

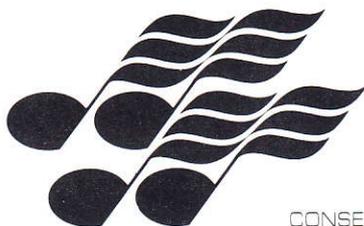
Orphée Apprenti

CAHIERS DE PEDAGOGIE MUSICALE

LA
MUSIQUE
A
L'ECOLE
MATERNELLE



Photo Jacoby



N^{os} 7 et 8/200 FB
Mars 1989

La musique à l'école maternelle

CONSEIL DE LA MUSIQUE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE

sommaire

ROBERT WANGERMEE, Le Colloque de Bastogne...Et après?	7
PIERRE-MARIE DIZIER, Un projet d'action-pilote d'éveil musical en maternelles. Bastogne 1985-1987	11

1.

Education musicale et développement psychologique

ARLETTE ZENATTI, Aspects psychologiques du développement musical de l'enfant	18
DANIELE PANKOWSKI *, La musique : un remède aux troubles psychomoteurs, psychologiques et langagiers de l'enfant ?	24

2.

La musique : un jeu d'enfant

JEAN-CLAUDE BAERTSOEN, La politique du vide musical	30
THERESE DOURET, Chanter à l'école maternelle	33
ANGELIQUE FULIN, Qu'est-ce qu'une pédagogie de l'écoute ?	36
MARCEL LENTZ et NICOLE ZYRA, La musique à l'école maternelle... Uniquement les jours de fête ?	39
DOMINIQUE LAWALREE *, Musique et éducation : quelques réflexions à partir de la situation en humanités	41
CLAIRE GAUSSET *, Eveil musical et perception sensorielle	45
ANNE BUSTARRET, La chanson dans l'éveil musical et le développement général de l'enfant	47
MONIQUE FRAPAT *, L'oreille en colimaçon : quand la radio vient à l'école	50

3.

La formation des maîtres

ANDRE KROL, L'éducation musicale dès l'école maternelle	56
ADRIEN MOREAU, Question d'attitude pédagogique	59
JACQUES BOURGEOIS, Eduquer les maîtres pour revaloriser la musique à l'école	66
ROLAND GERSTMANS *, Former musicalement les institutrices de demain	69
CECILE SERESSIA, La musique à l'école : beaucoup plus qu'une activité de délassement	72
HILDA VAN DER BORGHT *, De l'école normale à l'école maternelle	76
ANDRE FOULON et JACQUES FOURGON * Deux expériences de recyclage	79
ANDRE DUBOST et JACQUELINE BRUCKERT * La formation des musiciens intervenant en France.....	87

BERNARD FOCCROULLE, Conclusion	97
--------------------------------------	----

AGNES MABON, Bibliographie sélective	99
ANNEXE : programme du colloque de Bastogne	104
BIBLIOGRAPHIE	105
CALENDRIER	107

(*) Communication au colloque de Bastogne 14 et 15 octobre 1988



Ces cahiers sont publiés
grâce au soutien de la
Loterie Nationale.

le colloque de Bastogne... et après ?

UN COLLOQUE sur *l'éducation musicale dans l'enseignement préscolaire* a été organisé à Bastogne les 14 et 15 octobre 1988 à l'initiative du Conseil de la Musique de la Communauté française avec la collaboration des Jeunesses Musicales du Luxembourg belge, de la Fédération des Jeunesses Musicales de la Communauté française, de la ville de Bastogne et du service Diffusion et Animations culturelles de la province du Luxembourg.

Ce colloque est une des suites aux *Assises de l'enseignement musical* organisées en 1985 par le Conseil de la musique qui avaient concerné tous les niveaux d'enseignement. Divers aspects de la réflexion qui s'impose aujourd'hui pour l'enseignement artistique ont déjà trouvé leur place dans des études publiées depuis 1987 par la revue «Orphée Apprenti».

Mais un examen approfondi des problèmes qui se posent à la base de la formation, c'est-à-dire, dans l'enseignement préscolaire, a paru particulièrement opportun. Les désignations plus familières de cet enseignement - on parle volontiers aussi à son propos d'enseignement «maternel» ou «gardien» ou encore de «jardin d'enfants» - font comprendre qu'il est très proche du milieu familial; comme il s'adresse au pre-

mier âge, il peut imprégner plus profondément que tout autre, la sensibilité musicale et artistique de l'enfant; pour autant, bien entendu, qu'il tienne compte des données psychologiques (mises en évidence par la recherche scientifique) relatives aux capacités perceptives de l'enfant, ainsi que de principes pédagogiques spécifiques, différents de ceux qui valent pour la formation à d'autres âges de la vie.

Le colloque de Bastogne a été rendu possible parce qu'il a bénéficié au départ de l'appui complet des autorités ministérielles responsables de l'enseignement général et de l'enseignement artistique et qu'il a été conçu, dans ses thèmes et sa structure en liaison étroite avec ceux - inspecteurs et professeurs - qui, quotidiennement, mettent en oeuvre l'enseignement préscolaire de la musique dans notre Communauté; il a bénéficié aussi de l'impulsion dynamique des Jeunesses Musicales.

Ce colloque qui a réuni 700 participants (inspecteurs et inspectrices, professeurs de musique, animateurs musicaux, institutrices maternelles, représentants d'associations de parents) a permis d'entendre des experts et des professionnels venant de France et de notre Communauté.

Des représentants des ministres de la Communauté ayant en charge l'enseignement artistique et la

Robert Wangermée est
Président du Conseil
de la Musique de
la Communauté française

Culture et du Ministre de l'Education nationale - désormais, lui aussi, ministre communautaire, - ont participé à ces travaux.

Le projet-pilote

On trouvera dans les pages qui suivent le texte des principales contributions présentées au cours du colloque, complétées par quelques études qui n'avaient pu être obtenues en temps utile, mais qui s'imposaient par leur originalité.

Le colloque de Bastogne s'est inscrit dans le prolongement d'un *projet-pilote d'éveil musical* mené à Bastogne à l'occasion de l'Année Européenne de la Musique, dans 17 classes maternelles des différents réseaux de l'enseignement général.

Ce projet se proposait :

- a) pendant une période expérimentale de deux ans de s'employer à éveiller l'enfant de la classe maternelle à la musique par des activités musicales originales réalisées en étroite collaboration entre l'institutrice et un animateur musicien pour l'assister;
- b) d'inciter les institutrices à suivre des stages en soirée. Cette formation complémentaire devait prolonger les observations faites pendant la classe lors de l'intervention des spécialistes musicaux;
- c) d'observer les effets conjugués du passage d'un intervenant extérieur dans la classe, et d'une formation adaptée à la méthodologie introduite.

Contrôlé pendant son déroulement par une observation permanente qui a donné lieu à une étude universitaire, ce projet-pilote a mis en évidence le rôle essentiel que l'éveil musical joue dans le développement de l'enfant, non seulement pour la formation à la musique, mais pour lui donner un meilleur équilibre, une meilleure préparation à l'école primaire, de meilleures capacités créatives et intellectuelles.

L'état des lieux

Le colloque de Bastogne a souligné l'importance de la formation musicale en bas âge; s'il s'est préoccupé particulièrement de l'enseignement préscolaire, il a été amené à s'intéresser aussi au problème de l'enseignement de la musique à l'école dans les différents niveaux.

Au témoignage d'inspecteurs et d'instituteurs di-

rectement concernés, il a été constaté qu'en dépit de grands dévouements individuels, de nombreuses manifestations de bonne volonté et d'initiatives particulières, la formation à la musique s'est profondément détériorée chez nous quant à la place qui lui est consacrée dans l'enseignement général et à la qualification du personnel qui en a la charge.

Dès lors le programme des études imposé dans l'enseignement normal aux futurs maîtres du maternel et du primaire est tout à fait irréaliste et inadapté.

Selon la *circulaire du 25 octobre 1985*, émanant de la Direction Générale de l'Organisation des Etudes, le cours d'éducation musicale dans l'enseignement normal préscolaire a pour objectif :

- «de développer la sensibilité artistique de l'étudiant(e);
- de lui assurer l'apprentissage instrumental, vocal et technique indispensable à l'enseignement des activités musicales;
- de lui faire acquérir les notions méthodologiques propres à l'enseignement maternel».
- Il faut l'admettre, ce programme ambitieux ne peut être observé par la plupart des élèves de l'enseignement normal car, lorsqu'ils entament leurs études, ils n'ont bénéficié d'un enseignement de la musique (très réduit) que pendant les deux premières années de l'enseignement moyen et dans beaucoup de cas n'ont eu que des rencontres occasionnelles avec la musique dans l'enseignement primaire. Seuls les élèves qui ont suivi parallèlement à leurs études des cours spécialisés de musique sont à même de tirer parti du programme imposé à tous.

Quant aux professeurs chargés de l'enseignement de la musique à l'école normale, ils n'ont le plus souvent bénéficié que d'une formation pédagogique insuffisante et doivent élaborer eux-mêmes leur pédagogie.

Quelques initiatives intéressantes ont déjà fait leurs preuves

Pour pallier les insuffisances de la formation, diverses expériences de journées pédagogiques, recyclages et formations continuées ont vu le jour. On en trouvera ci-après quelques illustrations sous la plume d'inspecteurs et de professeurs concernés.

Les *stages de formation continuée* programmés par la FOCEF et pris en charge par les Jeunesses Musicales dans différentes régions, les *journées pédagogiques* organisées avec l'aide du Ministère de la

Communauté française, les formations continuées mises en place avec la collaboration du Service Enseignement de la Commission française de la Culture de l'Agglomération bruxelloise sont autant d'initiatives, parmi d'autres, qui ont connu un grand succès auprès des instituteurs et institutrices du maternel et du primaire.

Les expériences de recyclage sont intéressantes, mais elles ne sont pas assez nombreuses, pas assez régulières; là où elles ont eu lieu elles n'ont pu toujours être poursuivies, faute de moyens.

Dans les trois *Conservatoires Royaux* de notre Communauté, une structure donnant une certaine formation pédagogique aux musiciens qui se destinent à l'enseignement a été créée en 1972. L'accès à l'enseignement dans les académies et écoles de musique est ainsi soumis à une *agrégation en psychopédagogie et méthodologie spéciale* (méthodologie du solfège, méthodologie instrumentale et vocale). Ces cours, qui durent deux ans, sont accompagnés de stages sur le terrain (académies, écoles de musique et écoles du jour).

On pourrait, dans cet esprit, imaginer une liaison conservatoires/écoles normales de manière à faire bénéficier les futurs instituteurs du maternel et du primaire d'une formation en pédagogie musicale.

Expériences originales en France

L'attention des participants au colloque a été attirée par certaines initiatives lancées en France depuis quelques années et particulièrement par les *Centres de Formation pour les Musiciens Intervenant à l'école* ont été créés dans diverses régions à l'initiative conjointe du Ministère de la Culture et du Ministère de l'Education Nationale.

Ces instituts forment des musiciens, dont le cadre de travail sera l'école maternelle et primaire, où ils se destinent à une action pédagogique d'éveil musical, en collaboration avec les enseignants dont le rôle reste essentiel. La durée de la formation est de deux années, au cours desquelles les étudiants suivent des cours de pédagogie, d'analyse musicale, de composition, d'harmonie, etc...

Il est apparu que l'expérience française des musiciens intervenants en milieu scolaire pourrait, heureusement, servir de modèle à des expériences de coopération entre instituteurs et musiciens, dans les

classes où elles sont souhaitées.

Réformer l'éducation musicale à la base

Une *revision profonde de l'éducation musicale* dans l'enseignement général est souhaitable, mais elle ne pourrait sans doute être réalisée qu'à long terme.

Il serait regrettable, cependant, de ne rien entreprendre, car les faiblesses de la formation à la musique dans l'enseignement général ont des répercussions sur toute notre vie culturelle.

Les participants au colloque de Bastogne ont approuvé diverses propositions concrètes énoncées par Bernard Focroulle, président des Jeunesses musicales. Elles sont susceptibles d'être réalisées à court terme et n'entraîneraient que des dépenses limitées; elles constitueraient une première étape d'un processus de revalorisation à long terme de la musique dans l'enseignement général. Leur application devrait faire l'objet d'une évaluation systématique au fur et à mesure de leur développement.

Dans cet esprit, il a été proposé la mise en place au sein de la Communauté française d'un *Centre d'Assistance et de Formation à l'Eveil Musical (CAFEM)* qui fournirait de la documentation écrite ou enregistrée, des conseils et des services aux instituteurs de l'enseignement préscolaire et qui pourrait ensuite être étendu à l'enseignement primaire. Ce centre pourrait également organiser des stages et des formations continuées (dont on doit souhaiter la généralisation dans toutes les provinces); il devrait, avec l'appui du ministère, s'efforcer d'intéresser certaines villes, communes ou provinces à l'expérience entreprise; il devrait aussi établir des contacts avec l'étranger. Il comprendrait un nombre limité de collaborateurs permanents et devrait disposer d'un budget minimal pour les collaborateurs extérieurs et la documentation.

Il serait souhaitable aussi que des moyens soient donnés pour permettre à des musiciens de la Communauté française de suivre une formation au sein du CFMI (Centre de formation pour musiciens intervenants à l'école) de Lille; ceci pourrait s'inscrire dans le cadre de l'accord culturel liant la Communauté française à la région Nord-Pas de Calais. Par l'exploitation systématique de la documentation sonore et audiovisuelle dont elle dispose la *Média-*

thèque de la Communauté française de Belgique pourrait également jouer un rôle important, notamment en ce qui concerne la formation des enseignants. Les *Jeunesses Musicales*, qui mènent depuis plusieurs années une action musicale importante dans les écoles, pourraient être un partenaire privilégié pour la réalisation de ce programme. Dans ce contexte, les Jeunesses Musicales du Luxembourg belge ont établi un *projet* d'enquête visant à dresser un état des lieux de l'éducation musicale dans l'enseignement préscolaire et à étudier les conditions de généralisation des actions d'éveil musical conjuguées à la formation continue des enseignants.

C'est en établissant des liens constructifs et permanents entre les différentes institutions culturelles, sociales et politiques de notre Communauté que l'on brisera le cercle vicieux de l'insuffisance de l'en-

seignement musical à tous les niveaux.

Cependant la responsabilité essentielle réside dans une coopération aux divers niveaux des secteurs concernés de l'Education nationale, de l'Education artistique et de la Culture au sein du Ministère de la Communauté française. S'ils reconnaissent qu'une amélioration de la vie musicale professionnelle et de la vie culturelle dans notre Communauté passe par une amélioration de la formation à la musique dès le plus jeune âge, il est souhaité qu'ils prennent les dispositions qui permettront de mener pendant une période expérimentale de durée limitée l'expérience exposée ci-dessus. Ce serait l'amorce des transformations nécessaires de la formation à la musique dans l'enseignement préscolaire.



un projet d'action-pilote d'éveil musical en maternelles

Bastogne 1985-1987 (1)

L'EXPERIENCE de Bastogne a permis de vérifier que l'éveil musical apporte à l'enfant un épanouissement, un enrichissement de ses capacités d'expression, de structuration et de symbolisation, mais aussi un accroissement de ses performances dans l'apprentissage scolaire. Une expérience réussie tant pour les instituteurs que pour les enfants.

En 1985, le Comité Luxembourgeois «Jeunesse et Musique», regroupant les musiciens de tous horizons de la province de Luxembourg, proposait au Conseil de la Musique de la Communauté française, pour l'année européenne de la Musique, un projet pilote d'éveil musical en classes maternelles. C'est la ville de Bastogne et son académie de musique qui accueillirent cette action, et les Jeunesses Musicales du Luxembourg belge la prirent en charge avec ces différents partenaires, dont le Service des Affaires Culturelles de la province de Luxembourg.

Il fallait bien partir du constat que la musique dans la classe maternelle, si elle occupe une place bien plus importante que dans les classes primaires, ne joue jusqu'à présent aucun rôle essentiel dans les activités proposées aux enfants : ni dans les objectifs de l'enseignement, ni dans la méthodologie appli-

quée, ni dans la grille horaire. D'une récente enquête auprès de plus de 4000 enseignants des régions de Tournai et de Liège, réalisée grâce au soutien du Ministère de la Communauté française (2), il ressort que seulement 30% des institutrices préscolaires - pour 6% des instituteurs primaires - font de la musique en classe au moins une fois par semaine (ce que confirment des études antérieures, réalisées notamment dans le Brabant Wallon) (3).

Outre l'importance accordée à l'activité musicale, une autre question est de savoir quelle musique pratique la classe maternelle et par quels moyens pédagogiques.

PEDAGOGIE DE L'EVEIL SONORE

Le Projet d'Action-Pilote de Bastogne s'est attaché à mettre en oeuvre, dans toutes les classes maternelles de l'entité, une pédagogie ouverte, évolutive et élargie à la notion d'éveil sonore :

- **pédagogie ouverte et
constructiviste :**

l'équipe d'animateurs (4) a proposé des activités permettant à l'enfant de développer son corps so-

Responsable pédagogique du projet d'action-pilote d'éveil musical en maternelles mené dans le Luxembourg belge de 1985 à 1987, Pierre-Marie Dizier est professeur de formation musicale et professeur intérimaire de psychopédagogie au Conservatoire Royal de Bruxelles.



nore, d'épanouir sa sensibilité musicale au travers de son vécu corporel : activités en mouvement, objets divers pour produire ou représenter les sons, gestes corporels qui sont musique, vécu du temps dans l'espace. Ce ressenti sonore a imprégné l'enfant à son rythme propre.

Nous avons cherché à éveiller l'enfant à toutes les musiques, à tous les sons, via cette méthodologie active et centrée sur la construction du tout-petit par lui-même. (voir Mabon p.16)

- pédagogie évolutive,

c'est-à-dire réflexion sur le continu de l'action par la mise en place de différentes équipes :

animateurs : remettre les pratiques en cause et les adapter, en fonction des objectifs définis dans le projet, au vécu quotidien dans les différentes classes.

animateurs-institutrices : réaliser avec l'enseignante un lien qui permette à la musique de s'installer dans la vie quotidienne de la classe.

institutrices : vivre et discuter le contenu et le continu pédagogiques des activités lors de la formation continue en soirées. Ces moments d'analyse et de synthèse ont également permis la rencontre de collègues et l'échange des pratiques.

cellule pédagogique : une des grandes particularités et innovations du projet fut la mise en place d'un groupe de travail regroupant trimestriellement des représentants des différents partenaires et des personnes spécialisées en recherche en pédagogie, pédagogie de la classe maternelle, et pédagogie musicale. Le rôle de cette cellule pédagogique fut de guider et de diffuser le projet et son évaluation.

DEROULEMENT

Le projet a suivi, durant deux années scolaires, dans 17 classes maternelles de l'entité de Bastogne, l'ensemble des enfants ayant quatre ans au début de l'action, et terminant leur enseignement préscolaire lors de l'évaluation.

«Inhérentes à la pédagogie constructiviste choisie pour l'éveil sonore des enfants, les activités furent essentiellement basées sur le jeu :

- jeu sensori-moteur, où c'est tout le corps qui vibre, crée, ressent;
- jeu symbolique, où la musique mime le réel (mouvements, traductions d'humeurs, de sensations en sons) et où le son devient symbole puis signe;
- jeu de règle, plaisir des orchestrations, des inventions, de l'organisé collectif...» (in Dizier, p. 69)

Le matériel est simple et concret (balles, ballons, cerceaux, boîtes, instruments rudimentaires, claves en bois,...), la notion de temps vécue par l'intermédiaire de repères visuels, et la formation fine de l'oreille assurée via l'écoute active. Les activités de symbolisation - le dessin représente le son, et non l'objet sonore - sont un aboutissement des expériences sonores, elles créent le lien entre le «créateur-compositeur et les créateurs-interprètes».

L'EVALUATION

Le projet s'est voulu recherche-action, en liaison avec le service de méthodologie de l'enseignement fondamental de l'Université de Liège, c'est-à-dire non seulement action sur le terrain, mais recherche pédagogique et évaluation de l'action. Celle-ci a porté à la fois sur les produits et sur les processus : l'apport à l'enfant d'un éveil musical tel que décrit plus haut, et la réappropriation des activités par l'enseignante.

- Nous nous sommes posé les questions suivantes :
- Qu'apporte une pratique vivante de la musique, dans une pédagogie ouverte, au tout-petit ?
Nous avons tenté de mesurer les acquis musicaux de base après deux années d'ateliers en classe.
 - Cette pratique musicale influence-t-elle le comportement global, l'épanouissement de l'enfant ?
Nous avons, par des observations et une épreuve critériée, approché l'influence de cet éveil musical sur le développement du sens social, de l'écoute, de la créativité, de la structuration du temps.
 - Quelle est l'influence des activités d'éveil sur les futurs apprentissages scolaires ?
Nous l'avons mesurée par deux tests de prédiction à la lecture et aux mathématiques (Stamback et Prédic) passés aux enfants de Bastogne et aux classes témoins.
 - Quel est l'apport de ce projet aux institutrices ma-

ternelles ?

- Ce sont elles en fin de compte que le projet visait, à travers l'enfant; ce sont elles qui assurent le continu de l'éveil musical dans la classe - Et ce continu existait-il ? Etait-il imitation des activités de l'animateur ou réappropriation complète de l'activité et de ses objectifs ?

Ce sont ces deux aspects, activités proposées aux enfants et objectifs poursuivis, que nous avons demandé aux institutrices de nous communiquer, via une grille horaire et un questionnaire à remplir hebdomadairement.

CONCLUSIONS

Les résultats du projet (5) ont permis de vérifier certaines des hypothèses de départ : (in Dizier, p. 66)

- 1) La pédagogie constructiviste mise en place permet une maîtrise par la plupart des enfants des objectifs de l'éveil sonore poursuivis par le projet.
- 2) Conformément aux intuitions, observations et recherches précédentes, l'éveil musical, et en particulier tel qu'il est conçu ici, apporte à l'enfant un épanouissement et un enrichissement de ses capacités d'expression, de vie de groupe, de structuration de l'espace et du temps, de la compréhension de symboles et d'apprentissages scolaires.



3) L'équipe pédagogique animateur-institutrice, fonctionnant en étroite collaboration, facilite la réappropriation par les enseignantes des activités d'éveil musical proposées au cours du projet, d'autant plus si l'intervenant extérieur s'intègre à la classe plusieurs fois par semaine.

4) La participation de l'institutrice aux soirées de formation augmente la réappropriation, par un élargissement de son champ d'activités et de moyens, par une prise de conscience des objectifs de l'éveil sonore, et une capacité d'analyse critique de ses propres actions.

5) Plus la réappropriation est importante, plus la pédagogie musicale de l'institutrice est une pédagogie de la réussite.

Méthodologie de l'éveil sonore du tout-petit, collaboration instituteur-animateur, réappropriation par l'enseignant de sa formation musicale : le projet, innovation pédagogique et recherche-action, a tenté d'aborder, avec ses moyens propres, ces paramètres de l'éducation musicale dans l'enseignement préscolaire.

Conclusion de cette action-pilote, le colloque, par delà les différentes expériences et réflexions, devrait permettre d'apporter un éclairage plus global sur l'importance pour l'enfant d'une pratique musicale,

et des résolutions communes en vue d'une réhabilitation de la musique en classe.

NOTES

1. Le texte ci-dessous reflète la communication de P.M. Dizier au Colloque de Bastogne en l'élargissant à une description du déroulement du projet d'une part, et, d'autre part, en évitant, le plus que faire se peut, de reprendre des éléments de l'article paru dans Orphée Apprenti n°4 (janvier 1988) : «Eveil musical à l'école maternelle : conduites et aboutissements d'un projet expérimental à Bastogne».
2. P.M. DIZIER : «Enquête sur la musique dans l'enseignement fondamental» - document à paraître.
3. Th. PREUTENS : «Rôle et place de la musique à l'école», Commission française de la Culture de l'Agglomération de Bruxelles - 1987.
4. L'équipe d'intervenants était constituée d'animateurs des Jeunesses Musicales, dont un responsable pédagogique, musicien diplômé du Conservatoire de Liège (méthodologie Fourgon) et en méthode Kodaly, tous spécialistes de l'éveil des tout-petits et de la formation des enseignants;
5. Voir les commentaires des résultats dans l'article d'A. Mabon.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

A. Mabon : «Eveil musical à l'école maternelle : conduites et aboutissements d'un projet expérimental à Bastogne»; Orphée Apprenti n° 4 - janvier 1988

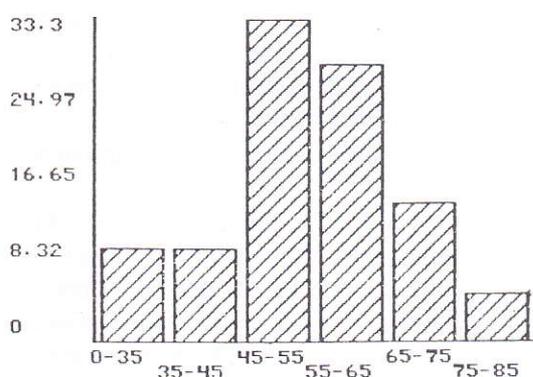
P.M. Dizier : «Essai d'évaluation de la réappropriation, par l'institutrice maternelle, des activités d'éveil musical», Université de Liège 1987.

illustration des résultats de l'évaluation du projet pilote

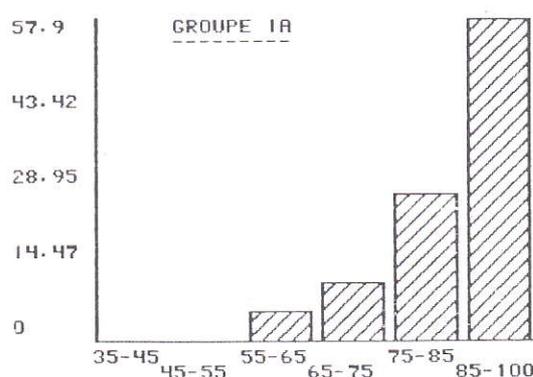
1. Les enfants

Nous avons construit, avec des musiciens pédagogues extérieurs au projet, une épreuve critériée portant sur les acquis musicaux de base : reconnaissance de la hauteur, justesse, pulsation-rythme, production divergente, structuration temporelle, et fait passer ce test aux 200 enfants ayant suivi la totalité

des activités du projet. Nous avons également fait passer cette épreuve à des classes témoins : enfants d'une autre entité luxembourgeoise correspondant aux conditions réalisées à Bastogne, classes des trois réseaux d'enseignement où seule l'institutrice avait assuré, avec son bagage d'école normale, les activités musicales.



Graphique 1



Graphique 2

Histogrammes des résultats totaux à l'épreuve critériée.

Comparaison des groupes I, II et III.

En abscisse, les pourcentages de points.

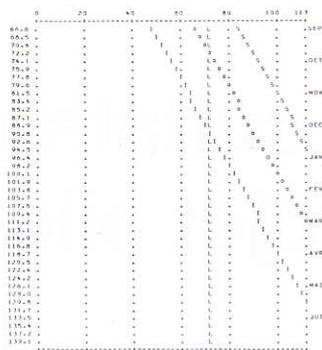
En ordonnée, les pourcentages de réussite par rapport au nombre total d'enfants du groupe.

Les résultats à cette épreuve critériée sont particulièrement parlants. Si, dans le cas des classes témoins (graphique 1), nous retrouvons la courbe de Gauss, où le plus grand nombre d'enfants se trouve dans la moyenne de réussite (courbe que, dans le

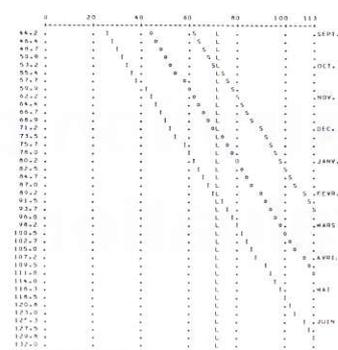
cadre de nos conceptions constructivistes, nous ne considérons pas comme « normale » en pédagogie), l'ensemble des résultats des enfants ayant bénéficié de deux ateliers hebdomadaires et d'une formation de leur institutrice (graphique 2) donne une courbe en « J », courbe de la maîtrise où la majorité des enfants a réussi.

Cette épreuve critériée nous a permis de mieux situer les enfants dans d'autres comportements : structuration temporelle, expression, production divergente (« créativité »), sociabilité. Les résultats sont tous extrêmement positifs.

Quant à l'influence des activités d'éveil musical sur les (futurs) apprentissages, les résultats au test Prédic sont particulièrement éloquentes :



Graphique 3



Graphique 4

La courbe centrale, en ***, est la prédiction moyenne de l'évolution de l'ensemble des enfants des classes-témoins rurales en lecture en première année primaire. L'intersection de cette courbe avec la ligne verticale de «L», qui représente le minimum requis pour la lecture, se fait en décembre (graphique 3), tandis que cette même intersection, pour les enfants des classes rurales de Bastogne (graphique 4), a lieu fin septembre, c'est-à-dire presque un trimestre plus tôt. Nous avons obtenu des résultats équivalents pour les classes urbaines et pour la prédiction de réussite en mathématique.

Des observations réalisées par les animateurs, le centre PMS, l'inspection et des observateurs extérieurs, il ressort, outre l'aspect inter-culturel et inter-social des ateliers musicaux, un phénomène d'insertion, dans le groupe-classe, via les activités musicales, des enfants défavorisés ou au développement psycho-moteur moins avancé, l'enfant pouvant exprimer d'autres capacités individuelles ou collectives.

2. Les institutrices

Les résultats de l'analyse des grilles horaires et des questionnaires remplis par les enseignantes sont frappants :

- 6 activités musicales différentes dans les classes-témoins, de 25 à 30 dans les classes du projet, activités souvent différentes de ce que l'intervenant réalisait avec les enfants
- peu d'objectifs et tous à court terme dans les classes-témoins, beaucoup d'objectifs et certains à

long terme poursuivis par les institutrices concernées par le projet, surtout si elles ont bénéficié de deux ateliers en classe et suivi la formation d'adultes.

- la formation continue en soirée a été suivie par 2/3 des institutrices du projet, et notamment par l'ensemble de celles chez lesquelles les intervenants passaient deux fois par semaine : la motivation semble directement liée à l'activité vécue en classe (avec l'animateur) et à vivre en classe (par l'institutrice elle-même).

Nous avons également observé, chez les institutrices, un changement de comportement vis-à-vis de l'enfant, une réflexion sur la pratique ouverte de l'animateur et un changement d'attitude vis-à-vis de la musique : une prise de conscience de l'importance de l'éveil musical et de ses objectifs à long terme a aussi permis une prise de conscience du manque de formation et un désir de se former en dehors de la classe.

3. Ecoles normales et parents :

Deux autres aspects furent encore abordés par le projet :

- l'information et la sensibilisation des étudiants des écoles normales de la province et de leurs professeurs à cette pratique de l'éveil sonore centré sur la construction de l'enfant par lui-même;
- la sensibilisation des parents des enfants concernés par l'action.

1.

éducation musicale et développement psychologique

Aspects psychologiques du développement musical de l'enfant

AUJOURD'HUI, la psychologie du développement met l'accent sur les mécanismes d'intégration et non plus seulement sur les aspects perceptifs et affectifs de la musique.

On distingue deux versants élémentaires dans le processus éducatif : d'une part, l'enfant, d'autre part, les notions à inculquer. Pendant longtemps, seules les notions à inculquer étaient prises en considération. Les recherches en psychologie de l'enfant, au début du XXe siècle, ont attiré l'attention sur le fait que l'enfant n'était pas un adulte en miniature mais possédait des caractéristiques qui lui étaient propres. La pédagogie a eu alors pour but d'éduquer l'enfant en tenant compte de ses besoins, de son âge, l'accent a été mis sur l'importance d'une participation de tout l'être humain dans l'initiation musicale : participation corporelle, sensorielle, affective, mentale. La musique a été considérée comme un moyen d'épanouissement de l'enfant. Si cet aspect demeure actuellement primordial, l'éducation musicale, en tant que telle, reprend son importance afin de permettre à l'enfant d'avoir accès à un monde sonore très divers, avec pour perspective le développement d'une appétence musicale durable. Epanouissement psychologique de l'enfant et formation musicale apparaissent alors non plus dissociés mais en interaction. On comprendra mieux cette relation

grâce à une meilleure connaissance de certains aspects psychologiques du développement musical de l'enfant aux âges qui sont ceux de l'école maternelle.

LA THEORIE COGNITIVE EN PSYCHOLOGIE DE LA MUSIQUE.

La psychologie cognitive concerne les comportements qui sont impliqués dans la connaissance : recueil des informations sur le plan sensoriel, leurs transformations et leurs traitements sur les plans physiologique et psychologique, leur stockage en mémoire, la manière dont elles peuvent être évoquées. Ces thèmes ne sont pas nouveaux. Plusieurs courants de pensée sont à l'origine de la psychologie cognitive. C'est ainsi que, entre autres, les concepts de base de la Théorie de l'Information ont été appliqués en psychologie dans un sens large. Sont considérés, d'une part, le message avec les informations qu'il contient, d'autre part, le fonctionnement d'un système de communication formé de trois éléments : l'émetteur, le canal de transmission, le récepteur. Divers types de systèmes de communication peuvent être envisagés. Par exemple : compositeur = émetteur; canal de transmission = mass médias, milieu éducatif; auditeur = récepteur. L'oeuvre

Arlette Zenatti est directeur de recherche au Centre National de la Recherche Scientifique. Elle est également l'auteur de plusieurs ouvrages sur le développement psychologique de l'enfant et la musique.

musicale est le message transmis. En ce qui concerne l'auditeur, le degré de maturation du système nerveux qui diffère selon l'âge des enfants, les facteurs biologiques, l'expérience musicale acquise dans un milieu donné, l'éducation musicale reçue font que toute l'information contenue dans le message musical n'est pas décodée de la même manière par tous les individus. Ces concepts permettent de tracer un schéma simple de la réception d'un message par un individu mais ne peuvent cerner toute la complexité des processus psychologiques mis en cause. La psychologie cognitive est axée en partie sur l'étude de ces processus et cet apport apparaît important dans le domaine musical. Depuis 1969, l'accent est mis sur des mécanismes mnémoriques et sur la manière dont s'élaborent certains aspects de la pensée musicale. Perception, goût, sensori-motricité, créativité sont mis en relation avec l'action du milieu, l'influence de facteurs psychoacoustiques et psychophysologiques, les capacités individuelles d'assimilation musicale.

LES MECANISMES PSYCHOLOGIQUES D'ASSIMILATION MUSICALE

1. Milieu culturel et acculturation musicale

Certaines caractéristiques dominantes de la musique varient selon les civilisations et les époques. Bien que divers courants musicaux coexistent actuellement dans la civilisation occidentale, les œuvres musicales fondées sur le système tonal occupent une place privilégiée dans notre environnement du fait de leur large diffusion par les mass-médias. Il s'agit notamment de la musique occidentale composée entre la fin du XVI^e Siècle et le début du XX^e siècle, et d'une grande partie de la musique contemporaine de caractère populaire (musique dite «de variété»). Le système tonal introduit une organisation des sons tant sur le plan mélodique (sons successifs) que sur le plan harmonique (sons simultanés) : certains intervalles (mélodiques et harmoniques), formules mélodiques, enchaînements d'accords sont fréquemment utilisés. Sur le plan rythmique, concernant l'agencement des durées des sons et l'accentuation intensive de tel ou tel son, les œu-

res musicales tonales présentent souvent une organisation métrique des sons caractérisée par une accentuation qui survient à intervalles réguliers. Cette pulsation rythmique peut être présente ou sous-jacente.

Une familiarité avec des structures organisées suivant le système tonal est acquise au sein de l'environnement et intervient lors du traitement des informations musicales. L'existence de cette familiarité, vérifiée expérimentalement, se traduit par des performances perceptives qui sont généralement meilleures lorsque les stimuli sont construits conformément au système tonal, moins bonnes quand cette conformité n'est pas respectée, et elle exerce également une influence sur les préférences esthétiques. Les résultats des expériences montrent qu'une intégration psychologique de certaines caractéristiques du système tonal s'effectue au cours de l'enfance. Cette intégration résulte en partie des effets d'une socialisation musicale et cette acculturation persiste à l'âge adulte. Bien que les vérifications expérimentales fassent défaut, les mêmes mécanismes psychologiques sont vraisemblablement mis en jeu dans les civilisations musicales reposant sur divers types d'organisation des sons.

2. Influence de facteurs psychoacoustiques et psychophysologiques.

Il serait erroné de considérer seulement l'aspect culturel de la musique. Des facteurs psychoacoustiques et psychophysologiques interviennent dans le fonctionnement cognitif, en relation avec les propriétés physiques des sons et leur influence sur l'audition humaine, en relation avec l'organisation rythmique et ses effets psychomoteurs. Il ne s'agit pas d'opposer de façon simpliste culture et nature. Les conduites musicales peuvent s'expliquer par une influence prédominante, soit de l'environnement, soit de la psychophysiologie humaine, l'une de ces influences n'excluant pas nécessairement l'autre : le problème est d'essayer de comprendre les modes d'interaction entre l'environnement et l'individu.

Un son a pour origine un mouvement vibratoire d'un corps frappé, pincé, frotté, qui donne naissance à une onde. Les compositeurs exploitent diverses formes et diverses combinaisons d'ondes so-

nores. Ces facteurs physiques engendrent différentes sensations auditives. C'est ainsi que, par exemple, au phénomène physique de la fréquence des sons correspond la sensation de hauteur des sons, à la combinaison d'ondes sonores (le spectre des sons) et à la manière dont s'établissent et s'éteignent les vibrations sonores correspond la sensation de timbre. Les sensations auditives sont étroitement liées à la constitution de l'oreille interne ainsi qu'aux mécanismes physiologiques de transmission des stimuli aux différents niveaux du système nerveux auditif. Selon certaines hypothèses, la sensation «agréable» de consonance, ou «désagréable» de dissonance provenant de sons émis simultanément résulterait de la constitution de l'oreille interne.

Sur le plan rythmique, il ne paraît pas vraisemblable que la régularité du rythme cardiaque ou de la respiration d'un individu puisse le prédisposer, comme on l'a parfois prétendu, à mieux percevoir ou préférer des structures rythmiques métriques. En revanche, il est possible mais non prouvé que, lors de la vie embryonnaire, le rythme cardiaque de la mère accoutume le fœtus à une périodicité sonore : ce pourrait être là une influence précoce de l'environnement. Une influence physiologique des rythmes moteurs spontanés, notamment la marche, dont la pratique sensibiliserait le jeune enfant au phénomène de périodicité, doit être également prise en considération. Des effets dynamogéniques de la musique ont été mis en évidence : d'après les études électromyographiques, des oeuvres musicales très rythmées induisent une activité motrice.

Des facteurs psychoacoustiques et psychophysiologiques sont donc susceptibles d'intervenir dans le développement musical. Les études sur la cognition des nourrissons commencent à se développer. Elles pourront peut-être permettre de vérifier ce qui dépend de propriétés innées inhérentes à la constitution physiologique et psychologique humaine, l'environnement stimulant le développement des potentialités comportementales.

LA COGNITION MUSICALE ENTRE QUATRE ET SIX ANS

Une étude scientifique de la cognition musicale est difficile à réaliser lorsque des jeunes enfants sont concernés. Sur le plan expérimental, il est important de concevoir des épreuves qui leur soient accessi-

bles, notamment en ce qui concerne le mode de réponse. Un résultat non significatif doit être interprété avec prudence car, souvent, une épreuve trop difficile ne permet pas de mettre en évidence le fait qui est recherché. Se pose le cas d'études effectuées uniquement d'après une méthode d'observation de conduites musicales non contrôlées statistiquement. De telles recherches doivent retenir l'attention : d'une part, elles sont susceptibles de donner matière à des hypothèses que l'expérimentation confirmera ou infirmera à plus ou moins longue échéance, avec les progrès des méthodes d'investigation, d'autre part, elles peuvent corroborer des faits établis expérimentalement par ailleurs. C'est notamment le cas d'études qui portent sur le chant enfantin et qui dégagent, au niveau de la production musicale, certaines caractéristiques se retrouvant aux niveaux de la perception et du goût musical. La confrontation de ces diverses données permet d'appréhender le développement musical d'un point de vue général et non plus parcellaire. Ce point de vue sera recherché ici dans les domaines mélodique, rythmique, harmonique, examinés séparément pour la clarté de l'exposé, abstraction faite des interactions que l'on sait exister entre ces domaines.

1. Aspects mélodiques

L'enfant qui entre à l'école maternelle à l'âge de 4 ans présente un développement musical qui est loin d'être négligeable. A cet âge, l'existence d'une assimilation psychologique des intervalles musicaux usuels dans l'environnement est le fait le plus important. Elle se constate aussi bien au niveau des improvisations chantées qu'à celui de chants déjà existants sous forme de chansons enfantines. A partir de l'âge de 6-12 mois, le chant se stabilise progressivement durant la jeune enfance sur les sons qui constituent les échelles mélodiques en usage dans la civilisation occidentale, stabilisation relative cependant, car divers facteurs, notamment ceux qui relèvent d'un contrôle vocal, influent sur la justesse des sons émis. La possibilité de mémoriser des fragments de chansons enfantines apparaît vers l'âge de 15 mois, souvent plus tardivement, impliquant l'assimilation de plusieurs intervalles mélodiques enchaînés dans un ordre déterminé. Selon Dowling (1986) et Hargreaves (1986), à l'âge de 2 ans la reproduction du contour mélodique des chansons est beaucoup plus

table que celle des intervalles, ceux-ci devenant plus précis au fur et à mesure du développement de l'enfant. À l'âge de 3 ans, d'après Davidson (cit. in Hargreaves, p. 74), l'enfant est capable d'organiser les sons de telle manière que sa reproduction d'une chanson est reconnaissable. Tous les auteurs s'accordent sur le fait qu'à l'âge de 5 ans, la majorité des enfants possèdent un large répertoire de chansons enfantines.

L'âge de 5-6 ans marque une nouvelle étape importante dans le développement musical : l'existence d'une assimilation psychologique du système tonal se manifeste dans le chant ainsi qu'aux niveaux du goût musical et de la perception. Selon Davidson (cit. in Dowling, p. 148), le chant des enfants présente une plus grande stabilité sur le plan tonal : au lieu de fluctuer entre plusieurs tonalités, les enfants deviennent capables de maintenir une seule tonalité lors de la reproduction d'une chanson, soit dans sa totalité, soit dans de larges fragments. À ce même âge de 5-6 ans, le goût musical subit une influence de l'acculturation tonale, les enfants préférant très significativement des mélodies tonales inconnues d'eux, comparées à des mélodies atonales (Zenatti, 1981, pp. 60-64). Sur le plan perceptif, lors de transpositions d'une mélodie familière, des enfants de 5 ans sont sensibles à la plus ou moins grande communauté des sons existant entre des tonalités proches ou éloignées : la mélodie est perçue comme identique dans le cas d'une transposition dans une tonalité proche, différente dans une tonalité éloignée, alors que de légères modifications d'intervalles (qui transforment la mélodie) n'influent pas sur les réponses de similitude (Dowling, pp. 148-149). Enfin, lorsque l'acculturation musicale s'accroît, entre 6 et 8 ans, elle facilite la perception de structures tonales dans des tâches d'apprentissage discriminatif (Zenatti, 1981, pp. 44-48) et de discrimination de modifications qui affectent des structures usuelles dans le système tonal (Zenatti, 1969, pp. 58-64; 1981, pp. 55-57).

Certaines structures musicales sont considérées comme fondamentales car elles sont présentes dans la musique primitive de nombreuses civilisations. C'est le cas de la structure composée par des intervalles d'octave, quinte et quarte (échelle diatonique). Cette primauté se retrouve au niveau des goûts des enfants de 4-6 ans : l'échelle diatonique est significativement préférée comparativement à

une autre structure présentant le même contour mélodique mais dont les intervalles, bien que présentés successivement, peuvent être perçus comme dissonants (Zenatti, 1981, pp. 64-69). Ce résultat s'inscrit parmi ceux qui visent à montrer l'importance des relations existant entre certains sons sous l'influence de facteurs psychoacoustiques. L'exemple le plus caractéristique est le lien de similarité qui est plus ou moins perçu entre les deux sons formant un intervalle d'octave.

2. Aspects rythmiques

La sensibilité à la périodicité rythmique soulève des problèmes relatifs à l'action culturelle du milieu, d'une part, à la psychophysiologie, d'autre part.

À l'âge de 5 ans, des rythmes organisés de façon métrique sont préférés, de manière statistiquement très significative, comparativement à des structures rythmiques non-métriques (Zenatti, 1981, pp. 121-124). De même lors de l'apprentissage d'une chanson, des enfants de 5 ans sont capables d'une reproduction chantée respectant la pulsation rythmique (Davidson et McKernon, cit. in Sloboda, p. 206). Cette sensibilité à la périodicité rythmique s'explique-t-elle par un début d'acculturation musicale acquise par la pratique des chants et des danses dans lesquels un rythme structuré métriquement tient une place importante ? Une réponse affirmative semble pouvoir être apportée par un examen des conduites d'enfants plus jeunes. À l'âge de 4 ans-4 mois et 5 mois, des enfants expriment des préférences significatives pour une structure qui comporte des sons de hauteur identique, se suivant à intervalles réguliers, comparativement à des sons de même hauteur, groupés rythmiquement. Cette tendance du goût s'inverse à partir de 4 ans et 6 mois, les enfants préférant alors significativement les sons groupés rythmiquement, inversion qui peut être attribuée à une influence de l'acculturation (Zenatti, 1981, p. 118). Au niveau de l'apprentissage d'une chanson, dans l'expérience de Davidson et McKernon précédemment évoquée, les enfants de 4 ans n'organisent pas les sons de leur chant en relation avec une pulsation rythmique. Selon Moorhead et Pond (cit. in Shuter-Dyson et Gabriel, p. 113), les premières tentatives pour suivre un rythme musical se traduisent, chez un enfant de 3 ans 8 mois, par un battement régulier, non accentué. C'est seulement

un peu plus tard que ce même enfant introduit une accentuation liée à la pulsation rythmique.

Le tempo spontané moteur de l'enfant, d'ordre physiologique, correspond à la cadence que celui-ci choisit librement pour exercer des activités motrices simples, par exemple, frapper des battements sur la table. Jusqu'à 6 ans, les enfants ont un tempo spontané rapide qui se ralentit par la suite, à mesure que l'âge croît. Il a été constaté que des jeunes enfants parviennent difficilement à suivre le rythme d'une musique assez lente, c'est-à-dire qui s'éloigne de leur tempo spontané moteur.

Pour des tempi métronomiques compris entre 150 et 100, c'est-à-dire des intervalles temporels de 40 à 60 cs., «les enfants, à partir de 3 ans, suivent le métronome sans que la synchronisation soit parfaite, mais ils frappent un coup par battement. Vers 7 ans, la synchronisation est satisfaisante pour presque tous les enfants» (P. Fraisse, p. 204). La synchronisation de la marche ou la danse avec un rythme musical est plus difficile et il existe de grandes différences individuelles à cet égard. Selon G. Oléron, il convient de «nettement distinguer d'une part la perception des structures musicales et d'autre part l'adaptation motrice à ces structures perçues. Si l'organisation des gestes dépend nécessairement de la perception de la musique, celle-ci ne détermine pas nécessairement l'activité motrice induite. La persistance de réactions motrices élémentaires et mêmes certains échecs d'adaptation motrice peuvent aller de pair avec une perception très différenciées des structures musicales les plus complexes» (p. 26). Ces réflexions, faites à propos d'adultes, peuvent s'appliquer au cas des enfants avec cette réserve que, aux âges de l'école maternelle, la perception de structures rythmiques très complexes n'est pas encore possible.

3. Aspects harmoniques

En tant qu'agrégat sonore, une structure harmonique formée de sons simultanés possède des caractéristiques qualitatives. Depuis Helmholtz (1863), certains auteurs distinguent la sensation de consonance qui serait liée à la constitution de l'oreille interne et la consonance «musicale» qui varierait selon les individus, un même agrégat sonore pouvait être jugé agréable selon les uns, désagréable selon les autres, en fonction du milieu culturel et de l'éducation mu-

sicale reçue. Dès l'âge de 5 ans, les préférences des enfants se portent très significativement sur le type de consonance d'accords parfaits lorsque ceux-ci sont comparés à des accords nettement dissonants (Zenatti, 1981, pp. 103-107). Ce résultat doit être distingué de la sensibilité à l'harmonisation : jusqu'à l'âge de 9 - 10 ans, des enfants peuvent aimer de la même manière une chanson enfantine familière, qu'elle soit harmonisée avec des accords consonnants ou dissonants. Ce fait s'explique par l'attention des enfants qui est focalisée sur l'élément mélodique familier, au détriment de l'accompagnement, la perception n'étant pas alors suffisamment mobile pour explorer tout le champ sonore (cf. Zenatti, 1969, chapitre 2), et l'attention jouant un rôle sélectif.

La structure harmonique a également trait à la manière dont des accords sont intégrés dans un contexte musical, par exemple leur organisation régie par le système tonal, l'enchaînement des accords obéissant à certaines règles. Dès l'âge de 6 ans, les enfants expriment des préférences montrant qu'ils ont acquis une familiarité envers la syntaxe du système tonal (Zenatti, 1981, pp. 93-96)

CONCLUSION

La psychologie du développement, en musique, a été axée pendant longtemps sur des aspects strictement perceptifs et affectifs. Ces aspects conservent leur importance mais l'accent est davantage mis actuellement sur des mécanismes d'intégration psychologique, et cela dès le plus jeune âge. «Tant en neurobiologie qu'en biologie du comportement, en effet, la dichotomie inné-acquis a fait son temps : elle semble d'autant plus dépassée qu'on envisage, non plus telle performance ou telle réalisation achevée, mais la mise en place au cours du développement des conditions propres à son accomplissement» (Medioni, p. 27). Les effets sur le développement des milieux pauvres ou riches sont indéniables : des virtualités comportementales s'atrophient lorsqu'elles ne sont pas stimulées. Ce fait est d'autant plus important que l'enfant sélectionne les informations qui retiennent son attention. Cette attention sélective qui entre ainsi en jeu dans le processus d'interaction entre individu et environnement joue un rôle capital dans le développement cognitif.

L'assimilation de certaines caractéristiques d'une

«langue» musicale familière a été constatée à l'âge de 5-6 ans dans des conduites diverses faisant intervenir le chant, la perception, le goût. L'existence de mécanismes cognitifs d'ordre général ressort de cette constatation. C'est peut-être dans le domaine du goût que ce fait prend le plus de relief. Jusqu'alors, dans le cas des jeunes enfants, l'aspect affectif était pris essentiellement en considération. L'aspect cognitif du goût musical doit retenir l'attention dès l'école maternelle. Il en va de même pour les aspects sensoriels des sons, du timbre plus particulièrement. Dans une perspective cognitive, certains chercheurs ne considèrent plus actuellement le timbre comme une simple sensation auditive mais estiment que d'autres facteurs sont susceptibles d'intervenir dans la perception du timbre, notamment des habitudes d'écoutes acquises par les individus au cours de leur vie. Si cognition et affectivité ne sont plus dissociées dans la conception que nous nous faisons du goût musical, épanouissement psychologique et formation musicale de l'enfant apparaissent également liés. Adapter cette formation au développement musical qui varie selon les enfants n'est pas chose facile. Parce qu'ils sollicitent l'attention, parce qu'ils peuvent permettre une éducation individualisée, certains moyens techniques, ordina-

teurs et autres, apporteront - peut-être - une relative solution à ce problème, tout en sauvegardant des relations humaines indispensables entre l'éducateur et l'enfant, ainsi qu'entre les enfants eux-mêmes.

REFERENCES

- DOWLING, W.J. et HARWOOD, D.L. *Music cognition*. New-York : Academic Press, 1986
- FRAISSE, P. *Psychologie du rythme*, Paris : P.U.F., 1974
- HARGREAVES, D.J. *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge : Cambridge University Press, 1986
- MEDIONI J. *Aspects biologiques du développement*. In S. de Shonen (Ed.), *Le développement dans la première année*. Paris : P.U.F., 1983, pp: 27-61
- OLERON G. *Influence de la répétition sur la structuration temporelle des mouvements d'accompagnement de la musique*. *Année Psychologique*, 1956, 56, 13-26
- SHUTER-DYSON R. et GABRIEL C. *The Psychology of Musical Ability*. 2ème éd. révisée, Londres : Methuen, 1981
- SLOBODA J.A. *The Musical Mind*. The cognitive psychology of music. Oxford : Clarendon Press, 1985
- ZENATTI A. *Le développement génétique de la perception musicale*. Paris : Centre National de la Recherche Scientifique, 1969. 2ème éd., 1975
- Tests musicaux pour jeunes enfants avec applications en psychopathologie de l'enfant et de l'adulte. Issy-les-Moulineux : Etablissements d'Applications Psychotechniques, 1980
 - L'Enfant et son environnement musical. Etudes expérimentales des mécanismes psychologiques d'assimilation musicale. Issy-les-Moulineux : Etablissements d'Applications Psychotechniques, 1981.

La musique : un remède aux troubles psychomoteurs, psychologiques et langagiers de l'enfant.

Danielle Pankowski est licenciée en Sciences psychologiques et pédagogiques de l'ULB. Elle est psychologue au Centre hospitalier Arthur Gailly et termine une thèse de doctorat portant sur la discrimination auditive chez les enfants et les adolescents.

LES DIFFICULTES d'apprentissage chez l'enfant ont souvent pour cause des troubles d'origine psychologique ou de dysfonctionnement.

La musique peut les aider à surmonter ces problèmes.

Le thème qu'il m'est proposé de traiter aujourd'hui est à la fois vaste et complexe.

Pour m'intéresser depuis de nombreuses années à l'impact de l'éducation musicale chez les enfants, je vais tenter devant vous d'analyser au travers de mes observations de clinicienne les domaines pouvant être heureusement influencés par l'éducation musicale.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il est nécessaire de camper le décor. Ma profession m'amène à examiner chaque jour et à aider des enfants de 3 à 12 ans souffrant de troubles *psychomoteurs, psychologiques et langagiers*.

J'utilise volontairement ces trois qualificatifs qui recouvrent l'ensemble des problèmes que l'on peut observer chez des enfants scolarisés. J'écarte d'emblée les enfants atteints de troubles moteurs et physiques graves, d'une part et, d'autre part, ceux qui souffrent de pathologies psychiatriques.

Je m'intéresserai donc dans mon exposé aux enfants tels qu'il y en a des milliers dans les écoles maternelles de notre pays.

L'école gardienne est souvent vécue comme le premier milieu où des comparaisons et observations vont être faites par les parents. Je m'explique : chaque enfant, chaque famille a son histoire. Lors de son entrée en maternelle, l'enfant est présenté, souvent pour la première fois, au regard d'un adulte à la fois compétent et relativement objectif. En d'autres termes, des carences, des troubles, des difficultés présentées par l'enfant ne peuvent plus être niées ou banalisées même s'il faut parfois plusieurs années pour que les parents acceptent de le reconnaître.

Je me permets donc ce commentaire : l'enfant, surtout en bas âge, est malheureusement otage de ses parents; si ceux-ci ne désirent pas susciter une aide ou un soutien pour l'enfant, seul l'enseignant pourra essayer de l'aider grâce à sa vigilance et à son influence.

Ainsi donc les enfants entrent en première maternelle. Ils sont sensés être propres, capables de maîtriser une motricité globale correcte (se mouvoir, sens de l'équilibre...) une motricité fine qui leur permette de manipuler les jouets mis à leur disposition,

maîtriser en nommant les objets un langage compréhensible en utilisant un vocabulaire simple et en faisant de petites phrases. Enfin les enfants démontreront une capacité d'intégration dans un groupe et de participation à une activité qui leur est proposée.

Ce tableau idyllique en fera sourire plus d'un. Les professionnels savent à quel point les enfants réunissant autant d'atouts sont loin d'être légion.

Les enseignants se trouvent donc dès le départ dans l'obligation de jouer non seulement un rôle d'éducateur mais également de rééducateur.

C'est sous ce double aspect que je crois profondément à l'importance de l'éducation musicale.

Malgré l'interpénétration des différents types de difficultés rencontrés par les enfants du maternel, je vais tenter de les sérier en me référant à la nomenclature classique.

Dans une première approche des troubles de l'enfance, on abordera la notion de **dysharmonie de développement** c'est-à-dire cette impression globale que l'on peut éprouver en percevant chez un enfant un déséquilibre entre ses différentes «compétences».

Exemple : tel enfant, à 3 ans ne parle pas mais semble bien comprendre les consignes et ce qui lui est dit, il est très débrouillard tant au niveau de sa motricité globale que de sa motricité fine; son comportement peut éventuellement poser problème mais sans dépasser ce qui est tolérable dans une classe, soit qu'il ait tendance à s'isoler ou, au contraire, qu'il manifeste de l'agressivité ou encore qu'il cherche à monopoliser l'attention de l'adulte...

Tel autre enfant du même âge, au contraire, est logorrhéique, n'en fait qu'à sa tête mais apparaît peu performant.

Et puis il y a toute la gamme imaginable d'enfants qui possèdent des capacités plus ou moins homogènes par rapport à ce qui est attendu à leur âge tout en présentant certaines faiblesses dans des domaines précis.

Je vais donc essayer de définir ces différentes catégories, de les regrouper et de mettre en parallèle les activités de l'éducation musicale qui peuvent de mon point de vue, aider et parfois prévenir les difficultés auxquelles les enfants doivent faire face.

TROUBLES PSYCHOMOTEURS

Un développement harmonieux de la psychomo-

tricité, c'est toute la prise de conscience de son corps et de ses différents segments, c'est la découverte du monde extérieur par ses sens et sa motricité.

C'est également tout l'apprentissage de la maîtrise de son propre corps; c'est la découverte de l'autonomie, de sa capacité à prendre une initiative, à réaliser une action.

Les années passées en maternelle, c'est donc la transition, le passage qui sépare le bébé dépendant, du petit bonhomme, du p'tit mec qui entre en première primaire et qui se croit une mini grande personne.

Ces troubles psychomoteurs se divisent en différentes rubriques :

- troubles moteurs;
- troubles intellectuels - retard intellectuel;
- troubles du schéma corporel;
- troubles de la latéralité;
- troubles de la structuration spatiale;
- troubles de l'orientation temporelle;
- troubles du graphisme.

1. Les troubles moteurs

Si l'on écarte d'emblée les grands déficits moteurs et neurologiques, il est fréquent de rencontrer des retards du développement moteur :

ex. : un enfant qui ne sait pas passer de la stationnassise à la station debout, un enfant qui ne sait pas marcher à quatre pattes, qui ne sait pas monter les escaliers...

Les causes de ce genre de troubles peuvent être liées soit à une débilité intellectuelle soit à un problème d'ordre psychologique.

L'action que le milieu scolaire peut avoir est de mettre l'enfant en confiance, ce qui lui permettra petit à petit de risquer des activités motrices non habituelles pour lui.

Le jeu musical trouve ici sa place, il permet un mode de relation entre l'enfant et ses compagnons. La musique ou le rythme musical (tambourin, cymbales...) entraîne l'enfant en difficulté; encouragé, il peut rapidement progresser pour rester dans l'activité du groupe.

Les consignes se devront d'être progressives afin de ne pas décourager les enfants en difficulté.

On inclut également dans les troubles moteurs les problèmes d'équilibre (enfant qui chute souvent, se cogne...), les troubles de coordination (enfant maladroit).

Il y a aussi les troubles de la sensibilité. pour tous ces problèmes, les jeux sonores tels que colin maillard, reconnaissance auditive... toute activité mettant en oeuvre à la fois le corps et la musique aideront ces enfants.

Attention cependant, à ne pas confondre les troubles d'attention avec des problèmes d'audition. Il est important de soumettre les enfants en bas âge à des examens de dépistage tant visuels qu'auditifs s'il y a un doute quelconque.

2. Les troubles intellectuels

Deuxième catégorie de troubles psychomoteurs : le retard intellectuel appelé également débilité.

Ce type de retard est décelé aux testings que l'on peut effectuer afin de mettre en évidence au travers d'une grille d'activités, le parallélisme entre l'âge mental et l'âge réel de l'enfant, en d'autres termes afin de s'assurer que l'ensemble des capacités attendues à un âge donné sont acquises.

Sur ce point, il est important de distinguer les différents types de résultats au testing.

La pratique quotidienne met en évidence des enfants en retard dans certains domaines mais à niveau dans les autres et puis des enfants dont les résultats sont homogènes mais globalement inférieurs aux compétences attendues.

J'aurai tendance personnellement à parler de retard dans le premier cas avec un diagnostic favorable si l'enfant est aidé (les compensations peuvent jouer) par contre mon opinion sera beaucoup plus réservée dans le second cas.

A titre d'information, les épreuves classiquement présentées aux enfants lors des testings sont :

- le Brunet-Lézine jusqu'à 30 mois;
- le test d'Ozoretski à partir de 3 ans;- le WPPSI à partir de 3 ans;
- le Buysse-Decroly à partir de la 3ème maternelle...

3. Les troubles du schéma corporel

En gros, trois types de manifestations peuvent attirer l'attention de l'enseignant :

- l'enfant ne reconnaît pas les parties de son corps;
- l'enfant présente des difficultés à reproduire des attitudes avec son corps;
- l'enfant a une mauvaise coordination des gestes.

A nouveau, tous les déplacements en musique se-

ront bénéfiques. Ce type d'activité peut également tendre vers l'expression corporelle, c'est-à-dire la possibilité d'oser utiliser son corps sur un support musical.

L'aspect ludique des activités est primordial. L'accompagnement corporel de toute réponse à une consigne oblige l'enfant à un investissement total dans l'activité et évite cette scission entre corps et esprit que l'on retrouvera si souvent plus tard dans la scolarité.

4. Les troubles de la latéralité

C'est entre 3 et 6 ans que la latéralité se fixe. Les enfants apprennent à se servir des différents outils mis à leur disposition par la nature : bras, mains, pieds, jambes, genoux, dos, coudes...

C'est à cet âge aussi, que les gestes s'affinent, que la maîtrise de la motricité fine se fait.

Cette latéralité s'exprime à différents étages : la plus évidente : la main avec laquelle l'enfant mange, prend, dessine...

le pied avec lequel il shoote dans un ballon, plus subtil, la latéralité auditive et visuelle.

Cette latéralité peut être jugée homolatérale si un côté est dominant ou croisée. Elle peut être bien ou mal fixée. Conséquences de ces variations dans l'observa-

tion de la latéralité, l'enfant a des difficultés pour s'habiller (il inverse ses chaussures, ses gants...) montre des signes de découragement dans les activités manuelles (il dessine en miroir; ce genre de trouble pouvant aller jusqu'au blocage graphique).

Les causes de ces anomalies sont multiples : elles proviennent généralement d'une mauvaise intégration du schéma corporel, de l'image de soi par rapport aux autres. Ces difficultés sont fréquemment l'iceberg de troubles psychologiques latents.

5. Les troubles de la structuration spatiale

Comme je l'ai signalé dans mon introduction; la tranche d'âge 3 à 6 ans, correspond à une période essentielle dans le développement global de l'enfant. Elle permet à l'enfant d'aller à la découverte du monde extérieur, via l'école, la famille.

Pour cela, il faut d'abord maîtriser son corps, et, une fois maître de ses outils naturels, investiguer le

monde extérieur, l'espace.

A nouveau, dans ce domaine précis, les professionnels observent dès les premiers jours de classe les enfants à problèmes.

L'instituteur va remarquer les enfants incapables de répondre correctement aux consignes parce qu'ils ne maîtrisent pas les termes spatiaux c'est-à-dire des termes tels que «devant, derrière, à côté...»

Ce sont également des enfants qui ont des difficultés à se situer par rapport aux autres; ils recourent donc souvent à l'imitation.

Quelques soient les activités, les enfants seront confrontés à leurs difficultés. (jeux de lotto, jeux de kim, classement, orientation)

Beaucoup d'enfants vivent mal ces difficultés parce qu'ils sont la risée de leurs camarades, parce qu'aucune activité ne leur réussit. Ils ont souvent tendance à s'isoler des autres enfants ou à chercher le soutien de l'adulte.

Ici, à nouveau, l'éducation musicale a sa place. Elle peut au travers d'activités alliant l'écoute à un geste moteur aider l'enfant à apprendre à discriminer, à situer, à reconnaître par association.

Je dirai que dans ce domaine, peut être plus que dans d'autres, la musique ou le son, peuvent remplacer avantageusement une consigne verbale qui bloque l'enfant.

L'association d'attitudes à des sonorités est exemplative à ce titre (notion de hauteur, d'intensité d'un son associé à un geste, une posture...) jeu de séquences qui permet le déplacement des enfants...

6. Les troubles de l'orientation temporelle

La notion du temps est une notion difficile à maîtriser. Chaque individu possède une série de faits qui ponctuent sa journée, sa semaine, son année et qui permettent d'avoir des repères.

L'enfant en bas âge a perdu les réflexes des «bébés qui pleurent toutes les 4 heures» mais n'a pas encore une bonne maîtrise du temps. Il lui est difficile d'évaluer les durées et donc plus encore de se projeter par l'esprit afin d'établir une chronologie.

Cependant, très vite les enfants évaluent correctement les délais relatifs aux événements les concernant directement (les repas, les déplacements...)

Pour un certain nombre d'entre eux, cet établissement de la chronologie, même journalière est diffi-

cile. Dès lors, l'appréhension de l'événement à venir devient anxigène, et même parfois perturbante.

Autant un enfant en bas âge peut acquérir une meilleure orientation temporelle et par là, se rassurer puisqu'il n'est plus dans l'attente, autant ce trouble fréquent chez des enfants du primaire (parce que banalisé en maternelle) peut prendre des allures dramatiques. Les conséquences se marquent tant au niveau du comportement qu'au niveau des matières scolaires.

De nouveau, l'éducation musicale trouve sa place pour rencontrer cette difficulté. L'apprentissage de la notion de rythme, de séquence, d'ordre est très importante. La référence au vécu corporel est également primordiale. Elle permet à l'enfant de retenir de manière motrice l'ordre des gestes demandés.

Une séquence répétée établit la notion de cycle, semblable à la répétition des activités journalières.

L'enfant peut apprendre petit à petit non plus à appréhender ce qui est à venir mais éventuellement à demander à l'adulte si c'est telle ou telle chose qui va suivre (la récréation, le repas, la garderie...).

7. Les troubles du graphisme

Dans cette catégorie, se retrouvent généralement les enfants repérés auparavant sous d'autres aspects. Ainsi fréquemment, ces enfants présentent des problèmes de coordination motrice, d'un manque de maîtrise musculaire (raideur, crispation...) de problèmes de latéralité (dessinent ou écrivent en miroir, tiennent mal leur crayon...)

A nouveau, toute activité mettant en parallèle la coordination motrice fine, un aspect ludique et pourquoi pas un support musical seront les bienvenus.

Ainsi, l'apprentissage de la discrimination des sons selon des paramètres établis comme l'intensité (fort/faible); la hauteur (aigu/grave); la reconnaissance de certains sons instrumentaux liés à une notation préétablie (graphisme) ou alors lié à une activité telle que l'enfilage de perles de couleur, un coloriage... allient une activité ludique à l'apprentissage d'une maîtrise.

TROUBLES LANGAGIERS

Il est important de distinguer les troubles du lan-

gage oral des troubles de la communication.

Je m'explique : un enfant timide, un enfant qui tente désespérément d'attirer l'attention de l'adulte par un langage inadéquat, je le classerai dans la catégorie des troubles de la communication; par contre chez un enfant qui prononce mal les r, confond ce et ze, che et je, relève des troubles du langage oral.

Entre ces deux catégories, je situerai volontiers un large éventail de troubles de la communication et de relation qui se traduisent soit par des problèmes de comportement, soit par des troubles langagiers, expression du malaise vécu par l'enfant (bégaiement, retard de langage...)

Des milliers de pages ont été écrites sur les problèmes de communication et de langage, mon but n'est pas ici d'en faire la liste.

Néanmoins, la pratique clinique quotidienne montre que le chant, et les jeux musicaux facilitent la communication chez des enfants présentant des problèmes de relation.

Au travers de consignes musicales, de jeux sonores, ils peuvent plus facilement aborder l'autre, dans un système également codifié mais n'utilisant pas l'outil défaillant.

Souvent, au travers du chant, des comptines, de jeux, des enfants reprennent confiance parce que la relation peut se créer, s'établir et dès lors le niveau d'agressivité tombe, l'atmosphère se détend.

Je n'aborderai pas en détail les troubles dits psychologiques puisqu'ils émergent dès qu'il y a malaise ou souffrance. Ils s'inscrivent donc en filigrane derrière les observations que j'ai essayé de vous exposer. Je n'entrerai pas dans le débat «où est la

poule et où est l'oeuf».

Cet aperçu des troubles psychomoteurs, langagiers et psychologiques est loin d'être exhaustif. De plus, les distinctions entre ces différentes catégories de difficultés même si elles peuvent être faites au niveau de l'observation des symptômes, il est quasi impossible de les dissocier.

Fréquemment, le «mal vécu» d'un événement, d'une situation amène des répercussions sur les plans moteurs et langagiers et forcément sur le plan comportemental.

Ainsi, tel enfant comprenant mal la situation qui l'entoure va exceller au niveau des performances motrices mais accumuler un retard de langage; tel autre, va s'enfermer dans son petit univers, ne pas oser bouger mais utiliser l'outil langage oral plus ou moins correctement.

Ce que j'ai voulu montrer aujourd'hui au travers de mon expérience clinique, c'est que tous les enfants de maternelle, équilibrés, bien dans leur peau ou au contraire dysharmoniques, déficitaires ne peuvent que tirer profit d'une éducation musicale. Peu importe, si on ne fera pas autant de petits Mozart, personnellement, je considère que c'est un autre problème.

Mais je reste convaincue, que l'éducation musicale adaptée aux enfants de maternelle, permet l'apprentissage de l'écoute, de l'attention, du rythme, et le soutien d'une série de domaines fréquemment déficitaires chez les enfants.

Que ceux qui le désirent enchaînent sur un apprentissage plus précis d'une discipline musicale lors de leur passage en primaire.

2.

la musique : un jeu d'enfant

La politique du vide musical

A L'ABRI des grandes personnes décidément trop raisonnables, l'école maternelle demeure le dernier bastion de l'éducation musicale pour tous.

Elle n'est cependant pas à l'abri de la politique du vide musical pratiquée dans notre système éducatif.

LA MUSIQUE AU JARDIN D'ENFANTS

Le joli nom! Il évoque le grand air, les fleurs, la liberté, les jeux, les rires, un milieu béni pour l'épanouissement de la jeunesse.

Mais n'en parlons plus. Le jardin d'enfants a vécu. L'ostentation pédagogique et le centralisme administratif y ont mis bon ordre! Cela se nomme désormais «enseignement préscolaire». Traduisez : une école qui prépare à l'école...

Dans une note de 1928 (Cahiers II, Gallimard, p. 1526), Paul Valéry exprime sa révolte : «Enseignement.

La danse, la musique, le dessin ignorés et méprisés à l'École. Grossièreté des soi-disant humanités - Ignobles locaux - jamais un coucher de soleil - Fleurs».

Or, voici que les derniers témoignages vivants d'un enseignement musical à l'intention de tous, c'est précisément dans ce qui reste du jardin d'enfants qu'on les trouve ...

LA POLITIQUE DU VIDE

D'entrée de jeu, posons la question essentielle : la musique est-elle, oui ou non, une discipline de formation générale - c'est-à-dire nécessaire au développement de tous les citoyens? Ou au contraire s'agit-il d'une spécialité qui n'intéresse qu'une petite portion de la population?

Avant même que j'aie eu le temps d'articuler toute ma question, les esprits les plus prompts ont déjà lancé leur réponse: c'est une occupation de loisir, un art d'agrément, une agitation égocentrique pour gens doués ou pour doux maniaques!

Conception ordinaire aujourd'hui. Sa généralisation est récente, et probablement liée à notre civilisation industrielle. Car dans la plupart des civilisations traditionnelles, la musique a une fonction sociale et pédagogique de premier plan.

Quoi qu'il en soit, la conception négative s'est imposée chez nous et, depuis le début de ce siècle, on a vu, dans l'enseignement pour tous, le démantèlement systématique de l'éducation musicale.

Cela a commencé par les athénées et lycées - où il ne reste plus aujourd'hui que quelques bribes musicales insignifiantes.

De l'enseignement primaire, la musique a été éjectée par des voies plus sinueuses. Le renvoi des *professeurs spéciaux* a laissé la place au néant musical de l'instituteur - de qui traditionnellement l'autorité

Jean-Claude Baertsoen est compositeur, enseignant et fut professeur d'harmonie supérieure au Conservatoire Royal de Bruxelles. Directeur de l'Académie de Musique de Nivelles. Il est d'autre part le réalisateur de la fameuse méthode «CREATIF-approche globale».

exige qu'il connaisse tout et enseigne tout, y compris la musique qu'il ignore et par conséquent ne saurait enseigner! Il est piquant de noter que ce cours qui n'a pas lieu figure dans l'horaire à raison d'une heure par semaine - heure pour laquelle l'instituteur attribue sans rire des points dans les bulletins. Des points de bonne conduite, sans doute ...

LES JARDINIÈRES MUSICIENNES

L'enseignement préscolaire a été comparativement moins touché par la politique du vide musical.

On a admis, semble-t-il, que les enfants entre 3 et 5 ans - pourquoi eux seuls? - avaient besoin de musique pour développer leur acuité auditive, leur faculté d'attention, leur psychomotricité, leur latéralité, et que sais-je encore? ... Et du reste il fallait les occuper.

D'autre part, la filière des institutrices maternelles s'est trouvée apparemment à l'écart du furieux courant unificateur qui, au bénéfice des humanités généralisées, exigeait le démantèlement de la vieille école normale.

Ainsi a subsisté dans l'enseignement destiné à tous une *oasis-jardin* où la musique, modestement, a continué à fleurir. Et l'on n'a pas renoncé à former à son intention des jardinières-musiciennes...

Certes, il est impossible d'évaluer en termes précis la quantité et la qualité des acquisitions faites par les petits au travers des activités musicales ou paramusicales dispensées dans le préscolaire.

Mais ce qu'on peut mesurer, c'est l'importance horaire de la formation musicale des futures institutrices : 4 h 1/2 en première année, 2 h en seconde, 1/2 h en troisième - soit au total 7 heures distribuées sur une scolarité de trois ans.

Ce n'est pas négligeable.

Moyennant quelques aménagements, ce serait même presque suffisant - à condition de pouvoir s'appuyer sur une éducation musicale de base acquise antérieurement. Mais on sait ce qu'il en est du primaire et du moyen.

La future institutrice maternelle aborde donc l'enseignement pédagogique avec des connaissances musicales voisines de zéro. Les quelque 250 heures de musique qu'on lui dispensera là constituent en principe l'unique source.

On voit ici comme tous les degrés de l'enseignement sont solidaires : les échelons qui manquent

dans les premiers degrés compromettent l'efficacité du niveau suivant. Et la somme des parties se retrouve, après une ou deux générations, à la base de l'édifice, ou à la racine du mal : dans les familles où les mamans sont incapables de chanter une berceuse ...

LES BEBES CHANTEURS

Dans les familles où l'on pratique la musique, il y a un âge où les petits enfants reproduisent spontanément les airs simples qu'ils entendent. C'est entre un an et demi et deux ans, juste avant qu'ils ne commencent à parler distinctement. Pour eux, la mélodie de «Frère Jacques» présente moins de difficultés que les phénomènes du langage.

J'ai entendu maintes fois le récit de la maman qui promenait son bébé au parc Josaphat. Des soldats du contingent s'y exerçaient à sonner du clairon. Au retour de la promenade, tous ces airs sur quatre notes ressortaient de la petite bouche édentée. Le bébé, c'était moi.

Or, depuis ce temps, l'école de tous ne chante plus, elle n'alimente plus en chansons les foyers.

J'ai cité plus haut les mamans modernes incapables de chanter une berceuse pour leur enfant. Elles sont convaincues qu'elles chantent faux. De fait, *elles n'ont jamais essayé de chanter!* Il n'est pas du tout certain que ce soit un bien - et notamment en ce qui concerne le langage lui-même. L'étape musicale n'est-elle pas une préparation naturelle à la prise de parole, une étape importante dans le contrôle phonique?

Il serait intéressant de s'assurer si son absence n'a pas de conséquences dans la pose de la voix, la maîtrise des intonations, le registre et l'ambitus utilisés, voire si elle n'entraîne pas du retard dans l'expression orale et des perturbations dans le débit.

Ce qui est clair, c'est que le jeune homme, la jeune femme qui ont traversé leur enfance sans chanter du tout (il y en a plus qu'on ne pense!) éprouvent des difficultés extrêmes quand un jour cette nécessité s'impose à eux. Difficultés à la fois mécaniques et psychiques, les secondes pires que les autres.

Mais revenons aux petits qui entrent dans le préscolaire.

Il s'en trouve une proportion grandissante qui n'ont pas vécu la première étape musicale. Et en musique au moins, ils présentent des retards marqués.

La maîtresse doit dépenser pas mal d'efforts et de temps pour mettre leur voix au diapason.

Dernier bastion de la musique dans l'école pour tous, le préscolaire, on le voit, n'est nullement à l'abri du vide extérieur qui l'assiège. Le désert mord un peu chaque jour sur l'oasis-jardin.

RECONQUETE DE L'ECOLE POUR TOUS.

Face à la politique d'éviction appliquée à la musique dans l'enseignement général, deux phénomènes d'inégal retentissement se sont développés.

Marginalisée dans l'école de tous, l'éducation musicale s'est réfugiée dans les académies communales - ce qui ne faisait qu'officialiser sa marginalisation.

Les académies, depuis 20 ans, se sont largement développées. Aujourd'hui on y refuse *littéralement* du monde. Il y a une file devant la porte.

En quelque sorte, le ghetto musical a été un succès. Un succès par définition limité dans des frontières précises ... Mais au sein de ces frontières, on se déclare content...

Second phénomène, beaucoup plus général celui-là, et combien significatif : la croissance extraordinaire, imprévue de la *consommation de musique* grâce à la radio, au disque, au film, à la télévision, à la vidéo ... Consommation d'un type nouveau, parfois très embarrassant. Consommation de masse gouvernée ici par des lois de marché, là par des impératifs politiques, ailleurs par un entremêlement inextricable d'intérêts contradictoires.

De toute façon, l'aspect culturel, qualitatif, esthétique le cède ici à l'opportunité.

Certes chez nous, dans une certaine mesure au moins, il dépend du public de faire son choix, de pe-

ser sur l'offre. Ceci doit faire réfléchir. Ce mécanisme fonctionne-t-il de façon satisfaisante?

En un temps où la protection et l'éducation du consommateur sont à l'ordre du jour, ne faudrait-il pas songer *aussi* au consommateur de musique - c'est-à-dire le protéger contre les autres et contre sa propre ignorance, l'*éduquer*?

Ce qui nous reporte à la case départ.

A la lumière de ce qui vient d'être dit, l'expulsion de la musique de l'enseignement général ne paraît plus du tout si sensée, si raisonnable, si réaliste. Les responsables de notre enseignement attendaient sans inquiétude le tassement de l'intérêt pour la musique. Ce qui se produit, c'est au contraire son re-our musclé - sous une forme insolite, soutenu par d'énormes capitaux, avec des moyens de diffusion immense, nanti d'un impact inouï!

Cette situation inédite appelle tôt ou tard une révision profonde de notre politique musicale devenue démodée, un changement complet de cap, une réaction vive et déterminée dans le sens d'une éducation musicale pour tous, bref la rentrée de la musique dans l'enseignement général.

Rêverie? Paradoxe?

Il ne s'agit de rien moins qu'un choix de société!

Dans l'hypothèse où semblable inversion de la politique musicale se produirait - contre toute probabilité immédiate, je le veux bien - sur quoi le renouveau pourrait-il s'appuyer? De quelle souche pourrait sortir la jeune pousse qui repartirait à la conquête de l'école de tous?

Mais de la seule qui subsiste encore dans notre enseignement général! - conservée à l'abri des grandes personnes décidément trop déraisonnables, racine de musique cultivée précieusement pour - et par les tout petits, dans l'enceinte protégée du jardin d'enfants.

Chanter à l'école maternelle

L A MUSIQUE et la chanson comme éducation à l'esthétique et à la sensibilité.
Un plaisir qui apprend à apprendre.

LANGUE MATERNELLE ET LANGAGE MUSICAL

Avant d'aborder l'outil musical, il semble intéressant de rappeler au lecteur les cinq stades d'acquisition du langage :

1. L'enfant prononce et répète des sons.
2. Son babil(lage) essaie de reproduire le son émis par l'adulte : essai d'imitation.
3. Intervention simultanée de la vue et de l'audition.
4. Ouverture aux discours abstraits : conditionnement.
5. Perfectionnement.

Parallèlement, en musique, il faudra tenir compte de l'importance sensorimotrice de l'oreille, de l'imitation et de l'aspect relationnel.

Langage et musique son extrêmement proches, puisque l'on y retrouve les mêmes composantes :

le rythme : rythme de la phrase

la mélodie : la voix monte et descend

le timbre : timbre de la voix - couleur et qualité

l'intensité : puissance forte ou faible de la voix

Ces deux notions : texte et musique seront à la base de notre propos afin de coordonner rythme, langage et sons.

C'est essentiellement la *voix*, outil principal et pri-

vilégié qui va transmettre, qui va communiquer et dynamiser tous les phénomènes affectifs.

Le *chant* étant la forme de musique la plus directe, la plus facilement comprise et ressentie, la première étape consistera à donner à l'enfant une langue «maternelle musicale». A partir de celle-ci, on lui fera découvrir et reconnaître les éléments de la musique.

Nous utiliserons donc comme matière de base l'ensemble des comptines et des chansons du folklore francophone qui est très riche et varié, ainsi que divers jeux de doigts, de mains, des petites formulettes, des jeux de rythmes et même des petites histoires.

POURQUOI DES COMPTINES ?

Bien interprétées, joliment présentées avec l'exécution précise du rythme, des gestes, ces comptines et formulettes suscitent l'attention, procurent le calme, donnent l'adresse, l'agilité et préparent à un bon équilibre.

Ces jeux ne doivent pas être seulement une manière d'occuper les enfants et de faire passer le temps. Ils sont des moyens privilégiés qui convergent vers un but unique : *celui du développement harmonieux de l'enfant!*

Moyennant une bonne progression et un choix judicieux et varié, c'est avec peu de difficultés que l'enfant va acquérir une certaine maîtrise, avec la grande satisfaction de «réussir». Les exemples so-

Thérèse Douret est professeur d'éducation musicale et directrice de l'ASBL «La Musicole».

noires : livre-disque, cassette, enregistrement, etc... sont un excellent outil de travail pour l'adulte, mais ne sont pas destinés à être écoutés par les enfants, sauf exception particulièrement choisie et bien préparée pour eux - car en général le tempo en est trop rapide et la compréhension du texte est de ce fait malaisée.

La comptine est un rythme verbal, sorte de langage-musique, intermédiaire entre les jeux vocaux des tout petits et l'expression de la pensée qui s'organise.

Transmise par la voix humaine, la comptine est *stimulation par l'oreille*. Son rythme, son registre peu étendu, ses rimes favorisent la mémorisation. De plus, elle donne envie de bouger, de sauter, de danser!

Elle «rythme» le corps et l'esprit, favorise les connaissances auditives, enrichit le langage (pédagogie de la parole) et affine la perception temporelle.

L'éducation par les comptines sera donc psychomotrice et inséparable de l'affectivité. *La comptine sera considérée comme une motivation, un support joyeux destiné à améliorer le comportement général de l'enfant, stimuler son imagination et favoriser ses expériences.* Le vécu corporel des comptines aura toujours forme de jeu. Les mouvements sont montrés ou inventés, l'enfant les imite, les reproduit inlassablement.

Exemple :

la Balançoire : «Bala lin bala lan»

la Barque : «Bateau sur l'eau»

les petits Sauts : «Bourricot»

les Berceuses : «Petit ange» ou «Dodo l'enfant do»

Partant de la musique vivante, des rondes, des mélodies simples, l'activité musicale devient une «*méthode globale*» : d'abord chanter, mais aussi écouter, improviser, lire (et plus tard écrire), développer les facultés sensibles, intellectuelles et émotionnelles.

Le matériel pédagogique est facile à se procurer. Il comprend des instruments à percussion, des clochettes, des objets sonores, des claves, des carillons et un répertoire de chansons.

Ces dernières constituent l'élément le plus important dans l'éducation musicale de l'enfant car elles sont la synthèse du rythme et de la mélodie et font découvrir la Musique.

Il faut les choisir en fonction de leur qualité musi-

cale et poétique. Il faut veiller que les enfants chantent avec leur «belle voix» et surtout soient décontractés.

L'EDUCATION RYTHMIQUE

Elle est fondamentale. Mais il ne s'agit pas ici d'apprentissage ou d'exercice, mais bien d'un rythme vécu correspondant aux possibilités de l'enfant, c'est-à-dire qu'il convient de laisser vivre son rythme en vue d'une prise de conscience de l'espace, de la durée, de l'intensité et enfin de la créativité.

En unissant voix et rythme dans les chants, on suscite le développement de la sensibilité.

En unissant voix et corps par le chant mimé, on développe l'activité créatrice.

En réunissant ces facteurs à l'aide d'instruments, on favorise une communication non verbale libre.

La musique aide l'enfant à faire ressortir tout ce qui existe en lui à l'état latent et lui apprend à voir, à recréer, à harmoniser, à extérioriser son univers intérieur.

Rondes et jeux musicaux ont un but bien précis : proposer à l'enfant des «exercices» qui vont développer

- son rythme naturel
- son équilibre encore mal acquis
- la rapidité des réflexes
- le sens de l'espace
- le rythme du langage
- la mémorisation
- l'audition intérieure
- le phrasé lié à la respiration
- le sens esthétique
- la créativité et l'improvisation
- l'intégration au groupe et le contact humain
- l'expression corporelle

Cet outil privilégié n'atteindra toute son efficacité que si le professeur s'engage pleinement.

Cet engagement passe dans la voix qui dynamise, dans le comportement qui stimule, dans l'attitude qui accueille.

Les éléments du «langage musical» contenus dans les chansons sont d'abord vécus globalement.

Il faut que les enfants apprennent à sentir en eux une notion qui ne naîtrait pas spontanément, mais qui est la base même du travail rythmique : la pulsation régulière.

L'enfant le reconnaît par exemple dans son propre pouls, dans l'horloge, dans les battements de

son coeur. Ceci le conduit à ressentir le rythme fondamental des mélodies enfantines (battement des mains, coups frappés, etc...). Il l'apprend progressivement en marchant tout en chantant des chansons. Il faut faire acquérir cette reconnaissance de la pulsation venue de l'extérieur d'abord à travers le corps en mouvement, puis progressivement, d'une façon de plus en plus intérieure.

L'EDUCATION MELODIQUE

C'est après avoir chanté de nombreux chants reprenant une même «relation» que les enfants prennent intuitivement conscience de l'intervalle. Mises bout à bout, ces relations bien travaillées isolément apportent un acquis qui rend l'oreille infailible. L'enfant acquiert très tôt une perception globale de la phrase musicale.

Cette association instantanée se fixera dans son esprit, d'une manière tant auditive que visuelle, quelle que soit la note de départ. L'important c'est la relation mélodique entre les sons qui suivent.

IMPROVISATION MELODIQUE ET RYTHMIQUE

Habituer les enfants à improviser, c'est s'assurer qu'ils dominent bien les connaissances acquises, leur donner la confiance en soi et favoriser leur esprit créatif.

Sur le plan mélodique, on peut faire improviser de plusieurs manières :

- a) à partir de deux, trois sons sur une rythmique donnée
- b) chanter sous forme de refrain «une question» toujours identique, à laquelle l'enfant chantera une «réponse». Cette question-réponse développera le sens de la forme.

L'ESTHETIQUE MUSICALE

Qu'elle soit vocale ou instrumentale, l'audition musicale doit faire découvrir aux enfants la joie, le bonheur et l'ouverture vers la «vraie musique».

Leur attention sera directement orientée vers les diverses sources sonores, soit rythmiques, soit mélodiques qu'ils écoutent maintenant réunies.

CONCLUSION

Matière musicale et méthode pédagogique doivent former une unité complète.

Tous ces procédés amèneront les enfants à assimiler les bases d'une «technique musicale» active : chanter juste, chanter harmonieusement, à s'unir dans et par le chant - qu'ils poursuivent ou non des études musicales.

Cet apprentissage aura été pour tous, source de joie et d'équilibre. La musique est une éducation des sens et de l'esprit qui participe à l'éducation générale. Elle s'y intègre en développant à la fois l'épanouissement personnel et l'intégration sociale de l'individu.

Qu'est ce qu'une pédagogie de l'écoute ?

E COUTER le non-dit de la pluie, murmurer la berceuse, sentir le frôlement des voix chères ... ces choses essentielles de la vie d'un apprenti-musicien.

«VOIR LE JOUR SE LEVER...»
(CLAUDE DEBUSSY)

Titulaire d'un certificat de musicologie, psychologie et pédagogie de la musique. Angélique Fulin est responsable du Certificat de pédagogie UFR de musique à Paris IV et l'auteur du livre «L'Enfant, la musique et l'école».

Il me paraît difficile de présenter mes travaux actuels en pédagogie musicale sans parler préalablement des circonstances qui ont peu à peu façonné ma réflexion et mes réalisations. Sans entrer dans les détails de ma formation, je m'arrêterai un instant sur quelques aspects de mon enfance d'une part, sur les grandes rencontres qui ont jalonné mon existence d'autre part.

Mon enfance a été partagée entre les exigences d'un enseignement musical d'une grande rigueur au Conservatoire national de Lyon et la fantaisie débridée d'un père qualifié par son entourage d'«original». Ainsi, parmi bien d'autres «moments musicaux» vécus en famille ou avec des amis toujours hauts en couleurs, je retiendrai, pensant plus particulièrement à ce que *M. Schaffer* appelle «Ear Cleaning» (Nettoyage d'oreille), les réveils à deux ou trois heures du matin suivis de l'ascension sur mon petit vélo jusqu'aux sommets des Monts du Lyonnais et de la longue attente dans le froid vif de l'aube à seule fin d'assister au cérémonial du lever du soleil - ou encore, les bains de minuit dans la Saône, avec

cette perception très particulière des bruits de l'eau dans le grand silence nocturne.

Plus tard, il y eut autour de moi la succession de ceux qui, professeurs ou auteurs de mes lectures, ont éclairé mes pensées sur la musique, sur l'enfant, sur le monde :

Jacques Chailley et *Pierre Schaeffer* m'ont enseigné les différentes formes d'entendre. Dès lors, je n'écoutai plus les productions des enfants de la même façon : devant des mélodies improvisées (exemple écouté sur cassette, classe enfantine rurale), je savais désormais analyser le «geste musical» comme un professeur d'arts plastiques dégage le «geste pictural» d'un dessin d'enfant.

Boris Teplou m'a fait découvrir la perception insoupçonnée des analphabètes musicaux. J'ai retrouvé avec étonnement les superpositions bizarres de chansons, inventées ou non, dont les petits se régalaient lorsqu'on s'applique à développer en eux l'autonomie et la confiance vocales. (exemple : polyphonie de 2 élèves de grande section maternelle, banlieue parisienne).

Etudiant la fonction symbolique chez l'enfant avec *Henri Wallon*, j'ai compris bien des difficultés dues aux incohérences de notre écriture musicale où signes, indices et symboles voisinent dans un obscur chaos. Et que dire de l'expérience du temps vécue à travers le temps musical ? - Question qui, à elle seule, pourrait faire l'objet d'un colloque, et que les enfants abordent de plain-pied dans leurs partitions.

Du côté de la poésie, *Francis Ponge* m'a appris

«Le Parti-Pris des Choses». J'ai aimé chez lui le souci d'intransigeance et de vérité. j'ai essayé de faire en sorte que les enfants eux-mêmes sachent manifester une exigence sans compromis quand leurs propres observations du monde sonore (intérieur ou extérieur) les conduisent à des certitudes. (Le document vidéo qu'il était prévu de visionner aurait montré des attitudes d'enfants à l'écoute et à la recherche du son «vrai») Par ailleurs, F. Ponge part en guerre contre le «bon goût» et là encore il y a une superbe leçon à retenir pour des enseignants, surtout lorsqu'ils se situent dans le domaine artistique.

Il est impossible de clore ce rapide tour d'horizon sans laisser une place particulière à **Françoise Dolto**. Inquiète devant les trop nombreuses contraintes de la vie scolaire, F. Dolto dénonce le danger d'asphyxie dû à un réel développement de chacun en tant que personne. Elle met en garde contre l'attente de l'adulte qui ne considère souvent la créativité de l'enfant que dans le but d'une production. Refuser d'entrer dans les méandres de la préparation d'un spectacle ou de la mise au point d'une «œuvre» élaborée n'est pas toujours une décision facile à prendre. Il serait pourtant capital de ne pas brimer la spontanéité du jeune enfant, laissant pour plus tard les travaux passionnants de composition véritable. (exemple : écoute d'un long duo né à la suite de la découverte d'un nid de chenilles processionnaires, grande section maternelle, Privas). Autour de l'enseignement musical à l'école pré-élémentaire, il faudrait encore s'attarder quelque peu dans le monde des mythes, «réalité essentielle qu'adultes, nous ne saisissons plus que déformée à travers métaphores et symboles, par un système de conventions». (ex. : le soleil, joué majestueusement sur deux lames très graves de métallophone, C.P., Corbeil). Il faudrait aussi insister sur la nécessité du risque qui permet de «se sentir vivant», qui attise l'imagination et aide à conquérir la liberté. (exemples sur le document vidéo).

Je terminerai cette liste de rencontres en évoquant *Carl Jung* et *Jacques Monod* : «Tout être vivant est aussi un fossile». Ainsi comprendra-t-on mon écoute forcenée du paysage sonore et ma recherche des sonorités ancestrales dont nous sommes tous porteurs dans nos profondeurs : l'appel de l'homme à la bête, la voix de la mère à l'enfant...

Pourquoi avoir pris tant de temps pour ce qui n'est qu'une introduction à l'exposé que j'aurais

souhaité faire ? C'est que, depuis des décennies, des choses essentielles ont été dites et ne sont pas encore entendues. *Claude Debussy*, donnant la parole à «M. Croche antidilettante», écrivait au début du siècle : «La musique est un total de forces éparses... On en fait une chanson spéculative! J'aime mieux les quelques notes de la flûte d'un berger égyptien, il collabore au paysage et entend des harmonies ignorées de vos traités... Les musiciens n'écourent que la musique écrite par des mains adroites; jamais celle qui est inscrite dans la nature. Voir le jour se lever est plus utile que d'entendre la Symphonie Pastorale».

Ici donc devrait commencer mon exposé, mais «les adultes ont peur de libérer certaines forces, certaines énergies dont sont porteurs les petits et qui remettent en question leur autorité, leur acquis, leurs positions sociales». (F. Dolto) Alors ils négligent les préalables d'émergence sans lesquels il n'y a pas vraiment mouvement initial, quête personnelle de l'enfant, mais toujours apport premier de l'adulte. Ces préalables constituent réellement pour moi la pédagogie de l'écoute : écoute du pays, écoute de l'autre, écoute de soi, écoute de l'enfant. Ils soutiennent le travail auquel on aurait assisté en visionnant «La lettre du Monastier». Toutefois un document ne fait apparaître que quelques épisodes. Comment un public ne connaissant pas les raisons profondes de mes choix pédagogiques aurait-il pu déceler l'intérêt *musical* de quelques moments de vie ? En effet, jamais ne se retrouve ici, durant le déroulement de cette année de classe à dominante musicale, la situation, sécurisante pour l'adulte, de l'exercice conçu par l'enseignant (même s'il apparaît sous la forme dissimulée d'un jeu ou d'une réponse amusée à une consigne accueillie très agréablement).

Le rôle du pédagogue est avant tout l'accompagnement de l'enfant du «chant des nourrices» à l'«enseignement de la Palestra» (*Dr. F. Tosquelles*). Nous suivons fidèlement les conseils de M. Croche, nous appliquant sans cesse à ce chaque enfant puisse «rester unique», qu'il puisse non pas «tolérer» la différence mais la rechercher comme un potentiel d'enrichissement, comme une possibilité de collaboration ou de complémentarité.

Le temps imparti était trop court : je n'ai pas pu tenir la gageure escomptée. Qu'on veuille bien m'en excuser.

A la demande de nombreux auditeurs, je donne

ci-dessous les références bibliographiques évoquées dans ma causerie :

Claude DEBUSSY : *Monsieur Croche et autres écrits* - N.R.F., Gallimard, Paris, 1971

R. Murray SCHAFER : *L'oreille pense* (traduction de Ear Cleaning) - Berandol, Toronto, 1974

Jacques CHAILLEY : *Traité historique d'analyse musicale*, A. Leduc, Paris, 1955

Pierre SCHAEFFER : *Traité des objets musicaux* - Le Seuil, Paris, 1966

Boris TEPLOV : *Psychologie des aptitudes musicales* - P.U.F., Paris, 1966

Henri WALLON : *De l'acte à la pensée* - Flammarion, Paris, 1970

Françoise DOLTO : *La cause des enfants* - R. Laffont, Paris, 1985

Carl JUNG : *L'homme à la découverte de son âme* - Payot, Paris, 1975

Jacques MONOD : *Le hasard et la nécessité*

Jean OURY : *Psychiatrie et psychothérapie institutionnelles* (Préface du Dr. F. Tosquelles) - Payot, Paris, 1976

«La lettre du Monastier» a été réalisée par le service audio-visuel de l'Ecole Normale de Privas (07) qui en diffuse des copies auprès des autres Ecoles-Normales de France, à la demande - ce document peut-il de la même façon circuler hors des frontières de l'hexagone ?



La musique à l'école maternelle... uniquement les jours de fête?

L'EDUCATION des petits à l'esthétique pâtit encore souvent aujourd'hui des carences dans la formation des instituteurs, d'idées pré-conçues et d'un manque de moyens.

Le colloque organisé à Bastogne les 14 et 15 octobre 1988 a connu un succès considérable.

Faut-il s'en étonner vraiment, au moment où les académies de musique inscrivent leurs futurs élèves sur ... des listes d'attente?

Cet intérêt renouvelé pour la musique traduit le besoin intense d'une époque en quête d'un supplément d'équilibre et de sérénité. Cette situation, bien sûr, interpelle l'école.

Au cours des trente années écoulées, le temps dont dispose l'école s'est retréci de façon significative. Notre école belge, aveuglée sans doute par les révolutions et les prouesses techniques, a misé le meilleur de ses ressources sur l'éducation intellectuelle, négligeant de la sorte le développement complet, harmonieux de la personne globale de l'enfant. L'éducation esthétique et musicale en a souffert au point de presque disparaître dans les classes primaires et de devenir une préoccupation marginale dans celles des petits.

A l'heure actuelle, l'école maternelle, peu à peu, prend conscience du phénomène et tente de se réadapter tant bien que mal. Des préjugés tenaces entravent encore l'éclosion du nouveau.

«Je ne suis pas douée pour la musique!»

«Je chante faux!»

«La musique, c'est l'affaire des spécialistes.» etc.

Ces arguments évoquent, peut-être, une conception élitiste de l'éducation musicale, conception qui viserait à sélectionner dès le plus jeune âge, dans des conditions idéales, les futurs musiciens professionnels. Ce n'est pas le rôle de l'école maternelle.

Mais alors, la musique en maternelle, qu'est-ce ?

Elle n'est pas :

- une affaire de spécialistes;
- une tranche de vie isolée du reste des activités en chantier;
- la reproduction facile de la dernière rengaine à la mode;

...

La musique chez les petits, c'est :

- un langage universel;
- un moyen privilégié d'expression de soi;
- un moyen d'extériorisation;
- un moteur des apprentissages;

Nicole Zyra est inspectrice cantonale dans l'enseignement maternel.
Marcel Lentz est inspecteur principal de Marche-Arlon.

- une source inestimable de joie et d'équilibre.

Ainsi conçue, l'éducation musicale sert bien les objectifs particuliers de l'école maternelle et les besoins liés au développement des enfants de deux ans et demi à six ans.

Parmi ces objectifs, le développement harmonieux des petits est un souci constant des institutrices maternelles. L'éducation musicale rencontre cet objectif de façon étonnante :

- Sur le plan affectif: la musique rend heureux. Elle possède selon Klees-Delange «un pouvoir stimulant et un pouvoir calmant par sa force régulatrice».

- Sur le plan social : grâce aux activités musicales, l'enfant apprend à être à l'aise avec lui-même et avec ses pairs. Son besoin de sécurité affective est satisfait. N'est-ce pas là une condition sine qua non pour bien apprendre?

- Sur le plan intellectuel : que de progrès possibles dans la conquête des notions-mères de temps, d'espace, lors des rondes, comptines ou jeux chantés, lors des premiers essais de représentation d'un rythme ou d'une mélodie! Le besoin de grandir, d'apprendre le monde extérieur, le monde si varié des sons, le rythme, ... y trouve son compte.

Est-il nécessaire de rappeler que bien des échecs en première année primaire trouvent leur origine dans une maîtrise insuffisante des relations spatio-temporelles?

Le développement harmonieux de la personnalité enfantine implique aussi l'éducation à l'autonomie et à la responsabilité. L'institutrice attentive à cet objectif laisse aux enfants le soin de choisir chaque fois qu'ils le peuvent, un rythme ou une mélodie adaptée au conte lu, à tel événement vécu.

Le rôle tenu par chacun au sein de l'orchestre enfantin aiguise le sens des responsabilités. Il s'agit en effet d'assurer la réussite de l'oeuvre commune.

Porteuse de tant de richesses, l'éducation musicale ne peut pas être une simple parenthèse dans la vie de la classe. Elle ne peut être réservée aux seuls jours de fête. Au contraire, pour être efficace et servir les enfants, la musique doit être omniprésente à l'école, depuis l'accueil du matin jusqu'à la fin de la journée. Les activités musicales proposées par la maîtresse alternent avec celles suggérées par les élèves. L'initiation musicale est présente sous toutes ses formes : jeux, chants, comptines, rythmes, auditions. Elle s'intègre dans les activités en cours. Elle doit chaque jour, délasser, apporter la joie, la détente, le bonheur.

Nous pensons que chaque institutrice maternelle est apte à initier les enfants à la musique, dans le cadre d'activités globales. C'est avec raison que les Jeunesses Musicales de la Province de Luxembourg ont intitulé la formation continuée destinée aux enseignant(e)s : «la musique : un jeu d'enfants»

Musique et Education : réflexions à partir de la situation en humanités.

L E SYSTEME de l'enseignement musical impose aux professeurs de pratiquer une pédagogie de l'urgence.

Donner goût à la musique en partant des connaissances des jeunes, leur apprendre à écouter en 27 leçons est un véritable quitte ou double.

REGARDS SUR NOTRE SOCIÉTÉ

Pour qu'un enseignement soit adapté et efficace, il faut comprendre les enfants, le monde dans lequel ils vivent, celui des adultes dont ils dépendent, et envisager l'avenir de notre société, ce qu'elle sera lorsqu'ils s'inscriront dans la vie active.

Quoiqu'on aurait pu dresser le même constat à chaque époque, nous vivons aujourd'hui une situation particulière surtout si nous la décryptons à travers les arts.

A l'heure où l'on nous parle sans cesse du futur et des nouvelles technologies, nous sommes en fait écrasés par le poids de l'histoire, et nous entassons et archivons la culture, devenue référentielle et éclatée, sur des disques compacts, dans des livres, et dans de multiples musées. Tout se passe comme si, effrayés par la vitesse du progrès, nous partions à la recherche de nos fondements, de notre authenticité (d'où les recherches sur l'interprétation des musiques anciennes, mouvement inimaginable sans les expériences des musiques contemporaines), et cela avec un sentiment de défi à notre condition mortelle.

Parallèlement à cet archivisme, l'art contemporain existe bien, mais dans la clandestinité. Un gigantesque malentendu s'est développé entre les créateurs et le public. Pour les artistes, la situation n'est plus

vierge, car ils sont aussi confrontés à leur histoire. Et si les expériences et les innovations de langage se sont multipliées ces 70 dernières années, la révolution musicale la plus profonde de notre siècle est bien l'apparition de la technologie, à commencer par les moyens de reproduction mécanique (disques, bandes magnétiques). Les conséquences en sont immenses : on écoute la musique de manière passive, moins de gens la pratiquent, le concert a perdu son statut privilégié de transmission des oeuvres d'une façon vivante, le public est habitué au «parfait glacé», résultat des montages effectués lors des enregistrements gravés sur disques, et les médias audio-visuels se sont développés jusqu'à nous dominer en engendrant la société de divertissement et des loisirs.

La musique est présente partout : TV, métros, grands magasins... C'est même la seule fonction qu'on lui reconnaît actuellement : divertir. Cela ne concerne pas seulement les musiques dites de variétés, mais aussi la consommation de celles dites «sérieuses», par une autre classe sociale certes, reléguées elles aussi au rang de fonds sonores ambiants.

La confusion s'étend jusqu'à la personne du créateur : on ne comprend pas qu'il revendique son intégrité, faisant preuve d'une véritable crise de dignité qui se traduit par son refus de compromis. L'artiste cherche le «vrai», le public réclame le «beau» (c'est-à-dire «joli»). Le profane s'imagine que le créateur a le choix de son esthétique, alors qu'il est clair qu'elle s'impose à lui. Si choix il y a, il se limite entre l'intégrité (c'est-à-dire créer, partir à la recherche de lui-même) et la facilité du simulacre. Son travail est souvent qualifié de supercherie, alors que s'il cédait à la pression de l'inconscient collectif qui lui réclame des oeuvres immédiatement «accessibles» (censure

Compositeur et pédagogue, professeur en humanités et formateur de maîtres spéciaux, Dominique Lawalree est inspecteur d'éducation musicale pour le diocèse de Malines-Bruxelles.

bien pire que celles des anciens mécènes commanditaires), il se moquerait effectivement du public, de par la négation même de son authenticité.

Nous vivons donc une société qui, en se divertissant à outrance, oublie de se questionner sur le sens de la vie. La culture doit être rentable, au même titre que toute production industrielle. Les services publics, ou prétendus tels, s'accrochent aux taux d'écoute, et il en résulte une situation de barbarie culturelle devenue insupportable. Le sensationnel est galvaudé, le tapage publicitaire fait office de loi du marché.

Le siècle de la modernité et la société scientifique du progrès en laquelle beaucoup ont cru aveuglément est en péril, et les plus avertis des intellectuels de toutes disciplines font machine arrière. Cela explique la naissance progressive d'un nouvel âge, et d'une nouvelle esthétique que l'on observe depuis plus de 10 ans déjà; cela pourrait en partie expliquer le besoin profond d'un renouveau religieux qui s'exprime de toute part.

QUI SONT NOS ELEVES ?

Ce sont les enfants du rock, de la bande dessinée et de la culture télévisuelle. Contrairement aux élèves que nous avons été, ils n'ont plus dans la tête un tableau noir sur lequel il suffisait d'inscrire notre enseignement. Aujourd'hui, le premier rôle de l'école est d'organiser les informations que les enfants reçoivent pêle-mêle et assimilent inconsciemment de façon anarchique. En éduquant à l'intériorité, nous pouvons former des adultes équilibrés et créatifs, armés pour un monde incertains et en mouvance constante. Nous leur apprenons d'abord à réfléchir et à se distancier de la sur-information dont chacun est victime, c'est-à-dire à devenir pleinement eux-mêmes. N'est-ce pas là le premier pas vers une véritable éducation intellectuelle ?

Pour ce faire, avant de leur enseigner ce que nous jugeons indispensable ou ce qui nous tient à coeur, il faut donc rejoindre leur vécu. C'est là un principe pédagogique élémentaire et essentiel que l'on oublie facilement. Un professeur d'éducation musicale a donc le devoir de connaître la musique que les enfants aiment, surtout celle des adolescents qui y trouvent un langage qui leur parle, et souvent un support à des aspirations humanitaires louables, mais encore désorganisées.

Les jeunes ont besoin de musique. A l'adolescence, elle leur sert de régulateur et de « confident » (phénomène des « walkman »), car le langage harmonique employé par les musiciens rock, eux-mêmes souvent adolescents, ou adolescents attardés (la musique rock a plus de 30 ans), nourrit leur affectif exacerbé. Les plus jeunes en ont besoin pour leur développement personnel : épanouissement de leur potentiel créatif et de leur psycho-motricité, entre autres choses.

L'école elle-même en a encore plus besoin, car la musique est un moyen privilégié de rencontre avec les jeunes dans ce qu'ils sont réellement. L'observation de leur personnalité naissante en est donc favorisée et peut aider les professeurs dans la connaissance de chaque individu. Par la musique, l'école peut se rapprocher de la réalité des élèves et devenir enfin un peu plus un lieu de vie.

QUE DEVRAIT ETRE UN COURS D'EDUCATION MUSICALE ?

Deux objectifs : éducation à l'intériorité par l'écoute musicale, et développement de la créativité par la pratique instrumentale et vocale.

Ces objectifs sont souvent inaccessibles pour la plupart des professeurs. Et pourtant, je reste persuadé que le seul moyen de faire aimer la musique et de faire découvrir aux enfants les richesses et les joies qu'elle pourra leur procurer toute leur vie est de la faire vivre. On n'apprend que par le vécu, que par la dimension sensible. Sans apprendre le solfège, rébarbatif pour les gosses mais combien rassurant pour le professeur, une classe bien guidée peut, dès le premier cours, réaliser un morceau simple à plusieurs voix sur un instrumentarium de type scolaire (percussions, instruments à lamelles comme les xylophones, carillons et métallophones sur lesquels le nom des notes est inscrit). On imagine alors facilement les réactions des enfants faites d'étonnements et d'émerveillement. Si les enfants pratiquent la flûte à bec, ils doivent apprendre à lire les notes, ce qui prend beaucoup plus de temps, et il sera difficile de jouer en polyphonie. Ce n'est donc qu'à la fin de l'année que l'on obtiendra un résultat avec une classe qui aura baigné dans une atmosphère anti-musicale provoquée par l'atrocité sonore de plusieurs flûtes jouant faux.

Cette perte de temps est un luxe que nous ne pouvons pas nous permettre. En effet, à l'heure actuelle, dans l'enseignement libre francophone belge, sur 12 années de scolarité, l'enfant n'aura reçu une éducation musicale qu'en 1ère année secondaire : le cours y est obligatoire pour tous, et effectivement donné. Cela signifie que le professeur a la responsabilité, en plus ou moins 27 périodes horaires, d'enthousiasmer les enfants au(x) monde(s) sonore(s), ou de les en dégoûter à vie, comme c'est malheureusement souvent le cas. Il faut donc pratiquer une pédagogie de l'urgence, efficace et difficile, qui demande un professeur d'exception. Pour cela, celui-ci doit oublier qu'il est un musicien, aussi spécialisé puisse-t-il être, et devenir, une fois la porte de la classe franchie, un pédagogue informé, formé, compétent et si possible passionné. Or, souvent, ceux qui parlent de musique à l'école et qui en revendiquent l'importance sont des musiciens qui raisonnent en corporatistes, ou de simples animateurs qui n'ont qu'une connaissance très approximative de la pédagogie musicale.

S'il est absurde, pour cette seule année de cours d'éducation musicale obligatoire (la situation dans le maternel et le primaire est plus que précaire et dépend de la formation que les instituteurs et institutrices ont reçue à l'école normale), de faire du solfège et uniquement de l'histoire de la musique, il serait également erroné de s'arrêter aux activités instrumentales et vocales.

Il faut aussi apprendre aux élèves à écouter, et ce dans une proportion égale à la créativité. Ecouter toutes les musiques, à commencer par la leur, en activant les élèves au moyen de supports visuels divers (documentation, musicogrammes...) et en leur faisant découvrir par eux-mêmes les formes, les harmonies, les timbres, les rythmes, les mélodies, les intentions du ou des compositeurs, et cela à l'aide de questions précises dont ils trouveront la réponse dans les auditions répétées et fragmentées de courts extraits musicaux.

La confrontation des styles (le cours n'est pas un musée où l'on forme des futurs consommateurs de musiques classiques) apprend aux enfants à se découvrir, à s'écouter eux-mêmes et entre eux. Le pédagogue peut établir des ponts entre leur vécu et une musique réputée pour sa meilleure élaboration. Si l'on apprend aux enfants à écouter la musique pour elle-même, et non à s'en servir comme miroir à

leurs états d'âmes, on peut espérer une autonomie future qui les conduira, l'âge venu, à approcher la musique dite «sérieuse» plus que superficiellement (c'est le cas de beaucoup d'adultes qui s'imaginent la comprendre), pour la profondeur humaine qu'elle nous transmet, et donc à ne pas s'en servir comme simple façade pour se démarquer socialement. Apprendre à aller vers l'oeuvre, c'est-à-dire à la rencontre de la pensée d'autrui, l'écouter, tel est donc le but de l'écoute musicale à l'école. Les auditions choisies n'en sont jamais que les supports.

Je m'en voudrais de clore ce chapitre sans mentionner l'importance des synthétiseurs et des ordinateurs avec logiciels musicaux comme instruments de créativité qui, lorsqu'ils sont dominés, offrent l'image fabuleuse et porteuse d'avenir d'une technologie au service de l'intériorité.

PERSPECTIVES : UTILITES DE L'EDUCATION MUSICALE POUR L'ADULTE DE DEMAIN

1) Utilité pratique :

Les statistiques nous le disent, au début du siècle, l'homme vivait en moyenne 45 années, passées en grande partie à survivre. Désormais, nous pouvons espérer vivre 72 ans : 31 années seront nécessaires à notre vie biologiques; 8 années seront consacrées à notre enfance et toute notre formation (le plus important aux yeux des parents et des professeurs); 6 pour les voyages et les transports; notre vie professionnelle nous occupera 8 années seulement (l'école se braque sur ces 8 années); il nous restera 19 années de loisirs, c'est-à-dire plus d'un quart de notre vie. Qu'en ferons-nous ? Serons-nous armés pour affronter ce changement radical (pour la première fois depuis son existence, l'homme ne doit plus passer son temps à survivre) ? Comment gérerons-nous 19 années de loisirs d'une façon humanisante ? «Les Analphabètes du futur seront ceux qui n'auront pas appris à créer» (Joseph BASILE)

Les agents de ce changement devront avoir une formation humaine et culturelle poussée, afin de restaurer une société plus humaine qui aura assimilé la cohabitation avec les diverses technologies. Plus que jamais, la nécessité artistique, et musicale en

particulier, se fait sentir. Dès maintenant, de nombreux adultes l'ont intuitivement compris, et tentent de suivre des cours pour lesquels peu de professeurs sont préparés (surtout en académie, où l'on pratique trop souvent un enseignement du 19^{ème} siècle basé sur l'étude de la grammaire avant le langage parlé, les concours-sanctions dans lesquels les élèves sont les otages des professeurs, et l'obstruction systématique de toute créativité. On nous parle de l'engouement pour la musique de la part des enfants comme des adultes et des listes d'attente, mais on oublie de nous préciser le nombre de déçus qui abandonnent après une ou 2 années, dégoûtés).

2) Utilité économique :

Puisqu'à l'école on ne pratique que rarement l'art pour l'art, il est inutile de rappeler qu'actuellement, la musique étant une véritable industrie, il n'y a pas de chômage en ce domaine. Lointaine est donc l'époque où devenir musicien professionnel signifiait vivre aux crochets de la société.

Il est par contre très important de signaler que de nombreux problèmes d'emploi résultent d'un manque d'adaptation, de créativité, de souplesse et d'esprit d'initiative de la part de ceux qui y sont confrontés. En ce sens, le rôle de l'art à l'école est primordial.

3) Utilités techniques :

on n'a que trop insisté sur les vertus éducatives de la musique (nos voisins les ont fort bien comprises : musique obligatoire pendant toutes les études dans le système scolaire allemand). C'est pourquoi il me paraît inutile d'y revenir ici, si ce n'est en rappelant qu'une éducation musicale valable va au delà d'une simple information culturelle, aussi poussée soit-elle. La pratique musicale est une des rares activités qui réunit nos 3 personnalités : cérébrale, affective et corporelle. Outre l'épanouissement individuel et l'expression non verbale qu'elle exerce, elle apporte un équilibre, un développement du sens humain et une harmonisation de la personne, résultat de l'intelligence particulière du cerveau droit, sous-employé dans notre système éducatif, où l'accent est mis sur l'intelligence cognitive avec les catastrophes socio-économiques évoquées plus haut que cela peut engendrer.

On n'oubliera pas non plus, mais c'est là une évi-

dence de plus, que les valeurs artistiques sont la mémoire du peuple, et que «L'art a pour fonction de donner aux hommes la grandeur qu'ils ignorent en eux» (André MALRAUX)

EN GUISE DE CONCLUSION MOMENTANEE : QUE FAIRE ?

Il ne sert plus à rien de revendiquer : à trop insister, cela devient indécent! Loin de nier l'urgence de la situation, et le besoin d'adapter les structures existantes (par exemple plus de périodes horaires obligatoires dans le tronc commun des élèves), je reste persuadé, pour l'avoir maintes fois constaté, que la situation n'est pas immuable à partir du moment où les professeurs se rendent crédibles. Ils le deviendront en améliorant leurs compétences pédagogiques et l'intérêt qu'ils y portent en parlant avant tout d'éducation, car c'est dans cette perspective qu'il faut parler de la musique à l'école. Cela sera difficile, au vu de l'absence de moyens mis à leur disposition : c'est un anomalie de plus. Le jour où les professeurs concrétiseront une dynamique créative, la situation changera, et leurs revendications seront prises en compte, et pas seulement écoutées comme elles le sont actuellement dans le meilleur des cas.

La situation est dramatique : assurer la continuité de l'éducation musicale à l'école nécessite des heures de musique de l'enseignement fondamental à l'enseignement supérieur, ce qui n'existe pas.

Le changement ne pourra s'opérer :

- 1 - qu'en veillant soigneusement à une formation efficace des maîtres, uniquement consacrée à l'enseignement du jour, et en rapport avec les besoins réels de celui-ci.
- 2 - qu'en donnant aux professeurs en place la possibilité de suivre une formation continuée toujours actualisée
- 3 - qu'en développant les outils pédagogiques et techniques.

Professeurs, responsables pédagogiques et politiques, sommes-nous prêts ?

Eveil musical et perception sensorielle

L'EDUCATION musicale pour apprendre aux enfants à s'exprimer et à s'extérioriser.

C'est en septembre 1969 que le cours de musique a été instauré en 1ère année primaire de l'Athénée Royal Madeleine Jacquemotte, rue de la Croix à Ixelles (Bruxelles). En effet, la Préfète des Etudes d'alors était revenue très enthousiaste d'un séjour en Hongrie et bien décidée à tenter une expérience musicale au sein de son école.

Le financement fut assuré dans un premier temps par l'Association des Parents pour être ensuite repris par le Ministère de l'Education Nationale. Les mesures d'austérité généralisées de ces dernières années ont mis fin à la générosité des pouvoirs publics.

L'expérience fait actuellement partie du projet pédagogique de l'école et relève uniquement du capital-périodes de la section préparatoire.

UNE EXPERIENCE ORIGINALE

Tous les élèves, sans exception, participent à l'expérience. Aucune discrimination, souvent due au milieu socio-culturel de l'élève, ne s'installe.

L'horaire est établi de façon telle que les élèves du degré inférieur (1ère et 2ème années) reçoivent 2 périodes 1/2 par semaine réparties en 3 leçons de 25 minutes et une de 50 minutes; ceux du degré moyen (3ème et 4ème années) 2 périodes par semaine, soit 2 leçons de 25 minutes et une de 50 mi-

nutes. Enfin pour le degré supérieur (5ème et 6ème années), 2 périodes par semaine se déroulant en 2 leçons de 50 minutes.

Enfin l'intégration parfaite du cours de musique dans la vie scolaire de l'enfant, le travail d'équipe entre maître d'éducation musicale et institutrices permettent une réelle interdisciplinarité. Le programme du cours est adapté en fonction du niveau et des préférences de chaque classe. En effet, certaines classes aiment particulièrement chanter, d'autres préfèrent jouer aux instruments ou danser. J'essaie, en outre, d'adapter l'évolution rythmique au cours de mathématique, le choix des chants aux progrès grammaticaux (conjugaison, construction de phrases, tournures anciennes) et les thèmes en fonction des centres d'intérêts ou activités d'éveil.

De plus, l'infirmière du centre PMS et moi-même travaillons de concert pour déceler les difficultés auditives, rythmiques et motrices des enfants et y remédier dans la mesure des possibilités.

Qu'est-ce, pour moi, que l'éducation musicale dans l'éducation préscolaire?

Un moment privilégié accordé à l'enfant pendant lequel :

- il émettra un ou plusieurs sons à un moment choisi par lui ou proposé par l'éducateur;
- il participera à une ronde ou un chant communs de manière libre et consentante;
- il développera son acuité auditive en affirmant sa perception auditive grâce aux activités nombreuses et variées qui lui seront proposées tout au

Claire Gausset est Maître spécial d'Education musicale à l'Athénée Royal Madeleine Jacquemotte à Bruxelles.

long de la journée;

- il mettra sa personne en résonance avec ce qu'il sent, en ajoutant son corps entier comme moyen d'expression.

Ce moment doit être de courte durée et répété plusieurs fois dans la journée. Il permettra de détendre l'atmosphère et de récupérer l'attention en vue d'une autre activité. Il a l'avantage, en outre, de ne nécessiter aucun matériel coûteux ou spécifique, aucun don particulier pour l'aborder.

Si l'enfant parle, la preuve nous est donnée qu'il entend (bien ou mal) et que sa voix peut se développer de manière illimitée si nous lui en donnons l'occasion. Aucun enfant ne chante «faux» (il chante parfois différemment des autres), la voix cherche sa place. Plus l'enfant aura l'occasion de l'utiliser, plus il aura de chances de la maîtriser plus ou moins rapidement. Comment ?

- En favorisant des moments d'expression vocale tant contrôlés que libres;

- en n'oubliant pas d'éduquer l'oreille de manière constante en faisant découvrir le «bruit» du silence, les bruits de l'environnement (familier, scolaire, urbain, rural, etc.), leurs timbres spécifiques sans oublier ceux des voix des camarades, des éducateurs qu'ils côtoient et de leurs parents pour, finalement découvrir ceux des instruments de musique et du monde musical en particulier.

Une éducation musicale conçue dans ce sens favorise aussi une remise en question de la qualité de l'émission vocale de l'éducateur (timbre, débit). Cette manière d'être plus proche de soi, d'être attentif à ce qui se passe ici et maintenant, lui permettra de saisir justement, de manière appropriée, ces moments privilégiés dès lors qu'ils se présentent.

Quelle musique écouter? De préférence des musiques reliées à un passé culturel (musiques folklorique, régionale, religieuse, musiques d'ailleurs).

N'oublions pas que les paroles contribuent à enrichir le bagage linguistique et que le rythme et la mélodie sont adaptés à chaque langue. Les gestes permettent une prise de conscience du schéma corporel et facilitent la socialisation.

Attention aux musiques commerciales dénaturées (rythme, mélodie et paroles débilés).

Quels instruments? La voix et le corps sont nos instruments privilégiés. L'utilisation d'instruments achetés et sophistiqués n'est absolument pas indispensable. Au contraire, la fabrication d'instruments répondra aux besoins et intérêts des enfants, que ce matériel soit ou non construit par eux. En effet, les critères de sélection seront, à partir de matériel de récupération et de fabrication simple,

- la recherche de la beauté du son, à savoir :
DECOUVERTE des timbres des différents matériaux,
CHOIX des matériaux retenus,
MODIFICATION de hauteur, de durée, de timbre, d'intensité;

- une manipulation facile.

Le cours d'éducation musicale, tel que je le dispense, vise à amener les enfants à s'exprimer le plus souvent possible, à s'extérioriser en comportements, en actions et en paroles sans les enfermer dans des préjugés, des jugements ou des alibis de langage.

Il privilégie ces situations en encourageant les enfants à réaliser des expériences sensorielles variées dans une atmosphère sécurisante.

Au sein de notre école, l'éducation musicale est considérée - avant tout - comme facteur global d'éducation. Elle apprend à penser avec sa voix, ses oreilles, ses yeux, son nez, sa bouche, son souffle, ses doigts, ses mains, ses pieds, son corps et fait en sorte que tout le corps soit pensant.

La chanson dans l'éveil musical et le développement général de l'enfant

LA CHANSON permet au petit de se construire un trésor d'affection et de perception.

Avec elle, on apprend à parler, on apprend à se mouvoir, on apprend à se concentrer. On apprend la musique, sans avoir l'air d'apprendre à apprendre.

CHEZ LE BEBE ET DES L'AVANT NAISSANCE : UN CONTACT UNIQUE.

On sait aujourd'hui la qualité et l'importance du bain sonore qui précède l'arrivée à l'air libre (c'est-à-dire au silence) du nouveau-né. Par delà l'incessant tintamarre du battement cardiaque, du chant aigu du placenta, qui forment une pulsation de base, la voix de la mère, deuxième cordon ombilical que la naissance ne rompra pas, son timbre filtré, ses fréquences fondamentales, la mélodie toute personnelle de ses phrases, la cascade de son rire, son chant peut-être et toutes les voix familières qui l'entourent comme les musiques qu'elle joue ou écoute de façon répétée sont mémorisées, reconnues et préférées tout de suite après la naissance (1). On prouve aujourd'hui scientifiquement ce qui était connu et utilisé dans nombre de traditions orales et de mythes (2). D'autre part la psychanalyse nous apprend qu'antérieurement à la reconnaissance visuelle, il existerait une «identité primaire narcissique» constituée à partir de la boucle audio phonatoire. Sachant que dans son gazouillis imitant plus ou moins les jeux vocaux avec sa mère, le bébé recrée ce lien en son absence, Marie-France Castarède

dans son récent ouvrage «La voix et ses sortilèges» voit même dans cette évocation les racines du lied et de tout chant comme réparation existentielle (3).

UN ESPACE CULTUREL PRIVILEGIE

C'est dire qu'en abordant le chant et l'éveil du petit enfant c'est de tout son développement qu'il s'agit : affectif et relationnel, mental et imaginaire, mais aussi psychomoteur et sensoriel autant que vocal et musical puisque tout pour le petit passe d'abord par le corps.

C'est donc en pensant particulièrement à la richesse et à la diversité de toutes les expériences globales liées à la pratique de la chanson avec les petits que devrait se construire le répertoire de tout éducateur musical ou non. Nous gardons pour souci et garant constant le plaisir du petit à s'imprégner silencieusement, à réclamer la répétition, à participer du geste ou de la voix, à anticiper dès que possible et montrer qu'il est pleinement en communication avec nous à travers cet «objet transitionnel» que devient le chant, comme un doudou de son, dans la bouche.

Après un temps important où le chant restera un moment d'échange inter-individuel, en face à face, en corps à corps, en miroir, et en écho, le chant vient, et très tôt dans les collectivités de la petite enfance cet espace ludique et symbolique de la culture commune au groupe, au service, à la classe, à l'école toute entière par le biais de la chorale, du centre de loisirs etc.

Parfaitement adaptée à l'avant lecture (et à la rééducation comme à l'apprentissage de la parole) la

Anne Bustarret est conseillère pédagogique pour la Discothèque de France, critique de disques pour enfants, chroniqueuse, auteur entre autres de la Mémoire enchantée, et formateur pour instituteurs, bibliothécaires, éducateurs...

(1) Cf. 9 mois pour naître de C. Dolto, Hatier (+ son disque souple)

(2) Cf. Les cahiers du nouveau né n° 5 chez Stock

(3) Cf. La voix et ses sortilèges de M. Fr. Castarède (Les Belles Lettres/confluents psychanalytiques)

chanson enfantine comme la chanson traditionnelle de tous pays, appartient entièrement à la tradition orale. Elle fait appel aux structures de la mémoire auditive qu'elle renforce et développe parallèlement à une mémoire musicale rythmique, mélodique, tonale et expressive dont on sait bien qu'elle conditionne tout le développement du futur musicien, surtout si elle a pris racine dans les mouvements du corps et de l'affect.

QUATRE DIRECTIONS REPERES POUR UN REPERTOIRE

1. Vers la décontraction, la déconnexion :

Des chants pour la détente, l'endormissement, le retour au calme : c'est tout le versant berceuse, chanson longue, formule répétitive, ballade où la respiration se fait musique, mélodie à mi-voix avec mouvement latéral, horizontal de balancement régulier, frottements, tapotements sur les fesses, caresses rythmées. Promesses délicieuses, noms chéris, peurs atroces qu'on éloigne aussitôt ne faisant ainsi que renforcer le lien de présence et de confiance menant à l'abandon dans le sommeil. Chant de tendresse de l'adulte qui se rend disponible à l'enfant, lui donne de son temps, ou de l'enfant à son nourrisson, il retrouve son calme en se laissant porter par ce chant.

Présence d'une voix au delà du sommeil apparent, du coma, de la mort même nous disent des parents de petits leucémiques qui remettent la même cassette «à chanter» juste après la mort de leur enfant...

«Frère frère, petit frère

Tu peux fermer tes paupières

Le son de ma voix reste auprès de toi»

(Steve Waring)

Berceuse enfin : berceau de la musique de chaque pays, porteuse des voix les plus belles, des respirations les plus profondes (4).

2. Vers la concentration, la coordination, l'anticipation :

Jeux de chatouilles de doigts ou de mains, de gestes nommant le visage, les membres (proprio-

ception), annonçant la chute en arrière ou le saut en l'air, l'accroupissement ou le retournement (équilibre, perception spatiotemporelle) dans le cadre prévisible d'une formule, de son tempo marqué, de son aboutissement annoncé par une fuite de la voix dans l'aigu ou un retour à la tonique : un complexe sonore où le son des mots compte plus que leur sens. Tous ces jeux de nourrices d'une variété infinie ont longtemps tenu lieu d'école maternelle et d'éveil multidisciplinaire aux enfants laissés en nourrice jusqu'à 5 ou 6 ans. Toute la collectivité rurale les connaissait et s'en servait pour contrôler les aptitudes de chaque petit selon son âge, pour en faire honte ou félicitations à la grand-mère ou la nourrice. Que M. pouce se cache dans son poing maison, ou que M. l'ours refuse de se réveiller au milieu de la ronde qui l'appelle, que la baleine tourne et vire autour de son petit navire ou que le loup enfle ses chaussettes : l'attente se mesure au déroulement de la chanson. Dans ce temps de cet espace sur soi ou devant soi, la tension monte, l'instant approche ou il faudra, sortir du trou, saisir l'autre ou s'échapper tel le sportif qui s'échauffe ou le timbalier qui attend la 148ème mesure pour agir, l'enfant anticipe, s'apprête, et joue sa partie au moment prévu. Quelle écoute, quel éveil, quelle complicité et...quel plaisir (5).

3. Vers la mémoire sans l'aide du geste

Vient un moment où, toute pulsation intériorisée, toute mémoire kynestésique ou cénestésique au repos, l'attention se concentre sur la seule forme sonore de la chanson et s'y découpe des repères qui font image, sonnent ou se répètent de telle façon que le parcours de la chanson est jalonné.

Ritournelle d'un «petit patapon» à se tourner comme un bonbon dans la bouche, chanson à répondre (tous ces petits bis d'une ligne ou de quelques mots repris, sans efforts par une imitation phonétique immédiate), chanson enchaînée en feuilleton qui ajoute l'élément nouveau à cette répétition du chapitre précédent «3 beaux canards s'en vont nageant...», refrains, randonnées et récapitulation qui remontent de la fin jusqu'au début (selon le mouvement naturel de la mémoire auditive) avant que «Biquette ne sorte du chou», chansons à compter, à décompter jours, mois, poussins, à onomato-

(4) Cf Berceuses du monde entier, Chant du Monde, 30 cm

(5) Cf Le tableau des 17 façons de chanter avec les bébés in «L'oreille tendre» A. Bustarret, édition ouvrière, coll. enfance heureuse

pées, à virelangues, jeux de rimes ou d'assonnances de substitution..., menteries, drôles de gens ou drôles de bêtes : l'image mentale de la chanson par touches, par bribes, refrains puis couplets entiers se forme dans la mémoire et peut être évoquée à volonté : le chant intérieur existe de façon autonome, il peut même être séparé des paroles et encore reconnu, chanté et bientôt joué à l'instrument, ou accompagné, seul ou mêlé à d'autres voix. Souvent l'enfant qui ne chante pas juste est celui qui ne peut se former cette sorte d'image mentale sonore intérieure. (6)

4. Vers la libération créative de la voix et de l'imaginaire :

Une dernière sorte d'expression chantée chez le jeune enfant s'opère spontanément, de gazouillis en jazis, de chantonnement en longue mélodie l'enfant s'accompagne et se raconte en chanson, sans limite dans sa voix, ses tons, ses mots. Il invente tout ou reprend un air qu'il connaît par bribes, en fait un jeu vocal, une improvisation, se fait une berceuse pour lui seul, se raconte ou s'invente un opéra tout en jouant avec ses legos... Parfois la classe profite de ces inventions spontanées souvent très riches si l'on admet que ces chansons là ont droit de cité tout autant que celles qu'on a apprises et qu'on peut chanter ensemble. Maintenir cette vitalité de l'invention verbale et musicale devrait faire partie des tâches primordiales de l'éducateur musical et scolaire mais peu le développent et l'enfant se tait, n'ose plus, élimine classe profite de ces inventions spontanées souvent très riches si l'on admet que ces chansons là ont droit de cité tout autant que celles qu'on a apprises et qu'on peut chanter ensemble. Maintenir cette vitalité de l'invention verbale et musicale devrait faire partie des tâches primordiales de l'éducateur musical et scolaire mais peu le développent et l'enfant se tait, n'ose plus, élimine cette activité non reconnue.

LA CHANSON BELGE POUR LES ENFANTS

Pour n'avoir pas négligé les enjeux majeurs de cette mission des adultes tout en les adaptant aux rythmes et aux préoccupations d'aujourd'hui, les

chanteurs belges prennent au sérieux la chanson «pour» les enfants. Votre radio «pirate» (7) ou nationale, vos disques et spectacles de qualités sont considérés avec envie et respect par vos voisins francophones. Et la Belgique joue le rôle de phare dans cet espace culturel privilégié. Le premier disque belge que j'ai connu s'appelait «Parents si vous chantez ?» on y râpait la pomme en musique dans la cuisine et en chantant avec papa. Christian Merveille n'était pas loin, on sait le chemin qu'il a fait depuis et son petit hérisson

piquant si
piquant la
piquant sol

piquant do... continue de traquer les peurs, les cauchemars et de réclamer des gros bisous dans le cou. Magicien des sons et des notes, Joffroi entraîne les enfants jusqu'aux sources mystérieuses de toute sève; meilleur initiateur qui fait entendre l'invisible. Tandis que Raphy, «assis au bord du lit/écoute petit à petit/ton coeur qui bat aussi» avant d'aller, père tranquille, finir sa nuit sachant bien que la berceuse est autant un chant de retour au calme pour l'adulte que pour l'enfant (l'un étant souvent la condition de l'autre). La chanson moderne verbalise souvent sans mièvrerie tous les non-dits de la vie d'un enfant : le bébé qui va naître, celui qui gêne et vient d'arriver, l'amour, le chômage... «La mort dis, t'y penses ?» chantent et dansent à cloche pied Mamemo connaissant mieux que personne l'impact émotionnel du spectacle vivant dans la transmission des formes (musicales ou poétiques)

et des messages importants. D'autres arrivent : Henri Goldmann, Thibault, tout indique que la chanson vit et se porte bien en Belgique et qu'elle fait rire et penser, danser et chanter, écouter et musiquer car les instruments sont eux aussi mis en scène dans vos spectacles. Ainsi la chanson se présente aux enfants grandissants comme une forme actuelle, vivante et pas triste de la musique. Image vivante du cosmopolitisme et du métissage des cultures, la chanson afro-brasiliano-cubain-jazzi-arabo-celte traverse l'espace européen de l'éducation comme l'avion à pédales de Julos franco-wali-flamand, véhicule pacifique de l'avenir : «pour aller voir le monde d'en haut

Le ciel quelle belle piste cyclable

Y a pas d'autos

Y a qu'des oiseaux

qui font «tchif tchaf tchipe tchipe toho».

(6) Cf partie pédagogique de «La Mémoire enchantée» A. Bustarret, à ed.

(7) Radio Pirate - émission disparue récemment de la grille des programmes de la RTBF1 - en attendant une autre formule ?

L'oreille en colimaçon : quand la radio vient à l'école.

L' «OREILLE en colimaçon» sur France-Musique : ce sont des histoires racontées, avec des sons et des musiques pour prendre le relais des mots. Des histoires avec des personnages qui concernent tout de suite les enfants; parce qu'ils peuvent s'identifier aux héros et danser, et jouer, et inventer et «brouter».

UNE INSTITUTRICE SANS FORMATION MUSICALE

A mes débuts dans l'enseignement je pensais tout naturellement qu'éveiller les enfants à la musique nécessitait des compétences spécifiques, que c'était là l'affaire de spécialistes. Comment pourrais-je m'en mêler, moi qui n'avais pas appris? Bien sûr, les chants, les comptines venaient ponctuer la vie de ma classe, mais bien loin de moi l'idée d'aborder l'invention musicale. La classe de composition ne se situe-t-elle pas en fin d'études au Conservatoire, preuve qu'elle implique de solides connaissances et une haute technicité?

QUAND LES ENFANTS DECIDENT DE FAIRE DE LA MUSIQUE

Enfants jetés très tôt à l'école le matin, repris très tard le soir, toujours encadrés, toujours dirigés, vi-

vant à l'école une vie en tiroirs, que l'on a pensée pour eux. Voilà comment je percevais les choses il y a une quinzaine d'années dans cette ville dortoir de la région parisienne où j'enseigne. C'est ce qui m'a amenée à changer ma pédagogie pour partir le plus possible de l'enfant lui-même, de ses centres d'intérêt, de ses besoins vitaux.

Partir de l'enfant ... Autant dire que, dès lors, je ne pouvais plus ignorer le sonore. J'en eus la révélation un jour où, ayant visité une laverie, les enfants se sont mis à raconter cette visite non pas avec des mots, mais avec leur corps et avec des sons, imitant les différents moteurs, les cycles du lavage et de l'essorage, les «pschhhhh» intempestifs de la grosse presse...

Alors je me suis demandé comment j'avais pu rester sourde si longtemps. *Il est évident que l'enfant est avant tout bruit et mouvement.* Et je me suis mise à regarder vraiment mes jeunes élèves, à les écouter vraiment. Ne pas toujours dire «chut». Savoir que, quand ils soufflent dans leurs bouchons de feutres, quand ils font grincer leur siège ou tapotent leur papier, c'est leur manière à eux de nous dire «le son aussi m'intéresse, j'ai besoin de m'exprimer comme cela aussi». Oser jouer son rôle d'éducateur par rapport à ces propositions et comme en dessin ou en peinture, proposer des dispositifs, des cadres de jeux qui conduisent l'enfant toujours plus loin dans ses propres recherches, dans son expression personnelle.

Monique Frapat enseigne à l'école maternelle. Sollicitée par le Groupe de Recherches Musicales, elle conçoit une émission radiophonique d'éveil musical pour les jeunes enfants.

Maître Formateur, elle exerce sa fonction auprès des enseignants et des musiciens.

Avec Geneviève Clément et Anne Ben Hamou, elle a publié «L'oreille en colimaçon».

D'ailleurs, nous viendrait-il à l'idée de refuser papier et crayon à un enfant sous prétexte qu'il ne sait pas dessiner, qu'il ne connaît pas les lois de la perspective? Nous savons trop que par le dessin l'enfant se cherche, se construit, s'exprime. Et nous ne jugeons pas les résultats par référence à Rembrandt ou Pissaro : la valeur des dessins d'enfants est reconnue pour elle-même. Alors, pourquoi le dessin et pas la musique ?

Je décide de me lancer dans l'aventure. Je m'y sens d'autant plus autorisée en réalisant combien est fautive l'idée que je me fais de LA MUSIQUE. Je découvre la musique contemporaine qui fonctionne hors solfège, prend en compte le bruit, propose une musique de sons et non une musique de notes. Je découvre également les musiques d'autres pays qui fonctionnent selon d'autres codes, d'autres valeurs et influencent nos compositeurs. Et je découvre du même coup que ce qui fait LA MUSIQUE c'est la qualité d'investissement du musicien, son talent d'invention. C'est cela que je vais développer chez les jeunes enfants et qui fera que, quelques années plus tard, Guy Reibel et François Delalande me confieront une émission radiophonique.

L'OREILLE EN COLIMACON

C'est une émission d'un quart d'heure diffusée sur France-Musique tous les jeudis à 9 h 05. J'en partage actuellement la conception avec Anne Ben Hammou (institutrice), Geneviève Clément et Gaston Tavel (musiciens).

Les exigences radiophoniques

Nous devons à la fois satisfaire l'écoute de l'enfant et respecter l'objectif pédagogique, d'où la nécessité d'un double langage qui s'adresse à la fois aux adultes et aux enfants.

Le dispositif radio ne permettant pas le contact direct avec les enfants et la communication par le non-verbal, nous devons trouver des compensations pour toucher la sensibilité des enfants, d'où le recours à une présentation sous forme d'histoires.

Les options

Nous laisserons de côté les chants et les comp-

tes (les enseignants disposent dans ce domaine d'une riche documentation) pour privilégier l'invention musicale. Il s'agit non pas de parler en termes d'apprentissage mais de toucher la sensibilité, de développer un comportement de musicien dont les germes sont en chacun de nous, de vivre la musique avant d'en apprendre la grammaire.

L'écoute de l'enfant est de mise. Nous prendrons en compte son goût pour le bruit sachant qu'il peut devenir musique, son goût pour le mouvement sachant qu'il peut devenir geste musical ou danse, son goût pour le jeu sachant qu'il est source d'invention et d'expression.

Nous nous efforcerons de considérer l'enfant comme une personne et non un adulte en réduction. Une personne qui a autant de sensibilité, de capacité d'émotion et d'imagination - sinon plus qu'un adulte. C'est pourquoi sur le plan du contenu, les émissions sont tout à fait utilisables par des élèves de C.E.S., alors que sur le plan de la forme, elles s'adressent à de très jeunes enfants : il nous faut tenir compte du vocabulaire réduit des petits, de leurs centres d'intérêt et de leur courte expérience de vie.

Le contenu

L'écoute et la pratique seront étroitement imbriquées. Il y a une grande diversité d'émissions qui peuvent se regrouper ainsi;

- Sons et bruits de l'environnement que l'on donne à écouter mais aussi à imiter, à s'appropriier et à réinventer. En imitant l'enfant analyse autrement et plus finement que par les mots. Chaque enfant ayant ses sons à lui, ses gestes à lui, c'est cela que nous essaierons d'encourager, bien loin de vouloir la fidélité au modèle.
- Musiques que l'on donne à comprendre avec le corps, avec des consignes de jeux qui en permettent des approches diverses.
- Musiques qui servent de tremplin pour faire sa propre musique, parce qu'on en a retenu un principe musical évident.
- Exercices perceptifs de plus en plus complexes sous forme de jeux sonores qui concernent aussi bien les bruits et les sons que les musiques et qui offrent aux enseignants un matériau dont ils ne peuvent pas disposer habituellement : mixages, découpages ...
- Jeux vocaux, jeux avec des objets ou des instru-

ments sommaires mettant en évidence des principes de jeux qui servent d'incitation à «faire» et que l'on met en parallèle avec des extraits musicaux où l'on retrouve le même principe.

besoin d'expression qui, avec la complicité de l'instituteur, se transformera en un véritable chantier de création dans tous les domaines : musique, graphisme, peinture, danse, sculpture, langage.

La forme

Notre souci majeur, on l'a vu, est d'amener les enfants à inventer. Or, la pratique quotidienne de la classe m'a appris qu'il n'y avait pas de création sans émotion.

C'est pourquoi l'Oreille en colimaçon se présente sous forme d'histoires, avec des personnages, notamment deux enfants, à qui il arrive toutes sortes d'aventures heureuses ou terrifiantes. Les enfants des classes s'identifient aux enfants-héros de l'émission et les consignes déguisées passent formidablement bien (souvent plus vite comprises par les enfants que par l'enseignant!)

On comprend bien ainsi qu'une consigne donnée sèchement comme: tapez dans vos mains quand vous entendez un son identique au modèle, passera beaucoup moins bien que si Tintinnabule menacée par un monstre doit, pour s'en sortir, retrouver un son identique à celui qui lui est présenté par son géolier!

Il est vrai que ce sont des histoires bien particulières que nous racontons à «L'Oreille en colimaçon», de drôles d'histoires qui perdent leur sens s'il n'y a pas les sons ou les musiques pour prendre le relais des mots. Le vocabulaire que nous utilisons pour parler des sons s'adapte à la perception des enfants.

Comme l'enfant, nous parlerons par images : «on dirait ...». «De ces images se dégage une certaine sensation : peur, apaisement, angoisse, joie qui permettent de retrouver l'analyse classique de tension-détente» dit Geneviève Clément.

Comme lui également, nous parlerons des sons d'une façon toute sensorielle : ils peuvent être gros ou petits, brillants, sombres, lisses, rugueux, ils tremblent, ondulent, se cassent ... Cette analyse sensorielle a l'avantage d'être un dénominateur commun entre musiciens et non-musiciens et d'être applicable à toutes formes de musiques, d'où l'élargissement de la culture musicale.

En concernant directement l'enfant, nous créons une intention d'écoute très vive. En soulevant chez lui une vague émotionnelle, nous déclenchons un

Mode d'emploi

Il est difficile de dégager des règles précises pour aider les enseignants. C'est avant tout une disposition d'esprit : il leur faut eux-mêmes être très inventifs. On peut donner cependant quelques repères comme :

- observer les enfants pendant l'écoute des émissions et tirer parti de leurs comportements spontanés
- Mettre en place des dispositifs (souvent soufflés dans l'émission) qui amènent les enfants à s'exprimer par le son
- préserver l'imaginaire et l'émotion, sources de créativité et accepter de «décoller» de l'émission pour une destination inconnue.

L'écoute d'extraits d'émissions et d'exemples de prolongements va permettre de mieux cerner les différentes possibilités d'exploitation.

1er extrait d'émission «Des souris vertes et des pas mûres».

Deux enfants, Timothée et Tintinnabule, sont dans une maison mystérieuse du pays de la musique où ils ont découvert une baguette magique. Chaque fois qu'ils touchent un objet de leur baguette, celui-ci se met à chanter «une souris verte» selon son propre caractère. Les gouttes du robinet détachent les sons, les chaussures dans l'eau chantent en onomatopées faites de bruits de bouche, le drap ne chante que les voyelles de la comptine en les étirant ...

Prolongements : exploiter les pistes de travail proposées dans l'émission et reprendre le même dispositif. Nous écoutons un exemple dans une classe d'enfants de 5 ans. L'institutrice reprend l'imaginaire créé dans l'émission. Elle a une baguette à la main, magique bien sûr, elle transforme un enfant en éléphant qui joue le jeu et se met à chanter «une souris verte» d'une voix grave, en donnant du poids à chaque son. Puis elle transforme un autre enfant en souris qui joue sur la vitesse et l'aigu, en sable et l'enfant concerné met des «grains» dans sa voix...

2ème extrait d'émission «Sacha le chat»
(cassette éditée par Radio-France)

Sacha est un chat mystérieux qui vient du pays de

la musique et peut ronronner comme aucun autre chat (ronron à l'harmonica).

Prolongements : exploiter les réactions spontanées imprévues.

C'est ce qui se passe dans cette classe de grands ou David dit en entendant le ronron-musique, «ça je sais le faire». Après l'émission l'institutrice invite David à ronronner comme Sacha. Il surprendra tout le monde par la qualité du son qu'il émet et l'analyse qu'il fait : «ça roule dans mes reins, c'est ma voix qui fait ça» prouvant qu'il est à l'écoute de ce qui se passe dans son corps. Il déclenche de multiples essais chez ses copains ... et son institutrice.

3ème extrait d'émission «le petit rossignol».

C'est un petit rossignol qui a une chanson endormie au fond de lui mais qui ne sait pas comment la réveiller. Il chante la chanson de l'eau mais ce n'est pas sa chanson à lui, le vent lui apprend sa chanson, la nuit la sienne, mais ce n'est toujours pas sa chanson. Une nuit, il rencontre un arbre, et là, dans le silence, sa chanson de petit rossignol va jaillir.

Prolongements : savoir lire dans l'histoire des prolongements possibles même si les pistes ne sont pas directement données...

Que signifie cette émission sinon que chacun a sa chanson à lui endormie au fond de lui ... comment la réveiller? Dans ma classe, après avoir refait le parcours initiatique du petit rossignol, j'ai donné la possibilité aux enfants d'aller s'enregistrer seuls lorsqu'ils pensaient que leur chanson s'était réveillée. Elise a trouvé son chant face à la caméra (voir vidéo). Elle y exprime le plus profond d'elle-même pendant que Julie son amie improvise une mélodie pour l'accompagner.

4ème extrait d'émission : «la sorcière» (éditée chez Armand Colin «l'oreille en colimaçon».

L'objectif pédagogique était de présenter l'expression dramatique de la voix par l'écoute d'extraits d'un disque d'Annick Nozati, vocaliste.

L'intention d'écoute est créée par l'invention d'un personnage-sorcière (voix d'Annick Nozati) qui rencontre Tintinnabule, la petite fille de l'émission, et ne lui «parle» qu'avec son chant.

Prolongements : accepter de suivre les enfants dans leurs propositions... Je comptais sur cette émission pour amener toute une exploration de la voix et de son expression dramatique. Mais l'impact est tellement fort que c'est le silence qui suit le générique de fin et chacun retourne à ses dessins. Je respecte cette émotion, tant pis pour les prolongements.

Cependant l'après-midi, un groupe d'enfants vient me trouver. Ils prétendent entendre des petits bruits qui viennent de mon armoire ... Je comprends l'invitation au jeu et je la saisis. Nous allons vivre plus de deux mois avec une sorcière dans l'armoire ... prétextes à de nombreuses improvisations vocales et instrumentales motivées par les rebondissements de l'histoire que nous inventons au fur et à mesure, tels que :

- menaces de la sorcière «je vous mettrais dans ma grande marmiiiiii» et réponses du chœur d'enfants sur des variations de «Non, non, non».
- mal au ventre de la sorcière (jeux de voix dans des tuyaux harmoniques plongés dans l'eau) après que nous lui ayons déposé dans l'armoire une potion magique qu'elle a avalée.
- colère de la sorcière sortie par le trou de la serrure (et concrétisée par une marionnette) et tombée dans notre filet-piège.
- douleur lorsque nous l'avons démontée, la sorcière-marionnette (duos d'enfants improvisant avec le bruit du scotch --> bruit de gorge - et «aïe»).
- musique cassée (faite de bribes de mots) de la sorcière en morceaux et rangée dans sa boîte.
- musique scintillante de la princesse Rose, toute en paillettes et en dentelles, ultime transformation de la sorcière.

Comme Delphine, nous dirons «c'était une belle inventure».

Inventure, pour les enfants sans cesse sollicités dans leur imagination et inventure pour l'enseignante qui est emmenée par ses jeunes élèves sur des chemins inconnus où il lui faut sans cesse faire preuve d'invention pour progresser.



Photo Jacoby

3.

la formation des maîtres

L'éducation musicale dès l'école maternelle

LES ENSEIGNANTS et leur cadre d'inspection savent le rôle et l'importance de l'éducation musicale à l'école maternelle. Les maîtres ont toutefois besoin de conseils, d'initiation, de matériaux, d'intervention ou d'instructions pour améliorer la formation de l'enfant.

On a longuement écrit déjà sur l'utilité d'une éducation musicale dès la maternelle. Les travaux des plus éminents psychologues et pédagogues ont mis ce fait en évidence depuis plusieurs années.

Depuis un premier article «Réflexions et considérations sur une éducation auditive et l'éducation musicale» qui attirait l'attention sur la corrélation évidente entre une audition qualitativement déficiente et les échecs au cours de langues, vingt-cinq ans se sont passés, vingt-cinq années de recherches, de combats dans une période où l'éducation musicale avait, à un certain moment, été complètement retirée de la grille-horaire de l'enseignement général, période noire s'il en fut.

Un rappel historique serait certes utile et éclairerait mieux les orientations à donner à toute action, mais ce n'est pas notre propos dans cet article.

Tout d'abord quelques réflexions.

Dans l'enseignement maternel, l'éducation musicale est considérée comme une activité d'éveil formative.

La dénomination «éveil musical» en fait une activité informative et il y a donc lieu d'établir une distinction.

De même, il serait bon de signaler que ce qui était intitulé auparavant cours de Musique est devenu cours d'Éducation musicale, c'est-à-dire Education par la musique et non pour la musique.

Pour que l'éducation musicale prenne la place qui lui revient dans la formation de base de l'enfant, il faut prouver son utilité.

Ceci doit donc être éprouvé par l'enseignant lui-même, afin que les dirigeants administratifs soient suffisamment convaincus que les parents en constatent les effets bénéfiques et que, dès lors, les hommes politiques ouvrent les cordons de la bourse, poussés par la masse des électeurs et par un calcul subtil de rentabilité budgétaire à plus ou moins long terme, qui exprimerait en chiffres la suppression d'un certain nombre, et même d'un nombre important d'échecs scolaires.

L'on sait, par exemple, de manière irréfutable, que la lecture et le calcul «s'apprennent» dès l'école maternelle.

Seule la musique, par l'intermédiaire de ses éléments constitutifs, présente un graphisme d'une richesse et d'une variété telles, qu'il peut être lu par tous, à tout âge, avec l'apprentissage technique visuel de la globalisation anticipative, de la compréhension du texte lu, parce qu'il y aura effectuation vocale et/ ou instrumentale (motricité - psychomotricité...)

De même, percevoir, réaliser, comprendre, créer une structure rythmique équilibrée, est propre à l'enfant et procède d'un esprit logico-mathématis-

André KROL est chargé de mission au Ministère de l'Éducation Nationale.

que, de la prise de conscience de la vraie relation espace-temps.

Il faut donc tenir compte d'un certain nombre d'éléments « incontournables » pour employer une expression à la mode.

TOUT D'ABORD : PARTIR DE L'ENFANT.

- chaque enfant possède des aptitudes qui doivent être mises en évidence par des fonctions. Celles-ci sont souvent insuffisamment, mal exercées, voire entraînées avec une orientation différente qu'exige tel apprentissage scolaire.
- Pour qu'il y ait efficacité dans le comportement général et le rendement scolaire, les fonctions doivent donc être pleinement au service des aptitudes, il faut également que l'acquis soit transférable et puisse faire l'objet d'un réinvestissement.
- Seule la maîtrise d'une matière en autorise le transfert et cette maîtrise ne s'acquiert qu'au départ d'une prise de conscience.
- La prise de conscience refuse tout automatisme et implique que le même exercice ne devrait jamais être présenté deux fois consécutivement de la même manière, l'idéal étant atteint par une progression qui serait une constante de succès.
- L'attention d'un enfant étant de courte durée, sa motivation également, il sera nécessaire de revenir fréquemment sur un même objectif, dans de courtes périodes comportant chacune une variante.

LE MAITRE

Il est évident que cette éducation, par les éléments constitutifs de la musique en tant que techniques de base de la formation de l'enfant, dont la présence doit être constante pour être efficace, postule que :

- l'enseignant soit à même de l'assurer
- que la technicité de l'exercice soit à sa portée
- qu'il ait à sa disposition un répertoire d'une grande variété, lui permettant une adaptation à l'activité en cours
- qu'il puisse connaître une gradation adaptable à sa classe et les moyens d'évaluation pour maîtriser cette progression
- que chaque activité soit intentionnelle et le résultat toujours un produit fini, si mince soit-il.

La motivation chez le maître sera fonction des acquis bénéfiques de ses élèves et son enthousiasme déclenchera la motivation de sa classe, motivation sans laquelle aucune action n'est possible.

La Formation du Maître

Auparavant, après les 3 années du secondaire inférieur, le futur maître choisissant son orientation vers une carrière d'enseignant, suivaient 4 années « normales », soit au total 7 années consécutives d'apprentissage de notions musicales, avec l'obligation de pouvoir se servir d'un instrument.

Actuellement : 1 heure par semaine en première moyenne, 1/2 heure par semaine en seconde, et ce sera terminé jusqu'à l'entrée à l'école normale primaire, après le cycle des humanités.

Inutile de dire que c'est un véritable drame pour l'éducation musicale dans l'enseignement primaire, lequel devrait construire sur les fondations établies à l'école maternelle et apporter la preuve d'un rendement scolaire plus élevé et d'un comportement général amélioré.

Les maîtres du préscolaire sont encore relativement bien formés, ils sont sensibilisés au rôle et à l'importance de l'éducation musicale dans leur enseignement. Leur cadre d'inspection est fortement préoccupé par l'utilisation de tout ce qui peut améliorer la formation de l'enfant, notamment par la musique, et j'ai connaissance de réalisations remarquables dans beaucoup de classes.

Mais ils attendent une ligne directrice, une aide vraie.

Pour leur apporter cette aide, il faut tenir compte des impératifs suivants :

- les maîtres sont saturés de besogne, par leurs préparations de cours, corrections ... en dehors des heures de présence en classe.
- les journées pédagogiques ne peuvent apporter que des éléments d'information, alors qu'il faudrait une formation.
- les stages ne peuvent qu'assurer la formation d'un petit nombre alors que tout le personnel d'une même école doit recevoir cette formation en même temps, sans que cela perturbe l'organisation de l'établissement.
- Les recyclages des mercredis après-midi ou du samedi n'attireront que quelques volontaires ... et une hirondelle n'a jamais fait le printemps.

- Par personnel enseignant, il faut entendre tout ce qui participe à l'action éducative dans le maternel d'abord, dans le primaire ensuite. Il est nécessaire de ne pas se faire d'illusions, même s'il est permis de rêver.

Ce qui nous a été retiré durant les «golden sixties» ne nous sera certainement pas restitué à une époque de compressions budgétaires.

(par exemple, le spécialiste du cours de musique à l'école primaire qui n'a plus été subventionné).

L'inspection aussi n'est pas très enthousiaste à l'égard d'un spécialiste qui, de toute manière, ne venant en classe que sporadiquement, ne pourrait la «sentir», la vivre suffisamment pour être efficace et concevoir une progression idéale. De plus, toute éducation doit être permanente.

L'animateur, quelle que soit sa compétence (et nous en avons de très bons dans l'enseignement général), parachuté dans une classe, risque de confondre curiosité de la part de l'enfant et intérêt envers la matière qu'il distribue.

Pour le Maître, quel travail énorme de préparation de cours dans une matière aussi vaste, aux répercussions aussi intenses ... ce qui équivaut à apprendre totalement une nouvelle langue pour l'enseigner ... et ceci quasi simultanément.

Les méthodes dites «actives» valent ce que vaut celui qui les emploie, de plus, conçues pour une approche sensorielle plus attractive, moins rébarbative, moins abstraite, pour l'enfant, du phénomène sonore. De ce fait, elles offrent une méthodologie plus appropriée dans l'enseignement musical spécialisé, mais pas nécessairement en vue d'une utilisation comme base de la formation de l'enfant, comme on peut le comprendre dans l'enseignement général.

De plus, elles ont été pensées selon la personnalité, la mentalité, le comportement, la culture d'un peuple, d'une société, mais si l'on fait abstraction de la philosophie qui a guidé leurs auteurs, elles offrent des richesses que l'on peut exploiter.

Mais perplexité d'un enseignant, non initié, au choix de telle méthode, plutôt que telle autre ... et appliquer telle méthode implique un très long stage de formation, donc nous revenons à la formation du spécialiste.

Et telles quelles, les méthodes actives requièrent

une technicité qu'on ne pourra jamais donner aux enseignants du préscolaire et du primaire.

J'ai sous les yeux le catalogue d'une maison d'éditions musicales. On y relève pas moins de 358 ouvrages consacrés à la méthodologie de l'enseignement de la musique.

Mettons-nous à la place de l'enseignant qui devrait y faire un choix ... et le budget personnel à y investir ... de quoi faire reculer le plus enthousiaste parmi eux.

L'enseignant, pour qu'il soit motivé, qu'il accorde une adhésion totale à ces techniques, qu'il soit sécurisé pour les aborder, les appliquer, ne soit ressentiraucune contrainte, aucune besogne supplémentaire, aucun frais, aucune emprise sur son temps...

On pourrait envisager que lui soient données des fiches complètes de préparation, avec toutes les variantes possibles, l'objectif, les moyens d'évaluation, des cassettes comprenant les illustrations sonores, rythmiques ... dont il aura besoin au cours de sa leçon. Egalement, une cassette vidéo par établissement, avec une démonstration de savoir-faire, cassette que chaque enseignant pourrait visionner au moment qui lui conviendrait le mieux...

On pourrait couvrir en peu de temps et à peu de frais, tout l'enseignement, à tous les niveaux.

Cette apparence de rigueur est la seule manière de sécuriser l'enseignant. Elle est aussi, le moyen d'autoriser toute la créativité possible de sa part.

L'on sait que la créativité est précision et non dispersion et qu'elle s'exerce au mieux, au départ de consignes étroites et précises.

Les puristes pourront me reprocher de parler très peu de musique.

Qu'ils se rassurent ...

Je sais par expérience que je n'ai jamais approché la musique de manière plus vivante, plus proche de l'enfant, que lorsque j'ai eu à rééduquer une oreille à l'intention du cours de langues.

Le travail d'éducation au travers du phénomène sonore, offrira aux enfants, dès la maternelle, des illustrations allant du grégorien à nos jours, sans oublier pour cela la comptine...

Je souhaite que ces propos conduisent à une réflexion qui partira de l'enfant et non dans le sens contraire.

Question d'attitude pédagogique

QUEL type de comportement est développé dans la relation professeur-étudiant?

Existe-t-il une méthodologie des attitudes, indépendamment de toute méthode d'apprentissage?

Peut-on parler clairement de «l'attitude enseigner»?

En commençant à rédiger cet exposé, je me suis demandé très sincèrement pourquoi je voulais parler de l'attitude pédagogique. Comme la plupart des choses qui arrivent un jour à émerger de notre conscience, celle-ci est probablement le reflet d'une vieille histoire ... qui pourrait être une longue histoire ... l'histoire de mon éducation, celle de mon apprentissage.

Je revois certains de mes professeurs, leurs comportements à mon égard. Certains jours où mon esprit n'est pas «embrumé», lorsque le «temps n'est pas couvert», et que, subitement, une série de «flashes» me permet de tenter des rapprochements d'images, je vois ...

Certains enseignants «avaient le contact» et m'ont dit ce qu'il fallait au bon moment. Ils ont surtout eu le tact quelquefois de me montrer qu'ils faisaient semblant d'être dupes de mes comportements, mais qu'ils avaient tout compris... Mon père était très fort pour cela ... c'était un homme bon ... Un regard, un clin d'oeil a suffi parfois.

Cela a suffi, en tout cas, pour qu'aujourd'hui je me pose la question. La question du «pourquoi» et du «comment».

Je me suis demandé pourquoi on parlait si peu de l'attitude de l'enseignant face à l'enseigné alors qu'on parle tant des méthodes employées. C'est comme si l'on se demandait si la musique est nécessaire à la vie alors qu'il ne se passe pas un jour que nous n'en soyons imbibés!.

Pourquoi parle-t-on si peu de la «manière» alors qu'on parle tellement de la «matière»?

Tout d'abord, me semble-t-il, parce que nous avons envie de dire : «cela va de soi!». Evidemment, il est indispensable qu'une bonne relation existe entre le professeur et son élève. Qui oserait d'ailleurs prétendre qu'il vaut mieux en avoir une mauvaise?

Mise à part cette sorte d'évidence, nous devons cependant bien constater que l'analyse de cette question se borne le plus souvent à souhaiter que «le message passe ...», que «les élèves collaborent», que «l'ambiance y soit ...!» Et l'on pourrait à l'infini multiplier ces petits bouts de phrase représentatifs de notre irrationalité et de notre intuition.

Mais il est une autre raison à ce silence qui me semble bien plus délicate à exprimer. Parler des comportements, c'est parler psy! «A chacun son métier». «Quel est le vôtre?» «Enseignant, éducateur.» «Ah! bon ...». «Et les comportements?» «Bof ...!»

La méconnaissance des lois de l'apprentissage est généralisée et ce n'est pas la faute des enseignants puisque cette formation n'a jamais fait partie des études conduisant à leur diplôme. Tout au plus, actuellement, une formation théorique, souvent subie ... Ce serait alors la faute des enseignants ?

Que ceux qui ont la responsabilité actuelle des

Adrien Moreau est Directeur de l'Académie de musique de Dinant. Il est Conseiller pour les questions musicales auprès du Ministre de l'Enseignement, de la Formation, des Sports et du Tourisme, et des Relations Internationales : Jean-Pierre Grafé.

formations se posent la question puisqu'ils sont les enseignants des futurs enseignants. Malheureusement dans le cas qui nous occupe, la majorité a toujours raison. Evoquer une question de comportement, c'est risquer de se faire passer pour «un redresseur de torts» si ce n'est pour un moralisateur. Et, surtout, provoquer chez nos auditeurs, la question angoissante : «Me serais-je à ce point trompé jusqu'ici dans mon enseignement?» La réponse à cette question n'est certainement pas évidente; elle est par contre réellement «évidente» pour toute personne qui se la pose sincèrement et accepte de commencer le «pèlerinage» qui va tenter d'y répondre.

On a déjà tellement évoqué la situation de notre enseignement artistique que je ne vais pas m'y attarder très longtemps car ce n'est pas exactement l'objet de ces lignes. D'autres l'ont fait - et très bien fait - avant moi; et je n'hésiterai d'ailleurs pas à citer certains de leurs propos au fil de ces quelques pages.

J'ai constaté qu'une attitude largement répandue chez nos enseignants consistait à distribuer un savoir de manière telle qu'on le leur avait inculqué, en laissant à leur «intuition» le soin de les guider pour tenter de «faire mieux».

La préoccupation majeure de ces enseignants serait d'intéresser les élèves et surtout de ne pas prêter le flanc à la critique, qu'elle vienne de leurs ouailles ou des parents de celles-ci.

Pour ce faire, et prenant en compte le lieu où ils exercent leur enseignement ainsi que la mentalité qui y prévaut, certains tentent d'être perçus comme des Professeurs, d'autres veulent à tout prix éviter de jouer «au prof!». Les uns et les autres rivalisent de «créativité» pour gagner la sympathie de leur auditoire. L'homme est ainsi fait qu'il n'échappe pas au besoin d'être aimé!

Constatation heureuse ... je me sens mieux de l'avoir dit!

Au niveau du contenu, notre classe enseignante est répartie en deux groupes : d'un côté, les adeptes des programmes «officiels» que l'on suit de près ou de loin, de l'autre les inconditionnels des programmes qu'ils inventent, ou ont découverts chez d'autres, programmes également appelés «méthodes actives».

Je ne résiste pas à l'envie de citer un extrait d'un article de José ORVAL paru ici-même et qui me semble assez bien stigmatiser la situation (Orphée-Apprenti - sept.87).

«Là où elle prend valeur d'enseignement profes-

sionnel, la pédagogie musicale tend à se réduire :

1. à un apprentissage se limitant à la transmission d'un simple savoir-faire basé sur l'imitation et la répétition;

2. au confinement des objectifs, des méthodes et des programmes à un traditionalisme entretenu, conforté et justifié par l'industrie de la culture.

C'est ainsi que dans de nombreux cas, l'apprentissage musical se ramène à la sommation d'une succession de préparations de programmes de concours que ne gouvernement aucune réflexion ni orientation de synthèse. Les facteurs neurologiques, psychologiques et physiologiques sont, pour la plupart, ignorés dans les conditionnements positifs ou négatifs dont ils peuvent marquer les apprentissages(...). Par ailleurs, il serait, à notre sens, (...) vain de rechercher une solution pédagogique pour le secondaire musical dans la généralisation des méthodes d'apprentissage dites «actives» telles que les méthodes Orff, Martenot, Willems, Kodaly ...

De fait, ces méthodologies ont le mérite d'engager une participation plus active des élèves en introduisant des éléments peu utilisés jusqu'alors tels la respiration, le travail collectif, la mise en valeur du rythme du corps, de la voix, le jeu instrumental, l'écoute intérieure, les ébauches de créativité spontanée, etc. Toutes, cependant, représentent des systèmes fermés reposant sur des axiomes de base propres à chaque fondateur, issus des intuitions personnelles de ces derniers et rarement déduites, sinon par des analogies fort vagues de certaines données de la psychologie expérimentale. Ainsi comportent-elles, sans exception des schématismes qui permettent de les identifier sans difficulté. Or, ce schématisme comporte le risque fondamental de susciter de nouveaux formalismes d'autant plus insidieux qu'ils se couvrent d'un manteau de modernisme. En effet, (...) les méthodes précitées offrent aux enseignants la possibilité d'acquérir, en formation accélérée, une capacité d'action pédagogique cependant limitée (...) aux champs particuliers de leurs schématismes respectifs. Aussi s'agit-il en cette affaire plus de révélation que de formation et de naissance de croyants plus que de pédagogues».

Je reprendrais volontiers à mon compte la réflexion de José ORVAL tout en insistant cependant sur l'immense effort qu'a représenté pour certains l'ouverture à ces méthodes dites actives. Il manifeste en tout cas qu'il existe bel et bien une volonté de «faire mieux» qu'auparavant, d'éviter les erreurs

commises en son temps à notre égard et d'utiliser dans le même temps les moyens qui ont «marché» à notre endroit.

Force m'est cependant de constater que ces attitudes nouvelles ne sont qu'intuitives et donc non répertoriées.

N'existe-t-il donc pas une ligne directrice de nos comportements quand nous sommes des éducateurs? Pourrions-nous parler clairement de notre attitude d'enseignant? A part notre bonne volonté, existe-t-il pour chacun d'entre nous un terrain solide sur lequel appuyer notre comportement d'éducateur? La science des comportements est-elle réservée à une élite? Sommes-nous balancés au gré du moment entre les «Freud» et les «Rika Zarai»? Plus largement : faut-il donner à nos étudiants des directives ou une direction? Ou la direction de ne pas avoir de direction?

Je connais personnellement des professeurs réputés «traditionnalistes» qui réussissent très bien à faire «digérer» à leurs élèves des programmes imposés et acceptés par eux en toute bonne foi; j'en connais d'autres, aussi ... (ceci afin d'être complet...). Je connais également des professeurs réputés «avant-gardistes», «créatifs», adeptes des «méthodes actives» qui ne réussissent qu'à susciter le désintérêt de leurs étudiants et parfois à les bloquer dans leur apprentissage; j'en connais d'autres, aussi...

Alors?

Nous voici donc ramenés à la question des questions : quel type d'attitude développons-nous dans notre relation à nos étudiants? Existe-t-il une méthodologie des attitudes quelle que soit la méthode d'apprentissage utilisée?

Je pourrais tout d'abord affirmer sans grand risque que mon lecteur est dans la même situation. Il connaît également des collègues qui réussissent et d'autres qui échouent dans leur relation à leurs étudiants quelle que soit la méthode employée.

Je pourrais ajouter alors, qu'il semble que le choix d'une méthodologie n'est peut-être pas le problème central. Bien entendu, il faut une méthodologie adaptée à l'objet en cause ainsi qu'à l'âge des participants. Mais je veux dire qu'une fois cette question réglée, tout commence avec le fait de pouvoir ou non transmettre cette méthodologie - et de quelle manière - ou, pour être plus précis encore, ne serait-ce pas ce que je cherche à être en tant qu'enseignant qui va orienter mon choix de telle méthodologie?

Que faisons-nous quand nous enseignons? Quelle est l'idée que je me fais de mon rôle d'enseignant? Et de moi-même dans ma relation aux autres? Ai-je, une bonne fois pour toutes, éloigné ces questions de mes préoccupations? Par peur d'une non-réponse, ou d'une réponse qui ne «colle» pas avec l'idée que je me fais de moi-même?

(Devrait suivre un petit exercice d'authenticité face à soi-même ... pour la compréhension de la suite...).

(1) En 1952, l'université de Harvard organisait un séminaire sur le thème suivant : «Comment l'enseignement en classe peut-il influencer le comportement humain?» Carl ROGERS y lut un texte de trois pages qui eut l'effet d'une bombe, provoquant une explosion de critiques, d'attaques et de remises en questions. Parole non évidente, parole fondatrice incluse dans «le Développement de la personne» en 1961 et reprise dans «Liberté pour apprendre?», en 1969. Posant la question de fond : «Pourquoi enseigner?» Rogers répond immédiatement qu'il rejette la fin la plus couramment admise, à savoir la transmission des connaissances. Ou l'étudiant oublie ce qu'il a entendu et perd confiance en lui-même ou il ne retient que des bribes, résultats insignifiants qu'on n'oserait qualifier de culture ... «La conséquence de ce qui précède, c'est que mon métier d'enseignant n'a plus pour moi aucun intérêt (...) J'en conclus que les résultats de l'enseignement sont ou insignifiants ou nuisibles». Et ailleurs : «j'en suis arrivé à croire que les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie». Tout apprentissage en ce sens est «expérientiel» et mobilise des aptitudes très diverses pour découvrir, comprendre, retenir, bref intégrer les éléments nouveaux de connaissance. Rogers signalait une autre caractéristique de l'apprentissage plus essentielle encore de par le «mouvement» qu'elle introduit dans la personne de l'apprenant : nous n'avons jamais fini d'apprendre. Une connaissance en appelle d'autres. Le goût du savoir, une fois éveillé ou réveillé, se révèle insatiable et son dynamisme devient constitutif de l'être. Aucune trace d'anti-intellectualisme dans cette analyse de l'acte d'apprendre. Un seul refus : celui de l'enseignement réduit à la répétition conforme et contrôlée. A l'instruction imposée conise l'implication personnelle dans l'acquisition du savoir, l'auto-formation avec comme conséquence logique la suppression de l'enseignement frontal. «Ces connaissances découvertes par l'indivi-

(1) in «L'Education selon Rogers» Marie-Louise POEYDOMENGO (Dunod)

du, ces vérités personnellement appropriées et assimilées au cours d'une expérience, ne peuvent pas être directement communiquées à d'autres». Ainsi la disparition de l'enseignant ... entraîne-t-elle dans son sillage celle des examens, diplômes et de toutes les structures autoritaires ... On comprend l'hésitation finale du conférencier : «Je n'irai pas plus loin de peur de me lancer dans un univers trop fantastique». Mais les bornes avaient déjà été franchies, un grand tumulte remplit la salle, que Rogers accueillit emphatiquement, cherchant à comprendre les sentiments d'indignation et de frustration éprouvés par les participants. Un échange riche en réflexions suivit cet exposé que Rogers n'avait pas voulu révolutionnaire, mais qui l'était de par la fonction éducative suggérée aux enseignants. «Un apprentissage humain, écrit O. Reboul, est celui qui aboutit à des savoir-faire permettant d'en acquérir une infinité d'autres et qui éduque ainsi la personnalité toute entière. En d'autres termes, un apprentissage humain est celui où l'on apprend à apprendre et par la même à être. Apprendre à être, enfin, nous révèle le véritable substantif du verbe apprendre, l'éducation».

Plutôt qu'enseigner, être soi-même «apprenant» afin d'aider l'élève à apprendre, et par là à se réaliser, tel était le sens de ce message d'Harvard que Rogers n'a jamais remis en question ...

Message exigeant qui troubla les enseignants. Souvent, tel Sisyphe, condamnés à répéter sans fin la même tâche, ils s'abandonnent à la routine. Faut-il radicalement les supprimer et laisser l'imagination concevoir d'autres réseaux du savoir ? Rogers les croit capables d'une conversion dont il définit l'orientation en février 1958 : le pédagogue est un élément central dans l'acquisition du savoir. La thèse, la voici : «les éducateurs» qui ne peuvent être satisfaits de la simple transmission des connaissances, cherchent le changement de l'être qui est là, avec eux, et un changement en profondeur qui n'est pas seulement vernissage socio-culturel. Or, ils peuvent devenir les agents de ces changements s'ils se mettent à l'écoute des acquisitions de la psychologie. Ils peuvent «agir» sur ... ou avec ... ceux qui leur sont confiés, et agir en profondeur. Pensée non directive qui se situe aux antipodes du «laisser-faire» qui veut influencer l'autre au point de l'amener à se transformer de lui-même et de l'intérieur! Des affirmations précédentes : l'enseignement ne sert à rien -

seul vaut l'apprentissage de ce qui compte pour soi, Rogers conclut : la tâche qui incombe à l'enseignant est de faciliter l'acquisition d'une connaissance authentique. Ainsi l'école est sauvegardée et sa finalité première est préservée : elle devient un lieu privilégié d'éducation.

L'enfant s'y «fait», s'y «réalise», devient un peu plus lui-même, si le maître s'impose de créer dans sa classe un climat qui facilite l'apprentissage.

En premier lieu, l'enseignant partira des problèmes réels que l'élève rencontre afin qu'il saisisse l'intérêt du travail accompli en classe : la motivation personnelle est essentielle. Le moteur de cette motivation est, malheureusement dans la plupart des cas, la réussite d'un examen et non la curiosité par rapport au monde, qui engendre le désir d'apprendre. La réussite d'un examen consiste essentiellement à se mettre en ordre vis à vis de l'image que l'étudiant doit donner de lui-même pour garder l'approbation des personnes qui comptent pour lui dans son économie affective. Elle est un moyen, et nous faisons souvent semblant de croire qu'elle est un but.

Ensuite, l'enseignant soucieux d'aider ses élèves à apprendre mettra à leur disposition, selon sa sensibilité, son imagination et ses compétences (méthodes actives, par ex.) toutes les ressources qui leur sont accessibles. Rogers décrit cette attitude en ces termes : «Il se mettra à la disposition de sa classe de telle manière qu'il l'informe de ses connaissances spécifiques, se considérant comme source de références mais gardant sa liberté de pensée et d'expression. Il pourra exprimer les sentiments d'indifférence, de satisfaction, d'étonnement ou de plaisir qu'il ressent à l'égard des activités des individus ou des groupes, sans que cela se transforme en carotte ou en bâton pour les étudiants».

La pensée de Carl ROGERS est claire. Elle se fonde, comme toute pensée sur une hypothèse. Cette hypothèse est tirée de son observation réalisée en tant que thérapeute dans l'interaction aidant-aidé. La voici : (2) «L'être humain a la capacité, latente sinon manifeste, de se comprendre lui-même et de résoudre ses problèmes à suffisance pour la satisfaction et l'efficacité nécessaires au fonctionnement adéquat. L'exercice de cette capacité requiert un contexte de relations humaines positives, favorables à la conservation et au rehaussement du «moi»; autrement dit, elle requiert des relations dépourvues de menace ou de défi à la conception que le sujet se

fait de lui-même».

Il nous faudrait pas mal de pages pour expliciter plus concrètement l'aventure qui pourrait être déclenchée grâce à ces quelques lignes. Soit dit en passant, je prétends que notre classe enseignante peut accéder à la compréhension concrète de cette hypothèse.

Cet article ne se veut volontairement qu'une introduction à ce cheminement.

L'hypothèse de Rogers est donc basée sur une conception optimiste et fondamentale positive de la nature humaine. C'est la capacité de l'individu d'actualiser son potentiel pour assurer sa conservation et son enrichissement. Ce que cette capacité vise à atteindre c'est ce que le sujet *perçoit* comme rehaussant ou enrichissant et non pas nécessairement ce qui est objectivement enrichissant. Voyons comment tout ceci s'accomplit dans le concret.

La tendance de l'individu à actualiser son «moi» (son potentiel) agit constamment. Elle vise à la conservation et à l'enrichissement du moi. C'est dire qu'elle s'oppose à tout ce qui compromet le moi dans le sens soit de la diminution, soit de la dévaluation ou de la contradiction. Toutefois, le «succès» ou l'efficacité de cette action dépend non pas de la situation «réelle», «objective», mais de la situation telle que le sujet la perçoit. Or le sujet perçoit la situation en fonction de

l'idée qu'il se fait de lui-même. Elucidons ceci par un exemple. Prenons le cas d'un sujet invité à prendre part à un concours artistique. S'il se perçoit comme dépourvu des dons suffisants, il se gardera bien de s'engager dans la compétition - quelque doué qu'il puisse être *en fait* et quelque avantageuse que soit l'occasion. Pour lui, loin de représenter une occasion d'enrichissement, la participation au concours apparaît comme un risque, un danger potentiel, bref une menace à la conservation de son «moi» tel qu'il le perçoit. Il est aisé de voir qu'en présence d'une telle conception du moi, la tendance à l'actualisation, loin d'inciter le sujet à participer au concours, le porte à s'en abstenir et, par là, à sauvegarder l'image qu'il se fait de lui-même.

(Petite halte pour un «flash» : combien de fois n'avons-nous pas vécu la situation d'un de nos élèves qui nous dit avant son examen : «ca n'ira jamais!» Et nous lui répondons : «Mais si!, ne t'en fais pas!» Traduction : «Mais oui, ça ira si tu ne t'en fais pas». Or le «ça n'ira jamais» montre justement qu'il

«s'en fait!» C'est également peut-être à lui-même que le professeur se dit : «Ne t'en fais pas, il ne va quand même pas te faire le «coup» de ne pas réussir!...»)

Il résulte de tout ceci que l'efficacité de la capacité à développer son potentiel dépend du caractère réaliste de l'idée que l'individu se fait de lui-même, donc du caractère réaliste de la notion du moi. Pour être réaliste, cette notion du moi doit être *fondée dans l'expérience authentique du sujet*, c'est-à-dire dans ce qu'il éprouve réellement. La condition essentielle de ce fondement authentique, c'est la liberté expérimentielle, c'est-à-dire celle qui se rapporte à l'expérience. Elle consiste dans le fait que le sujet se sent libre de reconnaître et d'élaborer ses expériences et ses sentiments personnels comme il l'entend. En d'autres termes: elle suppose que le sujet ne se sente pas obligé de nier ou de déformer ses opinions et ses attitudes intimes pour garder l'affection ou l'appréciation positive des personnes qu'il considère comme importantes pour lui. Cette liberté existe quand le sujet prend conscience qu'il lui est permis d'exprimer (au moins verbalement) son expérience, ses pensées, ses émotions, ses désirs tels qu'il les éprouve et indépendamment de leur conformité aux normes sociales et morales qui régissent son milieu. Autrement dit, le sujet est psychologiquement libre quand il ne se sent pas obligé de nier ou de déformer ce qu'il éprouve afin de conserver soit l'affection ou l'estime de ceux qui jouent un rôle important dans son économie interne, soit son estime de soi.

Quand ces conditions sont réalisées, nous disons que l'expérience ou certains éléments d'expérience ont libre accès à la conscience.

En résumé :

la capacité de développer notre potentiel sera efficace si la notion que nous avons de nous-mêmes est réaliste; pour être réaliste, cette notion doit être fondée sur ce que nous éprouvons réellement (liberté expérimentielle); nous pouvons ressentir et exprimer cette liberté de notre expérience si existe autour de nous un climat dépourvu de menace ou de défi à la conception que nous nous faisons de nous-mêmes.

Adaptée à l'enseignement et l'enseigné, que devient cette hypothèse relationnelle?

Pour l'étudiant, tout d'abord : la capacité qu'il a de

développer son potentiel sera efficace si la notion qu'il a de lui-même est réaliste, c'est-à-dire fondée sur ce qu'il éprouve «réellement»; il pourra ressentir et exprimer la liberté de son expérience s'il existe autour de lui un climat de relation authentique dépourvu de menace à l'idée qu'il se fait de lui-même.

C'est donc l'enseignant qui va créer ce climat de relation authentique! Mais ... n'oublions pas la proposition précédente qui, si elle s'applique à l'élève, s'applique aussi au professeur! La capacité pour l'enseignant de développer son potentiel (personnel en tant qu'individu, mais aussi son potentiel en tant qu'enseignant!) sera efficace si la notion qu'il a de lui en tant qu'enseignant est réaliste, c'est-à-dire fondée sur ce qu'il éprouve réellement (seul et en face de ses élèves): il pourra ressentir et exprimer cette liberté de son expérience si existe autour de lui un climat dépourvu de menace ou de défi à la conception qu'il se fait de lui-même en tant qu'enseignant. Ce sont ses étudiants qui lui permettront aussi de s'exprimer.

L'interaction professeur-élève est ainsi définie qu'elle repose sur l'authenticité des personnes en présence et non pas sur le «cinéma» habituellement vécu les uns par rapport aux autres dans la relation traditionnelle - professeur qui déverse, élève qui avale. Et l'exemple reste bon même si ce qu'on lui déverse est enrobé de «bonnes choses» et attractif. Une année scolaire ressemble souvent à un processus d'ingurgitation - régurgitation. Pauvres estomacs pensants! Pauvre «pensée»!

J'ai voulu vérifier ... sur le terrain.

Responsable d'un établissement d'enseignement de promotion socio-culturelle, je me suis tout d'abord dit que cet enseignement n'était pas obligatoire et que cette chance pouvait être saisie puisqu'elle nous permettait d'élargir les limites d'une telle expérimentation qui, si elle avait eu lieu dans l'enseignement secondaire obligatoire, aurait fait peur ... aux parents. Je m'empresse cependant de préciser que cette question

des limites est, en réalité, une fausse question. La «quantité» de liberté qui peut être donnée au groupe n'est pas la chose importante. La classe et le professeur peuvent être soumis aux contraintes d'un examen sévère, d'un horaire précis et d'un manuel déterminé, etc. Ce qui importe, c'est qu'au sein de ces limites la liberté donnée soit «authentique», que le professeur ne la donne pas avec hésitation et ré-

serve, et qu'elle soit perçue comme authentique par les étudiants.

Cinq professeurs ont voulu en 1985 tenter «autre chose» dans leur pédagogie et nous avons ouvert un cours que nous avons appelé : Formation Globale. Cette formation était destinée à des enfants de 7 ans qui n'avaient encore pratiqué aucune discipline artistique. Les professeurs étaient représentatifs des disciplines suivantes : solfège, chant choral, danse, piano, histoire de la musique, guitare; le théâtre n'était pas représenté car aucun professeur disponible ne s'était présenté.

Le contenu de ce projet était de donner un éventail le plus large qui soit à nos jeunes élèves de façon à leur permettre de déceler en eux l'attrait pour une discipline plus particulière pour la suite de leurs études chez nous. Seize élèves se sont inscrits. Le cours avait lieu durant 1 h 30 le mercredi; et le vendredi les professeurs «faisaient le point» avec moi durant au moins une heure, le plus souvent deux.

Nous avons également convenu que les adultes étaient là pour deux choses principalement : proposer aux enfants diverses techniques, ne rien imposer comme méthodologie, surtout répondre aux demandes des enfants. Les adultes et les enfants devaient exprimer ce qu'ils ressentaient «hic et nunc», au moment où cela avait lieu. Les enfants ont d'ailleurs vite indiqué la voie car moins encombrés qu'ils étaient par toutes ces notions d'autorité, de dirigisme, etc... Le vendredi, nous faisons le point sur le cours précédent et les questions qu'il avait déclenchées. Je n'entrerai pas dans les détails, car cette «matière» vaudrait à elle seule un compte-rendu multiple.

Les conclusions que cette expérimentation a permis de dégager ont été frappantes à tous les niveaux.

Encadrement et discipline :

aucun absentéisme durant les quinze mois de travail avec le groupe. Il n'y eut pas un seul enfant absent (sauf pour maladie ou grippe ...). Les parents nous disaient que l'enfant - tout en ne sachant pas raconter grand-chose de ce qui se passait - les pressait de se dépêcher pour le conduire à l'heure au cours. Egalement auto-discipline quand un des leurs dérangeait le travail des autres.

Contenu :

les enfants ont décidé d'un thème auquel nous

n'avions pas pensé : le cirque! Ils ont fabriqué le scénario, les costumes, etc. Puis après quelques mois, ils ont changé et voulaient raconter une histoire en chantant (un genre de comédie musicale). Ils ont inventé les paroles, la musique, le scénario et ont construit les décors. Je voulais présenter cette réalisation lors de l'annuelle remise des prix. Les professeurs m'en ont dissuadé disant que c'était magnifique comme travail d'équipe, etc... mais que c'était ... inmontrable à un public. Nous avons alors décidé de montrer ce travail aux parents (que j'avais quelques mois auparavant réunis pour tenter avec eux une approche de ce que vivaient leurs enfants). Ce travail ne représentait pour nous que le sommet de l'iceberg, bien entendu, «l'essentiel étant invisible pour les yeux».

Cette histoire explosa littéralement sur scène au grand étonnement des professeurs qui avaient tellement «planché» sur leur propre remise en question qu'ils manifestaient un certain découragement devant le phénomène non entièrement «répertoriable» de l'interaction adultes-enfants.

Les parents :

après le spectacle, nous avons parlé. Discussion ouverte où notre «staff» répondait aux questions. Tous, l'un après l'autre, ont dit qu'ils avaient remarqué chez leur enfant un changement notable dans son autonomie, d'une part, son sens du groupe, de la famille, d'autre part.

Les professeurs :

immense contentement et immense fatigue aussi. Beaucoup de questions résolues et beaucoup d'autres aussi ...

Les enfants :

j'ai fait le point durant deux heures trente avec eux. J'ai remarqué à quel point ils «s'écoutaient» mutuellement, n'acceptant pas non plus qu'on leur coupe la parole, affirmant sereinement qu'ils étaient : Si je t'ai bien compris, tu ... «Non, ce n'est pas exactement cela ...».

Ils ont un jour décidé de s'engager dans l'étude d'une discipline précise. Leurs professeurs actuels me disent qu'ils sont plus réceptifs que la moyenne de leurs compagnons.

C'est le début du début ... pour nous.

C'est la fin de cet article pour moi car je pense avoir laissé émerger de mes brumes l'essentiel pour l'instant, l'essentiel de ce que j'aurais aimé vous transmettre mieux, regrettant - par souci de clarté - de ne pas avoir la possibilité de développer chaque phrase en l'appuyant sur un exemple tiré de mon observation.

Je laisse la parole - synthèse à Carl Rogers.

«Le but de l'enseignement, si nous voulons survivre, ne peut qu'être de faciliter le changement et l'apprentissage. Le seul individu formé c'est celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter et changer, c'est celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine et que seule la capacité d'«acquiescer» des connaissances peut conduire à une sécurité fondée».

«Lorsque je réussis à transformer un groupe - et je parle de tous les membres du groupe, y compris moi-même - en une communauté d'apprentis, alors ma joie est presque inimaginable. Libérer la curiosité intellectuelle des gens, permettre à chacun de s'élaner dans de nouvelles directions à partir de ses propres intérêts; ouvrir toute chose à l'exploration et à la remise en question; reconnaître que tout est en mouvement ou en train de changer - c'est là une expérience pour moi inoubliable».

«Pour favoriser cela, il est indispensable qu'il existe entre l'apprenti et celui qui veut faciliter son apprentissage une relation interpersonnelle qui implique certaines qualités d'attitudes.

Faciliter l'apprentissage, c'est donc pour l'enseignant hiérarchiser autrement ses préoccupations en se centrant d'abord sur les personnes en présence, afin de les initier aux clés du savoir. Enfin la personnalité de l'élève et le savoir sont à articuler de manière à ce que la personne de l'élève ait de plus en plus l'initiative de sa formation. L'aide pédagogique se doit donc de «jongler» avec la directivité pour être vraiment non directive, d'intégrer des procédures rationnelles tout en se centrant sur les élèves afin de leur donner le plus de liberté possible compatible avec la confiance de leurs attentes. Car la finalité ultime, le point final (et idéal) du développement personnel »c'est l'image d'une personne qui apprend sans cesse comment apprendre».

Liberté pour apprendre ...

Liberté ... à prendre.

Eduquer les maîtres pour revaloriser la musique à l'école

S I la musique occupe une place si restreinte dans les activités artistiques de l'enseignement, c'est surtout parce que les instituteurs ne se sentent pas en confiance dans une matière pour laquelle eux-mêmes n'ont reçu qu'une instruction lacunaire et réduite.

Une formation continuée leur est alors nécessaire pour que la musique réintègre la classe.

S'il est vrai que quelques institutrices maternelles basent leur enseignement sur les activités d'expression : musique et dessin, il en est beaucoup d'autres malheureusement qui les négligent.

Les prétextes pour échapper à ces disciplines sont multiples et variés mais je reste persuadé qu'il faut incriminer avant tout la connaissance très superficielle de la « matière ». Dans quelque domaine et à quelque niveau que ce soit, l'enseignant n'aime que ce qu'il connaît bien parce qu'il s'y sent à l'aise. C'est une des raisons pour lesquelles l'interdisciplinarité a tant de mal à s'implanter dans nos écoles.

S'agissant de l'ouverture à la musique, cette situation inquiétante s'explique par l'insuffisance de l'information et de la formation.

Soyons sans illusion : actuellement on ne chante que très peu dans nos écoles maternelles, même s'il est dit dans le programme : « la musique doit être omniprésente de l'accueil à la fin de la journée. Elle doit s'intégrer à toutes les activités, sous toute sorte de forme de jeux, chants, comptines, rondes, auditions, rythmes ». Rarissimes sont les écoles primaires

où l'« on perd son temps à de telles futilités. »

Il y a quelque 25 ans, pour obtenir leur diplôme, les normaliennes devaient jouer du violon ou du piano. Pendant leur formation elles y consacraient beaucoup d'heures pour un résultat, il est vrai, bien souvent médiocre et décevant. Pourtant dès l'âge de 15 ans elles avaient déjà choisi cette orientation et, en quittant l'école moyenne où elles avaient reçu une vague éducation musicale fondée avant tout sur l'apprentissage du solfège, elles étaient, sans interruption, remises dans un bain de musique. Aujourd'hui nous constatons avec amertume que tous leurs efforts ne donnent que de bien pâles résultats. Elles sont dans leur classe avec un bagage technique pauvre à pleurer, sans possibilité de l'améliorer, l'élargir et le varier.

Si un minimum de technique est nécessaire, la motivation et la connaissance des objectifs dans quelque domaine que ce soit, sont indispensables. Il est important pour ne pas dire capital, qu'un enseignant sache comment organiser son enseignement mais je crois qu'il faut avant tout qu'il sache pourquoi il dispense son savoir. La prise de conscience des objectifs est la base de la motivation. On entend trop souvent dire qu'il faut faire des activités musicales à l'école maternelle parce que les enfants les aiment. C'est sans aucun doute une bonne raison, mais n'y en a-t-il pas d'autres : apprendre à écouter, apprendre à reproduire, apprendre à évoluer, apprendre son corps, apprendre l'espace, apprendre les contraintes d'une activité collective... et tout cela

Jacques Bourgeois est professeur d'éducation musicale à l'Institut d'Enseignement Supérieur Pédagogique et Technique d'Etat à Uccle et inspecteur d'éducation musicale dans l'enseignement général de type court et moyen supérieur.

de manière attrayante puisque c'est en chantant.

Aujourd'hui la formation musicale des institutrices et instituteurs du maternel est devenue encore plus délicate et périlleuse. Le professeur d'école normale accueille des jeunes totalement incultes dans ce domaine. C'est le désert culturel. Sont extrêmement rares ceux qui jouent d'un instrument ou ceux qui peuvent déchiffrer une partition simple du degré inférieur des écoles de musique. Nous pouvons même dire que la plupart d'entre eux n'ont jamais chanté ou ne s'en souviennent plus. La première tâche du professeur est donc de débloquer les élèves devant les activités musicales en général, qu'il s'agisse du chant, de la ronde, de la danse ou tout simplement des quelques notions de base du solfège.

Dans les sections préscolaires (ou maternelles) où quatre heures et demie sont consacrées à la musique, des résultats très positifs se font sentir en quelques semaines. On y chante au moins trois fois par semaine.

Les autres sections ne réservent que deux heures par semaine à la musique et il faut bien souvent attendre plusieurs mois pour que l'attitude des étudiants évolue favorablement face aux activités musicales. Grâce au répertoire commun, ils commencent alors à y prendre goût, le cours de musique devient une détente. La partie est gagnée. Malheureusement il ne reste que quelques mois pour enseigner le répertoire complet car en seconde année du préscolaire les heures sont réduites de plus de la moitié (de quatre heures et demie nous passons à deux heures semaine) et les étudiants sont souvent en stage à l'extérieur.

Quant à la troisième année, il vaut mieux ne pas en parler. Que peut-on faire avec une demi heure semaine et avec des étudiants qui sont la plupart du temps hors de l'école. Cette classe terminale, où les élèves n'ont qu'un maximum de dix heures de musique sur toute l'année est très intéressante à observer. Elle montre que déjà les futurs maîtres sont pris, sont coincés dans un système qui ignore les activités artistiques et culturelles. De moins en moins pratiquées, de semaine en semaine, les connaissances s'estompent, se dégradent et s'oublient. Ce ne sont pas des formations continuées qui sont souhaitables mais des formations entretenues, celles qui permettraient de ne pas perdre les maigres acquis et qui éviteraient que les activités musicales ne soient jetées aux oubliettes.

Personne ne me contredira : tous les musiciens, qu'ils soient chanteurs, instrumentistes, techniciens, compositeurs ou pédagogues savent combien la pratique quotidienne de leur art est primordiale.

A l'initiative de l'inspectrice Christiane DANEELS faisant suite à une cinquantaine de «conférences pédagogiques» (je préfère «informations pédagogiques») et grâce à l'appui de René COUSIN, conseiller pédagogique à la Commission française de la culture, j'ai eu le plaisir d'animer quatre séries de huit séances de formation continuée réservée aux instituteurs du primaire et du maternel de l'agglomération bruxelloise.

Plus de 90 enseignants y ont participé (22 à Schaerbeek, 25 à Molenbeek, 16 à Jette, 29 à Woluwe-Saint-Lambert. Ils ont suivi une vingtaine d'heures de formation étalées sur les mois de février à mai 1988. L'engouement était considérable, à tel point que nous n'avons compté qu'une ou deux défections.

Au programme de cette formation figuraient l'apprentissage de 24 chants, leur expression verbale et rythmique, l'apprentissage de cinq danses collectives, quelques jeux sonores et musicaux et la découverte des instruments de musique.

Lors de la dernière séance nous avons fait le bilan et remis à chacun une cassette audio reprenant les 24 chants connus de mémoire, les 5 danses collectives, les 12 auditions d'instruments, les 10 jeux musicaux.

Chacun est rentré chez soi un peu triste de ne pouvoir continuer à chanter et à danser au moins une fois par mois. Les groupes, venus d'écoles différentes étaient unis, cohérents. On commençait à bien chanter car la crainte de mal faire avait disparu.

Au cours de la formation, basée sur l'éducation active, il y eut une application immédiate de ce qui était enseigné et dans certaines classes les enfants attendaient avec impatience les lendemains des «recyclages». Voilà qui est encourageant pour l'animateur mais aussi pour les organisateurs.

Qu'en reste-t-il aujourd'hui? Il serait intéressant de nous revoir et d'essayer d'évaluer, après six mois l'impact concret de cette formation. Je crains fort qu'au terme de cette demi année le système n'ait une fois de plus, englouti ou étouffé toutes les fermes résolutions et les bonnes volontés.

Voici en tout cas la synthèse des souhaits exprimés par les différents groupes en fin de formation.

Le plus important est un voeu de caractère général : continuer, certes, mais surtout sensibiliser les autres collègues qui, tous, en ont grand besoin.

Il faudrait :

- donner plus d'activités spécifiques aux classes maternelles
- apprendre à enseigner et diriger un chant
- apporter quelques rudiments pour l'utilisation de l'Instrumentarium
- continuer à se voir pour ne pas oublier.

Ce dernier point confirme bien ce que je disais plus haut en observant le phénomène d'oubli qui se passe en troisième année d'école normale. Il faudrait donc donner aux instituteurs la possibilité d'entretenir et d'élargir leurs connaissances musicales et ce dès qu'ils sont diplômés grâce à la création d'un centre permanent de recyclage et de formation continuée.

Tous les souhaits exprimés montrent combien l'action est plus que positive. Il est réconfortant de constater que, aujourd'hui encore et malgré tout, nos enseignants, quel que soit leur niveau d'enseignement ou leur discipline, restent disponibles, dévoués et motivés.

Hélas, l'espoir de poursuivre s'est évanoui. Les souhaits resteront sans lendemain car cette année,

les budgets de la Commission française de la Culture seront consacrés à une autre discipline que la musique.

Ouvrir à la musique fait pourtant bien partie des obligations éducatives de l'école maternelle, de l'enseignement primaire et tout autant du moyen. Trop d'adultes regrettent leur ignorance presque totale dans ce domaine et pour eux il est souvent trop tard.

L'académie de musique favorise les enfants dont les parents sont conscients de l'importance de l'art le plus consommé aujourd'hui. L'enseignement général doit se préoccuper de tous les autres.

Nous devons nous pencher au plus tôt sur le problème inquiétant de la disparition de la musique dans nos écoles. Sa mort est pour demain. Tout cela est en veilleuse mais il faut ranimer le feu avant qu'il ne soit trop tard.

Je suis convaincu que la revalorisation des cours de musique dans l'enseignement général n'est pas une gageure. C'est le devoir de tous et cela doit devenir le souci de ceux qui s'occupent d'enseignement qu'ils soient politiques ou pédagogues. Il faut qu'ils favorisent le retour d'un peu de joie, de détente dans nos écoles en travaillant pour le retour du bonheur musical.



Former musicalement les institutrices de demain

CONTRE l'avis et les résolutions du Conseil des Ministres européens de l'Education, le temps réservé à l'éducation musicale dans la formation des maîtres a été réduit. Pour respecter un programme d'enseignement l'instituteur ne peut vivre qu'en «hors-la-loi» tant il suppose de connaissances et de compétences, il ne reste que la bonne volonté et l'exigence de la mise en place de centres de formation continuée.

A l'heure où débutait à Bastogne l'expérience musicale dans l'enseignement maternel, l'enseignement supérieur pédagogique vivait une nouvelle réforme.

Désormais les candidates au diplôme d'institutrice maternelle passeront, après les humanités complètes, trois années à l'école normale. Mais seront-elles mieux formées ?

Dans la première phase de la formation, le professeur de musique doit alphabétiser musicalement la grosse majorité de ses élèves car les derniers souvenirs des jeunes filles en ce domaine remontent à quatre ou cinq ans. Vingt pour cent des étudiantes chantent faux à l'entrée à l'école normale. Malgré cela le professeur doit mettre en place un répertoire vocal de plus ou moins cinquante chants, comptines et rondes..., dit le programme (1).

Ce nombre semble bien minime pour affronter quarante années de carrière.

Il faudra donc donner les moyens de décoder la musique pour permettre un renouvellement du répertoire; effectuer une étude sommaire de l'audition

alors que ce volet est reconnu essentiel dans la formation de l'enfant; faire pratiquer un instrument d'accompagnement; développer la sensibilité artistique par l'audition d'oeuvres; approcher et fixer les techniques du développement rythmique jusqu'à l'orchestration et la lecture; informer sur la pédagogie et les méthodes qui permettent d'utiliser les compétences acquises dans la pratique des classes maternelles.

POUR CE FAIRE, BIEN PEU D'HEURES !

En réalité le temps consacré à cet apprentissage ne cesse de se réduire au point qu'il ne représente plus que la moitié du nombre d'heures de la formation en deux années (en ce comprises les activités complémentaires et optionnelles) et le quart de ce qui était dispensé dans la formation en quatre années après l'école moyenne inférieure.

Ils sont là ces élèves-maîtres qui ont parcouru les années de la scolarité sans que musique se fasse.

Ils doutent, ils ont peur, ils ne connaissent pas. Il faut les convaincre, faire tomber les barrières qui les enferment. Il faut les mettre en face des plaisirs qu'ils n'ont pas vécus et qu'ils ne pourront faire partager aux enfants que plusieurs mois après les avoir découverts car ils n'enseignent plus en première année. Un témoignage nous rappelait combien il est agréable et intéressant de faire partager aux enfants le vécu d'une activité fructueuse dans un cycle de

Roland Gerstmans est professeur d'éducation musicale à l'Institut d'Enseignement Supérieur Pédagogique de l'Etat à Liège.

(1) Le texte complet du programme figure à la suite de cet article.

formation continuée.

A ce sujet, il est regrettable de constater que jamais l'éducation musicale n'a trouvé une place dans les centres de formation continuée.

Pour assurer la tutelle pédagogique de ses élèves, le professeur musicien ne dispose bien souvent que de sa bonne volonté et d'un sens aigu du bénévolat. Il circule car il croit en son action, il veut aider ses étudiants à affronter le difficile métier de maître-animateur en éducation musicale. Il tient à apporter son soutien à l'étudiant insécurisé par cette vaste mais combien importante matière.

L'école maternelle est un des derniers lieux où l'éducation musicale a encore sa place.

Mais où sont les concrétisations des résolutions du Conseil des Ministres Européens de l'Education ?

Les Gouvernements des Etats membres n'ont-ils pas été invités à mettre en place des structures et à prévoir des budgets pour qu'une éducation musicale pour tous, à tous les échelons de l'enseignement, avec des formateurs assurant le ressourcement des maîtres..., se fasse.

PARLONS DE LA FORMATION DES FORMATEURS !

Nombreux sont ceux qui osent reconnaître leur incompetence à former des instituteurs et des institutrices après leurs études dans les conservatoires ou après leur agrégation en musicologie. La formation des maîtres de la petite enfance nécessite une solide remise en question des bases reçues en musique et l'ouverture à une réflexion pédagogique profonde.

Il faut s'adresser à un public tout venant qui mérite une éducation musicale adaptée et non solfégique. Depuis de nombreuses années, les dossiers sur la formation d'agrégés en éducation musicale se succèdent sur la table des différents Ministres de l'Education mais sans qu'un seul ait pu déboucher concrètement sur le terrain. Un régentat avec une ouverture vers une maîtrise supérieure en éducation musicale est bien nécessaire et ne pourrait s'appeler «luxé»

ALORS, QUAND PRENDRONS-NOUS LES CHOSSES PAR LE BON BOUT ?

Je propose que soit fait, en toute sérénité, l'inventaire des attitudes et des aptitudes qu'il faut développer chez le jeune enfant; il nous indiquera les compétences indispensables des maîtres. Remontons, ensuite, toute la chaîne de l'enseignement pour enfin arriver à mettre en place un projet réaliste, adapté aux besoins de la formation des formateurs.

La formation musicale pour tous, c'est l'affaire de l'enseignement au quotidien, l'école est en effet le premier centre culturel fréquenté par les enfants.

Je crois qu'une entente est possible entre tous les défenseurs de l'éducation musicale pour qu'une planification intelligente mette fin aux emplâtres que chacun tente de mettre, souvent anarchiquement, sur la prothèse malade d'une éducation déficiente.

EDUCATION MUSICALE

Le cours d'éducation musicale a pour objectif (2) :

- de développer la sensibilité artistique de l'étudiant(e).
- de lui assurer l'apprentissage instrumental, vocal et technique indispensable à l'enseignement des activités musicales.
- de lui faire acquérir les notions méthodologiques propres à l'enseignement maternel.

A. Sensibilité artistique

- Audition d'oeuvres musicales diverses (panorama de la musique).
- Initiation à la structure et à la forme de l'oeuvre. Contexte de sa création.
- Le professeur met à profit les manifestations culturelles locales pour initier l'étudiant(e) à toutes les formes de l'art musical
- Les stages complémentaires peuvent être affectés à la poursuite de cet objectif.
- Programme «Vie culturelle» 2e année.

B. Formation technique :

- Apprentissage instrumental
- Chaque élève est tenu de pratiquer un instrument (piano - violon - guitare - instrument à lames). L'objectif de cet apprentissage se limite à savoir accompagner les mélodies du répertoire vocal et à pouvoir guider les activités de rythme.

Répertoire vocal

- Education de la voix
- Apprentissage de chants, comptines, rondes... (+ ou - 50)

Etude sommaire de l'audition

- Acuité auditive
- Intensité, durée, hauteur, timbre
- Reconnaissance et reproduction des sons

(2) Circulaire du 25 octobre 1985, émanant de la Direction Générale de l'organisation des études.

- Localisation des sons

Théorie et lecture musicale

Ce travail sera mené avec progression et parallèlement à la pratique vocale et instrumentale.

- pulsation, mesures simples et composées, triolet, point d'accroissement et liaison, valeurs de notes et de silences.
- lecture des notes du registre instrumental employé, les tonalités de do, sol, ré, et fa majeur, les signes d'interprétation.
- accords fondamentaux sur notes tonales, procédés d'accompagnement.
- tonalités majeures et mineures comportant 2 altérations au maximum.
- exercices de dictée rythmique et de dictée mélodique.

- exercices de créativité rythmique et mélodique, déchiffrage personnel de chants nouveaux.

Etude du rythme

- de la pulsation au rythme
- évolution dans l'espace
- de la reproduction rythmique à l'orchestration
- du rythme à la lecture

C. Formation professionnelle

Psychopédagogie et méthodologie permettant à l'étudiant(e) de maîtriser le programme des activités musicales de l'enseignement préscolaire.

(Programme des Activités - Enseignement préscolaire de l'Etat 1985).



Photo Jacoby

La musique à l'école : beaucoup plus qu'une «activité de délasserement»

Cécile Seressia est inspectrice dans les classes maternelles du Brabant Wallon.

LA FORMATION est une remise en question, une autre manière d'être, qui apporte épanouissement et confiance en soi à tout instituteur, même s'il est parfois dérouteré devant la difficulté des programmes.

«A l'école maternelle, la musique doit être omniprésente, de l'accueil du matin à la fin de la journée» (1)

Cette phrase extraite du programme de l'Etat nous conduit à réfléchir profondément à tout ce que la musique peut apporter à l'école maternelle. Il est important que chaque éducateur en soit conscient car le temps est venu de s'installer autour d'une même table pour rechercher ensemble les moyens d'aider l'école à mener à bien ce projet.

Mais l'école maternelle n'est pas seule à comprendre tout ce que la musique peut apporter à l'enfant.

Le document n° 7 édité en 1981 nous rappelle dans son introduction que :

«Tous les enfants ont droit à un enseignement musical de qualité simplement parce que la formation musicale est nécessaire à tous. Qu'elle est une activité d'éveil par excellence donc capitale» et que pour cela «elle doit être entourée de la même sollicitude que l'apprentissage de la langue maternelle et de la mathématique». (2)

Je retrouve cependant avec un certain regret dans le programme de l'enseignement primaire une réflexion qui nous donne à penser que parfois nos instituteurs «considèrent la musique comme pure activité de délasserement ou de divertissement» (3)

Mais je veux, dans mon message de ce jour, exprimer combien je considère l'école fondamentale comme une occasion unique offerte à l'enfant pour construire et se construire et que tous ceux qui ont choisi de vivre l'école avec les enfants sont, parmi les éducateurs, ceux qui peuvent participer ou non au bonheur de ces enfants.

La musique est un langage universel, un moyen d'expression qui possède un pouvoir à la fois stimulant et calmant. Elle permet à l'enfant de communiquer avec lui-même et avec les autres.

Source de joie et d'équilibre, elle possède ce don merveilleux de rendre l'enfant plus sensible et plus heureux.

A l'écoute de son corps et conscient de ses possibilités sensori-motrices l'enfant exprime par le geste et le mouvement ce que lui dicte la musique.

Celle-ci l'aide à se situer dans le temps et dans l'espace, elle développe ses qualités d'écoute, son attention, sa mémoire.

A l'école primaire aussi, elle devrait être prescrite chaque jour, participant à la formation des structures de la pensée abstraite : à ce titre, toutes les autres branches sont tributaires de la musique. Bien des enfants confrontés aux difficultés scolaires pourraient éviter aussi certains échecs et vivre l'école avec joie, détente et bonheur.

Nous disons donc que l'éducation musicale favorise le développement affectif et social, moteur et intellectuel. Elle se situe dans une démarche d'éveil et d'interdisciplinarité. A ce titre elle contribue à l'épa-

(1) Programme des activités - Enseignement préscolaire de l'Etat - Organisation des études.

(2) Education musicale - Direction générale de l'organisation des études - Septembre, 1981.

(3) Enseignement primaire de l'Etat. Matières et programmes.

nouissement global de la personnalité et à l'élaboration des structures cognitives.

Rappelons-nous aussi que l'enfant est attiré vers les besoins actifs et vers les formes d'expression que le souci du bonheur des hommes ne doit pas nous faire négliger.

Cette réflexion nous amène à penser que l'école qui négligerait l'éducation musicale de l'enfant négligerait aussi son rôle premier, celui de donner du bonheur à l'enfant.

EVEILLER A L'EDUCATION MUSICALE. QUE FONT POUR CELA LES INSTITUTRICES MATERNELLES.

Eveiller, qu'est-ce que c'est?

On parle de l'éveil de la nature au printemps, de la nature qui sort de son sommeil hivernal pour se transformer, se manifester sous toutes ses formes. Et l'enfant qui s'éveille parce que, quelque part son imagination, son intelligence, ses sens ont été stimulés, cet enfant là se trouve en appétit de savoir, de comprendre et d'agir. Il n'y a pas d'acquisitions scolaires harmonieuses sans activités d'éveil que l'on pourrait synthétiser par trois mots : étonnement - curiosité - recherche

L'éveil à la musique est une composante pédagogique souvent méconnue. Elle est cependant plus importante que la plupart des éducateurs l'estiment car par cette pratique on atteint à une condition du bonheur.

Rendre des enfants plus heureux c'est aussi un objectif éducatif très élevé.

La pédagogie de l'éveil c'est celle qui forme la pensée critique et qui développe les attitudes profondément humaines.

La fonction d'éducation est une fonction de confrontation de l'esprit au monde afin que l'homme puisse mieux s'y situer, l'analyser, le critiquer, le construire et le reconstruire.

Eveiller les esprits et les coeurs n'est-ce pas une nouvelle pro-création?

Certaines institutrices maternelles, soucieuses d'apporter aux enfants le bonheur qu'ils méritent créent dans leur classe une atmosphère de calme et

de détente à laquelle contribue largement la musique.

Elles favorisent le développement de l'enfant en lui proposant des activités qui améliorent la qualité de l'écoute, facilitent la découverte et la reconnaissance de sons variés, la construction et l'utilisation d'instruments divers. Les chants, les rondes, les comptines sont à tous moments présents dans la journée et il n'est pas rare de voir des enfants chanter en récréation, dans les ateliers, au cours des jeux libres. De former des rondes pendant les récréations, de reprendre des comptines en pétrissant la pâte du gâteau d'anniversaire.

Le rythme favorise l'expression totale du corps, une prise de conscience du schéma corporel, de l'espace et du temps.

Il stimule l'acquisition du sens social parallèlement au développement mental et affectif.

Il est particulièrement agréable d'observer des enfants s'exprimant de cette manière dans une activité spontanée ou à l'occasion d'activités organisées par l'institutrice.

Si je traduis ici la satisfaction que je ressens dans certaines classes maternelles je dois cependant et très sincèrement exprimer mon regret de ne pas retrouver partout cette atmosphère heureuse favorable à l'épanouissement de l'enfant.

Mais avant de juger le comportement de certaines institutrices je voudrais me pencher un moment sur l'aspect formation auquel j'attache beaucoup d'importance.

POURQUOI FORMER ET SE FORMER ?

Former c'est-à-dire animer, façonner un être en développant ses attitudes et ses aptitudes, en exerçant son esprit (4).

- Les jeunes collègues qui ont reçu une formation initiale durant deux ou trois années à l'école normale emportent au terme de cette formation un «Permis de commencer». Ils entrent alors dans une vie professionnelle exigeante et fatigante.

Ils ont besoin d'être soutenus, encouragés, encadrés. La formation continue répond à ces besoins.

- Nos collègues qui, après plusieurs années de métier s'interrogent et s'inquiètent face à une école en mouvement ont, eux aussi les mêmes attentes par rapport à la formation continue.

(4) Définition du dictionnaire Robert.

- J'ai interrogé plusieurs collègues engagés dans un ou plusieurs formations.

Leurs réponses vont presque toutes dans le même sens. Elles reflètent des besoins d'ordre social et affectif, d'ordre intellectuel aussi.

Je vous livre quelques témoignages à ce sujet. La formation me disent-ils, me permet : d'acquérir de nouvelles connaissances et de les adapter directement dans ma classe elle est pour moi un rappel de ce que j'ai acquis à l'école normale

elle satisfait ma curiosité, elle m'apporte des outils pédagogiques nouveaux qui me donneront l'occasion d'améliorer ma façon de voir et d'agir elle est pour moi une réflexion à propos de ce que l'on fait et pourquoi on le fait elle me donne l'occasion de continuer à apprendre, de rester ouvert, de vivre des activités importantes pour la réussite à l'école primaire.

C'est une remise en question, une autre manière d'être. Nous profitons des expériences des autres. Nous nous trouvons en situation de valorisation dans un groupe.

Je me trouve dans la situation de l'enfant qui apprend.

La formation, dit un autre, c'est un épanouissement personnel.

Je me sens bien, j'ose entreprendre autre chose. J'ai confiance en moi.

Je trouve le métier plus agréable. Ça me donne un élan. C'est aussi un délasserment, ça me fait du bien. Je vis des choses pour mieux les transmettre aux enfants.

«Et» ajoute Geneviève, institutrice maternelle «la formation, c'est une drogue ... lorsqu'on y a goûté, on ne peut plus s'en passer»!

OU EN EST-ON DANS LE BRABANT WALLON ?

Pour aider les institutrices maternelles et les amener à découvrir tous les moyens dont elles disposent, nous organisons depuis plusieurs années et avec le soutien du CERED (5) une troisième conférence pédagogique en relation avec les deux premières.

Des recyclages ont été organisés dans le même sens des mercredis et des samedis.

Un week-end résidentiel a réuni un groupe de trente participants, Un groupe hétérogène celui-là com-

portant des chefs d'école, des collègues de l'école primaire, un professeur de pédagogie, des institutrices maternelles.

L'évaluation de ces journées par les participants nous a permis de comprendre que cette formation répond à un réel besoin et que vivre les situations nous aide à mieux comprendre notre rôle d'éducateur et à faire bénéficier ensuite les enfants de notre expérience.

Dans plusieurs cas je peux affirmer que j'ai retrouvé dans les classes maternelles des institutrices et des enfants plus ouverts, plus épanouis.

ET L'ECOLE PRIMAIRE DANS TOUT CELA ?

Nous ne l'avons pas oubliée. Certains collègues de l'école primaire ont pu participer à ces formations. Plusieurs chefs d'école présents lors des journées pédagogiques ont ressenti l'importance de cet aspect de l'éducation et souhaitent l'étendre à l'école primaire.

Mais tout cela ne s'est pas réalisé en une seule séance. Pour certains chefs d'école, l'engagement a été spontané et l'intégration au groupe entière dès le départ.

Témoin, ce chef d'école du canton de Jodoigne participant à une journée de formation avec les institutrices maternelles. Son épouse, institutrice en première année ne pouvant, à regret, assister à la journée lui avait demandé un rapport du contenu.

Pris par l'activité et ne voulant écrire ses conclusions alors que les participants vivaient eux les situations au son de la musique, notre chef d'école se sentant très concerné n'a pu ramener la preuve de sa participation active que ... sur la semelle de ses belles chaussettes blanches.

Pour d'autres chefs d'école, plus réticents mais de bonne volonté cependant, un temps s'est écoulé avant que la participation ne soit complète.

Je ne peux m'empêcher de penser ici à deux dames chefs d'une école fondamentale.

La première, jurant dès le départ «qu'on ne l'y prendrait plus» et, à l'heure de l'évaluation, exprime avec enthousiasme tout le plaisir qu'elle avait rencontré «crescendo» au cours de la journée. Son souhait aussi de pouvoir offrir une telle formation aux collègues de l'école primaire.

La seconde déclarait qu'elle ne pouvait «faire le gui-

gnol» devant ses institutrices au risque d'y perdre son prestige et, à l'occasion d'une nouvelle journée, participante active ce jour-là, elle s'est déclarée fatiguée mais contente, reprenant par la suite et individuellement certains mouvements pour se détendre selon les besoins.

Reste bien sûr un troisième groupe de chefs d'école, acceptant que ces journées sont favorables à la formation des institutrices maternelles mais regrettant que le chef d'école «n'y trouve pas son compte».

Une nouveauté aussi dans le Brabant wallon

Depuis cette année scolaire le dossier pédagogique «trottinette» (6) s'est assuré la collaboration des Jeunesses Musicales. Dans chaque dossier une rubrique concernant la musique, des idées d'activités musicales et une imprégnation du néerlandais à l'école par le chant et les comptines.

Et maintenant, qu'allons-nous faire ?

Cette année, au cours du second trimestre et grâce une fois de plus au soutien CERED, en accord avec le sujet des conférences, nous offrirons une formation en éducation musicale aux participants.

Dans le canton de Jodoigne, l'Inspecteur cantonal, ouvert aux suggestions des chefs d'écoles, a organisé les conférences en collaboration avec l'école maternelle.

La musique y sera donc à l'honneur dans le courant du second trimestre et, pour que toute l'école fondamentale puisse bénéficier de l'éveil à l'éducation musicale, les conférences seront organisées avec la collaboration des musiciens et au départ de deux contenus.

L'un concernant l'école maternelle et le premier degré de l'école primaire, l'autre s'adressant au second et au troisième degrés de l'école primaire.

Nous pourrons donc dans un prochain numéro vous faire part des avis concernant l'école primaire.

Si je vous ai donné ici un bilan de ce qui a été réalisé depuis quelques années, je vous dirais aussi que nous ne pouvons mettre un point final à notre partition.

Des projets nombreux voyagent dans l'esprit de certains et, pour répondre maintenant à ceux qui s'engagent un peu plus, nous voudrions offrir à ceux-ci de nouvelles occasions de former.

Avec le soutien du CERED encore, j'espère pouvoir offrir des journées, des week-ends de formation réservés en priorité à ceux qui «en veulent plus».

En accompagnant aussi dans les classes pour compléter cette formation en travaillant directement musiciens et enseignants dans les classes engagées. Un bilan devrait être dressé et à l'exemple de Bastogne, il conviendrait de déterminer l'impact de l'éducation musicale sur le développement global de l'enfant et ses chances de réussite à l'école primaire.

Quelques notes sont tracées à ce sujet. J'attends la baguette d'un chef pour conduire l'orchestre qui fera chanter un public formé d'instituteurs, d'institutrices et d'enfants heureux.

De l'école normale à l'école maternelle

S I l'on souhaite que la musique soit plus présente à l'école maternelle, que les instituteurs soient mieux préparés à leurs tâches, des moyens sont nécessaires. A l'école normale d'apporter un matériel didactique actuel et performant; à l'Education nationale d'assurer une formation et des stages; aux médiathèques d'intensifier l'information sur les outils pédagogiques.

Hilda Van der Borghet est institutrice maternelle à l'Athénée de Uccle I

Institutrice maternelle en fonction depuis 1963, je vous parlerai en premier lieu de ma formation à l'Ecole Normale Emile Demot (ville de Bruxelles) et de ma formation continuée. Ensuite de mon travail en classe, actuellement.

J'illustrerai ses propos par des diapositives et des enregistrements. J'énoncerai, pour terminer, quelques souhaits afin d'amenuiser les complexes qui nous inhibent, nous les institutrices, face à un art dont tous les enfants doivent goûter les bienfaits.

Je commencerai donc par vous parler de ma formation et de mes premières années dans la profession en ce qui concerne la musique.

J'ai entrepris des études d'institutrice maternelle dès 1959. A l'école normale que j'ai fréquentée, l'éducation musicale était essentiellement basée sur la pratique d'un instrument, en l'occurrence le piano.

Je n'avais jamais, avant mes études, pratiqué un instrument; je joue donc avec d'énormes difficultés, quelques petits morceaux, toujours les mêmes d'ailleurs, et cela malgré des efforts quotidiens et astreignants.

Aux examens je «m'arrange»: je n'ai pas d'échec mais j'ai la ferme conviction que mon professeur de musique se protège; ainsi, elle ne remettra pas sa

methodologie en cause...

Je suis très insatisfaite de mon manque de «don» dans ce domaine, d'autant plus que j'ai choisi ce métier pour faire partager aux enfants mon goût pour toutes les activités artistiques.

J'entre dans le métier avec cet handicap sérieux.

J'ai fort bien compris que je ne serai jamais maîtresse de ma technique.

Que faire ?

L'enregistreur n'est pas encore à cette époque un outil de travail. Le tourne-disque fragile, et souvent de mauvaise qualité.

Je découvre (quel bonheur!), pendant cette première année de métier, la méthode Jaques-Dalcroze et son improvisation au piano. Enfin, je puis utiliser cet instrument de façon créative, modestement certes (je ne suis pas une artiste et ne le serai jamais) mais la connaissance de quelques éléments d'harmonie m'a aidée bien plus que la répétition fastidieuse de morceaux imposés pendant mes études.

Malheureusement les pianos sont mal accordés ou mal situés ou inexistantes. La pratique d'un autre instrument ne me tente guère. J'utilise des cassettes, des instruments à percussion. Je chante beaucoup. Je m'inspire des méthodes abordées dans les stages de l'Education Nationale.

Avec du goût, de l'enthousiasme, beaucoup de recherches, beaucoup de persévérance, toutes les institutrices maternelles sont capables d'ouvrir des portes bien larges aux petits enfants qui ne demandent que cela: un premier prix au conservatoire ou à l'académie n'est pas nécessaire. La musique tout

comme la peinture et le dessin d'ailleurs, est source de joie et d'équilibre. Elle est donc nécessaire aux enfants. Toutefois, je tiens à souligner qu'il est précieux, voire indispensable, pour parcourir ce chemin, d'avoir à sa portée des matériaux sonores intéressants. Et c'est à partir de là que les idées jaillissent pour vivre la musique avec les petits.

Par ailleurs, j'aimerais encore dire que le monde musical, dans ma classe, s'élabore grâce à deux démarches concomitantes qui s'imbriquent, se chevauchent, s'enrichissent l'une l'autre : tantôt plus esthétique, plus émotive lorsqu'il s'agit de la formation du goût et de la sensibilité.

Comparer et sans a priori des productions très diverses (du folklore, du jazz, du folk, de la musique atonale etc.) est aussi une manière de faire la musique. J'espère ainsi favoriser auprès des enfants l'acquisition d'une volonté d'écoute et de plaisir, en un mot, de bien-être.

Permettez-moi maintenant de vous présenter quelques activités musicales faites dans ma classe en ce début d'année.

En ce qui concerne d'abord le cheminement du monde sonore vers la musique, j'aimerais insister sur l'importance primordiale de faire prendre conscience aux enfants et aussi de leur faire exprimer verbalement, les différents actes, les gestes qui produisent les sons. Ils déterminent en effet la classification des instruments qui permettent la combinaison des sons et des rythmes, c'est-à-dire la musique.

J'aurais souhaité ne vous faire entendre que des séquences enregistrées en classe. Le matériel scolaire dont je dispose, et mes «qualités» de technicien du son m'y ont fait renoncer en partie. Quelques extraits ont trouvé grâce «à mes oreilles». Pour le reste, je vous ferai mes commentaires à partir du matériau original : celui-ci a le mérite d'être toujours audible (audition de différents documents enregistrés : recherche sonore à partir d'objets et avec le corps - bruits de bouche, pincement de nez, claquement des doigts etc.).

A propos de l'utilisation des chansons pour enfants : trop souvent nous recherchons la chanson pour illustrer des activités scolaires. Dans une pédagogie d'initiation aux activités artistiques, ne faudrait-il pas plus souvent choisir la chanson en fonction de sa qualité musicale et l'exploiter selon le contenu qu'elle propose ? Nous essayons actuellement cette approche en classe.

Je remercie, par la même occasion Madame Vande-

beucken pour les documents sonores dont j'ai bénéficié, au même titre que ses élèves de l'Ecole Normale Emile Demot. (audition d'extraits de chanson).

Nous allons poursuivre nos recherches dans le monde des sons, des rythmes, des mélodies, c'est-à-dire, exploiter, apprendre à connaître d'autres chansons et d'autres musiques. Il me semble à ce propos, qu'il ne faille pas occulter le «commercial», même de qualité très médiocre, mais au contraire, s'en servir pour affiner le sens critique des enfants. Ces bambins deviendront peut-être plus libres face au matraquage publicitaire dont eux et leurs familles sont trop souvent les victimes consentantes.

J'énoncerai, pour en terminer, quelques propositions, non exhaustives, qui ici et là se concrétisent déjà mais qui, si elles se généralisent favoriseraient une meilleure éducation musicale des enfants et des adultes qui en ont la charge.

C'est ainsi que je m'adresserai aux écoles normales, au Ministère de L'Education nationale et aux médiathèques.

1. Au niveau des écoles normales

Ne serait-ce pas le rôle du professeur de musique de constituer un répertoire enregistré sur cassettes à copier au sein de l'école afin de permettre aux étudiants pendant leurs études et ensuite, de se constituer une cassetteothèque personnelle étendue accompagnée d'un fichier écrit ? Ceci est déjà de pratique courante à Emile Demot (ville de Bruxelles), cette expérience mériterait d'être étendue aux autres écoles normales de Belgique. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que la copie intensive de disques poserait des problèmes de droits d'auteur; petite parenthèse qui n'est pas à négliger !

Généraliser l'interdisciplinarité par la création par exemple, des contes musicaux par les futures institutrices, ceci en collaboration avec des professeurs de spécialités différentes (langue maternelle, éducation physique, arts plastiques).

Tout comme l'ordinateur a été introduit dans les classes, ne pourrait-on imaginer l'entrée du synthétiseur ou de toute autre invention facilitant l'expression musicale ?

2. Au niveau du Ministère de l'Education Nationale

Que les institutrices puissent avoir accès, pour

poursuivre leur formation à des matériaux musicaux intéressants et riches.

Qu'il soit créé, pour ce faire, comme cela existe déjà pour les livres et les films, un service de prêt de cassettes les regroupant. Ce service mettrait également à la disposition des enseignants les publications les plus récentes dans ce domaine (bibliographie et discographie tenues à jour).

Que les stages de musique, déjà nombreux au niveau de l'enseignement maternel de l'Etat, soient maintenus, se poursuivent, malgré les échos malheureux qui nous parviennent et nous font craindre pas mal de restrictions à ce sujet.

3. Au niveau des médiathèques

Qu'elles intensifient encore leurs efforts pour informer les institutrices maternelles de leurs services. Afin que ces dernières recourent plus souvent à elles pour l'emprunt des documents avant leur achat souvent trop coûteux.

Que la liste des achats et les fiches d'analyse très intéressantes ne soient plus diffusées confidentiellement mais qu'elles parviennent également dans les écoles normales et maternelles.

Quant à la conclusion de mon exposé, elle sera brève : dans nos classes, la musique ne peut être séparée des autres activités, elle accompagne ou dirige les pensées, les gestes, les goûts des enfants qui possèdent en eux tous les arts confrontés.

Comme l'indique le programme «A l'école maternelle, la musique doit être omniprésente de l'accueil du matin à la fin de la journée. Elle doit s'intégrer à toutes les activités sous toutes sortes de formes, jeux, chants, comptines, rondes, auditions, rythmes».

Aussi de l'école normale à l'école maternelle la musique doit-elle rester un délassément apportant joie et détente et bonheur.

Depuis 1960 des progrès considérables ont été effectués dans ce sens, poursuivons-les !

Discographie des extraits entendus

- 1) «Chut, chut, plus de bruit»
extrait de : «Je regarde, j'écoute, je goûte, je touche, je sens»
Humery, J. 33 tours 30 cm. Arc en ciel 1987

- 2) Le forgeur de tempos
Gotainer R.
- 3) «B D pour Woody»
extrait de «Le sac à grimaces» (musiques à imaginer et à mimer) warring S. 33 T 30 cm.
Harmonia Mundi Le chant du monde 1000309
- 4) «Ma femme avait un grand chapeau»
extrait de «Le serpent à sornettes» (chansons créées avec les enfants) Mayoud 33 tours 30 cm. Le chant du monde LDX 74682
- 5) «Moi j'ai deux oreilles» cf. Chut, chut (1)
- 6) «Dans la boîte à outils»
extrait de contemimes - Albaut C. (35 comptine-sà mimer) 33 tours 30 cm - Unidisc UD 301497
- 7) «La grenouille»
extrait de «Poésies et chansons pour petits mousses» Oliver J.
33 tours 30 cm. Arc en ciel SM 301273
- 8) «Conseil d'hygiène»
extrait de chansons pour mieux parler
Gudin J. et Perron-Goix
33 tours 30 cm. Unidisc Ud 301395
- 9) «Avec ce bout de bois»
extrait de «Chanter, parler, bouger»
Lentin L. Istra livre-disques
- 10) «Qui est blanc avec des taches»
cf. «Dans la boîte à outils» (6)
- 11) «Le petit singe dans la glace»
extrait de «Papa clown»
Lozere P. 33 tours 30 cm. PLBF 163 4604
- 12) «Un petit caillou sur le chemin»
extrait de «Le cirque guitare»
Merveille C. 33 tours 30 cm. Kangourou 8983003
- 13) «Pomme et panier»
extrait de «Do, ré, mi, en avant !» (spécial rondes mimées)
Triki N. 33 tours 30 cm. CBS 83785
- 14) «Je suis bizarre»
extrait de «Musique au Zoo» Ducroset J.R.
33 tours 30 cm. Auvidis AV 4273
- 15) «J'ai un gros nez rouge»
extrait de «chansons à gestes n° 1»
Naty-Boyer
33 tours 30 cm. Auvidis AV 4252
- 16) «Pour manger l'oeuf à la coque»
extrait de «Yokyok chante»
Vander Essen A. et Grosz P. Dès H.
33 tours 30 cm. Mary-Josée ZL 37538

deux expériences de recyclage

ANDRE FOULON

Apprendre à apprendre

ANDRE FOULON pose le problème de la culture musicale comme pré-requis avant d'aborder l'école normale.

Des solutions existent, comme les «Ponts» entre Académies et institutions pédagogiques, pour atteindre un bon niveau de connaissances musicales, correspondant à la fin du cursus scolaire.

A côté du savoir livresque, il est essentiel d'apprendre à apprendre par des stages de recyclage.

Tout le monde s'accorde à reconnaître à l'éducation musicale un rôle primordial dans le développement et l'épanouissement de l'enfant car elle sollicite tous les aspects de sa personnalité (sensoriel - affectif - intellectuel et physique). Nul ne conteste donc l'importance de la formation musicale dans l'enseignement normal préscolaire : tout comme pour l'éducation plastique, 4 H 30 lui sont réservées dans la grille horaire de 1ère année, 2 heures en 2ème année et 30 minutes en 3ème (soit un total de 7 heures par semaine, réparties sur trois années de formation, au même titre encore que l'éducation physique, le sport et la psychomotricité). On conçoit mal, en effet, qu'un instituteur ou une institutrice maternelle ne puisse chanter et faire chanter.

Mais il faut aussi qu'il puisse imaginer toutes les exploitations possibles des chants proposés aux enfants, tant sur le plan du rythme et du mouvement que sur celui de l'orchestration ou encore de l'audition. Or, à leur entrée en section préscolaire, la majorité des normaliens n'ont aucune formation musi-

cale (puisque celle-ci si elle n'est pas totalement absente dans le fondamental et le secondaire n'y est présente que de façon trop épisodique pour être efficace).

La formation musicale des normaliens du préscolaire ou du fondamental pose le double problème de la formation musicale personnelle (on pourrait l'appeler formation solfégique) et de la formation à la pédagogie musicale c'est-à-dire l'apprentissage de méthodes et l'acquisition de techniques permettant un meilleur transfert de leur savoir.

Il me semble difficile d'envisager une telle formation sans poser le problème des *pré-requis*.

De même qu'il est évident de considérer qu'un candidat à la faculté polytechnique mettra tout en oeuvre pour assurer sa formation mathématique - au besoin, il suivra des cours spéciaux pendant une année supplémentaire - ou encore qu'un futur interprète n'entreprendra pas ses études sans connaissance linguistique préalable, il est utopique de croire, dans le cas précis qui nous préoccupe, qu'un futur instituteur maternel puisse mener à bien ses études musicales s'il n'a au départ un bagage musical correspondant à un niveau de fin de 2ème année du cours de solfège en académie de musique. Cela lui permettrait, et on pourrait l'envisager, de terminer la 5ème année de solfège - degré d'excellence - conjointement à la 3ème année de sa formation à l'école normale.

Voilà peut-être une première piste qui devrait permettre de développer une réflexion intéressante. Encore faut-il établir des passerelles et envisager

André Foulon est professeur de méthodologie du solfège au Conservatoire Royal de Musique de Mons et professeur de piano à l'Académie de Musique de mons.

une collaboration étroite entre les deux types d'enseignement comme cela se fait d'ailleurs pour les humanités musicales. Je rappelle qu'il existe dans la partie francophone du pays quelque 90 académies de musique dont de nombreuses sections travaillent en décentralisation et qui seraient prêtes à partager l'expérience.

Mais qu'en est-il actuellement ? Que fait le maître de musique pour compenser efficacement les lacunes d'une pratique insuffisante ou nulle ? Dans le meilleur des cas, il élabore une pédagogie d'urgence, aussi pénétrante que possible où dans une pédagogie d'urgence, aussi pénétrante que possible où dans un premier temps, l'étudiant s'attache à reproduire certains schémas lors d'exercices collectifs à l'intérieur du cours même.

Ce peut être l'apprentissage d'une comptine ou d'une chanson-écho, ou encore une initiation au rythme par l'expression motrice où la marche à vitesse normale fait découvrir les noires, la course à double vitesse, les croches, etc...

Sans nier l'importance de la période d'observation prévue par le programme au 1er trimestre de la 1ère année, ma conviction est qu'il faut la relativiser et mettre directement les candidats-stagiaires en situation sur « terrain », leur confiant, au début, des micro-séquences d'enseignement dans des domaines où ils se sentent particulièrement à l'aise et où leur sensibilité peut se révéler et s'extérioriser librement.

Grâce à une pédagogie positive, le professeur d'éducation musicale peut éliminer la crainte et dissiper le doute. Il doit tenir compte des possibilités de chacun, proposer au stagiaire des techniques qu'il pourra maîtriser et n'aborder qu'une difficulté à la fois, progressant acquis par acquis, afin que le candidat puisse réinvestir ceux-ci dans l'expression, l'improvisation et la communication.

Cette formation sensorielle de base liée à une pratique musicale active débouche naturellement sur la découverte des symboles et la lecture. Bien que décrite dans la formation solfégique traditionnelle parce qu'elle précède toute démarche sensorielle, la lecture revêt ici une importance capitale car elle est un auxiliaire de la mémoire et constitue un élément essentiel dans la conquête du savoir et de l'autonomie.

Un deuxième axe de réflexion s'impose à présent et concerne la formation des professeurs de musique dans le supérieur pédagogique. Le titre requis

pour accéder à ce niveau d'enseignement est le 3ème degré délivré par le jury central. Sans mettre en cause l'intégrité du jury chargé de juger les épreuves ni la compétence de ses membres, nous ne pouvons cautionner la valeur d'un tel titre qui sanctionne, dans la plupart des cas, l'acquisition d'un savoir livresque en dehors de toute expérience pratique ou presque...

D'ailleurs, il y a bien longtemps que l'enseignement musical subventionné a réagi contre cet état de fait en supprimant les examens d'aptitude pour les candidats-professeurs de solfège en académie.

C'est ainsi que l'on a assisté en 1972 à l'instauration des cours d'agrégation au sein des Conservatoires Royaux de Musique.

Durant deux années, les étudiants en formation pédagogique y reçoivent un cours de psycho-pédagogie conjointement à un cours de méthodologie spéciale, deux années durant lesquelles les futurs professeurs de solfège appréhendent les connaissances théoriques requises et l'expérience utile par des observations sur terrain et une participation active à des stages.

A l'heure actuelle une commission mixte (c'est-à-dire groupant des spécialistes issus des enseignements supérieurs artistique et pédagogique de l'Etat) étudie le projet de création d'un « régendat en éducation musicale » ayant pour objectif de former des enseignants des disciplines musicales dans l'enseignement secondaire de plein exercice. Peut-être, par ce biais, pourrions-nous un jour envisager le cas des maîtres spéciaux de musique dans l'enseignement normal et le rôle des éventuels musiciens-intervenants dans le préscolaire et le fondamental. Ici aussi, se pose le problème des pré-requis : on exigerait à l'entrée une formation musicale correspondant à une 5ème année de solfège en académie. Les aptitudes requises seraient testées à l'admission des candidats afin de permettre d'éliminer ceux qui ne pourraient poursuivre ces études avec fruit et d'orienter ceux qui auraient besoin de « rattrapages accélérés ».

Cette formation des futurs régents serait prise en charge par les écoles normales et les conservatoires royaux de musique. Dans l'attente de ce futur plus ou moins rapproché où nous pourrions revendiquer l'instauration d'une activité musicale continue dans l'enseignement général, la formation permanente des maîtres en place est assurée par des stages de re-

cyclage organisés par le Ministère de la Communauté française de Belgique.

C'est en effet à une cellule communautaire, le CERED (initiales signifiant : culture en relation avec l'éducation), que revient le mérite d'avoir repris en charge les activités socio-culturelles disparues du cursus normal de l'Education Nationale.

Partant du principe que les enseignants du pré-scolaire et du fondamental ne sont pas toujours préparés à assumer ces activités, le CERED met sur pied des stages de formation, à la demande d'organismes tels que les foyers culturels, les associations de parents, les pouvoirs organisateurs ou encore en réponse aux inspecteurs ou au enseignants eux-mêmes. Remercions ici les responsables de cette initiative, sachant que l'enveloppe budgétaire dont ils disposent est bien mince par rapport au portefeuille de l'Education Nationale où rien, semble-t-il, n'est organisé dans ce domaine.

Pour l'année civile 1987 une centaine de dossiers ont été traités, touchant près de 3000 personnes! Le secteur musical arrive en deuxième position avec 15 formations achevées, immédiatement derrière l'expression verbale et écrite (poésie, théâtre...) qui en compte 24. Conçus sous forme d'ateliers, ces stages visent à enrichir le vécu personnel de chacun, à alimenter de manière continue le support d'une pédagogie sans cesse en éveil et, grâce à la mise en commun des expériences individuelles, à enrichir également la palette des outils d'intervention. Il ne s'agit donc pas de conférences pédagogiques auxquelles l'auditeur assiste passivement mais bien de séances intensives de travail où le participant est confronté avec une pratique musicale réelle.

Mon Collègue Jacques Fourgon se chargera dans quelques instants de vous livrer son expérience en matière de recyclage, faisant l'inventaire des problèmes rencontrés et des solutions proposées pour y remédier, qu'il s'agisse de l'affinement de la perception auditive par la pratique d'une véritable pédagogie de l'écoute où le plaisir de l'auditeur se verra accru en fonction de ses capacités à analyser une oeuvre selon diverses références et à des niveaux de plus en plus élaborés - par ex :

- identifier les instruments à leur timbre;
- découvrir ou reconnaître des thèmes mélodiques ou rythmiques, suivre leur développement ou encore

- s'initier sensoriellement à l'analyse formelle, reconnaître et comparer les genres;

qu'il s'agisse aussi :

d'une véritable formation vocale liée à l'étude pratique du mécanisme de la respiration et de la phonation,

d'une pratique du chant choral par imitation qui rendra à la tradition orale, à l'oreille et à la mémoire toute leur importance avec un souci constant d'accéder à une culture musicale réelle par une approche plus large du répertoire et une ouverture à des musiques généralement exclues (musiques ethniques, jazz,...), ou encore d'une prise de conscience affinée du schéma corporel par des exercices de réaction rythmique, des jeux de mime ou d'expression corporelle;

qu'il s'agisse enfin d'une pratique instrumentale en préparation à l'orchestre pouvant déboucher également sur la facture d'instruments rudimentaires dans le but d'amener l'enfant à jouer avec le son, le manipuler et l'intégrer de manière appropriée dans un contexte musical déterminé (je pense à l'illustration sonore d'un conte ou d'un spectacle de marionnettes).

qu'il s'agisse, pour terminer, d'une pratique de l'improvisation afin de maintenir en éveil l'imagination créatrice du formateur.

En conclusion, je dirai que les activités proposées lors de ces stages visent principalement à conforter le travail que l'instituteur aura entrepris pour l'aider à progresser dans la confiance en lui-même et à trouver une expression de plus en plus juste de ses gestes musicaux et une formulation de plus en plus adéquate de ses projets pédagogiques.

Des recyclages pratiques

LA MUSIQUE est trop souvent négligée...c'est une situation préoccupante dont chacun a conscience.

Pour combler les lacunes de la formation des instituteurs, Jacques Fourgon propose des recyclages très «pratiques» et rapidement efficaces sur le terrain.

L'ENSEIGNEMENT MATERNEL AUJOURD'HUI

J'ai la conviction, pour l'avoir vécu «de l'intérieur» - et même si cela ne s'est pas fait de manière spectaculaire, même si cela n'a pas suscité la polémique - que parmi nos enseignements du jour, l'enseignement maternel est celui qui s'est le plus profondément rénové.

Sous l'impulsion d'une équipe d'inspectrices (d'animatrices pédagogiques faudrait-il préciser) motivées par les travaux et les recherches pédagogiques à la fois sérieux et récents, relayées par des institutrices convaincues, engagées, disponibles, curieuses et imaginatives, l'école maternelle est devenue un lieu remarquable d'éveil et d'expérimentation de la sensorialité, d'ouverture à des activités concrètes qui en fait le terrain d'action idéal susceptible de préparer et de stimuler les apprentissages et les prises de conscience ultérieurs.

Tout naturellement, les activités d'expression ont pris place au sein de cet enseignement, comme «incitants» capables de faciliter, corroborer et élargir ces apprentissages. Que ce soit au niveau de la découverte du corps (schéma corporel, latéralisation, coordination, occupation de l'espace), de l'habileté manuelle, de l'expression graphique ou orale, du développement de l'écoute active, de l'imagination ou d'autres et nombreuses facultés encore, l'enseignement maternel éveille de manière extraordinaire les aptitudes qui devraient mener l'enfant vers une scolarité harmonieuse.

Bien évidemment, la musique prend à ce niveau une importance qui n'est plus à démontrer : la voix,

le rythme et le mouvement, l'affinement de la perception auditive sont en liaison étroite avec toutes ces activités d'éveil.

LA MUSIQUE ET LES ENSEIGNANTS

De nombreux enseignants n'abordent la musique qu'avec de grandes craintes, en raison d'une formation préalable souvent inadéquate (absence de prérequis, temps de formation insuffisant, méthodologie, peu ou mal adaptée aux objectifs et trop centrée sur des acquis techniques) mais aussi à cause des mythes qu'elle engendre : «il faut être doué pour faire de la musique», «connaître parfaitement le solfège»; ou encore par référence à une littérature inaccessible : Bach, Mozart, Beethoven... (Mais fait-on référence à Rodin ou à Rubens à propos d'activités en liaison avec le modelage ou l'expression picturale ?)

Or quand bien même il serait souhaitable - dans l'idéal - que les futures institutrices du maternel... et du primaire entrent à l'école normale nanties d'une formation musicale préalable, il est possible, en deçà de la spécialisation sans doute mais à l'instar d'autres disciplines, de leur indiquer une méthodologie en adéquation avec l'âge et les potentialités des enfants.

LES ACTIVITES DE RECYCLAGE

Objectifs

Convaincre...de l'opportunité et de la richesse de la pratique musicale, susciter l'envie de développer au sein de la classe des activités vécues à partir du jeu sonore vocal et instrumental;

- montrer que cette pratique est réalisable à partir d'éléments simples et abordables.

Jacques Fourgon est professeur de méthodologie du solfège au Conservatoire Royal de Musique de Liège et Directeur des «Ateliers musicaux».

Cadre

Les inspectrices maternelles avec lesquelles j'ai eu très souvent l'occasion de collaborer - principalement, Mmes Geneviève Braibant, Anne-Marie Evrard et Jenny Eloy - dans des cantons scolaires qui recouvrent une bonne partie de la Wallonie de Liège à Chimay, en passant par Namur, Charleroi, etc... ont opté la plupart du temps pour une première activité d'information sous forme de CONFÉRENCES PÉDAGOGIQUES (une journée) obligatoires pour toutes les enseignantes (plus ou moins 40 personnes). Il faut considérer ces journées comme des séances de «dérégulation» et d'éveil aux phénomènes musicaux mais en leur donnant un caractère pratique dans la mesure où au cours de ces six heures de travail, je me suis toujours attaché à développer une initiation centrée avant tout sur la découverte concrète, et non pas théorique, des activités sonores : chanter, jouer, imaginer, créer,...faire de la musique. Faisant suite à ces «conférences», nous avons organisé des FORMATIONS plus approfondies (20 à 25 H), parfois répétées sous forme de week-ends, de journées ou d'ateliers (des mercredis, des samedis) destinés à des groupes volontaires de 12 à 25 personnes.

Matières

En général, et à de très rares exceptions près, les institutrices maternelles font preuve de capacités et de disponibilités assez étonnantes - mais souvent «en friche» - au niveau du potentiel sonore qu'elles ont en elles mais bien évidemment, qu'il faut leur révéler. Jeunes ou plus mûres, elles témoignent d'ailleurs, d'un enthousiasme et d'un dynamisme «qui font plaisir à voir»...

Voici une brève description des activités que je leur propose.

- Activités vocales

La voix est un outil privilégié, disponible; sans doute, si l'on n'y prend garde, parfois susceptible de créer des «blocages» techniques - les passages de voix, par exemple - ou psychologiques, car notre voix est insérée dans notre corps et implique donc toute notre personnalité (bien plus que l'instrument ou le matériel sonore qui agissent en médiateurs).

Mais d'autre part, c'est elle aussi qui permet les expérimentations les mieux ressenties et donc les plus approfondies.

L'objectif sera donc de libérer les voix, de les rendre saines (combien de voix rauques, mal placées et donc vite fatiguées et souvent présentant des nodules sur les cordes vocales, ne rencontre-t-on pas dans l'enseignement, aussi bien chez les enfants que chez les enseignants !), d'élargir le champ sonore vocal, d'expérimenter sa propre mécanique vocale, de la connaître et de la maîtriser afin de pouvoir la contrôler et la stimuler chez les enfants. Il ne s'agit évidemment pas de fabriquer des voix de cantatrices, ce n'est pas notre but, mais de faire en sorte qu'en restant «naturelles», elles deviennent souples, justes et jolies.

D'où, pratiquement :

- travail de la respiration abdominale;
- libération de la voix à partir de sons spontanés;
- exploitation des sons vocaux à partir de jeux, inventions, improvisations collectives, de la créativité vocale;
- travail sur divers paramètres : hauteur, dynamique, articulation, timbre;
- sons contrôlés donnant accès à la «littérature» vocale, principalement aux chansons populaires ou folkloriques;
- exploitations rythmiques, instrumentales, polyphoniques, transformations,...

Bien entendu, cet ensemble d'activités est envisagé en fonction de la retransmission : ludisme, chansons adaptées aux âges et possibilités vocales des enfants, considérées comme activité de synthèse - de l'intonation, du rythme, de la dynamique... - faisant appel aussi à la mémoire, à la concentration, à l'attention au geste ainsi qu'à des exploitations diverses (gestuelles, rythmiques) et à des «débouchés» ultérieurs (orchestrations, associations à d'autres activités expressives, littéraires, corporelles...

Tout ceci suppose au niveau du recyclage un certain nombre d'acquisitions pratiques et d'apprentissage utiles :

- choix des chansons, interprétation;
- direction : découverte de la phonimie, de la gestique élémentaire («prendre» la note, donner les départs, soutenir la pulsation, phrasé, respirations, etc...);
- exploitations : alternances, tenues, ostinati, déflections, polyphonies.

RYTHME ET MOUVEMENT

Pour les jeunes enfants, le rythme est inséparable du mouvement, du geste concret (déplacements, frappés divers, petites percussions, matériel sonore) qui au travers d'expérimentations pratiques et vivantes permettront d'éveiller et de développer l'instinct rythmique :

- opposition et organisation du son et du silence;
- écoute, reconnaissance et expérience pratique de divers paramètres tels que long, court, lent, rapide, résonant, sec...;
- expérimentation et ordonnance de sons divers à partir d'activités ludiques, spontanées ou dirigées, centrées sur la périodicité ou la non périodicité;
- concrétisations corporelles, instrumentales, vocales;
- travail rythmique à partir des chansons;
- associations verbales, gestuelles ou graphiques débouchant sur la réalisation de petites formes sonores.

En recyclage, les institutrices découvriront les moyens ludiques susceptibles de stimuler l'éveil rythmique.

AU DEPART, pour les tout-petits, susciter par exemple, l'adéquation mouvement/son, immobilité/silence, espace/son, espace/silence, sons longs lorsqu'on se tient par la main, sons courts lorsque les mains se détachent... Réponse à des gestes de direction («jouer», «ne pas jouer», jouer fort, beaucoup, peu, doucement, souvent, rarement...), organiser le jeu (tous, quelques uns, à chacun son tour,...), de manière à styliser peu à peu la production sonore.

PROGRESSIVEMENT, et, en fonction des découvertes (instruments nouveaux, sons vocaux, meilleure maîtrise des paramètres), ces essais se développeront et s'enrichiront. ULTERIEUREMENT, on découvrira les prénotations et graphismes qui permettront de fixer les inventions, de les reproduire.

PARALLELEMENT, les institutrices travailleront sur les phénomènes périodiques (périodicité et non périodicité ne sont pas antagoniques, les deux stimuleront l'invention) : découverte de la pulsation..., des pulsations («naturelle» d'abord, celle des jeunes enfants aux membres et aux muscles courts et donc qui appelle un tempo «accélééré») à la noire, à la croche, à la blanche ou à la blanche pointée (le ternaire comme le modal, est trop souvent oublié!) qui

permettront de nouvelles instigations au niveau de l'orchestration, de la forme, de l'invention, des techniques (ostinati, par exemple), des représentations corporelles (mouvements, rondes, danses, etc...).

Voilà donc tout un programme très brièvement résumé, qui implique l'imagination des enseignantes :

- pour interpréter tout cela de manière ludique ou métaphorique, pour l'adapter aux âges des enfants;
- pour susciter l'éveil de l'imagination (ou parfois la restituer mais aussi pour créer l'intérêt, pour «composer», mettre en forme, organiser, styliser les acquis sonores);
- pour réunir un matériel sonore : les beaux sons secs des claves mais aussi des cailloux, les sons résonants de la cymbale mais encore des bouteilles ou d'un vieux tuyau suspendu ! Que de sonorités à extraire de boîtes de conserves de différentes tailles (percutées avec diverses baguettes ou mailloches ou mises en vibration avec des billes), que de timbres, bruissements ou dynamiques variés à tirer d'une simple feuille de papier que l'on frotte, agite, déchire, ou que l'on frappe entre les mains...

Le champ d'action musicale est inépuisable, je pourrais évoquer encore quantité d'activités possibles dans le cadre de l'expression sonore des jeunes enfants - activités auditives, associations à d'autres disciplines, contes sonores, bruitages, sonorisations diverses... - mais l'espace est limité ! Puis aussi, les imaginations pourront prolonger ces brèves réflexions...

«Aller à la musique», «jouer de la musique», «faire de la musique». Que de locutions passionnantes !

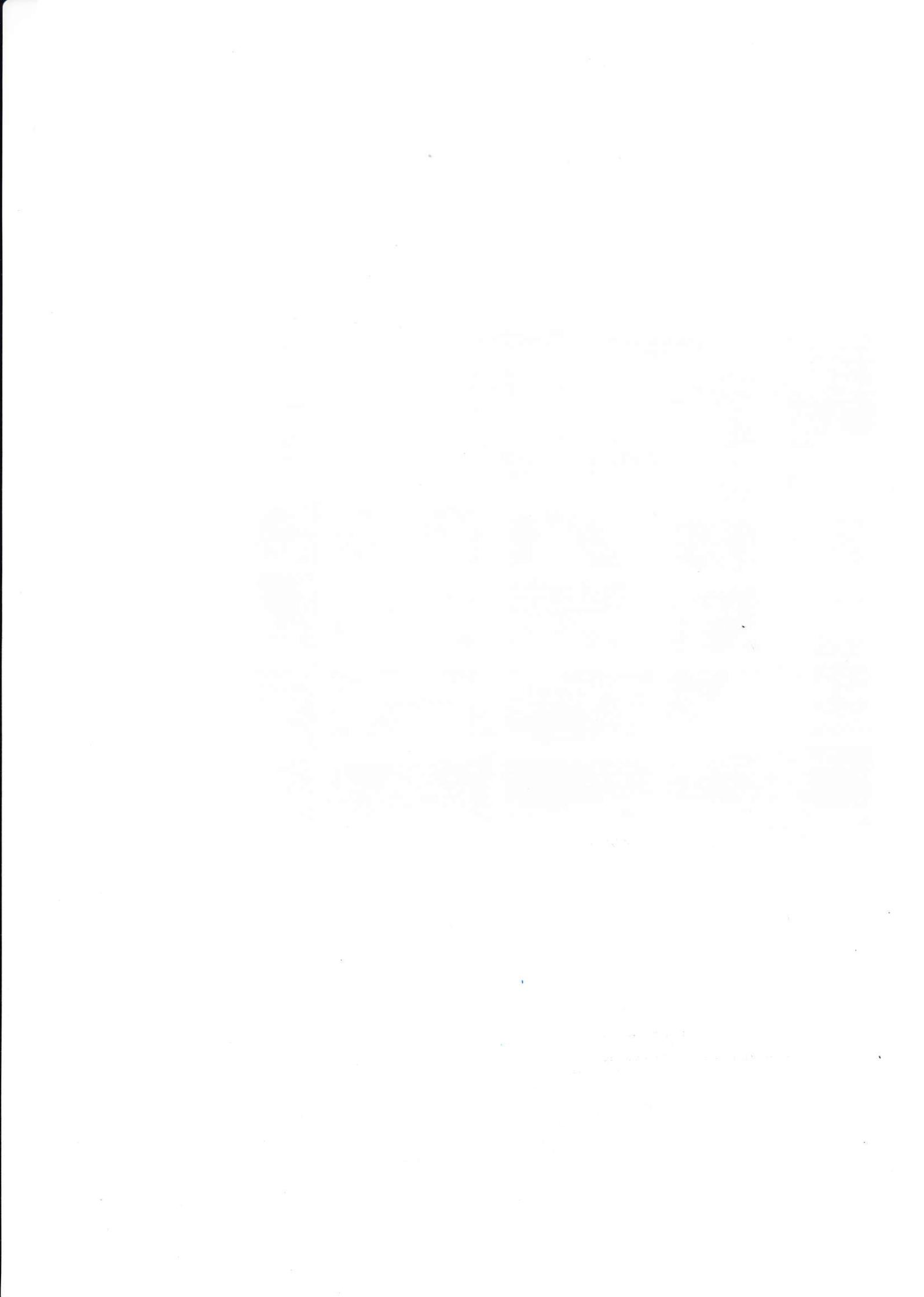
Mais hélas...notre société a perdu peu à peu le sens de la fête; nous subissons la musique bien plus que nous ne la produisons et trop souvent, nos écoles sont devenues le reflet de cet état de fait. Au niveau de l'école primaire notamment - il y a quelques années, Marcel Lemaire dénonçait «le désert musical du primaire» - les activités d'expression et plus particulièrement la musique, sont réduites à la portion congrue : bien rares sont les maîtres qui font encore une place au chant, au rythme et au jeu musical. Et pourtant, l'exemple de nombreux pays - même très proches - où la musique occupe une place de choix dans les programmes éducatifs devrait stimuler l'intérêt des responsables de notre enseignement.

L'enseignement maternel a ouvert la voie, encore faudrait-il qu'il soit relayé par l'école primaire afin que cette malheureuse petite heure que le secondaire accorde à la musique n'apparaisse plus comme «l'emplâtre sur la jambe de bois» après l'hiatus du primaire.

Tout au long de la scolarité, il faut à tout prix, que

la musique retrouve son rôle non seulement de support fonctionnel de nombreuses activités mais aussi et surtout, au delà des simples acquis «techniques», qu'elle devienne cette irremplaçable leçon de vie, d'expression, de culture et de bonheur - qui nous stimule et qui nous passionne.





la formation des musiciens-intervenant

ANDRE DUBOST

Quand les musiciens travaillent avec les enseignants

R ENCONTRER des Belges pour parler pédagogie. Parce que les mêmes problèmes se posent de part et d'autre de la frontière. Parce qu'il faut insister sur ces échanges qui se révèlent aussi fructueux pour chacun; sur ces mêmes problèmes qui se posent partout et qu'il faut résoudre de manière optimale.

Le recours, dans les écoles élémentaires et préélémentaires, au soutien d'intervenants extérieurs a plusieurs causes : la difficulté qu'éprouvent les instituteurs à assumer une tâche à laquelle ils sont souvent peu préparés; l'intérêt de beaucoup d'entre eux pour la musique et la conscience qu'ils ont du rôle irremplaçable de la musique dans l'éducation des enfants; le développement rapide et massif de l'enseignement musical spécialisé depuis une quinzaine d'années et son impact sur l'enseignement général.

Autres raisons de faire appel à des professionnels de la musique : l'ouverture de l'école à la diffusion et à la création artistiques; les progrès du travail d'équipe, de l'interdisciplinarité; la diversification des modes de vie scolaire (classes transplantées, activités optionnelles décloisonnées, aménagement du temps scolaire).

A ce constat : la présence de plus en plus fréquente d'intervenants extérieurs dans les écoles, aux questions posées par ces interventions, les ministères de l'Éducation Nationale et de la Culture ont répondu ensemble ces dernières années par une série de mesures destinées à en assurer la qualité.

La création, à l'intérieur d'universités, de neuf

Centres de formation de musiciens intervenant à l'école, établissements pris en charge par les deux ministères, vise d'abord, bien entendu, à donner à de jeunes musiciens les moyens pédagogiques de collaborer avec les enseignants, mais aussi à définir, par une recherche commune aux uns et aux autres, les objectifs et les contenus de la pratique et de l'éducation musicales à l'école.

La loi du 6 janvier 1988 sur les enseignements artistiques précise les conditions dans lesquelles peuvent être recrutés les intervenants extérieurs, ainsi que les modalités de leur collaboration avec les enseignants.

Ainsi se crée-t-il, peu à peu, un contexte favorable à la cohérence et à la continuité de l'enseignement général et de l'enseignement spécialisé. Ainsi met-on davantage l'accent, ici et là, sur la pratique collective de la musique.

Il est important pour les personnes qui travaillent à l'école maternelle de savoir ce qui se passe à l'école primaire, et de prendre conscience du lien étroit entre l'un et l'autre domaine.

Parallèlement au texte assez institutionnel du problème de formation des musiciens intervenant à l'école, je souhaite simplement insister sur le pourquoi des choses et le pourquoi de leur formation.

Ce qui est en question n'est pas de savoir s'il faut absolument défendre la polyvalence des instituteurs, leur omniprésence à l'école ou s'il faut absolument défendre le statut des musiciens intervenant à l'école; mais bien de prendre conscience du pro-

Inspecteur au Ministère de la Culture depuis 1982, André Dubost connaît bien le milieu scolaire français pour y avoir beaucoup travaillé. Compositeur, il a été professeur de lycée, chargé de cours dans les Universités de Paris, Directeur de l'École de musique et responsable des activités musicales du Centre éducatif et culturel et à Yerres...

blème fondamental des enfants.

Il faut que les enfants fassent de la musique à l'école.

Il faut y arriver par tous les moyens et absolument créer la demande. Les enfants doivent savoir que la musique existe, qu'ils en ont besoin, envie et que leurs parents sachent également qu'il s'agit là d'une chose importante.

Pour y arriver, ce n'est pas trop d'unir tous les efforts, aut rapide et massif de l'enseignement musical spécialisé depuis une quinzaine d'années et son impact sur l'enseignement général.

ssi bien ceux du milieu culturel que ceux de l'éducation nationale.

Je suis persuadé qu'à terme, après de nombreuses interventions musicales à l'école, faites par des professeurs de musique, cela sera tout au bénéfice de l'institution; des enfants bien sûr, mais de l'école et des instituteurs au premier chef. Car il faudra alors former les pédagogues, leur donner du temps pour faire de la musique.

Lorsque nous parlons d'intervention à l'école, ce qui nous occupe, c'est la collaboration avec l'instituteur et non son remplacement.

Il ne faut pas toucher aux structures et n'intervenir que là où l'on en a exprimé le besoin. Le soutien qu'on apporte doit être un complément à la formation et à l'information. Les instituteurs ont souvent beaucoup de possibilités qu'ils ne développent pas, faute de ne pas savoir où aller. Nous avons donc une mission d'information, de documentation.

En France, il est toujours plus facile de faire entrer les musiciens intervenants à l'école maternelle, parce que les instituteurs y sont beaucoup plus préoccupés par les questions d'expression artistique et musicale; plus aptes à les prendre en charge.

En milieu scolaire élémentaire, le problème de la musique se pose davantage.

Les instituteurs maternels doivent d'ailleurs tenir compte de cet état de fait.

Mais il faut pour cela partir de l'Education nationale en élémentaire, et considérer qu'un instituteur peut n'avoir eu, en tout et pour tout, que 50 heures de formation durant ses études normales.

Peut-être les choses vont-elles s'améliorer maintenant grâce à la loi de janvier 88 sur les enseignements supérieurs.

Les mesures d'accompagnement de cette loi prévoient en effet la création d'ateliers artistiques sur les

écoles normales, avec un nombre d'heures non négligeable. La formation d'instituteurs en sera renforcée, mais n'arrivera toujours pas aux 193 heures du système belge.

Il ne faut toutefois pas être pessimiste car ces programmes évoluent, notamment matière d'instructions complémentaires au programme de l'éducation musicale élémentaire, instructions parues en 1986 et qui donnent de larges possibilités.

Ces compléments aux programmes et instructions sur l'éducation musicale à l'école élémentaire prennent en compte l'improvisation, l'expression et la création;

C'est assez nouveau par rapport aux pratiques en vigueur il y a quelques années.

Le poids du solfège étant ce qu'il est, on s'attache maintenant à une ouverture sur l'apprentissage à l'écriture et à la lecture.

Ce n'est pas d'ailleurs par une mauvaise chose que l'enfant soit amené à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, à condition que cela se fasse dans le prolongement et dans la foulée d'une pratique. n'oublions pas que l'écriture, la lecture sont pratiques courantes dans d'autres domaines que la musique; que la symbolisation, la possibilité de mémoriser les choses parce qu'elles sont notées est un acte fondamental de notre lecture. Bien entendu, tout dépend de la façon dont cet enseignement est traité. Sans capacité, il est inutile de l'envisager.

Cela peut se faire sous forme de jeu pour l'enfant, conséquence d'une pratique musicale qu'il ne faut pas hésiter à susciter.

Je citerai quelques extraits des programmes attachés à l'improvisation, l'expression, la création et la pratique collective.

On parle tout d'abord d'activités corporelles, en mettant l'accent sur des définitions quelque peu restrictives de l'expression corporelle.

Après des jeux dansés, puis des danses collectives, on en vient à parler de l'expression corporelle, créative, plus générale.

Les textes sont ensuite consacrés aux activités vocales, considérées comme très importantes.

Remarquons qu'il n'est pas simple pour un instituteur de mener à bien pareil programme.

A propos des activités vocales, on demande aux enseignants de faire faire aux enfants des accompagnements vocaux de chansons, en utilisant toutes les ressources de la voix et toutes les compétences

acquises - rythme obstiné ou varié, chant bouche fermée ou en écho, son tenu ou contrechant simple, variation d'intensité ou de tempo, percussion corporelle, ritournelle instrumentale...

Viennent ensuite les activités instrumentales à partir de matériaux sonores divers : percussion, instrumentarium, fabrication d'instruments...

Activités d'écoute bien sûr, s'acheminer vers l'acquisition de notions fondamentales qui permettent, à l'écoute de documents sonores inconnus, de se construire des repères de perception auditive - tempo, pulsation, éléments mélodiques et rythmiques qui émergent, instrumentarium, mode d'attaque et qualité des sons, formes, perception horizontale.

Entendre d'abord donc, pour ensuite arriver à une perception verticale (entendre en même temps).

Par après, viendront les activités de codage, de lecture et d'écriture. Pour suivre ces activités musicales, donc partir d'activités musicales au moment où l'enfant a besoin d'agir, de créer, au moment où le travail corporel et sensoriel est indispensable, il faut aider à noter ces productions sonores au moment où l'enfant cherche la représentation symbolique. Cette phase importante mène à de nombreux exercices d'encodage et de décodage, elle fait passer les enfants par une analyse des faits sonores et la recherche de signes correspondants.

Dans cette même phase, on peut montrer qu'il existe d'autres types de notation musicale ancienne ou contemporaine. Cela permet d'apporter une dimension culturelle, d'accéder aux musiques contemporaines et aux diverses notations musicales. A titre d'exemple, on donne une notation grégorienne, une notation extraite de la méthode Martenot, un petit motif mélodique avec une forme de glissando et ensuite, un extrait d'une partition de Penderecki pour exposer quelques graphismes contemporains.

Ces activités décrites sont celles «d'apprentis» au sens le plus traditionnel du terme.

Le chapitre suivant du programme traite de l'improvisation, de l'expression et de la création dans le cadre desquels peuvent entrer pratiquement toutes les activités possibles avec les enfants.

Peut-être faut-il préciser que tous ces exercices et ce programme sont à considérer comme un «pense-bête» et non des directives à suivre à la lettre. A propos de l'improvisation, le programme précise que l'improvisation libre ne peut évoluer et s'enrichir

que si des moments d'improvisation sont intégrés à l'éducation musicale proprement dite. Liaison avec le chant, avec l'audition musicale et avec le rythme. Outre un moyen d'expression, l'improvisation est une forme d'auto-apprentissage, à travers laquelle le maître peut évaluer quelles notions musicales l'enfant a intériorisé.

Cette pédagogie de l'activité musicale associe des moments où l'enfant explore, élabore, s'exprime, et des moments où il revient au maître d'apporter des moyens qui développent les aptitudes musicales de l'enfant. Ce texte se termine sur les moyens de la création, la recherche de possibilités d'expression dans le domaine vocal, puis dans les domaines corporel, instrumental.

Enfin, le programme donne des exemples d'évolution dans les improvisations instrumentales collectives, libres individuelles - jeux en dialogue à deux et jeux en trio ou en petits groupes à trois ou au maximum à huit; avec des indications sur ce qu'est le rôle de l'enfant dans le jeu d'expression, et le rôle du maître qui intervient de la façon la plus discrète possible pour susciter l'invention.

Rappelons qu'une pédagogie doit toujours être positive et qu'il ne faut jamais dire que l'enfant n'a pas réussi un exercice mais au contraire mettre l'accent sur ses succès.

Je dirai en conclusion qu'il ne faut pas se sentir astreint par les programmes mais au contraire y trouver une certaine liberté d'action. Il faut toutefois tenir compte qu'un instituteur qui a seulement reçu 50 heures de formation peut se trouver en état de «détresse» vis-à-vis d'un tel planning qui demande, pour être appliqué, une formation bien supérieure à celle dispensée.

Un programme tel que je l'ai brièvement décrit exige de grandes capacités chez l'instituteur.

A ce propos, je suis tenté de reprendre quelques notions que j'ai trouvées dans un texte de Françoise Regnard, texte de sa communication faite lors d'un colloque à Saint-Sébastien en Espagne.

Professeur de psycho-pédagogie au Conservatoire Royal de Bruxelles, travaillant en France dans le cadre des centres de formation de musiciens intervenant ainsi qu'au Conservatoire Supérieur de Paris, Françoise Regnard a dressé le profil de l'éducateur. Ce qu'il faut pour être un éducateur, et pour jouer le rôle d'éducateur musical plus précisément, c'est de pouvoir chanter ou d'être capable de chanter, d'oser

chanter pour faire chanter. Il est important de savoir créer, pour faire créer. Quand je dis créer, c'est avec un C, et cela veut dire : passer à l'acte quand il s'agit de manipuler des matériaux et d'en sortir quelque chose qui n'ait pas encore été fait par quelqu'un d'autre.

A côté du savoir, il y a également le savoir-faire. Françoise Regnard dit : Le savoir faire pour un éducateur, c'est surtout le savoir faire faire. Savoir faire faire quand on est devant des enfants, c'est commencer par savoir entendre; entendre les propositions des enfants, leur réussite (ce qu'ils font bien), savoir remarquer qu'il y a eu un petit geste de la main qui est parti dans ce sens-là et qui était tellement bien en correspondance avec un rythme, ou bien encore savoir entendre dans une polyphonie un gazouillis qui se détache et qui pourra donner naissance à toute une exploitation sonore. C'est cela qui est important.

Savoir entendre pour pouvoir exploiter, regarder parce que la musique et le geste, c'est pareil. Savoir entendre mais aussi savoir regarder.

Il faut qu'un éducateur ait l'oreille, qu'il ait l'oreille et le regard fertile par son observation. Savoir faire faire, c'est savoir faire connaître, montrer ce dont on est capable, afin d'inciter, de déclencher des actions et puis, une fois que l'on a déclenché des actions, savoir laisser faire.

C'est là un point essentiel de la pédagogie qu'il ne faut jamais négliger.

Il est important de savoir disparaître pour laisser les enfants. On rejoint là le troisième savoir dont parle Françoise Regnard : le savoir être. Il ne suffit pas d'être musicien et de montrer ses capacités, il faut

aussi le désir de transmettre et de former, développer sa disponibilité.

Une éducation faite par les centres de formation porte sur l'ensemble de ces savoirs. C'est une formation très complète, très exigeante.

Avant de conclure, je voudrais faire part d'une expérience de formation dans un centre où j'ai pris, pendant la première semaine de l'année scolaire, les étudiants de deux promotions (le cycle est de deux ans). Nous avons travaillé autour du problème de la création, et plus précisément de la mise en relation texte-musique.

A partir d'«Alice au pays des merveilles», nous avons réalisé tout un travail d'adaptation de textes, des fragments de textes, pour qu'ils deviennent des chansons possibles (textes à rythmer, à parler, à chanter). Il s'agissait-là d'un travail purement littéraire. Il y a eu ensuite le travail sur les différentes façons de «musiquer» ces textes, en parlé-chanté, en polyphonie rythmique ou encore en chanson monodique ou polyphonique. A côté de cela, une musique lui était assortie. A partir de ces matériaux que j'apportais en tant que professeur, les étudiants - après avoir travaillé sur ces matériaux - étaient motivés pour fabriquer eux-mêmes des éléments. Ce travail a duré en fait cinq jours, pour aboutir à un concert d'une heure.

C'est toujours en pensant à ce qu'on peut faire faire à des enfants que l'on arrive à l'invention, à toutes sortes d'apprentissages : chant, rythme, écoute et musique contemporaine.

La création des enfants existe, à condition que l'on s'en donne les moyens.

Le centre de formation des musiciens intervenant à l'école de Lille

AU CARREFOUR de l'Université, de l'école et des organismes culturels, un centre de formation de musiciens intervenant est un lieu ouvert, une «ressource» dont l'objectif est de donner des outils compositionnels, didactiques et méthodologiques; pour permettre à chaque étudiant d'inventer son chemin pédagogique.

Il me sera difficile de parler de la vie d'un Centre de formation de musiciens intervenant, d'exposer les objectifs et les contenus de la formation sans prendre le temps de fixer quelques repères qui permettront d'appréhender le contexte musical de notre région, le Nord Pas-de-Calais.

- Les pratiques les plus fortement répandues, villes et villages confondus sont celles des harmonies (que l'on nomme sociétés musicales) et des chorales (400 dans la région).

COMMENT SE FAIT L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE ? OU SE FAIT-IL ?

Une harmonie-école régionale, une maîtrise-école régionale, 200 écoles de musique, cela représente 30 000 enfants qui pratiquent un instrument. La plupart d'entre elles sont des écoles municipales, non agréées et sont intimement liées aux sociétés musicales. La tradition locale est très forte et la promiscuité des lieux d'enseignement et de pratique collective contribuent à entretenir cette tradition... Il y a là un phénomène d'auto-reproduction très puissant. Par ailleurs deux conservatoires nationaux de région sont implantés l'un à Lille l'autre à Douai. Très peu de leurs élèves diplômés poursuivent une carrière d'interprète. Les autres diplômés se tournent tout naturellement vers l'enseignement de l'instrument ou du solfège sans aucune formation pédagogique. La plupart des élus (employeurs) se satisfont d'une

médaille ou d'un prix d'instrument... C'est le seul critère de qualification qu'ils reconnaissent.

Que se passe-t-il dans l'enseignement général ? Ecoles primaires et maternelles ? Une enquête récente dénombre une trentaine de musiciens intervenant à l'école et ne comptabilise pas la forte proportion de bénévolat. Effectivement, trop souvent encore, l'initiation musicale à l'école est confiée au directeur ou au tromboniste de l'harmonie. Cette initiation se réduit à l'enseignement du solfège, le but de cet enseignement étant d'assurer la relève pour la fanfare locale.

Le Département du Nord à lui seul recueille 300.000 enfants scolarisés (maternel et primaire) cela veut dire 15.000 instituteurs et seulement 6 conseillers pédagogiques en éducation musicale !

Pour couvrir les besoins du département, pour arriver à un CPEM par circonscription (250 inst.) il faudrait 55 postes nouveaux.

Il y a eu depuis 12 ans, 6 postes créés : si l'on respecte ce rythme il faudra attendre l'an 2088 pour satisfaire ces 55 postes !

La situation est bien précaire. Quand bien même voudrait-on créer ces postes nous ne sommes pas sûrs de trouver parmi les instituteurs des personnes répondant au profil de Conseiller Pédagogique en Education Musicale (CPEM).

La question est de savoir si notre région a réellement un potentiel de musiciens prêts à entrer dans une formation telle que celle que nous proposons, la question est de savoir si les collectivités locales ou autres organismes sont en mesure d'accueillir sur la marché de l'emploi les quelques nouveaux titulaires du DUMI...

Il y a 6 ans, à l'Université de Lille, la motivation était forte : soucieuse d'ouvrir des filières à caractère professionnel, soucieuse de «dépoussiérer» la formation universitaire et de développer une véritable recherche pédagogique au sein du département musicologie. L'enthousiasme était grand pour former «autrement» les musiciens en général et plus parti-

Jacqueline Brucket est licenciée en Musicologie et Histoire de l'Art. Elle est professeur d'éveil musical, musicienne intervenante, professeur d'éducation musicale et permanente du Centre de Formation des musiciens intervenant à l'école.

culièrement ceux qui se destinent aux métiers de l'enseignement, de l'éducation musicale. Sans même procéder à une enquête sur les débouchés en région, confiante dans ce projet, l'Université a soutenu la création du Centre.

Je rappelle ici qu'historiquement les CFMI sont les premiers lieux à avoir pris en compte de façon profonde la formation pédagogique du musicien. Le cursus est de deux années scolaires, soit 1.500 heures pour 27 heures par semaine.

A côté de cette forte motivation des universitaires, on constate de la part des responsables du développement culturel en région une volonté d'élargir leur champ d'action tout en respectant, tout en préservant l'identité culturelle régionale.

Les élus sont depuis peu très à l'écoute des idées nouvelles, conscients d'un retard important à combler : le département du Nord prélève 8 francs par habitant pour ses dépenses culturelles alors que la moyenne nationale est de 32 francs par habitant. Et pourtant le Nord a son Orchestre Philharmonique, son ballet, son théâtre National, son Centre dramatique National pour l'Enfance et la jeunesse, son Atelier lyrique...

Le CFMI n'aurait-il pas l'allure de « provocateur » pour la région ? Le pari est de proposer une formation sérieuse qui prenne en compte les particularités et les objectifs de l'école. C'est bien sur la nouveauté de cette formation que tout repose : en amont, il faudra trouver un public d'étudiants investis d'une responsabilité importante puisqu'ils auront à contribuer à la création de leur emploi, à la réflexion et à l'organisation de leur cadre de travail. En aval, il faudra par la qualité de l'enseignement et le rayonnement du Centre susciter un intérêt auprès des responsables culturels, et des élus.

Le chemin est long et passionnant !

Notre mission est donc double. Outre la mise en oeuvre d'une formation il faut trouver les moyens de faire émerger de nouveaux besoins, faire émerger une réflexion portant sur la qualité de l'enseignement musical à l'école. En ce sens, le Centre n'est pas seulement une formation universitaire, il doit pouvoir inventer des actions qui permettent aux étudiants de s'investir, de s'insérer dans des réseaux professionnels locaux.

Ces Centres sont ainsi lieux de propositions et de réalisation de projets éducatifs et culturels et ils rappellent sans cesse le rôle irremplaçable que l'école

doit jouer dans la vie musicale d'une commune.

Au carrefour des 3 institutions que sont l'Université, l'école et les organismes culturels, le Centre est un lieu ouvert, il est pour les musiciens et les pédagogues de la région un lieu « ressource » un lieu d'échanges, de recherche et de création.

OBJECTIFS ET CONTENUS DE FORMATION

Objectifs globaux

Un collectif d'universitaires, de professeurs de conservatoires, de professeurs de l'Education Nationale, d'artistes, de professionnels constitue l'équipe des formateurs du Centre. Une volonté nous anime, celle de mettre à profit nos expériences et nos compétences respectives pour un projet commun.

J'exposerai donc des objectifs de formation élaborés par une équipe qui s'est mise en route en 1983 et 1984 et qui se donne les moyens d'élaborer, d'évaluer ses initiatives au fil des actions menées. L'orientation commune aux divers enseignants est de s'inscrire dans une dynamique de recherche, dans une dynamique du projet. Nous tenons à préserver sans cesse l'équilibre le plus juste possible entre le domaine de l'invention, de la création et le domaine des acquis théoriques et scientifiques.

Ainsi la formation propose des situations d'expérimentation, d'analyse, des moments d'apprentissages techniques, des moments de réalisation artistique pour que, progressivement, chaque étudiant devienne « opérationnel » sur le terrain et soit capable à son tour de « proposer », réaliser et évaluer avec l'équipe éducative concernée des dispositifs pédagogiques et musicaux.

C'est cette attitude de recherche qui est sollicitée chez l'étudiant, cela signifie une « ouverture personnelle », un élargissement de son champ de perception, une acceptation d'autres modes de pensée, une interrogation sur la création. Il s'agit donc moins d'une transmission « unilatérale » de données théoriques que de la patiente construction d'une pensée musicale à partir de pratiques diversifiées.

Notre souci est d'élaborer une formation pour que ces musiciens ne soient plus de simples interprètes mais qu'ils se montrent capables de s'impliquer dans un acte de création.

Pendant très longtemps dans notre civilisation «pédagogie» et «pensée compositionnelle», «création» ne faisaient qu'un. Depuis le 19ème siècle, les fonctions se sont individualisées et l'enseignement s'est limité à une simple mission «d'apprentissage».

Aujourd'hui, les musiciens ne peuvent plus ignorer les découvertes des sciences humaines, de la psychologie génétique, de l'ethnologie, de la sociologie... et doivent tenter de renouer les liens entre enseignement et création.

Il paraît vital que chaque futur pédagogue entre dans un processus de recherche qui le conduira à la création. C'est la base de toute attitude pédagogique.

L'acte pédagogique est synonyme de «processus de création» le travail de musicien-pédagogue est un acte de composition à part entière. Dans l'instant d'une séance tout comme dans l'élaboration de projets de classe, il est en situation «d'écoute-analyse» de propositions, de productions des enfants. Il est en situation d'écoute de matériaux. A lui de mettre en place des dispositifs pédagogiques appropriés à chaque situation, à lui de composer avec divers paramètres musicaux mais également psychologiques, sociaux, matériels pour que le groupe acquière un comportement de musiciens, pour que le groupe s'approprie un outil de connaissance et vive un moment musical le plus ouvert possible.

Ouvrir pour une telle définition du musicien pédagogue ou plutôt du «pédagogue-créateur», c'est renforcer les liens entre techniques de création et techniques d'enseignement. C'est en même temps, valoriser le métier de pédagogue. C'est en tous les cas participer, théoriser pour mieux transmettre des savoirs, pour faire émerger de nouveaux comportements d'écoute.

Ainsi l'objectif du travail de création proposé dans notre CFMI trouve sa modestie. L'enjeu n'est pas de fabriquer des compositeurs mais de rendre des étudiants capables de mettre en oeuvre des connaissances, capables de déclencher des processus de création de leur tour.

Nos objectifs sont de donner un certain nombre d'outils compositionnels, didactiques et méthodologiques pour permettre à chaque étudiant d'inventer sa propre démarche pédagogique, de confirmer sa personnalité artistique. Il faut pour cela proposer une ouverture aux pratiques électro-acoustiques, aux musiques improvisées toutes esthétiques con-

fondues, aux musiques de notre temps.

Qui sont les étudiants ?

Ils sont recrutés à un degré BAC + 2, ils ont un profil de musiciens-instrumentistes de niveau de fin d'études de conservatoire. Nous n'excluons pas les personnes qui arriveraient avec un cursus «hors-conservatoire» les exigences d'entrée sont : «Etre bon musicien, avoir un bagage universitaire.

Les étudiants qui se présentent au CFMI de Lille sont peu nombreux (souvenez vous du contexte local). Non seulement les étudiants doivent répondre aux qualifications que je viens d'exposer mais être motivés et disponibles matériellement, financièrement pour suivre une formation à temps plein de deux années (formation initiale).

Jusqu'à présent ces étudiants devaient accepter de prendre le risque de n'avoir pas immédiatement un poste répondant à leur nouvelle qualification.

Ainsi les promotions vont de 5 à 10 étudiants, leurs profils sont très variés, hétéroclites, la moyenne d'âge élevée. Chaque année, nous accueillons 1 voire 2 instituteurs qui peuvent bénéficier d'un congé de formation de l'Education Nationale (pendant une année seulement).

Du fait de leur statut, les CFMI ont une grande souplesse d'organisation ce qui permet un réajustement des enseignements en fonction du profil des étudiants, en fonction des promotions en fonction de la maturité de l'équipe.

CONTENUS ET ORGANISATION DE LA FORMATION 88/89 (1)

Comment se font les articulations entre divers moments de cette formation ?

Un exemple, le cours de «formation musicale-analyse» (4 heures). Le principe du cours est le suivant : une oeuvre est écoutée puis analysée auditivement. Cela veut dire un va et vient entre écoute immédiate et mémorisation pour progressivement retenir un certain nombre d'informations et entrer dans la compréhension de l'oeuvre.

Le travail consiste ensuite en la notation d'éléments constitutifs de l'oeuvre (mélodiques, timbriques, formels...)

(1) Voir plan détaillé de la formation en annexe)

professeurs propose alors aux étudiants de se répartir par groupes, de réfléchir et envisager une exploitation pédagogique de l'oeuvre. Il y a à ce stade un effort de synthèse important à fournir. Le groupe devient «la classe» qu'un étudiant prend en charge à tour de rôle.

A côté de ce cours de formation de l'oreille-analyse, un atelier de musique d'ensemble et de direction. Ce cours aborde l'interprétation de ces mêmes oeuvres ou d'oeuvres proches par leur principe compositionnel. Il laisse par ailleurs une grande place au travail et à la mise en place de pièces créées par les étudiants (dans le cours d'écriture, l'atelier vocal, ou musiques improvisées) l'objectif est de partir du travail d'analyse pour sentir et sérier les moments clés de l'oeuvre et trouver leur rapport gestuel : c'est la recherche d'une conscience physique du «phrasé» (au sens large du terme).

Un autre objectif de ce cours est d'amener les étudiants à faire travailler les autres avec l'exigence d'interprétation la plus fine possible.

Ce cours est co-animé avec un professeur de danse contemporaine qui ici propose un travail de technique du mouvement, la kinésiologie. D'une façon générale il propose de donner des clés physiologiques pour se «préparer» à faire et faire-faire. D'une façon plus précise il s'agit de travailler corporellement pour aboutir à une clarté et une «volonté» du geste - instrumental, du geste de direction...

Naturellement le programme d'oeuvres a été élaboré d'un commun accord avec les formateurs concernés et en lien avec un autre temps de formation dont l'intitulé est «culture musicale». Nos étudiants ont besoin d'une sérieuse formation générale, l'étude de l'évolution des langages, l'étude des logiques compositionnelles spécifiques se fait de façon très synthétique. Elle permet de situer la musique dans un contexte socio-économico-philosophique et esthétique. Elle permet de mieux se situer soi-même dans les divers courants esthétiques de son temps.

L'atelier «pédagogie» se vit comme un «parcours» allant de la recherche appliquée à l'analyse des situations vécues chaque semaine (d'où l'utilisation de la vidéo comme regard prétexte à un décryptage collectif). Plusieurs thèmes de travail sont abordés notamment «l'enfant et la voix», «l'enfant et l'oeuvre musicale» c'est-à-dire l'enfant et l'écoute du répertoire; l'enfant et la pratique de répertoires. A ce stade du travail nous accueillerons un professeur

d'école normale qui abordera la «pédagogie de l'écoute» d'une part au centre pour un travail avec les étudiants, d'autre part dans une classe primaire en présence de nos étudiants pour réfléchir à partir de situations de classes concrètes.

Cette incursion dans quelques enseignements permet de sentir à quel point l'équipe de formateurs est attentive à cette mise en éveil des capacités pédagogiques autant que musicales des étudiants.

A l'occasion d'une manifestation culturelle que le CFMI organise en mai 1989, l'équipe des formateurs a passé une commande aux étudiants de 2ème année, commande d'un spectacle pour des enfants d'école primaire. Un financement est même prévu. Déjà les étudiants se sont mis à la tâche, ont bâti une trame. Ils en font un projet d'année : l'aspect organisationnel, budgétaire, matériel est travaillé dans le cadre du cours de «gestion administration». Les textes récités et chantés seront prétexte à recherches et travail dans l'atelier voix. L'écriture musicale, les orchestrations seront étudiés avec le professeur d'écriture, composition, une partie du travail de mise en place dans l'atelier de musique d'ensemble, la mise en scène et les maquillages seront également pris en compte dans l'atelier théâtre.

SARTRE : «Seul le projet comme médiation entre deux moments de l'objectivité peut rendre compte de l'histoire c'est-à-dire de la créativité humaine».

Annexe

CONTENUS DE FORMATION, LEUR ORGANISATION :

Formation pédagogique

- Psycho-pédagogie, méthodologie, connaissance de l'enfant à travers la pédagogie mise en oeuvre à l'école.
- Stages en école à raison d'une journée par semaine, suivis par les responsables du Centre avec le concours de professeurs d'Ecoles Normales et de CPEM.

Formation musicale et générale :

- Pratique de la voix : la voix parlée, la voix chantée, la chanson pour enfants (connaissance du répertoire, création de chansons) pratique chorale et apprentissage de la direction.
- Pratique collective à travers divers répertoires : (du Moyen Age, la création contemporaine, musiques improvisées, rythmes et percussions corporelles)
- Pratique corporelle : technique du mouvement (kinésiologie) danse africaine, percussions corporelles.
- Ecoute-analyse : pédagogie de l'écoute, analyse des systèmes d'écritures dans une dynamique évolutive, connaissance du répertoire, ethnomusicologie, participation aux concerts.
- Ecriture, composition : harmonie pratique et écrite, orchestrations, créations pour diverses formations instrumentales ou vocales.
- Expression, communication (théâtre, écriture poétique).
- Pratique de l'électro-acoustique
- Connaissance des milieux : gestion, administration, connaissance des institutions.





la musique dans toutes les écoles maternelles : c'est possible !

ON ne compte plus les rapports et les colloques qui, en Belgique et à l'étranger, ont mis en lumière l'intérêt primordial de l'éveil à la musique (et aux autres disciplines artistiques) dans l'enseignement fondamental. Cet éveil musical déborde largement les frontières du « culturel » : c'est le développement même de l'enfant qui est en jeu, sur tous les plans, de la sensibilité à l'apprentissage des langues à celui des mathématiques. En bref, l'éducation musicale et artistique participe fondamentalement à la construction de l'être humain sous toutes ses facettes.

Paradoxalement, à mesure que la prise de conscience de ces aspects essentiels grandit, la réalité sur le terrain ne cesse de se détériorer dans notre pays. De cette dégradation progressive et sournoise, il en a été question une fois de plus au Colloque de Bastogne. Comme il a été question des multiples réponses positives que constituent les ateliers, les stages, les formations diverses qui touchent l'enfant directement ou à travers l'enseignant.

Le fait nouveau, mis en évidence à Bastogne, c'est la possibilité de renverser la vapeur, et de répondre enfin à cette demande clairement exprimée par les six cents institutrices présentes : « aidez-nous à éveiller tous nos enfants à la musique, ils en ont un besoin vital ».

A partir des expériences qui ont été réalisées et soigneusement évaluées ces dernières années en

Belgique, en France ou ailleurs, il est désormais possible d'enclencher un vaste plan de revalorisation de la musique et, espérons-le, des autres disciplines artistiques - dans l'enseignement maternel d'abord, dans le primaire ensuite. Pour le maternel, c'est clair : un nouvel essor de la musique se fera avec les institutrices, et non sans elles.

Le colloque de Bastogne a également permis de constater à la fois la remarquable richesse et diversité des expériences récentes, et leur convergence globale. La revalorisation de la musique dans l'enseignement ne pourra s'effectuer qu'en réunissant toutes les énergies, toutes les compétences, toutes les bonnes volontés.

Le temps qu'il faudra, la rapidité avec laquelle les résultats s'appliqueront à l'ensemble de l'enseignement fondamental dépendront des moyens financiers et humains mis en oeuvre. En regard des enjeux (la formation et l'épanouissement de centaines de milliers d'enfants), les moyens nécessaires sont presque dérisoires, en tout cas extrêmement raisonnables.

A l'heure où l'enseignement se retrouve complètement communautarisé, le colloque de Bastogne offre à la Communauté française de Belgique une chance peut-être historique : la modernisation et la dynamisation de la musique et de la culture dans l'enseignement général. Pouvons-nous, à l'aube du troisième millénaire, priver de cette chance nos enfants et les générations qui suivront ?

Bernard Focroulle est organiste, professeur d'analyse musicale au Conservatoire Royal de Musique de Liège et Président des Jeunes Musicales.

la musique dans l'outre-mer
les écoles maternelles
est possible



bibliographie sélective (1)

LES ouvrages répertoriés dans cette bibliographie sélective cherchent à conduire les futurs praticiens de l'éveil musical près du jeune enfant d'âge préscolaire, sur deux voies :

- * l'une, plus réflexive, essentiellement pour un enrichissement personnel;
- * l'autre, plus pragmatique, pour acquérir des moyens plus techniques dans la pratique de l'éveil musical.

Le lecteur trouvera notamment dans ce chapitre, une rubrique intitulée «Bibliothèque musicale» reprenant un certain nombre d'ouvrages essentiellement documentaires, utiles pour une bibliothèque de classe, à l'usage des enfants.

Nous marquons d'une * les ouvrages cités par Anne Dereine et Dany Noe dans une *sélection critique de livres autour de la musique à l'usage des éducateurs et enseignants*, document publié par le service provincial de l'Enfance, de la Jeunesse et des Loisirs, Province de Namur (2ème édition 1987).

Le lecteur pourra se reporter à ce catalogue qui propose une brève présentation des ouvrages mentionnés.

Le document offre également une sélection de livres qui s'adressent directement aux jeunes.

Pour compléter cette information, il convient de se référer également au travail réalisé par Jean-Pierre Mialaret et publié sous le titre «*Repères bibliographiques - Recherches francophones en sciences de l'éducation musicale*» (in. *Vibrations*, n° 6, septembre 1988) ainsi qu'au n° 51 des *Cahiers du Cenam, L'Eveil musical du tout-petit*, décembre 1988 qui comprend une bibliographie concernant la petite enfance et la musique.

OUVRAGES GENERAUX (...PLUS REFLEXIFS)

- * ABBADIE M. et GILLIE A.M., *L'enfant dans l'univers sonore*, Paris, A. Colin, 1973.
- * AGOSTI-GHERBAN C. et RAPP-HESS C., *L'enfant, le monde sonore et la musique*, P.U.F. (L'Éducateur), 1986.
- BAKERROOT W., *Réflexions sur la créativité et le schulwerk de Carl ORFF*, la gymnastique volontaire, n° 3, 1974, pp. 149 à 153.
- BARRAUD H., *Pour mieux comprendre la musique d'aujourd'hui*, Paris, Seuil.
- BAUDOT A., *Vers une pédagogie de la créativité*, Paris, E.S.F., 1973.
- BENNET R., *Une philosophie de l'éducation musicale*, Québec, Presses Universitaires, Laval, 1976.
- BERGE Y., *Vivre son corps*, Paris, Seuil, 1976.
- BERTHERAT M.T., *Le corps a ses raisons*, Seuil.
- BEST F., *Pour une pédagogie de l'éveil (Musique, Théâtre)*, BOURRELIER, A. COLIN, 1979.
- BEX L., *Premières étapes d'une éducation musicale*, Les cahiers de l'enfance inadaptée, n° 188, 1974, p. 28 à 32.
- BOHY H., CAILLARD M., GROSLEZIAT C., *L'éveil musical du tout-petit : Une démarche d'échange créatif avec l'enfant*, Ed. Enfance et Musique, département recherche-diffusion-promotion, 1985.
- Préfacé par BONNET-HERSCH, «*Et cette musique qui chanté en nous...*», Recherche sur l'utilisation de la musique en éducation, Genève, Institut d'Etudes Sociales, 1979.
- * BUSTARRET A., *L'enfant et les moyens d'expression sonore* : disques, radio, magnétophone, Pa-

(Fédération des Jeunesses Musicales de la Communauté française)

(1) Cette recherche a été effectuée à la demande du Service de la Diffusion et de l'Animation Culturelle de la Province de Luxembourg.

- ris, Editions ouvrières, 3ème éd., 1988.
- CATILLON M., *Vers le langage des sons*, Van de Velde, 1978.
- CELESTE B., DELALANDE F., DUMAUER E., *L'enfant, du sonore au musical*, INA GRM, Buchet Chastel, 1982.
- CORNELOUP M., *Pour un enseignement musical*, Van de Velde, 1978.
- COUDERT R., *L'éducation musicale de l'enfant. Eveil de la sensibilité certes, mais aussi activité intellectuelle*, L'Ecole et la Vie n° 9, Juin 1980, pp. 1 à 3.
- COUVREUR F., *L'éveil au rythme et à la musique*, L'Enfant n° 6, 1979, pp. 481 à 486.
- DANIELOU A., *La musique et sa communication*, Florence, Ed. Léo S. OLSEHKI, 197.
- DAVID M., *Musique, vers l'égalisation des chances*, Vers l'Education nouvelle n° 395, août-septembre 1985, p. 50 à 57.
- DELIGNY F., *Les enfants ont des oreilles*, Maspéro/Malgré tout.
- FROISSART A., *Votre enfant aussi est musicien*, Paris, Ed. du Centurion, 1977.
- FUCHS C., *Les activités musicales*, l'Education Enfantine, 1986, p. 10 à 23
- GAGNARD M., *L'initiation musicale des jeunes*, coll. E3, Casterman, 1971
- GAGNARD M., *L'initiation musicale de l'enfant*, Ed. E.S.F. Sciences de l'Education, 1977
- GLOTTON R., CLERO C., *Activités créatrices chez l'enfant*, Tournai E3, Casterman.
- GREYS, *Nouvelle approche collective de la musique*, préfacé par C. DEBUSSY, Neuchâtel, Delachaux et Niestle, 1972
- HAGE M.F., *Il faut faire de la musique à la maternelle*, l'Education Enfantine n° 4, 1986, p. 6 à 9
- HENNION A., *Comment la musique vient aux enfants*, Paris, Anthrops diffusion : Economique, Septembre 1988
- HOWARD W.W., *La musique et l'enfant*, P.U.F., 1976
- KABALEVSKY, *Un compositeur parle de l'Education Musicale*, Bureau International d'éducation, Sciences de l'Education, Delachaux et Niestlé.
- KLEES-DELANGE, *L'importance de l'Education du rythme chez l'enfant d'âge préscolaire; l'Education musicale des jeunes*, Sciences de l'Education
- LANDOWSKI, *Batailles pour la musique*, Paris, Seuil, 1979
- LANDOWSKI M., *Votre enfant peut-il devenir un musicien ?*, l'Ecole des parents, novembre 1974, p. 27 à 34
- LARTIGOT-SPROGIS E., *Libérer la musique*, Editions Universitaires, 1975
- MANNEVEAU G., *Musique et Education*, Edition Edisud, 1977
- MOCH A., *La sourde oreille. Grandir dans le bruit*, Avant-propos de J.C. OPPENEAU, Privat, 1985
- NIKIPROVETZKY T., *La musique dans la vie*, Edition OCORA, 1976
- * PORCHER L., *L'Education esthétique, luxe ou nécessité ?* (Théâtre-Musique), BOURRELIER, A. COLIN
- RAPIN J.J., *A la découverte de la musique*, Préface de M. LANDOWSKI, Tomes I et II, Paris, Hachette
- STORK H., *L'enfant de trois à six ans : ses besoins, ses intérêts, ses problèmes*, Paris, E.S.F., 1982
- TOURETTE C., TURGIS, GEORGIN M.J., OUARAK B., MULLER A.M., *Psychopédagogie de l'enfant*, préface du professeur M. SOULE, Masson, 1986
- TREMOUROUX O., *L'Education musicale et l'école maternelle*, l'Ecole Belge n° 2, novembre-décembre, 1985, p. 92 à 95
- WILLEMS E., *Les bases psychologiques de l'Education musicale*, PRO MUSICA, Bienne, 1971
- WILLEMS E., *La valeur humaine de l'Education musicale*, Fribourg, PRO MUSICA, 1975
- ZENATTI A., *L'enfant et son environnement musical*, Psychologie et pédagogie de la musique, Editions EAP, 1980
- ET...
- Musique en tête : actes de colloque sur la psychopédagogie de la musique organisé par les villes et les conservatoires de GENNEVILLIERS et MONTREUIL*, Novembre 1979, Coll. Psychologie et pédagogie de la musique, Edition EAP, 1981.
- L'animation musicale*, cahiers Recherche/Musique n° 7, INA GRM, 1979
- Dossier : *L'oreille grande ouverte*, in L'Enfant n° 3, Bruxelles, ONE, 1987
- DIZIER P.M., *Essai d'évaluation de la réappropriation par l'institutrice maternelle des activités d'éveil musical*, mémoire de licence en Sciences de l'Education, Liège 86/87
- MICHEROUX C., *L'Eveil de tous les jeunes à la musique*, Documentation et enquêtes n° 10, Liège, 1976
- PREUTENS Th., *Rôle et place de la musique à l'école*, Recherche préfacée par R. WANGERMEE,

Coll. document 30, Centre bruxellois de recherche et de documentation pédagogique, Bruxelles, Tricot, 1985

OUVRAGES SPECIFIQUES (... PLUS PRAGMATIQUES)

1. Voix

- * CHAUVEL D. et PERRIER J., *Leur premier instrument : la voix, apprendre aux enfants à bien s'exprimer*, Paris, Editions RETZ, 1984
- * GUDIN J. et PERRON-GOIX S., *Des chansons pour mieux parler; jeux phonologiques*, Collection Classe active, Neufchâtel, Delachaux, Paris, Bordas, 1976
- * REIBEL G., *Jeux musicaux*, 1er volume (jeux vocaux), Paris, Editions Salabert, 1985

2. Chansons à chanter à créer

Comptines

- * BESCHE G., *Si j'étais... 30 chansons pour imaginer, chanter, mimer, danser, dessiner, peindre, créer*, Edition de l'Ecole, 1979
- BUSTARRET A.H., *La mémoire enchantée; pratique de la chanson enfantine de 1850 à nos jours*, Paris, Editions Ouvrières, 1986
- BUSTARRET A.H., *L'oreille tendre*, Editions Ouvrières, 3ème édition 1988.
- * CATILLON M., *Tontines, sontines, comptines*, Van de Velde, 1979
- * CATILLON M., *Grosses notes, petites chansons*, Van de Velde, 1982
- DOREMI, Averbode, Editions Presses Européennes, à partir de septembre 1988.
- Les comptines de langue française*, Seghers
- LIPS H., *La voix chantée de l'enfant et les chorales enfantines*, Collections techniques, Editions ACJ
- Comptines parlées et chantées*, série 107, Plexus Idées, Editions Fleurus
- ESTIENNE F., *Je suis bien dans ma voix*, Editions Office International de Librairie
- FRAPPAT M., BEN HAMMOUN A., CLEMENT G., *L'oreille en Colimaçon*, Editions Colin-Bourrelrier 1986
- * GUDIN J., *Mon cahier de chansons*, n° 11, coll. Fleurus Idées, Paris, Fleurus, 1981

- * GUDIN J., *Formulettes pour jouer et chanter*, n° 5, Coll. Fleurus Idées, Paris, Fleurus
- JOANNES, *Ran tan plan*, Editions Duculot
- * MAYOUD R., VISCONTI, *Les aujourd'hui qui chantent. Inventer des chansons avec les enfants*, Coll. Eduquer aujourd'hui, Le Centurion, 1979
- RIBIERE RAVERLAT, *Un chemin pédagogique en passant par les chansons*, Paris, A. Leduc, 1974, livre de l'élève
- SCALI, *Capucine et Mimosa*, Bruxelles, Editions Schott
- WIENER M., *Chansons à jouer*, Paris, Hachette, 1976
- WILKENS J.C., *Le chant collectif de 4 à 12 ans*, Syllabus, 1985

3. Conte musical

- * LEY M., *Vers le conte musical; comptines et éducation rythmique*, Courlay, Editions J.M. Fuzeau, 1984
- * LEY M., *La mise en scène du conte musical*, Courlay, Editions J.M. Fuzeau, 1985

4. Rythme

- * COMPAGNON G., THOMET M., *Education du sens rythmique*, Cahiers de Pédagogie Moderne n° 20, Paris, Colin-Bourrelrier
- * DELAUNAY G., PETIT S., *A la découverte des rythmes et des sons. Eveil du sens rythmique et de la sensibilité musicale par la culture du mouvement et les jeux musicaux*, cahiers de pédagogie musicale n° 4, Paris, A. Colin-Bourrelrier, 5ème Edition, 1970
- GUDIN J., *Premiers chants, premiers rythmes*, Paris, Fleurus, 1981
- JAQUES-DALCROZE E., *Le rythme, la musique et l'éducation*, Foetich Frères
- WILLEMS E., *Le rythme musical*, Presses universitaires, 1981
- WILLEMS E., *Le rythme musical : Rythme, rythmique, métrique*, Editions Pro Musica, 1976

5. Instruments : jeu Construction

- BUZASIN, *Instruments de musique*, Paris, Dessain et Tobra, 1978
- CASTAGNIER J., NERVILLE L., *Je joue de la flûte*

flûte (sans connaître le solfège). C'est facile par le jeu des couleurs, Nathan Jeunesse, 1985

CATILLON M., *Jeux d'instruments à percussion d'ici et d'ailleurs*, Van de Velde, 1980

Des instruments de musique, Paris, Tournai, Editions Gamma, 1974

KREUSCH D., *Instrument de musique à fabriquer soi-même*, Tournai, Castermann, 1985

* MANDELL M., WOOD R.E., *Sons et rythmes. Comment faire des instruments de musique soi-même*, Paris, Presses d'Ile de France, 1973

* MARCHAND G., *Petites percussions pour les quatre saisons*, Paris, Fleurus, 1985

* MAUMENE J., PINEAU G., *Construire des instruments, en jouer, en inventer d'autres*, C.E.M.E.A., Editions du Scarabée, 1981

NOMINE B., *Sifflets, flûtes et percussions*, Paris, Gallimard, 1975

6. Danse - expression corporelle - psychomotricité

* ARISTOW-JOURNOUD, *Le geste et le rythme; Rondes et jeux dansés, de la naissance à la pré-adolescence*, Cahier de pédagogie moderne, n° 31, Paris, Colin-Bourrelier, 1965

* BESCHE G., *J'écoute et je dis, m'avez-vous compris? Exercices de phonétique et de psychomotricité à partir de comptines*, Paris, Edition de l'Ecole, 1981

* BESCHE G., *Avec mes oreilles et ma bouche, avec mes yeux, avec mes doigts; prise de conscience du schéma corporel par des comptines*, Paris, Edition de l'Ecole, 1976

* GUDIN J., *Premières danses*, n° 22, Paris, Fleurus

* GUDIN J., *Chanter pour danser*, n° 12, Paris, Fleurus

* GUDIN J., *Voici des rondes*, n° 13, Paris, Fleurus
JAQUES-DALCROZE E., *Coordination et désordination des mouvements corporels*, Livre du maître, Editions A. Leduc

LAPIERRE-COUTURIER, *La symbolique du mouvement*, Psychomotricité et Education, EPI

MARTENOT M., SAITO C., *Se relaxer*, Albin Michel, 1977

RENARD C., *Le geste musical*, Pédagogie pratique à l'école, Hachette-Van de Velde, 1982

7. Bibliothèque musicale

* ALFAENGER P., *La musique buissonnière*, Le Chat éditeur, 1979

* BIMBERG G., BINDER E. et E., *La musique en activité*, Paris, Editions du Sorbier, 1985

CHAPPELL, *Tapages. Ramages. A B Cé Daire Musical*

* COLLINI E., CORETTI G., *La musique enchantée, Le premier livre de musique*, Van de Velde, Hachette Jeunesse

FANTON I., *La musique*, Paris, Hatier, 1978

* GOFFE T., *Petite histoire illustrée des instruments de musique*, Editions Van de Velde, 1984

* GREE A., *Petit Tom et les instruments de musique*, Tournai, Casterman, 1972
LAURENCIN G., «*Découverte Benjamin*» *MUSIQUE !* n° 26, Gallimard Jeunesse

La merveilleuse histoire des instruments de musique, Larousse musique

* *Les sons et la musique*, Ma première bibliothèque, Gamma 10, Paris, Editions Gamma, 1971

Mon premier livre de musique, Edition Epigones, n° 8

PATERTHUNE M., «*Premiers regards sur...la musique*», Bruxelles, Rossel Edition, 1974

8. Approches actives

Pratique pédagogique

ARMENGAUD C., *Musique verte, vive les traditions*, Christine Bonneton, éditeur

* BASTIN B., VAN HAUWE P., *Vivre la musique (2 tomes). Méthodes Orff, Kodaly, Jaques-Dalcroze*, Editions New Sound

BERNAGER O., OZANNE J., *Pédagogie, quand tu nous tiens !*, Musique en jeu n° 18

BOURGHOURLIAN G., «*Pratique des activités d'éveil et d'expression*», Colin-Bourrelier

BROMHAM K., *Quelques aspects de l'initiation musicale à l'école maternelle*, Sciences de l'Education

* *Approche et mise en place du langage musical (52 fiches)*, Van de Velde, 1975

DEHAN J.M., GRINDEL J., *Musicanti 1*, Editions Magnard, 1972

* DELALANDE F., *La musique est un jeu d'enfant*, I.N.A.G.R.M., Buchet-Chastel, 1984

* DESVILLETES R., *Introduction à la psychopédagogie de l'expression T1. Méthodologie du corps, du geste et de la voix T2. Exercices pratiques, prolongements pédagogiques*, Bruxelles, Labor, Paris,

Nathan, 1977-1979

FOURGON J., *La préparation musicale des enfants*, Dossiers de recherche et d'informations musicales n°3, Centre de Recherches Musicales de Wallonie, Février 1975

* FOURGON J., *Eveil musical, pédagogie, animation*, in Le Centre de Recherches Musicales de Wallonie, collection Documents et Enquêtes n14, Ministère de l'Education Nationale et de la Culture française, Bruxelles, 1976, p. 51 à 57

* FULIN A., *L'enfant, la musique et l'école T.1 : Exploration; T.2 : Au-delà des premières audaces*, Pédagogie pratique, F. Nathan

Introduction à la psychopédagogie de l'expression - Exemples pratiques - Problèmes pédagogiques Tome II, Education 2000, Editions Labor-Nathan

* JACQUES-DALCROZE E., *Le rythme, la musique et l'éducation*, Lausanne, Foetich, 1961

* JACQUES-DALCROZE E., *Métrique et rythmique*, Paris, Bruxelles, H. Lemoine, 1937

LESCOUT M., *Autour des comptines, Vivre à la maternelle*, Pédagogie préscolaire, F. Nathan, 1985

* LEVINE F., «L'éveil musical avant 4 ans», Paris, A. Leduc, 1982

LEVINE F., *L'éveil musical avant 6 ans*, Paris, A. Leduc, 1986

* LEY M., *Education musicale*, 2 volumes. *Réflexion préalable - Guide de pédagogie pratique*, Courlay, Editions J.M. Fuzeau, 1983

* MARTENOT M., *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application. L'esprit avant la lettre, le coeur avant l'intellect*, Magnard, 1982

MARTENOT M., *A la découverte des sons*, l'Ecole maternelle française n7, avril 1986, p. 43 à 47

MARTENOT M., *Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application*, Paris, Magnard, 5ème Edition, 1970

MARTENOT M., *Les cahiers des élèves* (5 volumes) ainsi que du matériel divers (jeux d'intervalles, dominos, lotto rythmique, cassettes).

MELIN M., *Quand les mots deviennent musique*, Editions l'Ecole des Loisirs, 1981

* NEU A., *Créations sonores*, Pédagogie pratique à l'école, Hachette-Van de Velde

RIBIERE-RAVERLAT, *Un chemin pédagogique en passant par les chansons*, Paris, A. Leduc, 1974. Livre du maître

* RIBIERE-RAVERLAT, *Chant-musique : adaptation*

française de la méthode Kodaly, Livre du maître I et II, Paris, A. Leduc

* RONDELEUX L.J., *Trouver sa voix*, petit guide pratique de travail vocal, Paris, Seuil

SOULIER C., *Préparation à la musique*, Collection apprendre, Paris, Hatier, 1984

* STORMS G., *100 jeux musicaux*. Activités pratiques à l'école. Classiques, Hachette-Van de Velde
Traité méthodique de pédagogie instrumentale. Principes de la colonne d'air. Décontraction, Relaxation, Respiration, Maîtrise de soi, Utilisation du mental, 4ème édition, Billandot Editeur, 1982

TROTTINETTE, dossier pédagogique, Ecole Fondamentale, Bruxelles Editions Interprint

* TUDY G., *L'heure de musique à l'école*, Formation et guide du maître, livre de l'élève, Retz 1982

* WILLEMS E., *L'oreille musicale : La préparation auditive de l'enfant (T.1); La culture auditive - Les intervalles et les accords (T.2)*, Editions Pro Musica, 1976-1977

WILLEMS E., *La préparation musicale du tout-petit*, Editions Foetisch

WUYTACK J., PENDLETON A., *Pour une éducation musicale active*, Paris, A. Leduc

* WUYTACK J., PENDLETON A., *Musique pour enfants en trois volumes*, Bruxelles, Paris, Editions Schott.

programme du colloque

L'éducation musicale dans l'enseignement préscolaire. Bastogne - 14 et 15 octobre 1988

A l'initiative du Conseil de la Musique de la Communauté française, avec la collaboration des Jeunesses Musicales du Luxembourg belge, de la Fédération des Jeunesses Musicales de la Communauté française, de la ville de Bastogne et de la Province du Luxembourg.

VENDREDI 14 OCTOBRE 1988 : Expériences d'éducation musicale dans l'enseignement préscolaire.

Introduction par André KROL, représentant le Ministère de l'Education Nationale.

Jean-Pierre BISSOT, Pierre-Marie DIZIER, Nicole ZYRA : *Un projet-pilote d'éveil musical à l'école maternelle à Bastogne. De la théorie à la pratique.*

Monique FRAPAT (Paris) : *Une expérience hebdomadaire de radio scolaire à l'école maternelle.*

Claire GAUSSET : *Eveil musical et perception sensorielle chez l'enfant.*

Danièle PANKOWSKI : *Les différentes étapes du développement psychologique de l'enfant à travers l'éducation musicale à l'école maternelle.*

Angélique FULIN (Paris) : *« Voir le jour se lever... » (Claude Debussy). Qu'est-ce qu'une pédagogie de l'écoute ?*

Anne BUSTARRET (Paris) : *L'éveil musical par les chansons et les comptines.*

Marc CAILLARD (Paris) : *La musique dans le développement général de l'enfant.*

SAMEDI 15 OCTOBRE 1988 : La formation des enseignants.

Introduction par Adrien MOREAU, représentant de l'Enseignement artistique (Ministère de la Communauté française).

Cécile SERESSIA : *L'encadrement pédagogique des institutrices maternelles dans les activités d'éveil à l'éducation musicale.*

Roland GERSTMANS et Dominique LAWALREE : *La formation musicale dans l'enseignement supérieur et pédagogique.*

Gérard AUTHELAIN (Lyon), Jacqueline BRUCKERT (Lille), André DUBOST (Paris) : *La formation des musiciens intervenants à l'école.*

Hilda VAN DER BORGHT : *La formation des institutrices : de l'école normale à l'école maternelle.*

Jacques FOURGON et André FOULON : *L'expression musicale à l'école maternelle : expériences de recyclage.*

Jean-Claude BAERTSOEN : *La formation et le recyclage des institutrices : Quel rôle pour les académies et les conservatoires ?*

Bernard FOCCROULLE : *Vers une revalorisation de la musique dans le maternel.*

Bibliographie

Antoine HENNION,

Comment la musique vient aux enfants.

Une anthropologie de l'enseignement musical.
Ed. Anthropos, 1988.

Antoine HENNION, sociologue au Centre de sociologie de l'innovation à l'Ecole des Mines de Paris, a mené son enquête sur le modèle de l'anthropologie. Pour savoir quels problèmes nous pose la société, comment concilier la démocratisation de la culture et l'accès à la formation artistique.

Claude Lévi-Strauss, dans le *Regard éloigné*, pose également le problème : le souci d'encourager les dons de création de l'enfant semble d'apparition récente : il date au plus de quelques décennies.

Aurions-nous découvert soudain les vices d'un système d'éducation traditionnel ? Le nôtre remonte au XVIII^e siècle; or les créateurs n'ont manqué ni à ce siècle ni aux suivants.

Bien que transmises par voie d'autorité au fil des générations passées, les techniques artisanales, pendant des siècles, très favorables à la création. Le problème de l'enfant créateur ne résulte sans doute pas de l'imperfection d'un vieux système pédagogique.

Le problème est d'ordre de civilisation.

C'est la communication qui a altéré les conditions dans lesquelles le savoir se transmettait.

Il ne filtre plus d'une génération à l'autre au sein d'un milieu familial ou professionnel mais se propage à très grande vitesse dans le sens horizontal. Si nos enfants apprennent mal, par cœur et oublient vite, c'est parce que on ne leur a pas donné le moyen d'organiser et de structurer leurs nouvelles connaissances selon les normes intellectuelles en vigueur dans leur civilisation. Nos éducateurs devraient devenir les ethnologues d'une société qui n'est plus celle où les méthodes qu'ils ont apprises s'appliquaient.

Antoine Hennion s'interroge sur les moyens de construire une éducation musicale à travers les anathèmes des anciens et des modernes, ascètes et hédonistes, savants et émotifs.

Pour créer le désir de musique, il faut être à portée des enfants, savoir que l'enseignement de la musique bénéficie pas toujours d'une aura positive. Ainsi, le solfège nous présente un envers laborieux et contesté de l'apprentissage; un cours où intégristes et réformateurs se livrent des batailles rangées. On n'est plus devant la belle façade, on fouille derrière pour remuer les poubelles.

L'enseignement de la musique n'est pas un long fleuve tranquille, il faut écouter enfants et adultes pour se poser les questions fondamentales de l'origine et du devenir de la pratique musicale.

C'est pour cette raison que le livre n'apporte pas de conclusion.

Roland LEMETTRE,

Les Clés à votre porte

En trois volumes. Ed. Alphonse Leduc, Paris, 1988.

Trois recueils qui proposent des exercices pour la lecture à changement de clés... pour une lecture rapide et précise de la musique, nécessaire dans toute école instrumentale ou vocale.

La musique ayant été vocale avant d'être instrumentale, on imagina une portée qui reçut tous les sons contenus dans la voix humaine, depuis la plus grave jusqu'à la plus aiguë.

Lire cette portée de onze lignes était difficile pour ne pas dire impossible. On plaça alors sur certaines lignes des lettres représentant les notes dans l'ancienne notation alphabétique.

Ces lettres, points de repères, prirent le nom de clefs.

Ainsi naquirent les portées générales...

Dimitri KABALEVSKY,

Un compositeur parle de l'éducation musicale

Unesco - Dalachaux et Niestlé, 1987.

Dimitri Borissovitch Kabalevsky a vécu à Moscou de 1918 à 1987. Il fut chargé de cours et professeur au Conservatoire moscovite, docteur ès arts, membre actif de l'Académie des sciences pédagogiques de l'URSS, artiste populaire de l'URSS, héros du travail socialiste de l'URSS, secrétaire du Conseil de l'Union des compositeurs de l'URSS et rédacteur en chef du journal «La Musique à l'école».

Au lendemain de la Révolution, un nouveau programme scolaire a vu le jour. Déjà, l'éducation à la musique y figure pour faire surgir chez les élèves un côté spirituel, et donc permettre de ressentir la vie à travers la musique.

L'éducation musicale n'est pas l'éducation du musicien mais, avant tout, celle de l'homme.

Dans le contexte du système d'enseignement soviétique, Kabalevsky recommande d'étudier et surtout d'aimer la musique, car l'aspect le plus important de l'éducation des enfants réside dans l'encouragement de leur capacité à improviser et créer.

Pour ce faire, trois sphères fondamentales gravitent autour du monde de la musique : le chant, la danse et la marche.

Durant les années 60, nombre de professeurs soviétiques, insatisfaits des méthodes et des programmes d'enseignement, ont été amenés à élaborer une méthodologie nouvelle pour contaminer les enfants par leur amour de la musique.

Transmettre un savoir exige une compétence et Kabalevsky de s'interroger sur la façon de parler musique aux enfants... tout comme aux adultes, mais mieux ! Et puis aussi sur cette situation qui l'alarme : le répertoire sur lequel repose l'éducation et l'instruction musicales n'est ni assez riche ni assez varié, surtout lorsqu'il s'agit de la tâche si importante, si actuelle et si noble de développer chez

les enfants le sentiment d'intérêt et de sympathie envers les peuples des divers pays du monde.

Yehudi Menuhin, dont la réputation d'humaniste et de pédagogue n'est plus à faire, signe la présentation de l'ouvrage. L'Unesco, quant à lui, met en garde le lecteur contre une certaine idéologie politique, afin qu'il puisse en toute liberté avancer dans le livre et y puiser les idées.

A côté des «musiciens qui font école», il y a les analyses et l'analyse; celle qui nous porte devant un rideau de papier.

Un rideau de papier qui nous importe, qui nous blesse, qui nous fait sentir qu'il y a quelque chose derrière et que nous avons besoin de voir derrière...

VIBRATIONS N° 6 - Musiques Medias Société Apprendre la Musique.

Ed. Privat, septembre 1988

Vibrations est une revue dirigée par Antoine Henrion.

Trois grands chapitres forment le canevas de cet important volume consacré à «Apprendre la musique» :

- l'enfant et ses pédagogies
- autres musiques, autres espaces
- l'institution et l'enseignement

suivis d'une remarquable bibliographie structurée et commentée.

Bien plus que les couleurs et les formes, les sons et leurs agencements façonnent les sociétés. Avec le bruit est né le désordre et son contraire : le monde.

Avec la musique est né le pouvoir et son contraire : la subversion.

Dans le bruit se lisent les codes de la vie, les rapports entre les hommes. Clameurs, Mélodie, Dissonance, Harmonie; lorsqu'il est façonné par l'homme avec des outils spécifiques, lorsqu'il envahit le temps des hommes, lorsqu'il est son, le bruit devient source de projet et de puissance, de rêve : Musique. Coeur de la rationalisation progressive de l'esthétique, et refuge de l'irrationalité résiduelle, moyen de pouvoir et forme de divertissement. (Jacques Attali, bruits).

Les bruits et la musique.

Les bruits comme ceux que font les enfants pour échapper à l'effort pédagogique, somme toute «victimes» du travail à venir; la musique comme celle que voudraient les enseignants, l'école non plus pour apprendre mais comme principe formateur.

La pédagogie évolue dans un monde peuplé de parents, de métiers, de moyens et de crédits en nombre fini, de conceptions et d'intérêts différents.

Pour réaliser ce dossier, le comité de rédaction s'est attaché, non pas à la pédagogie vue d'en haut, qui se serait inévitablement heurtée aux débats d'idées parfois trop stériles, mais à la mise en commun de vécus pratiques, de pédagogies en situation réaliste.

Vibrations donc, où l'on parle des expériences d'enseignement musical; différemment suivant que l'on se place au niveau des acteurs, de la musique, des enfants, de l'instituteur ou encore sur une définition de la profession.

Où l'on découvre d'autres espaces, tel l'apprentissage du solfège par la théorie des nuances (main harmonique); ou celui de la chanson, un savoir vivre.

L'éveil musical du tout-petit,

Les Cahiers du CENAM, n° 51, décembre 1988.

A présent que le savoir-faire en matière d'éveil musical du tout petit est établi, il faut s'attacher au passage du sonore au musical; un problème qui concerne tous les musiciens.

Un dossier qui fait suite au colloque «Musique et Petite Enfance», tenu à Paris en novembre dernier.

128 pages pour la découverte du premier monde sonore de l'enfant.

Guide de la Danse de la Communauté française

Après le Guide de la Musique (1985), le Guide des stages et camps musicaux (1988), et en attendant le Dictionnaire du jazz, le Guide social et fiscal du musicien (à paraître en 1989) et le Guide des Métiers de la la musique (en chantier), le Conseil de la Musique poursuit son travail systématique d'information sur les différentes composantes qui animent la vie musicale dans la Communauté française.

C'est ainsi que pour la première fois on verra la publication d'un *Guide de la Danse*.

Cet ouvrage, qui offre un panorama aussi complet que possible sur tout ce qui existe en Belgique francophone en matière de danse, constitue un instrument de travail essentiel. Les amateurs comme les professionnels y trouveront une mine de renseignements sur les réseaux de l'enseignement, les pouvoirs publics, les compagnies, les chorégraphes et danseurs, mais aussi les festivals, les concours, les bourses et les débouchés, les théâtres d'accueil, etc...

Le Guide de la Danse de la Communauté française est une publication du Conseil de la Musique de la Communauté française et du Crédit Communal de Belgique. Il a été réalisé par l'ASBL Contre-danse.

Sortie : avril 1989

Calendrier

- **L'Académie internationale d'Eté de Wallonie** organise les sessions musicales à Libramont du 3 au 15 juillet 1989 et du 17 au 29 juillet 1989. La première quinzaine est consacrée à la flûte à bec, basse continue (musique ancienne); initiation à la musique, guitare, formation musicale, piano, saxophone, jazz, improvisation et musique électronique.

La deuxième quinzaine propose des stages de chant, violon, alto, violoncelle, contrebasse, musique de chambre, saxophone, flûte, hautbois, clarinette, basson, cor, trompette, trombone, piano, direction d'orchestre et direction d'harmonie et fanfare.

Tous renseignements peuvent être obtenus à l'Académie Internationale d'Eté de Wallonie, Rue du Serpont 29 à 6600 Libramont (061/22.54.79).

- **Le Centre d'Etudes polyphoniques et chorales de Paris - Ile de France** - organise de très nombreux stages pour avancer dans la voie d'une pédagogie vivante et imaginative.

Qu'il s'agisse de pédagogie de la formation musicale et du solfège par le chant, de la formation professionnelle d'enseignement, du colloque ayant pour thème le chant choral dans la formation musicale, la pratique du jazz vocal dans les chorales... tous renseignements peuvent être obtenus à l'ARIAM, Rue de la Bruyère 9, 75009 Paris (tél.

42.81.04.33)

- **L'IRCAM** organise durant l'été 1989 une session intensive d'informatique musicale, et cela pendant 6 semaines.

L'enseignement sera donné à temps plein, sous forme de cours théoriques et de travaux pratiques. Il est destiné aux compositeurs expérimentés qui souhaiteraient acquérir une pratique des techniques informatiques appliquées à la musique.

Les thèmes suivants seront étudiés : l'acoustique et la psychoacoustique; le traitement du signal, la synthèse du son; la composition assistée par ordinateur; l'utilisation d'ordinateurs dans un contexte de concert.

Renseignements : IRCAM, Rue St Merri 31, 75004 Paris (tél.42.77.12.33).

- **Le Collège de l'IRCAM**

Cours et séminaires de Pierre Boulez au Collège de France, en avril et mai 89.

Analyse musicale par Robert Piencikowski

«Venetian Journal» de Bruno Maderna : cours et séminaires en avril, mai et juin.

«Tempi concertati» de Luciano Berio : vendredi 27 mai.

Renseignements à l'IRCAM, rue St Merri 31, 75004 Paris (tél.42.77.12.33).

Courrier des lecteurs

«Vers l'enseignement du jazz». A propos de Paolo Radoni.

«Contrairement à ce qu'affirme Paolo Radoni dans son article «Vers l'enseignement du jazz», (Orphée Apprenti - octobre 1988), le jazz n'avait pas attendu Charlie Parker et Dizzy Gillespie pour devenir une musique de très grande qualité.

La plupart des grands musiciens se sont affirmés ou ont débutés *avant* 1945.

Quant à l'enseignement du jazz tel qu'il est pratiqué actuellement, c'est un leurre. A mon avis, la

seule façon d'apprendre le jazz, c'est tout d'abord de faire preuve d'humilité et de considérer le jazz comme étant la musique du peuple Noir des Etats-Unis. Et surtout, d'écouter énormément de disques aussi bien de blues, de gospel que de jazz et d'essayer d'assimiler la façon de s'exprimer des grands maîtres.

N'oublions jamais que cette musique est orale donc traditionnelle (l'interprète est prépondérant).»

Léon DEMEULDRE.



Photo Jacoby

Ont collaboré à ce numéro :

Jean-Claude BAERTSOEN, Jacques BOURGEOIS, Jacqueline BRUCKERT, Anne BUSTARRET, Pierre-Marie DIZIER, Thérèse DOURET, André DUBOST, Bernard FOCCROULLE, André FOULON, Jacques FOURGON, Monique FRAPAT, Angélique FULIN, Claire GAUSSET, Roland GERSTMANS, André KROL, Dominique LAWALREE, Marcel LENTZ, Agnès MABON, Adrien MOREAU, Danièle PANKOWSKI, Cécile SE-RESSIA, Hilda VAN DER BORGHT, Robert WANGERMEE, Arlette ZENATTI, Nicole ZYRA.

ERRATUM

au numéro 6 d'Orphée Apprenti.

p. 7 : lire sithar indien et non cithare indienne.

ORPHEE APPRENTI

est une revue publiée par le Conseil de la Musique de la Communauté française.

PRESIDENT :

Robert Wangermée.

COMITE DE REDACTION :

Jean-Claude Baertsoen, Bernard Dekaise, Célestin Delière, William Hekkers, Bernard Focroulle, André Foulon, François Gillet, Fernand Leclercq, José Orval, Henri Pousseur, Françoise Regnard, Henri Vanhulst, Robert Wangermée.

COMITE DE LECTURE :

Christine Gyselings, Emile Hinceval, Marianne Klaric, Robert Wangermée.

SECRETARIAT DE REDACTION :

Christine Gyselings.

COORDINATION GENERALE :

Marianne Klaric.

TRAITEMENT DE TEXTE :

Christine Lafontaine, Nicole Mollemans

MAQUETTE :

José Azagra.

PHOTOCOMPOSITION ET IMPRESSION :

Imprimerie Flémal Sprl
4450 Liers

ABONNEMENT :

L'abonnement annuel à Orphée Apprenti coûte 300 FB qui peuvent être versés au compte n 310-0109496-69 avec la mention «Orphée Apprenti».

Conseil de la Musique

Boulevard Reyers 52 - Local 2 P 23

1040 Bruxelles

Tél. : 02/737.21.89

EDITEUR RESPONSABLE :

Robert Wangermée

Avenue Huysmans 205

1050 Bruxelles
