

En avant la musique !

Expression et créativité : un monde musical
pour tous

Essai pédagogique

Florence de Saussure



Institut de recherche
et de documentation pédagogique

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin

En avant la musique !

Expression et créativité : un monde musical pour tous

Essai pédagogique

Florence de Saussure

Cet ouvrage applique les rectifications orthographiques de 1990. Dans certains textes, l'emploi du masculin a une valeur générique.

Publication	Institut de recherche et de documentation pédagogique – IRDP, Neuchâtel
Auteure	Florence de Saussure
Mise en page	Doris Penot, IRDP
Couverture	Marc-Olivier Schatz
Photo	123rf.com
Diffusion	IRDP Case postale 556 CH-2002 Neuchâtel http://www.irdp.ch Courriel:documentation@irdp.ch

© IRDP éditeur, Neuchâtel 2017
ISBN : 978-2-88198-037-4
Imprimé en Suisse

Résumé

Cet essai pédagogique est le fruit d'un long parcours de réflexions et d'expériences d'enseignement de la musique dans des cadres très variés. Il contient de nombreuses descriptions de situations placées en tête de chaque chapitre.

Son auteure, Florence de Saussure, possède une double formation d'enseignante instrumentale (violon, alto, direction d'ensembles et d'orchestres d'enfants) et d'enseignante scolaire généraliste primaire. À ce titre, la spécificité de cet ouvrage est de proposer des ponts à tous les niveaux de la découverte du monde musical qui tendent vers le développement global de l'individu, dans ses apprentissages personnels et son épanouissement social.

La musique est mise « en avant » dans une attitude créative et artistique, à partir de laquelle toutes sortes d'activités transversales sont proposées, d'une part en milieu scolaire et d'autre part dans des cadres plus spécialisés de la musique (initiation, rythmique, apprentissage d'un instrument, etc.)

Plus qu'un ouvrage didactique, il cherche à susciter la réflexion et à suggérer aux enseignants d'oser explorer avec leurs élèves. En fin d'ouvrage, les plus inhibés trouveront une liste d'exercices simples et à la portée de tous qui leur permettront de se lancer dans l'aventure et dans la découverte.

Ce livre s'adresse aux maîtres généralistes primaires, cycles 1 et 2, aux professeurs d'initiation musicale et d'instruments, niveaux préparatoires et élémentaires, aux éducateurs, aux parents, ainsi qu'à toute personne qui désire mener une réflexion sur le rôle de la musique dans l'éducation en cette première moitié du XXI^e siècle.

Zusammenfassung

Dieser pädagogische Essay ist das Resultat langjähriger Reflexion und Erfahrung im Bereich des Musikunterrichts in sehr unterschiedlichen Kontexten. Sie enthält zahlreiche Anschauungsbeispiele, die jeweils zu Beginn jedes Kapitels angeführt sind.

Die Autorin dieses Werkes, Florence de Saussure, verfügt sowohl über eine Ausbildung als Musiklehrperson (Geige, Bratsche, Ensemble- und Kinderorchesterleitung) als auch als Primarlehrperson. In diesem Sinne zeichnet sich dieses Werk durch die Besonderheit aus, dass es für seine Leserschaft auf allen Ebenen der Entdeckung der musikalischen Welt Brücken zu schlagen vermag, welche auf eine ganzheitliche Entwicklung des Individuums ausgerichtet sind – in seinen persönlichen Lernprozessen und in seiner sozialen Entfaltung.

Die Musik wird in den Vordergrund gestellt und ausgehend von einer kreativen und künstlerischen Haltung werden alle möglichen transversalen Aktivitäten vorgeschlagen, sowohl im allgemeinen schulischen Kontext als auch im spezifischen Kontext des Musikunterrichts (musikalische Früherziehung, Rhythmik, Erlernen eines Instrumentes, usw.).

Stärker als ein didaktisches Lehrbuch versucht dieses Werk zum Nachdenken anzuregen und ermutigt die Lehrpersonen mit ihren Schülerinnen und Schülern auf Entdeckungsreise zu gehen. Am Ende des Werkes findet sich eine Liste einfacher Übungen, die allen zugänglich sind, und es auch den Zurückhaltenden erlauben, sich ins Abenteuer zu stürzen und die Welt der Musik zu entdecken.

Dieses Buch richtet sich an Primarlehrpersonen des ersten und zweiten Zyklus, an Lehrpersonen musikalischer Früherziehung sowie des Instrumentalunterrichts auf vorbereitender und elementarer Stufe, an Erzieherinnen und Erzieher, an Eltern und an alle, die sich gerne über die Rolle der Musik in der Bildung und der Schule dieser ersten Hälfte des XXI. Jahrhunderts Gedanken machen möchten.

Riassunto

Questo saggio pedagogico è il frutto d'un lungo percorso di riflessioni e d'esperienze d'insegnamento della musica in svariati ambiti. Contiene numerose descrizioni di situazioni presentate all'inizio di ogni capitolo.

L'autrice, Florence de Saussure, ha una doppia formazione d'insegnante di scuola primaria e d'insegnante di musica (violino, viola, direzione d'ensembles e d'orchestra per bambini). La particolarità di questo libro è di proporre dei ponti tra tutti i livelli di scoperta del mondo musicale che favoriscono lo sviluppo globale dell'individuo, nei suoi apprendimenti personali e nella sua crescita sociale.

La musica è messa «en avant» con un'attitudine creativa e artistica, a partire dalla quale è proposta ogni sorta d'attività trasversale, in ambiente scolastico e in ambiti più specializzati della musica (iniziazione musicale, ritmica, apprendimento di uno strumento, ecc.).

Più che un libro didattico, questo saggio cerca di suscitare la riflessione e suggerire agli insegnanti di osare esplorare con i propri allievi. Alla fine del libro, i lettori più inibiti troveranno una lista d'esercizi semplici e a portata di tutti, che permetteranno loro di lanciarsi all'avventura e alla scoperta.

Questo libro s'indirizza agli insegnanti generalisti di scuola primaria, primo e secondo ciclo, ai professori d'iniziazione musicale e strumentale, livello preparatorio ed elementare, agli educatori, ai genitori e a tutte le persone desiderose di riflettere sul ruolo della musica nell'educazione in questa prima metà del XXI° secolo.

Summary

This pedagogical essay is the result of a long process of reflections and experiences in music teaching in a large variety of frameworks. Many situations are described at the beginning of each chapter.

The author, Florence de Saussure, has a dual background: she is an instrumental teacher (violin, viola, conducting vocal groups and children's orchestras) and a primary school teacher. As such, her work has the specificity to make bridges between all levels of musical world in order to develop all aspects of personality.

Music is highlighted in a creative and artistic attitude. All kinds of transversal activities are proposed for both schools and more specialized music frame (initiation, rhythmic, instrument learning, etc.).

More than a didactic book, it seeks to stimulate reflection and to lead teachers to explore musical world with their students. At the end of the book, we can find a list of simple and accessible exercises to get into adventure and discovery.

This book is addressed to primary school teachers, teachers of musical and instrumental initiation (in preparatory and elementary levels) educators, parents and anyone who would like to reflect on the role of music in education in the first half of the 21st century.

Préface

L'ouvrage que nous propose Florence de Saussure arrive au bon moment. En effet, l'enseignement de musique fait face aujourd'hui à d'importants défis, en particulier en Suisse romande. La mise en place progressive d'un nouveau plan d'études romand (le PER) incite les enseignants généralistes à découvrir de nouvelles pistes dans le domaine musical et d'élargir le champ de leurs pratiques. Aujourd'hui, l'éducation musicale en classe ne se confine pas à l'apprentissage d'une comptine ou d'une chanson. Il convient d'ouvrir les élèves à la Culture (avec un grand « C »), à l'improvisation, au travail sur le corps, à la pratique instrumentale, à l'interdisciplinarité ... Du côté des musiciens, les exigences pédagogiques vont croissantes. Etre virtuose ne suffit plus pour être un bon professeur. Il faut développer et cultiver une double identité. Etre enseignant et interprète, maîtriser parfaitement son instrument et disposer d'un répertoire de stratégies pédagogiques efficaces pour faire face aux exigences des parents et aux attentes des élèves... Enfin, à l'heure où chacun a un casque sur les oreilles et écoute à journée faite des compilations de centaines d'heures de musique, à l'heure où il suffit d'un clic sur YouTube pour disposer des conseils de milliers de professeurs prêts à nous montrer comment il faut jouer « Let it be », à l'heure où les bienfaits de la musique semblent être une évidence ou tout au moins un champ de recherche en neurosciences ... il est peut-être temps de s'arrêter, de réfléchir, de s'interroger sur ce qu'est (ou ce que pourrait être) l'enseignement et l'apprentissage de la musique. Car malgré tout cela, l'heure d'éducation musicale passe encore bien souvent à la trappe, le taux d'abandon d'élèves instrumentistes dans les écoles de musique est alarmant. Ajoutons encore que les moyens octroyés à la musique restent modestes et difficiles à trouver et il ne sera plus nécessaire de convaincre le lecteur de se plonger dans le texte de Florence de Saussure.

Dans son introduction, l'auteure pose dès le départ une série de questions – fondamentales autour de l'enseignement de la musique – qui incitent à entrer de plein pied dans l'ouvrage. Fort heureusement, elle ne va pas donner de réponses toutes faites, de marches à suivre, ni de prescriptions, elle suggère plutôt des pistes, formule des propositions qui nous incitent à réfléchir à notre tour et à essayer d'autres manières de faire.

La première partie apparaît comme une sorte de collection de tableaux vivants. Amorçant les chapitres par de petites situations, des fragments d'histoires de vie, Florence de Saussure plante le décor et permet aux lecteurs de constituer un recueil d'images qui font écho avec celles qu'il peut tirer de sa propre expérience. Cette approche donne une force aux propos, elle permet de l'incarner en touchant autant l'enseignement de la musique dans les écoles que l'enseignement d'un instrument dans les conservatoires. A la manière d'une essayiste, elle relict ces instants de vie, propose d'autres angles de vue, d'autres découpages si bien que le lecteur (qu'il soit parent, enseignant, professeur de musique ou professeur d'instrument) trouve matière à

s'interroger, mais aussi à agir, à inventer de nouvelles pratiques ou de nouveaux usages. Au gré des chapitres, elle nous « promène dans les bois », nous mène « en bateau Mamie », ou nous convie « dans la forêt lointaine » et, à chaque fois, en profite pour nous délivrer un message dynamique et optimiste. Elle aborde ainsi une multitude de concepts liés à l'enseignement musical sans volonté de les hiérarchiser a priori ou de les organiser de manière systématique ou restrictive. Ce sont les opportunités des situations proposées qui lui permettent de ne rien manquer.

Dans la deuxième partie de l'ouvrage, Florence de Saussure nous livre ce qui lui tient à cœur. L'auteure proclame haut les valeurs qu'il faut défendre, les passages qu'il ne faut pas négliger et les virages qu'il ne faut pas manquer. Balayant un panorama très large, allant de l'enseignement de la musique aux plus jeunes à une réflexion sur la formation à donner, en passant par les grands noms de l'éducation musicale, elle termine en revenant à l'essentiel : placer l'enfant au centre des préoccupations des éducateurs, être attentif à ses besoins, lui donner des opportunités de découvrir, d'inventer, d'expérimenter, de s'épanouir, et de se développer tout en se construisant avec les autres. Certes, ce n'est pas nouveau ou révolutionnaire, beaucoup d'autres pédagogues de la musique, d'enseignants ou de chercheurs pointent les mêmes étoiles. Cependant, Florence de Saussure nous offre ici une belle synthèse de son expérience et de ses réflexions. Un ouvrage qu'il ne faut pas hésiter à ouvrir sans se soucier de la page sur laquelle vous allez tomber, car elle vous entrainera à coup sûr à poursuivre votre lecture « au clair de la lune ».

Pierre-François Coen

Table des matières

Introduction : promenons-nous dans les bois.....	11
Première partie : un monde à explorer.....	15
Bon voyage, Monsieur Dumollet.....	17
Je te tiens, tu me tiens, par la barbichette.....	21
Loup y es-tu, que fais-tu?	25
À la volette	29
Entrez dans la danse.....	31
<i>Apprendre en créant, dans la situation du cours instrumental</i>	31
<i>La création de chansons en classe</i>	33
Il était une fois	35
<i>Expérience de cinq années au sein d'une classe primaire à l'école Steiner</i> ..	35
1, 2, 3, nous irons au bois	39
En bateau Mamie	43
<i>Le chant intérieur</i>	44
<i>Apprendre à chanter</i>	45
Voici ma chanson	47
Dansons la capucine.....	51
Dans la forêt lointaine, on entend le coucou.....	53
<i>L'exemple de Beethoven</i>	54
<i>La naissance du langage, fondement de la méthode Suzuki</i>	54
<i>Une bonne oreille</i>	55
La pêche aux moules.....	59
Il court, il court, le furet.....	61
Compagnons de la Marjolaine.....	63
La maison des chansons	67
<i>Origine de l'enseignement instrumental à l'école</i>	67
<i>Un peu d'histoire</i>	67
<i>El Sistema</i>	68
<i>Orchestres en classe en Suisse romande</i>	69
Pan, pan, pan, qui est là?.....	71
Arlequin dans sa boutique.....	75

Deuxième partie : quelques considérations sur l'enseignement de la musique	77
Éduquer une pensée libre à l'aide de la musique.....	79
Pourquoi et comment enseigner la musique ?	81
<i>Apprendre par l'expérience</i>	81
<i>Le jeu musical</i>	83
<i>La musique enregistrée, quel piège?</i>	84
<i>Interdisciplinarité</i>	85
Quelle formation musicale de base ?	87
Les instruments	91
Envoi : c'est pour mieux t'écouter mon enfant !	93
Annexes	95
Exemples de poèmes rythmiques	97
Quelques exemples de jeux musicaux en groupe	99
<i>Écoute</i>	99
<i>Hauteur des sons, mélodie</i>	100
<i>Pulsation et rythme</i>	101
<i>Phrasé</i>	102
<i>Timbre</i>	102
<i>Ambiance sonore</i>	103
Remerciements	105
Notes biographiques	107
Bibliographie	109

Introduction : promenons-nous dans les bois

Cet ouvrage est né des interrogations d'enseignants, tant en milieux scolaires qu'en écoles de musique. Il s'est construit sur la base de mes expériences pédagogiques, de mes observations, et de mes recherches. Mon propre parcours de musicienne professionnelle, puis d'enseignante des Écoles Rudolf Steiner (formée dans le séminaire anthroposophique de Chatou/Paris), d'enseignante généraliste à l'école primaire publique du Canton de Vaud et enfin de professeure de musique en école spécialisée, m'a conduite à me poser beaucoup de questions sur la place et la valeur de la musique dans l'éducation aujourd'hui.

Dans le contexte d'une société où le rendement est la règle d'or, les priorités pédagogiques sont bousculées. L'être humain n'est plus au centre des préoccupations. À l'ère de la technologie de pointe et de la robotique, ce constat est inquiétant. Ne serions-nous pas lentement mais sûrement en train de transformer nos enfants en sujets dont on cherche à maîtriser l'efficacité ? C'est une question fondamentale : quels seront les travailleurs de demain dans ce monde de plus en plus compétitif ?

À l'école primaire déjà, l'accent est mis de plus en plus sur la production dès le plus jeune âge. Celle-ci fait l'objet d'évaluations spécifiques dont les résultats sont censés représenter le niveau d'apprentissage et d'acquisition des connaissances. Dans les domaines artistiques en particulier, je m'interroge sur la pertinence de ce système.

Je lisais dans le roman d'Isabelle Autissier, *L'Amant de Patagonie*¹ qui interpelle au sujet des fondements de l'évangélisation du Nouveau Monde à la fin du XIX^e siècle :

Les Blancs ne savent pas éduquer, mais seulement dresser. Ils croient que l'on peut dresser le tronc quand seul le vent lui donne sa forme et le plie pour lui apprendre à résister. L'arbre droit casse.

Cette réflexion est pertinente dans d'autres contextes que celui de l'évangélisation. En particulier, il s'agit d'une réflexion tout à fait actuelle dans nos écoles : qui sommes-nous pour vouloir décider du devenir de nos élèves ?

Il est vrai que certains enfants dociles se laissent éduquer sagement. Leurs résultats sont parfois étonnamment précoces et ils ravissent leurs proches. Ils se laissent guider sur des rails intelligemment construits, tels des trains à grande vitesse, et n'ont aucune peine à atteindre les objectifs qu'on leur a fixés.

Dans un monde qui leur paraît souvent étranger, d'autres enfants développent leurs propres techniques d'apprentissage et réussissent bon gré mal gré à mener leur chemin de façon originale et autonome. Ce sont souvent des êtres doués d'une grande

¹ Autissier Isabelle, *L'Amant de Patagonie*, Grasset & Fasquelle, Paris, 2012.

force intérieure et très curieux, parfois des petits génies même. On les a de tout temps retrouvés dans les domaines les plus pointus de la science ou de la culture.

Je n'apprends rien à personne en disant que les enfants d'une troisième catégorie sont de plus en plus nombreux dans les classes. Ce sont les élèves qui « décrochent », qui se sentent décalés ou dévalorisés et auxquels on attribue toutes sortes d'étiquettes aux titres pompeux : dysphasie, dyslexie, dyscalculie, dyspraxie... Bref, ce sont les enfants qui dysfonctionnent aux yeux des enseignants. J'ai eu moi-même l'occasion de constater que le nombre de mesures d'accompagnement : soutien, renfort pédagogique, psychologie, logopédie, psychomotricité, pédopsychiatrie et que sais-je, est en forte hausse. Tous les intervenants sont d'ailleurs surchargés. On s'efforce de soigner des symptômes, pour soutenir ces enfants dans le but qu'ils s'intègrent au système. Le terme d'intégration est d'ailleurs très à la mode actuellement, à l'ère des grandes migrations sociopolitiques. Mais intégrer tous les enfants dans un système unique, est-ce vraiment une solution ? Et si nous imaginions un système d'éducation multiple ?

L'éducation musicale spécialisée (initiation à la musique, cours d'instruments, etc.) n'échappe pas à ces remarques. On y retrouve les trois catégories d'élèves. Et alors qu'elle devrait être un terrain d'épanouissement, elle est trop souvent source de frustrations et d'échecs personnels.

La musique est pourtant une grande richesse de notre culture. Le son est un des fondements de la communication. L'écoute et l'expression sont à la base de toutes relations humaines, et la sensibilité artistique source de l'épanouissement sensoriel. Ces valeurs sont donc au cœur de l'éducation et demandent à être abordées avec beaucoup d'intelligence et de délicatesse.

Mais il faut admettre que les programmes scolaires sont si chargés que les enseignants sont à même de s'interroger :

- Au sein de l'ensemble des matières scolaires, la musique est-elle une matière indispensable ?
- Doit-elle encore être enseignée à l'école ?
- Les cours de musique : pourquoi, où, comment ?
- La musique n'est-elle pas une branche de spécialistes ?
- Le maître généraliste doit-il être capable d'enseigner la musique ? Si oui, comment ?
- Doit-il chanter juste lui-même, savoir lire la musique ? Comment peut-il mener la classe dans une activité musicale sans posséder lui-même ces compétences ?
- Quels aspects de la musique doit-il enseigner ?
- Quelles musiques choisir ?
- Comment considérer les musiques actuelles ?
- Comment aborder les instruments ?
- Le solfège est-il indispensable ?
- Comment toucher les enfants pour motiver leur curiosité musicale ?

Toutes ces questions sont pertinentes, car chaque enseignant est amené à faire des choix pédagogiques et à poser des priorités dans son programme. Chacune est un sujet d'étude important. Le présent ouvrage les traite de façon indépendante et de façon transversale. En ce sens, il n'est pas écrit de façon linéaire et le lecteur pourra en faire une lecture multiple en étudiant les chapitres dans le désordre, au gré de ses interrogations et de ses réflexions.

Mon premier constat est d'ordre artistique en général. Dans ma double expérience de professeure de violon et d'enseignante scolaire au niveau primaire, j'ai réalisé combien il est primordial de travailler avec les enfants de façon créative. Chaque être possède un potentiel artistique, qui demande souvent à être éveillé, soutenu, encouragé. Au même plan que les arts plastiques, le mouvement, les travaux manuels et l'expression orale, les moments de musique peuvent constituer, on le verra, un soutien de grande valeur dans l'abord des matières scolaires plus techniques ou intellectuelles. Ces activités sont essentielles au développement global de l'enfant. À travers elles, il se sent valorisé, dynamisé et soutenu dans ses valeurs personnelles.

Mon second constat est que chacun peut avoir un accès différent au monde artistique, et musical en particulier. Il est de ce fait important de développer toutes sortes de moyens pour l'aborder. La priorité de l'enseignant doit de ce fait résider dans sa propre ouverture à l'autre, dans son contexte personnel, familial et culturel. Dans le cas d'une classe, cela signifie en priorité être prêt à accueillir la multiculturalité comme une richesse et une source de partage artistique, et proposer des façons multiples de toucher au monde musical.

Mon troisième constat est que les jeunes enfants ont certainement un accès à la créativité plus aisé que nous adultes. C'est pourquoi ces lignes concernent en priorité les enfants d'âge scolaire primaire. Ceci bien sûr dans la mesure où le cadre leur permet de s'exprimer, et de s'épanouir sans jugements de valeur. Leur imagination est une source infinie qui peut guider le pédagogue et enrichir son enseignement. Leur grande sensibilité, leur naïveté et leur spontanéité leur permettent de communiquer sans retenue et souvent avec humour, ce qui participe à un enseignement dynamique et vivant.

À noter que quelques situations décrites dans cet ouvrage font référence à des élèves débutants plus âgés ou même adultes, pour lesquels j'ai également le plus grand respect.

Cet ouvrage n'apporte point de méthodes, mais plutôt des suggestions, des réflexions et une attitude ouverte et créative au sein de l'enseignement. Sur la base d'exemples de situations et de suggestions concrètes, il souhaite encourager le pédagogue à se lancer dans ses propres expériences au gré de ses inspirations et des rencontres avec ses élèves. Car c'est bien de cela qu'il s'agit : aller à la rencontre de l'enfant dans un terrain propice à la créativité, et dans une quête continue. Au niveau des élèves, se lancer de façon active dans une exploration de l'expression sonore et du mouvement, avec ou sans instrument.

Les exemples cités dans ce texte proviennent autant de situations de classe d'école que de l'enseignement instrumental plus spécialisé. J'ai réalisé en effet que les questions fondamentales sont les mêmes :

- Quel est le rôle du pédagogue dans la musique ?
- Comment aider l'élève à s'épanouir ?
- Comment l'aider à développer son écoute, ses capacités artistiques ?
- Comment lui apprendre à s'exprimer ? (Avec son corps, avec sa voix, avec son instrument)
- Comment communiquer à travers un langage musical ?
- Comment devenir plus réceptif aux différentes musiques ?

Notre priorité, dans les groupes comme dans diverses situations d'enseignement individuel, est de veiller à accorder à chacun le plus grand respect pour ce qu'il vit et ce qu'il exprime à travers sa musique.

Aujourd'hui, nous disposons d'une immense variété de moyens pour aborder la musique. Il n'y a pas une façon plus juste qu'une autre. L'enseignant trouvera dans les annexes des exemples et des exercices issus de ma pratique personnelle qu'il pourra facilement utiliser immédiatement. Cependant, ceux-ci ont une valeur de suggestions. Ils peuvent évoluer et être modifiés à souhait. Chaque leçon est une nouvelle rencontre. Souhaitons que cette lecture lui ouvre des portes pour expérimenter et inventer dans le monde merveilleux et infini de la musique. Quel que soit le contexte dans lequel il intervient, cet ouvrage voudrait l'inciter à oser.

Enfin puissent les idées et les situations présentées dans chaque chapitre montrer à quel point la musique peut ouvrir des horizons de toutes sortes et par là même devenir un terrain d'apprentissage et d'épanouissement formidable, tant pour le maître que pour l'élève.

En avant la musique ! Cet ouvrage s'adresse à tous ceux qui cherchent à rendre à la musique une place centrale dans l'éducation : aux parents, aux professeurs d'initiation musicale, de solfège et d'instruments, aux éducateurs de la petite enfance et aux maîtres spécialisés, aux enseignants généralistes des classes primaires et aux maîtres de musique.

« De la musique avant toute chose... »
(Paul Verlaine²)

² Toutes les citations de fin de chapitre peuvent être trouvées sur : http://dicocitations.lemonde.fr/dictionnaire/citations_musique

Première partie : un monde à explorer

Bon voyage, Monsieur Dumollet

Situation 1 :

Dans une classe enfantine, plusieurs enfants avaient de grosses difficultés de langage. La maitresse m'a demandé de proposer des activités qui soutiennent leurs apprentissages. Je ne pouvais certes pas remplacer une logopédiste, mais j'ai imaginé que des activités de récitations en rimes et en mouvements rythmés pourraient les aider. J'ai trouvé des petits poèmes humoristiques que j'ai adaptés et qui ont eu beaucoup de succès. Chaque semaine, plusieurs autres enfants ont demandé à se joindre au groupe. Certains poèmes sont spontanément devenus des petits chants et les élèves ont bien progressé.

Situation 2 :

Pendant quelques mois, j'ai été appelée à enseigner le français à des adultes allophones. J'ai utilisé des méthodes classiques, mais aussi des récitations rythmées et scandées qui les aidaient à mémoriser et à prononcer distinctement. Les moments préférés des groupes étaient les chansons que j'accompagnais à l'accordéon. Non seulement le vocabulaire était retenu beaucoup plus facilement en musique, mais la joie et la détente qu'elle procurait permettaient aux apprenants d'être moins inhibés et mieux intégrés dans le groupe.

Pour introduire notre réflexion dans ce chapitre, je me permets d'emprunter au grand pédagogue belge Edgar Willems (voir deuxième partie : « Quelle formation musicale de base pour les musiciens ») ses propos sur les caractéristiques de « l'idéal éducatif »³.

L'éducation musicale doit être un moyen de favoriser l'épanouissement de l'être humain. Tout enfant, doué ou non, doit pouvoir profiter de cet « élément culturel de premier ordre » qu'est la musique.

Les débuts sont de toute première importance : « Une fois les débuts bien établis, le reste suit logiquement, selon les lois de la vie ». L'initiation musicale – à partir de trois ou quatre ans – repose sur la participation active des élèves, autour de chansons, d'exercices d'audition, de rythmes, et de mouvements corporels, pendant deux ou trois années, avant d'entamer véritablement l'étude du solfège et de l'instrument.

La pratique « doit précéder » la transmission des connaissances formelles et théoriques. Il convient donc de privilégier les sources de vie des éléments musicaux : rythme, mélodie, harmonie, improvisation, composition.

La source de vie des éléments musicaux se trouve non dans la connaissance des enseignements scolaires, mais dans l'être humain, dans sa multiple nature motrice, sensorielle, affective et mentale – c'est-à-dire dans sa globalité, en « harmonie » avec l'univers.

³ https://fr.wikipedia.org/wiki/Edgar_Willems.

Willems, comme beaucoup d'autres grands pédagogues du XX^e siècle, a contribué à faire entrer dans les mœurs l'idée que la musique est une discipline artistique qui doit faire partie de l'éducation.

Avant cela, il était de bon ton dans les milieux bourgeois de faire apprendre un instrument aux enfants (principalement le piano). Mais les cours de musique étaient considérés comme un luxe peu accessible pour la majorité.

Pourtant, la musique (au sens large) était présente partout en Occident : dans les salons, mais aussi dans toutes les fêtes, les célébrations, les événements publics, les parades. On dansait, on chantait et on se laissait entraîner par des airs de toutes sortes. Les mères, les grands-mères ou les nourrices récitait des comptines pour les enfants qu'elles berçaient sur leurs genoux, et dans les campagnes, on chantait aussi pendant les longues veillées d'hiver. Les chants et les airs populaires se transmettaient de génération en génération, souvent oralement. On chantait dans les églises et dans les écoles. Les plus assidus apprenaient à jouer d'un instrument au sein de sociétés locales et participaient aux événements régionaux et aux défilés. Bref, la musique était partout.

Tous les grands pédagogues s'entendent pour affirmer que la musique est un bienfait pour l'être humain. Pourtant, si nous vivons aujourd'hui dans des ambiances sonores continues, force est de constater que l'élan musical naturel se perd. On chante de moins en moins dans les familles, dans les écoles, on danse de moins en moins dans les célébrations, les comptines enfantines se perdent, les musiques ne se transmettent plus entre les générations, et de moins en moins de personnes apprennent à jouer d'un instrument dans un esprit participatif et communautaire.

Il y a donc un paradoxe entre la volonté des pédagogues du XX^e siècle de rendre la musique accessible à tous en l'incluant par exemple dans les programmes scolaires, et la constatation que la pratique de la musique tend de plus en plus à disparaître de nos vies quotidiennes.

Regardons les choses de plus près :

Les fulgurants progrès de la technique ont mis en un temps record les musiques du monde entier à disposition de chacun. On confie aux CD de « chansons enfantines » le rôle de calmer ou d'endormir les enfants, de faire chanter les classes. Les enregistrements sont diffusés partout, pour animer places, magasins, gares, fêtes, et mêmes... montagnes ! Les enregistrements font danser nos ballets. La télévision ou les écrans de toutes sortes animent les veillées.

Accueillons le progrès et admettons que la musique enregistrée a des avantages innombrables dans l'époque de mondialisation, d'éclatement des styles et des modes, que nous vivons actuellement. Chacun en a pour ses goûts. Les diffusions des nouveautés, des enregistrements de toutes cultures, des exécutions d'artistes les plus célèbres sont presque immédiats, et à portée de chacun.

Par ailleurs, de nos jours, ce sont les hautes écoles spécialisées qui forment les rythmiciciens, les professeurs d'initiation musicale, les maîtres de musique et d'instruments. Or, les titres qu'elles décernent, après des études toujours plus poussées et compétitives, sont obligatoires pour enseigner dans des établissements scolaires ou des écoles de musique en Suisse. Ces enseignants se voient confier des enfants de plus en plus

jeunes. En conséquence, petit à petit la musique devient, dès son initiation, une affaire de spécialistes.

N'est-il pas surprenant que les cours de musique parents-enfants dès l'âge de deux ans (j'ai même vu à partir d'un an !) se remplissent, alors qu'il n'y a pas si longtemps, chanter ou danser avec ses petits était une activité tout à fait naturelle ? Et que les cours de musique pour troisième âge, dont la publicité vante les mérites pour le maintien des capacités physiques et psychiques, aient autant de succès ? Qui chantait, il n'y a pas si longtemps pour les enfants ? Qui transmettait le répertoire populaire ? Qui menait la danse ? Il semble qu'on ait besoin aujourd'hui de cours particuliers pour retrouver des facultés qui faisaient partie hier de la vie quotidienne.

Dans les classes d'école où j'ai travaillé ces dernières années comme maîtresse de soutien, tant d'institutrices m'ont dit laisser le travail de la musique aux spécialistes. Elles disent ne pas se sentir capables de « donner la musique » (au même sens qu'on donne un cours de maths ou de français). Elles ont peur de chanter faux, de ne pas savoir s'y prendre, de ne pas être un bon exemple. Et puis, elles se plaignent du manque de formation pour cette matière, et du manque de temps. Il est vrai que le programme scolaire est de plus en plus chargé.

Nous voilà au centre de ma problématique : doit-on vivre la musique pour la musique ? Est-elle vraiment une matière d'apprentissage pour elle-même ? Cette musique que les pédagogues ont voulu mettre à portée de tous, n'est-elle pas en même temps devenue artificielle, sortie de son contexte de vie ? Et ne va-t-on pas trop loin dans la spécialisation des professeurs ?

Certes, chacun « doit pouvoir profiter de cet "élément culturel de premier ordre" qu'est la musique » selon les termes de Willems⁴. Mais la culture n'a de sens que si elle permet à l'être humain de s'élever, de s'enrichir, de s'épanouir ? Dans ce sens, la musique est un moyen, et non un but en soi.

On m'objectera que dans les Conservatoires, les niveaux, les exigences et la compétition sont devenus tels (au même titre que dans le sport) que les élèves, tout comme les professeurs, sont pris au piège de la réussite et du rendement, bien éloignés des considérations d'épanouissement personnel. C'est pour cela précisément que cet ouvrage s'adresse également aux professeurs d'instruments. Je l'ai déjà écrit, il y aura toujours des êtres d'exceptions qui nous réjouiront par leur expression et par leur talent. Mais prenons le temps de nous repositionner dans notre mission d'éducateur, pour éviter que la fonction primordiale de la musique se perde complètement.

Lorsque j'enseignais le violon et l'alto au Conservatoire Populaire de Genève (voir « Notes biographiques ») j'avais le sentiment de travailler avec les enfants en marge de leur existence, comme si la musique devait leur être rajoutée de l'extérieur. De plus, j'avais en conscience que je m'adressais à une certaine catégorie de la société, alors que dans mon idéal, la musique devrait être accessible à chacun. Ces ressentis étaient suffisamment forts pour me motiver à reprendre des études afin de me tourner vers l'enseignement scolaire. Cette expérience de vie est décrite dans le chapitre suivant. Je cherchais à me rapprocher de la vie des enfants au quotidien. Nous verrons par la suite que cette idée n'est pas nouvelle et qu'elle a inspiré les grands courants de

⁴ Ibid.

socialisation de l'enseignement instrumental, particulièrement dynamiques dans les pays anglo-saxons.

Je pense essentiel que les différents intervenants se rencontrent, apprécient leurs formations et leurs qualités respectives comme étant complémentaires. C'est certainement dans le partage des compétences et la collaboration qu'il faut chercher des solutions, et non pas dans la séparation des champs d'action. Par exemple à l'école, dans les niveaux primaires, le professeur spécialiste peut soutenir le travail musical de la classe en apportant des pistes et en introduisant des outils pédagogiques. Le maître généraliste participe à ces activités et a tout le loisir dès lors, de faire vivre les exercices proposés dans une pratique régulière.

En résumé, il est urgent de rendre à la musique sa place vivante, au cœur de l'être humain créatif et social. Nous cherchons ici d'une part à redonner confiance aux enseignants généralistes en leur donnant les rênes de la créativité et du partage musical sur la base de pistes simples, à la portée de tous et de toutes. Et d'autre part à inviter les milieux spécialisés à se questionner sur le rôle fondamental des enseignements de la musique en lien avec l'éducation générale et la culture.

« La musique peut rendre les hommes libres. »
(Bob Marley)

Je te tiens, tu me tiens, par la barbichette

Situation 3 :

Amit est un adulte indien, nouvellement arrivé en Suisse. Il n'a jamais fait de musique et rêve d'apprendre à jouer d'un instrument occidental. Sa rencontre avec un luthier le convainc de choisir le violon. Lors de sa première leçon je m'interroge : Amit veut apprendre la musique, mais quelle musique ? Suis-je en mesure de l'aider à s'exprimer à travers son instrument, tout en respectant ses origines culturelles (que je ne connais pas). Je choisis de partir d'une rencontre avec l'instrument. Pendant les premières semaines nous explorons ces vibrations, le geste de caresse sur les cordes, nous cherchons toutes sortes d'expressions dans les coups d'archets, nous découvrons comment varier les sons en utilisant la main gauche. J'ignore si la musique d'Amit contient des quarts de tons, des gammes différentes et je ne veux pas imposer des doigtés trop rapidement. Mais c'est alors que lui reviennent des comptines et chansons... anglaises ! Je m'aperçois petit à petit que son *background* musical n'a rien d'indien, car il a grandi dans un milieu scolaire anglophone. Pourtant, Amit est très inventif. Très vite, il improvise ses propres mélodies, dans un style très personnel, mais tonal. Occasionnellement, il me fait entendre une mélodie enregistrée qu'il aimerait jouer. Nous apprenons à écrire et au bout de quelques mois, Amit est capable de composer ses propres mélodies simples, et de les jouer sur son instrument. Aujourd'hui, Amit est reparti dans son pays. Il a emporté un violon dans ses bagages.

Dans cette situation, on voit qu'il n'y a qu'un pas pour passer de l'exploration à la création artistique, celui d'une organisation élaborée plus consciemment. L'enseignant doit guider son élève et le soutenir avec beaucoup de tact, afin que celui-ci chemine dans ses propres apprentissages tout en gardant sa curiosité éveillée. Et ainsi, par le biais de l'invention, il apprivoise petit à petit son instrument, et apprend à s'exprimer de mieux en mieux musicalement. Cette façon de travailler en collaboration « horizontale » avec l'élève est totalement différente des anciennes méthodes où le professeur cherchait à transmettre un savoir-faire, de façon verticale.

Platon aurait dit cette citation célèbre : « *Si on veut connaître un peuple, il faut écouter sa musique* ». C'est certainement encore vrai dans une certaine mesure, mais les provenances, les styles, les caractères et les instruments se sont tant mélangés aujourd'hui qu'on aurait plutôt envie de dire : « *Si on veut rencontrer un être, il faut écouter sa musique* ».

L'invention de l'enregistreur mécanique (fin du XIX^e siècle)⁵ et surtout la diffusion de plus en plus étendue des appareils portables dès les années 1960 (électromécaniques, magnétiques puis électroniques) ont permis de reproduire les musiques du monde entier qui se mêlent aux nôtres au gré des goûts et des modes.

⁵ Wikipedia, gramophone. Le procédé du phonographe, né au XIX^e siècle, fut progressivement remplacé au siècle suivant par le gramophone, puis l'électrophone ou le pick-up ou platine tourne-disques, conjointement au magnétophone, qui furent ensuite eux-mêmes éclipsés par les techniques de reproduction sonores permises par la numérisation.

De nos jours, on peut trouver toutes sortes de styles de musiques, disponibles sur enregistrements et diffusés instantanément à travers la planète. Même dans les rubriques classées « musiques pour enfants », on trouve tout et n'importe quoi. Sans porter de jugements sur telle ou telle musique, il est tout de même intéressant de constater à quelles sources les enfants s'identifient.

À l'école, la tradition était, il n'y a pas encore si longtemps, de transmettre le répertoire régional de chansons d'une part et d'introduire d'autre part les grands compositeurs classiques. De nos jours, les classes sont de plus en plus multiculturelles et internationales. Ces traditions n'ont plus la même valeur exhaustive. Le patrimoine culturel régional existe toujours, mais il évolue et il s'enrichit de ce que d'autres lui apportent. Le maître reste invité à partager sa connaissance de la culture locale et à explorer avec les élèves le matériel traditionnel. Mais il est à mon sens important qu'il s'ouvre aussi à d'autres styles de musiques, d'autres cultures, d'autres instruments. Pour cela, il doit avant tout être ouvert et réceptif à ce que vivent les enfants et ce qu'ils apportent avec eux. Il est intéressant de souligner que si les traditions musicales sont parfois très caractéristiques selon les régions, ce n'est pas un phénomène nouveau que celles-ci soient influencées par les échanges culturels. Pour ne prendre qu'un exemple, Jean-Sébastien Bach (Eisenach 1685 – Leipzig 1750) qui était curieux et immensément friand de nouveautés s'est laissé considérablement influencé au début de sa carrière d'organiste en Allemagne par les partitions italiennes à la mode, importées par des élèves italiens.

Chaque personne évolue dans un environnement musical (ou tout au moins sonore) propre à son milieu, ses habitudes, ses goûts et ses modes. Un enfant d'âge scolaire a déjà tout un passé derrière lui dont il garde intimement dans la mémoire une quantité de repères auditifs, conscients et inconscients. Dans un enseignement créatif, l'éducateur accueille ce qui s'exprime au sein de la classe. Il ne s'agit pas de faire écouter « ce que les enfants aiment ou connaissent », mais de leur permettre d'évoluer à partir de leurs vécus. On amène ainsi les élèves à diversifier et à enrichir leur bagage musical. Par ailleurs, petit à petit, avec des rythmes, des mélodies, des mots, des gestes très variés, on accède à des créations originales.

Pour ce qui concerne les différents styles, l'histoire a montré que les musiques de types « classiques » (religieuses ou profanes) et celles plus « populaires » peuvent s'inspirer les unes des autres. Elles s'imbriquent en réalité fréquemment. Le célèbre compositeur et pédagogue hongrois Zoltán Kodály s'est inspiré dans ses compositions de thèmes populaires très simples de son pays (chansons, danses), pour ne prendre qu'un exemple. À cela s'ajoutent les musiques « actuelles » qui évoluent au gré des lieux, des temps et des modes. Il est important que ces différents types de musiques cohabitent au sein de l'éducation. Plutôt que d'apporter ses propres jugements de valeur sur telles ou telles musiques, le pédagogue aura soin d'éveiller un esprit d'ouverture chez les élèves tout en exigeant le développement d'un sens personnel critique qui leur permette de se lier profondément à ce qu'ils entendent pour devenir progressivement capables de faire des choix.

À ce stade, il est important de faire une distinction entre un travail musical général et un enseignement spécifique particulier (travail de la voix ou d'un instrument). Certes, quelques élèves sont très réceptifs à la musique et font rapidement preuve d'aptitudes étonnantes. On parle couramment de talent et de don. Parmi eux, une poignée de musiciens seulement trouveront leur chemin dans le monde musical professionnel où

ils pourront s'exprimer librement, au plus grand bonheur de tous. L'histoire a de tout temps eu ses prodiges, il n'y a pas de raison que cela s'arrête, et c'est bien heureux.

Dans l'ouvrage *Naissance et développement du sens musical*⁶, David Hargreaves écrit :

La distinction entre enseignement musical général et enseignement musical spécialisé est à l'origine de certaines tensions à l'intérieur du corps professoral. La musique a ceci d'unique qu'elle peut être appréciée et aimée par tout un chacun. Le bénéfice de son enseignement « général » est donc universel. Mais la musique exige aussi des savoir-faire extrêmement spécialisés et un apprentissage orienté vers la réussite en tant que spécialiste. Cette distinction entre des pédagogies distinctes en matière d'enseignement musical est étroitement liée à la distinction entre les développements musicaux normatifs et experts.

Nous voyons ici deux positions fondées sur des bases de travail bien différentes. Pourtant, si elles sont source de tensions, comme l'auteur le précise, je m'interroge sur les attentes qu'il y a de chaque côté. Comment évaluer les objectifs d'une éducation musicale plutôt qu'une autre ?

Dans le même ouvrage, David Hargreaves caractérise l'enseignement musical spécialisé en ces termes : « (Il) est sciemment voué au développement de hauts niveaux d'aptitude musicale, voire de la compétence experte, et dispensé par un corps professoral conscient des objectifs particuliers à atteindre ».

Laissons ici ces élèves d'exception et les enseignements qui leur sont prodigués. Et précisons que dans ce présent ouvrage nous aimerions nous adresser à tous, dans un contexte d'enseignement musical général. Si notre culture musicale occidentale est en effet inspirée par d'illustres artistes aux talents exceptionnels, je suis d'avis que la musique au sens large du terme demande à trouver une place nouvelle au centre même des existences de chacun. À mon sens, les attentes devraient être fondées avant tout sur le développement global de l'être humain dans son contexte relationnel. Pour cela je propose de partir du postulat que la musique vit au fond de chaque être humain. Elle est une force de vie artistique qui, pour pouvoir s'exprimer, a besoin d'être éveillée. Nous y reviendrons.

Soulignons encore que les différents intervenants en musique peuvent partager des bagages personnels et des aptitudes totalement différentes. L'instituteur n'a pas forcément eu la chance de faire de la musique. Il peut avoir une belle sensibilité musicale ou au contraire garder de bien tristes souvenirs de ses cours de chant à l'école et/ou peu de musique dans sa formation pédagogique. Par contre, il devrait être en mesure d'animer son groupe, de créer des activités transversales qui peuvent faire intervenir des éléments musicaux. L'enseignant d'initiation musicale et le maître de musique à l'école ont des parcours d'études qui leur ont permis de développer des compétences particulières. Le professeur d'instrument de son côté a reçu une formation spécifique et extrêmement exigeante. Il est devenu un expert et il doit être en mesure de communiquer son savoir-faire et sa passion à ses élèves. Mais tous sont pourtant appelés à enseigner la musique de façon générale, et notamment à des élèves débutants.

⁶ Deliege Irène et Sloboda John A. (dirs), *Naissance et développement du sens musical*, Presses universitaires de France, Paris, 1995.

Loup y es-tu, que fais-tu ?

Situation 4 :

Dans les classes enfantines où l'une de mes tâches d'appui scolaire était de soutenir les apprentissages de français et l'intégration des élèves allophones, j'ai proposé des activités hebdomadaires de musique. À travers des comptines rythmiques, des chants à gestes (que je créais au besoin) et des danses soigneusement choisies, j'ai pu intégrer ces enfants dans des activités de classe en français. Captivés par l'ambiance musicale et le mouvement, ces élèves ont rapidement mémorisé une quantité de mots et de phrases, sans même s'en rendre compte.

La pédagogie musicale évolue très vite. De multiples méthodes fleurissent partout dans le monde, et ont certes chacune leurs vérités et leurs qualités. Mais malgré ces outils merveilleusement pensés et élaborés, on constate que l'éducation musicale générale s'appauvrit. Beaucoup d'enfants portés par le désir d'apprendre à jouer d'un instrument se découragent et abandonnent après peu de temps.

À l'école primaire, où j'ai visité beaucoup de classes comme professeur d'appui, j'ai constaté que la musique est souvent tristement réduite à combler les petits trous de fin de cours, dans le but de « détendre l'atmosphère ». Il s'agit la plupart du temps de chanter sur un fond d'accompagnement préenregistré. Une activité certes joyeuse, mais dont je m'interroge sur la valeur éducative. On y reviendra. (Voir deuxième partie : « La musique enregistrée, quel piège ? »)

Par ailleurs, les autorités scolaires ont des exigences toujours plus pointues en matière d'évaluations. C'est dans l'air du temps : le succès des méthodes modernes dépend de son rendement, qui doit être quantifiable. Pourtant, l'éducation musicale au sens large (dont nous définissons le contenu) a cela de particulier qu'elle est difficilement mesurable. C'est là d'ailleurs le paradoxe de l'art en général.

Comment quantifier l'enseignement de la musique ? Comment évaluer ce que l'élève développe réellement dans ses cours ? Sur quelles bases fixer les objectifs ? Comment et sur quels critères noter les élèves ? D'ailleurs cela a-t-il réellement un sens de noter les élèves en musique ?

Contrairement à la tendance actuelle qui sépare les divers champs d'éducation et de pratiques musicales (initiation musicale puis musique à l'école primaire ou secondaire d'une part, enseignement privé, écoles de musique, ensembles et orchestres extrascolaires de l'autre), cet ouvrage cherche à les réunir dans un esprit d'interdisciplinarité.

Je chercherai à montrer :

- Qu'il n'est pas nécessaire d'être un spécialiste de musique pour accompagner l'éveil musical dans une classe d'école primaire.
- Que les enseignants peuvent s'appuyer sur leurs compétences professionnelles générales pour animer, accompagner et soutenir les projets.

- Qu'un enseignement musical créatif est à la source du développement sensoriel essentiel dans l'éducation.
- Qu'il doit se vivre quotidiennement à l'école, intégré dans la vie de la classe, et pas uniquement dans des cours spécialisés.
- Que le maître spécialiste peut guider, accompagner, donner des impulsions de travail, soutenir l'enseignant de classe, mais qu'il ne le remplace pas.
- Que les divers enseignants (école et musique) doivent chercher à se compléter et à collaborer dans des activités transversales, en apportant chacun ses compétences.
- Que les élèves qui ont la chance de recevoir un cours complémentaire à l'école, ou à l'extérieur, animé par un enseignant spécialisé (Willems, Jacques-Dalcroze, etc.), voire un cours d'instrument, peuvent être une aide précieuse dans la classe.

Georges-Alain Schertenleib, formateur en didactique de l'éducation musicale à HEP-BEJUNE s'est penché sur la pratique de composition de chansons en classe. Dans une étude portant sur six enseignants primaires de divers niveaux de formation musicale, de pratique musicale personnelle et d'expérience professionnelle d'enseignement, il écrit en résumé :

Les résultats montrent que, chez les enseignants concernés, les savoirs professionnels (didactiques et transversaux) sont plus importants que les savoirs musicaux pour ce type d'activité de création musicale. Ces derniers favorisent toutefois une diversification des approches de l'enseignant, mais peuvent également constituer des freins au développement de la création des élèves.⁷

En ce qui concerne les cours d'instruments (premières années), nous verrons qu'il est urgent de repositionner les priorités d'apprentissage. Cet ouvrage voudrait montrer qu'est révolu le temps où le professeur se contentait d'enseigner sa méthode et d'inculquer son savoir à son élève qui l'exécutait fidèlement. Aujourd'hui, il s'agit de développer une pédagogie avec l'élève, en tenant compte de son expérience de la musique, de son vécu, de ses apprentissages (à la maison, à l'école ou ailleurs) et de ses capacités créatrices. L'enseignement instrumental doit s'insérer dans son éducation globale et lui procurer un moyen d'expression qui participe à son équilibre, au centre d'un cadre où les notions purement intellectuelles prennent malheureusement de plus en plus d'importance.

Il est évident qu'un enfant qui montre de grands talents peut recevoir un enseignement particulier et être entièrement immergé dans l'exécution musicale. Mais il constitue une exception et non un modèle pédagogique.

Dans son ouvrage : *Naissance et développement du sens musical*⁸, David Hargreaves fait la distinction entre enseignement « spécialisé » et enseignement « général ». Le premier concerne les élèves talentueux, essentiellement formés aux instruments traditionnels et qui atteignent de hauts niveaux d'accomplissement. L'enseignement général

⁷ Schertenleib Georges-Alain, *Composer une chanson avec ses élèves : quels savoirs musicaux pour l'enseignant ?* Actes du Colloque 2011 d'éducation musicale, HEP-BEJUNE, Bienne, 2013. [Site web] Accès : <http://www.hep-bejune.ch/recherche/evenements/education-musicale>.

⁸ Deliege Irène et Sloboda John A. (dirs), *Naissance et développement du sens musical*, Presses universitaires de France, Paris, 1995.

concerne chaque enfant scolarisé, et devrait être accessible au même titre qu'une autre discipline scolaire. Il peut être bien sûr complété par des cours plus spécifiques.

Certes, la musique est un art qui se cultive. Mais avant tout, elle est l'expression sonore de la vie elle-même. Et le développement de l'écoute et l'imagination auditive constituent l'essence de la communication. En ce sens, la musique fait partie de l'éducation, au même titre que l'éducation physique, et elle doit être accessible à tous. Malheureusement, comme dans le sport justement, il est aberrant de constater l'importance que prend la compétition. C'est un appauvrissement considérable dans l'éducation de l'être humain en général. La musique est réduite à un art d'exception qui n'est pas sa nature essentielle. Je propose dans cet ouvrage de la considérer en premier comme un chemin de développement, d'expression, d'épanouissement et comme une ouverture au monde.

On ne saura trop insister sur l'importance des débuts de l'éducation musicale. Toute la question est de susciter la curiosité, l'envie d'écouter, de partager, de créer, de s'exprimer artistiquement. Ainsi nous verrons quelles peuvent être les sources de motivation dans l'apprentissage de la musique.

« La musique donne une âme à nos cœurs, des ailes à la pensée, un essor à l'imagination... »
(Platon)

À la volette

Situation 5 :

Première intervention dans une classe enfantine : nous sommes assis en rond et j'observe les enfants qui sont assez agités. La classe au-dessus vient aussi de rentrer de récréation. Les élèves bougent beaucoup et cela s'entend. Leurs chaises grincent sur le sol, et ce n'est pas agréable pour nous. Nous avons envie de nous boucher les oreilles. Pourtant je demande aux élèves d'écouter ce qui se passe là-haut et d'imaginer ce qu'ils sont en train de faire. Mes élèves tendent l'oreille. Ils sont curieux et se prennent à ce jeu. Ils s'amuse à décrire ce qu'ils entendent, ce qui est agréable et ce qui l'est moins. Petit à petit, le silence se fait dans l'autre classe et dans la nôtre. Les enfants sont disponibles, réceptifs. Je sors une petite boîte à musique, je demande à un élève d'aller derrière la porte pendant que je cache l'objet. Lorsqu'il revient, il doit la retrouver. La petite mélodie résonne. L'écoute individuelle et en groupe est alors si attentive qu'on peut rapidement enchaîner ce nouveau jeu par un exercice vocal, et entrer dans la leçon.

Actuellement, nous sommes bombardés de sons, d'informations orales et de bruits, du matin au soir, au point de ne plus y faire attention. Nous subissons tous cette pollution sonore, contre laquelle nous n'avons pas de moyen de lutter. Les enfants dont l'appareil auditif est encore si sensible doivent apprendre à « faire la sourde oreille » pour se protéger. Le premier enseignement est donc de leur permettre de faire silence et d'écouter, de façon critique comme dans la situation 2 ci-dessus. Les enfants sont souvent étonnés, amusés et même émerveillés par ce qui vient alors consciemment à leurs oreilles.

Dans un cours individuel, on peut partir d'exercices similaires avant de se focaliser plus précisément sur l'instrument. Ces petits exercices recentrent, rassemblent, calment, permettent d'être disponible, concentré et plus consciemment dans l'écoute. C'est probablement ce dont les élèves ont besoin en priorité dans la vie trépidante d'aujourd'hui. Nous y reviendrons.

Les activités musicales à proprement parler peuvent débuter dès qu'un climat favorable est établi. Il y a un nombre infini de façons d'entrer dans le monde d'expression musicale. En classe, on peut, par exemple, laisser les petits enfants à tour de rôle à nonner, frapper, sonner, secouer des objets et expérimenter leurs sons, tout en les aidant subtilement à les combiner et à les organiser. On peut y ajouter des sons chantés, des paroles, des frappés, etc. Ce qui est remarquable dans de telles expériences c'est la concentration, et même la fascination que les élèves ont dans leur activité. Si le travail de groupe est bien géré, cette activité peut petit à petit donner naissance à une séquence, voire un petit chant inventé par le groupe.

Par ces exemples, je voudrais montrer que le développement de l'écoute et l'ouverture au monde des sons ne doivent pas être forcément liés au langage musical et à la technique. Ils sont à la portée de tous. Et c'est par des petits exercices simples de ce type que le pédagogue soutiendra le développement de la sensibilité auditive qui est une condition pour l'éveil musical.

Au début de ma première leçon de violon il y a 45 ans, mon professeur m'avait dit : « Florence, je te préviens que tu devras être très patiente, car il faut 10 ans de pratique régulière pour parvenir à jouer un morceau de violon correctement ! ». Je me souviens avoir été très impressionnée et me dire que la musique devait donc être une chose bien ardue. Certes, nos instruments classiques occidentaux nécessitent une étude approfondie pour que l'on puisse s'exprimer avec autant de finesse et d'aisance que le répertoire l'exige. Mais alors qu'on a longtemps considéré que seule une étude de longue haleine permettait d'accéder à « la Musique », il s'agit aujourd'hui de considérer l'expression musicale avec les enfants dans un sens beaucoup plus accessible. Je mets moi-même un point d'honneur à montrer à chaque élève de violon débutant qu'il peut s'exprimer musicalement déjà dès sa première leçon !

Par ailleurs, dans le contexte de l'éducation, il est important de considérer qu'il n'y a pas a priori de bonnes ou de mauvaises musiques. Il y a les sons auxquels on se lie et par lesquels on s'exprime. Et puis les musiques qu'on choisit, auxquelles on s'identifie. D'ailleurs, beaucoup de bons musiciens du passé ont été des autodidactes et se sont inspirés de ce qu'ils ont entendu. Ils ont développé leur propre expression, seuls ou en groupe. Et ils ont permis ainsi à la musique d'évoluer de façon vivante.

La musique d'aujourd'hui, c'est d'abord celle qu'on choisit ou qu'on élabore soi-même, dans laquelle on se retrouve. Celle qui nous anime, qui nous structure ou à travers laquelle on s'exprime. Celle aussi qui nous permet de rencontrer, de partager avec d'autres. La musique, c'est avant tout un art d'expression qui est à portée de tous.

« La musique est la langue des émotions. »
(Emmanuel Kant)

Entrez dans la danse

Situation 6 :

Nathan, un jeune élève violoniste regarde par la fenêtre en attendant la fin de la leçon précédente. Il est complètement absorbé par les plongeurs prolongés d'un canard dans le canal. Lorsque vient son tour de sortir son instrument, il partage son admiration devant ce canard qui danse, puis plonge et retient si longtemps son souffle sous l'eau... Pour lui permettre de faire le lien avec la leçon, je lui propose d'écrire une chanson pour le canard. Nathan annonce d'emblée le titre: « La danse du canard ». Ensemble, nous cherchons à reproduire musicalement toute cette scène. « Sur quelle note commence la danse ? Comment ça sonne lorsque le canard plonge, etc. » Cela nous entraîne à jouer sur les cordes aiguës et graves (sur et sous l'eau), à faire intervenir des pizzicatos et des glissandos, des temps de silences, des notes rapides et des sons lents et tenus. Nous reprenons ce travail sur plusieurs semaines et nous en profitons pour préciser plusieurs notions de solfège et d'écriture. Nathan est très motivé et propose toutes sortes de nouveaux éléments. Son canard est tellement vivant dans sa musique qu'il n'a même plus besoin d'apparaître sur le canal !

Situation 7 :

Clara aime beaucoup raconter des histoires avec son violon. C'est une petite fille de 7 ans pleine de fantaisie. Lors d'un début de leçon, elle me dit: « aujourd'hui, c'est une histoire mystérieuse... c'est moi qui commence ! » Nous jouons l'une après l'autre des motifs étranges, remplis de silences et de surprises. À un moment, je fais entendre des sons harmoniques et je l'interroge: « Est-ce que tu trouves que cela sonne mystérieux ? » Clara me regarde fascinée et me répond: « mais comment fais-tu pour jouer comme ça, ça sonne comme des fées ! » Alors je lui montre comment jouer les sons harmoniques simples et nous élaborons une petite musique remplie d'harmoniques. Clara est ravie et veut absolument savoir comment chaque note s'appelle. Quelques jours plus tard au début d'une répétition de l'ensemble à cordes que je dirige, je l'entends jouer notre mélodie à ses copines. « Ça s'appelle le chant des anges », leur précise-t-elle.

Apprendre en créant, dans la situation du cours instrumental

La situation 6 décrite ci-dessus est un exemple parmi une multitude de possibilités créatives que l'on peut insérer dans le cours d'instrument. Ce genre de travail est très utile pour commencer une leçon. Il permet la rencontre, les échanges d'idées et la créativité. Selon le temps à disposition, et le contexte de travail, il peut être réduit au minimum ou exploité à souhait pour introduire de nouveaux apprentissages. Il peut aussi être utilisé en introduction d'un travail spécifique sur un morceau ou un point technique. Il permettra par ailleurs à un élève anxieux de prendre confiance, à celui qui n'aurait pas beaucoup exercé pendant la semaine, de construire une relation positive avec son instrument, et à celui que la situation frontale avec le professeur intimide, de créer une relation de partenariat.

Dans le contexte de la leçon instrumentale, voici quelques propositions pour des improvisations ou des inventions écrites, avec ou sans paroles (voir aussi les exercices dans les « Annexes ») :

- L'élève arrive avec une nouvelle (événement, naissance, fête, anniversaire, voyage, etc.) Lui faire exprimer des mots qui la caractérisent, ou l'ambiance pour la décrire et la mettre en musique.
- Improviser (avec ou sans mots) sur la météo du moment ou de la saison : pluie, neige, soleil, froid, chaleur, etc.
- Décrire musicalement une scène, un paysage (de vacances par exemple), ce qu'on voit par la fenêtre ou ce qu'on entend autour de nous.
- L'élève a eu une difficulté technique dans un morceau lors de la leçon précédente. Apporter habilement la situation au sein d'une improvisation dialoguée et créer ensemble un exercice autour de ce passage.
- Le professeur veut introduire un nouvel élément musical ou technique (phrasé, liaison, rythme, changement de positions, nuance, doigté, harmonique, tonalité, etc.). À partir de quelques notes connues, élargir petit à petit pour « englober » la difficulté.
- Travail de la qualité du son : chercher toutes sortes de qualités différentes, les décrire et les comparer, puis créer une mélodie descriptive qui en contient plusieurs.
- L'élève arrive fatigué ou énervé, « décrire » cet état d'âme en musique. Puis imaginer son contraire (avec humour pour détendre l'atmosphère).
- Idem, pour un état d'agitation ou d'excitation.
- De mémoire, jouer une mélodie connue, la transposer, la transformer, la varier pour exercer l'écoute intérieure. Ajouter des paroles, varier les rythmes, changer de mode (majeur/mineur). Remarque : parfois, le simple fait d'inventer des paroles sur un passage ou d'imaginer une petite scène décrite par la musique peut faciliter l'accès au morceau. Cela lui donne un sens, aide à la représentation et à la mémorisation.
- Créer un pas de danse, sans jouer, puis une mélodie sur ce mouvement répétitif, en chantant ou en jouant. Varier la cadence.

Comme c'est riche de créer ses propres musiques, ses propres morceaux et même ses propres exercices ! Cela permet d'ancrer les notions de base de façon personnelle et ludique. Et à partir de celles-ci de découvrir de nouveaux éléments. Souvent, ce sont les élèves qui découvrent eux-mêmes de nouvelles choses. Récemment, j'ai utilisé une note harmonique dans une improvisation à deux voix avec une élève violoniste de 6 ans, elle en fut fascinée. Elle a voulu la reproduire, en chercher d'autres. Lorsqu'elle en découvrait, elle voulait absolument savoir leurs noms. Alors nous avons créé ensemble « le chant des fées » en nommant chacune d'entre elles. Comme je l'ai déjà mentionné, lorsqu'ils participent au processus d'apprentissage, ils se lient beaucoup plus et intègrent facilement de nouveaux éléments. De même, lorsqu'ils écrivent eux-mêmes leurs propres exercices, ceux-ci peuvent devenir très intéressants. Dans ce type d'enseignement souple et créatif, je ne mentionne pas le mot difficultés, je parle de découvertes.

De nos jours, une multitude de cahiers et de méthodes sont édités pour les jeunes instrumentistes, qui sont parfois remarquables. Ils présentent des progressions bien étudiées avec des difficultés progressives. Cependant, mon expérience m'a montré que les élèves ont des façons de progresser très diverses qui ne correspondent pas toujours à ce qui est présenté dans les livres. Ces deux approches sont complémentaires. J'encourage les élèves à élaborer leur propre classeur, en parallèle des partitions que je choisis pour chacun.

La création de chansons en classe.

La musique favorise l'élément social, comme la parole. L'expression la plus intime de l'être humain, c'est sa voix. À travers la voix c'est la personne tout entière qui vibre et qui s'offre (choix des mots et des phrases, débit, intonations, caractères, etc.). En quelque sorte, créer des phrases, des comptines, des poèmes, c'est déjà s'exprimer musicalement. (Voir quelques exemples dans les « Annexes ».) Il n'y a qu'un pas à faire ensuite pour que naissent des chansons improvisées. Pour les conserver, le professeur peut commencer par écrire les mots. S'il n'est pas en mesure d'écrire la musique, il peut chercher avec les enfants des signes ou des graphiques de représentation. Cela constitue une belle activité complémentaire qui peut même être une introduction à la notation musicale (selon l'âge). Au besoin, cet exercice peut être complété par un enregistrement.

Comme pour les cours d'instrument, ce travail est proposé d'une part pour favoriser le bon climat d'apprentissage, tout en permettant aux élèves de s'exprimer à partir de ce qu'ils connaissent déjà ou ce qu'ils expérimentent, d'autre part pour explorer cette matière, et enfin pour permettre d'aborder de façon créative et ludique de nouvelles notions. Ces créations pourront constituer un matériel propre à la classe ou bien être la base d'un travail plus abouti en vue d'une présentation à d'autres élèves, ou aux parents dans le cadre d'une fête.

« Plus le maître enseigne, moins l'élève apprend. »
(Confucius, VI^e siècle av. J.-C.)

Il était une fois

Situations 8 :

J'ai été maîtresse primaire généraliste et spécialiste en musique pendant plusieurs années à l'école R. Steiner. Traditionnellement dans cette pédagogie, les matinées d'école commencent par une partie rythmique dans un espace adéquat. Celle-ci comporte de la rythmique, des chants, de la flute, des récitations en mouvement (en trois langues puisque l'anglais et l'allemand sont abordés oralement dès l'âge de six ans), du calcul oral rythmé avec des balles, voire du jonglage selon les âges, et du travail de théâtre par périodes. J'accordais pour ma part une place importante à la créativité (rythmes, gestes, paroles, mouvements). Ces moments artistiques ont un effet considérable sur l'attitude des élèves dans les matières scolaires, leur disponibilité aux apprentissages, leur concentration, leur mémoire et bien entendu sur la cohésion de la classe et l'atmosphère générale de travail.

La musique peut être un magnifique terrain de développement. En ce sens, elle est un pont vers les apprentissages. Pour aborder cette thématique, je me permets de faire une parenthèse dans ce chapitre pour apporter le récit d'une expérience personnelle. À noter que la musique à laquelle je m'intéresse ici est à prendre dans un sens très large d'expression artistique, faite de gestes, de sons, de mélodies, de rythmes, de timbres, d'ambiances sonores, et vécues dans le partage et la créativité.

Expérience de cinq années au sein d'une classe primaire à l'école Steiner

Lorsque j'étais professeure au Conservatoire Populaire de Genève, j'avais conscience d'exercer la musique dans des conditions idéales. Nous étions privilégiés, les élèves et moi. Eux, parce qu'ils recevaient individuellement toute mon attention pendant de longs cours hebdomadaires (qui duraient 50 minutes, dès le plus jeune âge, ce qui était exceptionnel) et moi parce que j'avais la chance de faire ce que j'aimais, et la liberté d'animer ces leçons comme je l'entendais. Comme je l'ai écrit plus haut, il me semblait toutefois que ces enfants représentaient une élite sociale (pas si populaire que ça !), et que notre musique était séparée du reste de leur existence. J'avais le sentiment de vivre la musique pour la musique, ce qui était fort heureux d'ailleurs. En effet, nous avions tout le loisir de la découvrir et aussi de la partager dans nos nombreuses auditions et concerts. Mais j'avais l'intuition que la vraie mission de la musique était beaucoup plus large et plus universelle.

Je rêvais de vivre la musique au quotidien, avec tous les enfants d'une classe d'école. Je voulais explorer ce que la musique pourrait développer réellement en chacun, et aussi au sein du groupe. J'avais l'idée qu'elle nous permettrait d'aborder chaque matière scolaire de façon très vivante, qu'elle pourrait être un pont vers les apprentissages, une source pour le développement de la mémoire, de la motricité, des facultés intellectuelles, un fondement pour l'épanouissement de l'enfant et bien sûr un ferment pour le lien social.

Le cadre de l'École Steiner m'a donné l'occasion de réaliser ce rêve. Rudolf Steiner a compris, il y a plus de cent ans déjà que dans l'éducation de l'enfant, les facultés artistiques, physiques et intellectuelles doivent être éduquées simultanément, et avec une reconnaissance équivalente. L'être humain est triple : âme, corps, esprit qui interagissent. La pédagogie de Rudolf Steiner « insiste sur la nécessité de former chez les jeunes enfants le cœur et l'imagination, par l'emploi généralisé et remarquablement orchestré des activités artistiques »⁹.

Le séminaire en cours d'emploi des professeurs des écoles R. Steiner de Chatou/Paris m'a permis de me former en quatre ans, tout en poursuivant mes activités musicales (les deux premières années), et familiales. J'ai effectué de nombreux stages dans des écoles, à Londres (Angleterre), à Colmar (France), à Munich (Allemagne). Dans l'École de Bois-Genoud à Crissier/Lausanne j'ai visité chaque niveau depuis le jardin des petits (dès 2 ans et demi) jusqu'à la 12^e classe (18 ans), à raison d'un jour hebdomadaire sur plusieurs semaines. Ces journées de stages passionnantes se sont étalées sur toute une année scolaire, et m'ont donné la chance de m'imprégner de cette pédagogie directement sur le terrain. Je connaissais déjà bien l'institution, car mes deux fils y étaient scolarisés et je donnais moi-même depuis cinq ans des cours de violon ainsi que, dans quelques classes, le chant, la musique et l'orchestre. En août 2006, bénéficiant d'une année sabbatique au Conservatoire Populaire, j'ai pris ma première classe dans cette école, constituée de 25 élèves (de 6-7 ans) que j'ai accompagnés en tant que maîtresse généraliste et spécialiste en musique pendant cinq ans.

Je l'ai dit, je désirais aborder toutes les matières scolaires à travers la musique. Au fur et à mesure que je m'imprégnais de cette pédagogie, je découvrais en effet que l'esprit social qu'elle crée, par l'ouverture créative qu'elle apporte, l'organisation, l'habileté motrice et la sensibilité corporelle qu'elle suscite, l'écoute profonde et subtile des enfants se développe de façon harmonieuse. À travers elle, je sentais qu'ils pourraient mieux se lier aux apprentissages concrets et abstraits, à leur monde intérieur tout comme à leur environnement.

Comme décrit dans la situation 8, il est donc d'usage dans la pédagogie de R. Steiner de commencer chaque matinée par une « partie rythmique ». Pour cela, tout le mobilier est poussé sur les bords, la salle de classe est rendue libre pour le mouvement, la danse, le chant, les récitations, la rythmique et le calcul oral.

Une autre spécialité de ces écoles est d'aborder dès la première classe (3P) deux langues étrangères, dont l'apprentissage est uniquement oral pendant les deux premières années. J'avais la chance de pouvoir donner toutes les matières, y compris l'anglais et l'allemand. Nos chants et nos poèmes se vivaient donc dans les trois langues. Ils offraient l'occasion de mimes, de jeux corporels et d'exercices de rythmiques associés aux langages.

Les comptines sont une formidable introduction aux rythmes et aux nombres. C'est par le comptage en mouvement que nous avons découvert les mathématiques. En visualisant des formes, en les marchant, en les dansant, on intériorise plus facilement les nombres qui y sont associés. De là, il n'y a qu'un pas vers les tables de multiplication, ainsi que vers les opérations simples. (Voir : chapitre suivant : « 1, 2, 3, nous irons au bois »).

⁹ Harwood A.C., *Le mystère de l'enfance : introduction à la pédagogie de Rudolf Steiner*, Les Cahiers Bleus, L'Art de l'éducation, Paris, 1955.

Le corps est un outil de mémorisation phénoménal. Les enfants apprenaient les poèmes, les chants (en trois langues) et le maniement des nombres à toute vitesse. Les récitations se faisaient en avant et en arrière, à voix haute et en voix intérieure, en groupe et en individuel, avec ou sans gestuelle. J'ai un magnifique souvenir d'une ronde de l'alphabet chantée et dansée, que nous avons inventée ensemble et présentée aux parents lors d'une fête trimestrielle. Les enfants la connaissaient encore des années après.

Il y avait aussi chaque jour à la fin de la partie rythmique un moment d'instruments. Les enfants ont appris à jouer du pipeau pentatonique, tout d'abord. Puis dès la deuxième année la flûte à bec (voir situation 21).

Cette partie rythmique pouvait parfois durer toute une heure, en fonction de l'ambiance du jour, des apprentissages, de la coopération des enfants. Une fois terminée, nous étions tous parfaitement éveillés et prêts pour le travail écrit.

Dès les débuts, nous avons cherché à « codifier » la musique sur un support. Nous compositions, transcrivions ainsi des chants et des poèmes qui dans les cours de branches ont progressivement permis d'introduire la géographie, l'histoire et les sciences naturelles. Pour cela, nous avons été amenés à étudier les différents styles de musiques, et les caractéristiques rythmiques et mélodiques qui correspondent à chaque lieu, à chaque époque, à chaque ambiance.

En 2^e classe, j'ai introduit les instruments à cordes, un programme étalé sur une année scolaire (voir situation 22). Au début de l'année suivante, chaque enfant a choisi son instrument. Les élèves ont alors pris des cours auprès des professeurs d'instruments de l'école (souvent avec une possibilité d'initiation en petit groupe) ou à l'extérieur. Pendant ce temps, en 3^e classe (6P) nous avons appris à lire et à écrire la musique de façon traditionnelle. En 4^e année nous avons notre chorale de classe et chantions à trois ou quatre voix, en lisant les partitions dans les trois langues. À ce niveau, les 25 enfants chantaient tous parfaitement juste. Ils avaient 10-11 ans. Nous avons eu la chance de participer à plusieurs concerts de l'œuvre de Benjamin Britten : Saint Nicolas, en tant que chœur d'enfants, aux côtés de la chorale des grandes classes de l'école. Cette année-là également, nous avons débuté notre orchestre symphonique de classe, à raison de deux périodes par semaine.

Dès la cinquième année, nous avons introduit les flûtes altos, ténor et basse, afin d'avoir en classe tout le quatuor de flûtes, que nous pratiquions chaque matin par périodes, dans la partie rythmique.

Mon expérience s'est achevée à la fin de la 5^e année et cette classe a été conduite par d'autres professeurs dès l'année suivante.

Quels sont les constats personnels que j'ai pu tirer de cette expérience ?

- Ces années ont été d'une richesse extraordinaire, tant pour les élèves que pour la maîtresse. La classe est restée très soudée et nous avons pu mettre sur pied une multitude de projets, spectacles, théâtres musicaux, et concerts qui ont rendu cette scolarité très vivante.

- Cette classe s'est montrée précoce en mathématiques ainsi que dans toutes les matières orales. Les élèves ont aussi développé une grande capacité de mémorisation.
- Les élèves avaient également de belles facultés de représentation et d'imagination. Ils dessinaient de façon très expressive et ne manquaient jamais d'imagination dans les ateliers créatifs.
- La musique est exigeante. J'ose dire qu'elle a été également une formidable formation de la volonté. C'était un groupe facile qui travaillait bien.
- Ma formation et mon expérience de musicienne professionnelle m'ont permis de mettre à portée des élèves des activités artistiques riches et variées, dont l'ampleur était certes exceptionnelle dans la vie d'une classe ordinaire. Mais je suis persuadée que, même sur la base de peu de compétences spécialisées, des activités musicales soutenues peuvent avoir des effets très bénéfiques sur le travail et les résultats scolaires, sur le développement global des enfants et la cohésion sociale. Et je souhaite que tous les enseignants puissent faire des expériences de cet ordre, au besoin en collaborant avec des maîtres de musique spécialistes.
- Dès la 6^e classe, les élèves ont eu d'autres professeurs. La musique n'a pas pu continuer à être soutenue de la même façon. Une partie des élèves ont arrêté les cours d'instrument. Il serait intéressant de les interroger aujourd'hui pour savoir ce qu'ils conservent de cette expérience musicale. Toutefois, si ce qui a été développé en profondeur n'est pas quantifiable, je suis convaincue que l'empreinte artistique et créative marquera l'existence de chacun pour toujours.

Ces années ont été uniques et inoubliables. Si la charge des professeurs n'était pas tellement alourdie par les énormes responsabilités liées à la gestion de l'école qui m'épuisaient (entièrement à la charge des maîtres, puisque les Écoles Steiner n'ont pas à proprement parler de direction), j'y serais certainement encore aujourd'hui, avec une nouvelle volée d'élèves. Mais j'avoue que, malgré la passion, j'ai été bien éprouvée dans mes forces et ma santé par cet immense investissement sur tous ces plans à la fois.

La vie m'a amenée ensuite vers d'autres horizons. N'ayant jamais fini d'apprendre, je me suis tournée vers le soutien scolaire, les appuis individuels, le renfort pédagogique et les difficultés de langage dans le système scolaire traditionnel. Je me suis vite rendu compte que le mouvement, les récitations rythmiques et le chant sont aussi des outils formidables pour aider les élèves en difficulté à reprendre confiance (voir les situations 1, 4, 5, 13, 17).

« Par le modelage, la peinture, nous contemplons la beauté, nous la vivons. Par la musique, nous devenons nous-même beauté. »¹⁰

(Rudolf Steiner)

¹⁰ Steiner Rudolf, *Méthode et pratique de l'art de l'éducation*, Triades, Paris, 2004.

1, 2, 3, nous irons au bois

Situation 9 :

À l'école Steiner, dès la première classe (3P) les lettres et les sons sont abordés en mouvement. L'eurythmie est une aide précieuse pour aider les enfants à ressentir profondément chacune de leurs qualités. Il m'a paru essentiel d'introduire les chiffres également par le corps en travaillant essentiellement sur leurs qualités rythmiques. Mise à part l'éventuelle difficulté de langue, compter jusqu'à dix n'est généralement pas un souci pour un enfant de 6 ans. Mais ressentir profondément ce que représente chaque chiffre, ce qu'il contient et comment il peut être senti en lien avec les autres, ne sont pas toujours des notions aussi faciles. Je me suis vite aperçue qu'en représentant chaque chiffre en mouvement et en combinant ces gestes, les mathématiques prenaient une tout autre dynamique. Nous abordions sans même nous en rendre compte, les bases des structures rythmiques musicales.

Sans vouloir reprendre de façon isolée tous les liens avec les différents apprentissages, tâche qui m'amènerait au-delà des possibilités de cet ouvrage, j'aimerais apporter quelques éclairages, issus de ma pratique, en ce qui concerne les mathématiques. On constate fréquemment que les élèves forts dans cette branche sont aussi à l'aise en musique. Et l'on dit communément que la pensée musicale et la pensée mathématique se rejoignent à bien des niveaux.

La musique est une précieuse source de développement des images mentales. Mes expériences me montrent que la pratique régulière de représentation auditive, l'organisation corporelle autour d'une rythmique, ainsi que le développement du jeu instrumental, favorisent l'accessibilité à l'abstraction qui est une difficulté pour beaucoup d'élèves à l'école, particulièrement dans les mathématiques.

Les exemples ci-dessous, pratiqués en classe de l'École Steiner, puis repris en cours individuels (soutien scolaire), ont eu d'excellents résultats. Ils sont à considérer comme des suggestions de pratiques et non comme une méthode en soi. Toutefois, les enseignants pourront facilement les utiliser avec leurs élèves et en développer d'autres, selon les besoins.

Chacun sait que pour mémoriser un texte il est très utile de le réciter à haute voix, ou mieux de le scander, en bougeant. De même, réciter des tables de multiplication sur une mélodie et avec une gestique adaptée et rythmée permet de s'imprégner facilement de cette « musique des chiffres ».

Dans un premier temps, chaque chiffre est abordé avec une forme et une gestique qui lui correspondent, et que l'on peut mettre au point avec les enfants. De façon tout à fait facultative, elles peuvent être accompagnées de sons (structure mélodique) qui lui sont associés. La forme est battue dans l'air, elle est dessinée, marchée sur le sol. L'écriture traditionnelle de chaque chiffre ne se fait qu'après l'avoir bien intégré corporellement. Voici des exemples de gestiques :

- Le chiffre 1 : frappé devant soi, ou faire un saut pieds joints.
- Le chiffre 2 : dans une dualité droite – gauche, frappée et/ou marchée.
- Le chiffre 3 : abordé dans une sorte de triangle souple, tête/pied droit/pied gauche.
- Le chiffre 4 : en formant un carré entre les pieds et les mains.
- Le chiffre 5 : peut être représenté corporellement en étoile par : pied droit/pied gauche/main droite à l'horizontale/main gauche à l'horizontale/frappé au-dessus de la tête.
- Le chiffre 6 : avec deux demi-cercles verticaux et descendants d'un bras puis de l'autre successivement. Il donne l'occasion de vivre la rythmique musicale de 6/8, qui est construite sur une pulsation ternaire, et peut être accompagné par toutes sortes de chansons simples : *Il était une bergère*, *Le bon roi Dagobert*, pour ne citer que deux exemples. À souligner que la langue anglaise contient de nombreuses comptines classiques et chants populaires en 6/8.
- Le chiffre 7 : se trouve de façon subtile dans le visage : deux oreilles/deux yeux/deux narines/la bouche, que l'on touche successivement.
- Le chiffre 8 : peut s'aborder de la façon suivante : oreille droite/oreille gauche/épaule droite/épaule gauche/hanche droite/hanche gauche/genou droit/genou gauche.
- Le chiffre 9 : par trois cercles mimant les boules du bonhomme de neige : 1-2-3 autour de la tête, 4-5-6 autour du torse, 7-8-9 autour des membres inférieurs. Une bonne façon d'entrer dans la représentation de la rythmique musicale 9/8 qui est ternaire.
- Le zéro : peut être abordé par un geste silencieux des bras croisés sur sa poitrine, ou le point fermé. Il donne l'occasion d'introduire le silence.

Petit à petit, les enfants réalisent que le geste du 4 contient deux fois celui du 2, que les chiffres 3, 6, 9 sont basés sur des mouvements circulaires. De façon tout à fait naturelle, les enfants proposent des mots ou petites phrases qui deviennent des comptines ou des chansonnettes. Cette activité journalière devient très ludique et les enfants se prennent au jeu. À mon sens, il est important de rester longtemps dans l'oralité avant de chercher à aborder l'écriture des chiffres dont les codes sont de pures inventions intellectuelles, un vrai casse-tête pour certains.

Pour le travail des livrets, dans un premier temps, les enfants s'exercent à compter en parlant ou en chantant avec le geste associé au chiffre comme ci-dessus, tout en marquant légèrement l'aboutissement du geste. Par exemple pour une gestique du 3 : 1-2-3-4-5-6-7-8-9, etc. Puis on reprend la même gestique, les chiffres sont récités à voix basse (puis en silence) et l'on ne chante que les multiples. Par exemple x-x-3-x-x-6-x-x-9, etc. Petit à petit, les tables de multiplication sont intégrées et seuls subsistent les gestes qui accompagnent la récitation du livret. À noter qu'il existe des chansons qui soutiennent ce travail de livret (par exemple : « 1, 2, 3, nous irons au bois, 4, 5, 6, cueillir des cerises... ») et qu'il est aussi tout à fait approprié d'en inventer avec les élèves.

Au besoin pour certains enfants, ces gestes peuvent être repris et combinés pour vivre les premiers calculs oraux. Par exemple, 5 +2 peuvent être comptés avec une gestique

de 5 à laquelle ont ajouté une gestique de 2, tout en continuant à compter et surtout à faire les gestes ou les pas. Inversement, on peut proposer aux enfants de chercher ce qui se trouve dans le nombre 12 par exemple en combinant plusieurs gestiques. Ces exercices peuvent se vivre sous forme de jeux de recherche par groupes de deux élèves. Ici encore, l'oralité permet de développer des représentations, et de rester dans des ambiances artistiques. Le travail écrit de ce type n'est abordé que par la suite.

Par ailleurs, j'ai remarqué que les premiers « calculs » sont beaucoup plus vite intégrés lorsqu'ils sont vécus en mouvements, et en rythmes. Calculer en lançant une balle de jonglage par exemple est un excellent moyen de soutenir l'attention. Ici aussi, toutes sortes d'activités ludiques peuvent être développées, individuellement, à deux, en petit groupe ou en classe entière.

On peut aussi soutenir le travail en utilisant des formules mélodiques chantées. Par exemple, une série de calculs peuvent être écrits au tableau. Les élèves sont debout, face au tableau, une balle de jonglage dans la main gauche. Une petite mélodie rythmée accompagne la lecture du calcul et le passage de la balle à l'autre main pour la réponse. Et ainsi de suite. Pour éviter la peur de l'erreur, qui peut être source de blocages en mathématiques, on enchaîne la série lentement, mais dans une rythmique très stable et sans s'arrêter. Au besoin, on reprend toute la série après un temps de respiration.

Voici encore une activité avec un ballon : le groupe est disposé en cercle. Sur une petite structure mélodique et rythmique, un élève chante un calcul tout en envoyant le ballon qui frappe le sol au centre et parvient à un camarade. Celui-ci le reçoit en chantant le résultat puis à son tour, lance un nouveau calcul. La rythmique et la mélodie soutiennent la cadence de l'exercice.

La musique est un excellent soutien pour les mathématiques. Mais, à l'inverse, lorsque la rythmique corporelle est bien intégrée, les gestes peuvent soutenir la musique avec une métrique correspondante (mélodies à 2, 3 4 temps, rythmiques ternaires à 6/8 ou 9/8, etc.). On pourra aussi les utiliser pour travailler des structures rythmiques plus complexes (divisions des temps en croches, doubles-croches, etc.).

Toute cette organisation corporelle, spatiale et temporelle ainsi que l'utilisation de la voix constituent aussi un soutien pour le développement général de l'attention, de la représentation abstraite, de la concentration et de la mémoire. Ces activités peuvent être développées à l'infini, en fonction des besoins d'élèves en particulier, et de ceux du groupe. Bien sûr aussi en fonction de l'imagination de chacun, car les enfants suggèrent beaucoup d'idées. Ce sujet qui va nous occuper dans les chapitres suivants.

En bateau Mamie

Situation 10 :

Louis est un élève de ma deuxième classe à l'école Steiner et comme tous mes élèves, il participe au programme d'initiation aux instruments à cordes que je propose cette année-là. Il a 8 ans et joue de l'alto. Comme toujours, j'insiste beaucoup sur le chant, mais Louis bourdonne et ne semble pas être en mesure de faire un lien entre ce que nous chantons et ce que nous jouons. En fin d'année pourtant, pendant un cours, il nous arrête et dit: « quand je joue sur mon alto tout en chantant dans ma tête, c'est comme dans un rêve ! » Silence général, il venait d'expérimenter pour la première fois le chant intérieur. Louis a continué à jouer de l'alto au-delà de ce programme, avec tendresse et passion tout à la fois. Longtemps, il est resté le seul élève de la classe qui avait de la peine à maîtriser sa voix. Mais en début de 4^e classe (18 mois après cet épisode), Louis chantait parfaitement juste et pouvait même tenir son registre dans la chorale de la classe à 3 ou 4 voix.

Êtes-vous déjà entrés dans une classe enfantine dans laquelle la maitresse chante au milieu des enfants ? Lors de mes journées de stages dans les jardins d'enfants (classes enfantines) de l'École Steiner, j'écoutais les « jardinières » fredonner tout en exécutant les tâches de mise en place et de rangements. Les enfants baignaient dans cette douce atmosphère et je sentais que cela leur faisait du bien. Parfois ils chantaient aussi. Ils apprenaient de nouveaux airs sans même s'en rendre compte.

Je lisais récemment dans le nouveau livre de Francis Wolff, *Pourquoi la musique*: « ... partout où il y a des hommes, il y a des images, il y a de la musique, il y a des récits. »¹¹

Un enfant heureux joue et chante tout naturellement. Lorsque mes petits violonistes sortent de la classe en chantant, je sais que le cours a été bon. Et lorsque nous entamons la journée d'école par du chant, il n'est pas rare que les élèves fredonnent en travaillant pendant la suite de la matinée. Quoi de plus beau qu'un être qui fredonne en jouant ou en travaillant, une maman qui chantonne pour son bébé ou quelqu'un qui siffle joyeusement dans sa douche ?

De nos jours malheureusement, la tendance est plutôt de mettre un CD, d'allumer la radio, la télévision ou l'ordinateur, pour proposer de la musique aux enfants. Pourtant, il est important de prendre conscience que les plus jeunes ne sont pas très sensibles à ces exécutions mises en boîtes. Ce qui les touche c'est l'expression de la personne, le timbre de la voix ou de son instrument. Alors, osons au moins chanter pour nos petits, et laissons tous ces appareils pour plus tard...

Les enfants aiment reprendre des chansons, les transformer, inventer de nouveaux mots. Je suis toujours stupéfaite de constater avec quelle facilité ils retiennent les comptines et les chants que nous avons appris, ou que nous inventons ensemble. Ils s'en souviennent des semaines ou des mois plus tard et vous les récitent dès que l'occasion se présente.

¹¹ Wolff Francis, *Pourquoi la musique ?* Fayard, Paris, 2015.

Francis Wolf nous explique que le mot *mousikè* en grec ancien, d'où dérive notre terme « musique », couvre tout le domaine des Muses, donc aussi bien la poésie, le chant et la danse. Il nous dit également que dans certaines langues, comme le *sésotho* d'Afrique australe, un seul verbe désigne chanter et danser, qui sont deux faces d'une même activité.¹²

Les activités de musique font peur à certains enseignants, car elles mettent les élèves en mouvement et la gestion de la classe demande alors des compétences particulières. La musique égaie les cœurs et les élèves peuvent effectivement être très animés. Est-ce une raison pour renvoyer la musique aux moments perdus de fin de matinée ? Et si justement nous commençons par faire bouger les élèves ? Si nous les faisons chanter, réciter, bouger, danser, jongler avant de leur demander un travail intellectuel. Rudolf Steiner l'avait déjà bien compris il y a plus d'un siècle, lorsqu'il demandait à tous ses enseignants de commencer la matinée d'école par une longue « partie rythmique ». Oui, effectivement, la classe s'anime, les élèves bougent, les corps se réveillent. C'est le but d'ailleurs ! Lorsque les enfants sont bien « éveillés », le travail scolaire est tellement plus facile ensuite. (Voir situation 6).

Une remarque importante encore au sujet des chansons à l'école : par souci de commodité, la tendance dans les classes, nous l'avons déjà dit, est de faire apprendre aux élèves des chansons déjà écrites ou enregistrées. Chanter sur un CD peut être très vivant, surtout si l'accompagnement est bien fait. Mais, pour certains élèves, apprendre les paroles ou même retenir l'air lorsqu'on supprime l'accompagnement peut devenir une épreuve insurmontable, simplement parce qu'ils n'ont pas construit de lien personnel avec la musique, en dehors de son contexte enregistré. J'ai vu à plusieurs reprises cet exercice noté dans des évaluations. Je me permets d'écrire que ce n'est absolument pas représentatif pour nombre d'enfants.

La même difficulté se retrouve lors des cours d'instruments où les morceaux se succèdent dans les cahiers, sans que les élèves puissent créer des liens particuliers avec eux et s'en forger leur propre représentation musicale. Cet apprentissage peut être très rébarbatif. Pour certains, il peut devenir même source d'angoisse, d'ennui ou de démotivation. J'ai constaté que de développer des activités pour les aider à s'approprier la musique par le chant (ainsi que le geste, la marche, les frappés corporels, etc.) les aide beaucoup à se lier aux morceaux.

Le chant intérieur

La musique instrumentale traduit l'imagination intérieure du musicien. Avec de l'exercice, ce chant intérieur se précise, s'affine et se vit de façon toujours plus subtile et en profondeur. J'insiste beaucoup sur le chant auprès de mes élèves violonistes et je leur fais comprendre que l'instrument sert à exprimer (avec son timbre) ce qu'ils entendent intimement au préalable.

J'ai souvent entendu des professeurs d'instrument dire à leurs élèves de s'écouter pour corriger leur intonation. C'est un peu comme si on leur demandait d'avoir une oreille extérieure critique qui mette au point sa musique, une fois émise : plus haut, plus bas, plus fort, plus doux, etc. Le danger est de déplacer le centre d'attention. C'est celui qui écoute qui peut faire ce travail, s'il le pense utile. Mais celui qui joue (ou chante) doit

¹² Ibid.

au contraire anticiper son jeu et son expression. Son intention précède son exécution. Il doit entendre intérieurement avant de produire le son et la phrase, et c'est dans cette représentation musicale qu'il peut affiner sa qualité de production. Vient ensuite le souci d'émettre ce qui est déjà entendu, le plus fidèlement possible. Autrement dit, le travail principal doit se faire en amont de l'exécution.

Je dirais à un élève de violon par exemple : « écoute ce qui chante en toi et sois exigeant avec ta façon de le transmettre » et non « écoute ce que tu joues ». J'explique souvent aux élèves que la musique ne se trouve ni dans la partition ni dans l'instrument. C'est en lui-même qu'il doit forger des représentations, dans son chant (on pourrait écrire champ) intérieur. Puis, tel un petit capitaine, il doit s'exercer à donner des ordres clairs à son corps, jusqu'au bout de ses doigts, pour qu'il exécute sur l'instrument les gestes nécessaires afin que son « bateau » navigue comme il faut, et qu'il produise précisément ce qu'il veut exprimer.

Ces propos paraîtront évidents pour bien des lecteurs professionnels de la musique. Pourtant ils sont loin de l'être pour beaucoup d'enfants et les enseignants ne s'en rendent pas toujours compte. L'instrument est souvent considéré comme un objet extérieur sur lequel on doit exercer une technique. C'est spécialement fréquent chez les pianistes qui sont assis en face de leur grand clavier et qui ont tant de notes à gérer à la fois. Les instrumentistes à vent ont la chance de devoir exercer leur souffle, ce qui en soi est l'expression d'un geste musical et rythmique. Pour les instruments à cordes, il est important d'exercer ce chant intérieur dès le début. On peut le faire d'abord à haute voix (sur des paroles, sur le nom des notes, sur « la la la » ou sur une voyelle), avant de l'intégrer en silence. Le professeur peut inventer toutes sortes de jeux autour de ces notions pour que le travail soit sans arrêt renouvelé et vivant.

Apprendre à chanter

Tous les musiciens devraient être capables de chanter. Et je suis convaincue qu'avec de l'exercice, tout le monde peut chanter juste. Lorsque j'ai pris ma première classe (6-7 ans) à l'École Steiner de Crissier, plusieurs enfants « bourdonnaient » comme Louis de la situation 10, et d'autres perdaient le ton, sans même s'en rendre compte. Trois ans plus tard, les mêmes 25 enfants chantaient tous juste et étaient capables de tenir leur voix dans la chorale polyphonique de la classe.

Lorsqu'un élève a de la difficulté à chanter juste, j'évite de lui demander de répéter ce que je fais. Car bien souvent il n'y parvient pas et cela peut lui laisser un sentiment d'échec et de frustration. J'ai remarqué qu'il est bien préférable de se baser sur ce qu'il sait faire. À partir de comptines parlées ou de mélodies très simples qu'il connaît bien, je varie subtilement la ligne mélodique en variant progressivement la hauteur, l'expression, les rythmes, etc. Je peux ajouter des parties, ou bien lui demander d'improviser quelques mots (même sur une seule note pour commencer). Je répète sans jugement ce que l'élève propose et dans le cas d'une classe, je demande au groupe de le faire aussi. Ainsi l'enfant entend ce qui fait écho à sa propre voix, cela peut lui donner confiance et lui permettre d'oser expérimenter de plus en plus.

Un joli exercice de groupe qui exerce autant le chant que l'attention et la mémoire consiste à répéter un son proposé par un élève, auquel on ajoute une nouvelle note, et ainsi de suite en reprenant chaque fois la série depuis le début, jusqu'à obtenir une petite mélodie. On insiste d'emblée sur la justesse d'intonation dans la reproduction,

mais aussi sur la nuance, la beauté du timbre et l'expression. Cet exercice peut se compliquer petit à petit en partant d'une séquence mélodique à laquelle on joint chaque fois quelques notes supplémentaires.

« La partition est une chose, le chant en est une autre. Ce qu'il faut, c'est avoir la musique en tête et la chanter avec le corps. »
(Luciano Pavarotti, célèbre ténor italien, 1935-2007)

Voici ma chanson

Situation 11:

J'ai rencontré Samuel (12 ans) alors qu'il était dans une phase de doute. Il était démotivé et sa maman essayait un changement de professeur en dernier recours avant d'accepter qu'il arrête le violon. Nous avons abordé le premier cours en composant une mélodie et en l'exploitant sous toutes ses formes. Il a été surpris dans un premier temps, puis ravi que je ne l'interroge pas d'emblée sur son travail. J'ai senti qu'il s'était précédemment beaucoup ennuyé avec son instrument et par ailleurs qu'il ne maîtrisait pas la lecture de la musique. Nous nous sommes donc mis à composer nos propres morceaux. Au début, j'écrivais ce qu'il me jouait. Je lui demandais d'être précis dans son jeu afin que je parvienne à noter ce qu'il voulait. Parfois, nous nous heurtions à des difficultés (fausses notes) et il nous fallait préciser, adapter ou modifier légèrement. Nous en discutons. Les échanges furent très riches et Samuel reprit rapidement confiance. Je me rendais compte qu'il avait plein d'idées. Les premiers temps, je ne lui demandais aucun autre travail pendant la semaine que de recopier proprement et de jouer nos compositions de la leçon. Puis nous avons inversé les rôles et c'est lui qui devait écrire des mélodies qui lui plaisaient. Rapidement, Samuel s'est aperçu qu'il maîtrisait les bases du solfège. Il devenait plus autonome. J'ai pu lui proposer un nouveau morceau sur une partition. Il n'a plus parlé d'arrêter le violon.

Situation 12:

J'ai eu dans mes cours de soutien plusieurs élèves qui paraissaient parfaitement « intelligents », mais qui pourtant, d'après les maitresses, refusaient d'apprendre. Anne était en 2^e année enfantine. Les apprentissages scolaires ne l'intéressaient pas et elle ne retenait ni les chiffres ni les lettres qui étaient au programme de l'année. En classe, elle présentait des déficits d'attention de façon générale, et dérangeait ses camarades. Je lui proposai que nous inventions une histoire qui deviendrait son livre. Ravie d'avoir mon attention pour elle toute seule, Anne n'eut aucune difficulté à imaginer une aventure remplie de suspens et de détails que j'écrivais au fur et à mesure. Chaque semaine, je lui demandais de résumer la dernière partie. Nous en discutons ensemble. Puis elle inventait un nouvel épisode. Ce travail s'étala sur plusieurs semaines. Après que l'histoire fut terminée, Anne illustra patiemment chaque épisode, selon les indications que nous avions retenues et que j'avais notées. Je numérotai les pages et, au début des cours, j'inventai des petits jeux de recherche et d'écriture des numéros en lien avec ces pages (que s'est-il passé à la page 3, quel est le chiffre deux pages plus loin, etc.). Cela l'amusait et elle n'eut alors aucune peine à mémoriser la lecture des chiffres jusqu'à 10. Anne était très liée à ce travail et se réjouissait d'une séance à l'autre. Quand son livre fut terminé, je lui demandai de le raconter à toute sa classe, en montrant les images, ce qu'elle fit avec une assurance étonnante.

Pour aborder le thème de la motivation, je me permets de citer les interrogations de J.-F. Perret :

Comment tenter d'apprécier objectivement l'apport de l'éducation musicale en termes d'intérêt, de motivation, de source de satisfaction, de joie, voire de sens ? Quels critères se donner pour mettre en évidence ces aspects fondamentaux de l'apprentissage musical, aspects que les pratiques usuelles d'évaluation tendent si souvent à ignorer ?¹³

Dans tout apprentissage, il est nécessaire que l'élève trouve du sens. Un travail bien accompagné l'aide à oser, à devenir curieux et inventif, à se surpasser. Alors il a envie de persévérer, d'essayer encore de perfectionner.

Le travail répétitif et mécanique est souvent démotivant. Jouer pour jouer, chanter pour chanter, apprendre pour apprendre, même si la musique est belle, peut devenir un exercice dénué de sens et donc rébarbatif. Surtout lorsque l'élève rencontre des difficultés et se heurte à des blocages d'apprentissages.

J'ai eu nettement moins de problèmes de motivation chez mes élèves (aussi bien dans les cours individuels qu'en classe de musique) depuis le jour où j'ai décidé de ne plus avoir d'attentes particulières du cours lui-même. Cela ne m'empêche pas de fixer des objectifs à moyen et à long terme, mais, au moment présent, j'ai appris à considérer la leçon pour elle-même dans une dynamique de rencontre. Ainsi, je considère chaque leçon comme une situation nouvelle.

Les échéances (présentations, concerts, examens) posent certes un cadre de motivation, particulièrement en milieu scolaire. Je les exploite également. Pour moi, ce sont des occasions importantes et nécessaires, mais qui doivent garder un caractère réjouissant. Après tout, le peintre ne travaille-t-il sur un tableau que pour l'exhiber ou le vendre ? Plus modestement, l'enfant peut être motivé à faire un beau dessin, car il aimerait faire plaisir à un proche. Mais il peut aussi, à l'inverse, s'investir pleinement dans son œuvre, avant de se faire une joie de l'offrir. La démarche est toute autre, et sa motivation profonde vient alors de l'envie de donner de lui-même. C'est dans ce besoin de s'exprimer qu'il faudrait à mon sens chercher et cultiver la motivation dans les cours de musique.

Dans le cadre des cours de violon (particulièrement dans les niveaux élémentaires), d'une part je me laisse surprendre par ce que l'élève me présente, et d'autre part je ne place plus de priorité sur les devoirs effectués pendant la semaine. J'ai en effet remarqué que lorsque l'élève se sent d'emblée jugé, cela est totalement contreproductif.

Je considère que c'est un moment de rencontre hebdomadaire qui nous est donné. Je garde en tête que le but de ma présence est que l'élève s'épanouisse. J'aborde donc le cours dans une ambiance réceptive et bien sûr créative. Notre échange est à chaque fois une surprise, même si je sais qu'il y a une ligne de progression instrumentale incontournable et, comme je l'ai dit, des objectifs à atteindre. Comme décrit plus haut, j'aborde (dans la mesure du possible) les nouvelles pièces en référence à des choses connues, ou bien nous en exploitons les apprentissages dans des improvisations.

¹³ Perret Jean-François (éd.), *Musique vécue, musique apprise*, DelVal, Cousset Fribourg ; Institut romand de recherches et documentation pédagogiques (IRDP), Neuchâtel, 1993.

On pourrait penser qu'une méthode d'instrument de musique bien élaborée puisse convenir à tous, car elle permet d'aborder les difficultés progressivement. Il n'est pas exclu qu'un élève studieux et particulièrement « docile » puisse cheminer sans problème et considérer l'avancement dans la méthode comme une source de motivation en soi. Mais il me semble que de plus en plus d'enfants sont vite démotivés par une telle approche « toute faite ». J'ose avancer que l'une des principales raisons est que les enfants d'aujourd'hui ont un urgent besoin de créativité et d'une attention personnalisée.

Le fait de pouvoir faire de la musique en groupe, de partager avec d'autres, de parvenir à un niveau suffisant pour entrer dans une chorale ou un orchestre est une bonne source de motivation. Cela donne un sens au fait d'apprendre à lire la musique par exemple, pour les instrumentistes et les chanteurs.

Par rapport à ce qui précède, j'aimerais ajouter que mes trois années d'expérience à l'école publique dans le domaine du soutien et du renfort pédagogique ont fait considérablement évoluer mon enseignement musical. J'ai compris que ce qui a du sens pour le maître n'en a pas forcément pour tous les élèves. Lorsque ce n'est pas le cas, référons-nous à ce qu'ils connaissent et avec quoi ils sont à l'aise. La situation 12 est présentée dans ce sens, même si elle n'a pas de rapport direct avec la musique.

En résumé, il est important de comprendre que si un enfant n'est pas motivé et ne semble pas s'impliquer dans le travail, ce n'est pas forcément qu'il n'en est pas capable, mais probablement qu'il n'en voit pas le sens. Dans le cadre de la musique, c'est à nous, enseignants, d'oser sortir des chemins battus pour aborder la musique sous des formes différentes, afin que nos élèves se sentent concernés et touchés par leurs expériences.

« L'enfant n'est pas un vase qu'on remplit, mais un feu qu'on allume »

Michel de Montaigne¹⁴

¹⁴ <https://fr.wikipedia.org/citations/musique>, cette phrase serait également attribuée à François Rabelais.

Dansons la capucine

Situation 13:

Lorsque je travaillais dans les classes auprès d'enfants allophones, j'avais remarqué que les gestes associés aux syllabes et aux mots rendaient ceux-ci plus expressifs, et que le vocabulaire était plus facile à mémoriser. Nous inventions des petites comptines rythmiques et en mouvement sur toutes sortes de thèmes autour des mots qu'ils connaissaient. Parfois, elles devenaient tout naturellement des petits chants, ou parfois des rondes dansées.

Situation 14:

Bruno me paraît bien dissipé en arrivant à son cours de violon. J'utilise une image drôle : « La danse du pingouin » pour imaginer avec lui des pas. Sur des mots qui le font bien rire (que j'ai oubliés aujourd'hui) nous exerçons cette danse improvisée en nous dandinant comme des pingouins. Coordonner des mots et des pas n'est pas facile. Bruno doit se concentrer. Lorsqu'il a bien intégré la rythmique, nous sortons nos violons et improvisons tout en continuant à danser et à réciter. Dès lors, Bruno est bien présent et le reste de la leçon se déroule bien. A ma grande surprise et alors que je n'avais rien demandé, il me dit la leçon suivante : « Est-ce que je peux te jouer la danse du pingouin, je l'ai beaucoup exercée à la maison ! »

On l'a dit, le chant suscite naturellement le mouvement et la danse. Les petits adorent les rondes et les chants à gestes, qui peuvent être inventés spontanément. Les enfants ont toujours plein d'idées. Avec les plus grands élèves, les danses (danses de cercle, par exemple) peuvent aussi être abordées dans le cours de musique. Elles sont excellentes pour exercer la coordination, la latéralisation, l'équilibre, le rythme, et l'utilisation de l'espace. Faire de la musique avec les enfants, c'est aussi vivre son mouvement.

Dans les petites classes des écoles R. Steiner, une grande place est donnée au mouvement musical. Dans son plan scolaire de 1951 (Écoles R. Steiner de France), la pédagogue Henriette Bideau nous dit à propos de l'enfant autour de sept ans : « *A cet âge, ce sont les rythmes vitaux de la respiration et de la circulation qui dominent la vie intérieure. C'est pourquoi tout ce qui s'exprime dans les rythmes, les rimes et la mesure, lui est profondément familier.* »¹⁵

Autant dans les cours de musique en classe que dans les cours individuels, j'insiste sur les mouvements rythmiques. Scander un poème en marchant, frapper une pulsation, battre la mesure en disant le rythme d'une mélodie, frapper sur différentes parties du corps une structure rythmique, trouver des pas de danse sur une mélodie, marcher dans la pulsation tout en jouant... les activités peuvent être multipliées à souhait.

Le célèbre pédagogue suisse Émile Jacques-Dalcroze (voir deuxième partie : « Quelle formation musicale de base ? ») pressentait déjà en 1919 l'importance de ce qu'il considérait comme une « bonne éducation musicale » :

¹⁵ Bideau Henriette, *L'enseignement en France et le plan scolaire d'une école Rudolf Steiner*, Les Cahiers Bleus, L'Art de l'éducation, Paris, 1951.

Il est insuffisant de communiquer aux enfants et aux jeunes gens une instruction générale fondée uniquement sur la connaissance de ce qu'ont fait nos aïeux. Les éducateurs doivent s'appliquer à leur fournir les moyens à la fois de vivre leur propre vie musicale et d'harmoniser celle-ci avec les autres... Je me prends à rêver d'une éducation musicale dans laquelle le corps jouerait lui-même le rôle d'intermédiaire entre les sons et notre pensée, et deviendrait l'instrument direct de nos sentiments, les sensations de l'oreille se fortifiant de toutes celles provoquées par les matières multiples susceptibles de vibrer et de résonner en nous, la respiration scandant les rythmes des phrases, les dynamismes musculaires traduisant ceux qui dictent les émotions musicales. À l'école, l'enfant apprendrait donc non seulement à chanter (le rythme, la musique, l'intonation) et à écouter juste et en mesure, mais à se mouvoir et à penser juste rythmiquement. L'on commencerait par régler le mécanisme de la marche et l'on allierait les mouvements vocaux aux gestes du corps tout entier. Et ce serait là à la fois une instruction par le rythme.¹⁶

Jacques-Dalcroze a consacré toute sa vie à ce projet d'enseignement musical qu'il voulait rendre accessible à tous. La « rythmique » qui porte son nom s'est développée dans les milieux musicaux et dans les écoles. Malheureusement, la tendance actuelle est de valoriser davantage des branches plus académiques, ce qui est fort regrettable. Cela dit en passant, paradoxalement les cours de rythmiques préscolaires et pour le troisième âge se multiplient partout et on leur reconnaît des bienfaits incontestables.

Il est d'autant plus important de rappeler qu'il n'est pas nécessaire d'être musicien spécialisé ou rythmicien professionnel pour vivre la musique, chanter et danser avec les élèves et dans les classes. Les enfants se prennent au jeu facilement. Nous devons prendre le temps régulièrement pour cela en classe. Le soutien d'un maître spécialisé peut être précieux cependant pour les premières expériences ou le démarrage du travail dans les classes difficiles. D'ailleurs, j'insiste une nouvelle fois sur la richesse du partage de compétence et de la collaboration sous forme de projets. Comme le montrent les situations 13 et 14, ces activités participent à l'éveil des enfants, les motivent et soutiennent leur concentration.

¹⁶ Jacques-Dalcroze Émile, *Le rythme, la musique et l'éducation*, Foetisch Frères, Lausanne, 1965.

Dans la forêt lointaine, on entend le coucou

Situation 15:

Tous les maîtres savent qu'exiger le silence par la force ne sert souvent à rien. Nous sommes au printemps, il pleut à verse, les enfants rentrent tout mouillés de la récréation, et sont très agités au moment de commencer le cours de musique. Alors j'ouvre une fenêtre et je leur dis: «c'est la pluie qui chante aujourd'hui». Nous écoutons tomber la pluie sur les arbres, et le vent dans les branches, cela fait une jolie musique. Puis j'ouvre une autre fenêtre qui donne sur le préau. Le son est différent, plus grave. Je referme la fenêtre et leur demande de décrire ce qu'ils ont entendu: «comment étaient ces sons? Peut-on les imiter? Quel serait le son de la pluie sur un lac?» Les enfants proposent des gestes, des frappés, des sons vocaux pour la pluie qui tombe sur le toit, sur les arbres, sur le sol, sur l'eau, etc. Petit à petit, l'orage se calme à l'intérieur de la classe. Nous imaginons le soleil qui revient... un élève nous fait alors remarquer qu'il entend le tic-tac de l'horloge. Je demande: «Est-ce que vous pouvez tous l'entendre?» Lorsque tous les élèves ont une attention commune tendue vers ce même objet, le silence s'établit tout seul, je peux enchaîner à voix basse avec une comptine, puis un chant doux, et la leçon continue.

Situation 16:

Un autre jour, un fort vent souffle dehors et nous en sommes tout étourdis. Je propose d'imiter ce vent par des gestes et par le souffle. Puis je distribue des papiers différents: feuilles de papier de soie, carton ondulé, plastique transparent fin. Le souffle sur ces surfaces crée des sons très différents qui se rapprochent des sons du vent. Nous imaginons toutes sortes de vents que nous décrivons. J'ajoute des petites percussions et forme des groupes de 4 élèves. Je leur demande de s'organiser entre eux pour préparer une séquence musicale qui décrit un climat de leur choix (pluie, orage, tempête, neige, etc.) Puis chaque groupe présente son travail aux autres en leur faisant deviner ce qu'ils ont imaginé. Lorsque je fais disparaître les papiers, je propose aux enfants d'écouter encore comme le vent s'est calmé au sein de la classe et je les amène à entrer dans un instant de silence bienfaisant.

Ces situations parlent d'elles-mêmes. Il faut relever que le développement de l'écoute est rendu plus délicat de nos jours, car nous sommes tant habitués à faire la sourde oreille pour ne pas subir les bruits ambiants continuels et omniprésents. Il est d'autant plus important d'apprendre aux enfants à écouter. Cette écoute commence par un certain silence intérieur, un état de réceptivité. Pour illustrer ce propos, penchons-nous un instant sur le plus bel exemple d'écoute intérieure donné par l'illustre compositeur Ludwig van Beethoven¹⁷.

¹⁷ Ludwig van Beethoven, Bonn 15 décembre 1770 – Vienne 26 mars 1827, musicien et compositeur allemand, souffrit des premiers symptômes de surdité dès l'âge de 28 ans.

L'exemple de Beethoven

L'ouïe est le sens social par excellence. Lorsque Beethoven a réalisé que sa surdité grandissante devenait un véritable obstacle en société, il a d'abord sombré dans une profonde dépression et a même pensé au suicide. Il lui semblait impossible qu'un musicien se déclare sourd. Pourtant dès sa plus tendre enfance, il avait développé une écoute intérieure tout à fait inouïe. On dit qu'un de ses passe-temps d'enfant et d'adolescent était de se promener seul le long du Rhin (près de Bonn, en Allemagne, sa ville natale) en écoutant les bruits et les chants de la nature. Tous ces sons étaient restés présents dans sa mémoire. Grâce à sa formidable imagination et à son talent de compositeur, il pouvait les réaliser musicalement, malgré son handicap. Ce qu'il n'entendait plus à l'extérieur s'exprimait chez lui de façon toujours plus intense intérieurement. Avec acharnement et passion, il poursuivit son œuvre de compositeur de façon toujours plus expressive, puissante, et finalement comme lui : héroïque. Beethoven a eu la grande chance d'avoir développé très jeune son écoute intérieure et ses représentations sonores. Il était un génie de l'imagination musicale. En ce sens, il représente bien sûr une valeur d'exception.

Regardons maintenant d'un peu plus près le rôle de l'audition dans l'expression de l'être humain en général. Ce sujet a fait couler beaucoup d'encre, et nombre de chercheurs et de scientifiques ont édité des ouvrages passionnants que le lecteur pourra consulter. Je me bornerai à mentionner ici deux auteurs, l'un pédagogue, l'autre médecin, qui ont grandement influencé ma pratique personnelle. Pour les introduire, il est nécessaire de rappeler en quelques mots l'origine du langage :

Le bébé reçoit bien avant sa naissance la faculté d'entendre. Il reconnaît la voix de sa mère qui résonne dans la poche d'eau dans laquelle il baigne. Il la distingue des autres personnes proches, en particulier du père. Il perçoit aussi les intonations particulières de la langue parlée autour de lui. Après sa naissance, le jeune nourrisson découvre petit à petit qu'il s'entend lui-même. Il joue à produire des sons, puis des intonations, il imite ce qu'il perçoit. C'est ainsi qu'apparaissent ses premiers éléments de langage. Et, tout en grandissant, l'enfant acquiert les sons, puis les mots, les phrases, les expressions de la langue qu'il entend. Il prend aussi conscience que son langage produit quelque chose. Il peut dire oui ou non, j'aime ou je n'aime pas. C'est ainsi en grande partie par imitation qu'il développe son écoute d'une part, et sa propre façon de s'exprimer de l'autre.

La naissance du langage, fondement de la méthode Suzuki

La méthode du maître japonais Shinichi Suzuki¹⁸ (1898-1998) est basée sur ces principes de l'apprentissage de la langue maternelle. Au départ, l'enfant baigne dans un répertoire de mélodies qu'il entend quotidiennement avant même d'avoir un instrument. Elles sont en principe jouées par sa maman qui, d'après les indications du pédagogue, prend quelques leçons avant lui, ainsi que par ses camarades plus avancés qu'il entend dans les leçons de groupe auxquelles il assiste. À la maison, il écoute les mêmes morceaux enregistrés. Lorsqu'il commence à jouer, il a déjà intégré tout un répertoire de mélodies. Il apprend alors à reproduire ces musiques sur son instrument et, tout en développant sa technique et son oreille intérieure, il perfectionne son

¹⁸ Suzuki Shinichi, *Vivre c'est aimer*, Nieuwmolen, Sint Gillis, Belgique, 1975. Titre original de l'édition américaine : *Nurtured by love, a new approach of education*, Exposition Press, Hicksville, N.Y., 1969.

expression musicale. Il est important de souligner que M. Suzuki insistait beaucoup sur le travail avec la mère dont le lien affectif jouait un grand rôle dans les principes de bases de sa méthode.

Le séminaire pédagogique pour la méthode Suzuki à Lyon (France) a été la première formation que j'ai suivie en marge du Conservatoire. J'y ai étudié cette approche extrêmement bien pensée et fondée sur des idées sociales et communautaires de l'enseignement instrumental. En particulier, j'y ai découvert les bienfaits de la dynamique de groupe (voir chapitre « Compagnons de la Marjolaine »).

Une bonne oreille

Ceux qui ont baigné très jeunes dans une ambiance musicale ont plus de chance de développer un bon sens musical, c'est une évidence. Pourtant, il ne suffit pas de lui faire écouter beaucoup de musique pour qu'un enfant chante juste. Et il est bien utile de savoir que si une personne ne peut pas chanter, ou qu'elle chante faux, ce n'est pas qu'elle n'a « pas d'oreille », ou encore moins qu'elle n'est pas musicienne, comme on l'entend couramment. En effet, des blocages même minimes dans la sphère psychorelationnelle suffisent à bloquer certains mécanismes d'écoute. Heureusement, ceux-ci peuvent, le plus souvent, être rééduqués.

Le deuxième auteur que j'aimerais citer ici est le Dr Alfred Tomatis (1919-2001) qui a poursuivi toute sa vie des recherches dans le domaine de la psycholinguistique, approfondissant les rapports qui existent entre l'oreille et le système nerveux. Voilà ce qu'il explique dans son ouvrage *L'oreille et la vie*¹⁹ :

C'est un acte volontaire que d'écouter, de s'écouter, c'est une acquisition tardive et humaine de l'évolution, tandis que c'est un acte automatique que d'entendre. Le premier de ces actes fait place à l'autre rapidement, pour peu qu'un obstacle survienne qui détruit cette merveilleuse, mais fragile structuration fonctionnelle. Qu'un choc affectif surgisse et le monde sonore devient douloureux, pénible. Que l'on entende, mais que l'on écoute plus, voilà une défense possible. L'oreille se désadapte, elle reprend sa fonction première, celle de la défense, celle qui avertit du danger, celle qui précède la remontrance, la réprimande, que l'on estime justifiée. Que de parents croient encore user de leur autorité sur une oreille qui les entend à peine et qui ne les écoute plus depuis longtemps. Le pli est facile à prendre qui déconnecte l'écoute. Mais seul un effort considérable permettra de l'y adapter à nouveau. On dira très tôt que l'attention est impossible à fixer, qu'il dort dans un coin, ou dans d'autres cas il est turbulent, insupportable. Désormais, il est là où on entend sans écouter.

Lorsque l'enfant écoute mal, il va probablement aussi mal s'écouter. Les capacités musicales en seront doublement amoindries. D'une part parce que la voix ne peut reproduire que ce qu'elle entend réellement, mais d'autre part parce que celle-ci exige une bonne autoécoute comme sorte de faculté de contrôle. Elle devrait la plupart du temps

¹⁹ Tomatis Alfred, *L'oreille et la vie*, Robert Laffont, Paris, 1990.

se faire automatiquement, mais elle n'en est pas inconsciente pour autant.

La structure d'autoécoute se mettra en place progressivement, à la faveur du travail de la voix, et surtout de la relation d'amour qui seule est capable de rétablir l'équilibre d'origine. L'être humain ne peut réellement développer ses qualités musicales et créatives que lorsque ses facultés d'écoute et d'autoécoute sont éveillées et harmonieuses. L'éducateur y veillera avec soin.

J'ai moi-même suivi la méthode Tomatis avec mon fils cadet qui présentait de légers troubles du langage (zozotement). Je recommande chaudement à tout enseignant de musique la lecture de ses ouvrages (voir table des matières) qui sont très éclairants sur toutes les questions relatives à l'audition.

Revenons ici à notre propre réflexion en décrivant quatre sortes d'écoutes qui peuvent être aisément exercées dans les cours instrumentaux ainsi qu'à l'école.

Avec les jeunes élèves, il est bon de faire travailler l'**écoute sélective** (voir situation 15) qui va les aider à diriger leur attention. C'est un exercice de concentration qui les aide à ne pas subir les effets néfastes du bruit ambiant, mais à percevoir consciemment les sons et les ambiances.

Une **écoute analytique et critique** permet d'apprendre à décrire des sons, à s'en former des représentations, à les situer dans la propre sphère émotionnelle (agréable, désagréable, caressant, choquant, fort, doux, puissant, grinçant, etc.), à leur associer des images ou des ambiances, et de les reproduire (voir situation 16).

L'**écoute mélodique** s'exerce en parallèle avec la voix et le geste expressif. Certaines personnes (enfants ou adultes) peinent à faire moduler leur voix. Ils parlent plutôt qu'ils ne chantent. Dans les groupes, on les nomme « bourdons », et ils sont fréquents. Ils ne se rendent pas compte que leur voix ne module pas. Il s'agit de les amener très subtilement à s'écouter eux-mêmes. Comme je l'ai écrit précédemment, j'ai expérimenté qu'il est préférable de leur demander de produire eux-mêmes des sons, puis des petites mélodies que l'on répète sans aucun jugement. Ainsi ils reçoivent l'écho de leur voix. On les amène petit à petit à explorer avec confiance leur tessiture et à l'amplifier. Lorsqu'un enfant aimerait apprendre un instrument, et qu'il a cette difficulté, il est essentiel de faire ce travail d'éveil dès la première leçon, car le risque est qu'il développe un jeu instrumental complètement mécanique et technique, simplement par manque de représentations auditives. Il s'agit de l'aider à développer cette double écoute extérieure-intérieure.

Citons ici avec un sourire cette célèbre phrase d'Edgar Willems : « *Les mauvais musiciens n'entendent pas ce qu'ils jouent. Les médiocres pourraient entendre, mais ils n'écourent pas. Les musiciens moyens entendent ce qu'ils ont joué. Seuls les bons musiciens entendent ce qu'ils vont jouer* »²⁰

Enfin l'**écoute rythmique** s'éduque dans le développement des forces de volonté. Marcher, sautiller, courir, taper, frotter sont des gestes moteurs qui éveillent le corps aux mouvements rythmiques. Ils sont accompagnés par la respiration, qui est elle-

²⁰ Willems Edgar, *L'oreille musicale* (Tomes 1 et 2), Pro Musica, Fribourg, 1976/77.

même rythmique. Le travail avec des petites percussions permet d'affiner les gestes et de les rendre plus précis et conscients. Le travail rythmique est une base essentielle de l'éveil musical. Nous approfondirons cette notion dans le chapitre suivant.

« Il y a de la musique dans le soupir du roseau,
il y a de la musique dans le bouillonnement du ruisseau,
il y a de la musique en toutes choses si les hommes
pouvaient l'entendre. »

(Lord Byron, poète anglais du début du XIX^e siècle)

La pêche aux moules

Situation 17:

Une classe enfantine prépare un spectacle de théâtre avec la maitresse. Les enfants doivent apprendre à articuler distinctement leur texte. Parmi eux, plusieurs enfants sont allophones, d'autres ont des difficultés de langage, certains sont aussi très jeunes et timides. Les activités d'expression orale sont excellentes pour chacun d'eux, particulièrement dans le théâtre. Pendant le moment de musique hebdomadaire, je propose d'écrire avec les élèves un poème rythmique qui les aidera à déclamer. Je leur demande de me raconter l'histoire qu'ils ont inventée en classe et ensemble nous cherchons les éléments importants. Un élève propose une première phrase, elle a 6 pieds. Nous la répétons, la scandons et trouvons plusieurs façons de vivre la structure rythmique des mots. Puis nous cherchons les phrases suivantes qui respectent le déroulement de l'histoire. Comme les élèves ont abordé les rimes en classe, je retravaille le texte pour le proposer en vers et en strophes la semaine suivante. Les enfants sont ravis et mémorisent très vite le poème entier.²¹

Dès la leçon suivante, nous cherchons toutes sortes de façons de scander cette « musique des mots ». En marchant, les pas rythmés sur le texte aident à affermir les voix et les enfants prennent plaisir dans cette activité qui soutient leur travail de théâtre. Finalement, le poème est magnifiquement récité au début du spectacle devant les autres classes de l'établissement, puis devant les parents.

Situation 18:

« Est-ce qu'on peut jouer en pizz²² aujourd'hui ? » demande Joaquim en sortant son violon au début du cours. « D'accord, toi tu joues en pizz et moi je t'accompagne avec l'archet ». Le dialogue est engagé, petit à petit il en sort une structure rythmique intéressante sur des cordes à vide, que je propose de noter. Nous poursuivons le jeu en inversant les rôles, je joue la structure rythmique en pizz et l'élève invente une mélodie avec son archet. Nous l'écrivons également. La semaine suivante, Joaquim rejoue les séquences en pizz puis avec l'archet. Je lui demande de marcher en jouant pour garder une pulsation stable. Et nous y ajoutons des paroles. Nous avons ainsi créé une nouvelle chanson à partir d'une structure rythmique.

L'enfant court, saute, sautille, danse naturellement. Il expérimente de lui-même toutes sortes de rythmes corporels. En partant de situations diverses du cours, de ce qui se présente et de ce que les élèves proposent, il est facile de faire intervenir des rythmes et des cadences variées auxquels ils peuvent facilement se lier.

Dans le cours d'instrument, la rythmique en mouvement est un excellent support musical qui apporte dynamisme et vie dans les apprentissages. Ce n'est que lorsque

²¹ Voir annexes, poème « *La princesse enfermée* ».

²² Pizz = pizzicato, pluriel pizzicati, jeu sans archet sur un instrument à cordes, couramment abrégé pizz par les instrumentistes à cordes.

les élèves ont bien expérimenté les rythmes au sein d'une mélodie (même simple), que nous étudions la façon de les écrire sur une portée, de les lire et de les nommer.

Je voudrais faire remarquer qu'on oublie fréquemment que la lecture à vue contient de multiples paramètres auxquels l'élève doit faire face simultanément : lecture des notes, des rythmes, des nuances, des altérations, de l'expression. Cela peut être un véritable champ de bataille pour certains. Lorsqu'on aborde l'étude d'un nouveau morceau contenant des rythmes particuliers, il est utile de les intégrer en dehors de la partition dans un premier temps. On peut comme ci-dessus frapper, marcher, danser les rythmes, avant de revenir à la partition, tout en gardant à l'esprit que l'écriture traditionnelle n'est finalement qu'un ensemble de codes conventionnels.

En ce qui concerne le travail en classe, la situation 17 reflète un exemple de contribution du travail musical dans le développement des capacités transversales (collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice, démarche réflexive) présentées dans le nouveau Plan d'études romand²³. On n'insistera jamais assez sur la valeur de la rythmique et du mouvement dans l'éducation des jeunes enfants.

En cours d'instrument comme en classe, il est intéressant de prendre une mélodie simple et de s'amuser à en modifier la structure rythmique. C'est un joli travail qui peut aider à intégrer d'éventuelles difficultés techniques. On peut aussi étudier plusieurs façons de scander une phrase, ou une mélodie, en utilisant des mots, en déplaçant les accents pour en faire ressortir des rythmiques différentes. Dans la situation d'écriture de chansons, on demandera aux élèves de trouver une structure rythmique qui correspond le mieux à l'ambiance désirée.

Toutes sortes d'activités rythmiques ludiques peuvent être proposées dans les cours collectifs comme dans les cours individuels, au gré de la fantaisie de l'enseignant. Il existe beaucoup d'ouvrages sur la rythmique, dont certains sont cités dans la bibliographie en fin d'ouvrage. Le lecteur trouvera également en annexe quelques idées de jeux qui ont largement fait leurs preuves dans mes cours à l'école et dans les cours de groupe²⁴.

²³ Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). *PER : plan d'étude romand. Arts – Corps et mouvement*, cycle 1, CIIP, Neuchâtel, 2010.

²⁴ Voir annexes : *Quelques exemples de jeux musicaux en groupe – Pulsation et rythmes*.

Il court, il court, le furet

Situation 19:

Un jour d'hiver particulièrement froid, les élèves d'une classe enfantine (4-6 ans) rentrent de la récréation les joues toutes rouges et les mains gelées. Nous sommes assis autour du tapis et sans rien dire je commence à me frotter les joues. Les enfants m'imitent sans poser de question. « Mes pauvres oreilles aussi sont toutes froides... oh là là ça fait du bruit dans ma tête lorsque je les frotte ». Puis nous frottons nos jambes, un élève dit « on dirait du vent ». « Que peut-on frotter encore ? » J'accueille les idées des enfants. « Les mains » dit l'un d'eux. Nous frottons puis tapons dans nos mains et petit à petit j'amène un rythme. Il me vient une chanson (que j'aurais pu improviser) : « Que peut-on faire avec les mains ? ... » Nous la chantons, la mimons, inventons de nouvelles paroles, et la leçon de musique bat son plein.

Situation 20:

Au début d'un remplacement de longue durée dans un conservatoire, j'accueille Émile. Il a 6 ans. Lors de notre première leçon, je lui demande pour qui il aimerait composer une chanson. Il me regarde tout étonné puis, après un silence il me répond : « Pour mon cheval ». Je lui fais décrire son cheval et le questionne sur son lien avec lui. Nous n'avons aucune peine à déterminer un texte, dont nous cherchons les rythmes. Puis je demande à Émile de chercher comment jouer chaque phrase au violon pour correspondre aux paroles. Émile est ravi. Sa maman me dit quelque temps plus tard qu'il était prêt à arrêter le violon, démotivé après quatre mois de cours seulement, mais qu'à partir de cette leçon-là, il adore son instrument et se réjouit de ses leçons. Pour moi, il n'y a pas de miracle : Émile s'est senti concerné par une musique qui venait de lui. À l'aide de son instrument, il a pu exprimer quelque chose qui lui est cher, et nous nous sommes rencontrés musicalement autour de cela. À noter que nous n'avons eu aucune peine à enchaîner ce travail avec des exercices plus techniques et des petits morceaux écrits.

Sur la base de ces deux situations, évoquons rapidement l'importance de l'éveil de la sensibilité musicale. Ce thème central du développement de l'expression artistique est repris dans la deuxième partie de cet ouvrage. Car on ne saura trop insister sur le rôle primordial de l'école à ce sujet.

Mentionnons tout d'abord que maintes études et analyses très intéressantes (quelques exemples sont cités dans la bibliographie) ont été faites sur ce sujet chez le nourrisson et le tout petit enfant déjà. Je choisis de ne pas m'y étendre ici, pour ne pas déborder du cadre de ce travail. Concentrons-nous sur l'éveil musical dès l'âge scolaire, que les cours soient collectifs ou individuels.

En partant du vécu des enfants, les exemples ci-dessus montrent que nous pouvons facilement entrer dans l'expression d'un état d'âme, d'un ressenti ou de toutes sortes de sentiments lorsque les élèves se sentent concernés et touchés personnellement. Ces émotions peuvent se traduire en sons, en rythmes et en musique. Le rôle du

maitre (qui est plutôt un animateur à ce niveau) est de mener de façon subtile la leçon vers des expériences sensibles, dans lesquelles la participation des élèves est engagée.

Pour les classes primaires, des exemples d'activités simples, accessibles à tous les enseignants, sont donnés en annexe²⁵. Ils peuvent être développés à l'infini selon l'imagination de chaque pédagogue. Certains jeux sont aussi utilisés avec succès dans les cours d'instrument.

Cherchons à improviser de façon sensible avec nos élèves dans les cours d'instrument, composons avec eux, aidons-les à s'exprimer et à s'engager personnellement dans leur musique. De même, au sein de la classe d'école, osons ouvrir un espace important d'expressivité, qui explore non seulement le langage et la voix, mais aussi le corps tout entier, le toucher, le mouvement, et l'utilisation de l'espace.

²⁵ Annexes, voir « *Quelques exemples de jeux musicaux en groupe* ».

Compagnons de la Marjolaine

Situation 21 :

Dans les Écoles Rudolf Steiner, le pipeau pentatonique est abordé dès la première classe (6-7 ans). Les enfants apprennent à jouer d'oreille les chants simples qui animent la « partie rythmique »²⁶. Dès la deuxième classe, ils abordent la flute à bec traditionnelle (soprano) qui les accompagne jusqu'à la fin des classes primaires. Les élèves jouent d'abord à l'unisson puis en canon. Lorsqu'ils acquièrent des rudiments de solfège (3^e – 4^e classes), ils deviennent capables de suivre des partitions et de jouer à plusieurs voix (polyphonie). Dans ma classe, quelques élèves ont appris à jouer les flutes alto, ténor et basse dès la 5^e (7P), ce qui nous a permis de jouer en quatuor de flutes. Une très belle activité pour commencer la matinée d'école !

Situation 22 :

En deuxième classe (7 -8 ans) de l'École Steiner, j'ai proposé à mes 25 élèves une initiation musicale avec instruments à cordes. Les cours avaient lieu en demi-groupe l'après-midi, deux fois par semaine. J'ai présenté aux enfants le violon et l'alto. Chacun put choisir celui qu'il préférait, sauf deux élèves qui prenaient déjà des cours à l'extérieur et participèrent à l'atelier avec leur propre instrument : un violoncelle et une crotta (instrument médiéval à la sonorité très douce, qui se tient entre les jambes et dont le jeu est proche du violoncelle). Pendant ces leçons de musique d'une durée de 90 minutes, nous faisons des jeux d'éveil musical, nous chantions, nous faisons de la rythmique, de la flute et apprenions les rudiments des instruments à cordes (sans partition). Les enfants se sont pris au jeu et cette expérience fut un grand succès. À plusieurs reprises, nous avons préparé des présentations pour les autres classes, ou pour les parents et, à la fin de l'année scolaire, nous avons donné un concert dans l'Abbaye de Romainmôtier. Un DVD témoigne de cette année d'initiation. Il a été montré comme partie pratique de mon Mémoire de fin d'études pédagogiques dont le titre est « Le Sens de la Musique ». Je précise que ce type d'enseignement est courant dans plusieurs écoles Steiner d'Allemagne. À la fin de cette année, les élèves ont été appelés à choisir un instrument et à prendre des cours à l'extérieur de la classe auprès de professeurs spécialistes. Plusieurs enfants ont continué à jouer d'un instrument à cordes : du violon, de l'alto, du violoncelle, et même de la contrebasse. D'autres ont choisi un instrument à vent, le piano ou encore la guitare. En 5^e classe nous avons été en mesure de mettre sur pied notre orchestre de classe, en parallèle avec la chorale et la flute.

S'il est d'usage que l'initiation musicale sous forme de rythmique soit donnée en petits ou grands groupes, il est nettement moins courant dans notre pays d'aborder l'étude des instruments en cours collectifs. Pourtant, depuis des dizaines d'années, des projets ont été mis sur pied et ont fait leurs preuves dans divers pays tout autour de la planète. En Suisse aussi on voit naître de nouvelles structures subventionnées, particulièrement

²⁶ Voir chapitre : « La musique comme pont vers les apprentissages – Expérience de cinq années au sein d'une classe primaire de l'École Steiner ».

dans le contexte de milieux défavorisés qui n'auraient pas accès à des cours particuliers, trop onéreux. Nous aborderons ce sujet dans le chapitre suivant qui se penche sur la recherche de pédagogies instrumentales adaptées aux différents milieux.

Mais, outre l'aspect financier, expériences faites dans des cadres très différents, les cours en groupe permettent d'une part d'aborder l'instrument dans une dynamique que je recommande vivement : les élèves se motivent les uns les autres et sont souvent bien moins inhibés dans les activités créatrices. D'autre part, dans une leçon bien guidée, ils sont encouragés à s'entraider, et on constate que les plus faibles sont souvent portés par le groupe.

Introduisons ici quelques idées de cours collectifs instrumentaux :

La flute douce présentée dans la situation 21 est un excellent instrument pour l'initiation à l'école. D'ailleurs, son utilisation est très répandue dans les pays germaniques, et les écoles R. Steiner en particulier. Rappelons aux maîtres du niveau primaire qu'il n'est pas nécessaire de maîtriser la lecture musicale pour proposer une activité de flute en classe. Beaucoup de chants populaires simples peuvent être appris et joués d'oreille. Des petites mélodies peuvent aussi être inventées avec les élèves. Les flutes en bois sont plus précieuses et produisent des sons chaleureux. Mais on trouve actuellement de nouveaux instruments en plastique de qualité tout à fait correcte, qui ont l'avantage d'être moins fragiles et de pouvoir être nettoyés et désinfectés. Ils peuvent donc constituer un matériel de classe qui se passe d'une volée à l'autre.

Beaucoup d'écoles de musique proposent actuellement des séries de cours « découvertes » destinés à rencontrer un ou plusieurs instruments sur quelques leçons. Cela permet en particulier aux jeunes enfants de se familiariser avec des tessitures et des timbres différents, de sentir les gestes, le souffle et les postures associés à chacun. Ces cours d'initiation à l'instrument peuvent très bien se donner en petits groupes.

La situation 22 présente un exemple de cours d'initiation aux instruments à cordes en relativement grand groupe. C'est un contexte particulier et je rappelle que j'étais en même temps l'enseignante généraliste de cette classe. Je connaissais donc très bien les enfants et ce travail s'inscrivait dans leur emploi du temps scolaire hebdomadaire. Cela lui conférait un contexte privilégié. Mais il serait parfaitement envisageable dans un partenariat entre professeur spécialiste et maître de classe.

Je suis personnellement très favorable à la dynamique de petits groupes pour les débuts du violon ou de l'alto, de même pour beaucoup d'instruments accessibles aux jeunes enfants. Pourtant, il faut veiller à la constitution du groupe : réunir des élèves de la même tranche d'âge, par exemple. Dans l'idéal, le groupe reste uni pendant toute une année, voire plus. Mais il faut prévoir l'éventualité de séparer des élèves qui avancent nettement plus vite, ou au contraire l'un ou l'autre qui a besoin d'une trop grande attention particulière. Il est important de bien expliquer la situation aux parents avant de commencer (changement de tarifs pour les cours individuels), et aussi de prévoir au sein de l'institution les possibilités d'assurer le suivi de chaque enfant (dotation horaire).

Shinichi Suzuki a été un des initiateurs des leçons de groupe. Dans sa méthode, celles-ci sont données régulièrement **en parallèle** des cours individuels. C'est un équilibre idéal et très motivant pour les élèves qui se retrouvent régulièrement, et pour qui la musique est vécue d'emblée avec sa dimension sociale.

Une bonne dynamique de groupe permet de riches échanges. Apprendre et jouer à plusieurs peut être très enthousiasmant. Cela donne l'occasion d'activités ludiques et de dialogues musicaux, autant d'occasions de renforcer des liens artistiques et sociaux.

La maison des chansons

Situation 23:

Dans les pays anglo-saxons, certaines régions ont développé un système d'apprentissage instrumental pendant les heures scolaires. Il m'a été donné la chance de travailler une année à plein temps dans le Bedfordshire (région au nord de Londres). J'étais engagée par la direction des écoles comme « peripatetic violin teacher ». Selon un horaire hebdomadaire, ma tâche consistait à visiter 13 écoles, dont les niveaux variaient des classes enfantines aux niveaux secondaires. J'enseignais le violon et l'alto aux élèves qui sortaient à tour de rôle de leurs cours pour rejoindre ma salle. Pour ne pas perdre de temps, je préparais à l'avance les instruments qu'ils avaient déposés en arrivant le matin. Ceux-ci étaient mis à leur disposition gratuitement. La durée des leçons variait selon les établissements, le nombre d'élèves, leur âge et leur niveau d'instrument. J'avais compté 113 élèves par semaine ! Pendant la pause de midi, je dirigeais également des orchestres dans plusieurs écoles. Les élèves les plus avancés avaient la possibilité de faire de la musique de chambre après l'école et quelques-uns de recevoir des cours supplémentaires le samedi matin avec un autre professeur. Pour les plus jeunes, j'avais proposé des cours de 45 à 60 min en petits groupes (entre 3 et 5 élèves). Certains enfants plus grands venaient à deux lorsque c'était adéquat. C'est à cette occasion que j'ai découvert les bienfaits de l'initiation au violon en groupe. Ce fut pour moi une année très intense et riche en expériences de toutes sortes. (Voir aussi situation 24).

Origine de l'enseignement instrumental à l'école

L'apprentissage instrumental est souvent un investissement coûteux. Le prix des cours individuels et la location de l'instrument peuvent constituer un barrage pour beaucoup de familles nombreuses ou à revenus modestes.

Nous avons vu dans le chapitre précédent que l'initiation instrumentale peut très bien se donner en groupes. Celle-ci est habituellement le domaine des professeurs spécialistes privés, des écoles de musiques ou des conservatoires régionaux. Or il est apparu dans nos pays voisins que des programmes de musique intégrés dans les programmes scolaires permettaient à beaucoup d'enfants qui n'auraient pas le loisir de jouer d'un instrument de faire de la musique d'ensemble. Des études ont montré que ces programmes avaient des conséquences très positives sur le travail scolaire des élèves et la vie des classes.

Un peu d'histoire²⁷

Des programmes sociaux qui permettent à chaque enfant un accès à la musique se sont développés dans l'Angleterre en pleine révolution industrielle de la première partie du XIV^e siècle. Des sociétés de chant furent mises sur pied dans les milieux plus défavorisés afin de permettre aux ouvriers de se regrouper dans une activité artistique

²⁷ Propos tirés du texte de conférence de Noëlle Reymond : *La pédagogie instrumentale en grand groupe*, HEM Genève, 25.08 2015

et faire de la musique d'ensemble. Petit à petit, des cours de violons en groupes furent aussi créés. Ils eurent rapidement un immense succès.

En 1897, une classe de violon s'ouvrit dans une école de Maidstone dans la banlieue de Londres. Une compagnie privée soutenait le projet en mettant à disposition des instruments à des prix modiques. Elle publia également une méthode. Le programme se répandit très rapidement et on introduisit le violoncelle. La Maidstone School Orchestra Association fut fondée et resta active jusqu'en 1939 au début de la Deuxième Guerre mondiale. À cette époque, la plupart des villes anglaises avaient des classes de violons et des orchestres. Les cours étaient donnés à l'école, mais en dehors des heures scolaires, en groupes d'environ 25 élèves. Pour se rendre compte du succès de ce mouvement, on peut citer un concert gigantesque qui eut lieu en été 1914 et qui rassembla 3'600 élèves de niveau moyen l'après-midi et 3'000 élèves avancés le soir.

Albert G. Mitchell, un professeur de musique de Boston aux USA, s'intéressa au Maidstone Mouvement. En 1910, il passa une année en Angleterre pour étudier les pratiques de groupes et dès son retour à Boston, il organisa ses premiers programmes intégrés dans les cursus scolaires. Il élargit rapidement son projet aux autres instruments et en particulier aux instruments à vent. Il eut un immense succès et forma beaucoup de professeurs. Différentes méthodes virent le jour, dont certaines sont encore utilisées.

Par la suite, beaucoup de programmes similaires se sont développés tant aux États-Unis, qu'en Angleterre, en Afrique du Sud et en Amérique du Sud. À l'intérieur de ces mouvements, il fut démontré que la dynamique qui se met en place lors de tels enseignements en grand groupe stimule et motive des enfants qui n'ont pas toujours le soutien familial pour l'apprentissage d'un instrument. De plus, l'orchestre a de nombreux effets bénéfiques sur la socialisation et l'estime de soi.

El Sistema

L'exemple le plus célèbre au niveau international est certainement le programme El Sistema créé en 1975 au Venezuela, et que son fondateur José Antonio Abreu a qualifié plus tard de « Social Action for Music » (Action Sociale pour la Musique). La spécificité de ce programme consiste en ce que l'enseignement en grand groupe est alterné avec des sous-groupes et des cours individuels. Dès sa fondation, les enfants étaient pris en charge tous les après-midi durant la semaine et avaient également fréquemment des activités le week-end. Ces dernières années, le gouvernement vénézuélien a beaucoup soutenu l'intégration des programmes musicaux d'El Sistema au sein du curriculum des écoles publiques.

El Sistema est impressionnant de vigueur et d'inspiration. Il est basé sur la conviction que l'éducation musicale a le pouvoir de changer la vie des enfants pauvres grâce à sa richesse artistique et spirituelle en leur apportant espoir et dignité: « *Music has to be recognized as an agent of social development, in the highest sense because it transmits the highest values – solidarity, harmony, mutual compassion. And it has the ability to unite an entire community, and express sublime feelings.* »²⁸ (Traduction de l'auteur: « *la musique doit être reconnue comme un agent du développement social,*

²⁸ Tunstall Tricia, *Changing Lives: Gustavo Dudamel, El Sistema and the Transformative Power of Music*, W.W. Norton & Co., New York, 2012, p. 273.

dans son sens le plus élevé, car elle transmet les valeurs les plus grandes – solidarité, harmonie, compassion mutuelle. Et elle a la faculté d'unifier une communauté entière et d'exprimer des sentiments sublimes».)

Aujourd'hui, son organisation compte plus de 150 orchestres dans le pays (environ 100'000 enfants et adolescents) et a essaimé dans d'autres pays d'Amérique du Sud, aux USA, au Canada, au Royaume-Uni, au Portugal, etc. Selon les sources officielles, El Sistema comptait en 2015 plus de 400 centres de musique dans le monde et plus de 700'000 musiciens à son actif²⁹.

Abreu parle avec une magnifique éloquence de la philosophie qui a inspiré son programme : (traduction française dans le texte) «*Enseignez les beautés de la musique aux enfants et la musique leur enseignera les beautés de la vie*». Il proclame l'universalité de la musique : «*Autrefois la musique était faite par une minorité pour une minorité, aujourd'hui elle est faite par une minorité pour une majorité, demain elle sera faite par une majorité pour une majorité.*»³⁰

Orchestres en classe en Suisse romande

Avec quelques décennies de retard sur les pays germaniques et surtout anglo-saxons, les lancements de programmes de cours instrumentaux en classe se multiplient en Suisse depuis le début du XXI^e siècle. Ils permettent à des élèves de tous horizons de découvrir la musique en orchestre, avec des programmes insérés dans les horaires scolaires et sans autre coût qu'une éventuelle participation aux frais d'entretien des instruments. Ceux-ci appartiennent généralement à l'école ou à un fonds de soutien privé.

Dans plusieurs villes de Suisse romande notamment (Genève, Lausanne, Neuchâtel), les premiers orchestres en classe (harmonie d'instruments à vent ou classes de cordes) ont vu le jour dans des écoles publiques. Ils se multiplient à chaque rentrée scolaire. De jeunes professeurs d'instruments se spécialisent dans l'enseignement en groupe et de plus en plus d'enseignants scolaires acceptent d'intégrer cet enseignement dans leur programme et d'y prendre part eux-mêmes. En général, le cursus du cours d'introduction s'étale sur deux ans.

Des ensembles issus de cet enseignement se sont constitués afin de donner la chance aux élèves qui désirent continuer à l'issue du programme en classe, de le faire dans des conditions financières acceptables. Ils travaillent parfois sur le même lieu, mais en dehors des horaires scolaires. Ils sont alors soutenus par des écoles de musique ou des conservatoires régionaux.

D'autres structures ont vu le jour, à Genève en particulier où les élèves d'instruments sont pris en charge dans des contextes d'accueils parascolaires.

Tant au Royaume-Uni, qu'en Allemagne, dans d'autres pays d'Europe du Nord et en Suisse, différents programmes d'orchestres pour débutants voient également le jour. Il est important de noter que la collaboration entre établissements scolaires et écoles de musique est essentielle pour que toutes ces initiatives perdurent. Le travail de réflexion

²⁹ Wikipedia.org, El Sistema.

³⁰ Abreu José Antonio, vidéo : https://www.ted.com/talks/jose_abreu_on_kids_transformed_by_music?language=en

sur le rôle central de la musique dans l'éducation est une priorité, aussi bien pour les uns que pour les autres.

Pan, pan, pan, qui est là ?

Situation 24:

Dans le cadre décrit dans la situation 23, j'enseignais tous les mercredis dans une grande école primaire (7 à 12ans) dont la directrice était elle-même musicienne. Elle encourageait tous les élèves à jouer d'un instrument, et il y avait parmi eux beaucoup de violonistes et d'altistes. Ma salle était si petite et bourrée d'instruments que l'espace à disposition ne me permettait pas d'accueillir plus d'un enfant à la fois. J'étais donc contrainte à ne donner que 15 minutes de cours à chacun. Cela me paraissait absurde au début, mais j'ai vite réalisé que je n'étais qu'un maillon d'une grande chaîne et que les élèves recevaient un excellent environnement musical sur l'ensemble de la semaine. Ils avaient en effet de très bons cours de musique au sein de leur classe et chantaient tous dans une chorale. Ils avaient à disposition des cours d'ensembles, plusieurs orchestres, et les élèves les plus motivés recevaient des cours supplémentaires de pratique et de théorie musicale le samedi matin. Je faisais partie d'une chaîne d'enseignants. Ma tâche principale était de guider les élèves dans leur travail personnel afin qu'ils deviennent rapidement autonomes. Je devais aussi les soutenir dans la préparation des examens de l'Associated Board of the Royal Schools of Music (ABRSM) en fin d'année. L'emploi du temps était rendu possible grâce au fait que j'accordais les instruments déposés par les élèves dès leur arrivée à l'école. Je les entretenais soigneusement au besoin, et je les alignais sur les étagères portant leurs noms et le numéro de leur classe. Je préparais aussi à l'avance les partitions.

Situation 25:

J'enseigne actuellement le violon et l'alto dans une prestigieuse école internationale à Rolle, Le Rosey, qui possède depuis peu un magnifique complexe artistique dans lequel l'école de musique s'est considérablement développée (nous sommes quelques 24 professeurs de musique). Les salles de travail sont très bien équipées autour d'une impressionnante salle de concert de 900 places. Les élèves ont 40 minutes de cours hebdomadaires et peuvent participer à des activités de musique d'ensemble, d'orchestre et de chorale. Cependant, l'internat offre sur son campus tant d'autres activités en dehors des heures scolaires (sports de tous genres, loisirs, arts, cours de langues optionnels, théâtre, etc.) que les élèves ont beaucoup de peine à trouver le temps d'exercer la musique en dehors des cours. Ils sont de ce fait peu autonomes. À l'inverse de la situation précédente, la tâche des professeurs spécialistes est donc de profiter au maximum du temps de la leçon pour travailler avec eux et les aider à progresser.

Les situations ci-dessus montrent à quel point il est essentiel de considérer chaque élève ou groupe d'élèves par rapport à son contexte. Un grand danger en tant que maître spécialiste serait de vouloir apporter un enseignement certes de qualité et bien élaboré, mais qui ne tienne pas compte des particularités de la situation.

Cela étant dit, dans le cours lui-même, j'ai appris que si l'on possède des valises pleines d'outils techniques, il est préférable de les laisser bien fermées jusqu'à ce

qu'on ait établi une relation de confiance. Il est important d'accueillir l'élève (ou le groupe d'élèves) là où il est, avec son vécu, l'ambiance dans laquelle il arrive, ses éventuelles préoccupations ou demandes, et de considérer le moment présent dans un climat d'accueil. Dans la majorité des cas, c'est lui qui apporte un élément de récit, un message, un regard, une ambiance, qui permet à la leçon de débiter de façon créative et souvent dans un dialogue musical. Ou bien c'est dans la façon dont on se rencontre qu'une idée germe. Un petit exercice nouveau, qui le touche dans un contexte précis (« à propos de ce que tu me racontes, j'ai envie de te montrer quelque chose ! ») peut être une formidable opportunité de démarrage. Ensuite, la priorité est de chercher comment être utile pour soutenir ses apprentissages, sa motivation et sa curiosité, dans son contexte particulier. Côte à côte, nous faisons un bout de chemin. Je souligne ici que les élèves me surprennent souvent lorsque je n'ai pas d'attente particulière.

Le stéréotype de la leçon d'autrefois (que j'ai connue moi-même dans mes débuts de violon) où l'élève sort son instrument, présente son travail, reçoit une flambée de critiques puis une nouvelle somme de devoirs avant de repartir une demi-heure plus tard complètement vidé, ne devrait plus exister. L'élève doit être considéré comme un partenaire et l'enseignement se vit dans la rencontre d'être à part entière. Certes, le professeur a le recul, les connaissances et l'expérience nécessaires, mais il fonde ses enseignements dans un partage vivant et positif plutôt que sur des attentes et des critiques. Cette attitude est très bénéfique pour le professeur lui-même, car l'enseignement n'est alors jamais répétitif.

Dans les classes d'école aujourd'hui, les élèves proviennent d'environnements très divers. On parle beaucoup d'intégration. Malheureusement cela sous-entend souvent « normalisation ». Malgré tous les efforts des maîtres et maitresses, il est difficile de donner un enseignement personnalisé pour chacun et dans chaque matière. Et quantité de mesures sont mises en place pour que les élèves maintiennent ou rejoignent le fonctionnement général de la classe. Mais la musique et l'art sont heureusement des domaines où chacun peut être accueilli avec la richesse de son vécu spécifique et de ses expériences. Ce sont aussi des contextes où les enfants peuvent s'exprimer de façon très personnelle et s'épanouir dans leurs particularités tout en apprenant à les partager avec les autres. Dans les cours de musique, il est particulièrement important de tenir compte des différentes cultures des élèves et de leur environnement.

Je me permets ici une remarque au sujet des évaluations, des notes et des examens, qu'elles soient individuelles ou collectives. C'est un sujet délicat qui mérite qu'on y accorde une grande attention. Certes, une phase de préparation avec une échéance, quelle qu'elle soit, peut présenter une certaine pression tout à fait bienfaisante. Le maître peut imposer un travail soutenu, en classe ou en devoirs, et être exigeant dans cette période particulière. Mais en musique, chaque être évolue différemment et il est difficile, voire impossible d'avoir les mêmes attentes ou les mêmes niveaux d'exigences pour chacun, sans risquer de blesser son développement artistique. Si le système scolaire impose des notes ou des appréciations dans les cours de musique, essayons dans toute la mesure du possible d'évaluer l'enfant par rapport à sa propre progression, tout au moins les premières années.

Ceci étant dit, les échéances d'auditions, de niveaux de fin d'année, d'examens, de concours peuvent aussi apporter une belle dynamique si elles sont bien vécues. Elles s'accompagnent de changements de rythmes et de points de vue qui sont

intéressants : dans ces périodes particulières, professeur et élève(s) regardent ensemble devant eux un but à atteindre et cherchent les moyens d'y parvenir.

Deux images nous aideront à comprendre ces idées. Premièrement celle du pèlerin qui trouve l'apaisement dans la marche elle-même (et non pas dans le but à atteindre). Et par ailleurs l'alpiniste qui cherche sa voie vers le sommet et qui est prêt à tous les efforts pour y arriver. Dans le premier cas, il s'agit d'une quête intérieure, plus « spirituelle », dans l'autre d'un exploit physique et une prouesse de volonté. Le musicien oscille peut-être entre les deux.

« L'éducation consiste à comprendre l'enfant tel qu'il est, sans lui imposer l'image de ce que nous pensons qu'il devrait être. »

(Jiddu Krishnamurti)

Arlequin dans sa boutique

Situation 26:

Laura n'a pas encore 5 ans lorsque ses parents s'adressent à moi pour des leçons de violon. La pédiatre leur a conseillé de proposer des cours de musique à leur fille, car elle est très éveillée, quelque peu hyperactive, et semble avoir besoin de plus de stimulations. Laura a choisi le violon. Elle est très jeune et je propose une initiation musicale individuelle avec le violon intégré. Au début, nous composons des petites comptines rythmiques, nous récitons, nous chantons, nous exerçons une rythmique simple en mouvement et avec des frappés corporels. Nous dessinons aussi les mouvements de la musique. Au cours de chaque leçon, nous apprenons une petite chose sur le violon, et surtout nous le choisissons, nous découvrons ses qualités vibratoires, les gestes de caresse de l'archet, les sons des cordes à vide, et à la fin nous le bordons dans son petit lit, avec soin. Tout au long des leçons, je joue sur mon instrument des petits airs ou des chansons qu'elle connaît, ou que je lui apprends. Laura est très vive au début. Mais cette agitation se transforme vite en curiosité et en créativité. Elle apporte beaucoup d'idées. Après quelques cours seulement, sa voix se pose, devient parfaitement juste et magnifique. À partir de ce qu'elle chante et de ce qu'elle invente, nous créons nos premières chansons pour le violon. Quelques mois plus tard, sa concentration a tant progressé que nous pouvons travailler toute la leçon (30 minutes) autour de l'instrument. Laura a 8 ans aujourd'hui et ses leçons de violon sont autant de bonheur pour l'élève que pour le professeur.

Le cours individuel d'instrument est un moment privilégié pour chaque élève. Il est souvent le rare (si ce n'est pas l'unique) moment de la semaine où il est seul en présence d'un professeur. Cette situation particulière peut être impressionnante, voir déstabilisante pour lui. Qui n'a pas ressenti la frustration de sentir que les choses marchent tellement moins bien dans la leçon, alors que : « à la maison, j'y arrivais » ? Mais ce moment peut aussi être extrêmement porteur et enthousiasmant si l'élève se sent valorisé, qu'il est au centre d'une riche relation humaine et artistique. Cela peut avoir un impact très important sur son équilibre personnel, sa confiance et son estime de soi de façon générale, ainsi que sur sa motivation, et sa curiosité.

Le petit enfant est déjà un artiste, il n'y a qu'à le voir danser ou regarder ses dessins. Plein de vie, il est un créateur en herbe. C'est pourquoi il doit être considéré dès le premier cours comme un partenaire. Dans toute relation, il y a un échange. En tant que professeur cela peut être bien embarrassant parfois d'en savoir trop. Que faire de tout ce bagage dans la situation. C'est grâce à la fraîcheur et à la spontanéité de l'enfant, de ses réactions, de ses idées, de ses réflexions, que le cours reste vivant.

Cela nécessite d'être capable **par moments** (et particulièrement en début de cours) de laisser de côté toutes attentes particulières. La priorité, comme je l'ai déjà mentionné, est d'accueillir l'élève comme il est, là où il est, et de chercher à le mettre en confiance... « ici et maintenant, nous allons faire un bout de chemin ensemble ». En fonction du vécu de la leçon, l'élève peut repartir serein et cheminer seul pendant la semaine jusqu'à la prochaine leçon. Comme je l'ai déjà dit, cela n'ôte nullement par

ailleurs la conscience du maître qui sait la direction à prendre, qui connaît les objectifs et les échéances éventuelles.

Plus l'élève est forcé à faire de la musique, par ses parents par exemple, ou plus largement par son environnement ou sa condition sociale (dans certains milieux, il est encore bien vu d'apprendre à jouer d'un instrument), plus il est important de développer l'aspect créatif et personnel dans la relation. Rien ne sert de rajouter une autorité supplémentaire, de le forcer à exercer, de lui imposer un horaire d'exercice ou une discipline de travail. Cela ne fonctionne plus au XXI^e siècle. C'est très certainement peine perdue, car cela ne rendra pas l'élève plus intéressé. Par contre, il se peut qu'en construisant la relation autour de ce qu'il est et de ce qu'il parvient à exprimer de lui-même, dans un éveil de curiosité artistique et d'expression personnelle, ainsi que dans l'échange, une petite étincelle s'allume et qu'il prenne goût à la découverte. L'improvisation bien soutenue et la création de chansons sont certainement des outils formidables, pour les jeunes élèves en particulier.

Un enfant n'est pas un espace qu'on peut combler. Il a sa propre nature et lui seul peut s'épanouir. De même, ce n'est pas en tirant sur une fleur qu'on la fait pousser. La fleur s'épanouit en fonction du terreau dans lequel elle pousse et des conditions qui l'entourent. En l'observant attentivement, on s'aperçoit peut-être que quelque chose lui fait de l'ombre, mais qu'on peut lui apporter de la lumière. Que la terre est peut-être sèche, mais qu'on peut lui donner à boire. À ses côtés, on s'efforcera de nourrir le terreau dans lequel elle pousse. C'est ce qu'exprime cette magnifique citation célèbre :

« Un enfant n'est pas un vase qu'on remplit, c'est une plante qu'il faut cultiver. »

(Plutarque, I^{er} siècle après J.-C.)

Deuxième partie : quelques considérations sur l'enseignement de la musique

Éduquer une pensée libre à l'aide de la musique

« Je pense, donc je suis » nous a légué le philosophe René Descartes³¹. Les programmes scolaires modernes sont formidablement construits autour de l'éducation de la pensée. Pourtant, on constate dans la pratique que l'on confond trop souvent connaissances intellectuelles et pensée. Il ne suffit pas d'apprendre pour exercer sa pensée. Accumuler des savoirs n'est certes pas la seule condition pour acquérir une pensée féconde. Par là, nous sous-entendons celle qui permet à la personne d'élaborer avec clarté une expression personnelle empreinte de ses perceptions sensorielles, de ses images et de ses sensations.

Je me souviens d'avoir assisté à un cours pendant lequel la maîtresse s'obstinait à répéter à ses élèves peu appliqués qu'ils étaient à l'école pour apprendre et donc qu'il était important qu'ils se concentrent. J'observais ces enfants en me disant secrètement : plutôt que de leur rabâcher des raisonnements de la sorte, peut-être que si nous les emmenions dans la forêt pour construire une cabane, ils nous montreraient à quel point ils sont capables de se concentrer pour raisonner, trouver des solutions, et apprendre.

Dans les merveilleux contes des frères Grimm, les enfants abandonnés, égarés ou livrés à eux-mêmes deviennent les plus remplis de sagesse, et finalement les plus heureux. Parce qu'ils doivent être créatifs pour trouver au fond d'eux-mêmes les moyens de subsister. C'est au travers de leurs propres expériences qu'ils développent des qualités extraordinaires.

Nous souhaitons tous que nos enfants deviennent autonomes, libres, heureux et épanouis, mais il est clair que nous n'allons pas pour autant les abandonner comme dans ces histoires. Pour revenir à notre sujet, voyons en quoi la musique peut contribuer à soutenir le développement de cette pensée libre et de son expression.

Mon expérience me montre qu'un enfant apprend lorsqu'il se lie à la matière par l'expérimentation et par la créativité. Plus il s'implique dans un processus qui a du sens pour lui, plus il devient curieux et plus il s'enrichit. Il n'y a là rien de nouveau, dans l'absolu. Et pourtant ces notions sont tellement souvent oubliées lorsqu'il s'agit du domaine de la musique...

Lorsque le sculpteur choisit un nouveau bloc de marbre, il l'observe, lui tourne autour, l'étudie dans les moindres détails. La matière l'aide à soutenir sa pensée, à imaginer son œuvre. Puis, tout en la sculptant, il se l'approprie et son idée se précise, se concrétise. C'est au sein même du processus de création que sa pensée devient féconde.

Cette image peut être transposée à toute matière d'apprentissage. Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, la plupart des matières scolaires élémentaires peuvent être abordées de façon artistique. C'est au sein même de ce processus que l'élève grandit.

³¹ « Œuvres de Descartes » Archive, <http://www.gutenberg.org>

L'enfant se développe au fur et à mesure de ses propres expériences et de ses découvertes. Le travail musical dans les niveaux élémentaires tel que nous le proposons est un formidable soutien pour le développement d'une pensée libre et autonome. Il développe entre autres :

- l'imagination ;
- le mouvement ;
- le sens de l'équilibre, la latéralisation ;
- la motricité ;
- le sens de l'écoute ;
- la concentration ;
- l'expression verbale, l'utilisation de la voix ;
- la communication ;
- le partage ;
- les représentations spatiales et temporelles ;
- la structuration de la pensée.

Ces réflexions s'adressent aux divers enseignants scolaires, mais également aux professeurs d'initiation à la musique, de théorie musicale et d'instruments. Il y a un grand danger à demander aux élèves d'ingurgiter quantité de notions techniques et de morceaux, sans soutenir en parallèle leur autonomie créative, et leur expressivité.

« On ne peut rien enseigner à autrui, on ne peut que l'aider à le découvrir lui-même. »

(Galilée)

Pourquoi et comment enseigner la musique ?

Je voudrais en premier lieu inciter chaque enseignant, qu'il soit généraliste ou spécialiste à prendre régulièrement le temps de s'interroger à titre personnel :

- Pourquoi enseigner la musique, quels sont les objectifs ?
- Pourquoi la musique fait-elle partie du programme scolaire ?
- Quelle est la valeur des matières artistiques dans l'éducation générale ?
- Quels outils utiliser pour éveiller la sensibilité artistique ?
- Qu'est-ce qui s'éveille chez l'enfant lorsqu'il crée de la musique ?
- Comment faire pour suggérer sans imposer, soutenir ses idées sans les écraser ?
- Quel est le rôle de l'enseignant généraliste dans cette discipline ?
- Quel est le rôle de l'intervenant spécialiste à l'école (professeur de rythmique, maître de musique...)?
- Comment les différents intervenants peuvent-ils collaborer et mettre leurs compétences en commun pour que la musique soit vivante au sein de la classe ?

Dans la mesure où l'enseignement artistique et la musique en particulier sont abordés dans un esprit d'éveil et d'ouverture, je pense qu'il n'y a pas a priori de bonnes ou mauvaises méthodes. Cependant, il y a le danger de vouloir imposer un exemple, un goût, une manière de faire, alors que les enfants, même très jeunes, peuvent nous guider à travers la richesse de leurs idées, leur originalité et leur inventivité.

Apprendre par l'expérience

La difficulté des matières artistiques réside justement dans le fait qu'il n'y a pas de méthode ou mode d'emploi à proprement parler. Chacun est appelé à trouver des chemins de travail qui varient en fonction de ses propres compétences, de ses idées, de son aptitude à animer le groupe, et bien sûr du groupe et des élèves eux-mêmes.

J. Ribière-Laverlat, chargée d'une mission auprès de l'Inspection générale en éducation musicale (France) propose :

Avec persévérance et par petites touches, il (l'instituteur) s'efforce de suivre, dans les grandes lignes, les démarches qu'il estime bénéfiques, parce qu'elles permettent à l'enfant de développer ses capacités d'expression et de création, d'expérimenter différents modes de pensées, d'accéder au patrimoine musical et culturel.

Tout cela demande à l'instituteur un « savoir-faire » et un « savoir-être » qui oscillent en permanence entre deux attitudes apparemment opposées, mais complémentaires et toutes deux nécessaires à l'enfant. D'une part, « conduire » des activités, c'est-à-dire faire des choix, proposer des situations, maîtriser certains gestes professionnels, donner des repères, contrôler le temps. D'autre part, « s'effacer » au bon moment, c'est-à-dire susciter puis observer, suggérer puis écouter les propositions, accepter ou réguler pour relancer et faire améliorer des

*réalisations d'enfants. En somme, être responsable et rigoureux, mais aussi souple, imagitatif et disponible.*³²

Les enfants apprennent beaucoup par l'expérience. Pour parvenir à se tenir debout, le bébé s'exerce inlassablement. Il chute, se relève, essaie à nouveau, et petit à petit trouve son équilibre. De même plus tard dans les jeux de construction, l'enfant refait indéfiniment des tours, en exerçant maintes stratégies. Il est certes malheureux qu'à l'école cet espace d'exploration se réduise de plus en plus. On exige des élèves, même très jeunes, qu'ils fassent juste tout de suite et on dénombre... leurs fautes. Dans les cours d'appuis, j'ai d'ailleurs vu beaucoup d'enfants qui ont développé une peur de l'échec, et en conséquence une peur d'essayer.

Prenons un exemple courant dans le monde des chiffres. Si nous encourageons l'élève à chercher de quoi est fait le chiffre 8, ce que représente cette quantité, comment d'autres chiffres peuvent se combiner pour l'obtenir, il va petit à petit le comprendre et devenir capable de l'utiliser. C'est une démarche bien différente que celle de proposer des calculs dont le résultat ne peut être que juste ou faux, ce qui est tellement plus rébarbatif. La comparaison est facile à faire avec l'enseignement de la musique, particulièrement l'étude d'un instrument.

À ce niveau, l'apprentissage de la musique peut être comparé à celui des mathématiques. Au niveau individuel, l'élève doit construire par l'expérience, par des essais multiples et des petites trouvailles accumulées qui permettent d'approfondir la compréhension et les connaissances. Laissons l'enfant explorer à partir de ce qu'il connaît, ce qu'il rencontre, et ce qu'il a envie d'expérimenter. Par petites touches, amenons-le à découvrir de nouvelles idées. Montrons-lui par exemple qu'une mélodie peut s'exprimer sur plusieurs rythmes, qu'elle peut être reproduite à diverses hauteurs, qu'elle peut revêtir des caractères différents. Imaginons avec lui différentes façons de l'écrire. À l'inverse, amenons-le à faire une mélodie un rythme, puis à la varier avec des caractères ou des nuances différentes, etc. Tout ce travail s'improvise pendant les leçons, et il en constitue la base. Il permet à l'élève d'acquérir toujours plus d'outils d'expression, et ceci dans un climat de partage professeur-élève très bénéfique.

Au niveau des apprentissages scolaires, le nouveau Plan d'études romand prévoit une large place dans le cours de musique pour l'expression des idées et des émotions. Une partie du cours devrait consister à animer le groupe afin de permettre aux enfants d'expérimenter, de développer leurs sens de l'observation, leur écoute et leurs représentations. Reste à trouver comment gérer ces activités dans un contexte scolaire en grand groupe, ce qui pour beaucoup d'enseignants peut devenir difficile et angoissant.

Précisons en premier lieu qu'explorer ne signifie pas créer du chaos. Les enfants peuvent très bien chercher des moyens d'expression sonores tout en gardant un cadre de travail bien établi et travailler dans le respect des autres camarades. Le maître aura donc soin d'installer prioritairement un climat d'écoute et de partage, dans lequel chacun peut évoluer dans la confiance. Comme dit plus haut, les facteurs de temps et de répétitions sont importants pour que les apprentissages se fassent en profondeur. On accordera donc beaucoup de soin à ce que chaque nouvelle découverte soit bien intégrée.

³² Harter Jean-Louis et al., *Quelles musiques à l'école? ou Concerto pour un instituteur et des enfants*, Formation des enseignants, Armand Colin, Paris, 1990.

Dans une activité créatrice comme l'élaboration d'une chanson, il s'agit d'apprendre aux élèves comment s'organiser en sélectionnant quelques idées en les ordonnant et en leur donnant forme. Pour cela, ils s'appuient sur leurs connaissances et aussi sur leurs découvertes du moment. Dans une ambiance favorable et avec le soutien du professeur, ils peuvent développer et élaborer de nouvelles idées. Ce qui est créé et travaillé permet d'asseoir de nouveaux apprentissages: organisation spatiale et temporelle, expression, motricité, rythmes, qualité vocale, intonation, solfège et écriture...

L'idée est que le maître suggère des activités et participe aux découvertes des enfants tout en les guidant et en les aidant à structurer leur travail. Malgré toutes les précautions, il peut arriver que le cours devienne un brouhaha d'idées entremêlées qui semblent ne rien apporter de positif. Cette désagréable expérience peut être l'occasion de montrer aux élèves la différence entre du bruit nuisible et une ambiance sonore musicale. Dans ce cas, il ne faut pas avoir peur, une fois ce constat clairement fait, de changer d'activité, d'enchaîner avec une chanson, une danse ou un travail rythmique qui redonne une structure au groupe.

« Dans le contexte scolaire, l'élève doit développer la compétence de créer et l'enseignant celle de favoriser la création »³³
(G.-A. Schertenleib)

Le jeu musical

Point besoin de rappeler ici l'utilité pédagogique du jeu. Dans le contexte qui nous intéresse, ne dit-on pas « jouer » de la musique, ou « jouer » d'un instrument? Il est particulièrement important de développer une ambiance ludique dans les cours des plus jeunes, afin qu'ils trouvent du plaisir, qu'ils puissent bouger et s'exprimer dans la joie.

Les comptines, les rondes musicales et les chants à gestes offrent toutes sortes d'occasions d'expérimenter la musique, dans ses éléments de pulsations, de rythmes, de mouvements, de mélodies.

En classe, avec des petites percussions ou des objets courants (noix, bâtons, coussinets remplis de riz, etc..) on peut inventer maints exercices dans lesquelles les enfants exercent des éléments musicaux sans même s'en rendre compte. Ces activités peuvent stimuler un début de cours, créer une ambiance agréable pour développer l'attention et l'écoute. Ils sont aussi utilisables dans des fins de cours académiques un peu agités pour recentrer les enfants et les apaiser. Ils peuvent se pratiquer en groupe ou en leçon individuelle. Quelques jeux sont cités en annexe de cet ouvrage, qui peuvent être développés au gré de la créativité de l'enseignant. On trouve aussi dans les différentes méthodes d'initiation musicale citées dans la bibliographie toutes sortes d'activités ludiques qui peuvent être utilisées à l'école.

Dans les cours d'instrument également, quels que soient l'âge et le niveau, il devrait y avoir une place pour le jeu et le rire. Cela permet souvent de relativiser les difficultés

³³ Giglio Marcelo, Joliat François et Schertenleib Georges-Alain, *Dispositif multimodal d'activités de création et d'exécution musicales pour l'enseignement et la formation*, Revue Recherche en éducation musicale, 28, 2010, p. 121-122.

et de garder un esprit vif et créatif dans l'apprentissage. Lorsque l'on y est attentif, ce sont d'ailleurs souvent les élèves qui nous les suggèrent. L'enseignement instrumental en groupe est particulièrement propice aux jeux. Autour d'un élément musical (mélodie, gamme, mode, rythme, nuance, etc.), on peut créer toutes sortes d'activités créatives, par exemple :

- improvisations ;
- questions-réponses ;
- jeux d'écoute ;
- jeux d'alternance ;
- canons ;
- pratique de l'instrument tout en marchant ;
- chorégraphies ;
- inventions scéniques.

La musique enregistrée, quel piège ?

Nous l'avons dit, nous vivons au milieu d'incessantes stimulations sonores (bruits ou musiques ?). À l'extrême, certaines personnes se baladent avec des écouteurs sur les oreilles à longueur de journée, et ne peuvent parfois plus s'en passer. On parle même de dépendance au bruit. Dans ce contexte, relevons que les appareils audio sont aussi très présents à l'école. Leur utilisation est certes un outil facile et attractif. Elle peut rendre de nombreux services, mais elle peut aussi être un piège.

L'utilisation de musiques enregistrées ouvre de nombreuses possibilités à des enseignants généralistes qui ne maîtrisent pas la musique ou qui pensent chanter faux. Les accompagnements enregistrés peuvent être un bon soutien. Ils apportent souvent une ambiance joyeuse et rythmée. Certains enregistrements prévus pour les classes sont de très bonne qualité, et fournissent de multiples possibilités (accompagnement avec le chant, accompagnement seul, accompagnement partiel, différents tempi, etc.). De plus, les enregistrements de musiques de types variés (musiques du monde, par exemple) ou des extraits d'œuvres des répertoires plus classiques peuvent aussi apporter des exemples et enrichir les cours.

Le grand danger est que le cours de musique se réduise à imiter ou à reproduire. Ceci autant pour les cours à l'école que dans les leçons d'instruments. Dans ces dernières, la priorité est souvent la maîtrise de morceaux, la reproduction et l'exécution de partitions écrites. L'élève est évalué sur sa maîtrise et son agilité dans une performance (qui peut d'ailleurs être tout à fait remarquable), mais pas sur ses facultés d'imagination et de représentation. À l'école, dans beaucoup de classes où j'ai travaillé, l'enregistrement a supplanté l'animation créative. Cette tendance à reproduire des modèles se retrouve aussi malheureusement dans les cours d'art et de travaux manuels. Si l'on prend un peu de recul, on s'aperçoit qu'on entraîne l'agilité plus que le développement artistique. À mon sens, cela est tout à fait regrettable, et l'on passe à côté d'une dimension fondamentale de l'éducation.

Interdisciplinarité

On l'a dit, aujourd'hui les priorités scolaires sont fortement axées sur les connaissances et sur les acquisitions intellectuelles. De ce fait, les autres branches peuvent paraître moins essentielles et passer en second plan. À plus forte raison lorsqu'elles sont vécues pour elles-mêmes, détachées des contextes d'apprentissages. Par exemple lorsqu'on fait intervenir des maîtres spécialistes (musique, travaux manuels) qui n'ont pas de lien avec le vécu de la classe.

Or j'ai constaté combien il est bénéfique que le maître spécialiste et le généraliste travaillent ensemble ou, tout au moins, collaborent dans des projets communs. Par exemple autour d'une petite production sur des thèmes de saison, de fêtes, d'idées d'élèves, d'une histoire étudiée en classe, ou d'un texte théâtral. Elle peut être récitée, accompagnée de chants, de danses, soutenue par quelques petits instruments de percussion, etc. Pour cela, les enseignants n'ont pas tous besoin d'avoir des compétences musicales particulières. Mais chacun doit oser se lancer dans l'inconnu de l'innovation, avec patience et un certain talent d'animateur pour que l'activité trouve petit à petit sa forme. La collaboration entre plusieurs maîtres intervenants est très précieuse, dans la mesure où chacun apporte ses compétences et ses idées.

Le genre d'activités décrites ci-dessus peut permettre de développer toutes sortes de facultés et même de soutenir le travail scolaire et l'évolution du groupe de façon générale. Elles sont très motivantes pour les élèves et contribuent à développer leur sens de l'initiative et de l'engagement dans le groupe. Cette optique de travail en projets interdisciplinaires est d'ailleurs fortement encouragée dans les nouveaux programmes romands.

Voici quelques exemples où la musique est un support très utile :

- Aborder les lettres ou les nombres avec l'aide de comptines ou de récitations.
- Élaborer le travail rythmique dans l'apprentissage des premières opérations de calcul et les tables de multiplication (voir première partie : « 1, 2, 3, nous irons au bois »).
- Exercer les notions de grammaire (verbes et constituants de la phrase) tout en inventant les paroles d'une chanson.
- Créer une saynète en mouvement.
- Aborder l'étude d'une époque en histoire ou d'une région en géographie à partir d'un air populaire dansé, ou d'un instrument typique dont on fabrique un prototype.
- Exercer les langues étrangères dans des poèmes rythmiques, des danses et des chants.
- Autour d'un spectacle musical, imaginer et concevoir les costumes, les décors, les invitations, les programmes dans les cours d'art et de travaux manuels.

Les applications sont sans fin et laissées à l'imagination des maîtres et des élèves. Dans cette dynamique ludique et créative, l'enseignement artistique, et en particulier la musique (au sens large), fait partie intégrante de l'éducation.

Je voudrais citer ici le chercheur et pédagogue Marcelo Giglio de la HEP-BEJUNE dans son article « L'art créatif au cœur de l'apprentissage »³⁴ :

Apprendre, ce n'est pas seulement assimiler ce que l'enseignant dit ou montre ; ce n'est pas non plus se limiter à ne retenir que ce que l'on a soi-même découvert ou créé. Ni la dépendance absolue à l'expérience d'autrui ni la concentration exclusive sur son propre point de vue. La transmission et la confrontation sont indispensables pour que l'acte créatif soit aussi un acte d'apprentissage. Et l'apprentissage n'est une réelle appropriation par l'élève que s'il y engage sa propre pensée et son initiative.

³⁴ Giglio Marcelo & Perret-Clermont Anne-Nelly. *L'acte créatif au cœur de l'apprentissage*. Enjeux pédagogiques : bulletin de la Haute École Pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel, no 13, 2009, p. 16-17. [Site web] Accès : <http://doc.rero.ch/record/19949?ln=fr>.

Quelle formation musicale de base ?

Tant de débats ont déjà été tenus entre partisans des cours de solfège dès les premières années d'instrument et leurs opposants. Doit-il être intégré au cours, ou faire l'objet d'un cours séparé ? À quel âge un enfant doit-il être capable de lire une partition ? La lecture des notes devrait-elle être enseignée à l'école ?

La musique est un langage. Comme dans tout apprentissage de langue, il est un moment où savoir lire et écrire devient une nécessité. Pourtant, le petit enfant comprend et s'exprime dans sa langue maternelle bien avant de savoir lire ou d'écrire. Serait-il imaginable qu'il apprenne les lettres et les chiffres avant même de savoir parler ? Au même titre, apprendre la théorie avant de développer le sens musical et l'écoute n'a pas de raison d'être. Ne soyons pas étonnés si les élèves ne sont pas motivés pour déchiffrer la musique lorsqu'ils n'en voient pas le sens. Pour moi, l'apprentissage du solfège à l'école est parfois utile, surtout lorsqu'un instrument est abordé dans la cadre de la classe. Mais ce n'est pas une priorité en soi. Ni d'ailleurs dans les écoles de musique et les conservatoires avant l'initiation instrumentale. Je défends l'idée que le solfège doit rester au service de la musique.

Aujourd'hui, on parle de « formation musicale » plutôt que de solfège. Dans ce concept, il n'est plus uniquement question d'apprendre à maîtriser la lecture, l'écriture et la théorie de la musique (séparément de la pratique), mais de développer une formation du musicien de façon plus globale. Cette formation commence dès le plus jeune âge sous forme d'éveil musical.

Parmi les éminents pédagogues qui ont fortement contribué à repenser l'éducation musicale du XX^e siècle en cherchant notamment à la rendre accessible à tous, citons quelques musiciens qui ont donné leur nom aux méthodes les plus couramment pratiquées aujourd'hui dans nos établissements. Malgré leurs spécialités et leurs différences, on peut rassembler leurs approches dans ce qui est communément appelé les « méthodes actives », où l'élève est amené à faire de la musique avant d'en conscientiser la théorie et où il est acteur de son apprentissage musical. Afin de rester dans le cadre modeste de ce travail, le lecteur voudra bien accepter que cette liste soit loin d'être exhaustive.

Émile Jaques-Dalcroze (1865 Vienne – 1950 Genève)

Musicien, compositeur, pédagogue et chansonnier suisse, créateur de la méthode de rythmique qui porte son nom, une approche qui cherche à faire vivre de façon sensorielle les notions musicales nécessaires au développement des capacités auditives et rythmiques. Il a mis en relation le mouvement corporel et le mouvement musical en donnant une large place à l'improvisation.

Edgar Willems (1890 Lanaken, Belgique – 1978 Genève)

Artiste d'origine belge, musicien autodidacte, et surtout pédagogue, célèbre pour sa méthode d'initiation musicale qui cherche à développer l'épanouissement global de l'enfant.

Carl Orff (1895 Munich - 1982 Munich)

Compositeur allemand, homme de théâtre et pédagogue. Il a beaucoup développé l'initiation musicale à l'école en donnant une large place au mouvement, à la voix et à l'improvisation, accompagnés par des instruments aisés à maîtriser en classe :

xylophones, métallophones, marimbas, glockenspiel et toutes sortes d'instruments à percussion.

Zoltán Kodály (1882, Kecskemét, Hongrie – 1967 Budapest)

Compositeur hongrois, ethnomusicologue, pédagogue, linguiste et philosophe. Il a créé la Méthode Kodály, basée sur l'éducation de la voix et un système de solmisation accompagné de signes de la main.

Dans la deuxième partie du XX^e siècle, une tendance s'est intensifiée au sein de la pédagogie musicale en parallèle sur plusieurs continents. On parle aujourd'hui communément de « pédagogie d'éveil »³⁵. Beaucoup de recherches sont faites sur le monde des sons de façon plus globale, ainsi que sur des systèmes multiples de notation par codage. Le système de solfège traditionnel n'est plus une fin en soi. L'exploration devient une priorité. Un musicien a fortement marqué ce changement de perspectives :

Maurice Martenot (1898 Paris – 1980 Clichy)

Inventeur français, ingénieur, musicologue, professeur de musique, musicien, ondiste. Il est le créateur des ondes Martenot, dont l'instrument est utilisé aujourd'hui parmi les instruments traditionnels dans les musiques contemporaines. Son approche se base sur des exercices-jeux visant à développer les qualités sensibles, corporelles et intellectuelles.

Parmi les musiciens pédagogues célèbres plus proches de notre temps et qui nous concernent directement dans cette étude, citons encore en passant le compositeur et pédagogue britannique **John Paynter** (1931-2010) qui soutenait les idées de musique créative à l'école comme devant être au cœur de l'éducation des enfants. Et le compositeur, théoricien et pédagogue canadien **Raymond Murray Schafer** (né en 1933) qui a travaillé toute sa vie sur les questions d'environnement sonore.

Le lecteur aura tout le loisir d'approfondir ses recherches en consultant notamment les divers ouvrages mentionnés dans la bibliographie. Cela lui permettra de découvrir les apports considérables que ces musiciens et chercheurs ont donné à la pédagogie musicale de leur temps. Avec un certain recul, il est intéressant de constater que malgré tous les efforts et les multiples réformes de ces divers programmes, il n'aura fallu pas moins d'un siècle pour que la musique descende de son piédestal.

En effet, dans la première moitié du XX^e siècle, ces réformes entraînèrent un premier bouleversement de l'enseignement traditionnel où théorie et rigueur de l'interprétation tenaient jusque-là les rôles principaux. De fait, elles ne furent pas toujours bien accueillies dans un premier temps par les milieux traditionnels des Conservatoires. Mais petit à petit, elles offrirent des formations pédagogiques complètes à de nouvelles générations de musiciens désireux de proposer des approches plus ludiques et vivantes. Au fur et à mesure qu'elles firent leurs preuves, elles furent intégrées dans les écoles de musique, qui acceptèrent de ce fait des enfants de plus en plus jeunes. On comprit peu à peu l'importance d'une éducation musicale offerte à tous les enfants et les écoles publiques se mirent à intégrer des cours de rythmique ou d'initiation musicale dans les programmes scolaires des jeunes élèves.

³⁵ Dauphin Claude, *Pourquoi enseigner la musique? : propos sur l'éducation musicale à la lumière de l'histoire, de la philosophie et de l'esthétique*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 2011.

Si l'enseignement musical a trouvé là un véritable enrichissement, il s'est malheureusement accompagné d'un appauvrissement de la musique spontanée au sein des classes et des familles (voir première partie, chapitre « Loup y es-tu, que fais-tu ? »). Cela peut paraître un paradoxe, c'est pourtant facilement explicable. Jusque-là, les maitresses et les éducateurs de la petite enfance chantaient avec leurs élèves sans se soucier de leur don ou de la qualité de leur voix, tout comme les parents et les grands-parents chantaient à la maison. Il était naturel de transmettre le répertoire populaire de chansons, de faire danser des rondes ou des jeux chantés, de réciter des comptines à gestes, de préparer des petits spectacles musicaux pour les fêtes. Cela faisait partie de la vie de la classe. Dès lors que l'initiation musicale devint une affaire de spécialistes qualifiés par de longues études, et que la musique fut reconnue dès le plus jeune âge comme une discipline séparée, qu'elle reçut ses dotations horaires, des évaluations spécifiques et que sais-je, elle disparût petit à petit de la vie courante de la classe. Aujourd'hui, si la musique est encore inscrite dans les programmes de certaines écoles, elle est devenue une branche bien pauvre, et malheureusement souvent délaissée par nombre d'enseignants.

J'entends fréquemment les maitres généralistes dire qu'ils n'ont pas reçu de formation musicale adéquate, qu'ils ne savent pas chanter, qu'ils ne connaissent pas le répertoire. Les chants populaires sont d'ailleurs souvent considérés comme démodés. De nouvelles chansons enfantines diffusées à grands coups publicitaires par des artistes en quête de public prennent facilement le dessus sur le répertoire traditionnel. Il est difficile de suivre ces modes éphémères. D'ailleurs, c'est actuellement sur leurs appareils audio, téléphones portables, tablettes, ordinateurs, radio, télévision et cinéma que les enfants s'abreuvent de musique, et non plus à l'école.

Et pourtant ! Si les enfants ont des sons plein les oreilles toute la journée, je me pose la question de ce qu'ils entendent réellement. Nous avons vu précédemment (première partie: « Dans la forêt lointaine, on entend le coucou ») que l'être humain possède une formidable faculté de bloquer son audition, pour se protéger d'une trop grande stimulation sonore. Le devoir de l'école est de lui apprendre non pas à entendre, mais à écouter, à apprécier, à s'engager dans une écoute active et critique. Les cours spécifiques de musique complètent cette formation générale.

Justement parce que l'enseignant scolaire n'est pas un spécialiste, il a la chance de pouvoir facilement se mettre au niveau des enfants et d'explorer sans a priori avec eux des codes, des moyens inédits de noter la musique, de la dessiner, de l'exprimer corporellement. L'exploration est certainement la meilleure éducation musicale au départ et c'est sur de telles expériences que l'enfant fondera sa motivation profonde pour la musique.

Les instruments

Dans la mesure où la musique est une expression de soi, il est impératif de traiter l'instrument à travers lequel on s'exprime, avec un immense respect. Je passe beaucoup de temps dans mes premiers cours de violon (avec les jeunes comme avec les moins jeunes) à accueillir cet ami qui va nous permettre de transmettre nos émotions. Nous le regardons, nous faisons connaissance, nous le caressons pour ressentir les qualités du bois, nous sentons les vibrations des sons et comment elles se propagent dans nos os lorsque l'instrument est contre nous. J'apprends aux élèves à prendre soin de leur instrument, à passer un petit chiffon après chaque utilisation pour ôter des restes de colophane, et à le ranger précautionneusement dans son étui. Ces gestes deviennent des petits rituels qui sont autant de marques de respect pour eux-mêmes et pour la musique.

À l'école, je montre aux enfants que s'ils tapent trop fort sur un xylophone, par exemple, les sons qui en sortent sont le reflet de quelque chose qui ne correspond pas au jeu de cet instrument et qui de ce fait est choquant. De la même façon, lorsque j'introduis une clochette, une flute ou un tambourin avec ses qualités propres, délicates, sonores, vibratoires, nous apprenons à les respecter.

Ces remarques préliminaires justifient le fait d'introduire le matériel du cours de musique de façon très progressive. En classe, il n'est pas nécessaire de donner d'emblée un instrument à chaque élève, même si chacun est impatient de faire de la musique. Écouter, sentir, décrire ce qu'on entend et ce qu'on ressent fait aussi partie de l'éducation musicale. Ce travail peut être très progressif.

Le meilleur instrument est bien sûr le corps lui-même. L'exploration des résonances dans les différentes parties (tête, membres, cage thoracique, ventre, dos, etc.), les différents frappés, l'utilisation de la voix, les frottements sur le corps et sur les habits sont des découvertes passionnantes pour petits et grands. L'expression par le mouvement est en soi représentatif de la musique intérieure.

Pour l'éveil musical, tout objet peut être considéré musicalement et être utilisé pour développer l'écoute et/ou l'expression. J'amène régulièrement différentes sortes de matériaux et d'objets qui fascinent les enfants et les aident à affiner leurs perceptions sonores. Nous construisons aussi des « instruments » à partir de choses simples : cartons avec élastiques (harpes), bâtons de pluie, maracas, petits objets dans l'eau, verre ou bouteille d'eau, percussions en tous genres, sifflets. Souvent, les enfants apportent eux-mêmes des idées.

Pour les plus grands élèves, les instruments recommandés et développés par Carl Orff sont bien sûr excellents. Il s'agit principalement, en plus de toutes les percussions, des instruments à lames (xylophones, métalphones...). Les djembés (instruments de percussion africains) sont aussi très à la mode. Il est intéressant de relever que tous ces instruments ont leur origine dans les musiques ethniques (musiques du monde). Ils correspondent bien au désir d'élargissement des styles musicaux abordés dans les leçons. Il n'est pas nécessaire d'avoir à disposition autant d'instruments que d'élèves. Il peut y avoir une dynamique de groupe très intéressante lorsque l'on fait collaborer les élèves sur un même instrument. Ou également en répartissant les instruments de façon à ce que certains élèves utilisent les frappés, d'autres la voix, le mouvement, etc.

En ce qui me concerne, j'affectionne particulièrement les flutes. Le souffle est un prolongement de la respiration. Il libère tout en centrant l'attention de l'enfant dans un espace petit et précis. Là aussi, le but principal du travail de la flute en classe n'est pas le résultat ou la performance à atteindre, mais plutôt le processus d'apprentissage. (Voir situation 21).

Il me semble essentiel de permettre aux enfants qui apprennent un instrument de leur demander régulièrement de l'apporter en classe. Non pas pour les mettre en avant, mais pour qu'ils participent à la dynamique de la classe. Ce peut être l'occasion pour eux d'aborder leur instrument d'une manière différente de leur cours, par l'improvisation, la recherche d'accompagnements ou la transposition de mélodies.

Ce n'est donc pas tant le choix ou la quantité d'instruments qui donneront la qualité d'un cours, mais bien la façon de les utiliser. Une fois encore nous voyons que le maître généraliste n'a pas besoin d'être un expert en musique. Il est davantage un animateur, qui cherche à stimuler la curiosité, la sensibilité et l'éveil des élèves.

Envoi : c'est pour mieux t'écouter mon enfant !

Comment conclure puisque le but de cet ouvrage est justement d'encourager l'ouverture, l'initiative, et l'évolution ?

Le meilleur apprentissage de toute chose est l'expérience. Nous avons vu qu'il existe beaucoup de façons différentes d'entrer dans le monde musical. Elles s'imbriquent et se complètent. La transmission orale en est une parmi d'autres, même si les traditions populaires ont tendance à se perdre. L'invention en est une autre, qui a la particularité d'être accessible à tous et dès un très jeune âge. En musique, tout peut être prétexte à l'exploration. Gardons en tête que les objectifs primordiaux de la musique ne sont pas d'atteindre une perfection d'exécution, mais de développer les capacités sensorielles et expressives de l'enfant.

S'il est encore besoin de parler de son utilité dans l'éducation, disons que la musique est unique dans le sens où elle soutient à la fois le développement de la motricité (corps, forces de volonté), de l'imagination (sentiments, forces de l'âme) et des capacités intellectuelles (pensée, forces de l'esprit). La musique est aussi un formidable outil de communication qui enrichit maintes qualités humaines et sociales : l'écoute intérieure et celle des autres, l'expression artistique, la faculté d'accueillir, de ressentir, de partager, de réaliser. À travers les qualités qu'elle développe (la concentration, la mémoire, la représentation) la musique peut aussi devenir un soutien formidable dans tous les domaines d'apprentissages.

En classe, soyons des explorateurs pour donner vie aux cours de musique. Valorisons l'expression et laissons les enfants nous surprendre. Il n'y a pas une bonne ou une mauvaise chanson. Une chanson créée ou arrangée par une classe peut valoir de l'or pour le travail scolaire général dans une optique d'activités transversales. Elle peut être l'occasion de travailler le texte et la mélodie, le vocabulaire et l'expression, le caractère et le style, l'orthographe et l'écriture, la diction et la présentation orale, la pulsation et le rythme, la voix et le geste, mais aussi la cohésion dans le groupe et le respect des autres, l'expression de soi et le partage.

Nous avons vu l'importance qui est donnée aux activités musicales créatrices et la place qui voudrait être redonnée à l'expression artistique dans les nouveaux plans d'études. Pourtant, l'inconnu fait peur. De plus, il n'est pas toujours facile de varier son répertoire ou de résister à la facilité des enregistrements.

Comme l'écrivait si bien Robert Ressicaud : « ... notre pédagogie n'est pas un ensemble de recettes, mais une recherche continue. Elle suppose une remise en question

permanente, la recherche d'une vérité bonne pour un jour, mais qui sera remise en question dès le lendemain. »³⁶

Le travail avec les enfants dans les cours d'appuis scolaires a considérablement fait évoluer mon enseignement. J'ai compris qu'il est important de partir de ce que les enfants connaissent déjà, de ce qu'ils ont expérimenté et ce à quoi ils peuvent se rattacher. C'est-à-dire qu'il est sécurisant de partir d'eux-mêmes. Comme chacun de nous, ces élèves en difficultés scolaires ont besoin de trouver un climat de confiance pour oser s'exprimer. Et si, dans cette ambiance, nous cessons de les regarder de haut, nous les spécialistes, et que nous nous mettions à leur hauteur ? Au fond, que savons-nous vraiment de « leur » musique ?

Que nous soyons parent, éducateur, enseignant généraliste ou professeur spécialiste, posons-nous la question : enseigner la musique aujourd'hui, pourquoi et comment ? Si nous sommes attentifs, ce sont les enfants eux-mêmes qui nous font des suggestions, qui apportent du matériel, qui sont heureux de partager ce qu'ils ont découvert ou appris ailleurs. Soyons inventifs et osons, même de façon simple, exploiter leurs idées et leurs expériences. C'est dans une atmosphère de partage et d'émerveillement mutuel que les expériences musicales sont les plus riches.

Ensemble, collaborons entre spécialistes et généralistes. Unissons nos compétences et nos expériences pour élaborer une pédagogie musicale du XXI^e siècle ouverte, créative qui soit pour chacun un terrain d'épanouissement.

En avant la musique !

³⁶ Ressicaud Robert, *La musique dans l'éducation*, Pédagogie et musique, Magnard, Paris, 1988.

Annexes

Exemples de poèmes rythmiques

- Poème écrit d'après les idées des enfants d'une classe de 1-2P, en lien avec la préparation de leur pièce de théâtre.

La princesse enfermée

Il était une fois
Une princesse aimée
Qui était enfermée
Depuis beaucoup d'années

Les princes dirent au roi
Il faut la délivrer
Que tous les chevaliers
Se préparent à aider

Ils attaquèrent deux fois
Et parvinrent à tuer
Les gardes bien armés
Le dragon à l'entrée

Le prince qui tira
La flèche empoisonnée
Alla la délivrer
Et put la marier.

- Poème rythmique écrit avec les enfants

Les flocons

Les flocons tombent
Tranquillement
Les enfants jouent
Ils les attrapent
Roulent des boules
Pour des bonhommes.

Le soleil brille
Puis la neige fond
Les enfants tristes
N'ont plus de jeu
Alors ils rentrent
À la maison.

- Pour un travail rythmique avec les petites percussions

Deux amis petits pois

Il était une fois
Deux amis petits pois.
L'un d'eux dit : « - On y va ? »
« - Ça roule, mon p'tit gars ! »
Les as-tu rencontrés ?
Les as-tu vus rouler ?
Par monts et par vallées.
Ils ont tant voyagé.

Mais un jour à midi
Ils se dirent : « Ça suffit !
Courir toute la vie... »
Les voilà endormis.

- Poème pour une ronde rythmique, écrit pour les élèves en lien avec une histoire de Noël

Noël, Noël

J'ai rencontré sur mon chemin
Un petit âne, ce matin
Je lui dis : « trotte avec entrain !
Noël, Noël viendra demain ».

J'ai rencontré une brebis
Qui s'en allait seule dans la nuit
Pour arriver avant minuit
Noël, Noël,
C'est aujourd'hui !

Quelques exemples de jeux musicaux en groupe

Écoute

- Moment d'écoute des bruits dans la classe, puis description et imitation aussi fidèle que possible avec la voix et le corps.
- Idem avec l'écoute des bruits hors classe.
- Entonner ou frapper un rythme, demander aux enfants de le faire et petit à petit diminuer l'intensité jusqu'au silence.
- Sentir avec les mains les vibrations produites dans différentes parties du corps par un son vocal : thorax, crâne, face, nuque, ventre, etc.
- En cercle, l'un après l'autre chanter un son pour constituer une mélodie.
- Se lancer une balle en émettant un son. Petit à petit, constituer une mélodie.
- Idem avec un mot chanté, mais chaque lanceur reprend depuis le début et ajoute un mot.
- Idem en cercle, chacun son tour reprend et ajoute un mot chanté.
- Assis par terre, les jambes écartées, rouler un ballon en chantant le nom du destinataire.
- Assis en cercle. Les filles (par exemple) ferment les yeux. Je pointe un enfant qui émet un son très doux et elles doivent le pointer. Échanger les rôles avec les garçons.
- En cercle en tenant avec les deux mains une ficelle fermée en boucle le long de laquelle peut circuler une clochette, un enfant désigné va derrière la porte le temps de « placer » la clochette, lorsqu'il revient, les élèves chantent (« il court il court le furet », par exemple) en faisant circuler la clochette en évitant de la faire tinter. À la fin du chant, l'enfant doit l'avoir repérée.
- Présenter divers petits instruments ou objets sonores aux élèves que l'enseignant dispose sur un plateau. Tous ferment les yeux et écoutent l'un d'eux qu'ils doivent ensuite décrire. Idem avec une séquence de plusieurs bruitages successifs.
- Code de la route : décider ensemble un code pour chaque instrument à suivre. Exemple : maracas = avancer en marchant, triangle = s'arrêter, tambourin = frapper dans les mains le même nombre de coups, etc.
- Un enfant va derrière la porte pendant qu'un camarade cache une boîte à musique dans la classe, puis il devra la trouver.
- Plusieurs instruments sont placés au milieu du cercle. Un élève invente une « musique » puis désigne un autre qui doit répéter la séquence.
- Les jeunes élèves sont par terre en boule dans toute la salle. Musique douce de la nuit. Un élève est une fée qui va allumer une étoile et continuer à marcher en la prenant par la main, puis une autre et ainsi de suite pour obtenir un long chemin d'étoiles.

- Sur une musique lente, par deux, l'un en face de l'autre. L'un fait des gestes et l'autre suit en miroir.
- Variante 1 : on ne décide pas à l'avance qui mène le mouvement.
- Variante 2 : les mains toutes proches, mais sans se toucher se suivent.
- Idem sur une musique plus rythmée, chaque élève ayant deux bâtonnets.
- Sur une musique douce, par deux. L'un joue avec le corps de l'autre en le modelant. Lorsque la musique s'arrête, il est devenu une statue et reste immobile. Puis la musique reprend et la sculpture continue.

Hauteur des sons, mélodie

Assis en cercle. L'animateur donne un objet à son voisin en chantant un son. Celui-ci le prend en répétant le même son puis en invente un autre en passant l'objet à son voisin, etc.

- Mettre une ligne de scotch en papier sur le sol qui symbolise une marche d'escalier. Les élèves disposés en ligne avancent et reculent en chantant deux hauteurs différentes. Lorsque l'exercice est bien assimilé, demander à un enfant de chanter une petite mélodie utilisant ces deux notes et les autres doivent suivre.
- Idem en expliquant aux enfants trois sons différents : sous la ligne / sur la ligne / au-dessus de la ligne.
- Idem avec deux lignes, etc., jusqu'aux cinq lignes de la portée traditionnelle.
- Faire remplir des bouteilles ou des verres d'eau identiques à différentes hauteurs. Comparer et classer les sons. Essayer de constituer une partie (5 notes par exemple) de gamme et chercher à jouer des mélodies connues.
- Idem avec des boîtes en carton ou boîtes de conserve qu'on entoure d'élastiques de plusieurs épaisseurs.
- Produire deux sons différents (voix ou instrument) avec la voix accompagnée d'un geste qui monte ou qui descend. Chercher à chanter l'intervalle entre les deux (glissando).
- Suivre la ligne mélodique (voix ou instrument) avec les mains, les bras, ou tout le corps.
- Idem avec un pinceau, peindre le dessin mélodique sur une grande feuille.
- Avec les plus grands : au signal chacun chante un son sur A en marchant. Petit à petit, chercher un son commun et se disposer alors en cercle.
- Faire inventer des graphiques dessinés par les enfants pour exprimer les hauteurs de quelques sons successifs.
- Inversement, interpréter différents graphiques.
- Chanter les mots d'une comptine (par exemple : « six souris sortent de leurs six trous », ou « un chasseur sachant chasser sans son chien est un bon chasseur ») sur une note tenue, puis varier.
- Idem sur deux notes en alternance.

Pulsation et rythme

- Lancer une balle à travers le cercle en cherchant une pulsation régulière.
- Pour les plus grands, idem en faisant rebondir la balle à travers le cercle sur la cadence d'un chant connu.
- Marcher en cadence tout en chantant un air connu.
- Idem et stopper par surprise, les élèves doivent immobiliser la musique (marche et chant).
- Montrer toutes sortes de frappés corporels et exercer avec le groupe.
- En cercle, chacun son tour frappe son prénom sur son corps en le prononçant, puis tous répètent.
- L'animateur frappe un prénom rythmiquement, ceux qui se reconnaissent le répètent en articulant leur nom.
- Idem, avec le début du rythme d'une chanson connue.
- Balancer les mains ou les bras en cadence sur une musique ou un chant connu.
- En marchant la cadence et en chantant, ajouter le rythme en frappant dans les mains.
- Pour les plus grands: idem en marchant plus fort les premiers temps de chaque mesure.
- Donner autant de petits instruments qu'il y a de temps dans la mesure d'un chant connu. Accompagner le chant en respectant les temps.
- Idem avec des gestes (ou frappés) différents sur chaque temps.
- Marcher une pulsation donnée en murmurant un chant bien connu, au signal s'arrêter et enchaîner avec le rythme du chant frappé dans les mains.
- Donner à quelques instruments (sifflet, percussions, cloches, etc.) des rythmes différents choisis par les élèves. Au signal de chaque instrument, le joueur doit exécuter le rythme convenu.
- Pour les plus grands: lorsque l'exercice ci-dessus est bien maîtrisé, idem en donnant des formules rythmiques et en enchaînant plusieurs instruments.
- Idem avec des codes écrits (+, o, *, etc.) correspondant à des séquences rythmiques.
- Exercice de concentration. En cercle enchaîner en cadence: 4 frappés – les mains au sol – 3 frappés – les mains au sol – 2 frappés – les mains au sol – 1 frappé – les mains au sol, puis remonter: 1 frappé – les mains au sol – 2 frappés – les mains au sol – 3 frappés – les mains au sol – 4 frappés – les mains au sol.
- Par deux, assis l'un derrière l'autre, celui de derrière frappe doucement un rythme sur les épaules de l'autre qui doit ensuite le reproduire en tapant sur le sol. Inverser les rôles lorsque l'exercice est bien maîtrisé.
- Idem, l'animateur donne une petite phrase rythmique, l'élève de derrière trouve un frappé et celui de devant le répète au sol.

- Idem, assis tous en rond l'un derrière l'autre. L'animateur frappe un rythme sur les épaules de celui qui est devant, puis celui-ci sur celui qui est devant lui, etc. Le dernier du cercle le frappe au sol, pour vérifier que le rythme a bien voyagé.
- Deux rangées à quelques mètres de distance. L'animateur joue un rythme. Les élèves de la première rangée doivent avancer en marchant le rythme, puis le frapper sur les mains du camarade de la rangée d'en face. Au signal, les élèves de la première rangée reculent en rythmes jusque sur leur ligne. Puis intervertir les rôles.
- Idem, en changeant de rythme avant de reculer.
- Jeu du chef d'orchestre. Les élèves assis en rond sauf l'un d'eux qui va derrière la porte pendant qu'on décide qui fera le chef d'orchestre en faisant des gestes ou frappés corporels que tous doivent suivre. L'enfant rentre et se place au milieu pour observer attentivement et trouver le meneur.

Phrasé

- Debout en cercle. Pendant une phrase musicale, les enfants marchent librement. Au changement de phrase, la musique s'arrête et les élèves doivent retrouver leur place sur le cercle.
- Assis en cercle. Frapper la pulsation d'une chanson connue sur un genou. Au changement de phrase, changer de genou.
- Idem avec une musique inconnue dont les changements de phrases sont clairs.
- Marcher librement une phrase, s'arrêter sur la suivante, etc.
- Idem, marcher une phrase, reculer la suivante, etc.
- Idem avec deux instruments différents qu'on alterne à chaque changement de phrase.
- Par petits groupes, les élèves doivent trouver des gestes correspondant à chaque phrase d'une mélodie ou d'un couplet de chanson. Présenter le travail au reste de la classe.
- Idem, dans une mélodie ou chanson contenant des motifs « questions-réponses », avec des variantes dans les gestes.

Timbre

- Sur un plateau, disposer plusieurs petits instruments ou objets sonores dont on aura bien exploré les timbres, puis mettre un linge sur le plateau. Les élèves ferment les yeux et l'enseignant sort un objet qu'il fait sonner. Les enfants doivent le nommer ou le décrire.
- La forêt enchantée. En cercle, un enfant au centre, les yeux bandés après lui avoir fait entendre un timbre particulier. Donner des petits instruments à sons doux à quelques élèves qui seront joués librement. L'enfant au milieu doit retrouver son timbre joué discrètement et le pointer.
- Pour les plus grands : idem, mais l'enfant du milieu doit suivre avec son doigt celui qui se promène à l'extérieur du cercle avec l'instrument désigné à l'avance.

- Demander à chaque élève d'apporter un matériau ou objet sonore. Écouter et décrire les différents timbres. Composer une séquence avec les bruits qui racontent au mieux une petite histoire connue.
- Idem en inventant une histoire sur une séquence de bruitages.

Ambiance sonore

- Chaque personne est un arbre bien enraciné (pieds immobiles) dont les mouvements doivent caractériser une ambiance sonore donnée.
- En petits groupes, demander aux élèves de mimer en silence une ambiance sonore de leur choix devant leurs camarades. Ceux-ci doivent décrire ce qu'ils ont perçu, puis produire les sons qu'ils ont imaginés.

Remerciements

J'aimerais commencer par remercier mes fils Frederic et Jeremy Bager, tous deux actuellement étudiants en musique (respectivement piano et basson), que j'ai accompagnés avec bonheur dans leurs découvertes et avec qui je partage la passion. Ils n'ont cessé de me remettre en question. Je suis d'avis que nos enfants sont nos meilleurs professeurs.

J'adresse aussi mes chaleureuses pensées à tous mes élèves de violon et d'alto qui me donnent l'occasion de rechercher continuellement de nouvelles pistes de travail.

Ma reconnaissance va également aux élèves de ma classe à l'École Rudolf Steiner de Bois-Genoud/Crissier avec qui j'ai partagé les plus belles années pédagogiques de ma carrière. Et à ceux des autres classes (aujourd'hui dans le cadre de l'enseignement spécialisé pour des enfants présentant des troubles d'apprentissages) que j'ai eu l'occasion d'accueillir dans mes cours de musique. Ils me donnent régulièrement du fil à retordre.

Mes pensées vont également vers les élèves que j'ai accompagnés en cours de soutien ou de français intensif dans l'Établissement Primaire de Savigny-Forel, ainsi qu'aux collègues qui m'ont fait si bon accueil dans leur classe, particulièrement lors de mes activités en lien avec la musique.

Par rapport à ce projet d'écriture, je voudrais remercier tous ceux qui m'ont fidèlement soutenue. En particulier :

Pierre-François Coen, directeur de l'Institut romand de pédagogie musicale, professeur à la Haute École Pédagogique de Fribourg, pour ses précieux encouragements et son soutien chaleureux et fidèle, manifesté dans sa préface.

Christine Giorgis pour ses corrections de syntaxe et d'orthographe.

Dominique Jeanneret, professeur de violon au Conservatoire de Neuchâtel pour sa lecture et ses encouragements.

Anne-Claire Chaubert, enseignante généraliste à l'Établissement Primaire de Savigny-Forel et praticienne formatrice pour la Haute École Pédagogique de Lausanne, pour sa lecture et ses précieux commentaires.

Georges-Alain Schertenleib, formateur et chercheur à la Haute École Pédagogique de Berne – Jura – Neuchâtel (BEJUNE), pour ses encouragements lors de l'écriture de ce travail.

Toutes ces personnes m'ont donné l'occasion de riches rencontres, de confrontations d'idées et d'échanges qui seront autant de précieuses sources pour l'évolution de ma pratique d'enseignante.

Je tiens à adresser toute ma reconnaissance également à Monsieur Bernard Wentzel, directeur de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) qui m'a accordé sa confiance pour la présente édition.

Notes biographiques

Diplômée du Conservatoire Supérieur de Genève en 1987, je suis depuis toujours passionnée par l'enseignement.

Formée à la méthode Suzuki au centre de formation méthode Suzuki à Lyon/France de 1982 à 1985, j'y ai découvert les richesses de l'enseignement en groupe. J'ai suivi ensuite de multiples formations pédagogiques courtes ou longues et d'approches très diverses en Suisse, en France, au Royaume-Uni, en Hongrie et en Allemagne.

Au bénéfice d'une grande expérience au service de la musique, j'ai été entre autres professeur de violon et d'alto au Conservatoire Populaire de Genève pendant treize ans. J'y ai créé et dirigé un orchestre d'enfants qui poursuit toujours son activité. Ma spécialité a toujours été l'animation de groupes.

De 2006 à 2009, j'ai organisé et animé les weekends de musique de chambre de l'Association Musica da Camera à Blonay (VD), dans lequel j'ai développé avec ma collègue Noëlle Reymond le concept musique intergénération.

En 2004, convaincue des vertus de la musique dans le développement général de l'être humain, j'ai désiré ouvrir mes horizons pédagogiques en intégrant la musique à toutes les matières scolaires. À cette fin, j'ai suivi les quatre années de formation en cours d'emploi pour devenir professeur généraliste des Écoles R. Steiner à l'Institut de Chatou/Paris. Et, bénéficiant d'une année sabbatique au Conservatoire Populaire, j'ai été engagée à plein temps comme maîtresse généraliste d'une première classe (3P) à l'École R. Steiner de Crissier/Lausanne. Avec ces vingt-cinq élèves, j'ai vécu des expériences uniques, tant scolaires (soutenues par la musique) que musicales. Pour soutenir mon mémoire de fin d'études intitulé « Le sens musical », un DVD a été réalisé au cours de la deuxième année de cette expérience sur les cours d'éveil musical de ces élèves alors âgés de 7-8 ans.

Dans le but d'approfondir ma relation à l'adulte, et l'écoute de l'autre en général, j'ai par la suite suivi le CAS en accompagnement spirituel en faculté de théologie de l'Université de Neuchâtel à la fin duquel j'ai soutenu mon mémoire « Accompagne ton prochain comme toi-même » en juin 2012. J'ai aussi obtenu la même année la certification BFF1 de formatrice d'adultes.

De 2012 à 2015, j'ai travaillé dans l'établissement scolaire de Savigny-Forel comme enseignante généraliste, maîtresse ressources (soutien scolaire, renfort pédagogique individualisé, français intensif pour les enfants allophones) et spécialiste en musique. À la demande des maîtresses, j'ai animé chaque semaine des ateliers d'éveil musical dans les classes enfantines.

Depuis l'automne 2016, je suis professeure de musique à l'école spécialisée Les Jordils à Lausanne (enfants de 7 à 16 ans présentant de gros troubles d'apprentissage). Je dirige un orchestre d'enfants dans le cadre de l'École Sociale de Musique de Lausanne, et j'enseigne le violon et l'alto à l'École Internationale Le Rosey à Rolle, ainsi qu'en privé à Lausanne et à Yverdon.

À travers toutes mes expériences pédagogiques, j'ai compris que la musique est un magnifique accompagnement pour tout chemin de vie. Elle est un pont vers les apprentissages scolaires et renforce la concentration, la mémoire, la motricité, la coordination, les représentations spatiales et temporelles. La musique est aussi un formidable moyen d'expression qui permet à chaque individu d'entrer en résonance avec ses propres sentiments et ses émotions, dans une relation profonde avec lui-même et avec les autres.

Bibliographie

- Abreu José Antonio, vidéo:
https://www.ted.com/talks/jose_abreu_on_kids_transformed_by_music?language=en.
- Autissier Isabelle, *L'amant de Patagonie*, Grasset & Fasquelle, Paris, 2012
- Bideau Henriette, *L'enseignement en France et le plan scolaire d'une école Rudolf Steiner*, Les Cahiers Bleus, L'Art de l'éducation, Paris, 1951.
- Bradler Katharina, *Streicherklassenunterricht, Geschichte-Gegenwart-Perspektiven*, Forum Musikpädagogik Band 127, Wissner-Verlag, Augsburg, 2014.
- Céleste Bernadette, Delalande François et Dumaurier Elisabeth, *L'enfant du sonore au musical*, Buchet-Chastel: Institut national de l'audiovisuel, Paris, 1982.
- Chapuis Jacques et Westphal Béatrice, *Sur les pas d'Edgar Willems : une vie, une oeuvre, un idéal*, Pro Musica, Fribourg, 1980.
- Choksy Lois, *The Kodály Context: Creating an Environment for Musical Learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1981.
- Choksy Lois, *The Kodály Method I: Comprehensive Music Education*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1999.
- Chouard Claude-Henri, *L'oreille musicienne: les chemins de la musique de l'oreille au cerveau*, Gallimard, Paris, 2001.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). *PER: plan d'étude romand, cycle 1 et cycle 2*, CIIP, Neuchâtel, 2010.
- Corneau Alain, *Les mots bleus*, DVD, TF1 vidéo, Boulogne-Billancourt, 2006.
- Dauphin Claude, *Pourquoi enseigner la musique?: propos sur l'éducation musicale à la lumière de l'histoire, de la philosophie et de l'esthétique*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 2011.
- Delalande François, *La musique est un jeu d'enfant*, Buchet-Chastel: Institut national de la communication audiovisuelle (INA), Paris, 1984.
- Delalande François, *Naissance de la musique: les explorations sonores de la première enfance*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2015.
- Deliège Irène et Sloboda John A. (dirs), *Naissance et développement du sens musical*, Presses universitaires de France, Paris, 1995.
- Dobszay L., *The Kodaly Method and Its Musical Basis*, Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae, 14(1/4), 1972, p. 15-33.
- Eöszé László, *Zoltán Kodály: his Life and Work*, Collet's, London, 1962.

- Frega Ana Lucia, *A comparison of the Teaching Strategies of Maurice Martenot and Edgar Willems: Conclusions and Implications for the Future Research*, Bulletin of the Council for Research in Music Education, Issue 127, 1996, p. 63-71.
- Gagnebin Pierre-Daniel (éd.), *Le développement de la créativité dans la formation des enseignants*, Enjeux pédagogiques : bulletin de la Haute École Pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel, no 13, 2009.
- Giglio Marcelo, *L'éducation musicale au sens large : quelle musique pour quelle école?* Educateur, no 1, 2006, p. 30-31.
- Giglio Marcelo & Perret-Clermont, Anne-Nelly. *L'acte créatif au cœur de l'apprentissage*. Enjeux pédagogiques : bulletin de la Haute École Pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel, no 13, 2009, p. 16-17. [Site web] Accès : <http://doc.tero.ch/record/19949?ln=fr>.
- Giglio Marcelo, Joliat François et Schertenleib Georges-Alain, *Dispositif multimodal d'activités de création et d'exécution musicales pour l'enseignement et la formation*, Revue Recherche en éducation musicale, 28, 2010, p. 121-122.
- Harter Jean-Louis et al., *Quelles musiques à l'école ? ou Concerto pour un instituteur et des enfants*, Formation des enseignants, Armand Colin, Paris, 1990.
- Harwood A.C., *Le mystère de l'enfance : introduction à la pédagogie de Rudolf Steiner*, Les Cahiers Bleus, L'Art de l'éducation, Paris, 1955.
- Houlahan Micheál and Tacka Philip, *Kodály Today: a Cognitive Approach to Elementary Music Education Inspired by Zoltán Kodály Concept*, Oxford University Press, New York, 2008.
- Huber Clara (Hrsg.), *Bildnis eines Menschen, Denkers und Forschers, dargestellt von seinen Freunden*, Joseph Habbel, Regensburg, 1947.
- Jacques-Dalcroze Émile, *Le rythme, la musique et l'éducation*, Foetisch Frères, Lausanne, 1965.
- Lacaze Marie-Françoise, *Le geste créateur en éducation musicale*, Psychologie et pédagogie de la musique, EAP, Issy-les Moulineaux, 1984.
- Lamorte Isabelle, *De la musique avant toute chose*, Témoignages pédagogiques, Magnard, Paris, 1988.
- Martenot Maurice, *Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application*, Magnard, Paris, 1970.
- Martenot Maurice et Saito Christine, *Se relaxer... : pourquoi ? comment ?* Albin Michel, Paris, 1998.
- Martens Edith et Van Sull Vincent, *Osez la musique ! : éveil des enfants au plaisir de la musique*, Labor, Bruxelles ; Le Mont-sur-Lausanne, LEP, 2000.
- Mills Janet and Paynter John (eds), *Thinking and making: Selections from the Writings of John Paynter on Music in Education*, Oxford University Press, Oxford, 2008.
- Murray Schafer Raymond, *Et si on écoutait tomber la pluie?*, Ecologist, no 19, 2006, p. 48-49.
- Murray Schafer Raymond, *Le paysage sonore : le monde comme musique*, WildProject, Marseille, 2010.

Cet essai pédagogique est le fruit d'un long parcours de réflexions et d'expériences d'enseignement de la musique dans des cadres très variés. Il contient de nombreuses descriptions de situations placées en tête de chaque chapitre.

Son auteure, Florence de Saussure, possède une double formation d'enseignante instrumentale (violon, alto, direction d'ensembles et d'orchestres d'enfants) et d'enseignante scolaire généraliste primaire. À ce titre, la spécificité de cet ouvrage est de proposer des ponts à tous les niveaux de la découverte du monde musical qui tendent vers le développement global de l'individu, dans ses apprentissages personnels et son épanouissement social.

La musique est mise « en avant » dans une attitude créative et artistique, à partir de laquelle toutes sortes d'activités transversales sont proposées, d'une part en milieu scolaire et d'autre part dans des cadres plus spécialisés de la musique (initiation, rythmique, apprentissage d'un instrument, etc.)

Plus qu'un ouvrage didactique, il cherche à susciter la réflexion et à suggérer aux enseignants d'oser explorer avec leurs élèves. En fin d'ouvrage, les plus inhibés trouveront une liste d'exercices simples et à la portée de tous qui leur permettront de se lancer dans l'aventure et dans la découverte.

Ce livre s'adresse aux maîtres généralistes primaires, cycles 1 et 2, aux professeurs d'initiation musicale et d'instruments, niveaux préparatoires et élémentaires, aux éducateurs, aux parents, ainsi qu'à toute personne qui désire mener une réflexion sur le rôle de la musique dans l'éducation en cette première moitié du XXI^e siècle.

- O Fortuna!, (BBC documentary on Orff), <http://www.bbc.co.uk/programmes/b00z8v3d>.
- Perret Jean-François (éd.), *Musique vécue, musique apprise*, DelVal, Cousset Fribourg; Institut romand de recherches et documentation pédagogiques (IRDP), Neuchâtel, 1993.
- Ressicaud Robert, *La musique dans l'éducation*, Pédagogie et musique, Magnard, Paris, 1988.
- Reymond Noëlle, *La pédagogie instrumentale en grand groupe*, Texte de conférence à l'HEM Genève, 25.08.2015 (mis à disposition par l'auteur, non publié).
- Saussure de Florence, *Le sens musical*, Mémoire, http://www.steiner-waldorf.org/actualite/memoire_sens_musique.pdf.
- Schertenleib Georges-Alain, *Composer une chanson avec ses élèves: quels savoirs musicaux pour l'enseignant?* Actes du Colloque 2011 d'éducation musicale, HEP-BEJUNE, Bienne, 2013. [Site web] Accès: <http://www.hep-bejune.ch/recherche/evenements/education-musicale>.
- Schertenleib Georges-Alain, Joliat François et Giglio Marcelo, *Approches culturelles, créativité musicale et dispositif multimodal de formation en éducation musicale: rapport de recherche*, HEP-BEJUNE, Porrentruy, 2011.
- Steiner Rudolf, *Méthode et pratique de l'art de l'éducation*, Triades, Paris, 2004.
- Steiner Rudolf, *La nature humaine, fondement de la pédagogie*, Triades, Paris, 2004.
- Suzuki Shinichi, *Vivre c'est aimer*, Nieuwmolen, Sint Gillis, Belgique, 1975. Titre original de l'édition américaine: *Nurtured by love, a new approach of education*, Exposition Press, Hicksville, N.Y., 1969.
- Tomatis Alfred, *L'oreille et la vie*, Robert Laffont, Paris, 1990.
- Tomatis Alfred, *L'oreille et le langage*, Microcosme, Seuil, Paris, 1991.
- Tunstall Tricia, *Changing Lives: Gustavo Dudamel, El Sistema and the Transformative Power of Music*, W.W. Norton & Co., New York, 2012.
- Turpin Douglas, *Kodaly, Dalcroze, Orff and Suzuki: Application in the Secondary Schools*, Music Educators Journal, 72(6), 1986.
- Weiss Jean-Michel et Chavalli Maurice, *Se soigner et guérir par les couleurs et les sons: le corps humain, un clavier aux notes colorées*, Ed. du Rocher, Monaco, 2000.
- Wheeler Lawrence, *Orff and Kodaly: Adapted for the Elementary School*, Wm.C. Brown, Dubuque, Iowa, 1985.
- Wikipedia.org, José Antonio Abreu, El Sistema.
- Willems Edgar, *La préparation musicale des tout-petits*, Maurice & Pierre Foetisch, Lausanne, 1950.
- Willems Edgar, *Le rythme musical*, Pro Musica, Fribourg, 1976/77.
- Willems Edgar, *L'oreille musicale* (Tomes 1 et 2), Pro Musica, Fribourg, 1976/77.
- Wolff Francis, *Pourquoi la musique?* Fayard, Paris, 2015.

