

l'éducateur

pédagogie freinet

Dossier pédagogique

EXPRESSION
SONORE
et MUSIQUE (2)

171 Supplément au n° 7 du 15 janvier 1983

56^e année

15 numéros + 5 dossiers supplément par an : 159 F

Étranger : 229 F

SOMMAIRE

Coordination du comité de rédaction

Guy CHAMPAGNE
Bégaar, 40400 Tartas.

Nos pratiques - Nos outils

Robert BESSE
Les Peyrières, 24800 Thiviers.

Chantiers B.T. - Vie des groupes départementaux

Alain FONTANEL
Ecole de Marminiac, 46250 Cazals.

Relire Freinet

Henri GO
19 rue Marceau, 83490 Le Muy.

Nos pratiques, nos racines

Janou LEMERY
64 boulevard Berthelot,
63000 Clermont-Ferrand.

Secteurs de travail

Jacques QUERRY
Ecole Courtelevant, 90100 Delle.

Livres pour enfants

Marie-Claude LORENZINO,
Les noyers,
38330 Saint-Ismier.

Livres et revues et Panorama international

Roger UEBERSCHLAG
42 bis Grande Rue, 92310 Sèvres.

Relais à Cannes

Monique RIBIS
I.C.E.M., B.P. 109,
06322 Cannes La Bocca Cedex

1 - Présentation

2 - La réalité institutionnelle

- Après le 10 mai, quel changement ?
- Inspection-répression
- Nos revendications immédiates
- Nos orientations

6 - L'improvisation

- Collective : intérêt/animation/pratique/remarques
- Autres formes : dialogue chanté/oratorio/opéra-improvisé
- Et le tâtonnement : des différences !
- Et le rendement scolaire

10 - La composition

- Définition/formes/spécificités
- Des exemples

12 - L'interprétation

13 - La notation des musiques

- Les musiques sont d'abord orales
- L'intérêt de l'écrit
- La notation traditionnelle : le solfège
- Annexe 1 et 2

18 - Les instruments

- La voix
- Quels instruments utiliser ?
- Le portique musical

24 - Nos outils

- Nos adresses

Photographies : E. Pineau : p. 1, 3, 4, 5, 12
P. Laurenceau : p. 6/7, 9, 10, 20, 21
X. Nicquevert : p. 17

Adresse de la rédaction : L'Éducateur, I.C.E.M., B.P. 109.

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) : 159 F.

EXPRESSION SONORE ET MUSIQUE (II)

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

Ce dossier pédagogique est la suite et le complément du dossier « expression sonore et musique » n° 159-160 publié en mai 1981.

Dans ce premier dossier*, nous analysons la réalité institutionnelle de la musique à l'école d'avant le 10 mai 1981.

Dans celui-ci, nous précisons les conditions immédiates du changement nécessaire que nous espérons, en matière d'enseignement musical.

Dans le premier dossier, nous tentions aussi d'apporter des réponses au questionnement et aux problèmes concrets posés par la pratique non scolaire mais vivante de la musique à l'école.

Dans cette seconde partie, nous traitons des différentes activités musicales qui doivent **exister et cohabiter** dans une classe ou dans un cours de musique, si l'on veut vraiment que l'enfant puis l'adolescent choisisse librement celle(s) qui lui convien(nen)t le mieux :

« ... au départ, les enfants ne sont pas libres, ils sont conditionnés... Si on veut les en sortir, il faut agir, il faut prendre résolument la décision d'interrompre le cours des choses. De ces choses qui ont toujours été imposées, subies. Et jamais décidées.

... ne... pas laisser les enfants, ou les jeunes gens, ou même les adultes dans l'ignorance du monde de leurs

libertés... les y mettre. Après quoi, ils choisissent.

... (se) contente(r) seulement de les mettre en situation de goûter vraiment à la chose... » (Paul Le Bohec - L'Éducateur du 15.9.1972).

Depuis plusieurs années, notre **pratique quotidienne**, que nous déterminons **coopérativement**, lors de journées d'études, de congrès, de rencontres ou de stages, nous permet :

— De définir nos orientations dans le domaine de l'enseignement musical, avec les conditions nécessaires de changement dans notre travail qu'elles impliquent.

— Et de préciser nos propositions au niveau des diverses formes d'activités musicales et des problèmes qu'elles posent (d'implication individuelle et collective, d'expression et de communication, de notation et d'instrumentation),

avec un seul but :

donner à la musique toute sa place dans l'école et dans la société, en fournissant aux enfants, dès leur plus jeune âge, des moyens réels d'expression, de communication et de création, ainsi qu'un éventail de choix esthétiques et culturels.

* Ce n'est pas le premier dossier « Musique libre » du Mouvement, mais le dossier n° 91-92-93 (1974) est aujourd'hui épuisé.



LA RÉALITÉ INSTITUTIONNELLE

Après le 10 mai, quel changement ?

Une deuxième camarade de la commission « Musique » frappée par l'inspection

RAPPORT D'INSPECTION

Souhaitant s'inspirer des méthodes de la pédagogie Freinet, Madame ... pense ainsi accroître l'intérêt et l'autonomie des élèves en laissant s'engager chacun d'eux dans une activité choisie de son plein gré.

Ainsi la classe éclate en 7 groupes, les uns s'isolant aux 4 coins de la salle, les autres sur un palier du même étage, proche de la classe.

Certains « jouent » sur des instruments fabriqués par les élèves (harpe, cythare, percussions), en recherchant le fonctionnement, essaient de « s'exprimer »..., d'autres étudient le mécanisme du piano à partir d'un montage sommaire, d'autres encore essaient de trouver d'instinct quelques accords de piano pouvant soutenir une mélodie, d'autres enfin recherchent « à tâtons » sur le guide-chant un air « qui leur passe par la tête ».

A observer en toute objectivité, on peut remarquer que ces activités se déroulent sans désordre et peuvent dans une certaine mesure contribuer au développement des facultés d'écoute et à la sociabilité. Le professeur allant de groupe en groupe émet son avis sur une improvisation, suggère un crescendo, annonce que ces travaux divers seront enregistrés.

Hélas, l'invention reste pauvre et les élèves ne sont ni engagés, ni conduits dans une pratique active. En privant ses élèves de la simple pratique du chant, le professeur les prive d'une joie et des moyens d'engager, par l'analyse toute une éducation de l'enfant (attention, écoute, voix, motricité, connaissances générales ou plus spécifiques...)

Aucune pratique collective, aucun effort vers un but à atteindre, vers un dépassement de soi. N'est-ce pas précisément en améliorant les performances de l'enfant qu'on peut progressivement lui permettre de conquérir son autonomie. Ici le niveau de travail est le même en 3^e et en 6^e...

Une réflexion pédagogique sur les programmes d'éducation musicale s'impose. Elle doit permettre au professeur de rechercher les objectifs, les contenus, les méthodes d'une éducation musicale vivante et enrichissante que les élèves attendent et qu'il se doit d'engager activement. Un gros effort doit être accompli.

Arrivée du courrier : 30 octobre 1981

« En toute objectivité », mais vous n'êtes pas neutre monsieur l'Inspecteur ?

Les IPR ont encore frappé !...

Bien que, en fait, celui qui a reçu le choc n'est pas celui (celle) qu'on pourrait croire ! Pauvre IPR !... après au moins vingt ans (?) de brillante carrière professorale et trois ans de pédagogie plus théorique en tant qu'inspecteur, débouler dans deux classes (3^e puis 5^e), où les élèves émigrent dans tous les azimuts avec des instruments bruyants et bizaroïdes, touchent à la chaîne stéréo, a de quoi faire perdre sa clef de sol (et même de fa) ! Rien d'étonnant qu'il n'ait rien compris ; pourtant, il a fait des efforts, il a essayé d'être « objectif » ; il a constaté qu'il n'y avait pas de désordre ; ah ! le désordre ! l'anarchie, terreur des pédagoges !

Mais, mais « hélas »...

C'est vrai qu'un gamin qui, pendant un trimestre, a annoncé « si-la-sol » à la flûte ou à la voix a fait preuve d'un génie inventif et a acquis une autonomie tellement plus grande que celui qui a construit un air au piano ou fabriqué un ariel.

C'est vrai qu'il est très important que les enfants se « dépassent » avant de s'être trouvés, des fois qu'ils se trouveraient autrement que prévu !... Ah ! la bonne vieille morale judéo-chrétienne : « effort », « dépassement » ; mais vous n'êtes pas neutre monsieur l'IPR !

Voyons tout ça de plus près :

D'abord Madame X « souhaite s'inspirer des méthodes de la pédagogie Freinet... », sous-entendu elle n'y est pas arrivée et ce qui se passe dans ses classes n'engage qu'elle et non un mouvement entier.

La description de l'éclatement de la classe est assez exacte, mais la compréhension de ce qui s'y est fait est tout un poème. Passons sur les guillemets de « jouent », il est bien entendu qu'on ne peut pas jouer réellement sur des instruments bricolés par des élèves. Quant à l'étude du « mécanisme du piano à partir d'un montage sommaire », il a fallu un certain temps à Madame X pour comprendre ce dont il s'agissait : en fait, le « montage sommaire » était tout simplement un clavicorde amplifié en construction ; cet instrument n'existant pas dans le répertoire « classique », il fallait bien le rattacher à quelque chose de connu.

Passons également sur les guillemets de « à tâtons » qui ravalent le tâtonnement expérimental à une partie de colin-maillard. Autre erreur grossière : aucun groupe n'« improvisait » ce jour-là, tous (mis à part le groupe qui travaillait au « montage sommaire ») construisaient un morceau : M. l'IPR, ne savez-vous pas ce qu'est une improvisation.

Il est vrai qu'une improvisation, c'est un peu « n'importe quoi » et là, les élèves faisaient bien un peu « n'importe quoi » ; la nuance était très difficile à saisir !...

De toute façon, cela reste très « pauvre » : qu'une élève, sous les yeux de l'IPR ait découvert le mécanisme de la transposition en retrouvant « à la claire fontaine » dans une autre tonalité que celle notée sur la fiche mise à sa disposition ; que des élèves parviennent à accompagner une mélodie avec des accords simples ; que d'autres arrivent à construire un morceau avec un début, un milieu et une fin, peu importe, c'est tellement minable par rapport à la 9^e symphonie !

Que des élèves soient surpris par la sonnerie et disent : « déjà ! » (l'IPR l'a entendu) les prive évidemment de la « joie » de consulter leur montre toutes les cinq minutes entre deux dictées musicales et exercices de solfège.

Que dire également de l'utilisation du mot « performances », ses corollaires « compétition » et « classement » ne sont pas loin, et quelle association bizarre et illogique avec « pratique collective » mais bien sûr, jouer à 3 ou 4 n'est pas une « pratique collective » puisqu'il n'y a pas de chef ! (cqfd !)

En ce qui concerne le « même » « niveau de travail » en 6^e et en 3^e, pourquoi serait-ce un reproche, les élèves ayant jusqu'à cette année travaillé de manière traditionnelle ? D'autre part, les élèves de 3^e ne sont-ils pas plus handicapés au niveau de l'expression que ceux de 6^e, eux qui ont subi le système au moins trois ans de plus !

En fait, maintenant, c'est à Madame X de faire un « gros effort », avant d'en faire faire aux moufflets. La musique de ses classes n'étant pas assez « vivante », il faut qu'elle vivifie tout ça de telle manière que les marmots deviennent des adultes connaisseurs et aillent de par leur connaissance de la « bonne musique » enrichir les producteurs de Hi-Fi.

Anne-Marie MOZART





Quel changement ? Nos propositions :

Nos revendications immédiates : (texte rédigé lors de l'Université Coopérative d'Été de Grenoble sept. 1981)

Nos orientations et nos options sont claires en ce qui concerne l'éducation musicale. Nous savons qu'il en existe d'autres, nous en respectons l'existence comme nous voulons désormais que les nôtres soient respectées.

1. PROGRAMMES ET INSTRUCTIONS :

Il n'y a pas « la » musique mais des musiques. La diversité des cultures et des nations doit entrer dans l'école, d'où, aussi, la nécessité de diversifier la formation des enfants et des adultes. Le vécu des enfants en musique est très variable étant donné l'« héritage » scolaire. En conséquence, le contenu des activités, à tous les niveaux, est à moduler avec les intéressés, en fonction de leurs désirs, besoins et de leur passé. Le brevet des collèges, actuellement, épreuve de rattrapage est impraticable en musique comme en dessin sous forme d'une épreuve fixée a priori, vu l'absence de professeurs, de formation et le passé des élèves en musique.

Nous ne voulons pas travailler avec des élèves fictifs et leur appliquer le programme d'un cycle comme s'ils avaient bénéficié de tout ce qui est défini dans les autres cycles ; nous ne voulons pas aborder des notions, des savoirs du programme sans qu'ils soient motivés, nécessités par l'expression et l'évolution des enfants et des adolescents. Notre rôle n'est pas de former a priori des musiciens interprètes de musique écrite, ni des consommateurs, encore moins des consommateurs d'un type unique de musique.

2. LOCAUX ET CONDITIONS DE TRAVAIL :

a) Construction d'écoles ; architecture scolaire :

— Insonorisation de tous les plafonds, des murs de séparation entre les salles (pas de cloisons amovibles), doubles-portes quand il y a communication entre salles.

— Dans chaque école :

*Une vaste salle polyvalente, insonorisée, sans mobilier fixe, à aménagement réellement polyvalent pour n (enfants).

*Hétérogénéité des locaux : de la grande salle aux petits recoins (« en dur ») insonorisés.

*La majorité des salles doit donner accès à l'ensemble des bâtiments et à l'extérieur, afin que les déplacements ne gênent pas les autres groupes.

b) Les bâtiments scolaires actuels :

*travaux d'insonorisation (voir ci-dessus),

*possibilité d'utilisation maximale des locaux actuels par les intéressés (enfants et éducateurs).

c) Autonomie des individus et des groupes :

Que ce soit dans l'école, hors de l'école (y compris « hors la vue du maître»). Les textes officiels sont à réactualiser dans ce sens, en particulier en ce qui concerne la responsabilité des éducateurs.

d) Les effectifs :

Après 1968, les classes de 6^e et 5^e eurent leur effectif dédoublé en plusieurs matières, dont celles dites artistiques, permettant à ces élèves de travailler dans de bien meilleures conditions. Le dédoublement pour les 4^e et 3^e devait s'effectuer les années suivantes. On attendit en vain.

En 1976, avec la Réforme Haby, nos conditions de travail et celles des élèves se sont considérablement dégradées. Le nombre humain et suffisant, dès lors qu'il s'agit de communiquer et de s'exprimer, allant de 14 à 17 élèves par classe et par heure hebdomadaire, est devenu soudain de 24 minimum à 30 par classe ; à cela s'ajoutent 550 à 560 élèves par semaine pour l'enseignant et des centaines d'heures de musique supprimées.

Nous demandons donc le rétablissement du dédoublement systématique pour tous les niveaux des classes de collège pour nos matières (musique et dessin), particulièrement importantes pour l'épanouissement de l'être humain.

C'est pour nous la première condition pour une éducation réellement populaire et démocratique.

e) Matériel :

— dotation en matériel musical et audio-visuel des classes uniques ou des groupes de classes ;

— possibilité de négocier des transferts ou des échanges de matériel d'établissement à établissement afin que le matériel adapté à notre pédagogie ne reste pas inutilisé ;

— suppression des taxes sur le matériel « luxe » qui actuellement frappent du matériel utilisé par les écoles ;

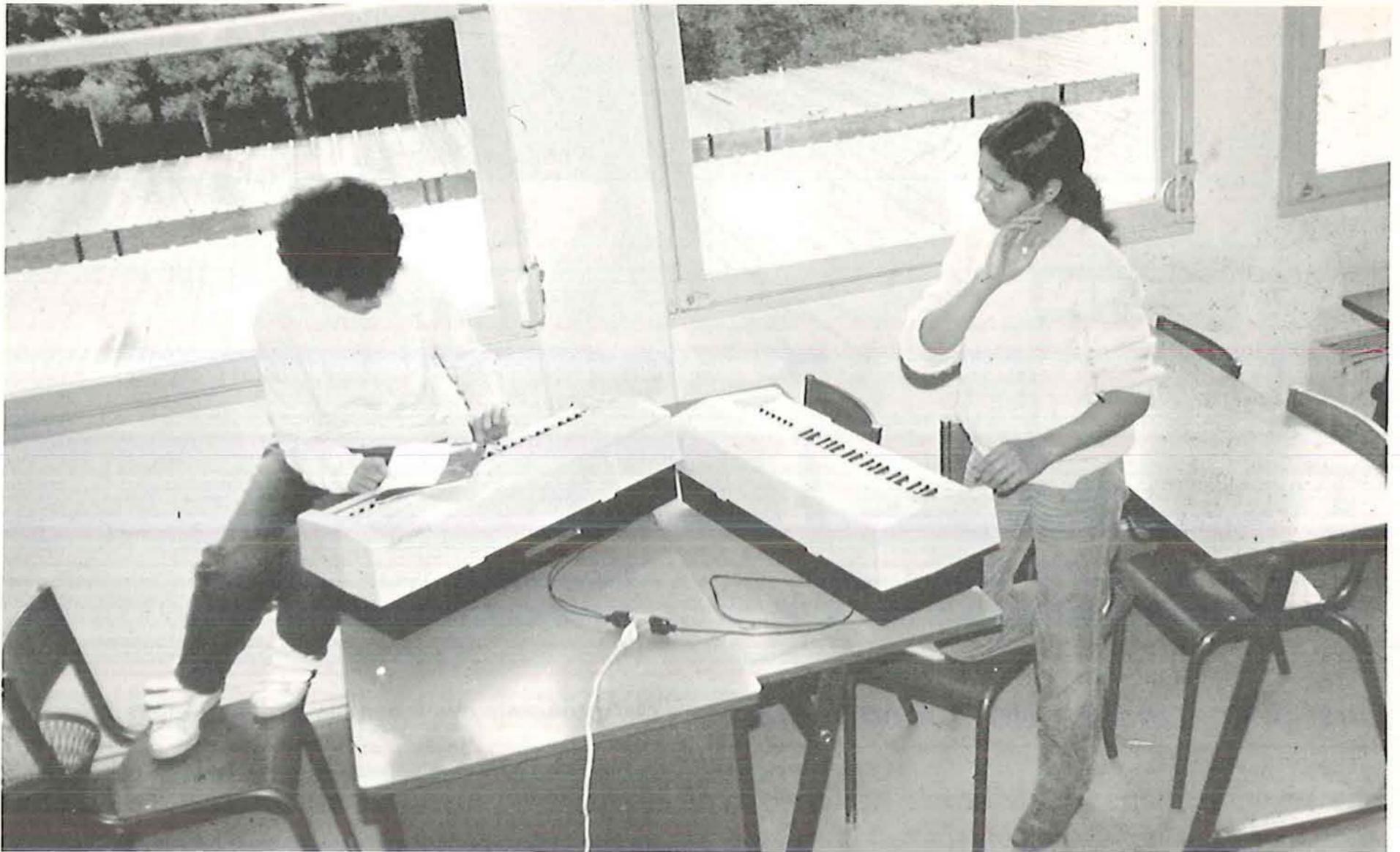
— équipement des CDDP en matériel d'enregistrement et de duplication en grand nombre (matériel de qualité).

f) Droits d'auteurs :

— possibilité, dans le cadre professionnel, de copier des disques, d'enregistrer des émissions radio, télé, etc. avec exonération de tout droit d'auteur.

3. FORMATION-RECHERCHE

Possibilité réelle pour les éducateurs de confronter leurs pratiques, de perfectionner leurs outils... sur leur temps de travail tant au niveau local qu'à l'intérieur de leurs mouvements (d'où autorisation d'absence, remboursement des frais de déplacement, et remplacement dans les classes).



Nos orientations :
(extraits du dossier « Collège » remis au
Ministère de l'Éducation Nationale)

Tant que les **instructions officielles** ne sont pas remplacées, il y a lieu de souligner les contradictions entre les textes officiels du « primaire » et du « secondaire » :

Au CP, on « épanouit les possibilités d'expression comme les pouvoirs de création... »

Au CE, on « préserve et développe les pouvoirs créateurs de l'enfant, et on stimule la fonction d'expression ».

Au CM, on n'en parle plus (...) (1)

De la 6^e à la 3^e : dans les **objectifs généraux de l'éducation artistique des collèges**, on évacue très consciencieusement toute activité créative, en la reportant aux activités péri-scolaires (non prises en charge par l'Éducation Nationale) (...), sont scandaleusement officialisées la pénurie et la pseudo-formation d'individus exclusivement consommateurs.

Les programmes du « secondaire » consacrent la disparition de toute activité créatrice.

Pourtant le **préambule du programme des 6^e et 5^e** pourrait être un point de départ incitatif, puisqu'il précise que l'éducation musicale repose essentiellement sur « l'activité musicale réelle », « qu'il importe de sentir d'abord, de comprendre ensuite, d'apprendre enfin » et que « le programme ci-après ne doit à aucun moment être interprété en tant que somme des connaissances théoriques à accumuler ».

Malheureusement, ce préambule (...) est contredit par l'attitude de beaucoup d'IPR et par la liste pléthorique et arbitraire de connaissances théoriques, énoncées à la page suivante (p. 792), liste qui suppose un apprentissage systématique. Cette liste privilégie d'ailleurs arbitrairement un seul système musical et un seul système de notation dont l'acquisition est présentée comme un préalable.

Nous ne sommes pas d'accord avec cette liste arbitraire de connaissances à acquérir coûte que coûte, ainsi que celle concernant les 4^e et 3^e.

En effet une étape capitale n'a pas été vécue par chacun des adolescents concernés : celle de l'expression libre

par le son, et de la création par tâtonnement expérimental. N'oublions pas l'absence quasi-totale de musique à l'école élémentaire ; n'oublions pas aussi qu'on peut être élève de 3^e et n'avoir jamais eu de cours de musique par un professeur ayant une formation (quelle que soit sa pédagogie).

(...)

S'ils avaient accumulé tout un bagage d'expériences corporelles, sensorielles, affectives... la prise de conscience de notions théoriques serait aisée et naturelle, car alors vécue comme un besoin.

A l'ICEM, nous nous inscrivons en faux contre cette prétendue impossibilité d'apporter à des adolescents ce dont, à cet âge, ils ont tant besoin :

S'exprimer, communiquer, se faire connaître.

Nous disons que cela peut se faire pendant l'heure de musique hebdomadaire actuelle, afin que chaque élève puisse en bénéficier.

Depuis plusieurs années, **notre pratique**, que nous précisons coopérativement, nous a permis d'y voir plus clair dans les différents domaines (d'activités musicales) (...) au niveau des implications (...) et des problèmes que cela pose (...)

Pour rompre avec la contradiction actuelle (forte attirance des jeunes pour la pratique musicale et cours de musique aux programmes repoussoirs), source d'échec scolaire, **il nous semble indispensable de respecter les principes qui suivent :**

1. La musique est un moyen d'expression :

L'adolescent doit pouvoir choisir librement le type d'esthétique qu'il désire pratiquer, en fonction de ses besoins d'expression. En effet, on n'emploie pas les mêmes sources sonores (voix, objets, instruments, bande magnétique, etc.), on ne tient pas le même type de discours musical selon qu'on veut manifester sa révolte, son agressivité ou exprimer son bonheur, ses fantasmes, son imaginaire, selon qu'on veut séduire, briller, déranger, interroger, etc.

2. Priorité aux pratiques créatives :

L'adolescent doit pouvoir créer sa musique par **tâtonnement expérimental**. Les prises de conscience, les connaissances, adaptées au type de système musical abordé, ne doivent arriver qu'après l'expérience sonore vécue, sensorielle et émotionnelle. C'est à ce prix seulement qu'elles seront intégrées.

3. Former un individu ouvert aux différents types de cultures :

« Ce n'est que si on a créé soi-même qu'on est sensible aux autres » disait Goethe. Tous les types de musique circulant actuellement sur la planète doivent pouvoir entrer à l'école - par la pratique et par l'écoute. Afin de favoriser la prise de conscience de l'existence d'autres civilisations musicales, le recul et l'esprit critique face aux media (encore faut-il que celles-ci diversifient leurs programmes à l'intention de la jeunesse).

L'organisation coopérative contribue au respect de l'expression d'autrui dans sa différence, son originalité (cf. les deux disques de la revue « Art Enfantin et créations » 1980-81) (2).

4. Varier les types « d'activités musicales réelles » :

Les adolescents doivent pouvoir pratiquer : l'improvisation, la composition, l'interprétation, d'abord oralement ou avec l'aide de codes divers inventés ou non, en pratique individuelle, collective (petits et grands groupes). En effet, ces activités ne mettent pas en jeu les mêmes capacités et posent différemment les problèmes de relations et de liberté dans un groupe.

De même, il est important de favoriser la rencontre de l'expression sonore avec d'autres types d'expression : poétique, plastique, corporelle, manuelle, théâtrale, cinématographique etc. En cela, nous sommes assez d'accord avec les « Compléments à la musique » situés à la suite des programmes cités dans les B.O. ci-dessus, à condition que nous puissions les réaliser matériellement.

Pour pouvoir mettre en application ces contenus.

— (...) Les circulaires 68-380 du 30 septembre 1968, et n° 1-68-527 du 31 décembre 1968, doivent être réactualisées.

Elles devront préciser clairement que le travail en ateliers séparés géographiquement à l'intérieur de l'établissement, est préconisé, avec toutes les conséquences concernant la responsabilité des éducateurs.

— (...) (dédoublément qui pourrait commencer dès l'an prochain pour les classes de 6^e) : ne pas avoir à prendre en charge des groupes de plus de 16 enfants (Ex : 2 classes de 24 élèves → 3 groupes de 16).

— Favoriser tous les aménagements horaires souhaités par les enseignants, en liaison éventuelle avec d'autres disciplines (ré-

partition sur l'année scolaire, regroupement de plusieurs heures, spécialisation optionnelle dans un domaine d'expression...) (...)

— **Crédits** : en plus des crédits d'enseignement, affectation de crédits pour l'achat de matériaux nécessaires à la construction par les élèves, d'instruments diversifiés (...) Favoriser pour cela la collaboration avec les professeurs et cours d'E.M.T., mais aussi avec les L.E.P. (...)

D'autre part, en fonction du matériel de chaque établissement, permettre l'achat de tout autre instrument dont la fabrication n'est pas envisageable, ainsi que de matériel. Ceci afin que les équipements, (...), soient donnés sous forme de crédits décentralisés, avec possibilité pour les conseils d'établissement d'opérer les choix correspondant aux besoins, aux goûts, aux compétences et aux réalités locales.

— **Pour mettre en œuvre ces contenus, nous avons et proposons des outils :**
(...) (3)

En conclusion, nous proposons :

— D'en finir avec l'échec scolaire en rompant avec des pratiques pédagogiques élitistes, mettant inutilement en préalable l'acquisition d'un code sophistiqué et de connaissances a priori, indépendamment de toute motivation.

— De redonner à la musique sa dimension « moyen d'expression et de communication », afin d'en finir avec l'ennui dans les collèges, qui doivent devenir des lieux de vie, humains et chaleureux.

— De contribuer ainsi au développement d'une véritable culture populaire.

Commission Musique de l'ICEM

(1) cf. dossier (I) n° 159-160 (pages 1 et 2).

(2) Disque n° 22 (actuellement épuisé) : Enfants et musique d'ailleurs. Disque n° 23 (reproduit sur la cassette-souscription) : Enfants et musique d'aujourd'hui.

(3) cf. dossier (I) n° 159-160 et ce dossier (III) (dernière page).



L'IMPROVISATION

1. L'improvisation collective :

• Lors de notre stage de « recyclage » (R.3) à l'E.N. de Blois, nous avons, pour un certain nombre d'entre nous (6), vécu une aventure sonore sous la forme vocale (et, par la suite, instrumentale). Pour cela, nous occupions une salle insonorisée en nous asseyant, à peu près en rond, à même la moquette ou sur les fauteuils.

« L'impro », en jazz (sauf pour le « free »), s'établit selon certaines lois, règles fixées avant. Un jazzman improvise certes, mais dans un cadre sonore prédéterminé, et qu'il doit respecter.

Ici, rien n'était décidé à l'avance. Un monde sonore se créait peu à peu, la parole sonore se libérait petit à petit, au gré des initiatives éparses, diffuses, chacun-chacune étant juge de sa propre manière de jouer, libre d'intervention ou d'abstention.

L'improvisation collective est une émission de sons (d'origine matérielle et/ou corporelle) dans l'instant présent. C'est une musique de l'instant, sans préparation obligatoire. Du premier son au dernier, l'édifice sonore se construit peu à peu, sans retour en arrière possible, ce qui n'empêche pas le « flash back », une fois l'improvisation achevée, (écoute de l'enregistrement ou commentaire oral) si les joueurs le décident.

C'est bel et bien une aventure, qui au départ, peut faire peur et qui nous entraîne vers l'inconnu. Et si c'était une activité qui nous immunisait en partie contre cette peur de l'inconnu, du non-prévisible ?

C'est une forme d'activité ignorée dans les écoles, même de musique, en France. Sauf exception (heureusement !), nous voyons toujours des musiciens interpréter ; nous savons aussi que quelques-uns (déjà beaucoup moins) composent. « L'impro », c'est tout juste bon (ou presque) pour ces Noirs ou faux-blancs qui soufflent dans leur saxo. Et si c'était une activité musicale à part entière ? L'enfant crie avant de parler, et s'il improvisait avant d'interpréter ? Et si improviser, c'était un premier pas dans la composition ? Et si c'était déjà créer ? (...) »

Patrick LAURENCEAU
(Extrait du journal de stage)

Sa spécificité ! Son intérêt !

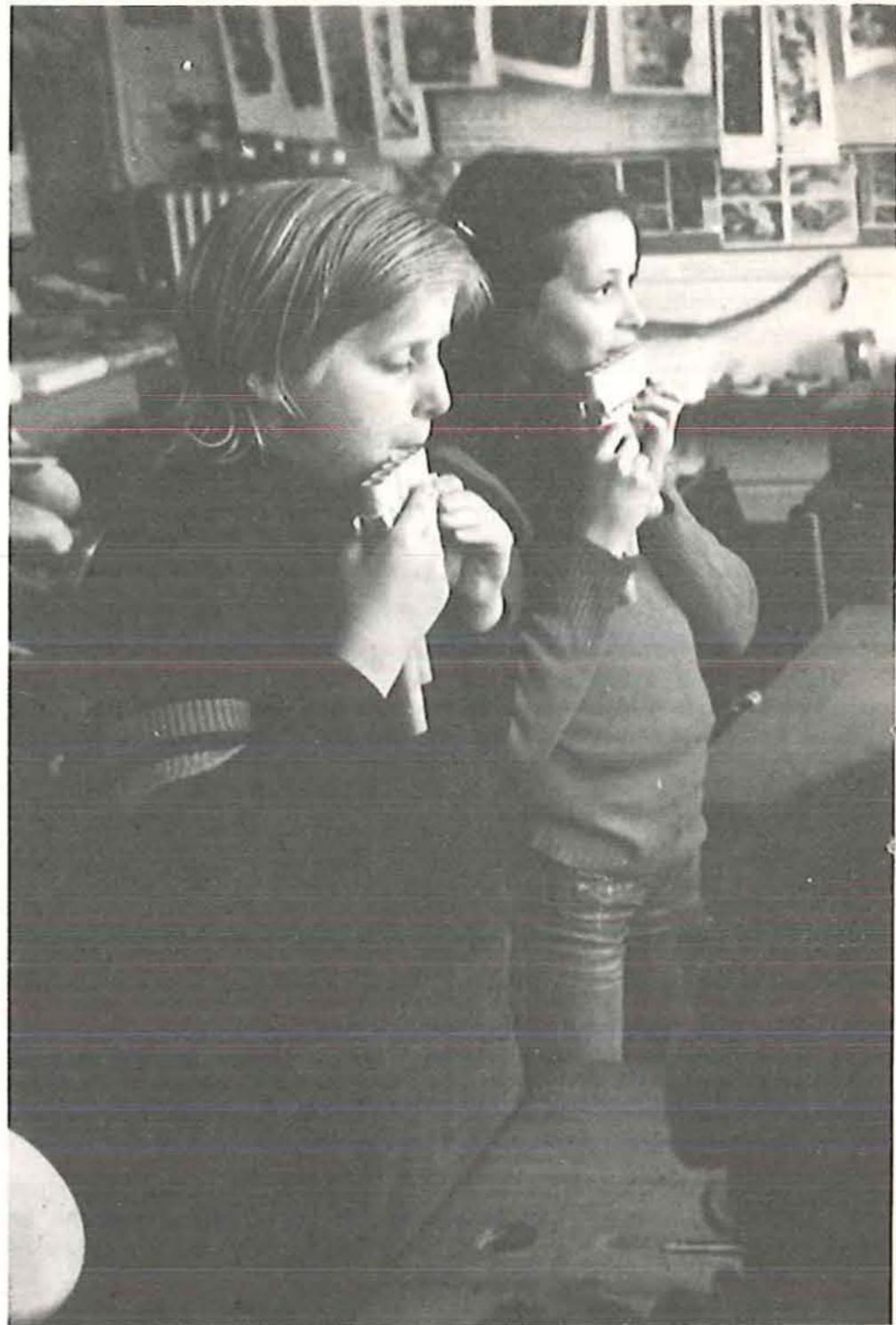
- Développer notre capacité à réagir instantanément dans une situation donnée.
- Nous permet de saisir une part de pouvoir dans un groupe donné.
- Pose les problèmes de liberté dans un groupe, sans hiérarchie des rôles au départ.
- Nécessite une attention soutenue, une certaine concentration.
- Fait de chacun un juge de sa propre manière de jouer et de ses moments d'intervention ou non.
- Place tout le monde dans la même situation, malgré les niveaux techniques.
- Rend le groupe juge et responsable de l'ensemble.
- Est une activité de formation d'un groupe.
- Ne laisse pas indifférent sur le plan de l'affectif, de la communication.
- Sollicite chacun, nous implique.
- Peut « débloquer », contribuer à notre épanouissement.
- Peut modifier les rapports, les liens entre les participants.
- Exige que l'on soit volontaire et que l'animateur participe.

Cette forme d'activité et les discussions qui la suivent peuvent permettre de découvrir :

- La nécessité pour les plus à l'aise de ne pas se poser en leaders systématiquement ;
- Que, lorsque le groupe vit une convergence affective d'intérêts, de préoccupations, elle trouve sa pleine signification (et à l'inverse, l'« impro » peut être l'élément qui soude un groupe).

mais :

- Elle peut être vécue par moments, avec frustration, car on est constamment obligé de tenir compte des autres, ou parce qu'on n'y trouve pas tout le temps son compte, quand tel ou tel désir sonore se précise.



- L'affectivité et l'attention peuvent être gages de tension dans le groupe.

L'improvisation vocale est plus impliquante que l'impro, instrumentale (on peut moins « se cacher »).

L'improvisation met au premier plan la constitution du groupe, les relations entre ses membres, leur communication, leur affectivité... Ce n'est pas le produit sonore qui compte en premier lieu.

Verbaliser après, enregistrer et réécouter, improviser de nouveau souvent. Un plaisir sans cesse grandissant !

Comment présenter le travail d'improvisation à un groupe ?

L'improvisation n'est pas très connue du grand public, c'est pourquoi on éprouve parfois quelques difficultés à définir ce que l'on va faire les premières fois. D'ailleurs, il faut souvent plusieurs séances pour que l'ensemble des participants saisissent de quoi il s'agit. Voici à peu près ce que je dis les premières fois :

- On ne va pas jouer une musique qui existe déjà.
 - On va en inventer une, ensemble.
 - On ne sait pas comment sera cette musique, on va la découvrir en la faisant.
 - On ne s'arrêtera pas pour recommencer un passage.
- Puis, je passe en revue les paramètres du son :
- On peut jouer fort ou doux ;
 - Grave ou aigu ;
 - Vite ou lentement ; accélérer, ralentir ;
 - On peut garder ou varier les sonorités.
- et les possibilités de l'individu par rapport au groupe :
- On n'est pas obligé de jouer.



- On n'est pas obligé de jouer toujours.
- On peut s'arrêter, écouter, recommencer quand ça nous tente.
- On peut jouer en imitant, en renforçant, ou en contrastant avec la musique du groupe, en lançant des appels ou en répondant à d'autres...
- Tout est possible, pourvu que vous évitiez de vous isoler mentalement et d'oublier la musique du groupe.

Gérard PINEAU

Comment nous pratiquons l'improvisation collective à différents niveaux de l'école ?

- en maternelle (cf. dossier (I) n° 159-160 ; p 14-15)
- en primaire :

Deux improvisations collectives en classe de cours moyen (« Les Mioches » - École Jean Zay -Vendôme).

A. INSTRUMENTALE :

C'est l'après-midi. Le temps est « lourd ». « Les Mioches » sont éternés, peu concentrés sur leur travail personnel ou d'atelier. Quelques-uns d'entre eux agitent leur stylo ou leur règle sur le bois de leur table ou sur les barres métalliques de leur chaise. Leur bruit monte, ma patience diminue.

Que faire ? Pousser un bon « coup de gueule ? » Je sais très bien que le retour au calme qui le suivra sera aussi bref que mon cri. Alors, je fais du bruit autant qu'eux, j'en rajoute même, jusqu'à le rendre insupportable : je tape et percute tout ce que je rencontre, (en évitant les objets fragiles).

Traiter le bruit par le bruit, voilà mon pari thérapeutique : les effets homéopathiques se font quelque peu attendre. Pourtant, de plus en plus d'enfants semblent prendre conscience

du bruyant de la situation, soit en rouspétant, soit en s'intégrant au rythme forcené que je donne à mes bruyantités. Le ton monte, le plafond crève (nos voisins sans doute). Relâche. Là, j'en profite pour leur suggérer de recommencer ce qu'on vient de vivre, mais tous ensemble, et à notre place habituelle.

Patrick LAURENCEAU

- a) Aucune consigne (autre que celle énoncée au-dessus) :
Des bruits de règles, de stylos... sur différentes parties (bois - métallique) des tables ou des chaises.

Discussion :

Nicolas : *C'est trop bruyant !*

Fabienne : *Oh ! Oui ça c'est vrai !*

Laurence : *Moi j'trouve qu'il y en a qui font trop de bruit et d'autres pas assez.*

Laurent : *J'trouve qu'on devrait laisser quelques blancs, des moments où on n'entend rien du tout.*

- b) Reprise, sans formulation verbale de consignes :

— Aux bruits d'« outils d'écoliers » percutés s'ajoutent ou se superposent des bruits de pieds tapés par terre et des glissements de mains sur les tables.

— Le rythme est rapide, métriquement régulier.

— L'intensité est modulée.

Discussion :

Éric : *On dirait un camion rempli de ferraille (rires).*

Marie-Laure : *Y'en a qui font pareil. Nadège et Vincent font que de taper du pied.*

Laurence : *Moi, j'trouve que c'est bien !*

Sadok : *Ben moi, j'trouve que quand quelqu'un s'arrête, presque tout le monde s'arrête et il n'en reste plus que quelques-uns qui jouent.*

Maire-Laure : *Oui, mais ça fait encore du bruit.*

Éric : *On s'est un peu plus écouté.*

- c) Reprise, toujours sans consignes clairement formulées ;

— Aux bruits d'outils, de pieds, se mêlent des bruits frappés de mains (Nadège et Maria sont assises face à face et se frappent dans les mains).

— Tour à tour, des bruits de bois, ou métalliques dominant. Des rythmes lents ou rapides, réguliers ou irréguliers.

— Des passages calmes ou intenses et cacophoniques, jusqu'au défilement total (à la fin).

— La « parole » est laissée par le groupe à quelques individus : règles frottées et tournées entre les mains.

— Bruits comparables aux sons de castagnettes (bois des règles...) ou à des applaudissements (bois + mains).

Discussion :

Éric : *Je trouve que c'est mieux que les autres fois.*

Moi : *Qu'est-ce que tu veux dire par là ?*

Éric : *Parce qu'il y a moins de bruit et qu'on ne joue pas tous en même temps.*

Lizette : *Il y a plus de temps d'arrêt c'est mieux !*

Laurence : *A la fin, il y a eu trop de bruit.*

Concescion : *Non, ça peut aller ! Quand il y avait Sadok puis Béatrice qui tapait avec la règle, il y a eu plein de fois de coups et tout le monde a repris.*

Laurence : *Puis, y'en avait qui continuaient quand même !*

Laurent : *Moi j'trouve que quand il y avait des soupirs, tout le monde reprenait tout de suite, pas progressivement.*

Sadok : *Si quelqu'un, à un moment, fait tout seul, eh bien après, quand on va recommencer tous, on n'a qu'à le faire deux par deux.*

Marie-Laure : *Y'en a qui commencent, puis après 2, après 2 encore jusqu'à ce que tout le monde joue, puis après 2 qui s'arrêtent, puis 2 encore, puis 2...*

Laurence : *Y'avait un peu trop d'arrêts.*

Nadège : *On pourrait commencer du bruit le plus petit au plus grand.*

- d) Consignes formulées : reprise des propositions de Marie-Laure et de Nadège ;

— Bruits de règles frottées, puis tapées sur bois, puis sur tubes métalliques.

— Rythme imposé par les premiers puis reconstruit par d'autres, puis, pour finir, démolit totalement.

— Aller et retour d'un couple de bruits à un bruit collectif (crescendo et decrescendo au niveau de l'intensité).

Discussion :

Corinne : *J'trouve que c'est mieux que tout à l'heure.*

Éric : *J'trouve que ça a duré trop longtemps.*

Nicolas : *Moi aussi.*

Éric : *On est parti à peu près les derniers, et puis on s'est arrêté dans les premiers. On n'a pas joué beaucoup.*

Marie-Laure : *Il aurait fallu que les premiers qui ont démarré s'arrêtent les premiers.*

Sadok : *Si on recommence, il faudrait faire comme ça, mais que les premiers s'arrêtent pas tout de suite. Que ça dure plus longtemps. —> dernier essai.*

Nouvelle discussion :

Nadège : *Y'en a trop qui font pareil et y'en a qui ne gardent pas leur bruit. Ils prennent un bruit, mais ils ne le finissent pas (frustration de ceux qui étaient prêts à les suivre).*

Marie-Laure : *Y'en a qui entendent que leur bruit est assez faible, alors ils l'augmentent et après on n'entend que les leurs.*

Nadège : *Y'en a qui devraient s'arrêter de temps en temps et qui s'arrêtent pas.*

Laurence : *Y'a un moment, on dirait qu'on entendait un éléphant (rires).*

Marie-Ange : *Corinne, elle le fait un peu trop fort son bruit.*

Laurence : *Béatrice elle s'arrêtait pas souvent, alors on l'entendait.*

Là, les enfants expriment leurs frustrations diverses et leur réflexe est de faire des propositions qui transforment l'activité en amorce de composition. C'est une réaction fréquente. Dans ce cas-là, je m'efforce de garder à l'improvisation sa spécificité : on ne peut prévoir d'avance ce qui va être joué.

Nicolas et Fabienne disent « c'est trop bruyant » ; je leur répondrais : « Si vos camarades ont joué fort, c'est peut-être parce qu'ils en avaient besoin », et me tournant vers les autres je dirais : « Vous avez entendu, Nicolas et Fabienne ne souhaitent pas une musique trop intense aujourd'hui ». Après quoi ils sont libres d'en tenir compte mutuellement ou non. C'est à ce prix qu'ils découvriront peu à peu la communication par le son avec tout ce qu'elle pose comme problèmes de perception, d'acceptation de l'existence de l'autre avec ses désirs sonores, d'acceptation de leaders momentanés, de prise de décision instantanée pour prendre sa part de pouvoir. Dans les moments privilégiés où les différentes libertés des participants arrivent à se conjuguer sans passer par l'unanimité obligatoire, le groupe vit intensément par le son. Et comme par hasard tout le monde trouve ça beau en réécoulant la bande.

Curieuse réapparition de l'esthétique après un passage par la vie d'un groupe. Seule l'improvisation collective, à mon avis, peut nous faire vivre ce type de définition de la beauté.

Gérard PINEAU

B. VOCALE (bouche et voix)

Une semaine plus tard ! Un « Mioche » propose de réitérer l'improvisation de la semaine précédente. Éric demande à changer d'instruments, seulement voilà, il n'y en a pas assez pour tout le monde. Alors, je leur dis qu'il existe des instruments que tout le monde possède ici, ce sont la bouche et les cordes vocales.

P.L.

a) Aucune consigne :

Des voix à l'unisson changeant de hauteur (« bourdon »).

Des bruits de joues tirées avec le doigt.

Des bruits « concrets » (d'imitation) : voiture, train, sirène, cris d'animaux, de douleur...

Des sifflements.

Des phrases mélodiques très brèves et répétitives.

Des phrases parlées.

Discussion :

Marie-Laure : *Les bruits les plus petits sont les plus jolis.*

David : *Moi j'trouve qu'il y en avait trop qui faisaient pareil que les autres.*

Laurence : *Moi j'trouve que c'était bien au début, car il y avait des bruits plus avec la bouche qui étaient derrière, alors c'était bien car on entendait des bruits un peu forts puis des bruits petits.*

Marie-Laure : *Moi j'trouve que les bruits les plus intéressants étaient au début et puis après comme les bêêê, ça gâchait un petit peu.*

Nadège : *Moi, j'trouve qu'on devrait faire chacun son tour, car il y a des bruits qu'on n'entend pas beaucoup. Alors on devrait les mettre quand même.*

Laurent : *J'trouve qu'à la fin c'était trop bruyant.*

Laurence : *Eh bien ! On pourrait faire chacun son tour et puis après tous ensemble, comme ça au début on pourra entendre tous les bruits.*

David : *On pourrait faire des bruits d'animaux.*

Marie-Laure : *Des bruits d'animaux, c'est pas tellement bien !*

Éric : *Mais c'est un bruit comme un autre.*

Nadège : *Oui mais ce sont des bruits plus connus.*

Laurence (conciliatrice) : *On pourrait faire d'abord des bruits d'animaux et puis après les bruits n'importe comment.*

b) La proposition émise par Laurence est retenue :

a) Chacun(e), à tour de rôle, présente son bruit,

b) Puis le bruit devient collectif, en permettant aux bruits « petits » de se faire entendre.

— ON PART DU SILENCE

— bruits gutturaux aigus (de tête), graves ; de bouche fermée ; salivés ; de joues ; de dents ; de lèvres (baiser...) ; de voyelles [a] [e] [u] prolongées ; de palais ; « gloussés »...

— dans le bruit collectif, on repère (à l'écoute) beaucoup mieux qu'en a) la diversité des bruits (au niveau du timbre, de la couleur, et de la hauteur).

Improvisation (et composition) avec des adultes :

Les différentes séances que j'ai faites avec les normaliens ou les instituteurs avaient toutes une démarche commune : elles étaient enregistrées et l'enregistrement servait pour l'analyse, l'écriture, et la composition.

Sauf proposition d'un participant, on commence par une improvisation libre. On écoute l'enregistrement et très souvent, le besoin d'instaurer des règles se fait sentir (« c'est confus ; on ne sait pas où on va »).

Ces règles peuvent se répartir en 2 groupes :

— Les règles musicales (les plus fréquentes) : choix d'un temps, de variation d'intensité etc...

— Les règles relationnelles : telle personne jouera en même temps que, ou après telle autre etc.

On rejoue et on écoute. On modifie les règles. Il s'instaure un premier va-et-vient entre le magnéto et la mise en forme.

Le stade suivant est le passage à l'écriture d'une partition. Tout d'abord on écrit ce que l'on (ou une partie de ce que l'on) a écrit : choix de codes, réécoute multiple du passage à écrire : travail assez long mais très profitable.

Le stade suivant est l'écriture de ce que l'on va jouer. C'est le passage à la composition qui ne présente aucune difficulté technique. Les participants sont sidérés de constater qu'ils sont capables d'écrire et d'organiser des chaînes sonores. On joue la partition, on écoute la bande, on modifie la partition etc. S'instaure un nouveau va-et-vient entre 2 formes d'écriture : celle sur le papier et celle sur la bande.

Je remarque souvent que les participants deviennent très vite exigeants sur la qualité de la production et de l'écriture. Une fois les premières inhibitions surmontées, les idées affluent, les voix se dérouillent ; à la fin, il y en a presque trop, il faut parfois trier avant de mettre en forme.

Toutes les séances n'aboutissent pas, mais celles qui marchent bien sont extrêmement riches.

Jean-François LARROUZÉ
E.N. d'Arras

Quelques réflexions personnelles par rapport à l'improvisation collective instrumentale :

Dans les premières improvisations, les paramètres les plus utilisés sont la durée (rythme) et l'intensité ; du moins, ce sont les deux paramètres par lesquels les premiers germes de communication s'effectuent le plus souvent.

Au Congrès de Caen, Patrick, après une « impro », restait frustré d'un manque d'utilisation du timbre (le portique musical aurait pu s'y prêter). Il est vrai que l'organisation des premières « impro » instrumentales se fait rarement spontanément par rapport au timbre : cela est sans doute dû à la multiplicité des instruments. Par contre, en improvisation vocale, cela est très



fréquent, surtout en voix non chantée : les voix s'accordent facilement et instantanément sur des types de timbres.

Si chaque participant a un seul instrument (différent de celui des voisins), au niveau collectif le groupe peut difficilement se retrouver sur des convergences d'effets de timbre. Si tous les instrumentistes jouent, on obtient, toujours à peu près le même mélange de timbres, sauf si certains arrêtent momentanément de jouer pour mettre en évidence certains timbres, ce qui arrive au début. Que faire ?

Solutions possibles :

Je demande souvent que chaque participant prenne plusieurs sortes d'instruments (3 ou 4) et les dispose autour de lui, prêts à être utilisés en fonction des événements sonores qui se produisent à chaque moment de « l'impro ».

On peut essayer aussi d'autres formules :

— Tout le monde prend trois ou quatre mêmes types de timbre (ex : métal, ou bois, ou cordes, ou sifflets, ou flûtes, ou appeaux...)

— Si chaque joueur a un seul instrument, les participants peuvent se grouper par timbre (je l'ai pratiqué, ça clarifie le jeu dans les groupes à effectif important).

Quant au paramètre « hauteur », (notes, mélodies, modes...), c'est le même problème, c'est-à-dire que ça n'apparaît pas souvent spontanément comme élément de communication, les premières fois. Surtout quand les instruments ne sont pas accordés pareil.

Gérard PINEAU

2. Il n'y a pas que l'improvisation collective :

L'improvisation vocale dialoguée

a) cf. BTR n° 9 (juin 1975) « De la parole qui surgit parfois » - titre du morceau sonore qui l'accompagne : « La mort ». une référence culturelle proche : l'improvisation chantée est une forme traditionnelle en Corse.

b)
« Deux gamines s'isolent dans le couloir pour chanter. Long silence... rires... L'une des deux annonce un titre « Le papillon » et se met à chanter. Resilence. L'autre se lance alors. Il s'ensuit un dialogue chanté que chacune cherche à terminer et qui est plusieurs fois relancé ».

Pierre FOURRIER

L'oratorio ou l'opéra improvisé :

Plusieurs enfants se regroupent volontairement pour échanger des propos chantés totalement improvisés. Une situation « dramatique » peut alors se créer et rappeler certaines formes connues de « théâtre vocal » (des instruments peuvent intervenir).

La composition déclenchant des improvisations successives :

« Sadok présente à la classe sa dernière composition vocale : paroles et mélodie ont une structure simple et répétitive (cf. certaines chansons populaires « folk-song » ou « phallo-paillardes »). Sa chanson terminée, il invite aussitôt ses cama-

rades à la prolonger : tour à tour, chacun y va de son petit couplet improvisé sur le champ, dans un « tour de rôle » distribué au début par Sadok mais, qui, très vite, s'efface, dans un enchaînement de propositions spontanées mais « sans bousculade ».

(P.L.)

3. Distinction entre improvisation et tâtonnement :

Lors d'une improvisation comme lors d'un tâtonnement, il y a émission de sons dans l'instant présent, sans savoir à l'avance ce qui va être joué, sans préparation ; mais ces deux activités ont leur spécificité, qu'il faut bien différencier :

L'IMPROVISATION signifie une volonté d'exprimer, de dire, de construire un édifice sonore du premier son au dernier, sans retour en arrière possible. Elle exige une tension soutenue vers l'expression, donc une certaine concentration et l'utilisation d'aucun autre mode d'expression (se mettre à bavarder par exemple).

Tout compte !

LE TÂTONNEMENT ne nécessite pas cette tension soutenue, ce « super-éveil », cette conscience aiguë de l'instant présent, sans lesquels une improvisation tourne court. Quand on observe des enfants tâtonner librement avec des instruments, on peut les voir concentrés parfois assez longtemps sur une recherche précise (cf. « pour ou contre l'instrumentation systématique »).

Mais souvent aussi après un moment de tâtonnement, ils peuvent s'intéresser à ce que fait un autre groupe, revenir à leur recherche, être distraits par un bruit venant de l'extérieur, reprendre leur travail un certain temps, puis s'arrêter pour tendre la peau d'un tambour ou... pour se moucher... etc. Toutes ces interruptions momentanées n'ont pas d'influence sur la qualité de leur travail car toutes leurs expériences s'accumulent, alors que dans l'improvisation ces interruptions sont impossibles. *Il vaut mieux se moucher avant de commencer une improvisation !*

Alors quand y a-t-il tâtonnement ?

— Pour s'approprier une source sonore en explorant ses possibilités.

— Pour sélectionner des sources sonores avant de construire un univers sonore.

— Pour s'entraîner techniquement.

— Pour saisir une relation de cause à effet entre le geste et le résultat sonore.

— Pour faire le « brouillon » d'une composition (avec temps d'arrêt, récapitulation, discussion, travail d'un passage, élimination d'un autre).

— Etc.

Il vaut mieux laisser tâtonner les participants avant une improvisation. Le coin « musique » est aussi le lieu privilégié de ce tâtonnement.

4. Improvisation - travail en petits groupes - « Rendement scolaire »

Quand, dans une classe, les participants ont vécu plusieurs improvisations et compositions*, qu'ils en ont saisi la différence, ils peuvent alors choisir librement, en connaissance de cause, l'une de ces activités et se séparer en petits groupes.

Les groupes qui composent se fixent généralement comme but la présentation à la classe de leur réalisation quand elle sera finie (et s'ils en sont fiers !).

Et ceux qui choisissent l'improvisation ?

Ils font une ou plusieurs petites improvisations entre eux. A la fin de la séance, il ne leur reste rien à faire entendre (sauf s'ils ont un magnéto). C'est normal, c'est un moment de musique de l'instant présent. Ils n'ont pas à rendre compte, à présenter quoi que ce soit. Il est possible qu'ils fassent une nouvelle improvisation devant la classe, s'ils le souhaitent... Comme on fait un cadeau !

*cf. pages suivantes : « La composition ».

LA COMPOSITION

1. Définition : une forme spécifique de la création :

Nous employons maintenant le terme de « composition » pour désigner une réalisation sonore qu'on invente, précisée puis fixée dans le détail, et qu'on est capable de reproduire sans déformation, sachant qu'il existe des formes intermédiaires, semi-composées - semi-improvisées, ce qu'on pourrait comparer aux formes semi-aléatoires dans la musique contemporaine.

Ce terme est connu, alors que le terme « création » peut recouvrir aussi l'improvisation.

Ce terme (composition) a l'inconvénient de paraître prétentieux, après tous les discours pompeux distillés sur les compositeurs professionnels.

2. Diverses formes de composition dans nos classes :

- Elle peut être individuelle (conception et réalisation).
- Sa conception peut venir d'un individu et sa réalisation peut réclamer la participation d'autres personnes acceptant d'être dirigées par l'auteur.
- Elle peut être de conception collective : on peut se mettre d'accord par la parole, au cours de l'élaboration ; on peut y aboutir aussi par mise au point progressive de petits fragments et de leur suite, jusqu'à une fin.

3. Spécificités de la composition :

— La réalisation sonore finale a une réalité matérielle. Elle est mémorisée, voulue plus ou moins dans le détail, reproductible à tout moment (sans enregistrement), notable si on en a besoin.

— Elle est la manifestation de notre existence : « sans

moi/nous, ce morceau n'existerait pas ». On peut le présenter à d'autres comme un aspect de soi-même.

— C'est une forme de travail qui permet à des désirs sonores précis d'aboutir à une réalisation qui s'en rapproche le plus possible, et qui permet aussi d'affiner les désirs sonores de chacun.

— C'est aussi une forme de travail relativement contraignante sur le plan de la mise au point : il faut récapituler un grand nombre de fois, chercher une suite, travailler certains passages, doser tel élément. C'est le résultat final qu'on espère qui est le moteur de ce travail.

— C'est enfin une forme de travail permettant peut-être mieux que l'improvisation enregistrée de :

- Déceler soi-même les « clichés » ou stéréotypes musicaux, et donc de les éviter ou de les reprendre en compte en connaissance de cause.

- D'analyser le fonctionnement et d'évaluer les effets du système sonore employé.

— le travail de composition nécessite et/ou aide le développement des facultés de mémorisation (notion de temps - mémoire mélodique, rythmique...), et a des répercussions au niveau d'autres activités (apprentissage de la lecture, par exemple).

4. Quelques exemples de composition réalisée en classe :

A. Composition vocale collective en C.E.

(classe de Pierre Fourrier - école de Berzy-le-sec).

Lors d'une discussion sur le contenu de nos colis pour les correspondants, un « ancien » (je garde les enfants deux ans) propose d'envoyer des enregistrements.

Nous avons déjà enregistré des poésies, des textes libres accompagnés par de la musique, mais aucun chant.



« On pourrait faire un chant ».

Toute la préparation se fait au cours d'une discussion : on définit alors quelques procédés* :

- choisir un texte, puis trouver une musique qui « colle » ;
- inventer une mélodie et chercher ensuite le texte ;
- faire les deux simultanément ;

C'est cette troisième méthode qui est choisie.

Daniel : « On pourrait parler de la mer ».

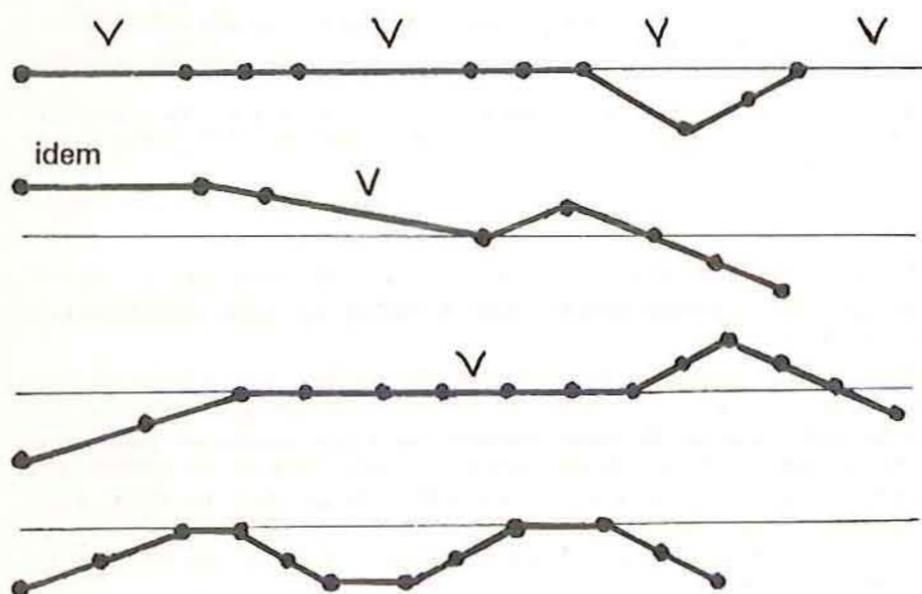
Séverine, Amaury et Daniel proposent une phrase de départ qui est déjà chantée. On choisit.

— « Dans la mer bleue, il y a des poissons ».

Plusieurs musiques sont proposées sur cette phrase. On choisit à nouveau. Tout le monde chante cette phrase. On définit un système de notation indiquant les syllabes où la voix monte, celles où la voix descend, celles où la voix « reste pareille ».

Ce travail est reproduit pour aboutir à ce petit chant :

*Dans la mer bleue, il y a des poissons
Qui tournent en rond et qui jouent à cache-cache
En chantant et en rigolant.
La sardine argentée lance des éclats de couleurs.
Un requin bleu et rouge va au bal des sirènes.*



(V = arrêt court)

B. Compositions collectives en C.M.

(« Les Mioches » - École Jean Zay - Vendôme)

a) Sur un thème : « la guerre ».

C'est la dernière semaine de l'année scolaire. « Les Mioches » préparent leur spectacle de fin d'année, qu'ils présenteront aux parents et aux « copains » de l'école et du quartier, le dernier jour de classe. Les poèmes personnels ou choisis dans les pages « magazine » des B.T. sont au point : illustrés musicalement, travaillés au niveau de la diction. Les enfants (moi aussi) sont satisfaits. En deuxième partie, ils ont prévu une composition, mais n'arrivent pas à démarrer leur morceau, aussi s'adressent-ils à moi, qui dans un premier temps refuse de les aider : « Une composition totalement de vous ce serait mieux ! » Enfin, je finis par céder devant leur revendication montante, d'autant que je crains qu'ils abandonnent du coup leur projet. Je leur suggère de chercher un thème. Pour seul écho, une redite de thèmes déjà travaillés dans l'année. Rien d'original. C'est alors qu'un Mioche, las de mes remarques « désobligeantes », m'interpelle et me dit : « Donne-nous un thème, toi, puisque tu trouves qu'on n'invente rien ».

Un brin d'hésitation, et je lâche : « La guerre ! Vous qui jouez constamment à la bagarre, et aux armes à feu, vous devriez ne pas avoir de mal à imaginer quelque chose ».

Pensant que ma part pouvait s'arrêter là, je les laisse s'atteler à leur tâche, et file dans la classe voisine où un autre atelier « fourmille ».

Quelque temps plus tard, ils viennent me chercher, pour me présenter leurs premiers tâtonnements. Et puisqu'on me demande ce que j'en pense, j'avoue honnêtement que, bof ! ce n'est pas très recherché. C'est alors que les chamailleries commencent, les uns accusant les autres de ne pas avoir tenu compte de leurs

propositions, sans jamais savoir de quoi elles retournaient.

Nouvelle intervention de ma part que je peux résumer ainsi :

1. La critique que je porte n'est pas d'ordre esthétique, mais dans l'utilisation de l'instrumentarium dont ils disposent, qui présente peu de rapport avec le thème.
2. La guerre est souvent un mouvement de rupture brutale avec la période qui la précède. Que donc se limiter à rechercher exclusivement « des bruits de guerre », sans les insérer dans un contexte de vie plus globale, c'est peut-être atténuer les effets que l'on veut faire ressentir.
3. Proposition de discuter de tout cela entre eux et de se mettre d'accord sur un plan de composition.

La discussion qui suit et à laquelle je ne participe pas se conclut de la manière suivante :

première partie : « Un jour comme un autre, à la ville et à la campagne »

deuxième partie : « La guerre »

troisième partie : « Un espoir, peut-être ? »

Trois mouvements, comme dans un concerto, une proposition qui m'étonnait quelque peu, mais sachant qu'elle provenait de Vincent le clarinettiste, amateur de « grande musique », je me suis demandé si (in)consciemment celui-ci ne reproduisait pas un schéma structurel qu'il avait lu et/ou entendu quelque part chez lui ou à l'école de musique.

Les enfants travaillèrent alors leur morceau jusqu'au lendemain soir, avec pour seuls arrêts : le retour à la maison le soir, et les récréations ou repas. C'est dire leur motivation, d'autant plus intense qu'un ancien « Mioche » (alors en classe de 4^e) et deux adultes (un collègue du GAP et un ZIL habitués à venir dans la classe) assistèrent à leurs élaborations et répétitions, ne prodiguant des conseils que sur la demande des enfants.

Le résultat fut une recherche très précise du détail sonore et d'une masse sonore-atmosphère qui « prenait aux tripes » tout auditeur. En avant première, les Mioches présentèrent leur composition aux autres classes, ce qui leur permit de mettre au point définitivement leur morceau, par l'échange verbal qui suivit. Quant aux parents, ils furent enthousiasmés et leurs applaudissements cachaient mal leur émotion.

Patrick L.

b) Aborder la composition dans un style :

Ma femme est venue avec sa guitare dans la classe. Sur un accompagnement rythmé de style « blues », entendu plusieurs fois, elle a demandé aux enfants de mettre au point progressivement une mélodie par tâtonnement collectif : tout le monde cherchait et proposait ; on gardait les solutions les plus appréciées.

(P.L.)

c) De l'improvisation à la composition notée (cf. Art enfantin et créations n° 101 : *un atelier de musique libre*)

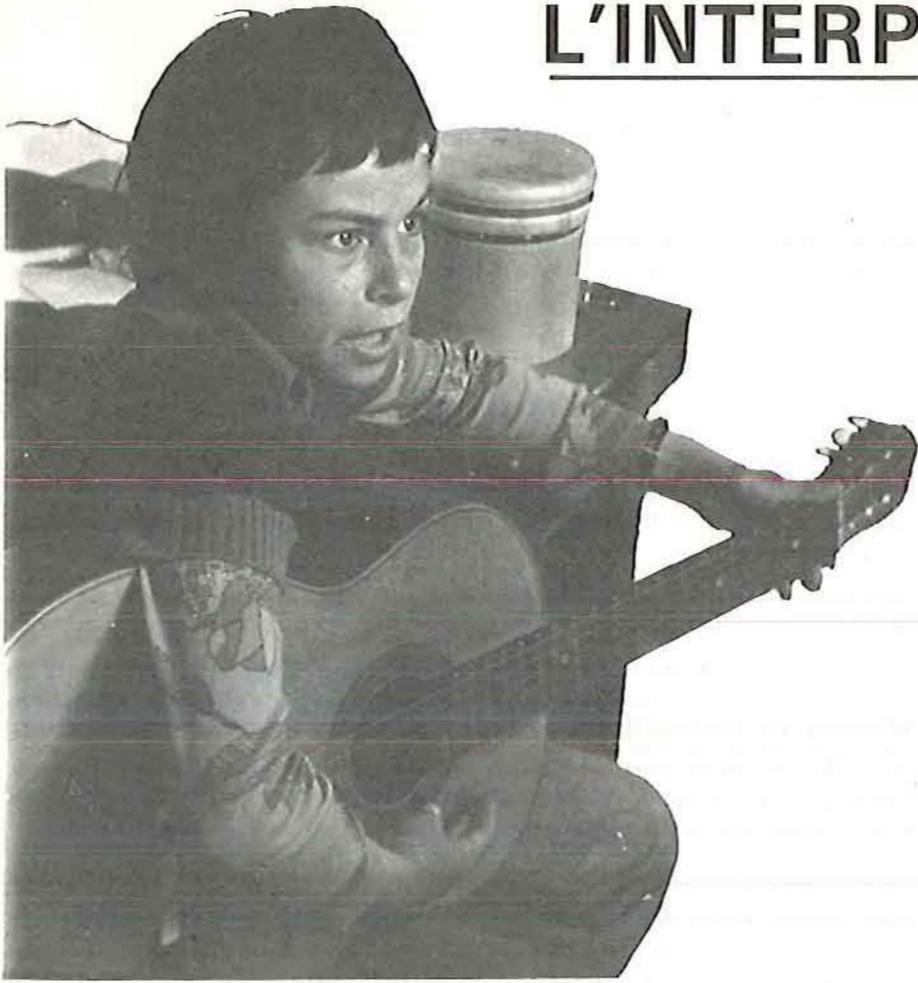
1. Quand j'ai eu une guitare
J'suis passé à la télé
J'étais peinarde
La 7^e Mi
2. Je me suis pris 300 %
Et avec tout cet argent
J'étais content
Si 7^e La 7^e Mi
3. Mais les brigands sont venus
Ils m'ont cassé toutes les dents
et
Ils m'ont pris mon argent
4. Ma belle guitare s'est cassée
Je n'ai pas pu en racheter
J'étais ruiné
5. Je suis allé chez le dentiste
Je n'ai pas pu le payer
Il m'a flingué
6. Je ne pouvais plus manger
Je ne pouvais plus chanter
Alors je me tais

(accords guitare (1) et mélodie notée (2))

(Le rythme manque sur la partition - à ce niveau-là - dans l'état actuel de mon tâtonnement expérimental - j'm'avoue bloqué au niveau du cadrage, mais c'est un rythme blues, quoi !)

* cf. Disque ICEM-CEL 33 t. 17 cm n° 18 : créations orales : chansons.

L'INTERPRÉTATION



• Revivre la pensée, savourer la construction sonore d'un autre, en la reproduisant le plus fidèlement et le mieux possible est une spécificité de la musique. Cette activité semble ne pas présenter le même intérêt qu'au niveau des arts plastiques : copier un tableau ou une sculpture.

A l'ICEM, on en parle peu actuellement, pourtant c'est une activité répandue depuis fort longtemps, voire même trop privilégiée (cf. les écoles de musique et les conservatoires), aux dépens d'activités musicales créatives comme l'improvisation et la composition.

• L'interprétation d'une musique que l'on aime (ou que l'on veut découvrir) sur un instrument est une activité qui peut être une source de plaisir. D'autre part, cette activité peut avoir des répercussions dans des activités de création menées parallèlement (et réciproquement).

• A moyen terme, si l'organisation du travail permet aux enfants et aux adolescents de choisir librement cette activité et ce qu'ils veulent interpréter, nous pensons que celle-ci peut comporter une réelle part d'expression.

• Il est nécessaire de différencier l'interprétation instrumentale de l'interprétation vocale : dans la première, l'expression est souvent freinée par des problèmes de maîtrise technique : beaucoup moins dans la seconde.

• L'apprentissage du morceau à interpréter peut se faire :

1. par audition (la source peut être l'adulte, un enfant ou un enregistrement) ; ce travail est abordable dès la grande section maternelle : nous avons réalisé une sélection de comptines sur cassettes adaptée au niveau maternelle - CP-CE1*.

2. par lecture d'une partition (cf. chapitre « notation », pages suivantes).

• Actuellement, en milieu scolaire, interprétation = hauteur, mélodie, alors qu'on pourrait l'étendre aux timbres et aux rythmes.

• Dans le Mouvement, dans nos classes, développer l'interprétation d'inventions notées ou enregistrées de camarades, de correspondants, c'est concourir à entretenir une mémoire, à créer un répertoire, où il n'y a pas que des œuvres d'adultes qui sont à interpréter.

Sadok, auteur-compositeur inlassable, était chanté par ses camarades en classe, mais aussi dans le car, qui les transportait à la piscine ou en classe-nature.

(P.L.)

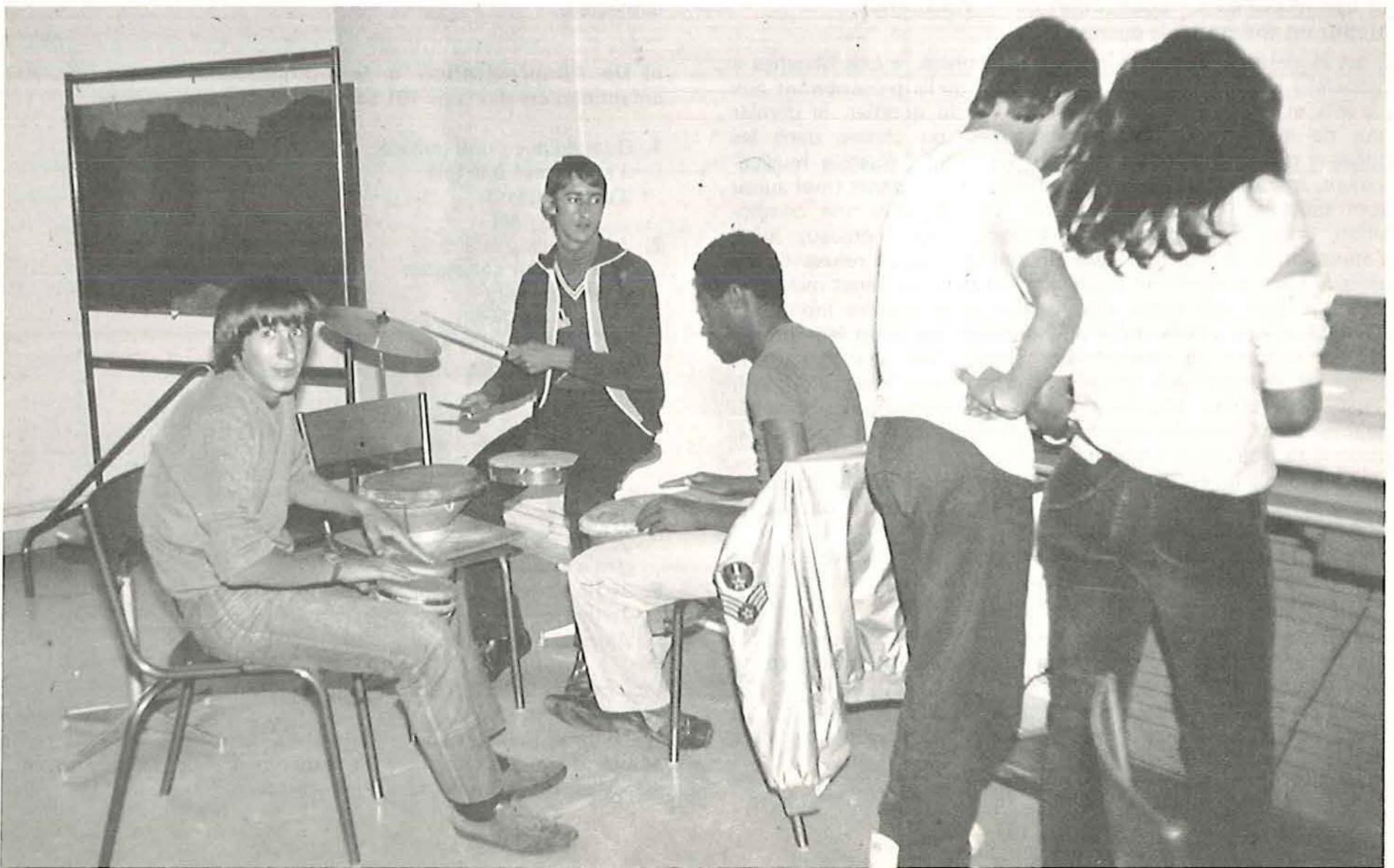
Il faut savoir accueillir aussi ce qui vient de l'extérieur et savoir utiliser les compétences des enfants et des adolescents quand ils en ont.

Olivier nous présentait régulièrement les morceaux à interpréter qu'il travaillait à l'école municipale de musique. Motivé par l'annonce que je lui avais faite de la venue possible d'un ami américain, jazzman et trompettiste confirmé, Olivier demanda à son père de lui acheter une partition de Sidney Bechet, qu'il travailla seul pendant un mois, avant de nous la jouer avec son bugle.

Vincent, avec sa clarinette, interprétait des partitions que nous avions choisi d'entendre.

(P.L.)

* Pour l'obtenir, écrire à Gérard PINEAU. La Fage de Noailles - 19600 Larche.



LA NOTATION DES MUSIQUES

1. Les musiques sont d'abord orales

De nombreuses cultures musicales s'appuient sur une transmission orale de leur patrimoine. Elles ne sont pas plus simplistes pour autant. Elles supposent d'autres repères, d'autres représentations mentales que le signe écrit, ainsi qu'un développement de la mémoire musicale que beaucoup de musiciens occidentaux ont perdue.

Les enfants de nos classes se trouvent dans cette situation d'oralité lorsqu'ils pratiquent la musique libre. D'où des points communs nombreux avec les musiques populaires de tradition orale du monde entier.

2. Pourtant les enfants découvrent souvent l'intérêt de l'écrit comme moyen

a) Pour relayer leur mémoire défaillante :

Se rappeler ce qu'on vient de mettre au point pour continuer l'invention en cours : se rappeler pour continuer ce travail plus tard ; se rappeler pour pouvoir rejouer cette invention de temps à autre.

Ils s'inventent alors un code pour noter ce dont ils ont besoin (des exemples sont donnés en annexe à la fin de ce chapitre). Dans ce type de codage mnémotechnique, tous les éléments constitutifs ne sont pas notés dans le détail. Les repères concernant les éléments difficiles à mémoriser suffisent à se remémorer l'ensemble. Cela est possible car ce sont ceux qui élaborent le codage qui le réutiliseront.

La plupart de ces codages sont valables pour un seul morceau et pour les sources sonores qu'on a utilisées (voir « Bruits et traces ». Art Enfantin n° 101). C'est la situation de beaucoup de partitions de musique contemporaine.

Quand les enfants n'ont pas besoin de l'écrit pour leurs inventions, leurs musiques restent orales. Il est d'ailleurs étonnant de constater à quel point ils sont capables de conserver intactes dans leur mémoire leurs inventions pendant des durées parfois longues.

Mais aussi pour relayer leur mémoire pour l'interprétation d'un répertoire qui s'accroît.

b) Pour communiquer leurs musiques à d'autres :

Il arrive souvent qu'ils envoient aux correspondants la « partition » de leurs inventions. C'est là qu'ils peuvent découvrir que, sans l'enregistrement, leur codage n'est pas suffisant pour que les autres interprètent leur musique. D'où la nécessité, pour que leur codage devienne moyen de communication de noter avec précision de plus en plus de paramètres.

Il est à noter que dans notre civilisation actuelle, le magnétophone tend de plus en plus à concurrencer l'écrit en tous domaines. Il en est de même en musique. On assiste au développement de pratiques musicales (folk, rock, jazz, orchestres de bal), dont les supports de transmission sont le disque et la cassette.

En classe, si on a enregistré une musique, on peut réécouter l'enregistrement si on ne s'en souvient pas, et on peut envoyer cet enregistrement aux correspondants. L'écrit ne reste alors nécessaire que dans le cas d'une construction sonore trop complexe pour être décryptée à l'audition de la bande.

c) Pour les aider à matérialiser (se représenter mentalement) une architecture musicale :

exemple : organiser plusieurs événements sonores simultanés.

3. La notation des différents paramètres du son

A. La notation de l'intensité ne semble pas poser de difficultés insurmontables aux enfants.

B. Notation de la hauteur :

a) S'il s'agit de noter une mélodie chantée sans instrument de style traditionnel (gamme occidentale), ce travail est déjà

beaucoup plus difficile pour des enfants, normaliens ou instituteurs n'ayant pas eu de pratique antérieure. Il s'agit de sentir si ça « monte » ou si ça « descend », cette possibilité d'analyse du « mouvement mélodique » peut être notablement développée par la manipulation de certains instruments comme l'ariel ou la flûte à piston.

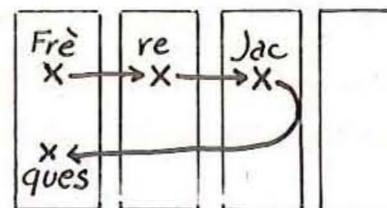
Avec l'aide d'un instrument chromatique (comportant les dièses et bémols) facile à jouer, le problème se résout plus facilement, par tâtonnement (voir « paroles et musique de la chanson d'Éric »).

Une fois trouvé le nom des notes, ils peuvent l'écrire en lettres ou sur la portée (ça fait professionnel !) Il leur suffit alors d'avoir un modèle leur indiquant où se placent les petits ronds sur les 5 lignes*.

* cf. présentation du disque ICEM n° 20 in Art Enfantin et créations n° 95 p. 48.

b) S'il s'agit de noter un morceau instrumental

Les enfants peuvent mettre des repères sur l'instrument (dessins, symboles, lettres, chiffres... ou le nom des notes) enlever des notes ou les intervertir. Il y a souvent des codages rudimentaires réalisés sur l'instrument lui-même. La chronologie étant indiquée par un fléchage* (codage utilisé dès la maternelle).



* cf. fiches de lecture de partitions (niveau CE-CM) actuellement en édition légère.

Pour l'indication de la chronologie, le codage sur papier utilise souvent soit la représentation de l'instrument et un fléchage indiquant l'itinéraire à suivre, soit les symboles cités plus haut, le temps se déroulant de gauche à droite et en allant à la ligne comme pour l'écriture du langage parlé.

Paroles et musique de la chanson d'Éric



Le ma-tin quand j'ne pro-mière, je vis de beaux cham-pi-gnons.



Les cham-pi-gnons, c'est bon ! Mais ça peut é-tre pi-son.



Pro-me-neurs at-ten-tien ! Quand je vois des cham-pi-gnons,



je n'y tou-che ja-mais, que quand ils sont bons !

Au niveau de la mélodie, ce chant commence comme « Ah ! vous dirai-je maman » mais se poursuit de façon plus personnelle. Éric, malgré sa formation à l'école municipale de Musique, ne pouvait la transcrire totalement, alors lui et moi, nous nous sommes installés devant le piano et avons fini par trouver ensemble cette partition, que j'ai complétée seul sur le plan du rythme. Éric était heureux de voir son désir satisfait, moi encore plus, dans la mesure où c'était la première partition que je mettais au point, sans l'aide d'un initié. Cette partition fut reproduite dans le journal de classe.

(P.L.)

Daniel : Oui, pour trouver, il faut presque s'endormir. Là, on chante.

Bernard :



SUR LA MER CLAIRE ET BLEUE LES
GRANDS NAVI-RES VO-GUENT

— Je l'écris au tableau.

Mimi : Ce qu'a chanté Daniel, c'est « le petit escalier », trois notes qui se touchent en descendant.

— Oui, comme dans « le petit arbre ».

Jean-Pierre : Il faut « claire » très haut.

— Choisissons le plus clair, le plus lumineux.

Serge :



Coco : la fin c'est trop bas.

— Rechantons.

— C'est vrai, c'est trop bas. Il n'y a que Bernard qui peut le chanter, et puis ce n'est pas joli.

— Ça se balance pourtant.



LES GRANDS NAVI-RES VO-GUENT

— Là, c'est un peu joli.

France : il ne faut pas appuyer sur le « guent », mais un peu sur le « vo ».

— Mettons l'accent.

— Chantons pour l'apprendre.

— Le début est difficile, apprenons-le tout seul.

— Chacun à son tour.

— Demain, on le saura tout à fait.

Pourquoi avez-vous mis les petits dessins, à côté de la clef de sol.

— Le premier, c'est un si bémol.

— Et si on ne le mettait pas.

— Voilà ce que ça ferait : je chante.

— Ce n'est pas l'air. Il faut celle d'en haut plus bas.

— Oui, celle d'en haut, c'est un si, pour le baisser, on met un bémol.

— Et l'autre si ?

— Écoute - sans bémol... avec...

— Il faut le bémol.

— On le met au commencement et il comptera pour tous les si de la chanson.

L'après-midi, sous le cèdre, nous dansons. Bernard fait le navire qui se balance, les autres la mer et les vagues.

Le lendemain.

— Elle est jolie cette chanson.

— Le bateau se balance.

— Je le vois dans ma tête.

— Les vagues se balancent.

— Le blanc qu'il y a derrière le bateau aussi.

— L'écume.

— Comme un drap qui traîne.

— Comme la mariée.

— La traîne.

— Jolie traîne.

— Plus que jolie, belle traîne.

derrière eux

belle traîne

— L'écume se balance.

— chantons-le avec le même air.

— La mer et le ciel se ressemblent. Le ciel se voit (se reflète) dans la mer.

— Blanc et bleu.

— Tous les deux.

— Mer et ciel (je chante) se ressemblent.

Bernard :



— Les airs se ressemblent. C'est bien comme cela.

Francis : il faut rester sur deux.

— Alors, j'écris le point d'orgue. Chantons.

Alain : il faut aller moins vite à la fin.

— Ralentir ?

— Oui.

— Alors, écrivons *Ral...*

(je n'ai pas, jusqu'ici posé les barres de mesure et personne ne s'est encore inquiété de la valeur des notes).

— On a oublié « les » quand on appuie un peu.

— Les accents. Oui, cherchons-les. Chantons en suivant au tableau.

— C'est toujours pareil.

sur la mer claire et bleue

— Et comme cela :

sur la mer claire et bleue

— Ça se balance mieux.

— Je pose les barres de mesure.

— Pourquoi ces barres et pas les « accents ».

— Parce que c'est toujours pareil. La barre indique qu'on appuie sur la note qui la suit.

— Et ce que vous avez écrit au commencement ?

— Pour aujourd'hui, c'est assez... Chantons.

— On va l'aimer celle-là.



SUR LA MER CLAIRE ET BLEUE LES GRANDS NAVI-RES VO-GUENT!
DER-RIÈRE EUX BEL-LE TRAÎNE L'É-CU-ME SE BA-LAN-CE
MER ET CIEL SE RES-SE-AL-ENT BLANC ET BLEU TOUTS LES DEUX.

Méthode naturelle de lecture... de la musique

Sur la lancée du texte de Delbast, ci-dessus, dans lequel il décrit un processus de familiarisation avec l'écriture musicale sur portée, analogue à la méthode naturelle de lecture, j'ai essayé depuis deux ans d'aborder le solfège avec les élèves-maître(sses) de mon E.N. selon une démarche analogue. Vu le temps restreint dont je dispose, j'ai limité mes ambitions à la lecture rythmique. Quant au côté mélodique il est résolu par l'utilisation d'un instrument de leur choix (guitare, flûte à bec, mélodica, métallophone, claviers, violon...), le déchiffrement vocal étant plus long à acquérir.

Pendant une première période, nous réalisons des improvisations, compositions, interprétations, sans nous préoccuper de lecture ou d'écriture. C'est surtout un travail oral en grand groupe, en petits groupes, ou individuels, vocal et/ou instrumental. On enregistre, on réécoute ; j'essaie de trouver des musiques à écouter qui aient une relation avec les productions etc.

Au fur et à mesure qu'arrivent des productions notables avec l'écriture musicale traditionnelle (la portée, les noires, les croches etc.), j'en réalise les partitions que je photocopie et distribue, ainsi que les partitions de ce que nous avons interprété. Nous réécoutons les enregistrements. J'explique alors pourquoi je n'ai pas pu noter certains morceaux avec le système traditionnel (hauteur de sons ne correspondant pas aux intervalles de la gamme chromatique et/ou durées et rythmes qui n'ont pas une régularité sous-entendue - les pulsations - permettant de les mesurer et les noter).

Pendant un certain temps nous nous contentons d'essayer en écoutant, réécoutant la bande (ou en fredonnant) de suivre des yeux et du doigt la suite de signes en tentant d'arriver à la fin en même temps que la bande ! J'aide en signalant les changements de ligne pendant l'audition. Les questions concernant la compréhension, le rôle, des signes contenus dans la partition viennent naturellement. J'explique le fonctionnement du code. On ne sait pas encore lire, mais on sent la correspondance entre ce qu'on a inventé (ou interprété) et ce qui est écrit. On est intrigué, curieux.

Nous nous remettons au travail : nouvelles productions, nouvelles partitions etc. Cette année, j'ai demandé ensuite à chacun la mémorisation d'un fragment extrait de leur propre morceau. Ils doivent être capables de le réécrire intégralement de mémoire et de le fredonner en suivant les signes écrits du doigt.

J'aimerais que cette phase dure plus longtemps mais la concentration du travail en U.F. trimestrielles ne le permet pas ! C'est pourquoi je me sens obligé d'accélérer le processus en leur demandant ensuite de feuilleter les diverses partitions et de chercher des signes ou groupes de signes rythmiques qui reviennent dans plusieurs morceaux constituant le patrimoine du groupe. On rechante les passages repérés et on essaie d'entendre les groupes de signes formant auditivement un tout, une formule rythmique (analogie avec un mot ou groupe de mots). En général, d'ailleurs nous trouvons des variantes de ces formules que nous repérons également. Il semble d'ailleurs que ce soit grâce à la comparaison de ces variantes que l'analyse de plus en plus fine s'effectue, permettant d'extrapoler vers de nouvelles formules (de même que lorsque l'enfant a repéré certains mots ou syllabes, il lui est possible de les combiner dans de nouveaux textes).

Exemple : année scolaire 80-81

Premières formules repérées dans leurs inventions.



Fragments de chants connus dans lesquels on trouve cette même formule (distribution des photocopies).

- Encore un carreau d'cassé
- Y'a un toboggan Maman
Faut être devant
(A. Sylvestre)
- Je suis un petit garçon
de bonne figure etc. la bonne
aventure au gué
- Gentil coquelicot nouveau



- Sonnez les mati(nes)
- (C'est un fameux trois mâts (Santiano)
- Faut être devant (A. Sylvestre)



- (te laiss'ras) tu te laiss'ras-tu (Guilléri)



- C'est la lu-(tte finale)
- La victoire (en chantant)

Nous travaillons la lecture de ces formules grâce à un petit matériel que chacun se confectionne sur fiches bristol, ce qui nous évite la perte de temps dans l'écriture des signes. Afin de

représenter les formules A1 à A4, chacun prépare 10 fiches 

10 autres  et enfin 10 

Nous alignons nos fiches par terre pour reconstituer les formules et nous entraîner à les enchaîner couramment. Nous réalisons ainsi rapidement des exercices de lecture de 5 à 6 m de long ! Chacun refait ce travail chez lui. J'avais réussi à isoler sur la bande magnétique l'enregistrement de chaque formule (c'est possible si le tempo, la vitesse du morceau n'est pas trop rapide) et chacun avait une copie sur cassette des formules originelles, afin de les retrouver chez soi, sans déformation.

Dans un premier temps la lecture des formules enchaînées se fait avec les formules intactes non tronquées. Puis la comparaison des formules entre elles entraîne l'analyse et l'extrapolation. De la lecture globale de ces formules, découlent des repères sensoriels : les formules A1 à A4 ont en commun un départ bondissant représenté par  et la sensation d'arrêt sur une noire (excepté A3 : sensation de mouvement plus continu).

La comparaison de A1 et A2 nous permet d'extrapoler facilement



De A4 nous extrapolons  etc. (ils savent par réminiscence que  = 1 temps).

A1 et A3 permettent d'extrapoler



Par contre, bien que nous utilisions le signe  nous ne savons pas encore lire une phrase commençant par lui. Des camarades proposent cette difficulté par le jeu de l'inversion des fiches, le groupe butte sur le problème. Je ne le résous pas à leur place. Il le sera quelques semaines plus tard, quand nos nouveaux morceaux, nos nouvelles partitions, après nous avoir apporté du travail en rythme ternaire, nous ramèneront à des formules en rythme binaire.



et F  etc.

Analyse mathématique des rapports de durée entre les sons et entre les signes

Personnellement, je fais ce travail après coup, quand des groupes de signes sont déchiffrés avec facilité. En effet, c'est une information supplémentaire que je trouve, n'aide pas tellement la lecture. Savoir intellectuellement qu'une noire vaut deux croches n'aide pas à les jouer correctement, avec des rapports de durée exacts.

Expression - Technique - Solfège

Je prends la suite du texte de Jean-François sur JMF car, une fois de plus, on a enfoncé le clou : hors du solfège, point de salut en musique. Il doit pourtant être possible d'être musicien professionnel, et d'être capable d'analyser et de réfléchir sur sa pratique, sans répéter ce qui se dit partout. Car enfin, le parallèle que fait cette dame, en usant de son autorité d'artiste, ne tient pas debout.

Ainsi, elle dit en substance :

« Sans la grammaire on ne peut pas écrire, en musique, c'est pareil ».

Elle semble vouloir dire que pour pouvoir s'exprimer par écrit, il est nécessaire de bien connaître les règles de fonctionnement du langage écrit. Mis à part, qu'en pédagogie Freinet, on ne fait pas de la grammaire un préalable à l'expression écrite, à la communication par l'écrit, mais plutôt l'inverse, admettons que cette dame n'a pas entièrement tort, que la connaissance du fonctionnement de la langue écrite peut amener à une expression plus compréhensible, plus communicable... Mais, dans son exemple, il s'agit de connaître la grammaire **pour écrire**, et non pour lire. Il s'agit de penser, d'exprimer, et de traduire ça en langage écrit.

Mais cette pianiste aurait été embarrassée par le gosse lui demandant comment elle invente, elle pense sa musique. Car le parallèle qu'elle prétendait faire était bien celui-là :

— Grammaire nécessaire pour écrire, s'exprimer par écrit.

comme

— Solfège nécessaire pour composer, improviser, inventer en musique.

— De toute façon, activité plutôt chiant pour avoir du plaisir, du pouvoir, après.

ESSAYONS D'Y VOIR CLAIR

S'il s'agit de faire revivre l'expression, la pensée d'autrui (dire à haute voix le poème d'un auteur, jouer une musique connue) il suffit d'avoir de la mémoire, et d'être capable de simuler cette expression, de la revivre, comme si c'était la sienne propre (« interpréter »). Si la mémoire est défaillante et qu'on utilise l'écrit comme soutien, il est nécessaire de savoir lire et ça n'a rien à voir avec une **grammaire**, c'est-à-dire la connaissance consciente du fonctionnement du langage utilisé.

C'est là que le solfège exerce un véritable pouvoir mystificateur

En effet, ceux qui ne possèdent pas cette technique de lecture croient souvent que celle-ci aide à comprendre le fonctionnement du système musical dont il est question (donc à l'utiliser pour créer soi-même), de là à penser que si on n'aime pas la musique « classique » (la Grande) c'est parce qu'on ne connaît pas le solfège, il n'y a qu'un pas.

Quand on connaît le solfège, on n'est pas plus avancé au moment d'inventer de la musique ou d'en écouter.

D'autre part, la connaissance d'un langage musical donné, peut s'acquérir oralement (c'est ce qu'ont fait les premiers musiciens de jazz, c'est ce que font tous les musiciens de tradition orale, ils sont majoritaires dans le monde).

Que penserions-nous d'une éducation qui interdirait à l'enfant d'émettre avec sa voix des sons, des mots, des phrases avant de savoir lire ? C'est en gros le programme éducatif que propose la pianiste de JMF. Que penserions-nous d'une éducation qui ne se soucierait de faire parler l'enfant que pour lui faire répéter la pensée d'adultes « géniaux », d'une éducation qui dévaloriserait cet enfant chaque fois qu'il tenterait d'exprimer une idée personnelle (même maladroite), une émotion (même confuse), un raisonnement (même boiteux). C'est pourtant ce qui se passe trop souvent dans les lieux où on apprend la musique.

Quelle idéologie sous-tendent ces pédagogies musicales ?

C'est l'idéologie qui insiste sur l'inégalité des compétences entre individus (idéologie, d'origine mystique, des « dons naturels »), sur la hiérarchie entre humains. Cette idéologie étant la justification, d'ailleurs, de la hiérarchie sociale : « ceux qui valent plus, méritent plus ».

Si cette pianiste met confusément en préalable le solfège (sans parvenir à l'expliquer) c'est qu'elle pense :

— Qu'il y a des musiciens géniaux de naissance.

— Que l'homme moyen ne peut rien faire de valable en comparaison et qu'il ne peut progresser (quant à l'enfant, c'est encore pire).

— tout ce qu'il peut faire, c'est interpréter ce que les génies ont conçu.

— D'où la nécessité de commencer par la lecture.

Terminons le parallèle : langage parlé/musique.

En ce qui concerne le langage parlé ou écrit, le problème éducatif est relativement clair : il s'agit de maîtriser la langue française orale et écrite (bien qu'il y ait le problème des niveaux de langage, des langues régionales, des enfants immigrés...)

En ce qui concerne l'expression sonore, l'expression par la musique, il n'y a pas un langage musical unique. Les pistes de recherche sont nombreuses pour les enfants de nos classes. Or mettre en préalable l'apprentissage du solfège, c'est privilégier, sans le dire clairement, un langage musical particulier. Langage basé principalement sur la hauteur du son (grave/aigu) organisé selon une gamme précise (gamme chromatique) et les rythmes à cadence régulière, à l'exclusion de toute autre. Ce qui est gênant ce n'est pas d'aborder ce langage musical, mais c'est d'exclure tous les autres. Car notre but à l'ICEM, n'est pas, comme pour cette pianiste « d'apprendre la musique » (laquelle ?), mais de proposer aux enfants de nos classes des moyens d'expression variés, en espérant que chaque enfant trouve au moins un domaine où il réussira, où il aura du plaisir, où il sera valorisé aux yeux de la classe, des correspondants, des parents, ce qui l'aidera à construire sa personnalité.

Alors, me direz-vous le solfège est à bannir définitivement ?

Non, bien sûr, c'est très pratique pour interpréter des musiques qu'on aime, c'est pratique pour se rappeler une musique qu'on a inventée, si toutefois cette invention est notable avec ce code (bien que maintenant il soit plus facile d'enregistrer pour se souvenir). Les 13 fiches que je viens de faire, sur la lecture de partitions (CE2-CM) sont une tentative pour aborder cette question en douceur, de manière autonome (sans l'adulte), volontaire (individuelle), en donnant à cette technique de lecture son importance réelle.

Gérard PINEAU

(extraits du journal départemental de l'ICEM - Corrèze)

Grammaire et langue

Les contes, comme ceux des mille et une nuits, que le dictionnaire (la bible lexicale et grammaticale de nos Académiciens littérateurs, poètes et grammairiens) dit : « chef-d'œuvre de la littérature orientale »...

Les lettrés qui ont repris ces contes populaires étaient-ils des grammairiens ? Sans doute, mais les hommes qui sont à l'origine de ces contes et les générations qui se les sont transmis **oralement** n'avaient aucun besoin de la grammaire.

Raconter, transmettre oralement, voilà l'axe de communication le plus utilisé, sans même remonter dans la nuit des temps.

Que l'on fasse le compte rendu fidèle d'un événement ou que l'on invente un récit, une chanson, un poème ou tout autre produit de l'imagination, c'est **dans l'immédiat de la langue que se situe l'acte du locuteur**. La connaissance et l'acquisition des structures de la langue se font par l'**usage** essentiellement. Il se crée ainsi une langue familière à l'enfant qui l'utilise.

Que l'école superpose là-dessus une norme à atteindre, et voilà l'enfant (ra)conteur spontané devenu infirme de sa langue maternelle, muet et parfois autiste. C'est ainsi qu'autrefois régnait LA GRAMMAIRE sur tous les actes d'élocution oraux autant qu'écrits.

Fort heureusement, l'incohérence du système scolaire fait que l'enfant apprend vite à **dissocier l'usage de l'apprentissage**, surtout lorsque ce dernier n'est pas lié à sa vie. La grammaire n'est pas la langue pour le gamin de 10 ans qui fabrique un dialogue entre sa gomme et son stylo-bille. On peut donc continuer à dire, à chanter, à écrire sans connaissance intime

LES INSTRUMENTS

Un instrument privilégié : la voix

• La voix est un support émotionnel très fort, donc très important comme véhicule d'expression, mais pour la même raison, c'est aussi un frein pour certains enfants et surtout adultes qui ont peur de son émission.

Une forme d'activité comme l'improvisation collective le montre bien : lors des premières improvisations, si l'animateur explique au groupe qu'il est possible d'utiliser aussi la voix, la majorité des joueurs préfèrent « se cacher » derrière un instrument fabriqué, et ceux qui s'aventurent avec leur voix la cachent souvent derrière une flûte, ou un tuyau ou un micro...

• La voix est une des premières sources sonores utilisées dans le Mouvement, sous la forme de l'invention de chants plus ou moins improvisés ou composés (1). A partir du disque « recherches sur la voix » (2) - 1979 -, la voix devient un instrument à part entière.

(1) cf. La cassette-souscription - face I - (s'adresser à Patrick Laurenceau - prix 30,00 F) intitulée « anthologie (1954-74) de créations musicales d'enfants et d'adolescents, et qui regroupe les premiers disques ICEM-CEL aujourd'hui épuisés.

(2) cf. réenregistrement dans la cassette-souscription - face II - et l'interview correspondant in « Art enfantin et créations » n° 63 ou in dossier « Musique libre » n° 91-92.93.



UN ATELIER MUSIQUE (stage « Freinet » - 1982 - E.N. Blois) Compte rendu/journal de stage. Patrick L.

— Au départ, un texte composé de coupures de journaux (textes publicitaires) déposées là au hasard sur une feuille jaune, et censées répondre à la question :

Que faire en attendant le docteur ?

Exemples de réponses découpées :

Jouez la gaieté sans hésiter.

Se glisser dans un pull douceur.

Sauver sa peau !

N'ayons plus peur des maux-roïdes.

Misez sur l'élégance.

— Des instruments de percussion (choix délibéré de notre part) : bangos, triangle, xylophone, wood-block...

— Nos voix (celles de Gisèle, Jean-Charles, Gérard et moi)

— Un désir partagé, constituant du groupe : « lire » musicalement le texte.

Co-auteurs du texte, nous voulions en devenir les co-compositeurs, d'où le tâtonnement suivant :

mardi matin

• Après un bref moment d'improvisation parlée, chantée et jouée instrumentalement (sorte « d'échauffement », Gisèle, qui n'arrive pas à démarrer, propose de lire des syllabes que chacun(e) tirera au hasard de la lecture individuelle des mots, donc, premier temps : subvocalisation « syllabique » du texte.

• Peu à peu, notre découpage « parlé » du texte en unités phonétiques simples que nos voix font chevaucher, décaler, trébucher ou renvoyer en écho, se structure, jouant sur l'intensité, le registre de la hauteur, utilisant certains effets vocaux (accentuation, souffle...), ainsi, deuxième temps : subvocalisation « mélodique » des mots.

• Notre chœur parlé s'engouffre alors dans un labyrinthe de lignes mélodiques où les mots vont s'accumuler jusqu'à reconstituer les phrases tracées devant nos yeux ; dans le même temps, nous ponctuons nos chants en utilisant les instruments ;

c'est le troisième temps : notre chanson se compose. Notre parole et notre musique prennent forme jusqu'à lire, relire et dé-lire notre texte de départ.

• Quatrième temps : discussion collective :

Chacun(e) s'est senti(e) partie prenante, de cette aventure ; nous nous remémorons les moments qui nous ont paru présenter un intérêt au niveau de la communication, sur le plan esthétique, et sur l'aspect liaison texte-lecture musicale, d'où deux critiques essentielles :

1. Notre retour en arrière aurait pu être complété par un autre type d'écoute et de mémorisation : le magnétophone.

2. Si nous avons su ne pas rester prisonnier(es) du texte par nos improvisations successives et différentes du point de vue des formes, nous pensons que tout auditeur qui aurait pu être présent lors de notre recherche n'aurait jamais deviné le contenu sémantique du texte de départ, s'il n'en avait pas pris connaissance avant.

(Si notre objectif de départ était de composer une chanson, ce qui signifie priorité au « signifié » dans le traitement sonore du texte, de fait nous avons utilisé la voix et ses possibilités propres comme matériau aussi important, que l'objet de langue (le texte) que nous traitions : ainsi nous avons toujours oscillé entre « l'énonciation » mélodique avec des inscriptions très figuratives, et la « transmutation » sonore, où le matériau musical né du matériau verbal prend sa propre signification).

mardi après-midi

(dans des conditions acoustiques plus difficiles et moins favorables).

• Même construction dans le temps, mais :

— Apparition plus audible du titre et des phrases à certains moments,

— en évitant de dévoiler tout, tout de suite ;

— et enregistrement (sur un minable K7) de notre nouvelle recherche, avec en outre, des essais plus travaillés de jeux de percussions seules (exemple : le mot parlé « voyage » a donné lieu à une improvisation instrumentale assez longue, et à une recherche rythmique certaine).

— Puis découpage, montage sur bande et présentation au groupe.

le chœur parlé (cf. « les Pantins » ou musique de scène pour jeux dramatiques - Art enfantin et créations n° 99 - disque ICEM-CEL n° 21).

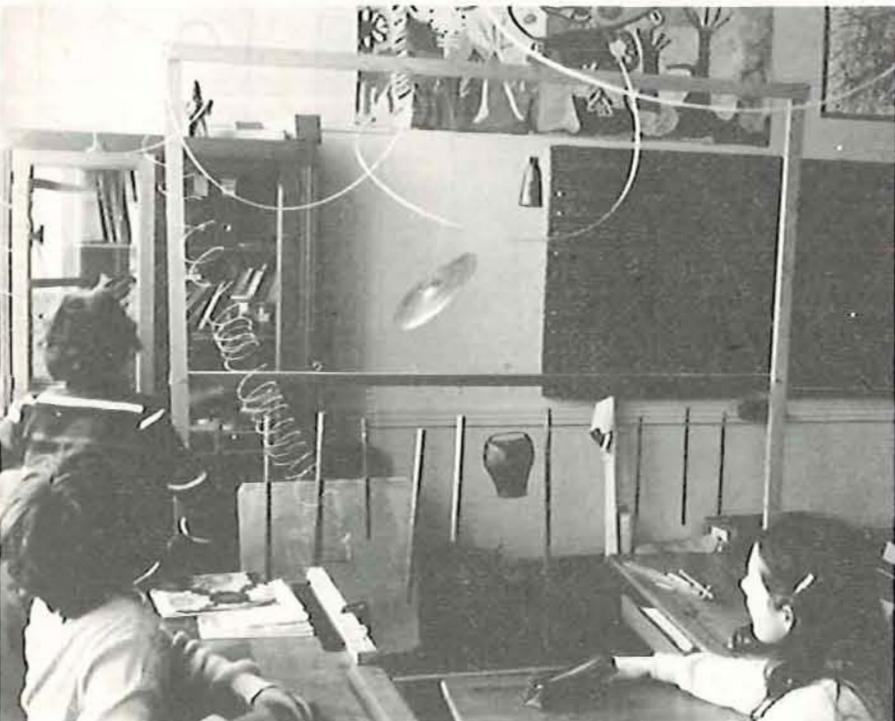
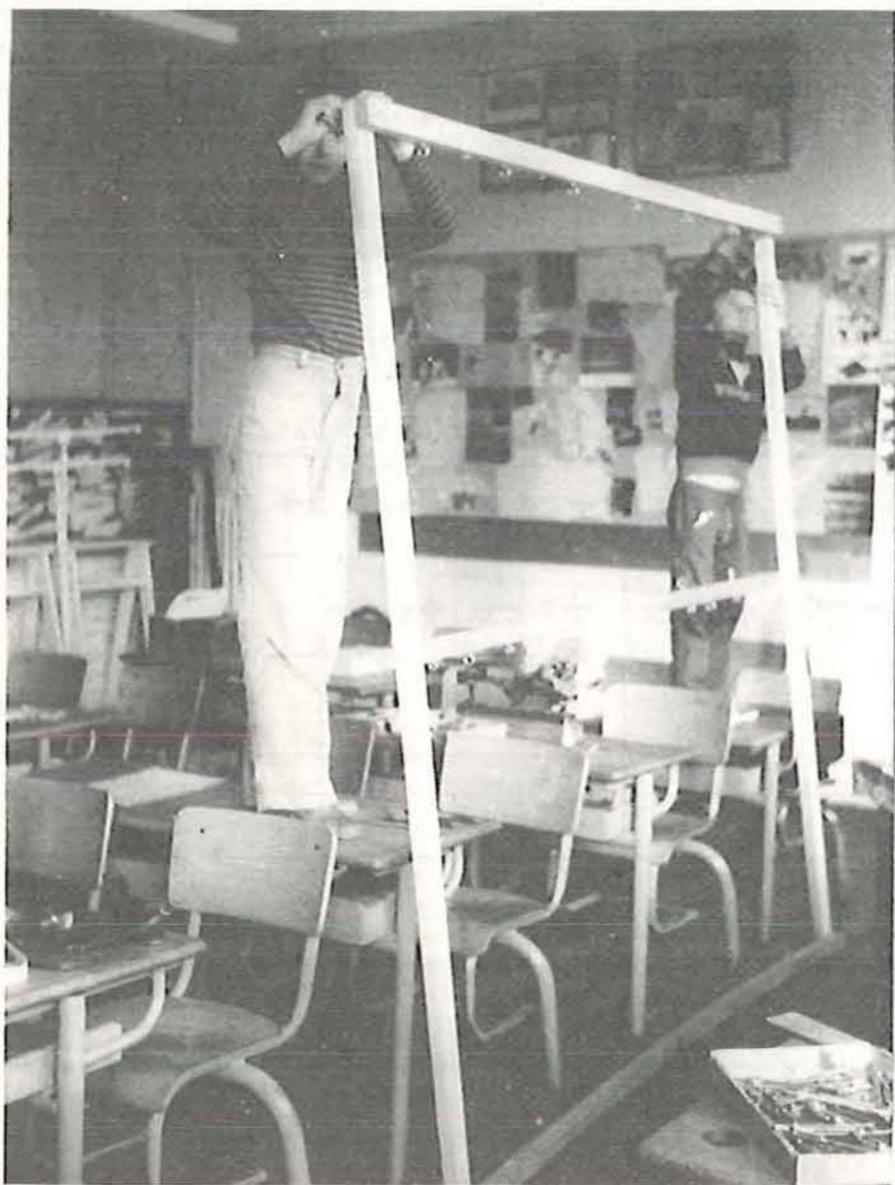
Les instruments qu'on trouve souvent dans nos classes : quelques caractéristiques pour une utilisation pédagogique

• Quels instruments utiliser en classe ?

Les réponses à cette question peuvent être différentes suivant les critères que l'on choisit. Plutôt que de trancher dogmatiquement pour ceci, contre cela, nous avons pensé qu'il serait peut-être plus utile de mettre en évidence, pour les instruments que l'on trouve dans nos classes, un certain nombre de caractéristiques qui peuvent éclairer le sujet (cf. le tableau ci-après).

En tout cas, nous pensons que, dans la mesure du possible, il est préférable d'avoir en classe un éventail de types de sources sonores variées*, afin de répondre aux besoins d'expression des

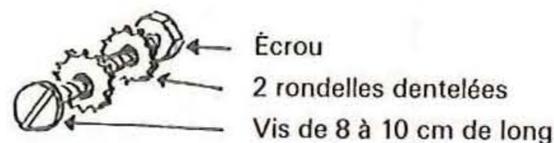
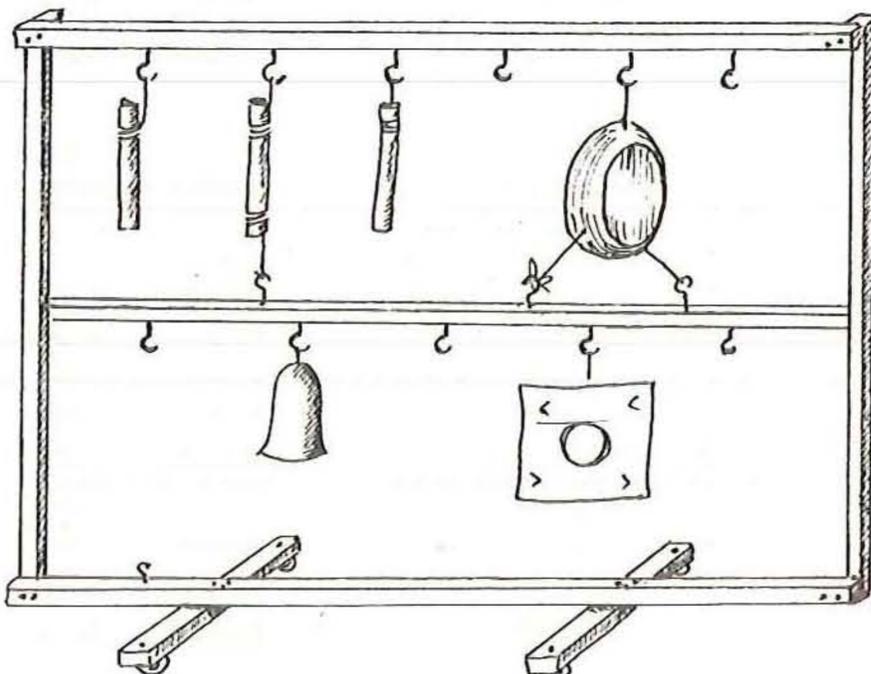
* Un livre pratique permet la construction simple d'instruments de musique exploitant une diversité de sources sonores : « *Construire des instruments* » par J. Maumené et G. Pineau aux Éditions Scarabée (CEMEA). Ce livre est vendu aussi par la CEL.



enfants. D'ailleurs, quand les enfants ont une pratique régulière en expression sonore libre, le choix d'un instrument, s'il est possible, est déjà en lui-même un début d'acte d'expression.

- Le portique musical mobile pour suspendre les objets sonores. (cf. dossier pédagogique (I) n° 159-160, p. 8)
Un exemple de construction : celui des « Mioches » (École J. Zay - Vendôme).

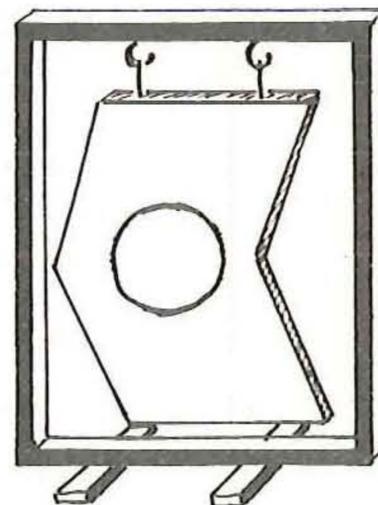
Faire un portique pour instruments suspendus



- Tournevis, clé plate
- Tasseaux de 5 x 3 cm ou 4 x 4 cm
- 4 roulettes pivotantes (facultatif)

- Accrochez les objets lourds en bas, légers en haut.
- Crochets ouverts vissés au portique, boucles sur les objets, pour permettre aux enfants de retirer facilement un instrument pour le remplacer par un autre.
- Pour éviter qu'un objet tourne, on peut l'attacher par le bas.
- Tubes suspendus : enrouler du fil nylon (ou ficelle fine) plusieurs fois autour du tube (chercher le point d'enroulement du fil d'attache sur la longueur du tube pour que le son reste « clair »)
- Attention à la hauteur du portique ! Qu'elle permette de passer d'une salle à l'autre.
- On peut bien sûr faire des portiques plus petits.

exemple :
un portique-gong
(devant de machine à laver/
plaque de zinc, métallique...)



ou un portique-carillon (avec une batterie de tubes en duralumin...) etc.

CARACTÉRISTIQUES	INSTRUMENTS																		
	Mirliton	Claves-bâtons	Wood-blocks	Tambour en caoutchouc	Tambour en peau	Xylophone	Métallophone	Bâtons sonores	Lithophones (ardoises)	Bouteillophones Verrophones	Carillon en fer à béton	Cymbales-gong	Tôles	Triangles	Jeu de cloches	Ariel, psaltérion	Marracas	Sistre (capsules)	Grelots
Fabricable par les enfants	+	+	+	+		+			+	+	+		+				+	+	
Fabricable par l'adulte	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+		+	+	+	
Pas de difficulté d'émission du son	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
des difficultés techniques dès le début																			
Utilisable dès la maternelle	+	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Utilisable plutôt à partir du CE2-CM																			
Son obligatoirement assez intense																			
Son obligatoirement doux					+											+	+	+	
Intensité dosable	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+				+
Variations de timbre possibles			+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	peu		peu
Sons très prolongés possibles	+				frotté											archet	+	+	
Notes accordables avant de jouer										+						+			
Notes accordées définitivement						+	+	+	+		+				+				
Émission simultanée de notes possibles						+	+	+	+	+	+				+	+			
A frapper		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+			
A secouer																	+	+	+
A toucher (clavier)																			
Frotter, gratter pincer, caresser froisser																			
A souffler																			
Nécessite la synchronisation de deux gestes																			
Inversion possible de l'ordre des notes						+	+	+	+	+	+				+				
G : gratuit BM : bon marché CH : cher A : assez F : si on le fabrique	F.G	F.G	F.G	B.M	F.B.M	F.B.M	F.B.M.	A.C.H.	G	G	G	C.H	B.M	B.M.	C.H	F.B.M.	F.G	G	B.M

NOS OUTILS

Nos outils diffusés par la COOPÉRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAIC

189 Avenue Francis Tonner, Cannes la Bocca

Commandes : les adresser à

CEL
Boîte Postale 109
06322 Cannes la Bocca Cedex

DOSSIER PÉDAGOGIQUE

N° double 159-160 : Expression sonore et musique

B.T.R. RECHERCHES

N° 9 : De la parole qui surgit parfois (avec un disque)

J Magazine : pour les 5-8 ans.
des travaux sonores à faire

Des instruments fabriqués et en kit :

carillons/bâtons sonores/baguettes et marteaux/claves, tubes, wood-blocks, triangles.../tambours, tambourins/flûtes/ariels...
(consulter le catalogue CEL)

Documents de l'ICEM — DISQUES 33 tours - 17 cm

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

ART ENFANTIN ET CRÉATIONS

n° 101 : Un atelier de musique libre

Un livre pratique sur la construction simple d'instruments de musique.

« Construire des instruments » par J. Maumené et G. Pineau (ED. Scarabée - CEMEA)

Boîte de répartition de casques, permettant l'écoute silencieuse d'un disque ou d'une cassette. S'adresser au Secteur Audiovisuel de l'ICEM B.P. 14 10300 Sainte-Savine

CRÉATIONS et son supplément sonore (cassette 60 mn)

B.T.J. (6-10 ans)
n° 190 : Je chante

B.T. : (pour CM et 1^{er} cycle)

coffret G11 : Les Arts

n° 383 : Fabrication des instruments de musique

n° 605 : Les cloches

n° 829 : Fabrication de galoubet et tambourin

n° 929 : Le Blues

S.B.T.

n° 398 : Construis un dulcimer

B.T.2 (pour tous à partir de 14 ans)

n° 68 : Blues et racisme

n° 74 : Les troubadours et leurs chansons

n° 82 : Histoire du Jazz

n° 121 : La pop music

B.T. son (1 disque ou une cassette + 1 livret + 12 diapositives)

n° 846 : De la boîte à musique au microsillon

D.S.B.T. : (sonore) (disque ou cassette)

n° 14 : Musiques du Tchad

L'ÉDUCATEUR

(revue pédagogique pour les enseignants 1^{er} et 2^e degré)

LA BRÈCHE

(revue spécial 2^e degré)

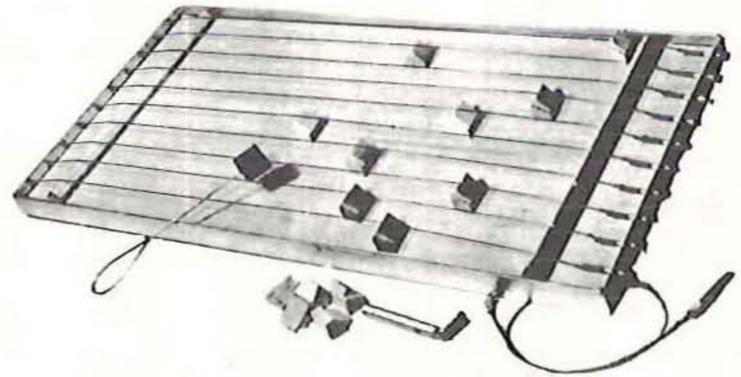
Nos outils en préparation :

— Fichier F.T.C. « Musique »

— ARIEL en kit

— BTJ ou BT

La chanson - Musique libre en classe - Construire des instruments en classe - Musique avec des éléments naturels



Nos adresses :

Pour tout contact avec la commission Musique de l'ICEM et pour le premier degré, s'adresser à :

Patrick Laurenceau, 2, rue Buffon, 41000 Blois.

Pour le second degré, s'adresser à :

Éliane Pineau, La Fage de Noailles, 19600 Larche

Pour l'École Normale, s'adresser à :

Gérard Pineau, même adresse qu'Éliane.

La commission publie deux bulletins par année scolaire, et organise des rencontres de réflexion, de production et de formation ouvertes à toutes celles et tous ceux qui veulent goûter à la musique libre.

Si vous avez des documents sonores, produits d'enfants ou d'adolescents, n'hésitez pas à les envoyer à :

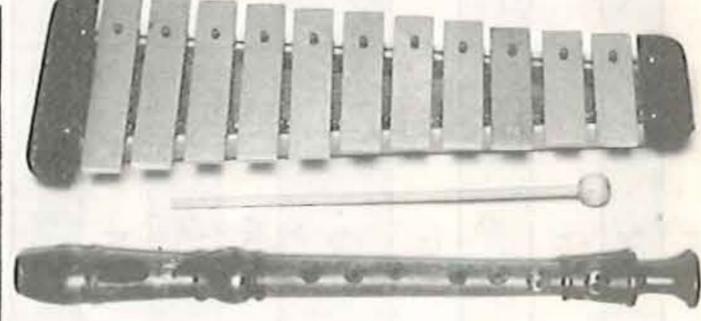
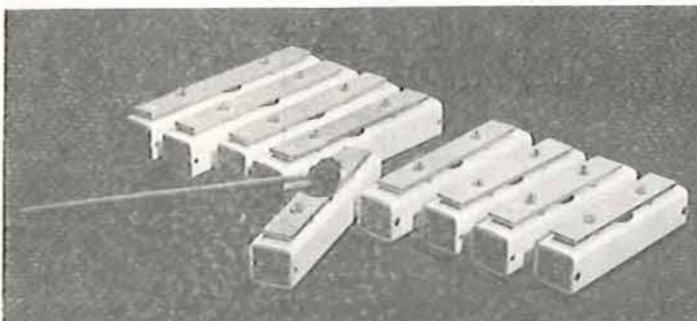
Georges Hérix, École de la Doire, 06750 Caille

Georges en fait une copie et vous renvoie aussitôt votre document (cassette ou bande).

Ces documents alimentent notre circuit d'écoute, auquel vous pouvez participer, en vue de produire les suppléments sonores à « Créations ».

Pour alimenter les pages magazines des BTJ et des BT, envoyez vos documents photographiques et écrits à :

Éliane Hérix, École de la Doire, 06750 Caille.



Une Cassette Musique Libre

au prix de 30^F



- **De nombreuses créations**

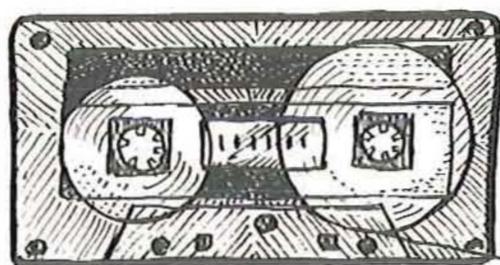
du petit enfant à l'adolescent

- **Une réédition de 20 ans de productions**

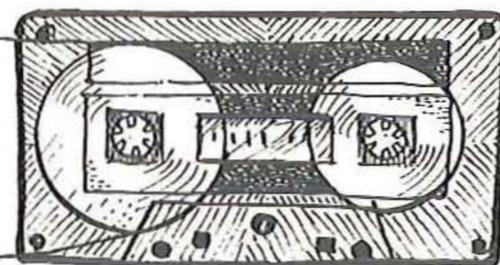
(anciens disques I.C.E.M.-C.E.L. aujourd'hui épuisés)

- **60 mn de témoignages**

qui donnent à chacun, petit ou grand, envie de créer soi-même.



SOUSCRIVEZ
faites SOUSCRIRE



CASSETTE « MUSIQUE LIBRE »

Bulletin de souscription à retourner à Patrick LAURENCEAU, 2, rue Buffon, 41000 Blois

NOM _____

Adresse _____

Code postal | | | | | Ville _____

commande _____ cassette(s) et joint au présent bulletin un chèque ou mandat de _____ F à l'ordre de Patrick LAURENCEAU.

Date et signature :

DES LIVRES PARUS :

- **École sous surveillance**
L'inspection en question
Collectif ICEM - Éditions Syros
- **A corps retrouvé**
Secteur Education corporelle de l'I.C.E.M.
Casterman E3 Témoignages.
- **Invitation au poème**
Dans la vie de la classe, la poésie
Collectif I.C.E.M. - Casterman

DES REVUES EN COURS D'ÉDITION :

Créations n° 10

- La poésie pour tous, par tous, partout
- Sculptures et modelage en classe de perf.
- Créations plastiques et techniques d'ados
- Denise Jallais, poète
- Éliane Hernandez, peintre et illustratrice
- La fête des fleurs à Bormes-les-Mimosas

La Brèche 86

- Les P.A.E.
- Structures coopératives au second degré
 - Homogénéité ou hétérogénéité dans la classe
 - Un exemple de tâtonnement en math



DES OUTILS

qui viennent
d'être édités
à la C.E.L. :

*En édition «légère»
(expérimentale) :*

- Fichier de lecture 0 (pour les non-lisants).
- Fichier de lecture niveau A (nouvelle composition : 90 fiches).
- Livrets de français série 6 à 10.

En édition définitive :

- Fichier F.T.C. : Création manuelle et technique (96 fiches).

DE LA DOCUMENTATION



229
Les élections
municipales



933
Galères et galériens
sous Louis XIV



458
Un protestant
aux galères



150
Télévision
et politique

DES ADRESSES UTILES :

Pour échanger son journal avec d'autres classes :
s'adresser à Louis LEBRETON, La Cluze, 24360 Le Bugue.

Adresses pour la correspondance scolaire :

- Moins de six ans et classes élémentaires : Simone DELÉAM, Evergnicourt, 02110 Guignicourt.
- Enfance inadaptée : Patrick CHRÉTIEN; I.M.P. Clairjoie, 69870 Lamure-sur-Azergue.
- Second degré : André POIROT, collège 88260 Darney.
- L.E.P. : Marie-Claude SAN-JUAN, 11 (bis) rue du Baigneur 75018 Paris.
- Correspondance naturelle : Brigitte GALLIER, Bouquetot, 27310 Bourg-Achard.
- Echanges de journaux scolaires : Louis LEBRETON, La Cluze, 24260 Le Bugue.
- Correspondance internationale : Jacques MASSON, 162 Route d'Uzès, 30000 Nîmes
- Echanges avec techniques audiovisuelles : Robert DUPUY, 74a boulevard Général-de-Gaulle, 17460 Vaux-sur-Mer.