

TABLE DES MATIÈRES

1. INTRODUCTION : LA VIE EST MOUVEMENT, VIBRATION.....	3
Prolongements bibliographiques.....	4
2. TEMPS, ESPACE ET LANGAGE CHEZ L'ENFANT.....	5
A. STRUCTURE RYTHMIQUE DES ENFANTINES.....	5
B. APPRECIATION DE LA DUREE CHEZ L'ENFANT.....	5
C. L'ENFANT ESTIME MIEUX LES TEMPS PLEINS.....	6
D. AMÉLIORATION CHEZ L'ENFANT QUI GRANDIT.....	6
E. LE LANGAGE ET LA MAÎTRISE DU TEMPS PAR L'ENFANT.....	7
F. STRUCTURATION DU TEMPS À PARTIR DE L'ESPACE.....	8
G. STRUCTURES RYTHMIQUES EN MUSIQUE ET POESIE.....	8
H. HANDICAPS HUMAINS ET RECHERCHES SCIENTIFIQUES.....	10
I. CONCLUSIONS.....	11
J. PSYCHOLOGIE DES HAUTEURS.....	12
K. PROLONGEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES.....	14
3. LES MÉTHODES « ACTIVES » — DESCRIPTION SOMMAIRE.....	15
A. DESCRIPTION.....	15
1. Méthodologie dans le passé.....	15
a. Moyen Age — Renaissance — Période baroque.....	15
b. L'après 1789 — L'enseignement académique.....	16
c. Musiciens traditionnels.....	16
d. Prolongements bibliographiques.....	16
2. Méthode DALCROZE.....	17
Prolongements bibliographiques.....	18
3. Méthode MARTENOT.....	18
Prolongements bibliographiques.....	19
4. Méthode WILLEMS.....	19
Prolongements bibliographiques.....	20
5. Méthode ORFF.....	20
Prolongements bibliographiques.....	21
6. Méthode KODÁLY.....	21
Prolongements bibliographiques.....	22

7. Méthode FOURGON.....	22
Prolongements bibliographiques.....	23
8. Méthode SUZUKI.....	23
Prolongements bibliographiques.....	24
9. Méthodes diverses.....	24
Prolongements bibliographiques.....	25
B. BILAN CRITIQUE	25
4. APPORT DE LA MUSIQUE DANS L'ÉDUCATION GÉNÉRALE	27
Prolongements bibliographiques.....	31
5. L'OUVERTURE AU SONORE — LE CHANT INTÉRIEUR.....	32
6. AXES PRINCIPAUX DU TRAVAIL PÉDAGOGIQUE.....	33
A. TRAVAIL DE LA VOIX.....	33
1. Mise en voix.....	33
a. Échauffement des organes de la phonation.....	34
b. Respiration.....	35
c. Attaque du son et résonance.....	36
2. La voix de l'enfant.....	38
a. Voix plate	38
b. Voix parlée	39
3. Travail vocal à l'intérieur d'un chant.....	40
4. Prolongements bibliographiques.....	40
B. DÉCOUVERTE DES CARACTÉRISTIQUES DU SON.....	41
Prolongements bibliographiques.....	42
C. APPRENTISSAGE DU TIMBRE	43
Prolongements bibliographiques.....	43
D. APPRENTISSAGE DE LA DYNAMIQUE.....	44
E. APPRENTISSAGE DES HAUTEURS.....	46
Prolongements bibliographiques.....	51
F. APPRENTISSAGE DU RYTHME.....	52
Prolongements bibliographiques.....	54
G. PÉDAGOGIE ET VIE SOCIALE	55
Prolongements bibliographiques.....	58
H. RÉPERTOIRE DE CHANSONS ET DE DANSES	58

Prolongements bibliographiques.....	62
I. UTILISATIONS MULTIPLES DES CHANSONS.....	63
Prolongements bibliographiques.....	64
J. UTILISATION DES INSTRUMENTS	64
Prolongements bibliographiques.....	65
7. APPORTS PRIVILÉGIÉS DE L'ÉDUCATION MUSICALE.....	66
A. VIVACITÉ D'ESPRIT, INITIATIVE	66
Prolongements bibliographiques.....	68
B. LATÉRALISATION ET SPATIALISATION	68
Prolongements bibliographiques.....	70
C. DU GESTE À L'ÉCRITURE	70
Prolongements bibliographiques.....	72
D. GESTES ET SONS.....	72
Prolongements bibliographiques.....	73
E. OUVERTURE AU GROUPE ET COMMUNICATION.....	74
Prolongements bibliographiques.....	74
F. SENS DES FORMES MUSICALES	75
Prolongements bibliographiques.....	76
G. SENS DE LA CRÉATIVITÉ ET DE L'IMPROVISATION	76
Prolongements bibliographiques.....	76
8. PERSPECTIVES NOUVELLES – CONCLUSIONS.....	77
9. BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE.....	78

LA PÉDAGOGIE MUSICALE

POUR LES 5 À 8 ANS

Le sujet de ce mémoire, tel que formulé dans le titre, supposerait une existence pour être épuisé tant il est vaste. Du moins, si on le creuse vraiment, dans toutes ses ramifications. Avançons dès ici un embryon de réponse : la musique se trouve avec bonheur au carrefour des facultés humaines. Elle est aussi près de l'esprit que du corps, de la passion que de la raison, de « l'esprit de finesse » que de « l'esprit de géométrie » selon l'expression de PASCAL ¹.

Emprunter toutes ces pistes nous aurait entraîné trop loin. On trouvera donc ici un tour d'horizon rapide, sommaire, pour tout dire, examinant quelques méthodes actives d'éducation musicale parmi les plus connues de manière à en présenter quelques caractéristiques principales. Puis, après un bilan critique, l'exposé d'une proposition : la musique a un rôle privilégié à remplir au sein de l'éducation générale, et spécialement au moment où l'enfant transforme ses jeux en techniques d'apprentissage du savoir, de cinq à huit ans.

S'ensuivra, comme l'assemblage d'un vaste puzzle ², une synthèse personnelle de ces exercices, encadrés d'une réflexion plus large cherchant à dégager un ensemble cohérent.

Cette synthèse visera toujours le public bien précis des enseignants du fondamental — en souhaitant qu'il puisse tout appliquer de ce qui est proposé — mais sans céder à la facilité — d'où, ces pistes de réflexion qui veulent élargir la portée des exercices de manière à rencontrer certaines préoccupations majeures de l'enseignement fondamental.

Le souci d'éviter un caractère trop scolaire à cet exposé explique le plan particulier qui a été adopté : en quelque sorte, le fond se retrouve dans la

¹ Blaise PASCAL, *Pensées*, p. 23-30.

² Il était impossible de tout citer, d'où les bibliographies en fin de chaque chapitre qui permettent de poursuivre la réflexion.

forme. Si l'on prend l'illustration de l'onde qui parcourt un plan d'eau quand on y a jeté un caillou — image familière pour un enfant — pour expliquer que le son est une matière qui entre en vibration, de proche en proche, cette image sera certainement parlante. Le plan du mémoire n'est pas vraiment différent, un chapitre prolongeant un peu plus loin des idées développées précédemment. En effet, toute musique prend naissance dans la voix : la première manifestation de la vie est un cri, que la musique pourra modeler au long de l'existence jusqu'à un ultime cri, vibration finale de l'air pour une vie qui s'en va. D'où, pour ce chant intérieur qui jaillit vers l'extérieur, l'attention portée d'abord, au chapitre 6, à la voix, et dès lors au timbre, qui, lui-même, est intimement mêlé aux variations de la dynamique, caractéristique tôt maîtrisée. L'enfant peut progressivement apprivoiser les hauteurs et découvrir la force du rythme, pour s'apercevoir qu'il était là dès le départ, qu'il est un des éléments primaires du son. Rythme et mélodie forment le répertoire des chansons qui se prolongent dans le jeu instrumental.

Cherchant à approfondir les liens étroits qui se tissent entre le monde des sons et la formation progressive de la personnalité de l'enfant — sa psychologie, son sens de l'espace et du temps —, nous ne pouvions nous départir d'une approche rigoureuse qui, aux chapitres 2 à 4, esquisse un cadre de pensée psychologique et historique, par ailleurs renforcé par les références bibliographiques commentées des fins de chapitres. Et nous rompons le plan pour l'une ou l'autre parenthèse quand elle se placera plus aisément en accroche à un point qui vient d'être développé (par exemple, aux points F et G du chapitre 6).

La fin du mémoire met en exergue plus particulièrement certains des points soulevés (chapitre 7) et propose quelques conclusions.

1. INTRODUCTION : LA VIE EST MOUVEMENT, VIBRATION



Ceci est une portion d'onde sonore, le début du **b** de *bonjour* ! Toute vie est symbolisée par cette vague, qui se déploie, bien sûr, de manière un peu hirsute, mais toute la vie a ses côtés hirsutes. L'enfant aussi est souvent hirsute, parce qu'il est vivant.

Car la vie est mouvement. Quand tout mouvement s'arrête, c'est la mort. Une cellule est mouvement, une feuille est mouvement, une pierre est mouvement, s'étalant sur des millions d'années, comme nos continents qui dérivent, comme l'univers, depuis le *bang* initial.

Tout son est une matière qui entre en vibration et qui transmet cette vibration à l'air ambiant, entre autres. L'enfant est aussi un être vivant, tout mouvement. Ils étaient faits pour s'entendre.

L'enfant a soif de vie et d'activité. (Freinet)³

Le son est image, ou voix, du mouvement de la vie qu'il découvre, en lui et autour de lui. A nous de l'aider à organiser ses découvertes, à les nommer surtout — phase importante de l'éducation pour lui permettre de maîtriser ses expériences.

C'est l'enfant lui-même qui doit s'éduquer, s'élever, avec le concours des adultes. (Freinet)⁴

Comme on cherchera à le montrer, ces sons organisés seront un des tremplins pour son intelligence élaborer des schémas applicables tant à l'organisation du monde matériel que du milieu humain qui l'environnent. De subtils liens s'établissent avec sa voix, avec son corps manipulant des matériaux sonores qui resserviront pour construire sa pensée, pour établir des ponts avec les autres et communiquer avec eux au sein d'un espace découvert

³ Cité par Elise FREINET, *Naissance d'une pédagogie populaire*.

⁴ Idem.

lui aussi puis organisé à sa convenance. Ou *vice-versa* : gestes du monde → mime → mime vocal → son → mot → musique → formes musicales → modèles de société.

Le texte qui suit, dans un raccourci remarquable, balise toute la recherche que j'ai entreprise à travers ce mémoire.

La musique est sans aucun doute le moyen le plus subtil pour former les facultés de notre esprit de manière universelle et abstraite : être apte à percevoir et intérioriser des vibrations et des rapports de vibrations, des organismes et des processus de vibrations afin de progressivement devenir plus éveillés, plus intelligents, plus inventifs, et plus riches en sentiments plus raffinés⁵.

Il faut concevoir la musique comme une « activité », avec une attention toujours maintenue éveillée, de sorte que les enfants aient une soif d'apprendre et de faire. Cette soif existe mais il faut l'entretenir : qu'ils soient en permanence dans les starting blocks ! Redoutable tâche pour le pédagogue de maintenir ce ressort prêt à la détente. D'où, l'importance de la relaxation.

Prolongements bibliographiques

POUSSEUR Henri, *Propositions pour une théorie élémentaire de la musique*, t. 1 et 2, Conservatoire Royal de Musique de Liège, s.d. Avec le suivant, cet opuscule peut, de l'étude du son le plus concret, amener à une réflexion sur les implications socioculturelles de celui-ci.

POUSSEUR Henri, *Musique, sémantique, société*, coll. *Mutations-Orientations*, Casterman, Paris-Tournai, 1972.

STOCKHAUSEN Karlheinz, programme du 13/03/90, Festival *ARS MUSICA*, Bruxelles.

⁵ Karlheinz STOCKHAUSEN, programme du 13/03/90, Festival *ARS MUSICA*.

2. TEMPS, ESPACE ET LANGAGE CHEZ L'ENFANT

A. STRUCTURE RYTHMIQUE DES ENFANTINES

Ayant eu l'occasion, depuis une quinzaine d'années, de travailler beaucoup sur les chansons enfantines — j'entends par là *les chansons que les enfants véhiculent oralement*, souvent pour les avoir apprises de la bouche d'adultes, mais parfois aussi des autres enfants —, j'ai toujours été frappé par la structure rythmique qu'emploient ces chansons, à savoir « la rythmique enfantine », pour utiliser la formule inventée par Constantin BRAÏLOÏU et universellement admise depuis lors par les ethnomusicologues ⁶.

Ce qui est tout aussi frappant, c'est l'ignorance complète de cet article par les pédagogues des méthodes modernes destinées aux enfants comme par les enseignants exerçant dans les écoles normales. Il me semblait intéressant dans le cadre de ce travail d'inventorier quelques pistes balisées par la psychologie cognitive pour voir si celle-ci, dans l'état actuel des recherches, pouvait fournir quelques indications utiles (ou non) sur cette structure typique ou sur l'intérêt de s'en servir dans le cadre d'une pédagogie ⁷.

B. APPRECIATION DE LA DUREE CHEZ L'ENFANT

L'appréciation de la durée, nous apprend Paul FRAISSE, est le résultat de l'intégration d'expériences complexes, et, donc, tout naturellement, elle est en dépendance de tout ce qui constitue la personnalité de chacun ⁸. Et elle varie beaucoup d'un individu à l'autre.

Le jeune enfant est incapable de faire une estimation de la durée en unités temporelles. Même quand il est devenu capable de lire l'heure, il n'a aucune idée de ce que représente une minute ou une heure. Seule une longue expérience lui permet d'utiliser des unités avec quelque approximation. Ainsi, on note que :

A 8 ans, cette tâche est encore impossible ; à 10 ans, 2/3 environ des enfants donnent une réponse, mais chez eux des évaluations de 20 s, par exemple, s'évalent encore de 30 s à 5 mn (Fraisse, 1948). L'exactitude de

⁶. Constantin BRAÏLOÏU, *La rythmique enfantine*, in *Les Colloques de Wégimont*, sept. 1954.

⁷. Pour l'essentiel, et sauf indications contraires, les expériences de ce chapitre et leurs conclusions seront prises dans les travaux du professeur Paul FRAISSE.

⁸. Paul FRAISSE, *Psychologie du temps*, p. 230 et ss..

ces appréciations se développe lentement et l'apprentissage dure au moins jusqu'à 16 ans (Elkine, 1928) ⁹.

Les reproductions d'une durée de 20 s, à 6 ans, sont comprises dans une fourchette entre 1 et 60 s, ce qui donne une variabilité relative de 90 % au lieu de 30 % environ chez les adultes.

C. L'ENFANT ESTIME MIEUX LES TEMPS PLEINS

Par contre, on remarque chez les enfants de cet âge un grand impact du contenu de la durée. Le fait qu'il se passe quelque chose de sensible semble déterminant, l'enfant n'arrivant pas à maintenir son attention sur ses seules impressions intérieures.

Les durées pleines, c'est-à-dire constituées dans notre expérience par un son continu, sont surestimées tandis que les durées vides (intervalle entre deux sons) sont fortement sous-estimées ¹⁰.

D. AMÉLIORATION CHEZ L'ENFANT QUI GRANDIT

Quand l'enfant grandit, on constate une amélioration de la perception de la durée. Dès 8 ans, ses estimations se font beaucoup plus précises et moins variables. Et l'évolution se poursuit au-delà des 8 ans. Paul Fraisse demande à des enfants d'âges divers de reproduire une durée de 30 s. Ils doivent appuyer sur un bouton quand il leur semble qu'il s'est écoulé une durée égale à l'étalon qui leur a été proposé. Sont prises en compte par Paul Fraisse comme *bonnes* toutes les réponses qui se produisent dans un intervalle de ± 5 s par rapport à l'étalon ; les enfants sont avertis de leur type de réponse (bonne, anticipée ou retardée). (Pour chaque âge, il y a 20 sujets et chacun donne 10 réponses). Voici les résultats de l'expérience de Paul Fraisse ¹¹ :

ÂGES	RÉPONSES EXACTES	RÉPONSES TROP LONGUES	RÉPONSES TROP COURTES
	%	%	%
6 ans	36	43	20
8 ans	45	27	28
10 ans	53	16	30

⁹. Paul FRAISSE, *Psychologie du temps*, p. 231 .

¹⁰. Paul FRAISSE, *Psychologie du temps*, p. 232 . On trouvera d'autres expériences détaillées sur ces temps vides et pleins p. 138 mais pour des adultes.

¹¹. Paul FRAISSE, *Psychologie du temps*, p. 232.

Commentaires de Paul Fraisse :

Ces chiffres confirment notre remarque précédente : les durées pleines ¹² sont surestimées davantage chez les jeunes enfants. Ils montrent surtout le lent progrès de l'estimation ¹³.

GILLILAND et HUMPHREYS (en 1943 — cités par Paul Fraisse) nous indiquent qu'à 11 ans, les enfants font encore des erreurs d'estimation qui sont presque le double de celles des adultes. Nous ne pousserons pas plus loin ce point puisque notre intérêt était surtout centré sur les jeunes enfants. Remarquons tout de même un aspect mis en exergue par Paul Fraisse et qui pourrait donner lieu à investigations dans la pédagogie c'est que les deux chercheurs cités combinent les trois méthodes, à savoir estimation, production et reproduction, ce qui peut influencer largement les résultats. Comme ces trois processus trouvent souvent lieu à application en pédagogie, voilà une piste pour la recherche.

E. LE LANGAGE ET LA MAÎTRISE DU TEMPS PAR L'ENFANT

Dans sa conduite, l'enfant dépend directement des signaux qu'il reçoit de son environnement. Peu à peu cependant va s'installer chez lui la persistance des objets absents sous forme de souvenirs. Il s'installe un dialogue, entre lui et l'objet de ses désirs, qui déborde le moment qu'il est en train de vivre. PIAGET, qui, dès avant la guerre, a écrit au sujet de la structuration du temps chez l'enfant, nous résume parfaitement cette acquisition par l'enfant du temps comme quelque chose qui est autre que lui mais dans lequel il est plongé :

Le temps déborde définitivement la durée inhérente à l'activité propre pour s'appliquer aux choses elles-mêmes et constituer le lien continu et systématique qui unit les uns aux autres les événements du monde extérieur. En d'autres termes, le temps cesse d'être seulement le schème nécessaire de toute action reliant le sujet à l'objet pour devenir le milieu général englobant le sujet au même titre que l'objet ¹⁴.

Cette appropriation progressive du temps par la persistance des objets absents sous forme de souvenirs sera de plus en plus nette à mesure que le langage naissant donnera au petit enfant la possibilité de nommer ces objets, et du même coup d'agir sur eux, de les combiner en séries autonomes indépendantes de l'action présente.

¹². Il faut supposer qu'il intervenait un son continu (voir la citation précédant la note 6) car l'expérience ne le mentionne malheureusement pas.

¹³. Paul FRAISSE, *Psychologie du temps*, p. 232.

¹⁴. Jean PIAGET, *La construction du réel chez l'enfant*, p. 346.

Voici un exemple donné par Piaget ¹⁵ : Jacqueline (1 an et 7 mois) ramasse une herbe qu'elle met dans un seau comme s'il s'agissait des sauterelles que lui apportait quelques jours auparavant un petit cousin. Elle dit alors :

Totelle (= sauterelle), *totelle*, *hop-là* (= saute) ... *garçon* (= son cousin).

La perception d'un signal du moment a évoqué une série d'événements passés et le langage a permis à l'enfant de les préciser et de les évoquer.

Dans une étape ultérieure, les intuitions se transforment peu à peu en représentations de plus en plus abstraites : l'ordre des événements résulte d'une construction qui répond de mieux en mieux au réel à mesure que croît la richesse de l'expérience ; la représentation de la durée devient de plus en plus indépendante de ce qui s'y passe. Il y a ainsi individualisation progressive des intuitions d'espace, de vitesse et de durée qui peuvent être mises progressivement en relation.

F. STRUCTURATION DU TEMPS À PARTIR DE L'ESPACE

Paul Fraise cite WALLON :

Moyen d'adaptation immédiate aux réalités ambiantes, nos états de conscience, nos perceptions ne traduisent que ceux de nos rapports avec le monde extérieur qui intéressent notre existence. [...] Ceux de nos états qui par eux-mêmes ne peuvent donner lieu à des représentations claires et distinctes, s'effaceront derrière le symbolisme d'une autre série aux termes plus maniables et mieux définis ¹⁶.

Paul Fraise :

Si l'on donne au problème de la localisation des représentations un caractère encore plus concret en demandant à des étudiants, comme nous-mêmes l'avons fait, de localiser l'enfant qu'ils ont été et le vieillard qu'ils deviendront, les résultats vont dans le même sens que ceux de GUILFORD : 31 % situent l'enfant à leur gauche, le vieillard à leur droite ; 11 % les situent sur un axe arrière-avant, le passé étant en arrière et l'avenir en avant ; 10 % ont une représentation de bas (= passé) en haut et 13 % des localisations plus complexes ...¹⁷.

G. STRUCTURES RYTHMIQUES EN MUSIQUE ET EN POESIE

Nous devons ici nous éloigner un moment des enfants car il nous manque des études ayant trait aux structures rythmiques et qui les concernent. Mais les

¹⁵. Jean PIAGET, *La construction du réel chez l'enfant*, p. 352.

¹⁶. H. WALLON, *Le problème biologique de la conscience*, p. 236.

¹⁷. Paul FRAISSE, *Psychologie du temps*, p. 279.

travaux du professeur Paul Fraise sur la musique et la poésie des adultes pourra peut-être nous fournir quelques indications.

Après avoir rappelé la permanence, chez les poètes et musiciens de toutes les époques, d'une élaboration consciente de séries de durées, — des pieds en poésie, des valeurs rythmiques en musique —, Paul Fraise remarque qu'il y a un temps premier et que « chaque temps vaut selon les cas un, deux ou parfois trois temps premiers ». Et, s'il signale l'existence de rapports irrationnels, mais présents alors comme *exceptions* au système général, il pose, avec LALOY ¹⁸, que « la longue valait régulièrement deux brèves ... »

Remarquons, à la suite de Paul Fraise, — nous ne pouvons, dans le cadre de ce travail, rappeler toutes les expériences de son livre *Les structures rythmiques* — que :

la correspondance entre cette description des rythmes grecs et les résultats de nos investigations est frappante. Nous retrouvons ici et là la même loi fondamentale : les groupes rythmiques sont basés sur la combinaison de longues et de brèves, c'est-à-dire de deux temps soit égaux, soit dans un rapport du simple au double ou parfois du triple ¹⁹.

Nous ne citerons ici qu'une expérience du professeur Paul Fraise, celle qui consiste à examiner quinze pièces de compositeurs pour noter la fréquence d'apparition des diverses valeurs rythmiques, dans des contextes variés de tempi et de phrasés. Nous ne détaillerons pas toutes les garanties scientifiques données par Paul Fraise ²⁰ mais nous contenterons des conclusions principales de l'auteur — voir le tableau à la page suivante :

Dans tous les cas, il semble y avoir *une note de base*, en général la plus courte des notes, assez fréquemment employée, qui représente de 30 à 85 % de toutes les notes, puis une autre note, double de la première, un peu moins fréquente, qui constitue le second pilier de la construction temporelle. Il semble en outre que le compositeur a parfois utilisé systématiquement, en même temps que cette note, la même note pointée en l'opposant à la note brève de base, (Pièces E, L, M) et nous pensons que l'on peut considérer dans ce cas la note et la même note pointée comme étant assimilables au point de vue de la structure temporelle.

En considérant alors les deux durées fondamentales, on constate qu'elles représentent de 81 à 99 % des durées employées selon les auteurs et les morceaux.

Les autres notes, durées plus courtes, durées plus longues qui représentent moins de 20 % semblent bien être des accidents [...] dont le rôle est sans doute fondamental au point de vue esthétique, mais qui n'ôte rien au fait

¹⁸. Louis LALOY, *Aristoxène de Tarente et la musique de l'Antiquité*, p. 300.

¹⁹. Paul FRAISSE, *ibid.*, p. 105.

²⁰. Paul FRAISSE, *Les structures rythmiques*, p. 106-110.

fondamental que la composition elle-même repose sur le jeu de deux durées fondamentales ²¹.

OPUS	Fréquence des notes (échantillons de 100 notes)								Fréquence des 2 notes principales	
										
A			1		29	3	52	15	81	
B			1	6	10		83		93	
C					14	5	23	56	2	79
D	13	1			54		32		86	
E				8		29	31	32	63	
F	1	4	1	10			29	55	84	
G		1					44	55	99	
H				4		22		74	96	
I		1	1	23			61	14	84	
J		5		21			74		95	
K				4			43	45	8	88
L				8	24		68		92	
M		3	9	11	12		65		77	
N	1				15		13	71	84	
O		2			29		61	8	90	

Liste des oeuvres examinées :

A	CHOPIN : Mazurkas.	I	FAURÉ: Nocturnes.
B	CHOPIN : Valses.	J	STRAVINSKY : Sonate pour piano.
C	BEETHOVEN : sonate.	K	STRAVINSKY : Sonate pour piano.
D	BEETHOVEN : sonate.	L	BARTÓK : Microcosmos.
E	BEETHOVEN : sonate.	M	BARTÓK : Microcosmos.
F	DEBUSSY : Préludes.	N	BARTÓK : Microcosmos.
G	DEBUSSY : Préludes.	O	WEILL : Opéra de 4 sous.
H	FAURÉ: Nocturnes.		

H. HANDICAPS HUMAINS ET RECHERCHES SCIENTIFIQUES

Idéalement, si les dimensions raisonnables à donner à ce mémoire l'avaient permis, il aurait fallu aussi contrôler ces observations auprès des personnes

²¹ Paul FRAISSE, *Les structures rythmiques*, p. 106.

ayant un handicap car, souvent, des cas-limites nous obligent à définir clairement l'essentiel d'un sujet.

Ainsi, on peut facilement constater le rôle primordial du rythme, non seulement en musique mais également dans l'existence tout court, par l'attachement des handicapés pour ce comportement. Par exemple, chez les handicapés mentaux, on voit fréquemment leur recours incessant à des séquences gestuelles rythmées : balancements fréquents, répétitions de certains gestes, mots, phrases, ...

Pour avoir collaboré au travail de fin d'études d'une étudiante en logopédie sur ce sujet, j'ai pu apprendre que les structures des comptines sont employées pour l'acquisition plus aisée de certains tournures syntaxiques par les enfants atteints de déficience auditive sévère ²².

I. CONCLUSIONS

Pouvons-nous conclure quelque chose au sujet de nos enfantines et de leur emploi pédagogique.

Pas grand chose si nous voulons nous en tenir à une très rigoureuse démarche scientifique qui n'admet que les résultats d'expériences spécifiques élaborées en fonction d'hypothèses. Il y aurait donc lieu de prolonger par des expériences appropriées l'examen de ces réflexions. Notamment, il faudrait vérifier comment les expériences menées avec des adultes se passeraient avec des enfants. De même, il conviendrait de voir si les conclusions de Piaget et Fraisse au sujet de la perception de la durée trouveraient un équivalent au niveau musical (il est vraisemblable qu'il y aurait beaucoup de nuances).

Toutefois, il nous semble que des rapprochements peuvent être opérés qui inciteraient à poursuivre dans ce sens, tant les convergences existent avec des constatations dans les enfantines dont usent les pédagogues.

La pratique musicale basée sur les enfantines semble en effet rencontrer le fait que les enfants doivent intégrer des expériences multiples pour affiner leur perception du temps. Spécialement des expériences faisant appel à un contenu sensible, à une durée pleine, qui parlent à leur personnalité, qui permettent une verbalisation, voire autorisent une certaine abstraction et qui établissent une

²² Geneviève LARDINOIS, *Essai d'élaboration de quatre comptines destinées à l'acquisition de notions morphologiques par imprégnation.*

corrélation entre la durée et l'espace. On ne peut que souhaiter que des chercheurs étaient ces réflexions d'une argumentation rigoureuse et éclairante.

Beaucoup plus proches par contre sont les conclusions de Paul Fraisse sur la base de l'observation des oeuvres musicales (et poétiques). En effet, Braïloïu nous dit ceci à propos des enfantines ²³ :

La durée globale des séries, *qui importe avant tout*, peut se mesurer au moyen d'une unité pour ainsi dire « première », tantôt exprimée, tantôt sous-jacente, égale à celle de la syllabe brève normale et que nous représenterons, avons-nous dit, par la croche : c'est en multiples de cette croche que se fait le décompte du total définissant les séries : elles en valent 4 ou 6 ou 8, etc, quel que soit le nombre réel de syllabes qu'elles englobent.

Et :

De toutes de beaucoup la plus fréquente et celle où les assises du système apparaissent le plus clairement est la série durant autant que 8 croches ou 8 syllabes brèves normales.

Et enfin :

Des groupes syllabiques ternaires viennent fréquemment se loger dans une ou plusieurs cases de la série dominante que nous analysons [...] Les durées [...] s'obtiennent ou bien en remplaçant deux croches par un triolet, ou bien en divisant l'une d'elles.

Terminons en remarquant que, vu l'ampleur de la documentation de Constantin Braïloïu, nous nous trouvons là devant un travail de grande valeur scientifique :

Les documents font voir que [le rythme enfantin] demeure strictement identique à lui-même dans l'Europe entière (Espagne, Portugal, France, Îles britanniques, Pays-Bas, Flandre, Wallonie, Suisse française et alémanique, Italie, Allemagne, Autriche, Hongrie, Roumanie, Grèce, Yougoslavie, Russie, Norvège, Turquie) et de plus, à tout le moins, chez les Kabyles, les Touaregs, les Noirs du Sénégal, du Dahomey et du Soudan, les indigènes de Formose ²⁴.

Nous reviendrons aussi, dans le chapitre sur l'enseignement du rythme, sur la notion d'équilibre que recherchent les traditions fonctionnant sur la mémoire.

Mais terminons cette rapide psychologie du rythme en disant avec Paul Fraisse qu'il faudra « reprendre cette brève analyse sous de nombreux aspects ²⁵ » et avec HÉRACLITE que « *Παντα ρει* » c'ad « tout s'écoule. »

²³. Constantin BRAÏLOÏU, *Problèmes d'ethnomusicologie*, p. 270, 271 et 279.

²⁴. Constantin BRAÏLOÏU, *Problèmes d'ethnomusicologie*, p. 269.

²⁵. Paul FRAISSE, *Les structures rythmiques*, p. 2, .

J. Psychologie des hauteurs

Il aurait été important de pouvoir développer ici pour la formation du sens des hauteurs chez l'enfant une recherche similaire à celle que l'on vient de lire concernant le rythme. Malheureusement, nous manquons d'expériences menées scientifiquement.

Un certain nombre de travaux existent, et ils constituent un corpus de la plus haute qualité, mais il s'agit de comparaisons et d'analyses réalisées sur des oeuvres populaires ou du répertoire et non d'expériences telles celles menées systématiquement par Fraise pour les valeurs de temps. Il était difficile, dès lors, de consacrer un chapitre traitant de la manière dont l'enfant perçoit les valeurs de fréquences (les hauteurs musicales) et dont il structure ses découvertes en la matière.

Toutefois, il est évident que les enfantines de toutes les cultures suivent les systèmes mis en valeur pour l'ensemble des mélodies traditionnelles, à savoir les modes pentatoniques et prépentatoniques. Ces modes présentent des cellules mélodiques de deux, trois, quatre ou cinq notes, dans des dispositions diverses qui illustrent ces modes. Ces cellules sont aussi à l'origine des gammes hexatoniques et heptatoniques par l'ajout d'une ou deux notes appelées *pyens* et qui sont habituellement dépendantes d'une autre note de la structure pentatonique (comme notes de passage ou broderies). La structure pentatonique est donc aussi sous-jacente à la structure tonale.

Je n'ai malheureusement pu consulter le livre *L'acquisition des structures tonales chez l'enfant* de Michel IMBERTY, qui aurait peut-être constitué un début de psychologie des hauteurs musicales. L'article *Sur une mélodie russe*, de Constantin BRAÏLOÏU reste donc la référence en la matière ²⁶.

Terminons par une catégorisation générale qui ressort des expériences menées par Piaget :

La recherche du son et du geste n'est autre qu'un jeu sensori-moteur, l'expression et la signification en musique rejoignent le jeu symbolique et l'organisation est un jeu de règle. Voilà pourquoi cette analyse est une idée-force de l'éveil musical.

De plus ces trois types de jeu correspondent à des âges différents chez l'enfant. Pour situer approximativement, selon Piaget, le jeu sensori-moteur dominerait avant deux ans, ensuite le jeu symbolique se développe à peu près à l'âge de la maternelle, et ultérieurement, une fois que les enfants sont un peu plus socialisés, c'est-à-dire peut-être en dernière année de maternelle mais davantage en primaire, le jeu prend surtout un aspect de

²⁶ Constantin BRAÏLOÏU, *Sur une mélodie russe*, dans *Musique russe*, II.

jeu de règle ... Avec les tout-petits on centrera plutôt l'activité sur le son et le geste ; avec les enfants de maternelle on développera le caractère symbolique et ensuite, avec les plus grands, le jeu musical se donnera des règles ²⁷.

²⁷ François DELALANDE, *La musique est un jeu d'enfant*, p. 19.

K. Prolongements bibliographiques

- BRAÏLOÏU Constantin, *La rythmique enfantine*, dans *Les Colloques de Wégimont*, Elsevier, Paris-Bruxelles, 1956. Repris dans *Problèmes d'ethnomusicologie*, Minkoff Reprint, Genève, 1973.
- BRAÏLOÏU Constantin, *Sur une mélodie russe*, dans *Musique russe*, t. II, Presses Universitaires de France, Paris, 1953. Repris dans *Problèmes d'ethnomusicologie*, Minkoff Reprint, Genève, 1973.
- CHESS St., THOMAS A., BIRCH H.G., *Votre enfant est une personne*, coll. « Actualités pédagogiques et scientifiques », Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, s.d.
- DELANDE François, *La musique est un jeu d'enfant*, INA-GRM et Buchet-Castel, Paris, 1984.
- FRAISSE Paul, *Psychologie du temps*, Presses Universitaires de France, Paris, 1957.
- FRAISSE Paul, *Les structures rythmiques*, « Studia Psychologia », Ed. Erasme, Paris-Bruxelles, 1956.
- FRAISSE Paul, *Psychologie du rythme*, Presses Universitaires de France, Paris, 1974.
- FRANCÈS R., *La perception de la musique*, Librairie J. Vrin, Paris, 1984.
- IMBERTY Michel, *L'acquisition des structures tonales chez l'enfant*, Klincksieck, Paris, 1969.
- PIAGET Jean, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, coll. « Actualités pédagogiques et scientifiques », Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1977.
- PIAGET Jean, *La construction du réel chez l'enfant*, coll. « Actualités pédagogiques et scientifiques », Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, s.d.
- PIAGET Jean, *La formation du symbole chez l'enfant.*, coll. « Actualités pédagogiques et scientifiques », Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1945.
- STOCKHAUSEN Karlheinz, programme du 13/03/90, Festival *ARS MUSICA*, Bruxelles.
- WALLON H., *Le problème biologique de la conscience*, s. l. ni d., (cité par Piaget).

3. LES MÉTHODES « ACTIVES » – DESCRIPTION SOMMAIRE

A. Description

1. Méthodologie dans le passé

a. *Moyen Age — Renaissance — Période baroque*

Il peut paraître surprenant de remonter si haut pour un tableau de la pédagogie musicale. Ce serait oublier que le *quadrivium* hérité de la plus haute antiquité était « l'ensemble des quatre arts mathématiques (arithmétique, musique, géométrie, astronomie) constituant la division supérieure des sept arts dans l'Université du Moyen Âge » face au *trivium* qui était « la division inférieure de l'enseignement des Universités du Moyen Âge comprenant trois arts : grammaire, dialectique, rhétorique ²⁸. »

Ce serait négliger aussi que l'enseignement ancien était avant tout pragmatique, avec une efficacité finalement remarquable au vu des grands artisans qui en sont issus, mais sous-tendu par une réflexion théorique qui s'est malheureusement perdue lors du rejet de l'autorité ecclésiastique par la Révolution Française — l'enseignement musical était assuré essentiellement dans les maîtrises des cathédrales. Ce rapport constant à la vie musicale la plus concrète, en référence à des exigences intellectuelles, doit expliquer pour une bonne part la qualité de tout l'art ancien, y compris musical : savoir-faire et hauteur de vue sont réunis dans le compagnon-artisan.

Ce sens du concret est à retenir pour la pédagogie des enfants.

Au Moyen Âge, l'apprentissage est basé sur la monodie grégorienne, les modes musicaux et leur symbolique et le déchant (largement improvisé).

A la Renaissance, il se développe dans l'art polyphonique (toujours largement improvisé en *chant sur le livre*), l'apprentissage de l'écriture en imitation et le jeu des instruments. Habituellement, le jeu abordait les trois grandes familles instrumentales : un instrument à cordes, un à vent et un à clavier.

Cette base subsistera à la période baroque avec un développement du sens harmonique (à savoir un plus grand contrôle des rencontres verticales entre les voix) et du jeu concertant (à savoir le dialogue entre les groupes d'instruments).

²⁸ Dictionnaire QUILLET-FLAMMARION, p. 1123.

b. L'après 1789 – L'enseignement académique

La Révolution Française va opérer une cassure importante dans l'enseignement musical. Les maîtrises ecclésiastiques disparaissent et avec elles la formation musicale des enfants tout autant que le milieu de travail habituel des instrumentistes et chanteurs adultes.

Ces derniers s'organisent vaille que vaille puis sont récupérés par les « institutions » naissantes de l'enseignement officiel de la musique : institué d'abord sur la base d'une école qui fournissait des instrumentistes aux armées, le Conservatoire de Paris va former des solistes pour les concerts qui apparaissent de plus en plus nombreux au cours du XIX^e siècle.

A sa suite et en référence à lui va se développer dans une majorité de pays un enseignement de plus en plus académique : coupé de la vie musicale concrète, avec un cloisonnement de plus en plus grand des cours entre eux et un grand dédain de toute théorisation, réflexion intellectuelle ou ouverture à une culture générale, l'enseignement officiel de la musique va se scléroser et aboutir à une technique sans grands liens avec la musique composée et jouée.

Ce sera une des raisons de la recherche d'une pédagogie musicale nouvelle dès le début du XX^e siècle mais surtout après la seconde guerre musicale avec ce que l'on a appelé les « méthodes actives ».

c. Musiciens traditionnels

Dans la musique traditionnelle aussi se perpétuent des techniques et une méthodologie qui peuvent être remarquables malgré la spontanéité apparente : nombre de mélodies traditionnelles, de techniques instrumentales ont gardé vivantes pendant des siècles des habitudes anciennes qui avaient disparu rapidement de la musique savante. Par exemple, le pentatonisme, la structure modale, le souffle continu (par la constitution d'une réserve d'air dans la bouche, tout en soufflant dans un instrument), l'usage de certains instruments (vielle, cornemuse, ...), etc.

d. Prolongements bibliographiques

ARGER Jane, *Évolution de la technique vocale*, tiré à part de l'*Encyclopédie Lavignac de la Musique*, fasc. 14, Librairie Delagrave, Paris, 1913-1931.

QUITIN José, *Mentions ... dans la « Gazette de Liège » de J.F. Desoer*, Bulletin trim. de la Soc. Liégeoise de Musicologie, n^{os} 34-48, passim, 1981-1985, Liège.

THISSE-DEROUETTE Rose, *Le recueil de danses manuscrit d'un ménétrier ardennais*, Fasbender, Arlon, 1960.

COIRAULT Patrice, *Formation de nos chansons folkloriques*, 4 vol., Éditions du Scarabée, Paris, 1959.

2. Méthode DALCROZE

Pour l'époque contemporaine, tout pédagogue doit quelque chose à Émile JAQUES-DALCROZE. Si on regarde les dates de naissance et mort de ce grand pédagogue suisse — 1865 et 1950 —, on verra qu'il a précédé tout le monde historiquement (ses premières recherches datent de 1897) mais, pédagogiquement, il a aussi tracé quelques grands axes que suivront quasi tous ses successeurs.

Jaques-Dalcroze a compris l'importance de l'expérimentation personnelle dans la connaissance des phénomènes sonores, et, spécialement, dès le plus jeune âge où on constate une grande réceptivité :

M'étant décidé en conséquence à faire précéder les leçons de notation harmonique d'expériences particulières d'ordre physiologique tendant à développer les fonctions auditives, je m'aperçus bien vite que chez les plus âgés de mes étudiants, les sensations acoustiques étaient retardées par des raisonnements anticipés et inutiles, tandis que chez les enfants elles se révélaient d'une façon toute spontanée et engendraient tout naturellement l'analyse [...] à une époque où toute sensation neuve captive l'enfant et l'anime d'une curiosité joyeuse ²⁹.

Il a dès lors développé progressivement ce qui sera *la Rythmique Dalcroze* qui vise à structurer le psychisme en harmonie avec le corps en mouvement :

L'intelligence percevait les variations sonores dans le temps mais l'appareil vocal ne pouvait pas les réaliser. J'en conclus que tout ce qui, en musique, est de nature motrice et dynamique, dépend non seulement de l'ouïe mais encore d'un autre sens, [...] que les sensations musicales, de nature rythmique, relèvent du jeu musculaire et nerveux de l'*organisme tout entier* ³⁰.

La méthode que j'ai créée et qui porte mon nom a pour but l'harmonisation des facultés intellectuelles et corporelles de l'individu au moyen de la musique ³¹.

La méthode Dalcroze met donc le développement du sens rythmique à la base de son éducation musicale. Il est acquis par le mouvement, on ressent une formule ternaire ou binaire au lieu de la compter ou lire.

La démarche complète est donc la suivante : éducation sensorielle et motrice puis prise de conscience de ce que l'on a fait et enfin analyse, lecture, écriture ³².

²⁹ Emile JAQUES-DALCROZE, *Le rythme, la musique et l'éducation*, p. 5.

³⁰ Idem.

³¹ *Chant Choral*, n° 22, p. 18.

³² Dominique PORTE, *Chant Choral*, n° 22, p. 22. Dominique PORTE était, en 1979, directeur de l'Institut JAQUES-DALCROZE de Genève.

L'improvisation est largement utilisée :

C'est l'improvisation au sens large du mot. Si l'élève se trouve en situation de découverte, d'expérience, le professeur [...] doit « créer » chaque leçon [...] d'après l'état où était la classe [...], d'après le but qu'il se propose [...] Le piano est l'instrument privilégié pour l'improvisation [...] D'autres objets sont aussi utilisés : cerceaux, cordes, balles, tambourins ; nous faisons de l'improvisation corporelle, expressive ³³.

Prolongements bibliographiques

JAKES-DALCROZE Émile, *Le rythme, la musique et l'éducation*, Foetisch Frères, Lausanne, 1965.

PORTE Dominique, *Chant Choral*, n° 22, A Coeur Joie, Lyon, 1979.

3. Méthode MARTENOT

Une histoire rapportée par Maurice MARTENOT est révélatrice de la source de sa réflexion mais aussi de l'impasse où aboutissait la formation académique que les méthodes actives ont voulu, diversement, dépasser :

Je demandai à la fillette :

- Vous êtes pianiste ? Qu'est-ce que vous jouez ?
- Des sonates de Beethoven, de Mendelssohn, etc.
- Voulez-vous me les chanter ?
- ... Non, je ne me rappelle plus.
- Alors, jouez-les moi au piano.

Elle les joue. Cela semble aberrant. Je lui dis :

- Chantez-moi « A la claire fontaine ».

Elle le chante proprement, juste.

- Voulez-vous me le jouer au piano ?

Impossible de trouver « A la claire fontaine » au piano.

Je lui fais faire une dictée musicale, elle la fait sans faute.

Voilà ce qui s'est passé : elle était douée à l'origine, mais le travail purement technique, purement mécanique de solfège, [...] de technique instrumentale avait totalement annihilé la pensée musicale. [...] il n'y avait plus aucune relation entre une certaine pensée musicale et un mouvement de ses doigts [ou de ses lèvres] ³⁴.

Martenot cherchera dès lors à respecter cet élan vital qui est dans l'enfant, veillera que l'apprentissage technique se fasse toujours d'une manière vivante, principalement par des petites structures rythmiques bondissantes auxquelles l'enfant répond spontanément, comme dans un jeu. Tout exercice perd de son intérêt musical, et, donc pédagogique, en-dessous d'un certain tempo. S'il s'avère trop difficile au vu de l'état d'avancement des enfants au moment où

³³ Idem.

³⁴ Monique GELAS et Ninon BRIZARD, *Une ouverture sur la pédagogie musicale*, p. II-III.

l'exercice est proposé, il faut le simplifier plutôt que le ralentir. (Une des caractéristiques de la pédagogie académique était quasi de considérer comme bon un exercice de solfège dès lors que de nombreux élèves échouaient ~³⁵.)

Dans toutes les opérations de l'esprit qui dépendent d'un mécanisme, il faudrait, et dès le commencement, donner la prime à la vitesse ³⁶.

D'où, l'importance grandissante de la relaxation dans l'approche pédagogique de Maurice MARTENOT. Il est remarquable de constater que Martenot a considérablement augmenté, à chacune des rééditions de son livre du maître, le chapitre consacré à la relaxation au point qu'il en a finalement fait le sujet d'un livre complet, le dernier qu'il a publié.

La concentration est en quelque sorte le couronnement de nos facultés ³⁷.

Prolongements bibliographiques

Chant Choral, revue du Mouvement choral A Coeur Joie, n° 22, Lyon, 1979.

MARTENOT Maurice, *Jeux musicaux*, Editions Magnard, Paris, 1970. Un jeu de loto rythmique parmi plusieurs, qui fournissent pour les rythmes ou les hauteurs du matériel (cartons, figurines, portées adaptables, notes-jetons, etc.) et des idées de jeux avec la notation musicale.

MARTENOT Maurice, *Solfège*, livres de l'élève et du maître, Editions Magnard, Paris, 1970.

MARTENOT Maurice, *Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application*, livre du maître, Editions Magnard, Paris, 1970.

MARTENOT Madeleine et Ginette, *L'étude vivante du piano*, Éditions Lemoine, Paris, 1967. En plusieurs volumes, cette méthode qui lie l'expression à la qualité du geste, mériterait d'être plus connue.

GELAS Monique et BRIZARD Ninon, *Une ouverture sur la pédagogie musicale*, p. II-III, Encart pédagogique au journal *Chante et ris*, sans n°, A Coeur Joie, Lyon, s.d.

³⁵ Dans des classes de solfège vues en Hongrie, c'était frappant de voir qu'un exercice de solfège était plus un agréable moment de musique que l'on s'octroyait qu'une course d'obstacles périlleuse, suite à une progressivité judicieusement établie, de la composition des exercices — très musicaux — à la progression du travail en classe.

³⁶ Le philosophe ALAIN, cité par Maurice MARTENOT, *Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application*, p. 33.

³⁷ Josué JÉHONDA, cité par Maurice MARTENOT, *Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application*, p. 183.

4. Méthode WILLEMS

Ce pédagogue d'origine belge s'est installé en Suisse où sa méthode s'est développée, ainsi qu'au Portugal et dans certains pays d'Amérique Latine.

Non dénuée de qualités, cette méthode est toutefois très traditionnelle de conception. Une réflexion de type psychologique a été menée très largement par Edgard WILLEMS qui, au sein du travail, donne une grande place aux sentiments, ce qui renforce le caractère traditionnel de la démarche.

Un des aspects les plus originaux de la méthode Willems est un travail de l'oreille sur les micro-intervalles (du quart de ton au trentième de ton), y compris avec les petits (du matériel a été créé à cet effet : clochettes, diapasons.)

Prolongements bibliographiques

Chant Choral, revue du Mouvement choral A Coeur Joie, n° 22, Lyon, 1979.

WILLEMS Edgard, *Les bases psychologiques de l'éducation musicale*, Éditions Pro Musica, Bienne, 1971.

5. Méthode ORFF

Les débuts de la méthode Orff étaient très proches de l'esprit de renouveau proposé par Jaques-Dalcroze. Progressivement, la méthode de Carl ORFF s'est surtout caractérisée par la mise sur pied d'un instrumentarium à base de percussions. Le répertoire est largement la chanson populaire, en ce compris les chants utilisant des échelles modales.

Cet instrumentarium, qui offre de grandes possibilités pour la psychomotricité, utilise abondamment des structures typées : mélodies pentatoniques, ostinatos, accompagnement par bourdons, ... Sur la base de ces structures :

Lorsqu'on a adopté le rythme qui paraît le mieux mettre le texte en valeur [...], on souligne avec des instruments qui jouent ici un grand rôle. Ensuite, on habille ce rythme d'une mélodie, chacun proposant sa version, après quoi on choisit la meilleure ; puis on ajoute un accompagnement non plus uniquement rythmique, mais avec des instruments à sons déterminés, carillons et métalphones ³⁸.

Une partie des exercices initie aux quatre groupes traditionnels des familles instrumentales par des percussions corporelles qui produisent une palette de timbres de plus en plus graves :

CORPS	TIMBRES	VOIX	CORDES	FLÛTES
Doigts	clair	soprano	violon	soprano

³⁸ Madeleine GAGNARD, *L'initiation musicale des jeunes*, p. 117.

Paumes	étouffé	alto	alto	alto
Cuisses	sombre	ténor	violoncelle	ténor
Pieds	sourd	basse	contrebasse	basse

Cet instrumentarium a beaucoup de qualités (notamment sonores, par la qualité de la fabrication) mais il réclame un budget assez important. La méthode KODÁLY a volontairement orienté son travail pédagogique sur la voix pour permettre à toute classe, tout enfant d'avoir accès à la musique.

La méthode Orff reste très marquée par l'harmonie tonale, ou, dans le meilleur des cas, est proche du langage d'HINDEMITH qui a aussi écrit de la *Hausmusik* (musique pratiquée en famille).

Prolongements bibliographiques

Chant Choral, revue du Mouvement choral A Coeur Joie, n° 23, Lyon, 1979.

ORFF Carl - KEETMAN Gunild, *Orff Schulwerk*, Schott's Söhne, Mainz-Paris-Bruxelles, 1967. Il s'agit de l'adaptation française réalisée par Jos Wuytack et Aline Pendleton-Pelliot.

WUYTACK Jos, *Musica viva, 1 - Sonnez ... battez*, Alphonse Leduc, Paris, 1970. Conseils pour le jeu des petites percussions. Jos Wuytack a réalisé divers recueils ou arrangements pour l'application de la méthode.

6. Méthode KODÁLY

Kodály voulait que toute personne puisse lire la musique comme elle peut le faire pour les mots.

On a vu que la méthode Kodály utilise peu les instruments, sinon, au conservatoire, dans un enseignement traditionnel des instruments de l'orchestre. Au contraire, la voix y est première parce que tous en disposent et qu'elle permet une audition intérieure beaucoup plus formatrice.

Le travail du chant se fait à partir des chansons populaires (hongroises ou du folklore national dans les autres pays). Celles-ci, dès la maternelle, servent à une prise de conscience très complète des phénomènes musicaux : formes des chansons (**AABA**, ...), cellules mélodiques (en solmisation relative et avec phonomimie), beaucoup d'exercices utilisant une audition intérieure (dictées très diversifiées) et une mémoire très développées et axées sur la musicalité des exercices.

Toutefois, le cadre de pensée, appliqué par cette pédagogie musicalement riche, reste cependant très traditionnel.

En Hongrie, l'extension de la méthode a bénéficié d'une organisation systématique au sein de l'enseignement général qui explique une grande part de sa diffusion remarquable et de son impact profond.

« Méthode » n'est cependant pas un mot très judicieux :

De nombreux visiteurs étrangers maintiennent que l'éducation musicale hongroise n'est pas, à proprement parler, une méthode, mais plutôt une philosophie sur le rôle de la musique dans la société, et dans la vie de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte ³⁹.

Cette philosophie a d'ailleurs été élaborée au sein d'une équipe pédagogique large et avec des manuels nombreux et variés. Jacques FOURGON, non plus, ne désire pas parler de « Méthode Fourgon », même si l'expression s'entend souvent dans la pratique.

Prolongements bibliographiques

Chant Choral, revue du Mouvement choral A Coeur Joie, n^{os} 22 et 23, Lyon, 1979.

RIBIÈRE-RAVERLAT Jacqueline, *L'éducation musicale en Hongrie*, Alphonse Leduc, Paris, 1967. Remarquable livre d'information sur la méthode qui donne la progression des matières telles que les enseignent les hongrois et renseigne sur la structure des réseaux d'enseignement.

RIBIÈRE-RAVERLAT Jacqueline, *La méthode Kodály*,. Intéressante plaquette d'information sur la méthode qui condense en 16 pages l'essentiel de *L'éducation musicale en Hongrie*, avec une discographie et une bibliographie des manuels de la méthode et des oeuvres chorales de Zoltán Kodály.

RIBIÈRE-RAVERLAT Jacqueline, *Chant-musique*, Alphonse Leduc, Paris, 1975. Plusieurs volumes constituant l'adaptation française de la méthode Kodály.

RIBIÈRE-RAVERLAT Jacqueline, *Un chemin pédagogique en passant par les chansons*, 4 vol., Alphonse Leduc, Paris, 1975. Classement de chansons populaires françaises selon une progression pédagogique à travers les gammes.

SZÖNYI Erzsébet, *Quelques aspects de la méthode de Zoltán Kodály*, Éditions Corvina, Budapest, 1976..

7. Méthode FOURGON

Née d'une confrontation des principales méthodes existant à l'époque, cette méthode a aussi bénéficié de l'apport de la recherche contemporaine sur le son en lui-même de façon à contrecarrer une trop grande sujétion à la musique tonale et à préparer les enfants à un monde sonore plus ouvert.

³⁹ Erzsébet SZÖNYI, *Quelques aspects de la méthode de Zoltan Kodály*, p..

S'appuyant sur une étude des méthodes les plus connues, une réflexion s'est élaborée qui a été transcrite dans des dossiers aujourd'hui vraisemblablement épuisés ⁴⁰.

Les exercices développés sur cette base faisaient un tour très complet des phénomènes sonores, d'une manière bien adaptée aux petits. Les principes exposés permettaient de développer tout un répertoire à base de chansons et de petites inventions instrumentales et/ou vocales.

La réflexion de base s'est en fait transportée progressivement au sein de la classe de méthodologie dont Jacques Fourgon est le titulaire, la méthode ne disposant que de manuels d'applications sans « livre du maître » pour orienter le travail comme dans la plupart des méthodes. Aussi, parfois, l'application s'est faite dans une forme finalement assez proche d'un enseignement traditionnel au contraire du projet de départ qui se voulait résolument novateur.

Prolongements bibliographiques

FOURGON Jacques, *Dossiers* (1 et 2) du Centre de Recherches Musicales de Wallonie, 1973-1974.

FOURGON Jacques, *La lecture musicale*, Centre de Recherches Musicales de Wallonie, Liège, s. d. Livres de solfège pour l'application de la méthode.

8. Méthode SUZUKI

En Occident, cette méthode propose surtout l'apprentissage du violon et du piano.

Il s'agit souvent d'un travail par « imprégnation » (présence d'un parent à chaque leçon, écoute fréquente, par l'enfant, du morceau à apprendre, répertoire limité — en tous cas, pour le style). Dans le cas d'une application littérale de cette méthode, nous assistons plus à du gavage qu'à une éducation musicale. De par l'étroitesse du projet éducatif, même strictement musical, on obtient une grande efficacité qui impressionne fortement les parents ou le grand public mais qui ne peut masquer la pauvreté de l'expérience proposée à l'enfant.

Nous touchons là un point délicat de l'éducation musicale comme de toute pédagogie : les pédagogies qui recherchent la qualité du résultat, investissent à long terme et travaillent en profondeur, ce qui sera toujours moins démonstratif qu'un travail superficiel axé sur l'acquisition de deux ou trois techniques

⁴⁰ *Dossiers* (1 et 2) du Centre de Recherches Musicales de Wallonie.

limitées. Or, les parents sont très demandeurs d'un résultat rapide et sensationnel.

Comment faire contrepoids à une interprétation virtuose mais pauvre (sempiternellement en *do* majeur, sur deux accords) avec une interprétation chorale entièrement inventée par les enfants et chantée avec musicalité. Comme dans une publicité pour poudre à lessiver, il faudrait pouvoir présenter un enfant ayant suivi une démarche pédagogique recherchant un enrichissement profond et le même enfant pur produit d'une méthode à *prise rapide*. Ce qui ne se peut.

Et pourtant :

L'art, ai-je dit il y a un instant, n'est jamais nécessaire [...] L'art, dirai-je maintenant, [...] est toujours nécessaire puisqu'il est l'introducteur de la qualité.

SOL EST SOL. Et pour que *Sol* produise l'effet de *Sol*, il faut que *Sol* soit *Sol*. Pour que *Sol* soit *Sol*, il ne suffit pas que le musicien ait écrit *Sol* sur la portée, que le chanteur ait lu ou prononcé *Sol*. Il faut que dans la bouche du chanteur, *Sol* soit avec *Do* dans le rapport *Sol-Do*. *Sol* ne produira l'effet de *Sol* que si ce rapport est respecté. Hors cela, *Sol* n'agit pas l'acte de *Sol*. Son acte est inutile, vain. [...] Demander la qualité, c'est, avant toute chose, demander cette justesse, cette exactitude, cette justice.

[...] « Les musiciens sont les défenseurs de l'art et du beau. Nécessairement ils sont des aristocrates. » [...] nous voulons être des aristocrates, c'est-à-dire, encore un coup, des chefs qui excellent. [...] Et quand nous lisons l'éloge et la proposition de chants simples qui seront exécutés presque sans répétitions [...] que voulez-vous, nous ne pouvons pas prendre de telles propositions au sérieux. [...] Je le disais à l'instant : la grande vertu d'un chant pour eux est d'être simple. Il sera exécuté sans être appris. Et qu'il y ait par-ci par-là quelques bavures, que l'on crie un peu, ce n'est pas, nous dit-on, un motif suffisant pour les exclure. (Comment ne pas songer aux avantages du Nylon sur la laine ou la soie : se lave vite, sèche dans la nuit, n'a pas besoin de se repasser !)

[...] Si le chant n'a pas la valeur du silence qu'il a rompu, qu'on me restitue le silence ⁴¹.

Prolongements bibliographiques

SAMSON Joseph, *On n'arrête pas l'homme qui chante*, Editions du Cerf, Paris, 1977.

9. Méthodes diverses

De nombreuses autres méthodes existent mais peu d'entre elles apportent des éléments nouveaux par rapport aux méthodes décrites plus haut. Citons-en tout de même trois pour mémoire :

⁴¹ Joseph SAMSON, *On n'arrête pas l'homme qui chante*, p. 86-94.

- PERCUSTRA, mis au point par le groupe *Les Percussions de Strasbourg*, pour permettre une initiation à ce type d'instruments mais qui ne propose pas d'éléments très neufs par rapport à la méthode Orff ;
- Iannis XENAKIS n'a pas vraiment proposé une méthode mais a été à la base de la construction d'un appareil permettant de dessiner des lignes montantes et descendantes et des points et de les entendre sonorisées simultanément ;
- Michaël VETTER a, à une certaine époque, mené des improvisations collectives avec des enfants : des sortes de *happenings* basés uniquement sur des suggestions vocales et picturales auxquelles les enfants se joignent spontanément.

Prolongements bibliographiques

- GELAS Monique, *Spécial Musique contemporaine*, A Coeur Joie, Lyon, s. d. Très intéressant dossier pour l'initiation des enfants à la musique contemporaine avec un disque d'extraits, une partition, des photos, un historique et un lexique.
- GAGNARD Madeleine, *L'initiation musicale des jeunes*, coll. « *Enfance-Education-Enseignement* », Casterman, Paris-Tournai, 1971.
- REIBEL Guy, *Jeux musicaux /vol.1 : Jeux vocaux*, Editions Salabert, Paris, 1984. Aborde la voix par le biais des jeux vocaux. Très riche en idées menées jusqu'au bout, ouvre de belles perspectives pour l'improvisation et l'écriture vocale.

B. Bilan critique

Bien entendu, il s'agit d'une description sommaire de chacune des méthodes, qui fait ressortir rapidement certaines caractéristiques sans préjuger de l'application particulière de chaque méthode.

Il faut rappeler la primauté de chaque pédagogue sur la méthode employée. Un bon pédagogue tirera parti de la plus étroite des méthodes, y compris de la méthode Suzuki, mais il devra pallier aux manques en puisant ailleurs la plupart des principes qu'il utilisera. A l'inverse, une excellente méthode ne suffira pas à rendre fructueux l'enseignement d'un pédagogue incompetent.

On voit bien tout de même, dans ce survol rapide, la difficulté de se démarquer de l'académisme musical. Le tort des méthodes trop classiques est non pas tant d'utiliser le langage tonal que de proposer la tonalité comme seule référence en l'ancrant de telle sorte que toute évolution réelle vers une pratique contemporaine s'en trouvera empêchée plus tard.

Rappelons que le succès public est plus facile pour des méthodes qui visent de manière simpliste un résultat immédiat face à des méthodes plus riches pédagogiquement mais ne pouvant être aussi démonstratives pour un public qui ne les attend pas nécessairement.

Il était difficile, dans le cadre de ce mémoire, d'aller très loin dans le sens d'un langage plus moderne. Tout d'abord, parce qu'il s'adressera plutôt à l'apprentissage des plus de 7 ans et dans le cadre d'un enseignement par les enseignants des écoles générales eux-mêmes.

Mais aussi parce qu'une telle réforme doit s'appuyer sur une volonté évidente d'un corps social ou d'une politique de l'éducation permettant de proposer cet enrichissement à un grand nombre en harmonie avec un environnement favorable, au moins par principe.

Un tel travail a déjà été proposé, dans ses grands axes, y compris les plus concrets, par Henri POUSSEUR dans un article ouvrant de larges perspectives et pour lequel nous renvoyons au point 6 G où ce point sera traité en référence à des cas plus concrets.

4. APPORT DE LA MUSIQUE DANS L'ÉDUCATION GÉNÉRALE

La musique devrait être avant tout une discipline obligée dans l'éducation générale pour les qualités spécifiques qu'elle met en jeu et qui bonifient le comportement général de l'enfant dans les autres disciplines. La relation d'une étude menée en Hongrie en 1966 par Jacques CHAILLEY, inspecteur de la musique en France, montre clairement l'apport exceptionnel de la musique (voir le tableau à la page suivante). Quelques commentaires s'imposent ⁴².

Les écoles musicales sont des écoles générales avec un cours de musique chaque jour par un maître spécialisé. Les écoles ordinaires ont deux cours de musique par semaine donnés par l'enseignant lui-même (qui est bien formé).

La comparaison des moyennes des deux types de classe pour le tour de poitrine et la capacité respiratoire montrent clairement l'influence bénéfique du chant sur la respiration des enfants et, partant, sur la santé générale de ceux-ci. D'où, un profit dans tous les domaines.

Par exemple, en gymnastique, qui profite aussi d'une maîtrise accrue du rythme, du schéma corporel et de l'occupation de l'espace.

Les tests arithmétiques sont encore plus remarquables. Il s'agit en fait de tester la subtilité d'esprit. On pose une question en arithmétique et on calcule en secondes le temps que les enfants mettent à réfléchir avant de répondre. Deux remarques capitales s'imposent. Non seulement il y a un glissement vers une plus grande rapidité de réflexion des enfants (voir la présentation ajoutée en bas des tableaux) mais, de surcroît, il y a une homogénéisation des dispositions des enfants vers la qualité : dans les classes à section musicale, tous les enfants répondent correctement dans un temps assez court tandis que, dans les classes ordinaires, un large éventail de capacités coexistent, de l'enfant qui répond correctement dans les vingt secondes à celui qui n'a pas de réponse après nonante secondes (c'est un grand handicap pour l'enseignant, les enfants les meilleurs avançant au rythme des plus faibles).

⁴² Jacques CHAILLEY donne une présentation graphique des travaux de la pédagogue hongroise Klára KOKAS. On trouve ces graphiques dans Jacquotte RIBIÈRE-RAVERLAT, *L'éducation musicale en Hongrie*, p. 82-84.

On a constaté chez les enfants des classes musicales une plus grande rapidité en calcul mental, plus d'habileté en écriture et en lecture, plus d'aisance dans l'élocution, une attention plus grande et plus longtemps soutenue, plus de mémoire et d'imagination, enfin, dans les grandes classes, plus de dispositions pour les langues. [...] De récentes enquêtes faites dans ces écoles prouvent, avec l'expérience des années passées, que la personnalité de ces enfants s'affirme très vite et que ceux-ci apprennent tout naturellement la discipline de groupe d'une façon harmonieuse grâce à la pratique du chant à l'unisson et de la chorale ⁴³.

Une enquête faite pour un mémoire d'étudiant ⁴⁴ à l'intérieur d'une de mes propres classes, — à l'époque ces cours étaient intégrés à l'enseignement général —, s'est attachée à une comparaison des résultats attribués pour les tests musicaux et pour les cours généraux et couvrant une durée de deux ans :

[...] quelques caractéristiques générales quant aux mouvements d'ensemble :

1) Les différences sont rarement importantes entre le niveau des résultats généraux et musicaux ; quand il y en a, elles ne sont pas permanentes. Les bons élèves seraient bons partout ... !

2) Les courbes sont rarement en sens contraire : à une amélioration générale correspond le plus souvent une amélioration musicale, et vice-versa ⁴⁵.

On peut essayer de dresser « un inventaire des principaux domaines de l'éducation où la musique agit comme un catalyseur particulièrement favorable ⁴⁶ :

- Préparation à la lecture, à l'apprentissage des langues étrangères et de leurs musiques spécifiques par le travail de l'oreille ;
- L'apprentissage des chants, les dictées de phrases musicales entières, *l'audition intérieure* augmentent la mémoire ;
- Acquisition du schéma corporel par le travail vocal et la pratique instrumentale, de la notion d'espace par la pratique des rondes, de la coordination motrice par la pratique simultanée des instruments et du chant ;

⁴³ Jacquotte RIBIÈRE-RAVERLAT, *L'éducation musicale en Hongrie*, p. 82.

⁴⁴ Pierre LALOUX, *L'éducation musicale à l'école primaire*, p. 29-40.

⁴⁵ Pierre LALOUX, *L'éducation musicale à l'école primaire*, p. 40.

⁴⁶ Ce texte, que j'avais rédigé en 1985, a été inséré dans *Quel enseignement musical pour demain ?*, t. 1, *Approches fondamentales*, p. 41. On trouvera dans ces Actes du Colloque de Cannes 1985 un complément d'informations pour de nombreux points traités dans ce mémoire et de précieux prolongements pour plusieurs d'entre eux.

- L'ouverture au langage symbolique (par les notations musicales), à l'abstrait, à l'imaginaire ;
- Le rythme régulier aide à la lecture légèrement en avance sur le chant, ce qui prépare le passage de la lecture syllabique à la lecture continue ;
- Les valeurs rythmiques développent le sens des fractions et du comptage ;
- Le chant choral ou le petit orchestre, par leur précision, augmentent la capacité à se concentrer ainsi que l'autodiscipline, le sens du groupe et l'esprit d'initiative ;
- De nombreux exercices réclament le contrôle de divers événements simultanés (chanter et frapper en même temps un ostinato rythmique) ;
- L'observation et l'analyse des pièces réclame et aiguise le sens de la forme, l'intelligence des structures (phrases, alternances, cadences, thèmes, ...) ;
- Il y a un travail logopédique par la régularisation du débit de la parole dans le chant.

Si l'on s'interroge sur ces influences bénéfiques de la musique dans l'éducation générale, on peut penser que cela s'explique par le fait que la musique est une activité de type synthétique qui permet une appréhension de ces différents aspects éducatifs de manière globale et harmonieuse. La musique est une des rares disciplines à se trouver au carrefour des principales composantes de la personne humaine. A la fois activité physique (chanter, jouer d'un instrument, transcrire, ...) et intellectuelle (interpréter, mémoriser, composer, ...), elle est une des seules à mettre en jeu l'ensemble de la personnalité de cet *animal intelligent* qu'est l'être humain, dans une synthèse harmonieuse et joyeuse. D'où, la profondeur et la permanence de son influence bénéfique dans l'éducation générale, surtout si celle-ci vise une tête bien faite autant qu'une tête bien pleine.

Cet impact est particulièrement sensible chez les petits dont la personnalité tant physique qu'intellectuelle est en train de se former. Et cela d'autant plus que la musique est abordée comme par jeu c'est-à-dire dans la spontanéité, le plaisir et la détente : en bref, comme un épanouissement. »

A l'inverse, signalons qu'un enseignement de la musique particulièrement bien adapté au sein des écoles normales est la clé de la plupart des problèmes strictement musicaux rencontrés dans la formation professionnelle des

musiciens, y compris au plus haut niveau (le conservatoire). Par exemple, comme le reconnaissait Louis-Jacques RONDELEUX⁴⁷, toute une part de l'expérience vocale manquera à tout jamais au chanteur qui commence la formation de sa voix après la mue ; ou, comment savoir faire chanter son instrument si on n'a jamais chanté. C'est de là, et non d'une composition particulière de leurs gènes, que les pays dits « musiciens » (Allemagne, Hongrie, Pologne, ...) tirent leur talent.

Prolongements bibliographiques

DELALANDE François, *Pédagogie musicale d'éveil*, Cahiers « *Recherche-Musique* », n° 1, INA-GRM, Paris, 1976.

DELALANDE François, *La musique est un jeu d'enfant*, INA-GRM et Buchet-Castel, Paris, 1984. Livre remarquable pour tous les problèmes de la pédagogie musicale des enfants mais aussi de tout problème de la musique en général. Avec d'excellentes bibliographies et discographies à chaque chapitre, spécialement pour la période contemporaine.

GAGNARD Madeleine, *L'initiation musicale des jeunes*, coll. « *Enfance-Education-Enseignement* », Casterman, Paris-Tournai, 1971.

POUSSEUR Henri, *Aux enfants la musique*, revue *Marsyas*, mai 1987, Institut de Pédagogie Musicale, Paris.

Quel enseignement musical pour demain ?, t. 1, *Approches fondamentales*, Institut de Pédagogie Musicale, Paris, 1985.

REIBEL Guy, *Jeux musicaux /vol.1 : Jeux vocaux*, Editions Salabert, Paris, 1984. Aborde la voix par le biais des jeux vocaux. Très riche en idées menées jusqu'au bout, ouvre de belles perspectives pour l'improvisation et l'écriture vocale.

RIBIÈRE-RAVERLAT Jacqueline, *L'éducation musicale en Hongrie*, Alphonse Leduc, Paris, 1967.

SZÖNYI Erzsébet, *Quelques aspects de la méthode de Zoltán Kodály*, Éditions Corvina, Budapest, 1976..

⁴⁷ Louis-Jacques RONDELEUX, *Trouver sa voix*.

5. L'OUVERTURE AU SONORE — LE CHANT INTÉRIEUR

L'éducation générale étant essentiellement visuelle, il est urgent d'y intégrer une ouverture vers le sonore, qui occupe une place d'autant plus importante dans l'existence qu'elle est souvent inconsciente. On peut s'appuyer sur le sens du sonore qui est très développé chez les petits — ils chantonnet en jouant — et entretenir celui-ci qui disparaît si rapidement chez la plupart tandis que se réalisent les apprentissages techniques fondamentaux (écriture, lecture, aussi se tenir calme sur son banc et lever son doigt, ...)

La musique est entre les sons : elle est dans les rapports qu'ils entretiennent. Il faut donc que l'enfant, progressivement, intériorise son expérience sonore. Parce que la musique naît là : l'inspiration du musicien est un *flash* qui lui vient comme un éclair et qu'il essaie de concrétiser à travers sa technique. Parce que la plupart des expériences du musicien se font avec une audition intérieure active : jouer de son instrument au sein du petit orchestre (en alternance, en parallèle, en opposition, ...), réaliser une dictée, chercher des nouveaux sons sur son instrument, ... Écouter non la musique mais le silence qu'elle délimite (penser à l'espace qui sépare deux voix, aux oiseaux qui délimitent leur territoire par le chant, ...)

Les enfants sont répartis dans la classe. L'éducateur produit des sons sur sa flûte, son piano, ... Chaque son a une signification précise que l'enfant doit reconnaître et accomplir le geste qui y correspond (on veillera que les sons soient bien différenciés et imagés) : s'abaisser, marcher, trotter, courir, tourner sur place, s'écarter ou se regrouper, s'immobiliser, ...

Jeu du mouchoir : maîtresse ou enfant, les yeux bandés et frappant sur un tambourin, a un mouchoir sur ses genoux. Il faut s'approcher sans bruit pour le prendre. Sens du silence et du son lié au geste, sens de l'écoute.

6. AXES PRINCIPAUX DU TRAVAIL PÉDAGOGIQUE

Ce chapitre voudrait proposer une synthèse cohérente pour permettre aux instituteurs et institutrices d'envisager des activités musicales avec leurs élèves de troisième année en maternelle et de première et deuxième années en primaire : ils trouveront ici une réflexion sur les principaux axes avec des exercices destinés à concrétiser la démarche (d'autres exercices, nombreux, pourront être trouvés à partir des références bibliographiques).

A. Travail de la voix

Dans le cadre d'un enseignement musical destiné à l'enseignement général, le travail vocal ne saurait prétendre qu'à une mise en condition des voix avant les exercices et à quelques exercices particuliers corrigeant l'un ou l'autre défaut caractéristique des voix d'enfants.

Mise en condition veut déjà dire beaucoup. Si les enfants, dans le cadre de l'enseignement général, chantaient, et chantaient correctement, la situation de la musique dans notre pays s'en trouverait déjà considérablement modifiée. La réserve exprimée veut seulement tenir compte du peu de préparation de nos éducateurs pour un travail qui demande vite quelque spécialisation.

On pourra trouver de nombreux livres sur le travail de la voix. Le problème est bien de savoir si cette technique peut s'apprendre dans les livres. On ne peut que recommander que les enseignants abordent personnellement cette matière en faisant observer et améliorer leur propre voix, non seulement pour faire travailler les enfants mais parce que les problèmes de voix parlée sont une maladie professionnelle fréquente chez les enseignants du général et que le chant est un des meilleurs remèdes pour y parer s'il est bien conduit.

1. Mise en voix

Il est fondamental, quasi dans tous les exercices, d'utiliser des *gestes*, qui facilitent considérablement leur réalisation et améliorent toujours leur efficacité.

En effet, le geste, souvent, décontracte, donne du tonus, téléguide l'énergie. Souvent, la production des sons met en jeu de nombreux muscles, et faire bouger tel muscle influence tel autre en bien.

De plus, l'éducation va souvent à l'encontre de l'expression, vocale ou autre (« On ne parle pas à table », « On ne siffle pas », « Parle moins fort », « Tais-toi », « Ne montre pas du doigt », « Laisse parler les grandes personnes », ...) et donc, une des fonctions principales du travail avec la voix, est surtout de

retrouver la voix naturelle en récupérant plus de spontanéité, en déconnectant les blocages, les freins psychologiques à l'épanouissement de la voix. A l'inverse, certains gestes, mal adaptés, contrecarrent la qualité du son.

Il ne faut pas oublier non plus que l'enfant a les réflexes *du monde de la tradition gestuelle et orale* c'est-à-dire celles de l'imitation = *il imite ce qu'il voit* (gestes, attitudes, mimiques) *et entend* (sons, intonations typiques). Il est recommandé de se servir de ces dispositions remarquables. Ainsi, pour la voix, faisons réaliser les exercices par l'enfant en imitation continue c'est-à-dire en réalisant nous-mêmes l'exercice, en lui montrant.

Bref, le geste décontracte, et canalise l'attention. Souvent les problèmes vocaux viennent de blocages, d'efforts démesurés, de la mise en jeu de muscles inutiles (pour certains sons, le front se plisse, les épaules bougent, le cou se contracte, alors que la phonation ne l'exige pas). Le fait d'ajouter un geste qui symbolise le son à réaliser, qui va dans le même sens, transporte l'énergie de ces contractions inutiles — et ce faisant, les fait disparaître — vers la production seule du son voulu.

a. Échauffement des organes de la phonation

Ces exercices, dont certains n'usent pas d'une sonorisation, ce qui procure un échauffement confortable, visent à améliorer l'exercice des organes utilisés lors de la phonation. Ce sont donc des exercices particulièrement utiles pour les enfants de 6 ans par la prise de conscience du fonctionnement de ces organes au moment où ces enfants sont en train de réapprendre les sons du langage qu'ils utilisent depuis leur naissance sous l'angle nouveau de la lecture et de l'écriture. On peut d'ailleurs amplifier la prise de conscience en faisant chercher aux enfants des sons ou mots proches des gestes vocaux exercés (ou en en faisant des variantes aux exercices) : *r* pour la lchette, *t* pour la langue contre les lèvres, etc.

- Ouvrir la bouche en tirant des doigts la mâchoire inférieure vers le bas, bien à fond.
- Exercices pour muscler ou assouplir la langue. (Pour être efficace, *un exercice doit souvent alterner deux aspects* : c'est le cas ici). Pousser la pointe de la langue contre les dents supérieures, très vigoureusement et la maintenir un peu dans cette position. Puis laper comme un chat, très vite, sans son. Recommencer avec les dents inférieures, puis en tirant la pointe de la langue vers la pointe du nez, puis vers la lchette ; toujours en alternant avec les lapements.

- Frictionner le nez du bout des doigts, ce qui le dégage et l'humidifie : en effet, les parois humides humidifient l'air respiré — si on respire par le nez — et ainsi on garde les muqueuses de la gorge et de la bouche humides à leur tour, ce qui est indispensable.
- Appeler un chat (sifflement habituel fait par l'air aspiré entre les lèvres serrées).
- Variante : *serrer* les lèvres vers l'avant, à la manière d'un museau, et ainsi envoyer des bisous (donc, pas de grosses "baises" mouillées) en faisant semblant de les prendre sur les lèvres avec deux doigts et de les lancer vers l'avant comme des fléchettes. Les enfants le font en synchronisation avec l'éducateur et cela à différents tempos, de très lent à très vite.
- Faire "brrr" avec les lèvres, très mollement (les joues tremblent aussi), sans beaucoup de bruit. A alterner plusieurs fois avec l'exercice précédent.
- Exercices pour la luvette : la faire vibrer, la tête un peu vers l'arrière, comme si on gargarisait (varier la résonance en changeant la forme de la bouche).
- Alterner avec des "ronflements" (ou imitation du cochon) c'est-à-dire vibrations de la luvette par *aspiration* de l'air.

b. Respiration

La pratique de l'animation des enfants montre qu'il est inutile, voire néfaste, de leur expliquer la respiration car souvent ils s'en préoccupent pour la première fois de cette fonction largement réflexe, inconsciente et, souvent aussi, à cause de cela, la rendent tout à fait incohérente (poussent le ventre, contractent le haut de la poitrine, ...) Par contre, il est bon qu'ils l'expérimentent pratiquement (par exemple, en respiration couchée, avec une main sur le ventre.)

Souvent, il est préférable de contrôler le *son produit* et de leur faire contrôler celui-ci : si le son est bon, c'est que la respiration aussi est correcte. Souvent aussi elle fonctionne assez bien chez les enfants, surtout chez les petits (c'est plus tard qu'elle se déglisse ou s'atrophie progressivement, jusqu'à l'âge adulte). Il suffit habituellement de l'améliorer.

A contrôler tout de même, du regard (ou de l'oreille), et à corriger chez ceux qui ont un problème. D'où, la nécessité, par contre, pour l'animateur, d'une bonne connaissance de la respiration.

- Souffler une bougie, représentée par le pouce levé, bras tendu, et en expirant rapidement comme pour l'éteindre (travail du diaphragme). Il y a aussi le gâteau d'anniversaire : 5, 10, 30, 50 bougies.
- Avec une "petite" bouche, souffler doucement afin de "*faire s'envoler une poussière*" qui se trouverait sur la main (la main à plat, dans le prolongement de la bouche). Souffler le plus longtemps possible, sans aucun bruit (ce qui garantit un débit régulier, lent). Faire remarquer que le souffle est froid.
- Avec une grande bouche (*comme pour faire de la buée*), la main en face de la bouche (*comme si c'était un carreau*), toujours sans qu'on entende le moindre son. Faire remarquer que le souffle est chaud. But : contrôle du souffle, régularité, soutien, allongement de celui-ci.

c. Attaque du son et résonance

Attaque du son : il faut considérer le larynx seulement comme un passage, où une simple vibration est produite par l'air qui passe ; donc ni attaques trop dures, ni trop douces : l'attaque doit se faire sans se remarquer, tout en étant nette. Le son est posé sur le souffle comme une balle de ping-pong à la pointe d'un jet d'eau.

Résonance : càd recherche du timbre. Attaquer le son est une chose, « placer » le son en est une autre, qui concerne les cavités de la tête. Un son ne se place jamais dans le larynx, ce qui empêche l'aisance dans l'aigu (les enfants qui bourdonnent placent souvent la voix au niveau du larynx).

Une voix bien résonnante, bien timbrée doit utiliser l'ensemble des résonateurs de la tête : le fond de la bouche, la bouche elle-même, et les fosses nasales ; ce qui suppose bonne position et souplesse en même temps pour le larynx et le pharynx, le voile du palais, la mâchoire, les joues, la langue et les lèvres. On dit chanter *dans le masque* càd que les fosses nasales (qui, avec le nasopharynx, forment une cavité aussi grande que la bouche) sont particulièrement importantes pour la qualité du timbre en plaçant le son vers le *m* et le *n*.

- Produire un son bouche fermée, *comme une mouche qui s'agite dans un bocal* : son léger, qui doit faire vibrer toute la tête.
- Sirènes : idem, ou par vagues successives, en montant et descendant plus librement.

- Des deux positions de la bouche utilisées pour la respiration (voir plus haut) découleront les sons *ou* (petite bouche) et *a* (grande bouche), ce dernier n'étant pas criard, avec une « voix plate », mais rond, bien timbré, la mâchoire bien descendue. On s'aidera ici de la main qui, de la gauche vers la droite (ou l'inverse), avancera (à bout de bras) comme le son qui doit être *lisse*. Pas chevrotant, irrégulier, haché :



mais *rigoureusement lisse*, soutenu :



- Chanter sans effort *zou-ou-ou-ou-ou* ... en oscillant sur un intervalle de seconde majeure (prise à hauteur libre), un certain nombre de fois, dans une seule émission. Recommencer la vocalise en changeant de *registre* (= changement de hauteur / la seconde majeure : do ré do ré do ... devient : fa sol fa sol fa ..., etc).
- De même, on peut chanter (par exemple sur s m d) *ma-ma-ma* ou *mont-on-Blanc*, etc, le *m* aidant à trouver la nasalité pour enrichir le timbre des voix *plates* des enfants.

La recherche du timbre ne se limite pas à l'ouverture des dents — mais il s'agit d'un bon début, spécialement avec les enfants. En effet, la voix plate des enfants vient de lèvres ouvertes dans la forme du sourire, et non en hauteur ; de dents serrées et qui ne permettent pas un son plein et rayonnant ; d'un son placé au niveau du larynx et un larynx assez rigide. Remèdes : ouverture des dents, placement de la voix dans le masque (chercher le "m"), assouplissement de l'appareil phonatoire ou de la voix.

- Imiter le son d'une cloche qui vibre avec une grande résonance : *dong* (ou *ding, dung, ...*). Remarque : les sons chantés *m* et *n* sont intéressants pour favoriser un bon placement de la voix en début mais aussi en fin de sonorité.

Bien ouvrir les *dents* est intéressant car cela amène instantanément un changement significatif et permet une *prise de conscience* (chez un enfant, souvent pour la première fois) d'une possibilité de *changer le timbre de sa voix*, et donc de l'enrichir.

Quand on dit *bien ouvrir la bouche*, remarquez que des débutants (enfants mais aussi la plupart des adultes/chanteurs amateurs) ouvrent, avec plein de bonne volonté, seulement les lèvres, les dents restant *très peu écartées*.

Notons encore que la mâchoire supérieure est fixée au crâne et que *l'ouverture des dents se limite à descendre la mâchoire inférieure.*

Voici quelques moyens de contrôle, surtout destinés à ce que l'enfant puisse vérifier ce qu'il fait réellement (ou ne fait pas !) Le contrôle, pour l'enseignant, est visuel ; ou il se fait deux par deux, chaque enfant expliquant à son voisin ce qu'il voit.

- Faire chanter un chant (ou *so-mi-do* ; ou bien *ninn -ninn -nonn* voir ci-après) avec l'index et le majeur entre les dents (ou même trois doigts ; mais en hauteur évidemment) : si on se fait mal aux doigts c'est que, habituellement, on les ouvre moins (« La Palisse ... ») car quand l'habitude est prise d'ouvrir davantage les dents, on se rend compte que c'est parfaitement possible de chanter dans cette position sans se mordre les doigts.
- On peut aussi, à travers les joues, sentir avec les doigts si les mâchoires sont écartées. Autre contrôle (cela permet de varier les plaisirs et de revenir souvent à ce contrôle vraiment très utile !) : si la mâchoire est bien abaissée, et seulement dans ce cas, on peut sentir une fossette devant le *tubercule de His* (c'est le nom de baptême de la petite *boule* qui se trouve devant le conduit de l'oreille), à l'intersection des deux mâchoires, et dans laquelle on peut entrer le bout de l'index.
- Chanter comme s'il était un ogre, ou une tour, sont d'autres images à proposer à l'enfant : une sorte de jeu de rôle qui lui permet d'imaginer d'autres sonorités que pourrait produire sa voix, spécialement pour essayer de trouver un certain rayonnement, une certaine rondeur de la voix.

2. La voix de l'enfant

Pour les enfants, il est recommandé de ne faire :

chanter ni trop fort, ni trop haut, ni trop bas, ni trop timidement ⁴⁸.

On pourrait ajouter : « ni trop longtemps, ni trop peu. »

a. Voix plate

Fréquente chez les enfants sans expérience du chant, elle est caractérisée par une faible utilisation des résonateurs, notamment de la bouche, les dents restant très serrées, les lèvres contractées et le pharynx relevé et contracté. Ce qui donne une voix brute, mais assez acide, criarde.

⁴⁸ Helmut LIPS, *La voix chantée de l'enfant* ..., p. 537, c. 2.

Pour corriger ce défaut majeur, on cherchera tout ce qui décontracte l'enfant et son système phonatoire, ce qui ouvre sa voix et surtout lui donne de la rondeur, du timbre, la place dans le masque, ce qui rééquilibre sa respiration (mais sans en parler car cela augmenterait son attitude contractée — voir plus haut).

Voici quelques conseils d'Helmut Lips ⁴⁹:

Aigus difficiles lorsque la tête est portée trop haute : le cou est trop allongé. Laisser tomber la tête en avant pendant l'émission des sons aigus ; chanter *dans le masque* en ouvrant le passage vers le nez (faire une petite révérence).

Tenue contractée, tendue du chanteur : (pendant le chant,) faire pivoter le torse de droite à gauche en laissant les bras détendus suivre le mouvement comme des balanciers. La tête aussi suit à retardement, les muscles du cou sont relâchés.

Voix infantile : la bouche est insuffisamment ouverte, le port corporel est étriqué, d'où manque de volume. Chanter une mélodie en mettant le pouce et l'index en forme de pince entre les dents. Vérifier la fermeté de la région épigastrique ; lever les bras généreusement durant les exercices. Etc.

b. Voix parlée

La voix parlée qui peut faire tant de tort, si elle connaît des difficultés, à cause de son large usage durant la journée. A ce point de vue, il est important d'établir une collaboration de longue haleine, et bien pensée, structurée, entre les responsables des activités musicales et de lecture ou cours généraux, comme aussi avec les milieux médicaux et surtout les logopèdes.

Insistons beaucoup pour dire que l'on s'occupe souvent bien trop tard des problèmes vocaux majeurs des enfants alors qu'il est facile, avec un peu d'habitude, de le faire très tôt vu la scolarité précoce. La voix se rééduque beaucoup plus facilement et complètement chez les tout-petits. Or, une fréquentation régulière des classes primaires fait rencontrer un nombre anormalement élevé de voix abîmées pour lesquelles on néglige une rééducation plus fréquemment envisagée aujourd'hui pour les problèmes d'élocution. D'où, l'accent mis sur la voix dans ce mémoire.

⁴⁹ Helmut LIPS, *De quelques défauts*, revue Chant Choral, n° 26-27, p. 24-27.

3. Travail vocal à l'intérieur d'un chant

Cet aspect du travail vocal est en fait un des plus importants. Si la voix parlée (utilisée toute la journée) ne tient aucun compte du travail vocal, celui-ci aura été fait en pure perte. Il n'en va pas autrement pour le chant. Couramment, les enfants font des exercices de manière plus ou moins appliquée puis ne changent rien à leur façon de chanter quand on aborde le répertoire.

Il faut donc les aider à intégrer ces exercices.

Trois voies paraissent utiles :

- Pratiquer des exercices qui couvrent les styles les plus variés, de la voix parlée à la voix chantée, de manière à assouplir l'utilisation qu'ils font de leur voix ;
- Revenir constamment à l'aspect vocal dans la pratique des chants, notamment en travaillant systématiquement les passages les moins bien chantés ou en mettant en valeur (en répétant ?) les passages les plus réussis ;
- Utiliser certains passages des chants, soit intégralement soit en les transformant, pour en faire de véritables exercices ou jeux vocaux (càd privilégiant un aspect vocal précis) mais pendant l'apprentissage du chant.

4. Prolongements bibliographiques

ARGER Jane, *Évolution de la technique vocale*, tiré à part de l'*Encyclopédie Lavignac de la Musique*, fasc. 14, Librairie Delagrave, Paris, 1913-1931.

DEJONCKERE Philippe (et collaborateurs), *La dysphonie de l'enfant*, Editions Cabay, Louvain la Neuve, 1984. Ouvrage technique mais d'une lecture aisée, il donne un répertoire précis des problèmes particuliers aux enfants.

ESTIENNE Françoise, *Je suis bien dans ma voix*, Office International de Librairie, Bruxelles, 1980. Texte assez libre mais qui n'exclut pas la rigueur scientifique d'une praticienne de la voix. Contient des exercices de rééducation.

LIPS Helmut, *La voix chantée de l'enfant et les chorales enfantines*, conférence, Journal Français d'Oto-Rhino-Laryngologie, 1971, vol. XX n° 3. pp. 535-544.

Reprise dans la revue *Le chef de chœur*, n°s 26-27 Editions A Coeur Joie, Lyon, 1970, avec quelques idées pour construire un travail avec les enfants et *quelques conseils d'Helmut LIPS concernant les défauts les plus courants de la voix* (très précieux !).

REIBEL Guy, *Jeux musicaux /vol.1 : Jeux vocaux*, Editions Salabert, Paris, 1984. Aborde la voix par le biais des jeux vocaux. Très riche en idées

menées jusqu'au bout, ouvre de belles perspectives pour l'improvisation et l'écriture vocale.

RONDELEUX Louis-Jacques, *Trouver sa voix*, Editions du Seuil, Paris 1977. Écrit de manière simple et détaillée — bien que je doute qu'un vrai travail vocal puisse se faire sans le contrôle d'un professeur —, est surtout précieux pour une bonne description des mécanismes de la respiration et de la phonation.

SEGARRA Ireneu, *La voix du petit chanteur*, Editions de la Schola Cantorum, Paris, 1974. Méthode de la Maîtrise de Montserrat.

B. Découverte des caractéristiques du son

Tout son provient d'une matière qui entre en vibration. Que ce soit par frottement, souffle, percussion, ...

Il y a ceci de commun entre un enfant et un compositeur de musique expérimentale (des années soixante, par exemple), c'est leur amour commun des sons concrets :

Nous allons écouter un enfant qui s'est cueilli une herbe adéquate, l'a tendue entre ses deux paumes et souffle à présent sur cette herbe, tandis que le creux de ses mains lui sert de résonateur ⁵⁰.

A l'aide d'appeaux ⁵¹ — qui peuvent d'ailleurs être remplacés par des objets adéquats —, et tandis que les enfants ont les yeux cachés :

- gratter puis frotter sur le boîtier en carton : les enfants reconnaissent assez nettement les deux gestes. C'est donc que deux gestes différents produisent des vibrations différentes et, donc, des sons différents.
- frapper sur la boîte puis sur le bureau : des matières différentes vibrent différemment et, donc, produisent des sons différents.
- souffler dans l'appeau du coucou puis dans l'appeau de la tourterelle : on souffle les deux fois dans un sifflet en bois mais le son change parce que la forme est différente ; l'appeau le plus petit, ou une masse plus dense, ou un objet plein sonne plus aigu qu'un appeau plus grand, ou une masse moins compacte, ou un objet creux au son plus grave.

Il y a un grand intérêt à commencer par ce type d'exercices avec les enfants car il permet des développements dans tous les azimuts pédagogiques.

⁵⁰ Pierre SCHAEFFER, *Traité des objets musicaux*, p.339.

⁵¹ Par exemple : *Jeux d'appeaux, chants d'oiseaux*, boîtier contenant des appeaux bien choisis et une documentation réalisée par des pédagogues, ornithologues et musiciens.

Il permet surtout de fixer les grandes catégories sonores avec un vocabulaire approprié qui fait quasi complètement défaut dans l'enseignement général : grave/aigu, fort/faible, résonant/mat, types variés d'attaque du son, etc. Ainsi, on rend l'enfant capable de s'exprimer à propos de ses expériences sonores.

Il permet aussi de donner à l'enfant une plus grande maîtrise pour le maniement des instruments et un renouvellement de son intérêt pour les sons.

Il permet en outre de réaliser des *dictées* (classer les dessins des oiseaux entendus), de découvrir les timbres, les familles d'instruments (ceux que l'on pince, frotte, percute, ... les bois, les peaux, etc.)

J'ai toujours été étonné de ne jamais voir mentionner le récit suivant que STRAVINSKY cite comme sa plus ancienne « impression sonore » placée à la première page de son premier livre autobiographique :

C'était à la campagne [...]. Un paysan énorme assis sur le bout d'un tronc d'arbre. [...] Le paysan n'est vêtu que d'une courte chemise rouge. [...] Il était muet, mais claquait très bruyamment de la langue et les enfants avaient peur de lui. Moi aussi. Pourtant la curiosité prenait le dessus. On s'approchait de lui, et alors, pour amuser les enfants, il se mettait à chanter. Ce chant — c'était deux syllabes, les seules qu'il pouvait prononcer, dénuées de tout sens, mais qu'il faisait alterner avec une dextérité incroyable dans un mouvement très vif. Il accompagnait ce gloussement de la façon suivante : il collait la paume de sa main droite sous l'aisselle gauche, puis, d'un geste rapide, faisait mouvoir le bras gauche en l'appuyant sur la main droite. Il faisait ainsi sortir de sous sa chemise une suite de sons assez suspects, mais bien rythmés et que par euphémisme on pouvait qualifier de « baisers de nourrice »⁵².

Prolongements bibliographiques

Jeux d'appeaux, chants d'oiseaux, boîtier contenant des appeaux bien choisis et une documentation réalisée par des pédagogues, ornithologues et musiciens.

STRAVINSKY Igor, *Chroniques de ma vie*, t. 1, Éditions Denoël et Steele, Paris, 1935.

DELALANDE François, *La musique est un jeu d'enfant*, INA-GRM et Buchet-Castel, Paris, 1984.

DELALANDE François, *Pédagogie musicale d'éveil*, Cahiers « Recherche-Musique », n° 1, INA/GRM, Paris, 1976.

⁵² Igor STRAVINSKY, *Chroniques de ma vie*, t. 1, p. 9-11.

C. Apprentissage du timbre

Deux groupes d'enfants se tournent le dos. Dans chaque groupe, on trouve les mêmes instruments.

Dans un des groupes, un enfant, désigné silencieusement, joue une petite phrase rythmique sur un instrument. L'enfant qui, dans l'autre groupe, a le même instrument, doit répondre par la même structure rythmique. On apprécie ensuite l'imitation qu'il a produite.

On peut augmenter la difficulté avec deux instruments qui jouent en même temps et deux qui imitent.

Dans les classes de 7 ans (qui apprennent les lettres en lecture et écriture), on peut mettre une main devant la bouche et une sur la pomme d'Adam pour sentir la vibration dans la gorge pour les voyelles et dans la bouche (dents, lèvres, ...) pour les consonnes. Pour les consonnes voisées (par exemple : j), on sent qu'il se passe quelque chose aux deux endroits contrôlés.

L'excursion aux instruments : dans la classe, on répartit des villes dont chacune est dédiée à un instrument de musique. L'enseignant, ou un enfant, improvise un voyage : il va librement d'une ville à l'autre et, dans chacune qu'il choisit, il joue une petite séquence musicale sur l'instrument. Un autre enfant doit chercher à imiter exactement ce qu'il a fait c'est-à-dire reproduire le même parcours et les mêmes séquences musicales. Il y a donc entraînement de la mémoire visuelle en même temps que de la mémoire auditive, y compris chez celui qui a inventé le parcours qui doit ainsi modérer ses envies de faire des choses trop difficiles à retenir.

Prolongements bibliographiques

CHION Michel, *Guide des objets sonores*. Bibliothèque de recherche musicale, INA-GRM/Buchet-Chastel, Paris, 1983. Reprise des nomenclatures du traité de Schaeffer dans une approche plus systématique et plus lisible.

DELALANDE François, *La musique est un jeu d'enfant*, INA-GRM et Buchet-Castel, Paris, 1984. Livre qui approfondit remarquablement ce qui sous-tend toute la vie musicale et d'une lecture très aisée.

DELALANDE François, *Pédagogie musicale d'éveil*, Cahiers « Recherche-Musique », n° 1, INA/GRM, Paris, 1976.

Jeux d'appeaux, chants d'oiseaux, Éditions Vandavelde, Tours, s. d. Boîtier contenant des appeaux bien choisis et une documentation réalisée par des pédagogues, ornithologues et musiciens.

D. Apprentissage de la dynamique

Jeu de cache-tampon : il s'agit de ce jeu où l'on cache un objet pendant qu'un enfant est sorti de la pièce et il le lui faut retrouver en étant aidé de « C'est froid », « C'est tiède », « Ça brûle » des autres enfants suivant qu'il est proche ou loin de l'objet.

Dans ce cas, on remplace les phrases par le jeu des instruments. Par exemple, on joue **ff** si celui qui cherche est loin de l'objet, **decrescendo** quand il s'approche et **vice versa**, et **pp** quand il est à proximité.

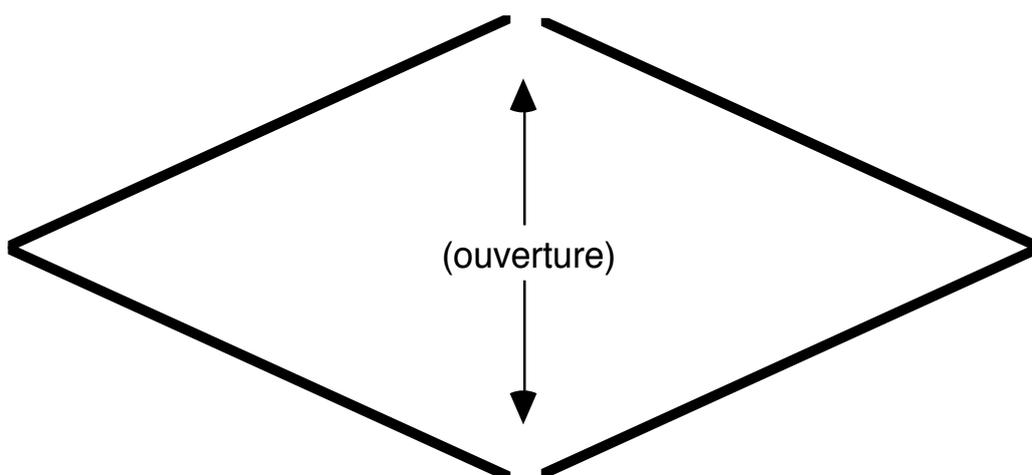
Ce jeu musical permet d'arriver à un contrôle remarquable de la dynamique par les enfants, y compris des **ppp**.

Quand ces notions dynamiques sont mieux contrôlées par les enfants, on peut faire des petites improvisations dirigées, par l'enseignant ou par un enfant, à l'aide des mains. Avec les bras largement ouverts qui se rapprochent jusqu'à se frôler, on peut obtenir les gradations suivantes :

fff ff f mf p pp ppp

Ils peuvent même se croiser pour le silence. (Cette merveilleuse variante inventée un jour par un enfant pourrait donner à croire, poétiquement, que le silence est peuplé de sons échappant à l'oreille — mais pas à l'oreille interne de l'artiste.)

On peut aussi bouger les mains en continu pour des **crescendo** et **decrescendo**. Si l'enfant les dirige, il pourra facilement les contrôler en écriture puisque l'ouverture dessinée vers le haut et le bas (ou **vice versa**)



correspond à l'ouverture (ou fermeture) des bras qui s'opère latéralement :



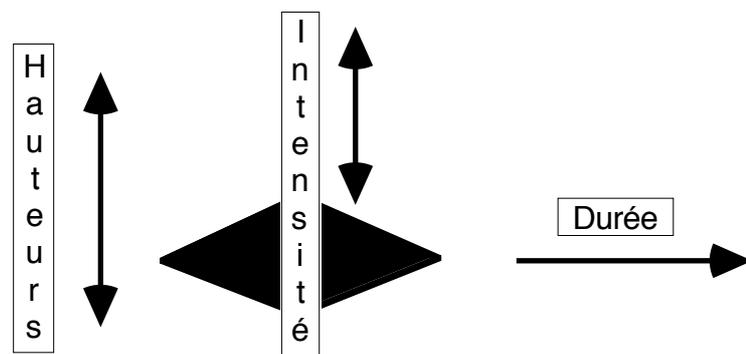
et les deux à une progressivité régulière du son.

C'est donc un exercice qui peut être compris comme une préparation à l'écriture car, après avoir assimilé la progression sonore à un geste, le passage se fera très aisément à un « geste graphique » — comme peut être définie l'écriture.

Nous retrouverons ce point à propos des hauteurs. En effet, un code habituel concernant les gestes de direction attribue l'axe vertical aux hauteurs réservant donc l'axe horizontal à la dynamique (càd l'intensité du son) comme aussi l'axe avant-arrière : quand un chef veut augmenter la dynamique, il peut élargie sa gestique mais il peut aussi éloigner ses mains du tronc — souvent, il y a conjonction des deux axes : il éloigne les mains en les ouvrant.

En fait, c'est d'abord une préparation à la lecture des sons soit que l'enfant lit des gestes de direction soit qu'il lit des petites pièces utilisant des « losanges » (voir dessin ci-dessus). Car l'axe latéral est utilisé dans l'écriture de la musique pour symboliser la durée (marquée dans la direction par la battue verticale des temps) tandis que la dynamique est symbolisée par l'ouverture verticale (le losange des crescendo-decrescendo ou l'épaisseur des traits) et qu'un graphisme ascendant (ou descendant : il s'agit d'une ligne ou d'une succession de points-notes) visualise les hauteurs.

AXES DE L'ÉCRITURE



E. Apprentissage des hauteurs

L'enfant qui chante petit (avant l'entrée à l'école maternelle), chantonne des courbes mélodiques plus que des notes. Il s'occupe plus de musicaliser ce qui lui passe par la tête que de chanter une chanson : « Le petit A cheval A courrait & sur le pont A na, na, na » etc. On peut donc penser qu'une gamme, quelle qu'elle soit, est trop précise à ce moment car elle restreint un champ beaucoup plus souple à l'origine, plus proche d'une imagination très spontanée. Il est d'ailleurs remarquable que l'enfant cesse progressivement de chanter durant les premières années passées à l'école. On peut rapprocher cela des « dessins » qu'il réalise sur tout papier qu'il trouve, avant de passer à l'écriture.

Un autre aspect de ce problème est qu'un musicien, même en herbe, doit, dans l'idéal, faire le tour des musiques qu'il pratique. Or, une gamme pose des problèmes d'écriture aussi beaucoup trop en avance sur les capacités de l'enfant qui est en troisième maternelle, voire même en première primaire : ayant déjà pas mal de difficultés, à six ans, pour former des lettres sur une seule ligne, il n'est pas évident de lui inculquer l'écriture de notes sur plusieurs lignes et dont certaines s'écrivent *sur* la ligne et d'autres à *côté de* la ligne. Comment pourrait-il dès lors inventer quelque chose.

Par contre, si on emploie des matériaux plus souples et plus simples techniquement, grâce à eux l'enfant pourra réaliser la plupart des *opérations* intellectuelles d'un artiste adulte : jouer, chanter, montrer du geste, écrire, trouver en dictée, créer.

C'est l'intérêt de la flûte à coulisse. Les enfants apprennent à la manier aisément, ils *voient* les mouvements sonores (monter/descendre/haut/bas) ; en chantant ils imitent de la main le mouvement de la coulisse (ou l'inverse) ; le haut et bas, notions largement conventionnelles de la musique, apparaissent conjointement dans leurs versions sonore et visuelle ; du mouvement de la coulisse en jouant, ou de la main en chantant, ils passent facilement au graphisme des flèches sur le cahier ; il est très gai de réaliser soi-même ses petites inventions que l'on peut jouer de suite.

On peut ensuite passer par des guirlandes de sons mobiles en pointillés (la ligne sonore continue fait place à une ligne de petits sons/points discontinus) qui pourront s'individualiser progressivement sans nécessairement être des notes d'une quelconque gamme.

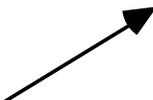
L'enrichissement ainsi réalisé en a fait chercher d'autres pour aboutir à plusieurs *familles* de sons : notion nouvelle, préparant à la notion de *style* .

Style est en somme synonyme de créativité ⁵³.

Sons continus, sons en pointillés, sons en serpentins, sons tremblés (avec *flatterzunge*), sons serpentins en pointillés. (Voir les graphiques pour flûtes à coulisses de la page précédente qui présentent quelques exemples de ces familles et de petites inventions.)

Toutes ces familles de sons peuvent jouer entre elles de manière à constituer des petites pièces simples avec apparitions de trois notions-clés de l'invention musicale : répétition — opposition — variation. Par exemple :

son qui monte -->	RÉPÉTITION	--> son qui monte
son qui monte -->	OPPOSITION	--> son qui descend
son qui monte -->	VARIATION	--> son montant en pointillés

	RÉPÉTITION	
	OPPOSITION	
	VARIATION	

On trouvera à la page suivante un merveilleux exemple de ce que l'on peut attendre en retour d'un pari sur l'inventivité des enfants, pourvu qu'on leur donne les moyens techniques adaptés à leurs capacités c'est-à-dire à celles de leur âge ou de leur niveau d'avancement du moment.

⁵³ André SOURIS, *Conditions de la musique et autres écrits*, p. 266.

L'enfant de huit ans qui a réalisé cette petite pièce, l'a fait spontanément et me l'a apportée après seulement deux leçons dans sa classe consacrées au travail évoqué ci-dessus (dans le cadre d'un recyclage en troisième primaire ; mais j'avais donc eu cet enfant en première et en deuxième primaires).

On remarquera que, même s'il imite le n° 11 de la page 48, qui avait été joué en classe, sa réalisation est largement différente : il ménage de beaux espaces entre les voies de flûtes à coulisse avec des mouvements plus variés et finement contrôlés. Il avait par ailleurs établi sur une autre feuille la table de son instrumentation (les points numérotés correspondent à des instruments à son fixe qui jouent au moment où la règle du chef passe devant leur numéro) :

1 = cymbalettes	4 = triangles
2 = tambourins	5 = carillons
3 = woodblocks	

Il avait signalé les flûtes à coulisse par une ébauche de lignes suivies d'un savoureux *etc* . Mais il avait mal compris que, dans les groupes 1 à 3, les instruments étant de taille identique ne pouvaient être classés à des hauteurs différentes.

Prolongements bibliographiques

BRAÏLOÏU Constantin, *Sur une mélodie russe*, dans *Musique russe*, t. II, Presses Universitaires de France, Paris, 1953. Repris dans *Problèmes d'ethnomusicologie*, Minkoff Reprint, Genève, 1973.

DELANDE François, *La musique est un jeu d'enfant*, INA-GRM et Buchet-Castel, Paris, 1984.

POUSSEUR Henri, *Aux enfants la musique*, revue *Marsyas*, mai 1987, Institut de Pédagogie Musicale, Paris.

POUSSEUR Henri, *Battements d'ailes du jeune Icare* (dans la version 1), « Méthodicare », Conservatoire National de Poitiers et Éditions du Visage, 94230 Cachan, 1992. Réf. : **EV 15.01a**. Surtout pour l'utilisation des réseaux ou les rythmes irréguliers. Ceci est un volume d'une méthode qui proposera une multiplicité de regard sur l'écriture, l'interprétation et l'analyse, et le jeu interactif de ces trois disciplines.

POUSSEUR Henri, *26 ombres d'une même figure*, (pour clavier) « Méthodicare », Cons. National de Poitiers et Éditions du Visage, 94230 Cachan, 1992. Réf. : **EV 15.02**. Surtout pour la démarche : 26 façons de se servir d'un thème, ce qui reste possible avec 3 ou 5 notes !

REIBEL Guy, *Jeux musicaux /vol.1 : Jeux vocaux* , Editions Salabert, Paris, 1984. Aborde la voix par le biais des jeux vocaux. Très riche en idées menées jusqu'au bout, ouvre de belles perspectives pour l'improvisation et l'écriture vocale.

SAMSON Joseph, *Grammaire du chant choral*, Editions Henn, Genève, 1947.
Travail simple et systématique de tous les paramètres, notamment de la justesse des hauteurs.

F. Apprentissage du rythme

En première *mondiale* à Wégimont (région de Liège ⁵⁴), Constantin BRAÏLOÏU mit au jour la structure rythmique toute particulière, et universelle, des enfantines : une structure basée sur 4 pulsations, à divisions internes variées, selon les syllabes à placer. Dans l'exemple qui suit, chaque dessin est une pulsation : on voit donc bien apparaître la structure en 4 pulsations et leurs divisions internes diverses.

« Sainte Marguerite,	□
veillez ma petite.	□
Endormez ma p'tit' enfant	□ □ □
jusqu'à l'âge de quinz' ans !	□ □ □
Quand ell' aura quinz' ans passés,	□ □ □
il faudra la marier	□ □ □
avec un p'tit bonhomme	□ □
qui viendra de Rome ! »	□ □

Que l'on rencontre cette structure sur l'ensemble de la planète témoigne de son importance comme référence pour un apprentissage rythmique. On peut rapprocher cette structure du *gorau* (*goré* ou *hârkè*, en wallon liégeois), cette sorte de joug qui se place sur les premières vertèbres dorsales et les épaules et qui, au moyen de chaînettes, permet de porter deux seaux. Grâce à cet outil, on aboutit à un état d'équilibre dans le *portage*.

Dans la structure rythmique des enfantines, il est question non seulement de portage physique mais derrière lui de portage dans la mémoire. C'est la *loi du parallélisme*, comme l'appelle Marcel JOUSSE ⁵⁵ : l'être humain est réparti en deux versants de part et d'autre de son axe central et il cherche à mimer le monde (*Le propre de l'homme est de singer le monde*, pourrait-on ironiser), à le rejouer dans son corps ainsi structuré, à balancer son apprentissage/rejeu *bilatéralement*, en deux gestes qui, de la sorte, s'équilibrent, en deviennent aisés ; ou en deux propositions (qui sont des gestes verbaux) :

⁵⁴ Constantin BRAÏLOÏU, *La rythmique enfantine*, in *Les Colloques de Wégimont*, sept. 1954.

⁵⁵ Marcel JOUSSE, *L'anthropologie du geste*, t. I, p. 251.

Qui part à la chasse	perd sa place.
Tel père	tel fils.
A la rentrée des classes	chez DELHAIZE, je passe.
Oui, je viens dans son temple	adorer l'éternel.
Pauvre homme	en sa maison est roi.
Tout condamné à mort	aura la tête tranchée.

Je suis François	dont il me poise,
Né de Paris	emprès Pontoise,
	Et de la corde d'une toise
Saura mon col	que mon cul poise.

En quelque sorte, il est plus aisé de porter deux seaux qu'un seau. Il en va de même pour la mémoire, ce qui explique, par exemple, que, dans les contes populaires, certains épisodes ou certaines expressions soient répétées trois fois, avec les mêmes mots bien typés, dignes d'un bas relief (« ... que je vous hache menu comme chair à pâté ! »). Il s'agit de structures qui s'imposent par leur évident équilibre : dès la deuxième formulation, tout auditeur connaît la troisième qu'il attend donc, et qui, elle, amènera un changement devant mener le récit plus loin.

Bien entendu, il faut se garder des pièges des systèmes traditionnels, d'autant plus qu'ils sont prégnants. A les suivre, on peut arriver rapidement à un « totalitarisme culturel » : hors d'eux, point de salut artistique (ou autre) n'existerait. Rythmiquement, cette hégémonie s'appellerait la « carrure » ; mélodiquement et harmoniquement, la « tonalité » (tons majeurs ou mineurs).

Dans l'exemple remarquable qui suit, on verra comment, après un long travail d'élaboration du thème de l'*Hymne à la Joie* (qui s'est étendu sur plusieurs années), BEETHOVEN a abouti finalement à la structure rythmique des enfantines. Ce qui explique probablement l'adhésion universelle que recueille cette oeuvre, ainsi que son choix comme hymne européen.

Mais on remarquera tout autant que, par un simple enjambement à la sixième phrase (la deuxième dans l'extrait ci-dessous), le compositeur montre son indépendance par rapport à ce système qui, sans cela, pourrait apparaître simpliste.

	<p><i>Deine Zauber <u>binden</u> wieder,</i> <i>was <u>die</u> Mode streng geteilt ; al-</i> <i>- le Menschen werden Brüder,</i> <i>wo dein sanfter Flügel weilt.</i></p>
--	---

Il serait important, dans une éducation musicale, de ne pas s'enfermer dans un traditionalisme qui handicape déjà tellement le monde musical lui-même. On l'aura vu, les méthodes dites « actives » ne l'ont pas été véritablement de ce point de vue. Mais le sujet est difficile. Il l'est spécialement avec les petits, surtout pour des raisons techniques. Pourtant l'ouverture doit intervenir dès le plus jeune âge.

Prolongements bibliographiques

ARISTOW-JOURNOUD Marinette, *Le geste et le rythme*, Cahiers de Pédagogie moderne, n° 31, Librairie Armand Colin, Paris, 1974.

BRAÏLOÏU Constantin, *La rythmique enfantine*, repris dans *Problèmes d'ethnomusicologie*, Minkoff Reprint, Genève, 1973.

JOUSSE Marcel, *L'anthropologie du geste*, vol. 1, coll. « Voies ouvertes », Gallimard, Paris, 1974.

LARDINOIS Geneviève, *Essai d'élaboration de quatre comptines destinées à l'acquisition de notions morphologiques par imprégnation.*, mémoire de fin d'études à l'Institut Prov. d'Enseignement supérieur Paramédical, Liège, 1984.

SANFELD Muriel - BAUWIN Ingrid, *Fés nannan, ém' tchout !, Comptines et enfantines de Wallonie*, travail de fin d'études dans la classe de psychopédagogie de Fr. Regnard, Cons. Royal de Musique, Bruxelles, 1985.

G. Pédagogie et vie sociale

Si l'on veut bien admettre qu'il existe, dans toute l'histoire culturelle de l'humanité, un parallélisme fréquent entre, d'une part, des courants (ou simplement des événements) artistiques et, d'autre part, des manières de penser (ou des attitudes) sociales ou politiques, on pourra mieux comprendre qu'une éducation, fût-elle musicale, peut, au-delà des idiomes qu'elle emploie, favoriser l'installation d'une mentalité étroite, nombriliste, imperméable à tout apport neuf, à tout progrès. Comment ne pas proposer de voir, dans l'astuce de Beethoven, fût-ce à titre symbolique, que cet enjambement rythmique soit comme une main tendue au-delà des différences au moment où le chant nous propose : « tous les hommes deviennent frères ».

Le sujet est difficile aussi parce qu'il est relativement nouveau. Il est le résultat du métissage qui est apparu dans notre culture. « Toutes les musiques nous sont contemporaines. » a dit quelqu'un. On pourrait dire : « Toutes les cultures nous sont contemporaines. » Et on voit comment, en cette fin de XX^e siècle, cela provoque de phénomènes de rejet de ce qui est porteur de différences. Or, tout acte est porteur de culture, déjà une chanson, une gamme musicale. Ouvrir la pédagogie musicale sur un horizon moins étroit réclame donc aussi une attitude politique ou sociale. Dans ce sens, il est à remarquer que la méthode Kodály doit surtout son essor remarquable à Kodály lui-même et à toute une équipe de pédagogues qui l'entourait mais aussi à la conjonction de leurs efforts en vue d'une musique pour tous et de ceux du pouvoir politique de l'après-guerre pour créer une Hongrie socialiste, malgré des divergences idéologiques profondes entre Kodály et les dirigeants socialistes. Par contre, la méthode Martenot, livrée largement à l'initiative personnelle des enseignants en France, n'a pas connu une telle diffusion alors qu'elle est très remarquable également pour la musicalité et la richesse de son contenu.

Que les musiques populaires soient basées sur des stéréotypes n'est donc pas du tout un mal en soi, même si une utilisation traditionaliste en dérive souvent. Au contraire. Ces musiques ont l'avantage de fournir des types, des caractères particulièrement reconnaissables et mémorisables par les enfants. Mais la confrontation avec des musiques d'autres cultures montrera des types largement différents et leur juxtaposition, leur imbrication, voire surtout un jeu nouveau avec ces éléments, créera des nouvelles relations entre eux et permettra de donner aux enfants des arcs-en-ciel musicaux plus riches. Cette ambivalence des réalités culturelles qui vous ressemblent si bien mais qui, par

là même vous distinguent des autres, est bien exprimée par ce proverbe du Mexique :

Nous sommes faits d'une même argile mais ce n'est pas le même moule.

Suivent deux exemples (voir page suivante) qui montrent comment certains chants, tout en appartenant à des catégories connues, peuvent ouvrir de nouveaux horizons sonores.

Le premier est un chant albanais utilisé dans une classe suite à la venue d'une petite réfugiée yougoslave du Kosovo (où les yougoslaves de culture albanaise sont majoritaires — voir le chant n° 231 ⁵⁶) : c'est un chant de type modal dont la mesure asymétrique peut amener des développements intéressants, y compris avec des textes français. Ce groupe comptait quatre filles : une était de culture albanaise, une avait un père grec et les deux autres un des parents espagnol. Chacune a ramené une enfantine recueillie en famille et que tout le groupe a apprise. La flûte double qui est représentée au-dessus de la chanson, a permis divers développements et exercices sur les instruments à vent et les musiques à deux voix.

Le deuxième est un chant wallon en mode de fa, mode particulièrement *exotique* de notre passé musical. Utilisant des chants avec texte wallon depuis des années, j'ai presque toujours obtenu des prolongements intéressants. L'étonnement de départ laisse la place à un intérêt réel : c'est souvent un des chants préférés. Les enfants constatent qu'ils ont une connaissance passive du wallon et passent à une connaissance plus active. Dans une classe de grands (sixième primaire), l'instituteur a lu et travaillé (étude du vocabulaire et de la syntaxe) des extraits du livre *Les ceux de chez nous* de Marcel REMY, dont nous avons discuté. Sur cette lancée, la classe a entrepris de composer une pièce de théâtre (trame et dialogues) qu'un dramaturge a traduite en wallon et que les enfants ont interprétée devant la communauté de l'école ébahie et ravie !

Bien sûr, cela pose une série de problèmes techniques qui font penser que cette démarche sera surtout utile pour les enfants ayant plus de huit ans, alors que ce mémoire vise plutôt une insertion de la musique dans les classes d'enseignement général par les enseignants eux-mêmes dont la formation musicale est très déficiente.

⁵⁶ Josef GREGOR, Friedrich KLAUSMEIER, Egon KRAUS, *Europäische Lieder in den Ursprachen*, t. II, n° 232.

Pourtant, il faudrait tout de même que, dans les classes de petits, une brèche soit ouverte dans des pratiques très tournées vers le langage musical du passé et l'efficacité la plus immédiate. Nous avons à donner corps, pour notre époque, à cette profession de Stravinsky : « Nous avons un devoir envers la musique : c'est de l'inventer. » Des pistes de travail très complètes peuvent être trouvées, principalement, dans l'article *Aux enfants la musique*, de Henri POUSSEUR ⁵⁷ qui, d'ailleurs, est en filigrane de toute cette partie.

Prolongements bibliographiques

COIRAULT Patrice, *Formation de nos chansons folkloriques*, 4 vol., Éditions du Scarabée, Paris, 1959. Réflexion très vaste sur la formation du répertoire populaire, spécialement aux XVIII^e et XIX^e siècles.

GREGOR Josef, KLAUSMEIER Friedrich, KRAUS Egon, *Europäische Lieder in den Ursprachen*, 2 vol., Verlag Merseburger, Berlin, 1968. Il s'agit d'une anthologie, commandée par l'UNESCO, présentant des chants de toutes les langues parlées en Europe, y compris localement (sauf en wallon ⁵⁸!) avec prononciation phonétique et traduction en allemand.

POUSSEUR Henri, *Aux enfants la musique*, revue *Marsyas*, mai 1987, Institut de Pédagogie Musicale, Paris. Article suivi d'une courte bibliographie et 30 copieux exemples musicaux. Cet article est destiné et fait référence à l'expérience entreprise par la pédagogue Françoise REGNARD à Bruxelles.

H. Répertoire de chansons et de danses

Passons d'abord en revue quelques attitudes pédagogiques fréquentes.

Voici un recueil de chants pour les tout-petits, trouvé sur le piano d'une classe maternelle. Le chant commence par un prélude au piano (comme dans les « grands morceaux » !) : voilà un instrument bien étranger au monde des petits mais qui rassure l'adulte car, lui, au cours de sa formation classique, n'a jamais solfié ou chanté que bercé par le *béquillage* de ce piano. On parle, dans ce chant, « de papillons qui volettent de corolles en corolles, etc. » : thèmes surannés qui relèvent d'une poésie fort éloignée de celle de l'enfant ; celle-ci est beaucoup plus directe, et même souvent surréaliste. Le chant cité *module* (càd change de ton) à la troisième phrase puis revient au ton du début ; que les

⁵⁷ Henri POUSSEUR, *Aux enfants la musique*, revue MARSYAS mai 1987, p. 23-35, + 1 courte bibliographie et 30 copieux exemples musicaux. Cet article fait référence et est destiné à l'expérience entreprise par la pédagogue Françoise REGNARD à Bruxelles.

⁵⁸ C'est probablement un reflet de la grande misère dans laquelle se trouve l'ethnomusicologie en Wallonie — quasiment, elle n'existe pas —

lecteurs ignorants de ces questions techniques ne s'effraient pas : précisément, l'enfant ne les connaît pas davantage et surtout ne les pratique pas spontanément.

Il y a de bien meilleures choses proposées dans cette brochure, écrite par une des musiciennes et pédagogues les plus douées de sa génération (celle de l'après-guerre). Mais cet exemple est représentatif de toute une tendance qui s'exprime toujours avec conviction dans les écoles normales.

Au rayon des disques « pour enfants », examinons ceux venus du monde (le répertoire le plus utilisé dans l'enseignement fondamental sans doute). Ces musiques-ci ont été composées par des guitaristes, généralement, et, de surcroît, solistes accompagnés d'un orchestre : souvent la phrase débute *au levé, après* un accord de guitare, et de même à chaque membre de phrase, ce qui est très difficile à faire correctement par un groupe, surtout sans instrument. Quant à chanter avec le disque ... !? Ces chants utilisent pour le texte une rythmique assez *parlando* très souple, voire très floue c'est-à-dire à l'opposé de la « rythmique enfantine ». Notons-le d'ailleurs : les compositeurs qui, dans le lot, ont bonne réputation, évitent assez largement ces écueils (Anne SYLVESTRE, Henri DÈS, par exemple).

Quant aux disques utilisant des chansons populaires, ils sont interprétés par des adultes ayant une voix de soliste professionnel ou maîtrises d'enfants réputées, souvent impossibles à imiter par les classes (c'est chanté trop haut, avec une esthétique non appropriée, parfois avec une orchestration envahissante.)

Bien sûr, certains résultats peuvent s'obtenir par ces moyens mais qui relèvent souvent du dressage, dressage par lequel on fait *rentrer* l'enfant dans nos catégories. Cet aspect est bien évident dans certaines méthodes miracles pour enseigner l'instrument aux enfants (on y avait inventé le « walkman » qui, à l'aide d'écouteurs, serine à l'enfant la mélodie à apprendre sur le chemin de l'école, dans son lit, ...) ; ou encore dans la « méthode par imprégnation » inventée par un inspecteur français dans les années septante : constatant que les jeunes ignoraient les grands airs classiques, il proposait de les leur faire entendre de toutes les manières (au repas, dans les couloirs, ...) pensant qu'ainsi ce répertoire leur deviendrait familier (on veut bien le croire !)

Un autre travers est celui des enseignants qui infantilisent : parler *gnangnan* ne suppose pas que l'on connaît l'enfant. Ce n'est pas aux adultes à redevenir des enfants (même par démarche pédagogique) mais aux enfants à devenir

des adultes ⁵⁹. On peut réellement parler d'une *maturité* possible chez l'enfant, à laquelle on fait trop peu appel.

Par divers jeux de langage écrits, scandés, on cherchera avec les enfants comment un rythme se place sur les accents de la langue. Dans cette optique, les comptines, les rondes chantées fournissent des exemples croustillants (Par exemple : « Pie a nid haut, cane a nid bas. »)

« Le vrai rythme vivant est celui que nous avons pris dans le jeu de notre enfance. La pensée de l'enfant ne demande qu'à s'épanouir sous ces formes rythmiques qui sont la gloire de la nature humaine. Basons sur le rythme du langage toute initiation à la musique qui, historiquement, en est jaillie. C'est du tréfonds même d'une langue que jaillit originellement la mélodie »(Marcel Jousse) ⁶⁰.

L'enfant est toujours de tradition « orale » c'est-à-dire qu'il ne connaît que ce qui s'exprime par des gestes et par des sons. A ce point de vue, il est captivé par le monde des sons qu'il explore en tous sens et dont il aime jouer : « Clarinette, clarinette, mes sabots font des lunettes. » C'est dire aussi que le geste doit occuper la première place dans son éducation. Mais nous, adultes, ne savons plus nous servir de notre corps (pensons à la voix !) et nous ne pouvons plus nous rappeler comment nous ressentions les choses à l'époque où nous ne savions pas lire.

Dans les chansons d'enfants, les mots sont concrets c'est-à-dire que, dans la série des mots qui servent à désigner un objet par exemple, l'enfant choisira celui qui le désigne le plus directement (« pomme » plutôt que « fruit » ou « aliment »). Les thèmes aussi sont concrets : il s'agit d'histoires, « il se passe des choses », les personnages parlent, le style est direct. Et puis, si l'on relit la berceuse « Sainte Marguerite » citée au point 6, F, p. 52 ; les paroles expriment le monde profond de l'enfant : on est loin du « petit canard qui fait plouf ! »

Un point capital, souvent négligé, est le contenu émotionnel qui est en prise directe sur le subconscient des enfants et qui est fondamental pour le développement de la psychologie de l'enfant, et cela d'autant plus que le sens profond des textes est caché derrière les mots. Bruno BETTELHEIM peut nous aider sur ce point ⁶¹.

Pour pouvoir régler les problèmes psychologiques de la croissance (c'est-à-dire surmonter les déceptions narcissiques, les dilemmes oedipiens, les rivalités fraternelles ; être capable de renoncer aux dépendances de

⁵⁹ St. CHESS, A. THOMAS, H.G. BIRCH, *Votre enfant est une personne*.

⁶⁰ Cité par Marinette ARISTOW-JOURNOUD, dans *Le geste et le rythme*, p. 32.

⁶¹ Bruno BETTELHEIM, *Psychanalyse des contes de fées*, p. 17-18.

l'enfance ; affirmer sa personnalité, prendre conscience de sa propre valeur et de ses obligations morales), l'enfant a besoin de comprendre ce qui se passe dans son être conscient et, grâce à cela, de faire face également à ce qui se passe dans son inconscient. Il peut acquérir cette compréhension (qui l'aidera à lutter contre ses difficultés) non pas en apprenant rationnellement la nature et le contenu de l'inconscient, mais en se familiarisant avec lui, en brochant des rêves éveillés, en élaborant et en ruminant des fantasmes issus de certains éléments du conte qui correspondent aux pressions de son inconscient. En agissant ainsi, l'enfant transforme en fantasmes le contenu de son inconscient, ce qui lui permet de mieux lui faire face. C'est ici que l'on voit la valeur inégalée du conte de fées : il ouvre de nouvelles dimensions à l'imagination de l'enfant que celui-ci serait incapable de découvrir seul. Et, ce qui est plus important, la forme et la structure du conte de fées lui offrent des images qu'il peut incorporer à ses rêves éveillés et qui l'aident à mieux orienter sa vie.

Les contes de fées ont pour caractéristique de poser des problèmes existentiels en termes brefs et précis. L'enfant peut ainsi affronter ces problèmes dans leur forme essentielle, alors qu'une intrigue plus élaborée lui compliquerait les choses. Le conte de fées simplifie toutes les situations. Ses personnages sont nettement dessinés ; et les détails, à moins qu'ils ne soient très importants, sont laissés de côté. Tous les personnages correspondent à un type ; ils n'ont rien d'unique.⁶²

Chacun pourra comprendre qu'il en est bien de même des textes des enfantines traditionnelles qui ne parle que de l'essentiel (on peut le constater en lisant attentivement *Sainte Marguerite* : pourquoi la *veiller* ? Pourquoi doit-elle *dormir jusqu'à l'âge de quinze ans* ? ...) au contraire des chansons de création récente. Et il est certain que la musique accentue encore cette résonance profonde. Je pense aussi que les éléments musicaux eux-mêmes donnent à l'enfant une sorte de *fonds essentiel musical* où il trouve le nécessaire pour une expression par le chant, une sorte de baluchon pour calmer ses appétits de chanter joies et tourments au long du chemin qui l'attend, fonds qu'une éducation musicale ultérieure pourra toujours développer en tous sens.

Terminons rapidement ce point — on ne peut être plus long dans le cadre de ce travail — en regrettant aussi que les enfants n'aient plus l'accès qu'ils avaient autrefois dans les veillées communautaires au répertoire des grandes complaintes. La plupart des gens aujourd'hui, y compris chez les musiciens, ignorent jusqu'à l'existence de chansons innombrables qui, par la qualité de leur expression artistique, de leur souffle narratif, de leur contenu symbolique peuvent être placées à côté des chefs d'oeuvre de la littérature, du cinéma ou des arts plastiques. Quel bienfait ne rendrait-on pas aux enfants en les leur apprenant afin qu'ils puissent en nourrir leur imaginaire de futurs adultes. Un seul exemple suffira à le montrer.

⁶² Idem, p. 19.

(Soit, en adaptation
française :)

- | | |
|---|---|
| 1. Filles, chantez le mois de mai
Les matinées sont bien douces! | |
| 2. Les amoureux sont bien ainsi
Quand ils sont près de leur maîtresse! | 4. Il ne voit ni clarté ni jour
Ni même quelqu'un qui le console |
| 3. Je ne suis pas auprès du mien
L'est à Paris dans un' tourelle. | 5. Mais un tout petit oiselet
Toute la nuit lui chante et danse. |

Prolongements bibliographiques

- ARISTOW-JOURNOUD Marinette, *Le geste et le rythme*, Cahiers de Pédagogie moderne, n° 31, Librairie Armand Colin, Paris, 1974.
- BETTELHEIM Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, coll. « Réponses », Robert Laffont, 1976.
- BRAÏLOÏU Constantin, *La rythmique enfantine*, repris dans *Problèmes d'ethnomusicologie*, Minkoff Reprint, Genève, 1973.
- GOLDENBAUM Henriette, *Chansons à danser*, Éditions du Scarabée, Paris, 1949. Avec une excellente introduction.
- GOLDENBAUM Henriette, *Gentil coquelicot*, Éditions du Scarabée, Paris, 1959. Avec une excellente introduction sur le chant des petits. Éditions travaillant pour le CEMEA et dont tous les recueils sont à recommander.
- GUILCHER Jean-Michel, *Rondes et jeux dansés*, Albums du Père Castor, Flammarion. Réédition en n° 1, *Scions du bois*, et n° 2, *À la ronde*, avec disques, Flammarion, Paris, 1978.
- LEMIT William, *Au p'tit bois charmant*, Éditions du Scarabée, Paris, 1958. 40 très bons chants dansés avec explications des mouvements.
- RIBIÈRE-RAVERLAT Jacqueline, *Un chemin pédagogique en passant par les chansons*, 4 vol., Alphonse Leduc, Paris, 1975. Classement de chansons populaires françaises selon une progression pédagogique à travers les gammes.

I. Utilisations multiples des chansons

Il suffira de dresser un répertoire de diverses techniques utilisant des chansons, chacun pourra broder sur les suggestions faites.

- Formation de la voix, du phrasé, du sens musical ;
- Travail de la justesse, du rythme ;
- Travail d'ostinato : les enfants frappent un ostinato en chantant une chanson tout en marchant sur un cercle, ... ;
- Canons ;
- Écriture (dictée) ;
- Ouverture aux modes, à de nouvelles tournures mélodiques, anciennes ou modernes ;
- Aide à la lecture des lettres, logopédie ;
- Rondes ;
- Contenu affectif ;
- Culture générale : les chansons permettent des développements en expliquant les textes (métiers d'autrefois, nouveaux mots, thématiques reprises dans d'autres cours, dans des fêtes scolaires ou familiales) ;
- Dessin ;
- Ouverture de l'imaginaire, invention ;
- Insertion dans un groupe musical (alternance à chaque phrase) ;
- Affirmation de la personnalité, de l'expression.

Prolongements bibliographiques

- BETTELHEIM Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, coll. « Réponses », Robert Laffont, 1976. Tout l'arrière-plan inconscient des textes populaires.
- FOURGON Jacques, *Dossiers* (1 et 2) du Centre de Recherches Musicales de Wallonie, 1973-1974.
- LANGRÉE Alain, *Exercices pratiques d'improvisation*, revue *Caecilia*, juillet-octobre 1978 et n^{os} suivants, Strasbourg. 15 articles sur l'improvisation à partir de techniques utilisées dans la littérature musicale.
- LANGRÉE Alain, *L'enseignement de l'harmonie*, revue *Le chef de chœur*, n^{os} 32 et 33, A Coeur Joie, Lyon, 1972.
- LANGRÉE Alain, *Sur six notes*, Presses d'Ile de France, Paris, 1969. Arrangements de chansons populaires pour instrumentarium Orff, avec commentaires sur les structures mélodiques.
- POUSSEUR Henri, *Aux enfants la musique*, revue *Marsyas*, mai 1987, Institut de Pédagogie Musicale, Paris. Comment, de mille manières, exploiter les possibilités des chansons pour accéder à d'autres langages.

J. Utilisation des instruments

Piaget montre dans ses observations comment l'enfant, durant les deux premières années de son existence, découvre et perfectionne, par hasards, tâtonnements ou comparaison entre ses actions et leurs effets, la loi de la pesanteur (il laisse tomber des objets), l'usage du plan de jeu (il fait glisser des objets, etc.), de la « ficelle » (ce qui prolonge un objet et sert à l'attirer) ou du « bâton » (objet qui sert d'instrument, d'outil et devient prolongement du bras de l'enfant pour une action à plus grande distance ou plus efficace.)

On comprend donc que les instruments peuvent apporter une contribution importante dans cet apprentissage. Les petites percussions conviennent bien pour débiter : claves, maracas (le hochet n'est-il pas le premier des instruments de musique ?), woodblocks, tambourins, grelots, triangles, cymbales, etc.) Les flûtes à coulisses permettent d'aborder les hauteurs déjà entrevues avec l'usage de percussions de grandeurs différentes, par exemple, quatre grandeurs de triangles ou avec la voix, avec plus de variété, de finesse — notamment en dictée — et conviennent, dès lors, particulièrement aux 5 et 6 ans qui apprennent laborieusement les rudiments de l'écriture à l'école.

Il est recommandé d'attendre l'âge de 7 ans (càd la deuxième primaire), à un moment où l'écriture est déjà plus habile, pour aborder la flûte à bec qui requiert vite une écriture musicale sur une portée à *cinq* lignes fort compliquée pour des 6 ans. La flûte demande aussi un travail des doigts beaucoup plus fin,

précis, rapide, complexe : demi-trous, doigtés fourchus (un trou ouvert entre deux trous bouchés), synchronisation du souffle et des doigts, ...

De même, si on a un budget qui le permet, on peut utiliser des instruments à lames — métallophones (lames en métal) ou xylophones (lames en bois) — avec ou sans écriture des notes.

A partir de 8 ans, les enfants qui le désirent pourront s'inscrire à l'académie de musique pour des instruments plus spécialisés (piano, guitare, ...) dont le maniement est encore un peu plus complexe (accords, polyphonie càd conduite de plusieurs voix simultanément).

Prolongements bibliographiques

LANGRÉE Alain, *Sur six notes*, Presses d'Ile de France, Paris, 1969.

Arrangements de chansons populaires pour instrumentarium Orff, avec commentaires sur les structures mélodiques.

POUSSEUR Henri, *Battements d'ailes du jeune Icare* (dans la version 1), « Méthodicare », Cons. National de Poitiers et Éditions du Visage, 94230 Cachan, 1992. Réf. : **EV 15.01a**. Ceci est un volume d'une méthode qui proposera une multiplicité de regard sur l'écriture, l'interprétation et l'analyse, et le jeu interactif de ces trois disciplines. Une démarche pour alimenter sa réflexion sur instruments divers et langage.

7. APPORTS PRIVILÉGIÉS DE L'ÉDUCATION MUSICALE

A. Vivacité d'esprit, initiative

Toute activité de haut vol, quel que soit le niveau de référence, *doit* faire appel, et *simultanément*, au *calme* et à la *vigilance*, comme le rappelait Claude DURIX, un adepte de longue date de la discipline ZEN, à propos de la microchirurgie ⁶³ : une trop grande tension empêche d'être réceptif, sur le champ, aux sollicitations nouvelles venant de notre environnement, un trop grand relâchement empêche de déployer une activité adéquate dans le tempo qui s'impose.

Claude Durix propose le contrôle de la respiration pour y parvenir. On pourrait, en se rappelant l'insistance de Maurice Martenot sur ce point, étendre d'une manière générale à la relaxation.

La détente, l'élimination de toute crispation musculaire, de toute tension nerveuse met en liberté les énergies physiques et psychiques, et donne la précision dans l'harmonie ⁶⁴.

« L'oeil vif et le jarret nerveux », tels pourraient être traduits librement les *seuls* critères retenus par un chef de chœur anglais pour choisir de nouveaux choristes — ils le seront des années durant ! — pour sa célèbre maîtrise d'Oxford. Car une répétition du chœur demande une intelligence vive nécessitée par un travail rapide et basé sur l'initiative, et un effort soutenu sera trop exigeant pour un enfant indolent (le chef de chœur observe aussi les enfants au terrain de sport).

Le 19 août 1993, « Autant savoir » (RTBF 1) a pensé utile de consacrer une émission au succès impressionnant des jeux électroniques auprès des enfants. Tout en relayant la crainte de certains parents devant ce phénomène, parents qui pensent que tant de temps passé devant une console de jeu peut être dommageable pour leurs enfants, les journalistes se sont fait l'écho de propos positifs de certains pédagogues : ces jeux, notamment ceux choisis dans ce but mais pas exclusivement ceux-là, augmentent très nettement chez les enfants leur capacité de se concentrer, de garder leur esprit en éveil ainsi que leur habileté manuelle, et ces bénéfiques profitent aussi à leurs activités scolaires.

⁶³ Emission « Dites-moi » présentée par Michèle CÉDRIC à la RTBF 1 le 27/08/93.

⁶⁴ Youry BLISTIN, cité par Maurice MARTENOT, *Principes fondamentaux ...*, p. 173.

Il est évident que ces progrès seront assurés bien davantage encore par des activités musicales adaptées et de qualité. Une enseignante spécialisée fait réaliser un canon rythmique par ses élèves âgés de sept ans environ ⁶⁵ : chaque enfant doit repérer quand deux mesures ont été frappées par l'enseignante et répéter ces deux mesures en canon tandis que la maîtresse continue avec les mesures suivantes. Si un enfant se trompe, la maîtresse reprend mais elle ne s'est pas arrêtée pour aucun des 25 enfants de la classe. Or, si les valeurs rythmiques sont bien connues des enfants, la phrase rythmique est inventée sur le champ par la maîtresse avec des croches et des noires dont certaines notes sont pointées ou syncopées, y compris des silences. Précisons de plus que, si le premier enfant a tout le loisir d'entendre ce qu'il doit imiter, le deuxième (comme les autres) doit entendre ses deux mesures à imiter en même temps que le premier rejoue les siennes en canon.

Même un profane pourra imaginer quelles aptitudes élevées, fines et vivantes a dû développer un enfant qui joue à ce petit jeu avec aisance : entendre finement et reconnaître avec assurance, prendre seul l'initiative du moment de son entrée dans le jeu, maîtriser une psychomotricité raffinée, précise et souple, s'intégrer dans un groupe dans le même moment où il doit contrôler un rythme tandis qu'il entend frapper un autre. Si cette description a trait à une réalisation exceptionnelle, elle pourrait être faite avec le plus simple des exercices pourvu qu'il *convienne bien* au degré d'avancement de l'enfant et soit réalisé d'une manière *vivante* et *soignée* . Un maître hindou du yoga à Maurice BÉJART venu chercher des conseils :

Votre danse sera votre yoga ⁶⁶.

⁶⁵ Il s'agit d'une classe d'une *école générale* à section musicale où il y a une leçon de musique chaque jour par une maîtresse spécialisée — et celle-ci est exceptionnellement douée pour ce métier. N'empêche ! — Dans une école habituelle, les enfants suivent deux leçons par semaine données par le responsable du programme général.

⁶⁶ Relaté, pour le sens, de mémoire.

Prolongements bibliographiques

BARTÓK Béla — RESCHOFSKY Alex, *Méthode de piano*, Editio Musica, Budapest, 1913. Ouvrage écrit, en collaboration, par Bartók, où l'on trouve des principes d'expression au piano liés au geste ainsi qu'un lien entre audition et jeu au clavier.

MARTENOT Maurice, *Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application*, livre du maître, Editions Magnard, Paris, 1970.

MARTENOT Madeleine et Ginette, *L'étude vivante du piano*, Éditions Lemoine, Paris, 1967. En plusieurs volumes, cette méthode qui lie l'expression à la qualité du geste, mériterait d'être plus connue.

B. Latéralisation et spatialisation

Dès la naissance, l'enfant entame l'exploration de son corps qui commence par la découverte de son pied et, si père et mère s'y prêtent, se prolongent, par exemple, en formulettes récitées sur le corps de l'enfant. A Malmédy :

Minton, minton,
Bok' du minon,
Nâzet, nâzet,
Uyèt, uyèt,
Orèy' du tchèt,
Piqu' lu rabinèt.

Menton, menton,
Bouche du mignon,
Nez, nez,
Oeil, oeil,
Oreille de chat,
Pique le robinet.

Et il découvre progressivement son environnement : son hochet (son premier instrument de musique), son ours, son berceau. Cette découverte doit gagner encore en précision, rapidité, automatisme, lors des multiples expériences des premières années.

A cinq-six ans, il est loin encore d'avoir bien maîtrisé tout son espace, notamment la gauche et la droite : il doit achever la structuration de son corps à partir de laquelle *il construira sa pensée, sa psychologie*. Il doit aussi construire l'espace qui l'entoure comme prolongement de son corps et comme *modèle* de son intégration sociale.

A cet âge-là, il doit les reprendre dans l'écriture/lecture : grande entreprise ! Ce n'est pas évident qu'un *a*, un *e* aillent à droite ou à gauche !? Le travail des sons de la flûte à coulisse et leur *transcription* peuvent considérablement aider l'enfant dans la maîtrise de la directionnalité de l'écriture. C'était déjà l'optique adoptée par la « méthode gestuelle » de préparation à l'écriture durant les années septante.

Il est bien évident, par exemple, que la notion d'avant/arrière ou de haut/bas est fondamentale pour que l'enfant puisse maîtriser la notion hier/demain ou passé/futur.

Si l'on donne au problème de la localisation des représentations un caractère encore plus concret en demandant à des étudiants, comme nous-mêmes l'avons fait, de localiser l'enfant qu'ils ont été et le vieillard qu'ils ont été, les résultats vont dans le même sens que ceux de GUILFORD : 31 % situent l'enfant à leur gauche, le vieillard à leur droite ; 11 % les situent sur un axe arrière-avant, le passé étant derrière et l'avenir en avant ; 10 % ont une représentation de bas (= passé) en haut et 13 % des localisations plus complexes ...⁶⁷

Bébé découvre qu'il est espace. A travers les rondes, le jeune enfant pourra apprendre à gérer cela, avec plus de précision, d'automatisation et de rapidité, dans un espace mouvant lui-même (les autres et la disposition dans le local : **telle** évolution dans **tel** espace) et à le nommer (gauche-droite).

On mesure là l'apport formidable que peut fournir la musique dans la structuration de la psychologie de l'enfant, surtout si on la développe avec une dimension gestuelle et si l'on veut bien se souvenir qu'elle est un déroulement dans la durée.

On peut même concevoir que les sons forment comme une « cité » des sons. On pourra développer aussi le sens de la directionnalité des sons par des jeux : par exemple, un enfant a les yeux bandés et est conduit dans la classe par un ou plusieurs sons. Dans les pays du silence et des sons, les enfants doivent, dans certaines zones dessinées au sol, ou produire obligatoirement des sons ou aucun, suivant les consignes — que l'on pense ici au rôle du son qui, pour l'oiseau, remplit un espace qu'ainsi il s'approprie.

Un autre jeu consiste à faire un canon de gestes. Dans une version simple, l'éducateur réalise des gestes des bras, stéréotypés — mettre un bras en avant, à droite, les deux devant — avec un temps d'arrêt entre chacun. Les élèves doivent imiter ces gestes avec un geste de retard sur l'éducateur.

L'enfant maîtrise l'espace quand il peut le reconstruire dans sa tête. Et penser, n'est-ce pas mettre une idée *derrière* une autre, raisonner, mettre des actions bout à bout et *passer* de l'une à l'autre. Or, on peut concevoir qu'il existe aussi un espace entre les sons, que maîtriser une quinte ou une tierce pour la chanter c'est mesurer un espace symbolique suffisant entre les sons.

Intelligence et langage apparaissent aussi comme des allonges au corps. Communiquer, c'est toucher à distance : « Je n'ai pas pu l'*atteindre* . »

⁶⁷ Paul FRAISSE, *Psychologie du temps*, p. 279.

Prolongements bibliographiques

- ARISTOW-JOURNOUD Marinette, *Le geste et le rythme*, Cahiers de Pédagogie moderne, n° 31, Librairie Armand Colin, Paris, 1974.
- AUCHER Marie-Louise, *L'homme sonore*, Épi Éditeurs, Paris, 1977. Une cantatrice exceptionnellement douée pour les expériences vibratoires avec le son, y compris en milieu hospitalier.
- AUCHER Marie-Louise, *Les plans d'expression. Schéma de psychophonie*, Mame, 1968. Réédition par Épi Éditeurs, Paris, 1977.
- FRAISSE Paul, *Les structures rythmiques*, « Studia Psychologia », Ed. Erasme, Paris-Bruxelles, 1956.
- FRAISSE Paul, *Psychologie du temps*, Presses Universitaires de France, Paris, 1957.
- JOUSSE Marcel, *L'anthropologie du geste*, vol. 1, coll. « Voies ouvertes », Gallimard, Paris, 1974.
- JOUSSE Marcel, *Le Style oral rythmique et mnémotechnique chez les Verbomoteurs*, Archives de Philosophie, vol. II, cahier 4, Beauchesne, Paris, 1924. Cette thèse de Jousse, moins connue que *L'anthropologie* me semble pourtant supérieure sur plusieurs points: champ d'investigation plus vaste et ouvert sur des cultures diverses, compilation d'écrits de psychologues, ...
- PIAGET Jean, *La construction du réel chez l'enfant*, coll. « Actualités pédagogiques et scientifiques », Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, s.d.
- PIAGET Jean, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, coll. « Actualités pédagogiques et scientifiques », Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1977.
- PORTE Dominique, *Chant Choral*, n° 22, A Coeur Joie, Lyon, 1979. Importance du geste dans la méthode Dalcroze.

C. Du geste à l'écriture

Le dessin des sons dans l'espace peut considérablement aider les enfants comme préparation à l'écriture sur une feuille : certains enseignants des matières générales m'ont avoué que le cours de musique pouvait faire gagner jusqu'à un mois dans cet apprentissage.

Rappelons ce qui a été dit plus haut à propos de la voix :

Il ne faut pas oublier que l'enfant a les réflexes *du monde de la tradition gestuelle et orale* c'est-à-dire celles de l'imitation = il imite ce qu'il voit (gestes, attitudes, mimiques) et entend (sons, intonations typiques). Il est recommandé de se servir de ses dispositions remarquables en ce domaine.

En effet, sur la base de cette aptitude à reproduire qui existe chez les petits — ils sont *de tradition gestuelle et orale* par nécessité, faute de savoir lire et écrire, et ils y reviennent spontanément bien après avoir maîtrisé les rudiments

de la lecture : *jusqu'à huit ou neuf ans et au-delà* —, on pourra bien installer chez les enfants la maîtrise des notions fondamentales des sons de la flûte à coulisse dans cette sorte d'écriture dans l'espace.

Il y a, à ce stade, une grande conjonction entre le chant et le mime qui facilite l'un par l'autre. Nous sommes dans le stade 1 des trois « temps de Montessori » c'est-à-dire celui de l'imitation. Bien sûr, il faut progressivement utiliser le stade 2, où l'enfant doit *discerner* l'élément reproduit parmi d'autres, et le stade 3, où il doit le produire sans autre référence : c'est à ce moment que les notions sont bien acquises.

Le geste est une sorte d'*écriture grand format* : si on mettait une craie au bout du bras, il y aurait véritable écriture. Cela se fera au tableau. Remarquons d'ailleurs que le tableau a cet avantage d'être *grand format* et, dès lors, de bien convenir aux enfants de cet âge. Un autre avantage de l'écriture au tableau, qui en fait un instrument des plus précieux, est la focalisation de l'attention du groupe : tous disposent d'un même axe de référence — ce qui n'a pas lieu avec une feuille pour chaque enfant —, axe qui inclut dans un champ de vision global les éventuels gestes de direction de l'enseignant.

Quelques problèmes surgiront probablement au tableau pour la convention de l'écriture de gauche à droite. Il s'agit là d'un des points où le travail des sons de la flûte à coulisse est d'un avantage décisif : on peut faire comprendre aisément aux enfants l'aspect conventionnel de l'écriture à cause du caractère nettement plus directionnel des flèches pour sons de flûte par rapport aux lettres qui dessinent des circonvolutions multidirectionnelles. L'enseignant pourra par exemple faire remarquer à l'enfant que le son montant ci-dessous :



a été correctement *entendu* mais mal *transcrit*. On pourra d'ailleurs les aider en leur signalant, ce qui les réjouit beaucoup, que les chinois et les arabes, par exemple, ont opté pour d'autres conventions.

Bien entendu, comme on l'avait déjà signalé au point 6 D, l'écriture musicale inclut bien plus de paramètres. Par contre, ceux-ci enrichiront le langage parlé : dans celui-ci aussi, il y a des intonations variées, des inflexions de la voix. Et un phrasé, avec un rythme réel que balise la ponctuation (on fera remarquer, par exemple, que deux barres, en musique, équivalent à un point de fin de phrase.)

Prolongements bibliographiques

PIAGET Jean, *La formation du symbole chez l'enfant.*, coll. « Actualités pédagogiques et scientifiques », Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1945.

JOUSSE Marcel, *L'anthropologie du geste*, vol. 1, coll. « Voies ouvertes », Gallimard, Paris, 1974. Cet ouvrage montre bien le rejeu des gestes du monde dans les gestes de l'homme et comment l'écriture peut amener un appauvrissement par perte du contact avec la réalité de départ.

JOUSSE Marcel, *Le Style oral rythmique et mnémotechnique chez les Verbomoteurs*, Archives de Philosophie, vol. II, cahier 4, Beauchesne, Paris, 1924.

D. Gestes et sons

Le monde de l'oral est un monde que nous avons oublié, complètement différent de celui qui est le nôtre : il a ses lois propres (portabilité par la mémoire, style direct et marquant, démonstratif pour être retenu instantanément, utilisation de la répétition, synthétique) qui s'opposent quasi une par une à celles de l'écrit (logorrhée, phraséologie kilométrique et alambiquée — à l'occasion —, rejet de la répétition).

Avec la parole on peut mentir avec le geste on ne peut.

Que l'on pense aux maquignons qui concluent la vente d'une bête en frappant dans la main, marché conclu. C'est peut-être plus fiable, pour certains, qu'un contrat écrit.

Les écrits meurent les gestes restent.

Il faut donc être conscient que l'enfant change véritablement de monde, que la démarche qui lui est proposée s'oppose tout à fait à celle qu'il adopte naturellement, que ce passage dure assez longtemps, malgré les apparences — au moins jusqu'en début de troisième primaire, mais beaucoup de personnes, les non lisants, ne quitteront jamais le monde de l'oral et seront rangés abusivement parmi les illettrés.

Parler de tradition orale, de monde de l'oral n'est pas correct. Toujours il y a utilisation des gestes en même temps que des sons, d'où, le néologisme de Jousse : oral-global. Aujourd'hui, on pourrait dire audiovisuel, si on ne risquait d'être mal compris. Il s'agit de ce monde où la communication consiste à rejouer ce que l'on a vécu, vu, entendu. Cela se fait donc par gestes dont la voix fait partie : le geste vocal, mime plus raffiné que les autres, très vite moins concret.

Pour aider l'enfant à faire la transition, il faut l'aider en incluant le maximum de gestes dans ses apprentissages (que l'on pense à la méthode gestuelle pour l'apprentissage de la lecture), en aérant la mise en page et la typographie de ses livres (que l'on réfléchisse au balancement en deux dans les maximes reproduites ci-dessus), en cherchant l'expressivité de la communication, en ce compris les gestes, ...

Bien sûr, il faut consacrer un temps au *passage* à une compréhension plus abstraite, sans gestes, étape souvent oubliée par les « méthodes gestuelles ».

C'est pour un apprentissage plus rapide et plus sûr que l'on utilise la phonomimie en méthode Kodály, qui permet d'ailleurs la dictée, le chant intérieur : on mime des notes que l'enfant doit entendre en dictée (les reconnaître, chanter, écrire, ...)

Au chapitre 5, on a rencontré l'exercice qui consiste en évolutions sur sons de flûte : trotter, marcher, se lever-s'abaisser, ... : par exemple, sons montants pour se lever, sons rapides ou lents pour trotter ou marcher, etc.

Il est très important de faire diriger certains exercices par les enfants en raison de la part active, créatrice qu'ils prennent ainsi aux exercices, et parce que cela permet un contrôle des acquisitions très commode.

C'est à cause de l'importance des gestes pour les cinq à huit ans que j'ai imaginé les *canons de gestes* qui ont été expliqués au point B ci-dessus.

Parmi les gestes, on rangera l'articulation. Beaucoup plus fréquemment qu'autrefois, on confie des enfants de cet âge à une logopède. Rappelons ici que le chant bien conduit, c'est-à-dire avec une grande exigence dans la synchronisation de toutes les voix, est un adjuvant puissant pour corriger les problèmes de ce type à cause du processus d'entraînement par le groupe et de la quasi obligation de l'imitation des sons entendus autour de soi. D'autant plus qu'il n'y a pas ce stress de se rendre chez la logopède et qu'on se trouve comme dans un jeu.

Prolongements bibliographiques

JOUSSE Marcel, *L'anthropologie du geste*, vol. 1, coll. « Voies ouvertes », Gallimard, Paris, 1974. Cet ouvrage montre bien le jeu des gestes du monde dans les gestes de l'homme. L'homme pense avec son corps.

JOUSSE Marcel, *Le Style oral rythmique et mnémotechnique chez les Verbo-moteurs*, Archives de Philosophie, vol. II, cahier 4, Beauchesne, Paris, 1924.

E. Ouverture au groupe et communication

La musique étant collective offre toutes sortes de situations propices à une hiérarchisation de la vie sociale : la *proxémique* moderne a mis en valeur combien, à l'instar des animaux, nous organisons notre espace en subtiles zones d'influence que nous subissons ou ménageons aux autres. De l'en-tête de lettre qui manifeste tout notre respect par un espace blanc plus ou moins grand avant le mot *Monsieur*, jusqu'à la distance que, soigneusement, nous réglons avec notre interlocuteur lors d'une conversation debout, etc.

La musique ménage de nombreuses occasions de constater cela et d'en tirer parti pour des jeux sur les influences réciproques auxquels les enfants sont très sensibles. Ceci est une invitation à observer de telles situations. C'est pourquoi, aussi, il est utile de faire diriger des enfants : certains sont d'ailleurs surprenants dans le rôle du chef.

L'enfant pourra raffiner beaucoup sa relation au groupe, découvrir l'importance de l'expressivité de ses sentiments, etc.

Un jeu très intéressant consiste, dans un cercle d'enfants, à se porter un son *au creux des mains* comme de l'eau prise à la fontaine, tandis que l'on chante le son (par exemple, *ou*). Arrivé près d'un enfant de son choix, le chanteur dépose le son au creux de ses mains et prend sa place tandis que l'autre s'en va à son tour vers un nouvel enfant. Les enfants vivent assez intensément cet exercice, au-delà de ce que l'on penserait.

Prolongements bibliographiques

GOFFMAN Erving, *The Presentation of Self in Everyday Life*, Garden City (New York), Doubleday, 1959.

HALL Edward T., *Le langage silencieux*, Editions du Seuil, coll. "Points" n° 160, Paris, 1984. (Ed. originale : *The Silent Language*, Doubleday & Cy, Inc., Garden City, New York, 1959).

HALL Edward T., *La dimension cachée*, coll. "Points" n° 89, Editions du Seuil, Paris, 1978. (Ed. originale : *The Hidden Dimension*, Doubleday & Cy, Inc., Garden City, New York, 1966).

HALL Edward T., *Au-delà de la culture*, coll. "Points" n° 191, Editions du Seuil, Paris, 1979. (Ed. originale : *Beyond Culture*, Doubleday & Cy, Inc., Garden City, New York, 1976).

F. Sens des formes musicales

On a dit plus haut — au point C — que le phrasé avait des liens directs avec la phrase du langage parlé. Cette comparaison pourra être développée. Dans le langage parlé, on groupe des lettres pour en faire des syllabes, puis des mots qui forment des segments puis des phrases complètes, voire des paragraphes et des chapitres, bien délimités. En musique, on expliquera, simplement, que les notes forment des cellules, des motifs, des périodes, des phrases, des sections ou parties qui ont leurs ponctuations respectives : des finales ou des repos découverts dans la mélodie qui, dans les classes des grands, seront complétées par des notions harmoniques ou stylistiques. Il s'agit d'un point très formateur, en ce siècle structuraliste, et qui doit être abordé dès le plus jeune âge. On pourra utiliser les images de *vagues*, de *respiration*, etc.

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

C'est d'ailleurs ce que semblait confirmer l'expérience. Il se dégage des enregistrements de séances en classes de maternelle que les formes sont reproduites assez finement alors que l'imitation de rythmes simples est difficile à obtenir. Les impulsions d'un motif rythmique ne sont pas correctement décomptées ni réparties dans la durée mais l'enveloppe générale est respectée ⁶⁸.

L'appréhension des structures en musique peuvent donc intervenir comme soutien pour la découverte des structures d'autres types : syntaxiques, visuelles, mathématiques, ...

Une pédagogie pourrait se fonder sur une approche des formes concrètes ⁶⁹.

Parler de formes musicales c'est initier au choix artistique, c'est apprendre à l'enfant à cultiver son goût du beau et à le réfléchir avant d'aborder, plus âgé, les grands modèles de la littérature musicale.

Je considère [nos mélodies populaires], toute proportion gardée, comme des chefs-d'oeuvre comparables, dans le domaine des grandes formes, à une fugue de BACH ou à une sonate de MOZART ⁷⁰.

⁶⁸ François DELALANDE, *Cahiers Recherche/Musique*, n° 1 *Pédagogie musicale d'éveil*, p. 80.

⁶⁹ André SOURIS, *Conditions de la musique et autres écrits*, p. 253.

⁷⁰ Béla BARTÓK, *Bartók, sa vie et son oeuvre*, p. 24.

Prolongements bibliographiques

POUSSEUR Henri, *Musique, sémantique, société*, coll. *Mutations-Orientations*, Casterman, Paris-Tournai, 1972.

SOURIS André, *Conditions de la musique et autres écrits*, Éditions de l'Université de Bruxelles-Éditions du CNRS, Bruxelles, 1976.

SZABOLCSI Bence, *La vie de Béla Bartók*, dans *Bartók, sa vie et son oeuvre*, ouvr. coll., Boosey & Hawkes, Paris, 1968.

G. Sens de la créativité et de l'improvisation

Style est en somme synonyme de créativité ⁷¹.

Parler de la forme, c'est donc inventer, créer, improviser, varier.

Cela fait appel à l'initiative de l'enfant comme à sa créativité, valeurs pas spécialement mises en valeur aujourd'hui, à cause de la récession économique qui n'en finit pas de finir. Or, dans une telle période, m'est avis qu'on a plus besoin d'inventivité que d'orthographe.

Avec les enfants, et à partir d'*éléments simples*, il est possible de construire de petites formes en s'aidant de notions telles que faire la même chose, faire le contraire, modifier (voir l'exemple du point 6 E).

Dans une école de Neupré, l'invention, par une classe de deuxième primaire, d'une petite pièce à 2 thèmes, par une classe de sixième, d'une finale cadencée pour un couplet et, par une classe de troisième, « l'invention du bémol » pour obtenir une partie séquentielle dans une chanson me font croire que l'on n'utilise vraiment pas assez les capacités importantes des enfants pour l'invention. A condition que ces qualités soient développées dès le début.

Prolongements bibliographiques

LANGRÉE Alain, *Exercices pratiques d'improvisation*, revue *Caecilia*, juillet-octobre 1978 et n^{os} suivants, Strasbourg. 15 articles sur l'improvisation à partir des techniques utilisées dans la littérature musicale.

LANGRÉE Alain, *L'enseignement de l'harmonie*, revue *Le chef de chœur*, n^{os} 32 et 33, A Coeur Joie, Lyon, 1972.

POUSSEUR Henri, *26 ombres d'une même figure*, (pour clavier) « Methodicare », Conservatoire National de Poitiers et Éditions du Visage, 94230 Cachan, 1992. Réf. : **EV 15.02**. Surtout pour la démarche : 26 façons de se servir d'un thème, ce qui reste possible avec 3 ou 5 notes !

REIBEL Guy, *Jeux musicaux /vol.1 : Jeux vocaux*, Editions Salabert, Paris, 1984. Aborde la voix par le biais des jeux vocaux. Très riche en idées

⁷¹ André SOURIS, *Conditions de la musique et autres écrits*, p. 266.

menées jusqu'au bout, ouvre de belles perspectives pour l'improvisation et l'écriture vocale.

8. PERSPECTIVES NOUVELLES – CONCLUSIONS

Il me semble qu'on ne peut rien souhaiter de mieux que de voir l'éducation musicale réintégrer l'enseignement général, surtout fondamental. Il y a quelques années des *cours intégrés* à l'enseignement général avaient été mis sur pied avant qu'on ne les supprime pour de sombres raisons financières : ce furent probablement les cours de musique les plus intéressants organisés dans notre pays en raison de l'adéquation de la formule pédagogique proposée et des objectifs à poursuivre à l'égard des enfants. Il suffirait d'en revenir à cette formule.

L'utilisation de technologies nouvelles peut aussi être envisagée aujourd'hui, au vu des progrès récents. On pourrait structurer des logiciels spécialement pour l'invention musicale des jeunes, non pas sur le mode des B A BA solfégiques actuellement ânonnés numériquement : des logiciels plus novateurs, avec une aide en ligne qui suive une démarche simple mais riche musicalement.

De toutes façons, je reste convaincu que le problème essentiel de l'enseignement musical reste le manque d'intérêt du grand public comme des intellectuels pour la musique, malgré les apparences : en effet, la musique est considérée, fût-ce inconsciemment, comme une épice qui ajoute un peu d'agrément à l'existence. La musique devrait retrouver la place privilégiée qu'elle occupait, nous l'avons vu, dans le panthéon des disciplines humaines en raison des apports importants qu'elle procure à celui qui s'y adonne. Souhaitons que cette licence en Arts et Sciences de la Musique, à Liège, contribue efficacement à cette évolution.

9. BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

- ARGER Jane, *Évolution de la technique vocale*, tiré à part de l'*Encyclopédie Lavignac de la Musique*, fasc. 14, Librairie Delagrave, Paris, 1913-1931.
- ARISTOW-JOURNOUD Marinette, *Le geste et le rythme*, Cahiers de Pédagogie moderne, n° 31, Librairie Armand Colin, Paris, 1974.
- BETTELHEIM Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, coll. « Réponses », Robert Laffont, 1976.
- BRAÏLOÏU Constantin, *La rythmique enfantine*, repris dans *Problèmes d'ethnomusicologie*, Minkoff Reprint, Genève, 1973.
- Chant Choral*, revue du Mouvement choral A Coeur Joie, n° 22-23, Lyon, 1979.
- CHESS St., THOMAS A., BIRCH H.G., *Votre enfant est une personne*, coll. « Actualités pédagogiques et scientifiques », Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, s.d.
- DELALANDE François, *Pédagogie musicale d'éveil*, Cahiers « Recherche-Musique », n° 1, INA/GRM, Paris, 1976.
- Dossiers* (1 et 2) du Centre de Recherches Musicales de Wallonie, 1973-1974.
- CÉDRIC Michèle, émission TV « Dites-moi » du 27/08/93, RTBF 1, Bruxelles.
- FRAISSE Paul, *Psychologie du temps*, Presses Universitaires de France, Paris, 1957.
- FRAISSE Paul, *Les structures rythmiques*, « Studia Psychologia », Ed. Erasme, Paris-Bruxelles, 1956.
- FRAISSE Paul, *Psychologie du rythme*, Presses Universitaires de France, Paris, s. d.
- FRANCÈS Robert, *La perception de la musique*, Librairie J. Vrin, Paris, 1984.
- FRANCÈS Robert, *Le développement perceptif*, Presses Universitaires de France, Paris, 1974.
- FREINET Élise, *Naissance d'une pédagogie populaire*, François Maspero, 1970.
- GAGNARD Madeleine, *L'initiation musicale des jeunes*, coll. « Enfance-Éducation-Enseignement », Casterman, Paris-Tournai, 1971.
- GREGOR Josef, Friedrich KLAUSMEIER, Egon KRAUS, *Europäische Lieder in den Ursprachen*, 2 vol., Verlag Merseburger, Berlin, 1968.
- HARGREAVES David J., *The Developmental Psychology of Music*, Cambridge University Press, 1986.
- IMBERTY Michel, *L'acquisition des structures tonales chez l'enfant*, Klincksieck, Paris, 1969.
- JAQUES-DALCROZE Émile, *Le rythme, la musique et l'éducation*, Foetisch Frères, Lausanne, 1965.
- JOUSSE Marcel, *L'anthropologie du geste*, t. I, coll. « Voies ouvertes », Gallimard, 1974.
- LALOUX Pierre, *L'éducation musicale à l'école primaire*, mémoire de fin d'études à l'IMEP, Namur, 1985.
- LALOY Louis, *Aristoxène de Tarente et la musique de l'Antiquité*, Paris, 1904.

- LARDINOIS Geneviève, *Essai d'élaboration de quatre comptines destinées à l'acquisition de notions morphologiques par imprégnation.*, mémoire de fin d'études à l'Institut Prov. d'Enseignement supérieur Paramédical, Liège, 1984.
- LIPS Helmut, *La voix chantée de l'enfant et les chorales enfantines*, Journal Français d'Oto-Rhino-Laryngologie, 1971, t. XX, n° 3.
- LIPS Helmut, *De quelques défauts fréquents de la voix chantée et de leurs remèdes*, revue *Le Chef de Choeur*, n° 26-27, A Coeur Joie, Lyon, 1970.
- MARTENOT Maurice, *Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application*, Livre du maître, Editions Magnard, Paris, 1970.
- PASCAL Blaise, *Pensées*, Livre de Poche Classique, n° 823-824, Librairie Générale Française, Paris, 1962.
- PIAGET Jean, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, coll. « Actualités pédagogiques et scientifiques », Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1977.
- PIAGET Jean, *La construction du réel chez l'enfant*, coll. « Actualités pédagogiques et scientifiques », Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, s.d.
- PIAGET Jean, *La formation du symbole chez l'enfant.*, coll. « Actualités pédagogiques et scientifiques », Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1945.
- PORTE Dominique, *Chant Choral*, n° 22, A Coeur Joie, Lyon, 1979.
- Monique GELAS et Ninon BRIZARD, *Une ouverture sur la pédagogie musicale*, p. II-III, Encart pédagogique au journal *Chante et ris*, sans n°, A Coeur Joie, Lyon, s.d.
- POUSSEUR Henri, *Aux enfants la musique*, revue *Marsyas*, mai 1987, Institut de Pédagogie Musicale, Paris.
- Quel enseignement musical pour demain ?*, t. 1, *Approches fondamentales*, Institut de Pédagogie Musicale, Paris, 1985.
- RIBIÈRE-RAVERLAT Jacqueline, *L'éducation musicale en Hongrie*, Alphonse Leduc, Paris, 1967.
- RONDELEUX Louis-Jacques, *Trouver sa voix*, Éditions du Seuil, Paris, 1977.
- SAMSON Joseph, *On n'arrête pas l'homme qui chante*, Editions du Cerf, Paris, 1977.
- SCHAEFFER Pierre, *Traité des objets musicaux*, Éditions du Seuil, Paris, 1966.
- SOURIS André, *Conditions de la musique et autres écrits*, Éditions de l'Université de Bruxelles-Éditions du CNRS, Bruxelles, 1976.
- STRAVINSKY Igor, *Chroniques de ma vie*, t. 1, Éditions Denoël et Steele, Paris, 1935.
- SZABOLCSI Bence, *La vie de Béla Bartók*, dans *Bartók, sa vie et son oeuvre*, ouvr. coll., Boosey & Hawkes, Paris, 1968.
- SZÖNYI Erzsébet, *Quelques aspects de la méthode de Zoltán Kodály*, Éditions Corvina, Budapest, 1976.

LA PÉDAGOGIE MUSICALE
POUR LES 5 À 8 ANS

UNIVERSITÉ DE LIÈGE

LA PÉDAGOGIE MUSICALE
POUR LES 5 À 8 ANS

Mémoire de fin d'études
Michel SEPULCHRE
Arts et sciences de la Musique
Année académique 1992-1993