

Têti

14

1^{er} AVRIL 1974

L'EDUCATEUR

REVUE BI-MENSUELLE

Abonnement 1 an: 39 F

Pédagogie FREINET

SPECIAL MUSIQUE



| | | |
|---|---|----|
| Une musique naturelle..... | Célestin FREINET..... | 2 |
| La musique | Paul DELBASTY..... | 5 |
| L'Ariel | " | 7 |
| Le climat musical | Jean-Pierre LIGNON..... | 9 |
| A l'écoute | " | 12 |
| L'expression musicale totale..... | " | 15 |
| La part du maître | " | 16 |
| Quelques instruments "sauvages" | Bernard GOSSELIN..... | 18 |
| Contre l'instrumentation systématique | Jean-Pierre LIGNON..... | 20 |
| Pour une culture musicale ouverte : | | |
| – Pauvres faux mélomanes que nous sommes ! | Charles PROUVOST | 23 |
| – Oui, plus pauvres encore que nous ne croyons ! | Jean-Pierre LIGNON..... | 24 |
| Ce que perd l'enfant privé de musique..... | Aniouta PITOEFF..... | 25 |
| Musique libre : pourquoi ? | Jean-Pierre LIGNON | 30 |
| A la découverte de la musique en tant que langage | Michel BARRE | 32 |
| Les musiciens (vus par les enfants) | | 33 |
| Chanson, chanson, le vent est-il arrivé ? | Paul LE BOHEC et les enfants de Trégastel | 36 |
| Vers une méthode naturelle de musique | Paul DELBASTY | 41 |
| Une recherche sur la voix : présentation du disque ICEM 7 | Jean-Louis MAUDRIN et Jean-Pierre LIGNON..... | 43 |
| Music | Michel E. BERTRAND..... | 46 |

Des mouvements pédagogiques condamnent la réforme Fontanet

summary

| | | |
|--|---|----|
| Natural music | Celestin FREINET | 2 |
| Music | Paul DELBASTY | 5 |
| L'Ariel | " | 7 |
| The musical climate | Jean-Pierre LIGNON | 9 |
| Listening | " | 12 |
| Total musical expression | " | 15 |
| The teacher's part | " | 16 |
| A few "wild" instruments | Bernard GOSSELIN | 18 |
| Against stereotyped instrumentation | Jean-Pierre LIGNON | 20 |
| For an open musical culture : | | |
| – Poor false music-lovers that we are ! | Charles PROUVOST | 23 |
| – Yes, poorer yet than we think ! | Jean-Pierre LIGNON | 24 |
| What the child deprived of music loses | Aniouta PITOEFF | 25 |
| Free music : what for ? | Jean-Pierre LIGNON | 30 |
| Discovering music as a language | Michel BARRE | 32 |
| The musicians (as seen by children) | | 33 |
| Song, song, has the wind arrived ? | Paul LE BOHEC and the children of Trégastel | 36 |
| Towards a natural music method | Paul DELBASTY | 41 |
| Research work about the voice : presenting the ICEM record 7 | Jean-Louis MAUDRIN and Jean-Pierre LIGNON..... | 43 |
| Music | Michel E. BERTRAND | 46 |

Pedagogical movements censure the Fontanet plan

Dossier n° 91/92/93 -

Les Dossiers Pédagogiques de

L'EDUCATEUR

Pédagogie FREINET

musique libre

par Jean-Pierre LIGNON et la commission musique



Photo J. JUGIE

L'enseignement traditionnel de la musique a fait faillite, et les professeurs eux-mêmes n'osent plus la préconiser dans sa pureté, alors qu'on enseigne encore couramment avec une méthode traditionnelle intégrale en français, en histoire, en géographie ou en sciences.

En aucun cas nous ne partons de la règle et de la théorie qui sont foncièrement inhibitrices. « Il faut, écrit Elise Freinet dans l'Art Enfantin de février 1963, aller chercher la fraîcheur originelle chez les jeunes enfants non encore déformés et pervertis par la répétition de la musique et des chants adultes ; et aussi désintoxiquer les élèves plus âgés, les aider à retrouver leur source, les intéresser à une production et à une œuvre dont ils seront les auteurs.

C'est là toute l'histoire du bouquet de fleurs et de la boîte d'allumettes que dessine l'écolier perverti par les vieilles méthodes et qui doit retrouver la vie, première étape indispensable de l'art. Retrouver, expérimenter, dans le cadre de notre école laïque, une méthode qui, partant de l'expression libre musicale, nous haussera, sans dangereux hiatus, jusqu'à la culture. »

Nous partons donc exclusivement de l'expérience et de la vie et nous procéderons selon notre méthode nouvelle d'apprentissage, par tâtonnement expérimental.

C. FREINET

Depuis de nombreuses années, des articles sur l'expression musicale dans nos classes ont paru dans des numéros actuellement épuisés de *L'Éducateur* et de *L'Art enfantin*. C'est pourquoi nous proposons une synthèse de tous ces articles afin d'aider tous ceux qui veulent donner à la musique la place qu'elle mérite.

Une musique naturelle

Le chant et la musique sont naturels à l'enfant

Notre méthode naturelle de lecture est fondée sur le fait que l'enfant placé dans un milieu naturel, donc non scolarisé, parle naturellement par besoin et nous n'avons qu'à servir l'expression de ce besoin.

Le chant et la musique sont de même naturels à l'enfant. Les premières paroles du bébé sont modulation et musique, intégration à l'harmonie du monde ambiant. Nous exploiterons au maximum ce besoin de chanter et de produire de la musique en offrant à l'enfant une large gamme d'expression musicale.

La musique est d'abord active. Ce n'est que par déformation qu'on la rend passive

Contrairement à ce qu'on pourrait croire à notre siècle de radio et de disques, la musique est d'abord active.

L'enfant veut s'extérioriser par les gestes, les bruits, les sons. Il veut créer lui-même de l'harmonie à l'unisson

de celle qu'il sent autour de lui et il y parvient d'autant mieux que le milieu lui offre des exemples culturels.

C'est exactement le même processus que pour le dessin. L'enfant invente des formes auxquelles il donne vie.

Selon le processus de tâtonnement expérimental, il améliore sa technique par le spectacle permanent dans lequel il baigne : harmonie de la nature, soleil et lune, arbres et animaux, réalisation des camarades et, exceptionnellement, des adultes.

Le tâtonnement expérimental musical

Mais l'enfant, nous objectera-t-on, ne sait ni chanter, ni jouer d'un instrument. Il est techniquement incapable de produire quelque chose de valable et il appartient aux éducateurs de le lui enseigner.

On nous présentait exactement le même argument au début de nos techniques.

Nul ne croyait alors que des petits de la maternelle ou d'un C.P. puissent exprimer oralement ou par écrit une pensée significative digne d'être notée.

"
la musique
«Pop» ça fait
danser de
partout !"

- Jacky -



Puis l'expérience est venue et l'on admire partout aujourd'hui les textes, les poèmes et les dessins, fruits de cette expression libérée des erreurs scolastiques.

Il en est exactement de même pour les productions musicales. Il suffit aujourd'hui d'entendre une des nombreuses bandes magnétiques produites par les adhérents de notre groupe sonore, ou quelques-uns des disques suivants de réalisation enfantine pour sentir qu'une porte nouvelle a été ouverte vers l'expression des enfants au service de la vraie culture musicale.

Usera-t-on d'instruments de musique ?

Pour éviter à l'enfant de composer et d'imprimer son texte, vous pouvez évidemment lui distribuer une feuille imprimée à la rédaction et au tirage de laquelle il n'aura point participé. Mais ce faisant vous créez un hiatus qui trouble et dérouté. Dans la chaîne de l'expression, un chaînon est escamoté et le mécanisme ne fonctionne plus à notre satisfaction.

Au lieu de donner à l'enfant des outils tout prêts qu'il suffit d'acquérir : pipeau, harmonica, guitare ou piano, nous l'entraînons à préparer lui-même, avec les moyens du bord, les instruments de musique qui lui permettront de créer et de s'exprimer : bouteilles, verres, mirlitons, casseroles, tambours, mandolines et pipeaux réalisés par les enfants eux-mêmes.

On trouvera toutes indications technologiques et techniques sur la recherche et la construction de ces instruments de musique, base du tâtonnement, dans la brochure B.T. n° 383 : *Fabrique des instruments de musique*.

Ce n'est que si l'on a créé soi-même qu'on est sensible à l'œuvre des autres

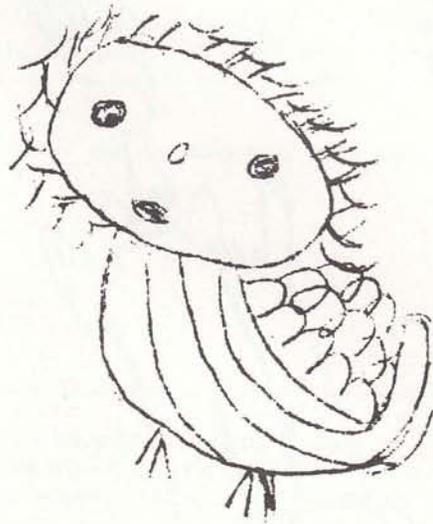
Ce n'est que lorsqu'on a produit soi-même qu'on est en mesure de s'enrichir de l'expérience des autres. Si vous avez écrit des poèmes, vous serez sensibles à ce qu'ont produit, sur des thèmes similaires, les poètes passés ou contemporains. Si l'enfant a créé de la musique il sera alors profondément réceptif à l'œuvre des maîtres.

Nous savons qu'alors nos enfants ne se contenteront plus d'imiter et de répéter passivement. L'œuvre adulte deviendra pour eux le prolongement de leur propre expérience, l'engrais spécifique qui nourrit la jeune plante déjà gonflée de sève qui s'est élancée hardiment vers le ciel.

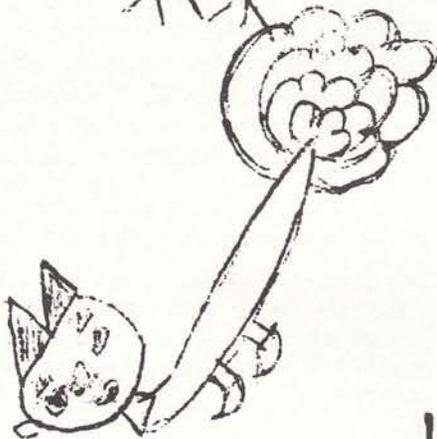
Notre méthode apportera alors quelque chose de nouveau et de précieux à la pédagogie de la musique. Elle nous permettra de réaliser, à l'échelle de notre Ecole, les réussites populaires dont le folklore nous donne aujourd'hui des chefs-d'œuvre qui furent eux aussi conçus, individuellement ou collectivement, sans connaissance d'aucune théorie ou règle musicale, à même la vie du peuple, à même la nature, le travail et l'action.

Le magnétophone qui pourrait et devrait devenir un outil courant de l'École, nous permettra la mise en place définitive de notre méthode naturelle.

C. FREINET



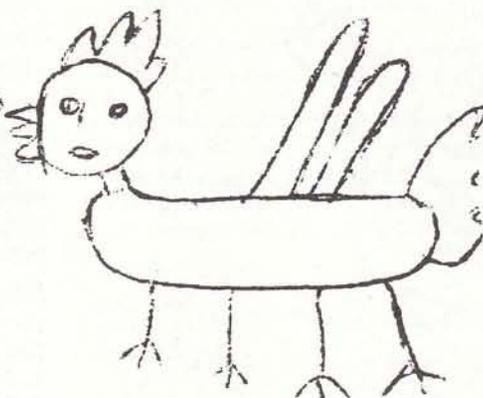
il fait beau



les oiseaux flûtent



écoutez !



la musique

Paul DELBASTY

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

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

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

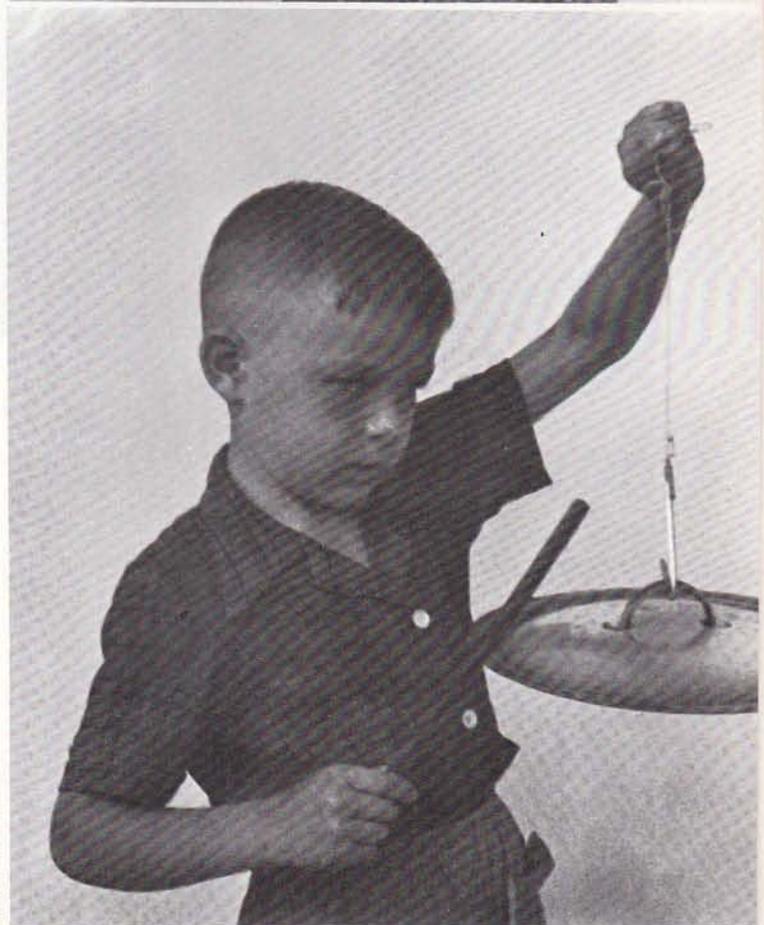
L'instrument le plus convoité avec le sifflet modulateur c'était la boîte à gaufres cubique, pièce unique, très difficile à trouver et fascinante par toutes ses possibilités sonores.

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

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

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

J'avais abandonné cela au bazar de l'enfance quand je montai à dix-huit ans, à Paris écouter de la vraie musique vivante que des enregistrements exceptionnels, des émissions radiophoniques et la lecture m'avaient



photos Delbasty



photo Delbasty

révélée quelques années auparavant. Je m'assis sagement à l'Opéra-Comique, dans l'obscurité envofitante qui se tissait autour de la scène de *Pelléas et Mélisande*.

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

Ils avaient les voix, les instruments les plus achevés de notre siècle et de notre planète, ils avaient l'art et la science consacrés, ils savaient lire, ils avaient la scène, le chef-d'œuvre unique, la salle comble tournée vers eux dans l'ombre mais jamais de cette abondance qui

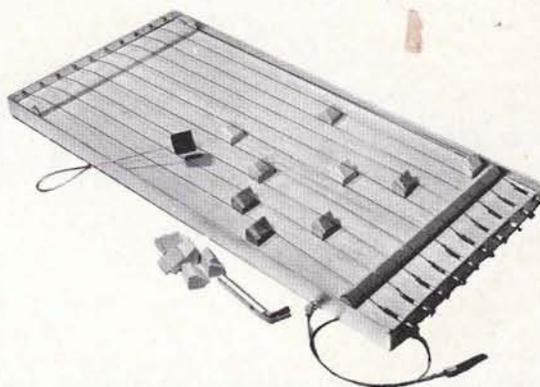
éclatait de tous côtés, de cette faveur des circonstances ils ne firent naître un grain de poésie. Il ne tomba aucune étoile sur Pelléas.

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

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

P. DELBASTY

L'ARIEL



Il s'agit d'un instrument à cordes tendues que l'on peut gratter, pincer, comme l'actuel Koto des japonais ou la Cithare, ou frapper au marteau comme le Tympanon ancien ou le Czimbalum hongrois moderne. Nous l'appelons l'Ariel. Nous disons plus loin son originalité.

Pourquoi, nous dira-t-on, avez-vous cherché autre chose que ce qui existe déjà, qui est l'aboutissement de recherches séculaires, millénaires, et ne saurait être dépassé ni dans la perfection de la fabrication, ni dans l'adaptation à nos mains créatrices et ouvre grandes les portes de la civilisation moderne ? Et peut-on faire quelque chose de nouveau qui vaille la peine d'être fait ?

Nous disons qu'il s'agit là d'idées fausses dont nous discuterons volontiers ailleurs.

Il nous suffira de rappeler en préambule que les instruments des adultes ne sont pas adaptés aux enfants et que les instruments pour enfants sont pour la plupart des jouets sans intérêt, plus aptes à écarter de la musique qu'à y conduire, telles ces cythares qu'on trouve dans le commerce et qui finissent sur les étagères à poussière, car personne ne tente plus l'épreuve périlleuse de les accorder. Ajoutons, ce qui mériterait d'être approfondi longuement, que ces instruments restent figés par des conceptions traditionnelles de notre occident qui ont certes leurs inestimables vertus, mais ne peuvent servir l'originalité de la création enfantine, ni faire écho à la musique actuelle qui vit des souffles de toute la planète que nous respirons sans même nous en apercevoir, au grand scandale inutile des théories scolastiques.

Les instruments primitifs de la B.T. : *Musique naturelle*, n° 383, sont venus apporter des ébauches qui plaisent évidemment aux enfants, mais trop rustiques sans doute, aux possibilités trop limitées, au réglage trop délicat pour qu'ils aient donné dans nos écoles ce que nous aurions cru pouvoir en attendre.

Nous ne disons pas qu'avec cet Ariel nous tenons un instrument parfait, ni très bon. C'est l'expérience coopérative qui nous dira si nous ne nous sommes pas trompés. Nous aurons ensemble à l'améliorer et voir comment il pourra travailler dans nos classes où des maîtres souvent découragés par une pédagogie déroutante n'osent plus parfois aborder la musique avec leurs enfants.

L'Ariel n'est pas là pour quelque gloriole ou quelque argent ; il sera à ceux qui vont s'en servir et qui pourront le modifier à même le travail des enfants pour le hausser jusqu'à sa meilleure forme possible.

Principe :

Sept (ou moins ou bien plus) fils d'acier de la meilleure qualité sont tendus sur un cadre rigide de façon à donner tous le même son, ce qu'un maître même sourd,



Photos X



réalise grossièrement en compagnie de quelques enfants, dans le pire des cas imaginables.

Ensuite, c'est l'enfant qui place, sous ces fils, des chevalets mobiles qui lui permettent d'obtenir une série de sons dont la succession, l'ensemble, lui plaisent et qui constitue une palette sonore qu'il n'a plus qu'à utiliser en pinçant ou en frappant les fils tendus.

L'Ariel aborde donc aussi aisément des palettes à tous petits intervalles comme celles à grands écarts. Il peut aussi bien reproduire les gammes classiques et donc les chants traditionnels, il suffit de l'accorder en utilisant les chevalets mobiles, ce qui se fait toujours sans difficulté, avec toute la précision souhaitable.

Pour jouer de l'Ariel

Vous avez préparé votre nappe sonore. Toutes vos cordes donnent à peu près le même son.

Placez maintenant les chevalets mobiles et cherchez une succession de sons qui vous plaît, n'aurait-elle que trois sons pour commencer. Vous aurez auparavant frappé, frotté, pincé les cordes, vous les aurez frappées toutes à la file ou plusieurs à la fois, les écoutant résonner et s'amortir doucement ; cela aura duré plusieurs jours pour les enfants et aura donné lieu à de nombreuses expériences toutes nécessaires.

Vous aurez maintenant préparé votre palette. Si vous décidez d'utiliser les divers tronçons de cordes déterminés par les chevalets mobiles que vous avez glissés sous elles, la recommandation qui suit est inutile : si vous n'utilisez que la portion des sections de cordes à votre droite, faites glisser votre mouchoir ou quelque tissu entre les cordes à gauche de façon à supprimer leur vibration. De toute façon, tandis que vous frappez d'une main les cordes, vous pouvez, de l'autre main, en étouffer le son en la posant au bon moment sur la corde que vous voulez faire taire.

Mais posez donc cet instrument dans votre maison ou dans votre classe, sans explication, avec, à côté, le marteau et les chevalets et voyez comme les enfants s'y mettent.

Laissez-les aller, ils vont s'emballer.

Il ne me reste plus qu'à dire que l'Ariel peut aller en tous pays, qu'il se prête à toute musique de la planète, à toutes les « musiques des autres » et certainement aussi aux « musiques d'ailleurs » que nous effleurons peut-être sans le savoir...

Paul DELBASTY



La C.E.L. édite des disques de chant et de musique libres (voir la liste p. 48).



Le climat musical

I. Le déséquilibre

Je croyais, dans ma naïveté et mon incompétence, 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 incompétent, 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 répétiteur. Hors de tout esprit de compétition, il s'opérait une sélection naturelle, je devrais dire une *orientation* des chansons. Les unes demandaient à être écoutées, les autres à être entonnées. Ce fut le cas de la chanson de Francine : « Le renard et le lapin » qui tint le « hit parade » de la classe pendant plus de deux mois. Elle fut détrônée par une chanson folklorique que j'avais amenée : « Passant par la prairie ».

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



A L'ECOUTE

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

Vous regrettez leur indigence d'appréciation ?

Vous notez leur impossibilité d'écouter une œuvre ?

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

— Fauteuil... électrophone...

— Un beau concert...

— Ah ! du bon jazz et une bonne pipe !

— Le confort et la paix pour mieux goûter.

— Une musique douce pour faire autre chose ; un bruit de fond.

— De l'ambiance !

— ...

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



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

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

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



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

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

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

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

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



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

La gamme sera peut-être autre, les rythmes seront peut-être diffici-

lement mesurables à cause du manque ou de l'irrégularité des temps de base.

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

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

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

Observez un enfant devant une flaque d'eau. Il n'admet pas que la surface de l'eau reste immobile et pure. Il y jette un caillou, marche dedans, il lui faut faire naître les rides, créer le mouvement. Regardez-le devant une branche d'arbre à sa portée. Va-t-il admirer



la pureté de la ligne, le scintillement du vert des feuilles sous le soleil ? Il fait bouger la branche, vibrer les feuilles, il les arrache même, il se pend après la branche, il dialogue avec elle.

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

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

Ses premières questions sont dans le mouvement.

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

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

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

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

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

Allons-nous décréter qu'à partir de tel âge ce sera par l'écoute et la reproduction des œuvres des adultes, des œuvres des « Maîtres », par l'apprentissage systématique des normes et conventions pensées aux siècles précédents, par leur acceptation et leur intégration que se feront l'apprentissage de la musique et l'éducation des futurs mélomanes ?

Alors que la musique n'a jamais quitté l'enfant, n'a jamais cessé de l'accompagner dans chacun de ses gestes jusqu'à l'âge décidé ! Vous voyez bien que telle décision est contre la musique, contre la nature même de l'enfant.

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

Commençons à savoir écouter avant de faire écouter.

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

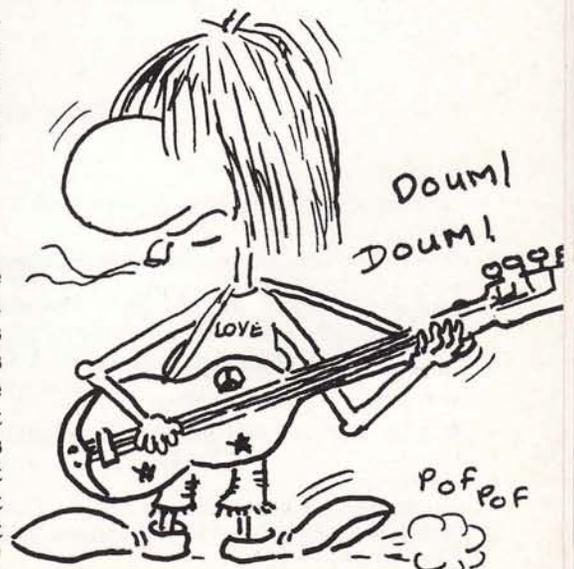
Déciderons-nous d'élargir notre culture musicale ?

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

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

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

Jean-Pierre LIGNON





*Pour faire
de la musique,
prends un pétale fin
de coquelicot
de ceux qui sentent la pêche.
Souffle sur le bord.
C'est le rouge qui fait siffler.*

L'EXPRESSION MUSICALE TOTALE

Quelles doivent être les connaissances du maître ?

Aucune ! Vous n'avez besoin d'aucun savoir pour que les enfants s'expriment par la musique.

Dans vos classes, les enfants dessinent, peignent librement et nos expositions montrent jusqu'à quel degré, cela peut aller. Quelles richesses, quelles prouesses, quelle beauté, sans comparaison avec les dessins étriés des enfants de la scolastique. Oui, ça vous l'admettez.

Et pourtant, croyez-vous que vous êtes techniciens en art graphique ou pictural ? Peut-être certains, mais pas tous, pas la majorité des éducateurs de l'Ecole Moderne d'où sortent ces œuvres.

Alors ? Et en musique ?

Je pense que c'est pareil. Laissez-les tâtonner, chercher, découvrir, soyez permissifs et aidants, sachez accepter même si vous ne comprenez pas et les enfants trouveront leur voie.

Et si les enfants ne font pas de musique habituelle, normale ?

Nous ne rejetons pas la musique diatonique, celle que vous appelez « normale ».

Mais c'est une musique d'adulte, un *résultat* culturel :
— d'une culture blanche et occidentale ;
— un résultat récent.

La forme de cette musique est rétrécie, étriée.

Quand vous chantez *do ré mi fa sol la si do*, vous suivez les notes de ce qu'on appelle la *gamme diatonique*.

Ce découpage du son est tout à fait artificiel et construit. Le son varie du plus grave au plus aigu sans coupure.

Faire la gamme, c'est choisir des points, créer des notes. C'est rétrécir les possibilités d'expressions.

Evidemment, l'enfant de nos classes n'a pas intégré entièrement ces structures que je qualifie de rétrécies et il s'exprime *totalemment*, c'est-à-dire qu'il prend les notes qu'il sent ou qu'il peut, les rythmes qu'il veut. Il n'est pas limité, il est hors du système, il n'est pas conditionné. Alors nous ne le comprenons pas.

Gardons-nous de rejeter quoi que ce soit. Là encore, si nous sommes à l'écoute, c'est l'enfant qui nous apprendra des choses. Il nous emmènera dans un monde que nous ne soupçonnons pas : celui de l'**expression musicale totale**, ses notes ne seront pas celles de la gamme diatonique, par exemple.

La fin d'une chanson

Une chanson doit finir bien, c'est-à-dire qu'elle finit sur la tonique.

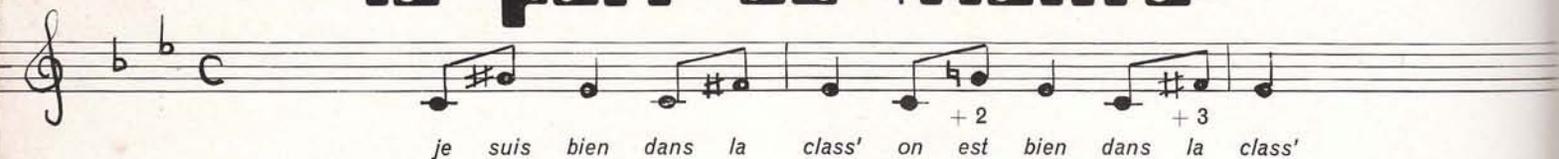
Nous sommes habitués à l'entendre comme ça.

Par exemple : chantez « *Au clair de la lune* ». Si vous la chantez dans la gamme de DO, cette chanson, vous finirez par un DO. Parce que DO est la *tonique*. C'est la note qui donne le ton.

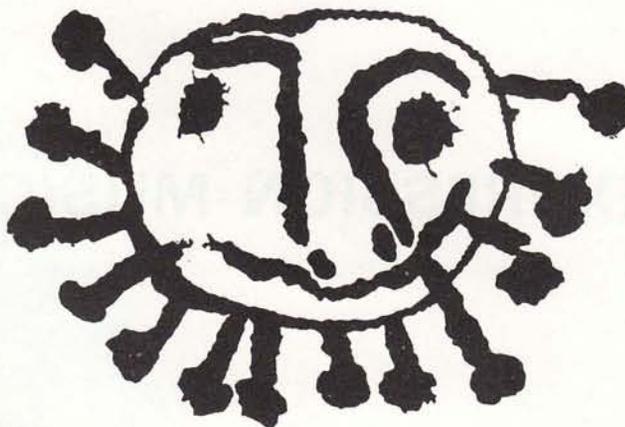
Eh bien, les enfants eux, cela ne les gêne pas de finir sur une autre note que la tonique.

Cela ne doit plus nous gêner. Nous comprendrons que les possibilités d'expression sont infinies, parce que tout est permis.

la part du maître



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



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

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

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

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

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

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

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

Mais juste comment ?

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

Comment savoir ?

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

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

Cet effort social demande une aide.

Je me dois de l'apporter.

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

Quelle est la cause de mon hésitation ?

Oh ! c'est une cause très prosaïque !

J'ai les mains pleines d'encre et de siccatif, car je suis en train de recharger la plaque d'imprimerie, ce que personne dans l'équipe du jour ne sait faire. Il va falloir, si je veux prendre la guitare, passer mes mains à l'essence et les savonner. Quand ce sera fini, Dominique pensera à autre chose... si toutefois je ne suis pas « appelé » à une autre tâche tout aussi salissante et urgente avant.

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

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

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

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

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

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

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

Jean-Pierre LIGNON

QUELQUES INSTRUMENTS « SAUVAGES »

Bernard GOSSELIN

La musique, c'est la vie.

La musique, c'est une variété de bruit (ou de bruits).

Le silence, c'est la mort.

Alors écoutons les bruits, écoutons la musique. Tout peut être musique : le ronron du limographe, les roulements du train, les coups de marteau à l'établi...

La différence entre bruits et musique ? C'est l'organisation.

Organisation des bruits en rythmes, en cadences.

Alors faisons de la musique ! Même sans organiser ! Sans être ce que l'on appelait « musicien ». Sans savoir les notes de la gamme occidentale, sans faire de la théorie compliquée.

Avec quoi faire de la musique ?

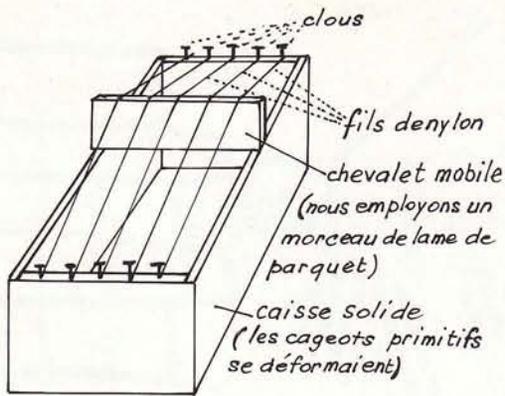
Eh bien voilà...

Le jour de la rentrée scolaire, notre Patrice, en rangeant les cuvettes de plastique s'est mis à tapoter dessus. Nous avons écouté (à ma demande) (valorisation - part du maître) et la musique est née officiellement dans notre classe (plus seulement le chant libre). Tout le monde a tapé sur tout : tables, bidons de lessive, plateaux de balance, poids de balance frottés...

Mais ça ne suffisait pas !

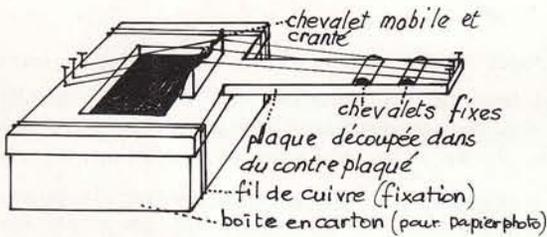
Les élastiques sont sortis des poches, les couteaux se sont piqués dans les tables et les lames ont vibré, les élastiques ont fredonné leurs petites notes de guitare. Et puis, petit à petit, voilà où nous en sommes arrivés (troisième année de recherches).

1. « Cageot à cordes »

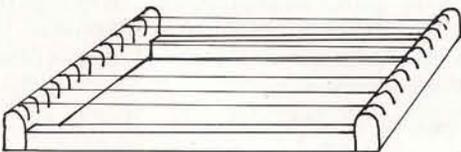


Les fils de nylon ont remplacé les élastiques qui se cassaient trop souvent. On peut en plus promener un tube de verre sur les cordes pour faire toutes sortes de jeux musicaux.

2. Variante : « Guitare »

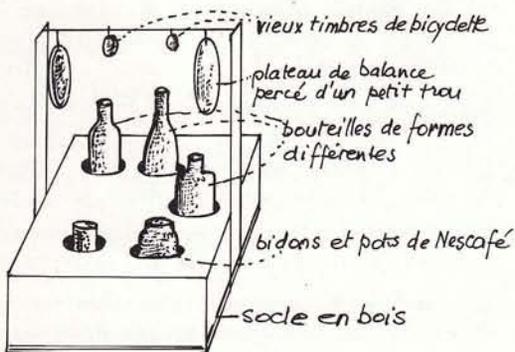


3. Autre variante : « Le cadre »



Sur un cadre à tissage, nous avons tendu des fils de nylon (plus ou moins tendus, les mêmes sections d'un même fil ont des sonorités fort différentes).

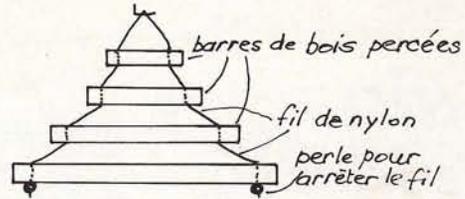
4. Un autre instrument qui n'a pas de nom.



On tape là-dessus avec une baguette de bois ou un morceau de fer (sonorités différentes).

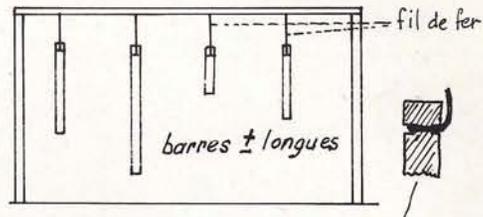
5. Le xylophone.

(Découvert récemment par deux enfants très bricoleurs, donc qui utilisent souvent le bois.)



6. Variante (métallique) le « carillon ».

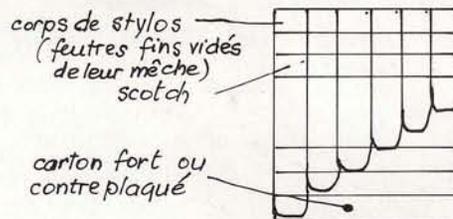
Construit par un enfant qui avait récupéré des chutes de tiges métalliques pour béton armé.



Pour fixer le fil de fer sur les barres métalliques, nous avons encoché (à la scie à métaux) chaque barre.

7. La flûte de Pan.

Née de la découverte de deux gamines qui soufflaient dans des bouchons de stylos feutre fins (genre gloril pencil).



8. La « flûte à pompe ».

On nous avait donné une lamproie dans un tube en verre (40 cm de long), les gosses ont soufflé dedans et ils se sont aperçus qu'en le bouchant, ça allait mieux.

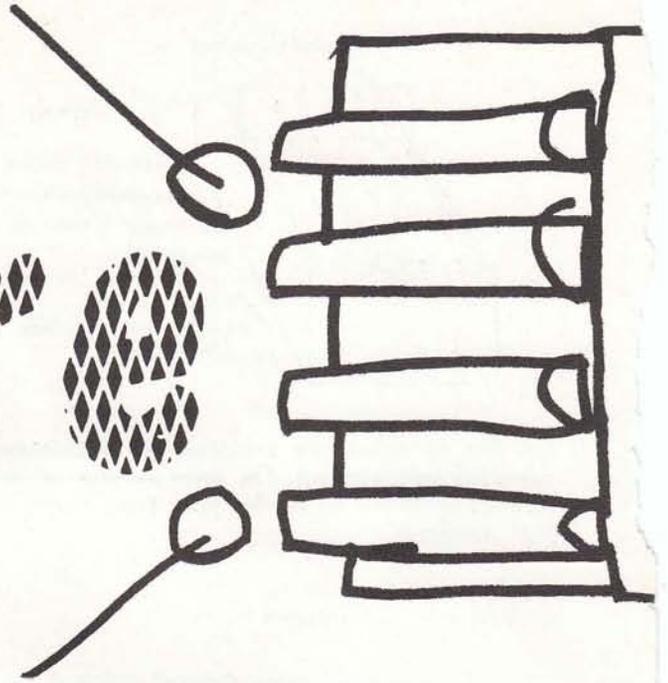
Mais... on ne pouvait pas découper le verre proprement.

Alors, pour allonger ou raccourcir, comme pour la flûte de Pan, ils ont introduit une règle en bois... qui s'est transformée en tige métallique munie de chatterton lui-même recouvert d'un dernier tour en scotch (plus glissant).



Ça marche aussi avec les tubes de plastique pour gainer les fils électriques.

Contre



Denis, tout seul dans le studio, accordait ses verres.

Oublié par la ruche, enfermé dans sa boîte, isolé, tranquille, il réglait son problème, il réglait son instrument.

Il avait aligné six verres sur la table et, à l'aide d'un compte-gouttes et d'un flacon, il versait plus ou moins d'eau dans chaque verre. A chaque manœuvre, c'était l'écoute. Chaque salve du compte-gouttes faisait sonner le verre différemment et le manche du tournevis employé comme marteau permettait la vérification escomptée.

Denis opérait dans son laboratoire avec sérieux et ténacité.

J'avais pu l'observer à la dérobée, par la fente du rideau légèrement entrouvert. Mais l'opération durait et de multiples tâches m'appelaient ailleurs. J'avais dû abandonner Denis à son œuvre mystérieuse. J'espérais intérieurement qu'elle aboutisse à ce que souhaitait l'enfant et regrettais de ne pouvoir l'aider, car j'avais peur de l'échec.

A la réflexion, le sentiment d'échec ne pouvait venir que de deux sources :

- Mon jugement et celui du groupe
- SON jugement propre, c'est-à-dire la comparaison entre les rapports sonores qu'il désirait intérieurement et la « gamme » obtenue. Pour le premier point, je m'étais promis d'accepter le résultat quel qu'il soit, et je savais que le groupe ne le rejeterait pas. En ce qui concerne le deuxième point, c'était plus aléatoire, car je ne pouvais qu'ignorer quel était le « modèle » intérieur. Je n'avais plus qu'à espérer que la lassitude ne s'installât pas.

Or, l'accord dura (ce qui prouve bien que ce n'était pas facile) environ quarante minutes.

Denis sortit de sa boîte radieux — ouf !

Il appela les copains qui l'avaient oublié dans son long aparté, sans quitter des yeux son œuvre, de peur du moindre dérangement.

Ce qui advint par la suite me paraît moins intéressant, à présent, que ce tâtonnement sur les intervalles. L'équipe réunie joua un morceau anodin, sans grande valeur expressive. Mais, l'enfant eût-il « accordé » ses verres sans l'espoir de créer la pièce musicale ?

Je pris le soin, heureusement, d'enregistrer l'une après l'autre les notes ainsi obtenues par Denis afin de permettre l'analyse a posteriori du travail de l'enfant.

Plus que le résultat, c'est la démarche qui m'intéresse aujourd'hui.

Cette démarche, j'ai pu l'observer chez plusieurs enfants qui construisaient LEURS ou accordaient DES instruments :

- *Xylophones et métallophones*
Le fait de scier plus ou moins la latte de bois ou de métal.
- « Guitares » de toutes formes.
Le fait de tendre plus ou moins les cordes, de les choisir plus ou moins grosses, de les pincer à différents endroits, de placer le « chevalet ».
- La « trompette bicornue » qui fut une mode de la classe.
Le fait d'ajouter ou de retirer des tronçons de tube de métal ou de matière plastique.
- L'« Ariel » qui permet ce travail d'accord de par la conception même de l'instrument.
- Les « flûtes », gaines dures des stylos-bille ou des feutres, tiges de roseau, de fins bambous, de sureau, coupées à des longueurs différentes.

l'instrumentation systématique

— Les « cloches », morceaux de métal accrochés.

Le fait de les tailler à grandeur voulue par l'oreille.

— L'« orgue électronique à son continu » dont nous tâcherons de faire profiter tout le monde dans un prochain avenir, permet tous ces tâtonnements sur les intervalles en en gardant une trace écrite.

— D'autres...

Or, comment permettre à l'enfant ce tâtonnement indispensable à la formation de son oreille, à son affinement perceptif au niveau des sons, si l'on apporte systématiquement des instruments préconçus, déjà finis ?

La démarche naturelle de l'enfant passe par la construction de gammes, pour l'établissement de certains rapports entre les sons, nous dirons de certains intervalles entre les notes.

Les instruments, une fois accordés par les enfants, ne présentent pas forcément l'aspect adulte ou culturel défini par la gamme diatonique.

Mais le bain de musique et l'imprégnation du milieu permettent l'approche progressive du diatonisme qui est, en définitive, une forme de convention permettant l'accord et la communication.

Si l'éducateur, par un souci louable d'aide, se permet de bricoler chez lui des instruments à la façon non-diatonique, pour susciter un semblant de création musicale dans sa classe, nous disons qu'il est *dans l'erreur*.

Rien ne permet de présumer que ces instruments soient efficaces sur le plan de l'éducation musicale. Bien au contraire, ils risquent d'habituer l'enfant à un à-peu-près anti-éducatif qui ne permettrait pas, en sus, son épanouissement et limiterait forcément sa création.

Il va sans dire qu'ils n'aideraient en aucun cas à la socialisation musicale et l'approche diatonique se ferait en dehors de l'école, avec tous les dangers de conditionnement que nous connaissons.

Mieux vaudrait alors, que les instruments apportés par le maître soient de vrais instruments, finis, diatoniques, d'une sonorité irréprochable et qui permettraient à l'enfant de se situer dans ses recherches par rapport à ce qui existe.

En effet, il est un moment où l'enfant a besoin de se servir de la gamme de tout le monde. Et ceci peut arriver vite s'il a pu faire ses expériences fondamentales assez tôt. Ce serait, à ce moment-là, lui imposer une régression que de lui fournir des instruments bricolés et « faux ».

A moins que l'instrument ne soit accordable à tout moment, tels l'Ariel, la guitare, les xylophones taillables, l'orgue que nous préparons, nous pensons qu'il est dangereux pour l'oreille de l'enfant.

C'est pourquoi nous nous inscrivons CONTRE l'instrumentation systématique.

Il y aurait une autre raison qui nous fait prendre cette position, c'est que la musique est partout.

Si nous admettons que la musique est « l'arrangement des sons », que les phénomènes sonores de toute nature sont « arrangeables » en vue de création, nous ne sommes pas loin de penser que l'instrument (de type construit) peut devenir inutile.

Sans entrer dans des excès, il nous semble indispensable de ne pas négliger cet aspect qui est à la base de tout esprit de recherche et de novation et qui sera peut-être dans un avenir proche l'élément de construction d'une culture musicale VRAIMENT populaire.

Jean-Pierre LIGNON



L'Accordéoniste

Classe de perfectionnement, Rézé - L. A.

Pour une culture musicale ouverte

Pauvres faux mélomanes que nous sommes !

A quelques jours de la rentrée, nous assistons, avec les enfants, au premier contact donné par les J.M.F. aux enfants des écoles primaires.

Thème : *la flûte et la voix.*

Nous y étions allés, la tête remplie d'images et de sons.

Consternation. L'enfant était placé sur orbite et ne savait comment manœuvrer ! Quelque chose de terrible s'était passé, et les rouages de son esprit étaient incapables de fonctionner. Alors !

Quelle discussion ! La flûte en or ne les avait marqués que de son éclat lumineux, le son était allé se perdre dans les oubliettes de leur esprit. Le piano s'était imposé par sa forme plus que par ses notes qui s'égrenaient comme un chapelet de lassitude. La voix de la cantatrice n'avait trouvé de hauteur que celle où nous étions : le poulailler.

Et pourtant, l'adulte que j'étais, avait profondément vibré et vécu des instants merveilleux.



Nous sommes rentrés, deux n'étaient pas venus.

— *C'était bien ?*

— *On ne retournera pas, c'est trop cher pour ce que c'est.*

Et ce sont eux qui un jour mettront 10 F pour écouter la musique existante des bals publics que je connais fort bien.



Comment sortir l'enfant de son étroitesse musicale sans le conditionner à un genre mais lui permettre de découvrir la musique qui n'est vraie que dans son étendue et sa pluralité ? La vie musicale de l'enfant, comme celle de beaucoup d'adultes d'aujourd'hui, demeure dans le style que son éducation sociale a favorisé. Educateurs négligents, nous laissons se créer de faux mélomanes, cachés derrière une coque de snobisme que leur société a fabriquée.

Quelle doit être notre action auprès des enfants ?

Ne cherchons pas à « faire boire le cheval s'il n'a pas soif ».

« *Il faudra donc donner soif à l'enfant.* »

Les premiers temps nous n'écoutons que de la pop-music ou des variétés (françaises et d'Outre-Manche).

Parler de Bach ou de free jazz, serait brasser de l'air devant des murs hostiles.

Il faut aider l'enfant à concevoir qu'il existe un univers musical beaucoup plus étendu que celui dans lequel on a l'habitude de le restreindre.

La connaissance musicale pourra se faire par comparaison.

On peut découvrir la valeur musicale de la flûte, par la pop music, celle du piano, par le jazz et celle de la voix, par la variété, sans avoir besoin de plonger l'enfant dans un quelconque style de musique.

L'adulte, musicien sensible, existe peu, car on assiste à une « politisation » de la musique qui s'étiquette en « partis ».



Pauvres que nous sommes !

Ce qui serait bien, je pense, c'est qu'un enfant puisse vibrer aussi bien à une musique indienne qu'à un concert de John Mayall, qu'à une symphonie de Beethoven. Sa sensibilité lui permettra de tirer dans ces trois styles un apaisement et un enrichissement pour sa musique.

Sa musique en effet ! L'enfant « ne sera sensible à l'œuvre des autres que s'il a lui-même créé. » (Goethe).

L'apprentissage musical se fera par la méthode naturelle, comme en lecture, où l'écriture fera suite au parler. Il faut étendre la connaissance musicale de l'enfant, car conditionné par l'actualité, il risquerait de s'y établir insensiblement.

Il faut permettre à l'enfant d'être un musicien sensible, sachant goûter aux mystères que la musique par son étendue ne cesse de dévoiler.



Pauvres écoles de musique françaises qui ne conçoivent l'apprentissage de la musique que par le cheminement : solfège puis instruction, créant une scolastique de la musique et une pauvreté de sensibilité !

Ch. PROVOST

Notre pauvreté est peut-être plus immense que nous pouvions l'imaginer.

Eh oui, nous en sommes réduits à « politiser » la musique. Nous devenons des partisans attachés à tel ou tel conditionnement. La grande masse restant conservatrice de la « musique classique » et de ses sous-produits.

Y avez-vous pensé ?

Mais, à mon sens, parce qu'il n'y a pas qu'une seule musique, parce que tout commence à bouger. Et il était temps ! Nous étions en train de nous endormir depuis cinq siècles dans un dogmatisme académique qui allait tôt ou tard couper les ailes à la création. La création véritable.

Et pourtant ! Avant le quinzième siècle, c'était autre chose ! Et pourtant ! Ailleurs qu'en Europe, c'était et c'est toujours autre chose ! Voilà des musiciens modernes qui commencent à se passer des gammes et font de la musique atonale. En voilà d'autres qui veulent se passer du découpage diatonique et fabriquent des musiques non-diatoniques à base de bruits ou de sons, réels ou construits ; hors du commun, inouï.

Mais les enfants ont toujours créé ce genre de musique ! Les enfants, dont je faisais partie, créaient des mélodies qui se moquaient des lois harmoniques et même du solfège.

Comment alors permettre à l'enfant de devenir un musicien sensible, ou tout simplement un mélomane ?



Photo R. JUGIE

**oui,
plus
pauvres
encore
que
nous ne
croyons**

Comment lui permettre d'approcher la réalité musicale de quelque bord qu'elle soit ?

En devenant nous-mêmes moins bornés.

Or, ne sommes-nous pas « bornés » quand nous n'avons comme critères de jugements que des normes classiques et académiques ? Qu'est-ce que c'est, pour nous, le *beau musical* ?

Posons-nous la question.

Ce n'est que l'expression de notre culture. De notre culture musicale. Et certains diront :

« Nous n'avons aucune culture musicale... C'est bon pour vous, « les musiciens » de parler de ça... nous... nous ne connaissons pas nos notes... alors !... »

Eh bien... mais c'est pire. Parce que vous avez une culture musicale inconsciente. Vous avez en vous des schèmes musicaux, des régiments de lois, des montages d'apriorismes.

Aucun d'entre nous n'est tout neuf. Cette musique que nous avons avalée depuis notre prime enfance, nous en avons digéré les lois fondamentales, intégré les structures étroites et délibérément construites. Alors pour nous la musique c'est ça, cela ne peut être autre chose.

Imaginez quelles grilles de jugement nous pouvons placer sur les œuvres des enfants !

Souvent, il ne s'agit même pas de jugements, mais de *possibilités d'écoute et d'appréciation.*

Notre attitude inconsciente coupe tout. Elle prive les enfants des possibilités de mise en commun de leurs trouvailles. Oui, parce que si la *musique libre* n'entre pas à l'école, elle se fait (n'ayez crainte), mais hors de l'école, malgré l'école et... malheureusement, *nous* (adultes et enfants) nous ne sommes pas là pour l'enrichir, la valoriser, lui donner pouvoir d'expression et de communication. Nous sommes des démissionnaires, faute de conscience de ces phénomènes.

Alors que faire ?

Eh bien, vous connaissez la musique... enfin, celle de l'école moderne :

Tout accepter... Valoriser... Mettre en commun pour enrichissement de tous.

Et vous verrez comme ils vous en apprendront les enfants !

Vous serez tout surpris de retrouver de leurs « trucs » dans Pierre Henry ou les Pink Floyd ou d'autres...

Ils vous auront donné des grilles pour apprécier la musique moderne.

Jean-Pierre LIGNON

Ce que perd l'enfant privé de musique⁽¹⁾

Aniouta PITOEFF

Les découvertes les plus récentes de la psychologie établissent que la musique — c'est-à-dire l'art de percevoir, de reconnaître et d'organiser les bruits et les sons — est décisive dans la formation de la personnalité des jeunes enfants.

La musique est une distraction, un divertissement : ainsi la juge une majorité de Français. Au mieux s'il s'agit de « grande musique », il convient de prouver sa bonne éducation en octroyant un sourire d'admiration nostalgique, vaguement condescendant, à cet art plaisant mais éloigné du sérieux de la vie. Parce que la musique est considérée comme un loisir, sa rencontre avec l'enfant n'est ni aidée ni facilitée de façon générale. Les améliorations incontestables de la vie musicale française ne concernent qu'une minorité de musiciens et de professionnels. Hormis certaines nouveautés, dont quelques lycées musicaux, la musique dans l'enseignement d'Etat en France est quasiment absente. Le professeur de « chant » est considéré comme moins que rien.

Une enquête récente a prouvé que la formation musicale est fonction de la situation sociale, la majorité des enfants étant livrés à l'abandon sur tous les plans artistiques. Même dans les familles mélomanes, la vie musicale se réduit le plus souvent à une écoute purement passive, alors que la musique exige une écoute et une participation actives.

Or, si des expériences effectuées aux Etats-Unis ont démontré que l'ouïe est le meilleur instrument d'appréhension de l'environnement — placés devant la mer, les sourds s'ennuient, les aveugles ont envie de rester — les études les plus sérieuses de la psychologie moderne prouvent que l'activité musicale doit tenir un rôle fondamental dans l'accomplissement de la personnalité. De la même façon qu'il faut accoutumer l'enfant à manger de tout et ne pas le laisser devant une assiette vide, il faut lui offrir tous les moyens d'appréhender la vie dans sa diversité. La musique est l'un des moyens de cette découverte. Comment favoriser la rencontre de l'enfant et de la musique ?

On ne peut affirmer que le rythme soit déterminé chez l'enfant par les battements du cœur, par la respiration, ou encore par le balancement ressenti in utero. Cependant, il est certain que la pulsation est principe de vie et que le son est directement lié à ce principe même : le premier acte du nouveau-né est le cri-respiration. D'ailleurs la majorité des mythes de la création de l'homme ont pour fondement le son.

(1) Cet article, paru dans la revue *Réalités* est reproduit avec l'autorisation de l'auteur et de l'éditeur. Nous les en remercions.

Il est dit, par exemple, qu'un jour, sur un rivage d'Océanie, un être « fabuleux » a soufflé dans une conque, ce qui a produit un son, et les hommes en sont sortis : le son, c'est la vie.

Unissant spontanément son et mouvement, l'enfant, en bas âge, ne fait pas de différence, de classification, entre les « bruits » et les « sons » : le vent, le bourdonnement d'une abeille, le vrombissement d'un moteur, la berceuse que lui chante sa mère. Tout est monde sonore, tout est musique.

Dans la mesure où sa spontanéité n'a pas encore eu le temps d'être brisée par l'inévitable conditionnement, le tout-petit n'a pas de préjugés. Catherine, vingt-deux mois, entend à la suite une aria de Puccini, une musique chinoise, une musique d'Amazonie et une pièce du compositeur contemporain Tisné : à propos de chaque disque, elle dit : « C'est joli, c'est la musique. »

Cependant, l'attraction pour un rythme, pour une qualité sonore n'est pas uniforme chez tous les enfants : leurs réactions correspondent à leurs perceptions personnelles. Certains préfèrent des rythmes lourds, ou lents, d'autres apprécient les battements rapides ou saccadés ; un petit sera effrayé par la résonance de l'orgue, un autre goûtera l'intensité de ses accords profonds ou celle des notes graves d'un violoncelle ; alors qu'un troisième choisira les aigus d'une clarinette, un quatrième les chaudes modulations d'un saxophone, un autre encore les vibrations d'un xylophone chinois ou tout simplement les sons cristallins produits en frappant délicatement des verres plus ou moins remplis d'eau.

« J'aime la musique qui a un fond de mystère, comme dans *Il était une fois dans l'Ouest* », dit Estelle, 12 ans. Marc, 14 ans, vit près d'un port ; la nuit, il écoute les cloches que les pêcheurs accrochent à leurs filets : « C'est comme un secret, ces sons à travers l'eau. » Et le petit Iannis Xénakis pensait : « Voilà un bruit intéressant », en écoutant les parasites émis par le poste de radio.

Le mystère, la magie des sons, en cela tous les enfants du monde se retrouvent et se rejoignent, mais il est important de savoir que cette perception sonore ne s'effectue pas seulement par les oreilles. Elle atteint l'être humain au plus profond en passant également par tous les réseaux nerveux, par tout le corps. Lorsqu'il était complètement sourd et qu'il voulait entendre la musique qu'il jouait, Beethoven reliait son front au piano par une longue baguette de bois, et c'est par le front, par les os, qu'il percevait sa musique. Son, rythme, mouvement sont liés.

D'ailleurs, leur efficacité dans le domaine thérapeutique a été prouvée : l'Américain Bob Wilson a montré dans

son œuvre théâtrale *Le regard du sourd* l'expérience qu'il a lui-même vécue. Grâce au rythme, à l'expression corporelle, il a pu vaincre sa surdité.

Élément précieux dans les soins des troubles psychiques, dans l'adaptation ou la rééducation des enfants handicapés, la musique permet des prodiges : un débile privé d'intellect, incapable de s'exprimer en langage parlé, parvient à chanter, à danser en mesure, ainsi cette mongolienne de 15 ans qui interpréta au cours d'une fête la danse de la poupée mécanique. Mais ces constatations scientifiques sont ignorées, les Français ont une inclination fâcheuse à développer l'intellect de l'enfant en oubliant ses autres facultés. Dans son livre, *l'Initiation musicale des jeunes*, Madeleine Gagnard montre combien, en privilégiant ainsi une fonction au détriment des autres, on déséquilibre l'enfant.

On sait désormais que la musique apporte à l'enfant un meilleur équilibre général. Il étudie mieux à l'école, ses relations familiales et amicales sont plus harmonieuses. La preuve en a été faite dans de nombreux pays, notamment aux États-Unis où l'activité musicale s'intègre normalement dans l'enseignement : il suffit de dire que les « points » obtenus en musique comptent au même titre que ceux obtenus dans toutes les matières « intellectuelles ».

Mais la musique ne doit pas être imposée. Elle ne doit pas non plus se limiter à une écoute passive. Il s'agit de proposer à l'enfant une activité musicale : expression corporelle, dessins, poèmes inspirés, provoqués par l'écoute d'une œuvre ; participation vocale ou instrumentale à l'improvisation collective d'une musique, avec ses rythmes, ses séquences, ses sonorités. La musique qu'il rencontre ainsi offre d'abord à l'enfant la possibilité de découvrir ses rythmes intérieurs, *de les exprimer sans contraintes, d'extérioriser ses conflits personnels et parfois de commencer à les résoudre*. Découvrant de lui-même le rythme et la sonorité appropriée, il apprend le choix, la discipline, il canalise, réajuste ses émotions, les harmonise, il trouve l'équilibre qui lui permettra de passer au stade ultérieur ; amené à prendre conscience de ses limites, l'enfant cherche à les dépasser, donc, il progresse.

Parallèlement, son imagination stimulée ouvre en lui les portes de l'invention, de la création. « L'homme, dans sa plénitude, se transforme en cherchant, se crée en créant. C'est ce jeu-là qui existe d'une manière presque innée chez l'enfant », dit Iannis Xénakis. « L'activité musicale aide à susciter en lui l'initiative. Initiative, initiation, tourné autrement, c'est le même mot. »

Au-delà de l'épanouissement de la personnalité, cette initiation a des conséquences plus générales, plus profondes. Reconnaissant l'équivalence des sons et des nombres, les savants de tous temps ont rapproché musique et structures du monde : *Pythagore pensait que celui qui résoudre le problème musical, résoudre le problème de l'univers*. On a constaté que les petits de 5 à 6 ans pénètrent d'emblée dans le monde de l'abstrait quand on leur enseigne les rudiments de la théorie des ensembles. De même leur compréhension de l'équivalence des nombres naturels et de la gamme chromatique est immédiate. Cette équivalence devrait être soulignée au moment même où l'enfant apprend à compter ; l'effort qu'il ferait dans le domaine des nombres lui permettrait alors de saisir peu à peu des vérités fondamentales se rapportant à la musique et, à la longue, le conduirait peut-être jusqu'au niveau profond des structures mentales de l'homme.

« En dehors de la magie des sons, l'intérêt de la musique réside dans la réflexion » dit Iannis Xénakis.



« A travers les arts et la science, expressions diversifiées de la même chose, de la quête de l'être humain, c'est la réflexion qui fait la transformation de l'homme. »

Fondamentale dans le développement et l'épanouissement de l'affectivité de l'enfant, la musique est un moyen d'affiner les fonctions sensibles.

Ouvert à la musique, l'enfant, sans comprendre les « mots » d'un poème, en percevra le sens par son rythme, par sa musicalité ; de même sera amplifiée sa réceptivité à l'égard de tous les autres arts, comme à l'égard de la nature et des problèmes humains. « La perception sonore, dit Maurice Le Roux, c'est là où tous les sentiments s'expriment. Ils ne sont pas ralentis, ou réduits, ou arrêtés, ou bornés par les problèmes du langage. »

« Que fais-tu ?

Je cherche des notes qui s'aiment. »

La musique est en même temps un moyen de communication et la possibilité d'apprendre le souci de l'autre : partie intégrante d'un « orchestre » formé en classe, chaque enfant est obligé de respecter l'activité de ses camarades pour que le résultat d'ensemble soit une réussite. Les constatations des spécialistes rejoignent les observations du musicologue Gilbert Rouget :

« Musiquer avec les autres, danser avec les autres, s'oublier soi-même, avoir un sentiment plus intense de la vie, de la vie physique, faire un seul avec soi-même, oublier de se dédoubler, cela représente vraisemblablement pour les êtres humains la vie dans toute sa plénitude. La musique est à la fois un moyen d'expression de l'individu et une possibilité de communion, d'intégration de l'individu à un groupe :

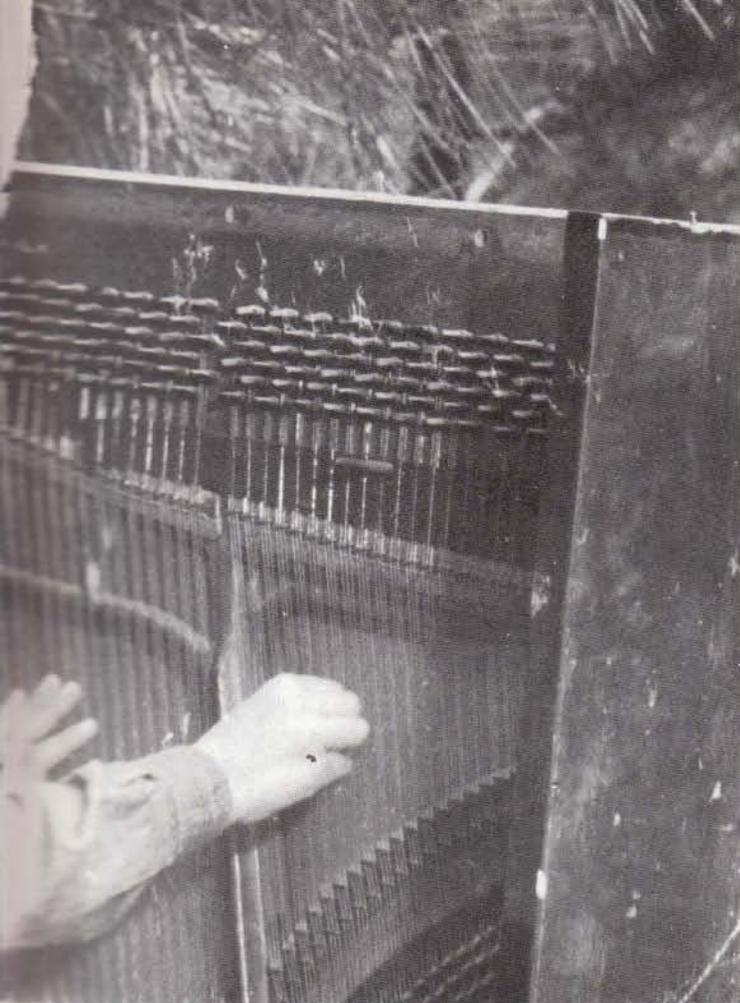


Photo X

n'est-ce pas ce que cherchent éperdument les jeunes aujourd'hui ? »

« Arrête de faire du bruit, tu me casses les oreilles ! », s'écrient les parents lorsqu'un petit enfant tape sur quelque chose.

« L'enfant ne comprend pas, dit Maurice Le Roux. Il ne peut pas répondre : ce n'est pas du bruit, c'est de la musique ! »

Il faut que les enfants soient libres d'apprendre l'amour des sons. Tout petit, Mozart tapait sur les touches du piano. « Que fais-tu ? », lui demanda-t-on.

« Je cherche les petites notes qui s'aiment. »

Tous les enfants ne seront pas des professionnels, mais tous peuvent devenir des « amants de la musique », dit une psychanalyste d'enfants. Maurice Le Roux explique encore : « *Il faut laisser à l'enfant la liberté de fabriquer ses sons ; sinon, on risque de « bloquer », de « casser » une partie profonde de sa sensibilité.* »

Il faut également le laisser libre de chanter « faux ». Avoir une bonne oreille ne signifie rien : l'ouïe peut s'éduquer. Il a été prouvé que l'incapacité de chanter « juste » correspondait fréquemment à des troubles d'ordre psychique.

L'important est que l'enfant soit libre de chanter même « faux », libre de siffler, de mouvoir son corps, de taper des rythmes sur un objet, de crier.

A l'intérieur du cadre plus général de la répression de la spontanéité chez l'enfant, aggravée dans la civilisation urbaine, la sublimation de l'immobilité et du silence née à l'époque victorienne a largement contribué à « fermer » les Français à la musique.

Les personnes élevées au couvent se souviennent combien elles ont souffert de ne pas pouvoir chanter en dehors de la messe et du cours de chant : double

frustration, la musique devenant alors une activité imposée, presque une pénitence. Le tambour du petit garçon, crevé par la grand-mère furieuse, l'harmonica confisqué, l'électrophone interdit sont autant de frustrations qui risquent d'entraîner des traumatismes parfois très sérieux.

Il est intéressant de remarquer que dans les pays du tiers monde où la civilisation rurale reste dominante, les enfants sont libres de se comporter en enfants : tel haut fonctionnaire indien ne comprend pas que son épouse, une Anglaise, empêche leurs enfants de chanter pendant que la nurse leur donne leurs repas.

La liberté de l'enfant est fondamentale pour qu'il s'ouvre à la musique. Elle est indissociable de son besoin de réel, de concret : il doit pouvoir toucher et faire, il doit se sentir « concerné ». Les pédagogues, les psychologues, les musiciens en ont eu la preuve maintes fois. Les propos des principaux intéressés, à savoir les enfants, le démontrent souvent confusément ; certains d'entre eux, cependant, le soulignent avec une étonnante clarté. Tel ce garçon de 11 ans qui écoute avec une joie égale les Beatles, les œuvres de Bach, celles de Pierre Henry, et des musiques de Bali où il a vécu un an : « J'aime pas le piano. J'aime la batterie, et mon tambour de Bali. Et puis les trois pipeaux que j'ai fabriqués moi-même, quand j'étais à l'école primaire : un soprano, un alto, un ténor. Au lycée, pour étudier les instruments, le professeur nous montre des dessins dans un livre. Ça serait mieux si on pouvait toucher des instruments que le prof apporterait. Au lycée, il y a deux pianos. Mais ils sont fermés à clef. » Xavier, 13 ans, cadet d'une famille très modeste, traduit combien la musique est essentielle à l'enfant dans sa liberté active et concrète. « La musique, c'est plus qu'un loisir. Ce serait triste si on n'entendait pas la musique. Si on parlait toujours sur le même ton, ce serait morne. Le chant et la musique ? Oui, ça se raccorde, parce que pour chanter, il faut la musique. Même quand on parle, c'est de la musique. » Et il ajoute : « Je chante dans la chorale du quartier. J'apprends le solfège parce que sans ça on ne peut pas lire les partitions, ni inventer de la musique. Ma flûte et mon harmonica, j'en joue tout seul quand j'en ai envie. Je ne veux pas apprendre à jouer d'un instrument avec un professeur. »

Ces enfants, comme tant d'autres de tous milieux, ont de nos jours à leur disposition guitares, flûtes, transistors, électrophones : indication de la libéralisation de l'éducation, disent les sociologues.

Le disque, la radio, la T.V. ont l'avantage de propager la musique et notamment d'activer le brassage des cultures musicales, mais seuls certains foyers aisés écoutent les émissions culturelles. *La musique dite de « variétés »* — dérivée du jazz et de la véritable « pop » — domine partout. Pas seulement sur les ondes. Hormis quelques chansons de qualité, c'est un flot continu de musique prétendument relaxante : dans les magasins à grande surface, boutique de gadgets ou cafés, même ambiance fade, ou tintamarre infernal.

L'enfant est à la fois agressé et abruti par ces sons. « Aujourd'hui, dit Bétsy Jolas, compositeur contemporain, on a tendance à utiliser les sons pour « dédramatiser » l'existence. *Cette musique facile, sans problèmes, que l'enfant subit, le conditionne, l'anesthésie et l'accoutume à ne pas faire d'effort.* »

Comme de nombreux musiciens, Bétsy Jolas pense que l'enfant ne vient pas seul à la musique. Une formation musicale lui est indispensable.



Photo X

Quelle est la meilleure introduction à la musique ? On sait que la structuration de la sensibilité se fait dans la prime enfance. Vers l'âge de 10-11 ans, l'enfant est le plus souvent réfractaire à l'acquisition d'éléments musicaux « novateurs » : accoutumé très tôt à la métrique et à l'harmonie rassurante de la musique « classique », c'est-à-dire la musique tonale européenne, il se fermera généralement à des musiques plus complexes.

Une ouverture sur toute la musique

L'initiation musicale par la musique contemporaine semble la plus logique : « Il est plus difficile pour un enfant d'aujourd'hui de comprendre Versailles que la chapelle de Ronchamp construite par Le Corbusier », explique Maurice Le Roux.

L'univers sonore constant dans lequel baigne le monde, voitures, avions, métros, trains, travaux, etc., comme la passion, la violence, l'explosion au grand jour des sensations, des sentiments les plus profonds, sont familiers à l'enfant : la musique contemporaine qui, dans ses recherches, intègre entre autres, tous ces aspects de notre époque le place immédiatement devant sa réalité propre, lui permet de la comprendre.

Connaissant la musique de son temps, l'enfant explorera avec plus de lucidité les richesses de la musique du passé. Les enfants aiment l'imprévu de la musique contemporaine. Toutefois, le tragique de leurs dessins, de leurs poèmes créés pendant les premières écoutes de certaines pièces atonales, révèlent le pouvoir qu'ont celles-ci de provoquer la libération de forces obscures et irrationnelles de l'inconscient.

Il ne faut donc pas limiter la formation des enfants à ces musiques parfois inquiétantes.

La formation musicale doit être universelle. Sans chronologie, dès la naissance, les enfants doivent

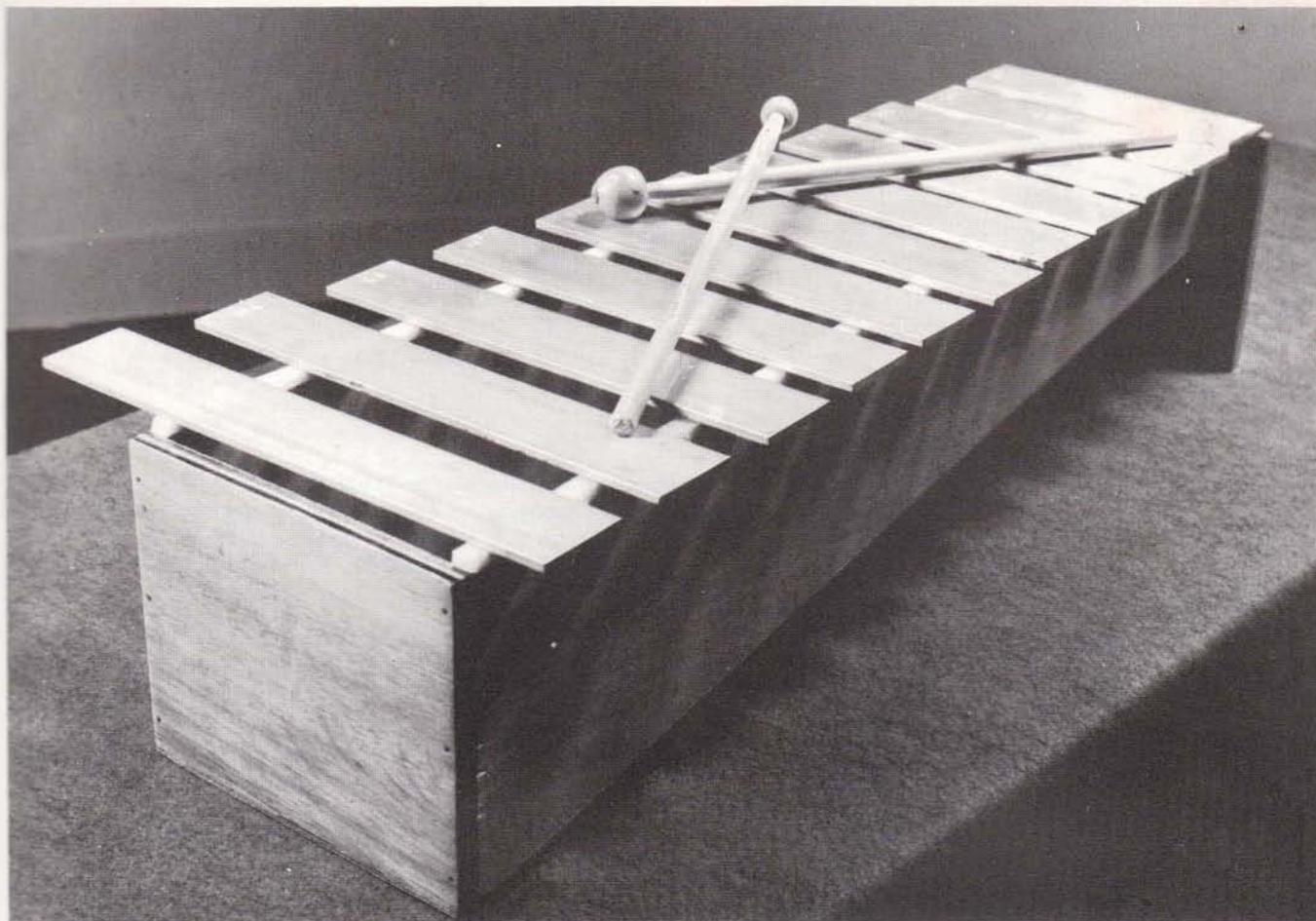
entendre, apprendre à aimer les musiques de toutes les époques et de tous les peuples. Il semble couler de source que les méthodes actives sont les plus à même de répondre à ces exigences. Ces méthodes sont nombreuses. Celle de Karl Orff, qui fut l'un des musiciens officiels de Hitler, jouit présentement d'une grande vogue à cause de ses résultats spectaculaires très rapides : les enfants sont heureux, ils forment un orchestre, c'est facile, c'est « harmonieux » à l'écoute. Mais cette méthode, affirment les meilleurs spécialistes, est dangereuse car elle consiste entre autres à imposer aux enfants des instruments spécialement fabriqués, amputés de leurs demi-tons, tels des xylophones sur lesquels ils ne peuvent jouer que la gamme modale : sur un piano, cela équivaldrait à supprimer les touches blanches et à n'utiliser que les touches noires.

« Un demi-ton ? Ah ! Atroce ! Je veux des tons entiers parce que ça forme des hommes, des hommes ordonnés », disait Karl Orff.

En revanche, la méthode de la grande amie de Liszt que fut Marie Jaëll rejoint les doctrines les plus modernes : elle se fonde sur la découverte de soi, elle récuse l'acquisition d'automatismes au profit de la conscience sans cesse affinée, par l'exécutant, des forces multiples qui animent cet instrument pour la musique qu'est son propre corps. Elle bannit donc « l'imitation » au bénéfice de la création. La formation musicale préconisée par les musiciens contemporains est la plus recommandable par ses pratiques stimulantes, et notamment la relation établie entre tous les arts.

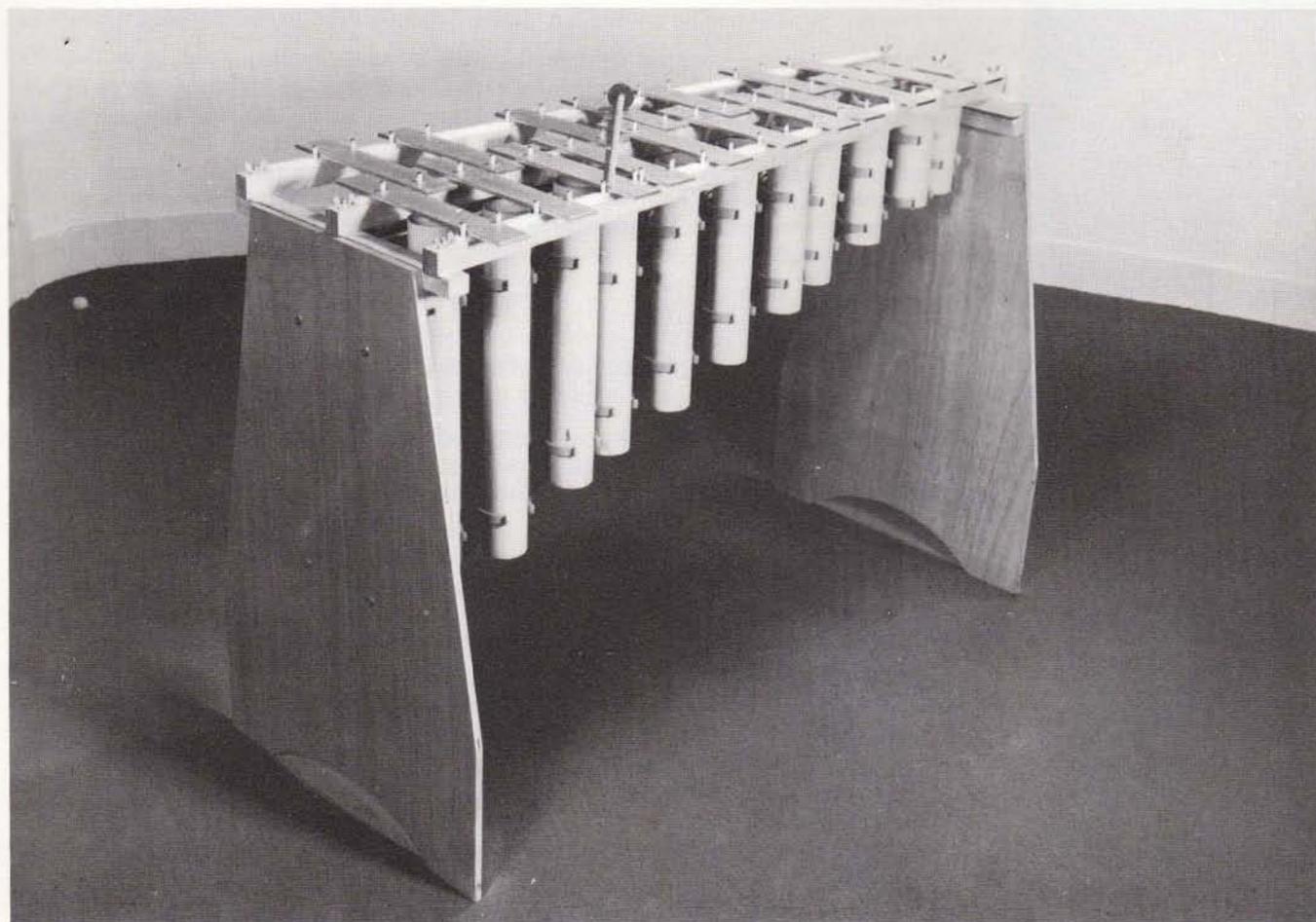
Cependant, la méthode de Marie Jaëll peut être le pont entre le passé et le présent : elle permet à l'enfant déjà conditionné par la métrique et l'harmonie classique de s'ouvrir, à travers toutes les musiques, à la musique, ce qui aujourd'hui paraît fondamental pour pouvoir la comprendre, l'aimer, la vivre et modeler la personnalité.

Aniouta PITOEFF



Photos Conti - CEL

La C.E.L. vend des séries de lames accordées vous permettant de réaliser vous-même un de ces métal-
lophones.



MUSIQUE LIBRE



Si, considérant la musique instrumentale comme une langue, nous décidons d'en faire don à l'enfant en tant que moyen d'expression, nous pouvons pratiquer une pédagogie d'apprentissage par la Méthode Naturelle telle que C. Freinet l'a définie. Alors, le plus tôt possible, dès la naissance, nous apportons des éléments de conditionnement tels que le langage musical devienne un besoin impérieux de l'enfant.

Nous pouvons choisir un instrument qui sera, outre la voix, le support personnel de l'expression musicale. C'est de cet instrument que jouera l'enfant. Autour du berceau nous créons un bain musical à l'aide de quelques morceaux diffusés par une chaîne Hi-Fi.

Comme pour la langue maternelle, il se produira un effet de conditionnement, un désir d'imitation et d'expression.

Or, si le milieu parental peut créer le dialogue avec le même instrument (ne serait-ce que par l'apprentissage du père ou de la mère), cela ajoutera aux conditions favorables et l'enfant s'exprimera avec son instrument en même temps qu'avec ses organes phonateurs et, peut-on espérer, en suivant le même schéma d'organisation.

Il n'est pas vain de penser qu'à quatre ans l'enfant saura parler *et...* jouer d'un instrument, qu'à partir de six ou sept ans il aura envie de lire des histoires *et* de la musique et qu'il aura les mêmes facilités dans l'un et l'autre cas.

Ne croyez pas que tout ceci ne soit que théorie, simple rêve ou exercice de pensée. Sinichi Suzuki, professeur de violon au Japon, en est, depuis trente ans, l'heureux praticien (1).

Un tel conditionnement précoce n'a rien qui puisse nous choquer. Nous ne sommes pas choqués par la façon dont les enfants sont marqués par le bain de langage qu'ils subissent dès leur naissance (peut-être avant) et qui demeure bel et bien un conditionnement à la langue maternelle. Nous savons même utiliser les acquis de ce conditionnement en vue de l'apprentissage de la langue écrite. Nous favorisons la pensée personnelle et créatrice dont les structures sont en grande partie commandées par les structures du langage.

Ce qui peut nous gêner c'est que le langage musical ainsi acquis ne permette dans l'expérimentation que l'interprétation citée.

On verrait mal un enfant ne répéter que des histoires apprises par cœur, ne pas essayer de formuler quelque pensée personnelle au moyen de son langage fraîchement acquis.

Mais il est vrai que le but du Professeur Suzuki est de former des interprètes de qualité répondant aux critères esthétiques classiques et occidentaux — les instruments comme les œuvres sont importés et sans aucune liaison avec la culture nippone — ce en quoi il réussit à merveille.

Nos buts à nous ne sont pas là.

Privés du bain musical nécessaire, choisi, dosé et de qualité, livrés au « n'importe quoi » disco-radio-télévisé, nos enfants entrent dans nos écoles avec un piètre bagage.

Si encore l'école maternelle peut se permettre de compenser ces défaillances parce qu'elle reçoit les enfants assez tôt, l'école primaire arrive souvent trop tard, quand la scolastique a brisé tout élan et hiérarchisé les disciplines en plaçant la musique au dernier rang.

(1) Cf. l'article de N. H. Pronko paru dans *Psychologie* n° 20 de septembre 1971 : *A quatre ans le violon sans larmes* dont les têtes de chapitres sont : *La théorie est venue après la pratique ; Un apprentissage qui commence au berceau ; L'enfant doit lui-même demander à jouer ; Une musique doit s'apprendre comme une langue maternelle ; N'importe quel enfant peut faire un bon musicien.*

Il ne nous reste plus qu'à saisir la musique par le bout du nez qu'elle montre à la porte presque fermée. C'est pourquoi nous préconisons la « musique libre ».

Mais quelle est-elle ?

Notre préoccupation est de retrouver les voies de l'expression de la création par lesquelles passe le tâtonnement expérimental, seule source d'apprentissage réel.

Hors de tout dressage, nous permettons à l'enfant de se familiariser avec les sons, de jongler avec eux, comme et quand il le veut, de retrouver un langage (2) — faute d'une langue —, de découvrir petit à petit par des arrangements sonores gratuits, diversifiés et libres, un moyen de communiquer des sentiments incommunicables par les autres moyens qui lui sont connus.

Cette découverte reste, nous le croyons, bien supérieure aux résultats spectaculaires du Professeur Suzuki. Elle est fondamentale.

Nous pensons même que dans certains cas elle pourrait donner des résultats indiscutablement plus prospectifs.

En effet, la « musique libre » dans le meilleur des cas, pratiquée sans discontinuité depuis le plus jeune âge, à la maternelle, fournira à l'enfant des pistes de recherches fécondes et diversifiées parmi lesquelles il pourra choisir le genre qui lui convient pour exprimer ce qu'il ressent ; alors que les élèves japonais demeurent fixés à l'instrument et au style classique qu'on a choisi pour eux.

De par son entraînement à la création, il pourra devenir un interprète sensible. D'autant plus sensible qu'il aura été et sera un créateur nuancé ; ceci à l'inverse de l'interprète servile, par trop dressé à la reproduction qui aura du mal à devenir compositeur ou à changer de genre.

Or, comme nous l'avons dit, c'est le meilleur des cas.

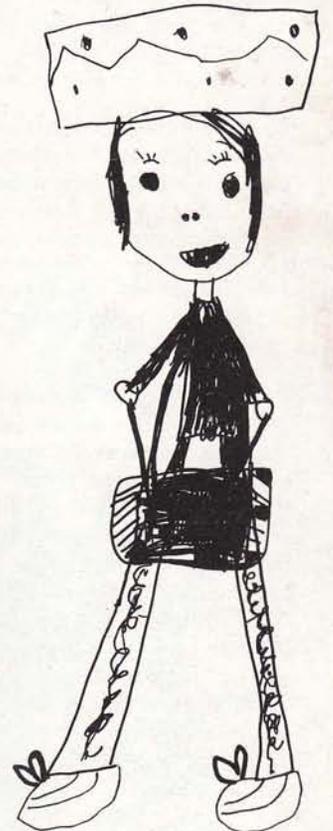
Malheureusement il est souvent bien tard et les maîtres soucieux de promouvoir une éducation musicale digne de ce nom, doivent lutter contre les stéréotypes inconsciemment engrammés par leurs élèves et par eux-mêmes. Pour cela, ils mettent en place un atelier de musique libre et font apparaître le sonore par différents moyens. Tout ceci est louable en tant que structure de déblocage de l'expression, mais se doit de déboucher le plus vite possible sur la création expressive.

Le danger serait de « faire de la musique » comme on « fait de la grammaire » ou comme on « fait du calcul » sans que cela corresponde à un besoin de l'enfant de communiquer un message personnel profondément ressenti, ou de s'insérer dans un groupe qui a « quelque chose à dire » et qui écouterait et vibrerait à ses accents.

Nous ne nous posons pas en défenseurs d'une musique forcément et uniquement descriptive ou concrète visant à illustrer un récit ou cherchant à raconter en notes et en rythmes ce qui aurait pu être dit en mots afin de donner un relief particulier. Nous reconnaissons le caractère « abstrait » que peut avoir la musique et lui attribuons un statut autonome et original parmi les moyens d'expression. Ce que nous dénonçons c'est le système du bruit pour le bruit sans but ni raison, qui d'ailleurs lasserait l'enfant — toujours à la recherche d'un auditoire critique — au point de déplacer ses intérêts hors de l'école ou de les abandonner.

Ce que nous blâmons c'est la scolastique de la musique.

J.-P. LIGNON



(2) Voir l'article suivant de Michel Barré : *A la découverte de la musique en tant que langage.*

A LA DECOUVERTE DE LA MUSIQUE EN TANT QUE LANGAGE

Michel BARRE

Je n'ai jamais « appris la musique » ni joué d'un instrument et pourtant j'aime écouter des disques, assister à un concert. Il m'a fallu attendre plus de 40 ans pour faire mes premiers vrais tâtonnements au sein d'un petit groupe d'adultes à la recherche des instruments simples de création musicale.

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

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

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

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

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

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

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

Nous nous rappelions que certaines nuances de tel instrument avaient été ressenties comme une invitation, que l'accompagnement des interventions de tel autre était un encouragement et qu'au contraire l'irruption de celui-là semblait vouloir mettre fin au dialogue de certains autres.

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

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

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

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

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

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

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

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

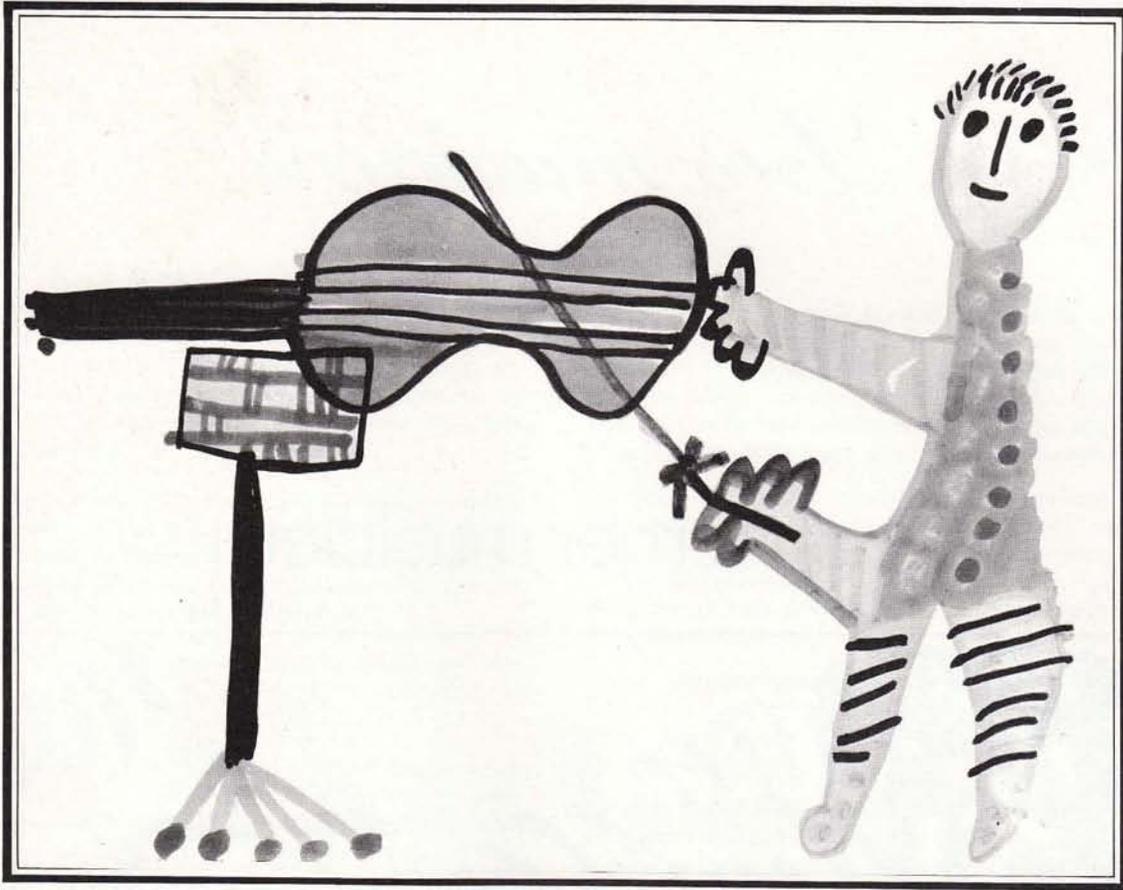
Et vous ?

M. BARRE

Les musiciens

Le berger musicien





Les violonistes





La claveciniste et la harpiste



Chanson, Chanson, le vent est-il arrivé ?

Quand je me rendis compte que la musique spontanée n'était pas le lot de chaque enfant j'aurais pu, comme mes camarades, déchanter à mon tour. Mais, par chance, à ce moment s'était déjà installée en moi la conviction intense que, dans le chant libre, l'essentiel c'est la libération psychologique. Et c'est même, justement, la monotonie de la complainte ou de la psalmodie qui suscite le plus sûrement la rêverie, l'affleurement du subconscient.

Mais, depuis, je me suis aperçu que la composante musicale avait tout de même son importance. Et j'ai également pris conscience que ce qui me la faisait dédaigner si superbement, c'était mon insuffisance, mon incompetence, mon incapacité à créer dans ma classe le climat musical nécessaire.

Mais, lentement, avec les générations montantes et les progrès réalisés, un folklore de la classe a pu, peu à peu, se constituer. Et maintenant je n'ai plus de problème : ma classe sera toujours chanteuse, pour le moins interprète, si auteur ne se peut.

Chez nous, nous faisons chanson de trois façons :

— Lorsqu'un beau poème éclôt, la proposition naît aussitôt de le mettre en musique.

— Quelquefois, c'est une création musicale orale qui nous échoit ; par exemple, une sonate pour piano figuré et violon sifflé. Aussitôt, quelque farceur, si ce n'est quelque tendre, l'habille d'un vêtement de paroles.

— Enfin, parfois, la chanson naît spontanément, comme cela, dans un mariage harmonieux et immédiat de paroles et musique.

La tentative, souvent, avorte : nous n'avons garde d'insister. Lorsque le niveau de la production est moyen, nous acceptons cette moyenneté. Il peut se trouver qu'une chanson n'ait qu'un couplet. Et puis, soudain, après deux ou trois années, il lui en pousse deux autres de la plus belle façon.

Vous le voyez, il n'est point de forçage : si la chanson ne dure que le temps d'un refrain, c'est toujours cela de cueilli en passant. Comme pour le dessin, il y a naturellement beaucoup de déchet parce que le tâtonnement est généreux. Et encore, peut-on parler de déchet lorsque chacun des 29 enfants, garçon ou fille, vient chanter sans hésiter devant ses camarades ? La réussite n'est-elle pas alors totale ? Cependant, musicalement, la classe devient, peu à peu, plus habile : les beautés s'additionnent et le niveau général s'élève.

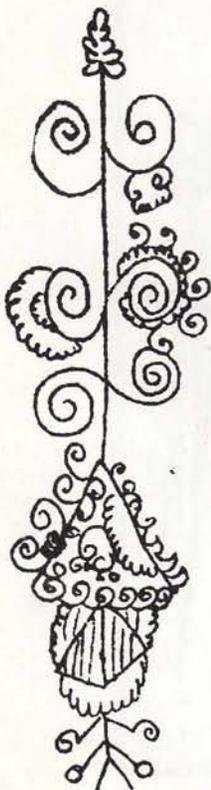
Aujourd'hui, je vous livre quelques éléments de notre folklore. Ils vous rendront peut-être service. En effet, dans tout domaine, une certaine atmosphère de création favorise le démarrage.

Si vous n'avez pas à votre disposition l'exemple de créations anciennes, vous pouvez prendre les nôtres. Par exemple, un jour, vous délaisserez la radio scolaire et vous prendrez la rose de toutes couleurs ou la rivière. Elles se trouveront, peut-être, à vos enfants mieux accordées.

Evidemment, vous en ferez ce que vous voudrez : nous vous les offrons en entier. Vous ne pouvez craindre de les trahir puisque ma transcription musicale les trahit déjà. Et, par chance, vous retrouverez peut-être la bonne chanson. Mais vous ajouterez les mots, les rythmes, les couplets qui vous plairont ; vous ralentirez, vous accélérerez. En un mot, vous en ferez votre bien. Si vous en faites autre chose, vous aurez fait création originale. Ce sera votre premier fonds. Et peu à peu vous vous constituerez un avoir si grand que vous dédaignerez nos trésors, qui ne sauraient être trésors que pour nous.

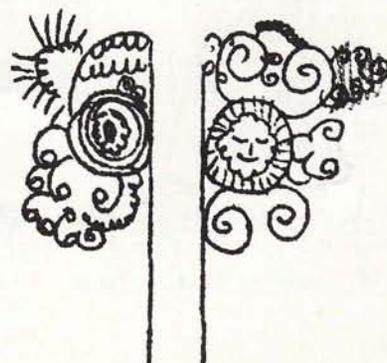
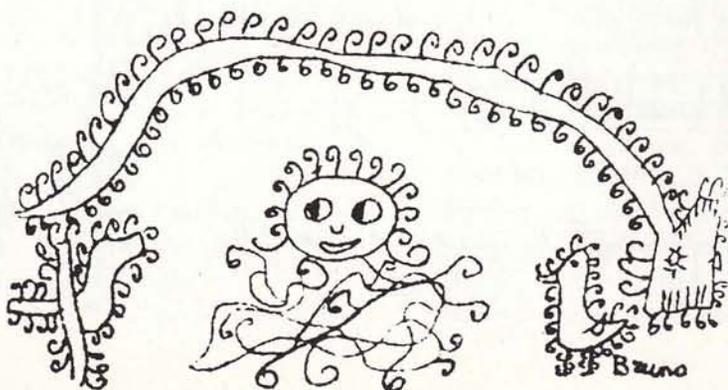
Paul LE BOHEC

L'Éducateur 14



Chanson

Chan son chan son le vent est ar ri vé Le
vent le vent le vent est ar ri vé Pe
tit oi seau bles sé le vent est ar ri
vé par mi les champs de blé Pe tit
é cu reuil va- t-en dans les feui
lles pe tit goé land va-t-en vers ton en
fant vers ton en fant ché ri Pe
ti te tu lipe d'or cache toi dans
tes pé ta les d'or.



Je vois les arbres

Poème de Pierre-Yves Corse

Musique du CE 2 Trégastel

Je vois les arbres A dieu mes co lombes A dieu é
 toi les les sa pins A dieu co lombes a dieu la pins A dieu a
 dieu mes mai sons A dieu mon chien. Mes rou ges gorges tous mes
 oi seaux du monde des che mins tout au loin.

2

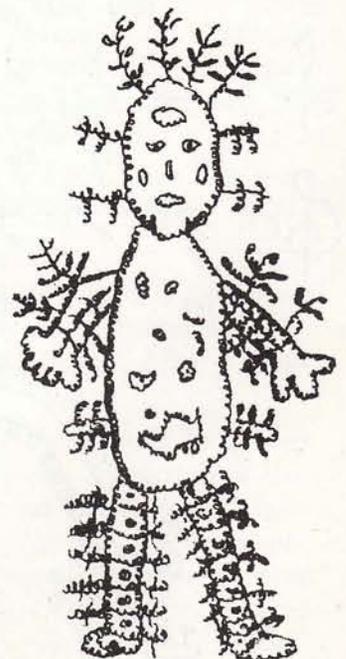
Adieu maisons, bonjour paysages
 Mes braves gens et mes oiseaux
 Chantez en chœur, les étourneaux
 Chantez chantez les mésanges
 Et les moineaux
 Bonjour statues cathédrales du monde
 Et tous mes chemins nouveaux

3

Et je reviens, bonjour mon village
 Bonjour ma rose, mes vieux chemins
 Bonjour grands arbres et les sapins
 Bonjour été ensoleillé
 Bonjour mon chien
 Bonjour goélands qui planez sur le
 et la mer tout au loin. [monde]

La rose

Ce ma tin j'ai vu une ro se C'est
 u ne rose au fond du jar din Un oi seau est ve
 nu de loin Est ve nu ad mi rer la ro
 se La ro se au par fum du jar din.



Dans la rivière

Dans la ri viè re le pois son nage
 Et re gar de le loup pas ser qui re
 gar de son i ma ge Dans la ri vière à l'eau
 claire Il voit son re flet pas ser
 dans la ri vière
REFRAIN
 Et le pois son s'en dort Dans le re flet du
 loup do ré En fai sant tan guer dou ce ment sa queue
 ar gen tée.

2^e couplet

3^e couplet

Dans la fon taine A l'eau clai re
 Buvait le petit cheval blanc
 Parmi les jolies fougères
 Dans la fontaine à l'eau claire
 Il est si doux si charmant
 Une merveille
 Et le pois son s'endort
 Dans le reflet du cheval blanc
 En fai sant tan guer
 Doucement sa queue argentée.

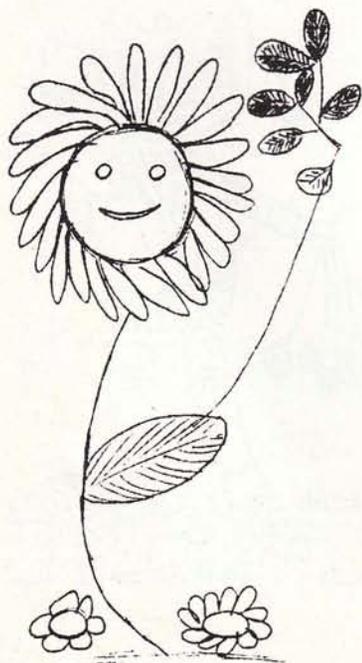
Dans le ciel clair les beaux nuages
 Passent au-dessus de l'arc en ciel
 Et regardent leurs visages
 Dans la mer bleue à l'eau claire
 Ils sont si blancs, si brillants
 Une merveille
 Et le pois son s'endort
 Dans le reflet des nuages blancs
 En fai sant tan guer
 Doucement sa queue enchantée.



A Crégastel



Moi j'ha bite à Tré gas tel (Côtes du Nord)
Dans la val lée des Tro ié ros Je des
cends u ne côte pour al ler chez moi J'ai
du gra nit rose et du gris On le po lit au
po lis sa ge Mais on ne sait pas qui est po
li Et qui est sa ge L'eau de l'é
tang sert aus si aux scies à fil Et aux dé bi
teuses Mais elle a aus si des an guilles et des tê tards.



La rose de toutes les couleurs



La rose de toutes les cou leurs a pous sé ce ma tin
sur la pe ti te pe lou se Elle é tait si pe tite
que j'ai fa illi la cou per.

VERS UNE METHODE NATURELLE DE MUSIQUE

Paul DELBASTY

Récit de la naissance d'un chant collectif sur un texte libre (*en italique, ce que fait le maître*).

Un matin, Daniel (7 ans), nous montre un dessin accompagné d'une courte phrase.

« Sur la mer, les grands navires voguent sur l'eau, claire et bleue. »
Tout le monde s'intéresse.

Nous l'arrangeons vite au tableau.

Sur la mer
claire et bleue
les grands navires voguent.

— Je voudrais le chanter.

— Moi aussi, moi aussi...

Je dessine la portée.

— N'oubliez pas la clé de sol. Je vous la dessine.

Et déjà chacun s'essaye... *J'attends, j'écoute tour à tour.*

Jacques :



Daniel :



Francis : Ça se balance comme la mer. Il faut continuer comme cela.

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

Bernard :



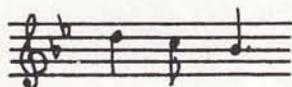
— *Je l'écris au tableau.*

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.*



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.

Serge :



— 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-la 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 clé 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 ?

— *Ecoute — 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 à 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.*

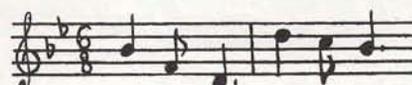
— La mer et le ciel se ressemblent. Le ciel se voit (*se reflète*) dans la mer.

— Blanc et bleu.

— Tous les deux.

— *Mer et ciel (je chante) se ressemblent.*

Bernard :



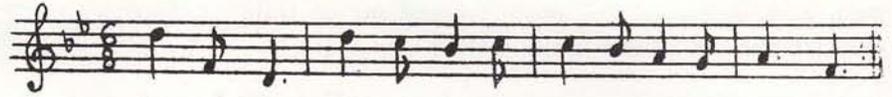
— Les airs se ressemblent. C'est bien comme cela.

Francis : Il faut rester sur deux.

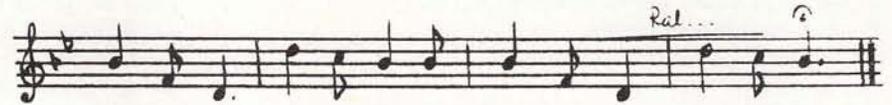
- Alors, j'écris le point d'orgue. Chantons.
- Alain : Il faut aller moins vite à la fin.
- Ralentir ?
- Oui.
- Alors, écrivons *Ral...*
- (Je n'ai pas, jusqu'ici posé les barres de mesure et personne ne s'est encore inquiété de la valeur des notes).
- On a oublié « les » quand on appuie un peu.
- Les 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 NAVIRES VO-GUENT
DER-RIÈRE EUX BEL-LE TRAINÉ L'É-CU-ME SE BA-LAN-CE



MER ET CIEL SE RES-SEM-BLENT BLANC ET BLEU TOUTS LES DEUX.

DELBASTY
Buzet-sur-Baïse (L.-et-G.)



UNE RECHERCHE SUR LA VOIX



Une élève de la classe de la directrice entre. Elle parle très vite ; on comprend vaguement qu'elle apporte une circulaire... ce n'est pas trop difficile, puisqu'elle tient celle-ci !

Dès qu'elle a refermé la porte, nous éclatons de rire. Jean-Michel déclare : « *Elle a dit : bloulou bloulou !* » Le maître suggère d'enregistrer ces drôles de paroles. Jean-Michel bondit devant le micro et continue son imitation. Hervé vient lui donner la réplique. La conversation s'installe. José intervient à son tour. Toute la classe est stupéfaite. Les « bavards » s'en donnent à cœur joie. Ils en rient de plaisir ! L'un d'eux propose : « *tous ensemble* » et on a un beau bruit de volière, de brouhaha de hall de gare, ou de... ou de...

Nous sommes en face d'un objet sonore nouveau pour nous et plutôt humoristique. Anne-Marie demande : « *On réécoute ?* » L'effet de surprise s'atténue. Il ne reste que la construction sonore.

On s'est bien amusé. Mais est-ce bien tout ? N'a-t-on pas domestiqué sa voix ? Ne l'a-t-on pas menée vers des chemins qui lui étaient inhabituels ? N'a-t-on pas, pour quelques instants, débloqué sa fantaisie créatrice ?

N'a-t-on pas oublié, l'espace d'un petit bout de matin, tous les interdits qui chargent notre langage, retrouvé

les cheminements d'un Henri Michaux, la démarche des peintres abstraits ou des enfants de l'Ecole Freinet explorant les coulures de peinture ?

N'a-t-on pas visité les limites du verbe et démonté le mécanisme de celui-ci ? Que reste-t-il quand on a enlevé le sens des mots ? Que se passe-t-il quand on se trouve oreille à oreille avec une langue étrangère ? On est face au support, face à la musique de la parole, face aux intonations. Et cette musique influence le langage et est influencée par lui, comme l'a dit le Docteur Tomatis, comme le constatent les chercheurs du Laboratoire d'ethno-musicologie du Musée de l'Homme.

Les voix n'ont-elles pas été utilisées comme des instruments de musique, conversant entre eux, comme dans « *what love* » de Charlie Mingus, et nombre de recherches contemporaines ?

De telles réalisations ne sont-elles pas typiques de la vie des enfants ? Pourquoi ne rentrent-elles donc pas dans nos classes ?

Ne pourraient-elles pas être le tremplin d'un déblocage de l'expression, d'une éducation musicale sans frontière... et d'une autre façon de vivre en classe, si le maître permet et valorise !

Jean-Louis MAUDRIN

Interview de J.-L. MAUDRIN et J.-P. LIGNON
par M.E. BERTRAND

à propos de l'enregistrement :
(extrait de l'Art *Enfantin et Créations* n° 63
de septembre-octobre 1972)

RECHERCHES

MEB. — Dans la série des éditions de la COMMISSION MUSIQUE DE L'I.C.E.M.-PÉDAGOGIE FREINET paraît dans cette revue un disque consacré à des recherches sur la voix et uniquement la voix. Pourquoi?

Voulez-vous marquer par là une opposition à la musique instrumentale (on pourrait peut-être le croire en lisant l'article *Contre l'instrumentation systématique* paru aux pages 30 et 31 de notre numéro de mars/avril 1972) ou alors une opposition à la chanson qui comporte des paroles (comme on peut en entendre dans certains des disques que nous avons édités : n° 1005 - 2003 - 2004).

J.P.L. — Oui, comme nous l'avons montré, nous sommes opposés à l'instrumentation *systématique*. On a trop longtemps considéré la musique comme devant naître d'instruments fabriqués, bricolés ou achetés.

Nous avons voulu considérer la voix comme un instrument tout simplement parce que les gosses tâtonnent avec leur voix dans la classe...

J.L.M. — ... Et ailleurs !

J.P.L. — Bien sûr ! Lorsque l'enfant tapote sur une vitre, il « apprend » la musique ; quand il se sert de sa voix comme d'un instrument, il « apprend » encore la musique.

D'autre part, il est très difficile de construire une chanson pour qu'il y ait quelque chose qui passe ! Ou bien on se pose sur des paroles, ou bien on fignote particulièrement la musique (à moins que, comme dans la chanson moderne, il n'y ait que l'élément rythmique qui soit porteur d'un message).

Alors, parfois on a un beau texte et une musique insignifiante ou bien c'est le contraire.

Dans ce disque, on a voulu faire entendre une musique chantée, libérée du texte.

MEB. — Est-ce que ces recherches sur la voix peuvent être considérées comme une étape vers la chanson ?

J.P.L. — Oui, mais aussi vers la musique, mais une musique intérieure, une musique qui fait du corps tout entier un instrument.

J.L.M. — En plus, notre souci a été de montrer certaines directions, certaines possibilités d'expression nouvelle : il fallait les faire entendre plus clairement !

MEB. — Quelles sont ces « voies » originales ?

J.L.M. — Ce n'est pas original !!! Tous les gosses le font en tout lieu et en tout temps.

La musique instrumentale est une musique qui intervient au niveau de la main, du geste. Elle demande une dextérité, peut-être même une certaine virtuosité. Alors que la voix, c'est une musique qui fait intervenir seulement les organes phonateurs.

J.P.L. — Et en même temps, elle fait *vibrer* tout le corps. Tout vibre ! On vibre d'une manière biologique mais aussi émotionnelle ; somatique et affective ! On parvient ainsi à une expression corporelle : c'est donc une expression totale, globale.

MEB. — Ce qui est original, c'est que ça se fasse dans la classe. Comme nous pouvons tous nous en rendre compte, aujourd'hui dans notre monde moderne et surtout urbain, les gosses ne peuvent plus crier, comme ils ne peuvent même plus courir car la rue le leur interdit.

L'école se doit donc d'être compensatrice et de conserver les richesses que l'être possède et qu'il doit exprimer.

J.P.L. — Oui.

Ce qui est original encore, c'est que cette recherche, cette expression puisse s'améliorer dans la classe, grâce à la classe.

Un groupe, par son écoute, par ses critiques, par son goût, son intérêt permettra un progrès, une évolution, une amélioration.

D'ailleurs, on entendra dans ce disque les réponses que se font les enfants, les affinements qui en découlent : il s'agit véritablement, dans la plupart des cas, d'un dialogue !

J.L.M. — Et du fait qu'il y a un auditoire, il y a une communication.

MEB. — Dans le détail, que contient votre disque ? Pouvez-vous maintenant le présenter :

FACE I

1. — CHANT DE SYLVIE (St-Ouen-des-Champs - 27)
Classe F. Ernult.

Sylvie chante ainsi durant des heures.

2. — L'AUTOCAR (Cl. de perfectionnement, Fère-en-Tardenois - 02, Cl. J.-P. Lignon).

Jacky joue de la guitare avec un verre et un pinceau. Il chante en suivant les variations de l'instrument.

3. — DISCUSSION (Cl. de perfectionnement 2^e niveau, Bresles - 60, Cl. J.-L. Maudrin).

Improvisation à la suite de l'écoute accidentelle d'une bande magnétique enregistrée à diverses vitesses sur 4 pistes, lu sur un magnétophone à 2 pistes.

4. — YAMANACA (Cl. de perfectionnement Royallieu - 60, Cl. J.-L. Maudrin).

Chant et percussions sur des barils de lessive.

5. — CONVERSATION (Cl. de perfectionnement 2^e niveau, Bresles - 60, Cl. de J.-L. Maudrin).

Une élève a apporté un papier, elle parle très vite, Hervé, José et Daniel l'imitent, se répondent et parlent tous en même temps.

FACE II

1. — MIEN TOUC (Cl. de perfectionnement 2^e niveau, Bresles - 60, Cl. J.-L. Maudrin).

Improvisation sur deux syllabes.

2. — LA SIRENE A L'OPERA (Cl. de perfectionnement 2^e niveau, Bresles, Cl. J.-L. Maudrin).

Exploitation d'une nouvelle piste apparue au cours d'une improvisation et remarquée lors de l'écoute critique de la bande. Le titre a été donné après.

3. — LES COSMOBOULES (Cl. de perfectionnement Bourgoin-Jallieu, 38 - Cl. A. Andrès).

Musique de scène d'un jeu dramatique. Montage produit par les enfants à l'aide de différentes séquences enregistrées séparément. Les Cosmouboules arrivent sur une planète, ils sont attaqués.

J.L.M. — Le texte de présentation comporte également une discographie sommaire que voici :

Rechants, O. MESSIAEN.

Nuits, XENAKIS

Stabat Mater, K. PENDERECKI.

- ERATO STU 70 457.

Le marteau sans maître, PIERRE BOULEZ - ADES 15 006

At his very best, DUKE ELLINGTON (chant Adélaïde Hall, Kay Davis) - R.C.A VICTOR 730 365.

The best of Ella Fitzgerald - Vol. I MCA LA COMPAGNIE MAP/S 2875 - Vol. II : MCA LA COMPAGNIE MAP 3402.

Musique de l'Inde - Chants et danses populaires du Bengale - B A M LD 5076.

Musique du Mali BAM LD 5772.

Rythmes et chants du Sahara central - ICEM DOCUMENTS SONORES DE LA B.T. N° 3.

If I could only remember my name, DAVID CROSBY - ATLANTIC STEREO 840 003 M.

SUR LA VOIX

J.P.L. — Ce disque nouveau c'est une communication établie dans nos classes mais c'en est une aussi grâce au disque ! Les enfants vont pouvoir se rendre compte qu'il y a d'autres enfants qui cherchent comme eux dans les mêmes directions. Cela aura valorisé une partie un peu méconnue de l'expression enfantine.

J.L.M. — C'est certain que ces recherches sur la voix viennent en complément de tout ce que nous publions et éditons dans le domaine de l'art enfantin, et non pas en opposition. C'est une nouvelle fois la prise de conscience que la musique est partout.

Trop souvent on considère encore la musique de concert comme une musique de conserve !...

J.P.L. — ... Oh ! pas toujours ! Il y a des musiques d'improvisation ! et le jazz ! le pop !

J.L.M. — Oui, d'accord !

Ce qu'il faut considérer c'est que chacun de nous, comme chaque enfant — et surtout l'enfant — plonge dans un bain musical constant (comme il existe également un bain scientifique, un bain de langage, un bain mathématique).

Nous autres, ici, nous éclairons la réalité sous l'angle de la musique.

J.P.L. — Et c'est l'aspect culturel de notre action !

Ce disque va être le témoignage d'une réalité sonore qui porte son message en elle-même.

On a trop l'habitude de considérer que l'enfant chante gratuitement. Or, il y a un message.

MEB. — Lequel ?

J.P.L. — C'est le message de la vie ! Dans chaque chant, il y a ce que porte une plante qui fleurit dans le soleil.

C'est exactement comme une chose qui vit et qui suscite alors des réactions. On ne peut pas rester passif !

Le texte n'est pas seul à faire réfléchir et à ouvrir l'esprit, à créer alors des réactions.

La musique, même vocale, même avec des « bali-boulou », suscite des réactions et quelle que soit la nature de ces réactions, qu'elles soient positives ou négatives, le but est atteint.

J.L.M. — Il y a là un mode d'expression universel. Il est hors du lieu et hors du temps, mais en même temps il est dans le lieu et dans le temps.

J.P.L. — Oui, c'est le fait de toute la musique !

J.L.M. — Exactement : c'est la nature de la musique, c'est comme la poésie...

MEB. — C'est comme la permanence de l'homme qui est dans chaque instant et qui est aussi éternelle, hors de l'anecdote...

J.L.M. — Et aussi dans l'anecdote.

Le poème est en même temps émanation du temps et du lieu mais c'est l'expression de l'homme qui vit et se survit.

J.P.L. — Pour en revenir à la musique, déjà PYTHAGORE se demandait comment atteindre un mode d'expression qui ait cette permanence dont vous parlez, qui soit de tout lieu et de tout temps et toujours compris.

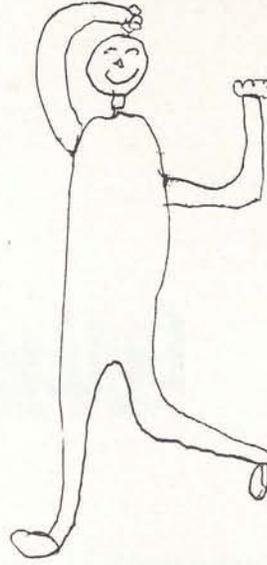
J.L.M. — C'est l'internationale du cri !

J.P.L. — Et c'est la musique !

Alors les musiciens se sont attachés à établir des équilibres, des lois fondamentales qui visent à cette universalité.

C'est le problème de la gamme... maintes fois posé et qu'on remet en question dans les modes d'expression moderne. C'est le problème de la pièce musicale qui doit contenir cette permanence pour être comprise et pour traverser le temps.

C'est le problème de la similitude que certains trouvent inquiétante entre la courbe de la vie, la courbe d'un son et la courbe d'une expression musicale construite quelle qu'elle soit ; peut-être tout se résume-t-il dans le fait d'une facture d'audition commune et permanente chez tous les hommes de tous les temps dont le musicien n'aurait pas le droit d'enfreindre les lois.



la musique
moi,

Ça
me
fait
danser

C'est en ce sens qu'on peut dire que la musique a *pouvoir* sur les êtres et sur les choses.

MEB. — ORPHÉE déplaçait les rochers et faisait taire les lions avec sa lyre !

J.P.L. — Oui : le fait de taper sur un tambour permet de faire vibrer l'air et notre tympan, il déplace quelque chose dans la nature.

C'est en ça que le musicien a un pouvoir sur les autres. La musique est conditionnante et structurante.

C'est la raison pour laquelle dans mon article « LA MUSIQUE LIBRE » dans le n° 62 de mai/juin 1972 d'ART ENFANTIN, j'ai fait référence à l'article de N.H. PRONKO paru dans le n° 20 de la revue « PSYCHOLOGIE ».

La musique n'est pas plus ou moins culturelle, plus ou moins discordante ou accordante ; elle est « pouvoir » ou plutôt recherche d'un pouvoir. C'est la raison pour laquelle, encore une fois, elle est conditionnante au même titre que le langage mais l'avantage de la musique réside dans sa permanence et dans son universalité.

J.L.M. — Comme toute réalisation de l'enfant, elle est un tremplin de découverte de tout ce que font les autres : les enfants et les adultes aussi ! et c'est le moment de revoir notre discographie sommaire qui accompagne la présentation du disque.

J.P.L. — Finalement, c'est ça la culture : c'est ce va-et-vient constant entre la création de soi et la création des autres.

MEB. — Donc, la voix, ce n'est pas mieux ou pire que les instruments ou que les paroles d'un texte chanté, mais ce qui compte, c'est qu'elle est viscérale — et sensible, non ?

J.L.M. — Certains de nos morceaux communiquent des sensations intenses, certains font même trembler. C'est pour cela que nous ne les avons pas inclus dans ce disque. C'est de l'art brut ! pas de ciselures baroques ! il n'y a pas d'effet de style...

J.P.L. — ... Si, il y en a ! il y en a parfois ! Il y a la recherche d'un équilibre, il y a un rythme intérieur, il y a un souci de construction : ce n'est pas n'importe quoi ! il y a des réponses, il y a de quoi toucher l'auditeur autrement que par des arguments pédagogiques, intellectuels ou même sensibles. C'est véritablement un art !

Il y a maîtrise de la matière dans le sens d'une communication construite, ce n'est pas seulement un dévouement...

J.L.M. — Non, ce n'est pas un dévouement, c'est une sublimation du dévouement, comme tout ce qui est musique.

J.P.L. — C'est l'utilisation des moyens d'expression découverts au cours de dévouement.

MEB. — Voilà donc un disque que vous désireriez voir prendre date et peser de tout son poids dans le témoignage que nous voulons porter sur tout ce qui se fait dans le domaine de l'art et de la création des enfants.

J.P.L. — Evidemment ! c'est bien autre chose que la petite chanson de colonie de vacances apprise par cœur !

L'enfant y découvre là plus qu'une construction de sons : une réalisation de soi à travers un univers sonore qu'il maîtrise.

MUSIC



Le problème que j'aborde ici, je sais qu'il ne s'adresse pas « à ceux qui démarrent ».

Mais il y a une analyse qu'on peut faire au sein de la commission musique — que je connais depuis 1950 au lancement de « la méthode naturelle de musique » d'alors —

et qui est valable aujourd'hui en 1974 pour tous les secteurs d'activité du mouvement en général

c'est que l'on consacre toujours énormément de temps aux problèmes de démarrage, à ceux qui arrivent et qui veulent « faire quelque chose — et aujourd'hui même ! on débloque à tour de bras ! — et au contraire on consacre fort peu de temps à ceux qui voudraient

une fois un certain démarrage effectué
une certaine expérience réalisée

continuer plus loin, approfondir et passer comme je le dis, la seconde vitesse.

Accordez donc quelques lignes à ceux-là et même si c'est « difficile » laissez quelques-uns se griser de vitesse, en seconde, même dans les carrefours !

Merci !

Comment rendre la musique aux enfants ?

Tous les problèmes de la musique sont des problèmes sociaux ;
la musique est une situation sociale

Dès les premiers âges ORPHEE et PYTHAGORE ont établi par la musique
celle des hommes comme celle qu'ils attribuaient aux planètes,
le symbole de l'harmonie universelle.

La musique qu'on fait, est une situation sociale qui engage tout un groupe de gens.
Mais dans ce groupe, il ne peut pas y avoir d'individus perdus dans le groupe comme cela se passe dans tous les groupes qui ne sont pas « orchestres » mais souvent simples amas même dans les groupes dits « de travail ».

La musique laisse à chacun en le diversifiant et en l'unissant, le rôle d'un individu « dévoué » à la fois détruit et recréé.

Les problèmes de la musique sont des problèmes
de régulation d'un groupe
C'est un problème d'harmonie...

Une récente rencontre de travail nous a permis d'apesantir quelques détails du problème :

- les relations dans le groupe musical
- les compositions, les natures des sons dans le groupe
 - nécessité d'un accessoire essentiel
 - nécessité d'un son ténu dans le forte

Il faut donc porter attention sur la composition des groupes qui « font de la musique ».



photo Matéos

MUSIC

John CAGE : « 2 se divise en 1 contre 1
3 se divise en 2 contre 1
4 se divise en 2 contre 2
mais 5 travaillent bien ensemble
et aussi 6, 7, 8, 9, 10, 11 et même 12.
13, c'est impossible
(Avec Jésus, ils étaient 13 : il a fallu en rayer un...) »

Ceci dit : ce qui compte c'est le groupe qui fait
et ce qui compte c'est la musique que chacun fait
sans s'opposer intérieurement

Tant de musiciens s'opposent et luttent contre la musique où ils ne jouent pas !

C'est en ce sens : en celui qui consiste à permettre à chaque enfant de la comprendre intérieurement que, contre les musiciens et contre tous les clercs, nous devons rendre la musique aux enfants.

Ce qui compte c'est de parvenir à créer un groupe où chaque enfant ne s'oppose pas intérieurement à la musique dans laquelle il est :
qu'il n'ait pas « le droit »
d'être dans une musique
qui n'est pas en lui !

Jamais le jeu musical ne peut consister pour chacun de faire ce qui lui plaît.
« *do your own thing !* » Jamais... ou alors allez chier ! votre merde sera à vous !

Etre dans la musique qu'on fait, c'est d'abord être à son écoute.

Mais il y a un autre problème :

S'il faut aller chercher en soi LA MUSIQUE c'est monter vers les sommets connus : vers BACH, vers MOZART, vers BEETHOVEN — vers des sommets gâchés. Des sommets opaques. Des sommets transcrits où la seule voie est tracée et les crampons immuables. Posés.

Il faut aller au contraire chercher en soi une musique inconnue.

Il faut aller chaque fois et toujours vers le reste du monde et pas seulement vers toi tout seul, ère close sans résonance.

Lui, l'enfant, il peut encore.

Lui, il sait.

Lui, il veut.

L'adulte, s'il n'est poète, ne peut, ne sait et ne veut le faire !

(Faire jouer à des adultes le rôle de « groupes » d'enfants qui jouent de la musique lors de stages ou de séances « d'initiation » est stupide et sans espoir ! C'est comme « initier » une matrone aux rythmes de l'amour.

« *Nous n'avons pas besoin de savoir
des gens ce qu'ils sont
Ce qui est passionnant
c'est ce qu'ils cherchent !* »

Et alors... quand ils cherchent ensemble... Quelle musique !

MUSIQUE :

ce que vous propose la C.E.L

L'Ariel (Voir la présentation p. 7) 200 F

Lames pour métallophone
(14 lames, battes et notice de montage) 110 F

BT 383 : La musique naturelle

Des disques de musiques et chants libres d'enfants 10 F l'un

- n° 1005 : *Joies* (chants libres)
- n° 2003 : *Chants de Gérard et musiques de Buzet/Baïse*
- n° 2004 : *Coucou, opéra enfantin*
- n° 2005 : *Musiques enfantines sur l'Ariel*
- ICEM 5 : *Les petits chantent la famille*
- ICEM 6 : *Musiques simples et rythmes libres*
- ICEM 7 : *Recherches sur la voix (épuisé)*
- ICEM 8 : *Musique électronique*
- ICEM 9 : *Chants et musiques de l'Ecole Freinet*

La sonothèque ICEM (R. Papot, Chavagné - 79 LA CRECHE) possède également des enregistrements sur bande magnétique.

Attention : les disques de musique libre sont édités en supplément à la revue *Art enfantin et créations* et ne sont pas réédités. Pour être sûr de les avoir, abonnez-vous à la revue avec son supplément.

La CEL possède également des disques de danses folkloriques des provinces françaises.



L'ENFANT AU COEUR DU MONDE

Poèmes d'enfants de classes Freinet mis en musique et chantés par Christiane PERRIN (disque "Mouloudji", 33 tours, 30 cm) 30 F

a obtenu le prix du disque de l'Académie Charles Cros.

Des mouvements pédagogiques condamnent LE PROJET FONTANET

Nous estimons que le projet de réforme patronné par M. Fontanet est pédagogiquement inacceptable. Parmi les objections qui nous sont à ce titre communes, les principales sont les suivantes :

1°) **Le silence sur l'Ecole maternelle et l'Ecole élémentaire**, où se décide en fait, dans notre régime social, l'avenir scolaire de la masse des enfants, n'est pas compensé par la concession que le ministre a faite en annonçant une prolongation de la formation initiale des instituteurs. La réduction de l'effectif maximal des classes, selon un calendrier non dilatoire, donnant priorité à la Maternelle et au Cours élémentaire première année ; le soutien des élèves en difficulté ; la généralisation au profit des enfants d'immigrés d'enseignements appropriés, présentement rarissimes, et l'attribution des moyens exigés par ces différentes tâches sont indispensables à l'**égalité des chances**, présentée comme l'objectif primordial du projet, comme à l'**amélioration générale** de l'enseignement.

2°) **L'enseignement technique**, qui reste largement extérieur au projet, demeure ou devient à différents niveaux enseignement de refoulement.

3°) En ce qui concerne les **structures du premier cycle secondaire**, certaines dispositions du projet permettraient un progrès, mais la suppression promise des filières n'est pas inscrite dans le projet de loi ; l'exposé préparatoire au décret d'application témoigne d'une grande indécision et ignore les possibilités révélées par les expériences d'équipe éducative associant les enseignements de plusieurs disciplines. Il n'est pas question, dans le projet, des facilités de travail et des activités autonomes nécessaires aux enfants qui ne les trouveraient pas à domicile. Il est enfin inadmissible qu'une loi énonçant des directives qui seraient valables pour un lointain avenir et qui prétend révoquer le premier cycle perpétue une sélection à 14 ans par laquelle l'inégalité des chances s'affirme avec une brutalité que la loi Royer accroît.

4°) Le projet de loi permettrait d'attribuer **au chef d'établissement** des pouvoirs discrétionnaires en matière de discipline et d'organisation pédagogique, ce qui serait la négation de la communauté éducative que l'on prétend instaurer.

5°) **Au lycée**, la « liberté des choix » et « l'auto-orientation » des élèves, invoquées — bien illogiquement — en justification des restrictions d'accès à l'Université sont une fiction puisque la décision n'appartient pas à l'élève et peut être contraire à ses vœux. En fait, les collections d'enseignements imposés sont plus lourdes qu'elles ne l'ont jamais été. L'amoncellement des disciplines — dont on ne définit ou redéfinit ni les contours, ni les contenus, ni les finalités, ni les méthodes — renforce l'émiettement, le compartimentage, la dispersion dont souffre l'enseignement actuel. L'interdisciplinarité ne doit pas consister en une juxtaposition des disciplines, mais doit faire concourir les méthodes de plusieurs disciplines au traitement d'un même problème. L'enseignement du français, outil de communication et d'expression commun à tous les élèves et à toutes les disciplines, est matraqué.

Cette partie du projet présente les marques d'une improvisation surprenante.

6°) **Réduire l'effectif** maximal des classes, créer des heures de travaux dirigés, des enseignements facultatifs, des facilités de travail personnel — individuel ou en équipe — et des activités socio-culturelles, autant de nécessités évidentes pour élèves, parents et enseignants mais pour lesquelles le projet n'apporte pas de précision et ne prévoit pas de moyens.

7°) **Le baccalauréat** institué, de manière absurde une nouvelle catégorie de reçus collés. Les modalités d'accès à l'enseignement supérieur, commandées par l'obtention de

certains profils favorisent le bachotage dès la seconde et ne tiendront pas compte des changements toujours possibles des adolescents dans leurs choix et leurs performances. Il est d'ailleurs anti-démocratique de limiter la possibilité de se présenter à un examen sanctionnant la fin des études secondaires. Evidemment, liée au problème général de la formation et de l'emploi, la question du baccalauréat trouve ici la solution la plus restrictive qui ait été jamais proposée, même à l'intérieur du système actuel.

8°) Il n'est pas admissible de figer pour l'avenir la **séparation des enseignants** en multiples « corps », hiérarchisés selon l'âge des élèves.

9°) A travers ambiguïtés et contradictions, le document relatif à la **formation des enseignants** du second degré donne à craindre que la formation scientifique, dont le niveau n'est pas défini, soit insuffisante, et même, en ce qui concerne les professeurs de premier cycle, sacrifiée à l'avarice budgétaire.

Le concours d'admission aux « centres de formation », quasi décisif, se ferait après deux ou trois années d'enseignement exclusivement universitaire, sans aucun pré-apprentissage par l'action et la réflexion sur l'action dans des situations motivantes où l'étudiant ferait l'expérience vécue de la relation éducateur-éduqué. C'est donc sans avoir pu vérifier leurs motivations ni en former de positives, sans avoir éprouvé leurs capacités, que les lauréats admis aux centres, ignorant tout de leur métier futur, s'en verraient attribuer le quasi-monopole. Enfin, ce projet qui n'ouvre aucune voie de rechange aux étudiants évincés des concours procède non par création de choix, mais par exclusion : il crée ainsi et laisse entier un problème qui met en jeu la vie même des Universités, et donc de la recherche fondamentale.

Les organisations soussignées qui travaillent depuis longtemps au renouveau pédagogique y ont consacré un persévérant effort, concrétisé par des propositions positives de sens diamétralement opposé !

Celui de la réforme annoncée pour le second cycle et la formation des maîtres — réforme rétrograde où se manifeste le mépris de l'éducation formatrice et qui ne prend de logique interne que si on lui reconnaît pour objectif une élimination massive d'étudiants.

Son caractère cependant échappe encore à l'opinion publique, très habilement manipulée. Une abondante propagande sur les ondes est restée unilatérale. Ce n'est pas ce qui arrêtera notre action d'éclaircissement — ni le moyen qui rendra bonnes des dispositions désastreuses.

Nous ne sommes pas seuls à les juger telles, et si le temps n'avait manqué — en raison du rythme précipité qu'a adopté M. Fontanet — le texte qui précède grouperait un plus grand nombre d'organisations, mais celles qui l'approuveront ne manqueront pas, nous l'espérons bien, de le faire connaître.



Ce texte a été signé par les mouvements pédagogiques suivants :

- Association Française des Enseignants de Français.
- Association de Professeurs de Mathématiques.
- Cercles de Recherche et d'Action Pédagogiques.
- Défense de la Jeunesse Scolaire
- Groupe Français d'Education Nouvelle.
- Institut Coopératif de l'Ecole Moderne.

S'est associé aux signataires :
Le Syndicat Général de l'Education Nationale (C.F.D.T.).