestre, semestre, année) et donc d'orienter son action pédagogique future.

4. Un outil de présentation à la classe : « Quel confident. Il répète aux autres, si on le veut. On peut détruire ce qu'on a dit, si on le veut ; on peut rectifier, si on le veut, son message. » (J.-L.M.).

5. C'est un moyen de communication et d'échange : voir « Journal sonore sur cassette » et correspondance.

6. C'est un outil de création : surtout en ce qui concerne le magnétophone à bande à plusieurs vitesses. Il permet par des trucages simples (distance du micro, changement de vitesse, utilisation d'un local plus ou moins réverbérant, collage de fragments de bandes, etc., cf. disque I.C.E.M. 10) de découvrir et de construire un monde sonore mettant fortement en jeu l'imaginaire des enfants (cf. les « Monstres » disque « premières créations musicales en classe de ville » n° 13).

### B - Les problèmes qu'il pose

Il semble que de jeunes enfants (maternelle, voire C.P.) mettent un certain temps, au début, à faire le lien entre ce qu'ils ont enregistré et ce qu'on entend en repassant la bande (surtout avec des instruments). Cette difficulté semble vite dépassée si on personnalise en demandant aux enfants de dire leur nom avant de jouer ou chanter.

Le temps vécu par celui qui agit ne semble pas le même que celui de l'auditeur de la bande (même si c'est la même personne). Certaines improvisations paraissent souvent longues, voire interminables quand les enfants les réécoutent. C'est qu'en particulier il manque le plaisir moteur. Lors de l'écoute de la bande il n'en reste que le souvenir. C'est donc toute une prise de conscience en ce sens que permet le magnétophone. Le travail de composition peut permettre de mettre en évidence la nécessité de condenser les événements sonores en un temps plus court.

Mais cela pose parfois des problèmes lors de correspondances par bandes magnétiques. Les auditeurs ont parfois du mal à écouter la bande des correspondants jusqu'au bout, surtout s'il y a de multiples productions individuelles ou en petits groupes, et surtout également si toutes les productions sont envoyées systématiquement sans demander aux enfants de sélectionner en fonction des auditeurs qui auront à écouter tout cela.

**Repérage sur la bande :** la présence d'un compteur est capitale. Sinon on passe son temps en tâtonnement et manipulations fatigantes pour tous.

**Qualité du matériel :** elle est primordiale. Le secteur audiovisuel peut vous donner des conseils utiles en ce domaine. Les magnétos à cassettes courants laissent beaucoup à désirer pour l'enregistrement de la musique (surtout en ce qui concerne le pleurage et le scintillement). En tout cas l'utilisation d'un micro extérieur semble indispensable.

Le moment d'écoute collective des enregistrements :

- le meilleur moment n'est pas obligatoirement immédiatement après l'enregistrement (sauf si les intéressés le réclament) ;
- il est parfois profitable de reporter l'écoute à un autre moment dans la journée. Cela renouvelle l'attention, alors que le prolongement du moment musique par cette écoute où il faudra être immobile et silencieux après l'avoir été lors de l'enregistrement est un peu plus dur à supporter par les enfants. Mieux vaut faire des moments d'écoute courts avec une attention parfaite.

## Quelques conseils pour enregistrer les musiques des enfants

### • Le magnétophone :

- Secteur : avez-vous une bonne longueur de fil pour atteindre la prise de courant ?
- Piles : mettez des piles neuves et essayées. Elles ne vous laisseront pas tomber en pleine prise de son.
- Avez-vous la bobine vide indispensable, assez de bande ?
- Avez-vous procédé au nettoyage des têtes magnétiques et des galets presseurs et du cabestan avec un coton tige imbibé d'alcool ?
- N'utilisez pas de télécommande : censure a priori, bruits de clacs au démarrage, début de phrases qui manquent systématiquement, etc.

• **Enregistrement automatique ou manuel ?** L'enregistrement manuel est préférable pour la musique, le niveau d'intensité pouvant varier beaucoup. Avant l'enregistrement, régler le niveau d'enregistrement en demandant aux enfants de jouer un peu « comme au moment le plus fort du morceau ». L'aiguille doit dévier au maximum sans « saturer ». **Ne plus toucher** si possible ce bouton micro pendant l'enregistrement (en cas de surprise ne pas tourner brutalement le bouton, mais au contraire progressivement).

• **Vitesse d'enregistrement :** Pour un enregistrement qu'on veut garder, prendre la vitesse maximale (19 cm/s si possible).

• **Poser le micro sur une partie molle** (chandail, mousse...) le plus loin possible du magnétophone (bruits de moteur), **jamais sur la même table que celui-ci. Ne pas y toucher pendant l'enregistrement** (on peut aussi bricoler un pied de micro).

• **Longueur du fil de micro :** Il est préférable d'avoir une rallonge de 5 m environ pour le micro, afin de pouvoir enregistrer facilement en n'importe quel coin de la salle.

### • Place du micro :

- *Salle réverbérante :* mettre le micro très près des sources sonores ou changer de lieu, sinon enregistrement confus.
- *Plusieurs sources sonores d'intensité semblable :* Micro à égale distance des différentes sources.
- *Plusieurs sources sonores d'intensité très inégale :* Ex. Ariel + tambours ou voix + cymbales.

Sensibiliser les enfants à ce problème et les habituer à doser les intensités en direct. On peut corriger dans une certaine mesure en approchant le micro de la source faible et en éloignant les sources fortes (attention les enfants doivent quand même se voir).

• **Début et fin d'enregistrement :** Enregistrer au moins cinq secondes de silence avant et après la musique. Il faut plusieurs secondes pour que la résonance des instruments et de la salle disparaisse. La couper est désagréable. Habituer les enfants à rester immobiles et silencieux pendant ces cinq secondes de fin d'enregistrement. D'autre part ça donne encore plus de relief à ce qui vient d'être joué.

• **Identification des enregistrements :** Enregistrer une présentation de l'enregistrement (date, nom des participants, titre s'il y en a un). Il est plus facile ensuite de faire un classement écrit avec les numéros du compteur.

«Nos premiers envois sonores n'ont guère motivé nos correspondants solognots. Était-ce fondamentalement dû à la qualité de notre musique ou au fait qu'ils n'avaient pas encore dépassé le stade d'auditeur-consommateur ?»

P.L.

### Les correspondants :

**Corinne.** — Comment vous faites pour faire la musique ?

**Jacques.** — Votre musique ne ressemble à rien.

**Aurore.** — On dirait que votre musique est un bonhomme qui grandit.

**Olivier.** — Vous faites trop de musique.

**Laurent.** — De quels instruments jouez-vous ?

**Franck.** — Comment ces instruments sont-ils fabriqués ?

**Marc.** — Quels sont les titres de vos musiques ?

**Olivier.** — Combien avez-vous d'instruments ?

**Franck.** — A qui sont les instruments ? Au maître ? A la classe ou aux enfants ?

**Murielle.** — Vous avez joué une musique qui ressemblait à celle de la dernière fois.

**Aurore.** — Vos musiques sont très belles.

**Olivier.** — La première chanson m'a plu, elle ressemble à la messe.

### Les Mioches :

**Maria.** — Depuis la rentrée de l'école, nous faisons de la musique sur des petits orgues, des petits pianos, le grand piano, le portique musical et l'auto-harpe.

**Marie-Laure.** — L'auto-harpe est une planche avec des fils tendus dessus où l'on peut jouer avec les doigts ou appuyer dessus (des boutons).

**Sadok.** — Tous ces instruments n'ont pas été fabriqués par nous, mais amenés par le maître ou des élèves, sauf le portique musical.

**Marie-Laure.** — Au deuxième trimestre, nous ferons des recherches sur un ariel et nous vous enverrons les plans.



Tous les enfants (sauf un qui a refusé ?...) ont pris la cassette qui était attendue avec impatience !

18 ou 19 (sur 24) ont un magnéto-cassette chez eux. Les autres se sont débrouillés pour faire entendre quand même leur cassette chez eux.

Deux ou trois parents d'élèves venus à une réunion parents-profs, m'en ont parlé avec satisfaction. Je ferai de même aux trimestres suivants.

Les enfants ramèneront la même cassette et nous continuerons de la remplir. Auparavant, lors de l'écoute collective des enregistrements du trimestre, je leur donne sur photocopie, chacun un exemplaire de tout ou partie des inventions «notables» (quand c'est possible) qu'ils ont produites (rythmes, mélodies, constructions, structures, signes, etc.)»

E.P.

## LE «JOURNAL SONORE» SUR CASSETTE

«Il y a bien le journal scolaire dans lequel les textes des enfants sont imprimés.

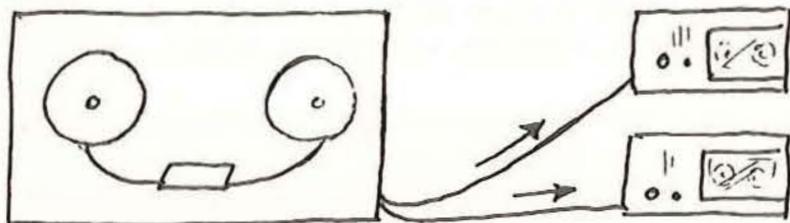
Pourquoi pas l'équivalent pour les productions sonores des enfants ? Le magnéto-cassette étant un appareil très répandu actuellement (plus que l'électrophone). C'est ce que j'ai essayé, cette année avec une classe de 5<sup>e</sup>.

Au début du deuxième trimestre, j'ai donc rassemblé les enregistrements des enfants, en éliminant quelques réalisations insuffisamment au point (des interprétations de chansons connues sur fiches, jouées avec des erreurs).

Les enfants qui avaient une cassette libre me l'ont apportée. Pour les autres, une commande de cassettes bon marché.

(Marque Audiogramm : écrire à MURCO, 2 place Etienne d'Orves, 75009 Paris. Tél. 280.23.93). J'ai pris des C45 à 4,95 F. Mon mari m'a confectionné un cordon reliant la sortie de magnéto à bande, à l'entrée micro de 2 magnéto-cassettes.

On copie ainsi.



2 cassettes à la fois !  
(pour 24 élèves, 12 doubles copies de 20 minutes environ)

J'ai écrit un petit texte de présentation aux parents afin de situer l'esprit de notre travail (afin de prévenir d'éventuelles réactions de surprise).

## LA FÊTE ; LE SPECTACLE : JOUER DEVANT LES AUTRES, ÉCOUTER...

Voir *Art enfantin* n° 97 : «Les pantins», pp. 46, 47, 48, écouter son supplément disque n° 21.

«Chaque année, les «Mioches» préparent une fête où ils présentent leurs compositions musicales à leurs parents et amis. Une occasion pour se faire reconnaître par les siens comme créateurs ! Généralement, ils font grande impression, en sont eux-mêmes très agréablement surpris et très fiers !»

P.L.

## INVITATION DE MUSICIEN(S)

Cf. rubrique «pratiques».



## ÉCOUTE DE DISQUES

«...Écoute de l'autre, le musicien professionnel.

Écoute toujours verbalisée, échange d'impressions, avec la forte présence de «connotations» figuratives, impressionnistes, dans la description des sons, mais qui dépassent déjà les notions «culturellement» scolastiques de «beau» (c'est bien ! 10 ! A !...) et de «laid» (c'est mal ! O ! D !...), notions qui se bousculent trop dans nos classes voisines.»

P.L.

## POURQUOI LE CLASSEMENT DE NOS ENREGISTREMENTS DEVIENT-IL NÉCESSAIRE ?

Pour avoir les moyens réels, pratiques, de valoriser les réalisations des enfants, les aider à prendre conscience de ce qu'ils ont fait, par le contact avec des musiques de tous styles, origines, époques ayant des relations avec ces inventions :

— Soit des relations de similitude (ex. : utilisation semblable des variations d'intensité, des silences, des durées, des timbres, ou répartition similaire des interventions sonores parmi les musiciens — l'un après l'autre, en même temps, en réponse — etc.)

— Soit des relations de différence ou opposition. Par exemple, tels enfants utilisent un même type d'agencement sonore depuis longtemps. On peut faire écouter des musiques où d'autres solutions sont employées. Ce type d'écoute permet le brassage de tous les styles de musique (musiques du passé, du présent, de différentes cultures, musiques d'adultes ou disques A.E.).

Pour leur faire entrevoir de nouvelles pistes.

Pour les aider à se situer par rapport au monde extérieur à un niveau d'«égalité en droit» : écouter non pas parce que des génies ont produit des chefs-d'œuvre et qu'on doit se cultiver, mais écouter ce que d'autres ont fait, dans un domaine où soi-même on a aussi fait quelque chose.

Créer ainsi, peu à peu, une écoute réelle de ce que d'autres font, pas seulement pour meubler (agréablement) un moment (écoute-loisir) mais pour comprendre, ressentir ce que d'autres ont voulu construire, signifier, et éventuellement en tirer profit pour ses propres recherches.

Enfin ça peut être également un élément important de **déconditionnement musical**.

La commission tente de mettre au point un système de classement. Nous en reparlerons ultérieurement.

### Commentaire libre de «l'oiseau chanteur» de François Bayle (G.R.M., 1963) par des Mioches :

Eric\*. — J'ai remarqué des sons de sirène et d'oiseau. A un moment, on aurait dit que le rire s'éloignait puis revenait. J'ai entendu aussi comme un avion. La musique on aurait dit un mystère.

Vincent\*. — Ça ressemble à des oiseaux qu'un monsieur capture. Il rigole, parce qu'il est content.

Sadok. — Moi, j'ai entendu des bruits de porte, de train. Le rire, c'est comme si c'était un fantôme. Ça faisait un peu ariel. Il y avait de la trompette et des coups de sonnette.

David. — Au début, j'ai pensé qu'il y avait deux robots qui se causaient, un homme qui comprenait et qui riait, des oiseaux qui chantaient.

Marie-Ange. — Au début, ça commençait tout bas, après ça montait, puis un silence, puis ça partait fort d'un seul coup. J'ai entendu comme un dauphin, du klaxon, une sonnerie et une porte où on sonne.

Fabienne. — Dans l'enregistrement, il n'y a pas que de la musique, il y a des bruits de porte et des chants d'oiseaux. Il y a beaucoup d'instruments divers.

Nicolas. — Pourquoi il mélange musique et parole ?

Laurent\*. — Il y a des bruits qui ressemblent à des sons connus : des sirènes, des klaxons. On dirait des dialogues entre des personnages, à travers les oiseaux, les rires...

Stéphane. — Comment François Bayle s'y est-il pris ?

Laurence. — Il y a des bruits bizarres, des bruits de plusieurs choses : de la bouche, des klaxons, des oiseaux. On entend des bruits sonores, des bruits qui résonnent, prolongés.

Benoît. — Il y a assez de bruits différents, au début. Après, ça se répétait plusieurs fois.

Marie-L. — Moi je me croyais dans une forêt : il y a des oiseaux qui chantent, des personnes qui se promènent et qui doivent bien s'amuser.

Sadok. — Il y a des bruits que je ne comprends pas.

Laurent. — Y a-t-il qu'un musicien qui fait tout ça ?

María. — Ça fait comme des bruits de jungle, des grincements.

Dominique. — A un moment donné, on se croirait dans la forêt vierge avec des oiseaux, des chauve-souris.

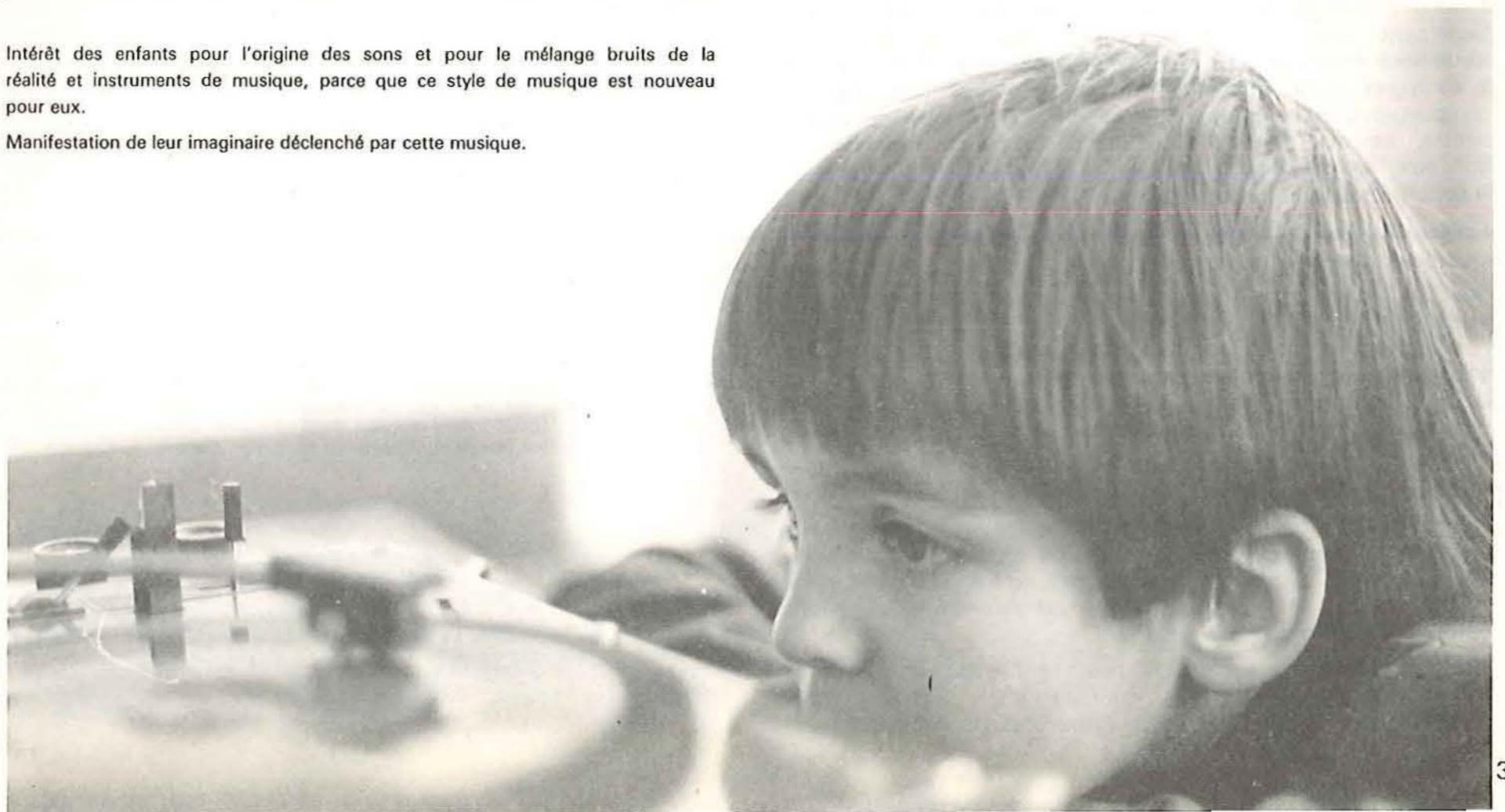
Fabienne. — Comme si on entrait par une porte qui grince et qu'on se trouvait dans un pays plein de musique différente.

María. — Certains bruits, c'est comme à la télé, les shadocks. C'est comme des dessins animés, Donald...

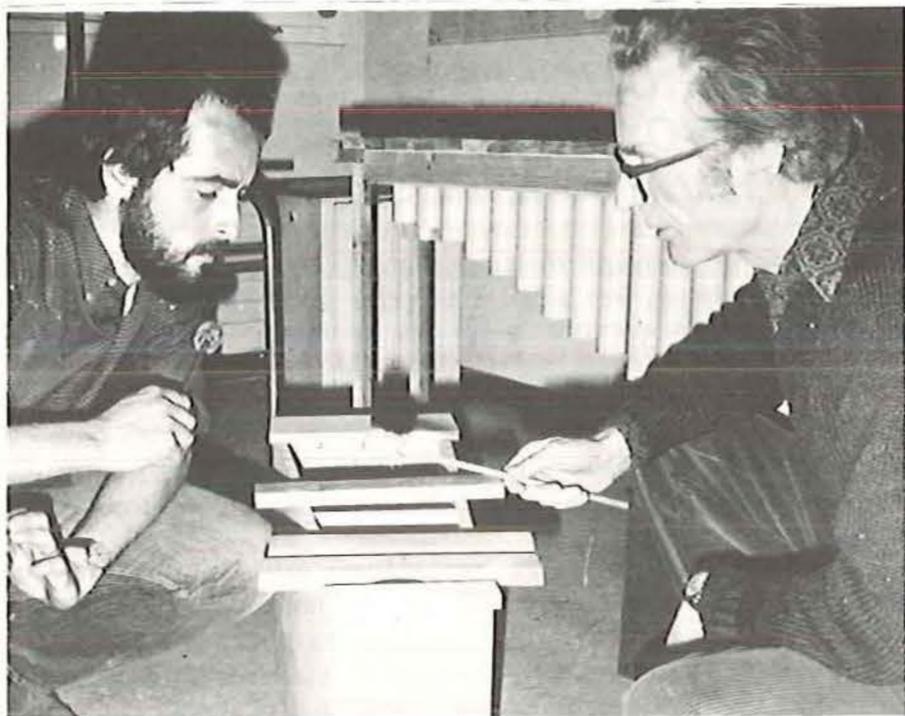
\*Elève ou réponse d'élève fréquentant depuis plusieurs années l'harmonie municipale (accordéon, tambour ou clarinette).

Intérêt des enfants pour l'origine des sons et pour le mélange bruits de la réalité et instruments de musique, parce que ce style de musique est nouveau pour eux.

Manifestation de leur imaginaire déclenché par cette musique.



## Il n'est jamais trop tard pour partir A LA DÉCOUVERTE DE LA MUSIQUE



Je n'ai jamais « appris la musique » ni joué d'un instrument et pourtant j'aime écouter des disques, assister à un concert. Il m'a fallu attendre plus de quarante ans pour faire mes premiers vrais tâtonnements au sein d'un petit groupe d'adultes à la recherche des instruments simples de création musicale.

Nous nous étions fabriqués ce que j'ose à peine appeler des instruments : cithare à une seule corde de nylon, bambou à frapper, bambou strié à gratter, tôle mince à faire vibrer, petit tambour, boîte contenant du gravier et même métallophone en tubes électriques.

La plupart de ces instruments étaient posés sur des boîtes de polystyrène expansé pour accroître la résonance.

Puis, nous avons abordé l'essentiel : le jeu improvisé à plusieurs. Nous avons fait de multiples essais en nous donnant auparavant des conventions diverses, parfois en refusant toute règle. Nous avons remarqué qu'un rythme de départ facilitait l'entrée des autres mais enfermait le groupe dans un cadre dont il avait beaucoup de mal à se dégager. On se lançait plus facilement mais on ne s'exprimait que superficiellement. Nous nous étions aperçus que le métallophone avait plus de mal à s'intégrer parce qu'il avait une structure sonore fixée : il comportait trois sons de hauteurs différentes mais de même nature, ce qui gênait les autres instruments plus simples qui, eux, ne pouvaient jouer que sur l'intensité, le rythme et la sonorité, pas sur la hauteur.

Finalement, le problème ne fut résolu que par l'utilisation d'un seul tube.

Pendant longtemps, nous avons joué simultanément, il nous restait à découvrir le langage (\*). En groupe très restreint, l'un de nous commençait, les autres l'écoutaient attentivement y compris dans ses silences ; celui qui se sentait poussé au dialogue intervenait, soit pour l'accompagner, le soutenir, soit pour lui répondre, soit pour prendre sa place.

L'attention ne se portait plus alors sur le résultat sonore mais sur la communication.

Après le jeu, nous discutons de ce qui s'était passé ; sans chercher à interpréter les intentions de chacun, nous disions comment nous avions perçu le jeu des autres, comment nous avions cherché à nous intégrer, à quel moment nous avions éprouvé le besoin de sortir du jeu.

Nous nous rappelions que certaines nuances de tel instrument avaient été ressenties comme une invitation, que l'accompagnement des interventions de tel autre était un encouragement

et qu'au contraire l'irruption de celui-là semblait vouloir mettre fin au dialogue de certains autres.

Nous découvrons qu'il était impossible de traduire par des mots les échanges sonores que nous avons eus et que notre « musique » était donc bien par elle-même un langage. Cela, nous le savions, bien sûr, pour la vraie musique, celle des musiciens, mais nous étions surpris d'en prendre conscience avec nos instruments si frustes.

Au sein du groupe, nous nous apercevions que nous n'aurions pas discuté volontiers avec tel ou tel camarade, mais qu'au niveau de la musique nous trouvions facilement le dialogue tandis que, par contre, nous éprouvions des difficultés à communiquer musicalement avec tel ami.

Ainsi découvrons-nous (et peut-être d'autant plus fortement que cette expérience de création musicale était neuve pour nous) le caractère spécifique du langage musical.

Cette recherche très simple est à la portée de tous, à la condition de travailler en groupe restreint sans s'attacher à un résultat (dans ce cas, un enregistrement n'a d'intérêt que comme sténogramme très approximatif, n'ayant aucune valeur pour ceux qui n'ont pas vécu le jeu).

Elle m'a personnellement fait découvrir ce que peut être la joie du véritable musicien qui ne joue pas tellement pour se faire entendre des autres mais pour entrer en communication avec les autres.

Je me suis dit que, bien souvent, on mettait la charrue avant les bœufs en prétendant apprendre la musique aux enfants sans qu'ils aient découvert la musique en tant que langage. Certes, les tout-petits font ces découvertes à propos des inflexions de la voix (gazouillis, cris, appels) mais très vite, la voix devient langage signifiant plutôt que modulation musicale. Les enfants continuent quelque temps à inventer des chants, mais l'absence de soutien des adultes les amènent rarement au dialogue vocal, bien plus rarement encore au dialogue instrumental (le mot « instrument » étant pris au sens le plus large qui soit).

Je sais maintenant que ces apprentissages essentiels sont possibles à tous, la seule denrée rare à offrir aux enfants étant le petit nombre et le silence. Je sais que, sans cette découverte préalable, la plupart des apprentissages musicaux restent dressage inutile, ce qui explique leur rendement lamentable, car, seuls les enfants qui ont fait seuls la redécouverte, intègrent la musique en tant que communication ; les autres se contentent de brutaliser en cadence leur instrument réglementaire ; on les a privés de l'essentiel.

Ce que je sais maintenant, c'est que sans être musicien, chacun d'entre nous peut faire lui-même cette découverte et introduire les enfants aux fondements essentiels de l'art sonore.

Et vous ?

M. BARRÉ

(\*) Musique et langage (Seuil) : Quels sont leurs rapports ? La musique est-elle langage ? Linguistes, musiciens, musicologues... sont très partagés. Pour plus d'information, on peut lire les travaux de J.-J. Nattiez (cf. la revue *Musique en Jeu* (Seuil), de Françoise Escal (Espaces sociaux, espaces musicaux (Payot), de Guy Maneveau (Musique et Education, Edisud).



# La C.E.L.\* met à votre service des **OUTILS**, du **MATÉRIEL** pour l'**EXPRESSION** et la **CRÉATIVITÉ MUSICALES** dans nos classes ou cours

## Ont été réalisés :

- B.T. 383 : Fabrique des instruments de musique. La musique naturelle (guide).
- B.T. 827 : Chopin.
- B.T. 829 : Fabrication du galoubet et du tambourin.
- B.T.2 68 : Blues et racisme.
- B.T.2 74 : Les troubadours et leurs chansons.
- B.T.2 82 : Histoire du jazz.
- B.T.2 121 : Pop music.
- B.T.Son 846 (disque ou cassette) : De la boîte à musique au micro-sillon.
- S.B.T. 398 : Construis un dulcimer.

## DOCUMENTS SONORES

- N° 3 : Rythmes et chants du Sahara central.
- N° 9 : A Pékin : chants, musiques et jeux d'enfants.
- N° 14 : Musiques du Tchad.

## POUR LE MAITRE :

- B.T.R. n° 9 : De la parole qui surgit parfois.
- Art enfantin et créations (deux numéros au moins par an témoignent de la musique dans nos classes en cours).

## DES DISQUES

Disques d'expression musicale (vocale ou instrumentale) 33 t., 17 cm.

- I.C.E.M. 5 : Les petits chantent leur famille.
- I.C.E.M. 11 : Chants et musiques libres sur les chevaux.
- I.C.E.M. 12 : L'enfant de la liberté.
- I.C.E.M. 13 : Premières créations musicales en classe de ville.
- I.C.E.M. 14 : Humour.
- I.C.E.M. 15 : Rythmes.
- I.C.E.M. 16 : Tristesses.
- I.C.E.M. 17 : Créations orales : langages inventés.
- I.C.E.M. 18 : Créations orales : chansons.
- I.C.E.M. 19 : On crée à tout âge.
- I.C.E.M. 20 : Musique au second degré.
- I.C.E.M. 21 : Musique de scène pour jeux dramatiques.
- I.C.E.M. 22 : Enfants d'ailleurs.

Chants du folklore de France (33 t., 17 cm).

517 : Noël des provinces françaises.

## DES INSTRUMENTS DE MUSIQUE (construits et/ou en kit) :

On peut trouver : \* les carillons \* les xylophones et métalphones \* des jeux de lames accordées \* des bâtons sonores \* des petites percussions sèches (claves, tubes 1 ou 2 tons, wood-block, castagnettes à manche) \* des percussions en métal (triangle, sistre, bracelet et sonnailles de grelots, cymbales) \* des percussions à résonance en peau (tambourins, tambour de basque) \* des flûtes et maracas \* un instrument à cordes (l'ariel) \* des baguettes et marteaux \* un dulcimer.

## FICHER DE TRAVAIL COOPÉRATIF

QUI COMPREND LES FICHES-MUSIQUE SUIVANTES :

Construction d'instruments : 12, 13, 33, 54, 76, 77, 223, 224, 245, 271, 373, 392, 397.

Fabrication d'un écouteur : 516.

Transmission du son : 513, 514, 516, 517, 15.

Bruitage (bouche) : 312, 398.

Acoustique (oreille) : 369.

Acuité auditive : 511, 512.

Intensité des bruits (décibel) : 515.

Vibrations : 327, 338, 373.

Rythme : 325, 385.

Consulter aussi les fiches technologiques de «L'Éducateur» :

N° 15 (20-6-78) : plan d'un coin musique.

N° 1 (septembre 78) : les ressorts pour faire de la musique.

N° 5 (janvier 79) : écouteurs pour instruments silencieux.

N° 9 (20-2-80) : enregistrements collectifs en classe.

«Art enfantin et créations» n° 96 : Réalisation d'un carillon chromatique.

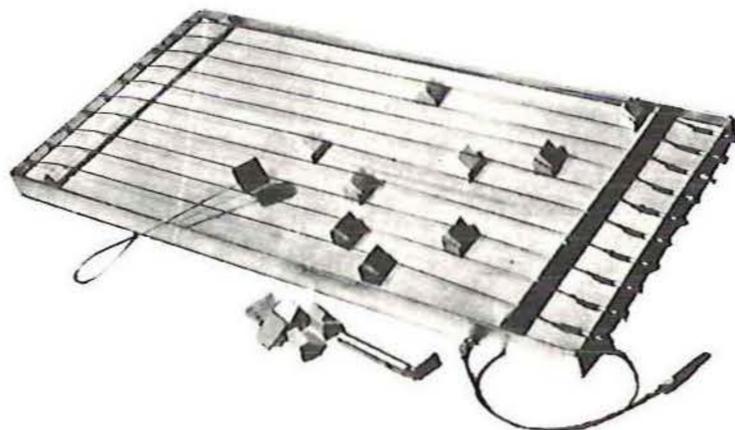
## UN LIVRE :

«Construire des instruments, en jouer, en inventer d'autres...» par J. Maumené et G. Pineau, C.E.M.E.A., Ed. du Scarabée.

\* C.E.L. (Coopérative de l'Enseignement Laïc) : demandes de renseignements et commandes à adresser à C.E.L., B.P. 66, 06322 Cannes La Bocca Cedex.

## SONT EN COURS DE RÉALISATION :

- Une B.T. «Blues» (+ documents sonores).
- Une B.T.2 «Chansons de lutte».
- Un disque d'expression musicale (reproduction de morceaux choisis sur des disques I.C.E.M. épuisés).
- Un reportage dans Art enfantin : «Bruits et traces de Mioches» de C.M.
- Un fichier F.T.C. «Musique» (sortie 1982).



## LE SECTEUR MUSIQUE DE L'I.C.E.M. : des adresses

• **Coordination** : Patrick LAURENCEAU, «Le Grand Sauleux», Houssay, 41800 Montoire.

### Outils :

- Fichier - instruments : Gérard PINEAU, La Fage de Noailles, 19600 Larche.
- Bibliothèque de Travail : Pierre FOURRIER, Ecole de Berzy-le-Sec, 02200 Soissons.
- Disques - cassettes : Jean-Louis MAUDRIN.

**Maternelle / primaire** : Jean-Jacques CHARBONNIER, 32 boul. Stalingrad, Bt 1, 94600 Choisy-le-Roi.

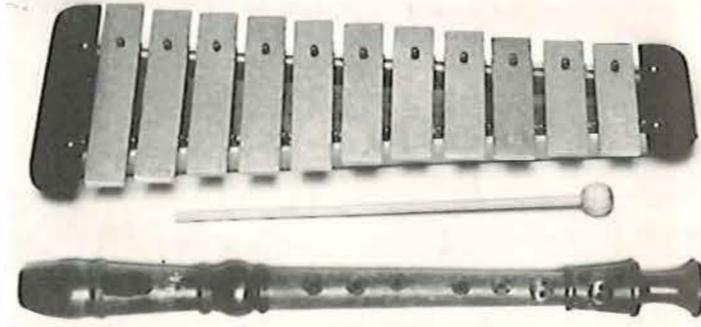
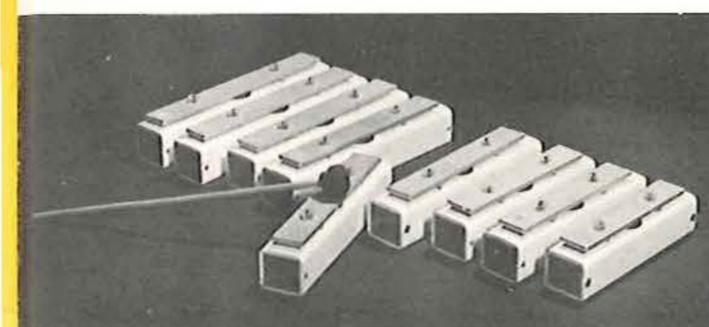
**Education spécialisée** : Jean-Louis MAUDRIN, 10 rue Roland Dorgelès, 60510 Bresles.

**Second degré** : Eliane PINEAU (cf. Gérard).

**Ecole Normale / Formation** : Cécile BERGER, 17 bis rue Félicien David, 78100 Saint-Germain-en-Laye ou Gérard PINEAU.

**Bulletin du secteur («Le Bullzique»)** : Jean-Jacques CHARBONNIER.

**Relations extérieures et internationales** : Patrick LAURENCEAU.



POUR LE COIN LECTURE



**LA**

**NOUVEAU CATALOGUE**

**MARMOTHEQUE**

**Une sélection de 130 titres : des livres,  
des albums d'enfants pour tous les âges.**

*en vente à la C.E.L.*

*B.P. 66 - 06322 Cannes - La Bocca Cedex*

