

Le climat musical

I. Le déséquilibre

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

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

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

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

— Pourquoi chercher ailleurs ?

— Ce n'est déjà pas si mal !

— Ah ! Créer un climat musical dans la classe !

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

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

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

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

J'étais incapable de me montrer attentif à la richesse des observations et des découvertes des enfants, à leurs possibilités de création. Mon insuffisance m'empêchait

de faire entrer la vie à l'école. Il y avait d'un côté ma culture musicale, *pauvre* parce qu'installée, que j'essayais de transmettre à mes « élèves » (pour eux c'était surtout la culture de la voix), et de l'autre, la réalité musicale des enfants hors de l'école, *pauvre* parce que condamnée à s'exprimer dans la solitude.

II. Le chant libre

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

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

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

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

— Le magnétophone, constamment branché à cet effet (il n'y avait qu'à ouvrir le micro) dans un coin de la classe, isolé et tranquille.

— L'amplificateur. L'auteur devait pour cela, mobiliser l'attention de tous, profiter d'une réunion ou la provoquer.

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

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

Quelle était la destination des chansons ainsi créées ?

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

— matérielles (mauvais magnétophone, trop différent du nôtre) ;

— pédagogiques (première expérience de correspondance, il leur était difficile de nous suivre, d'autant plus que, cette année-là, nous démarrions la musique instrumentale).

Les échanges musicaux ont donc lassé les enfants.

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

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

Les quelques *chansons à succès* qui ont marqué cette époque, étaient toutes composées sur le mode *majeur*, assez gaies, vives et bien rythmées.

Les *fredons* par contre étaient tous composés sur le mode *mineur*, même si le texte était gai, ou absent.

La majorité des *chansons-messages* envoyées aux correspondants s'exprimait en *mineur*. La finale ne retombait pas sur la tonique, mais le plus souvent, sur la quinte ou la quarte. Dans certains cas, plus rares, où la chanson s'exprimait en *majeur*, la finale tombait sur la quinte ou la quarte également, mais parfois aussi sur la tonique du relatif mineur, c'est-à-dire la sixte.

Il faut noter aussi, que les chansons n'utilisaient pas les notes de notre gamme diatonique adulte. Si j'ai parlé tout à l'heure de *majeur* et de *mineur*, c'est par référence à mon, à *notre* système d'écoute des mélodies, qui est un système *construit*. Non, *notre* oreille entend les créations enfantines suivant les schèmes correspondant à notre époque, à notre culture. L'enfant n'adhère pas d'un seul coup à ce système, ces conventions ; il découvre progressivement ces rapports qui nous paraissent, à nous, simples et élémentaires.

J'ai pu observer certaines étapes de l'enfant vers la gamme « adulte », vers la gamme diatonique, la gamme majeure

— à travers le chant libre,

— à travers la musique instrumentale libre.

J'ai noté les étapes suivantes :

1°) Chant sur deux notes :

soit la tonique et la seconde,
soit la tonique et la quinte.

2°) Chant à trois notes :

Tonique, quarte, quinte ;

Tonique, seconde, quinte ;

Quarte (en dessous), tonique, seconde.

Je n'ai jamais entendu d'autres combinaisons mais cela existe peut-être.

3°) Chant sur une gamme à cinq notes :

— Combinaisons diverses. Exemple : *do-ré-fa-sol-la*.

4°) Chant sur plus de cinq notes :

— Grand nombre de combinaisons. Exemple : *do-ré-mi-fa-sol-la-do*. On notera la recherche de l'équilibre dans cette gamme.

J'ai aussi observé un enfant qui utilisait dix notes. C'était un chromatisme approchant et il était difficile de comparer ses notes à la gamme diatonique.

5°) Chant sur une gamme tempérée, sans sensible.

6°) Chant sur une gamme tempérée, avec sensible.

Lorsque la sensible apparaît, elle vient comme appel à la finale à la tonique. Elle est trop haute dans un premier temps.

Pour certains enfants, elle n'est jamais ce rapport de 15-8 que nous connaissons. Il est vrai que je connais des adultes qui n'ont jamais intégré ce rapport.

III. La musique libre instrumentale

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

Bien sûr, si je n'avais pas attendu l'événement, je n'aurais pas été sensible à son apparition et le besoin n'aurait pas été suivi d'effet. Mais je l'attendais, je l'espérais, je le guettais. La lecture des travaux de Delbasty m'y avait préparé. Mais, je ne voulais pas mettre entre les mains des enfants la B.T. n° 383,



comme cela artificiellement, sans qu'elle réponde à un besoin. Finalement elle n'a pas servi, car les enfants, ayant découvert, étaient attachés à leurs découvertes. Plus tard, sûrement, elle aurait été appréciée.

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

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

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

Alors on lui posait des questions :

— Avec qui as-tu joué à la récréation ?

— Est-ce que tu t'es battu ? (J'avais quelques caractériels.)

— As-tu fait un beau dessin ?

— Est-ce que tu as eu des « feux verts » en travail individuel ?

— Ton texte a-t-il été choisi ?...

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

« — C'est beau ?

— C'est beau. »

Parfois : « On dirait que ça rit. »

Au mois de juin, les filles dansaient sur la musique et nous comprenions bien mieux qu'avec des mots. Les

garçons, qui se sentaient ridicules dans la danse, jouaient aux chefs d'orchestre. Là aussi, on comprenait.

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

— Pourquoi ta musique est si triste ? Ça pleure tout le temps.

— C'est parce que j'ai mal dans mon cœur.

— Les coups de tambour, c'est ton cœur ?

— Non, ça c'est mon père qui me bat, alors je crie i i i i.

Je ne pleure pas, parce que je suis un garçon, mais je crie. Moi je suis dur, je ne pleure jamais. La musique, elle, elle est tendre, elle peut pleurer, c'est comme une fille, elle ne demande pas pardon mais elle pleure... »

(Certains passages étaient presque chantés).

A cette époque, les enfants n'enregistraient plus leurs œuvres à cause d'une panne de micro. Il a donc fallu que nous nous réunissions pour écouter. La musique devait être préparée, car certains enfants étaient capables de reproduire tel ou tel passage qui nous avait plu.

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

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

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

Je l'avais mon climat musical !

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

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

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

Jean-Pierre LIGNON

