

DÉMARCHE MUSICALE

Compétences devant être acquises à la fin de l'école maternelle (programmes 2015)

- Avoir mémorisé un répertoire varié de comptines et de chansons et les interpréter de manière expressive.
- Jouer avec sa voix pour explorer des variantes de timbre, d'intensité, de hauteur, de nuance.
- Repérer et reproduire, corporellement ou avec des instruments, des formules rythmiques simples.
- Décrire une image, parler d'un extrait musical et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté.
- Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix ou des objets sonores.

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

Les compétences visées ci-dessus ne peuvent être acquises que par :

La pratique des activités vocales (chant, jeux vocaux)

La conquête motrice découlant des activités rythmiques

L'utilisation fréquente d'objets sonores (rythme, paysages sonores)

L'écoute raisonnée de pièces musicales du patrimoine

L'élaboration et l'utilisation d'éléments de codage de paramètre du son ou de son mode de production

Cependant ces compétences travaillées spécifiquement prennent tout leur sens en interaction dans le cadre d'un projet :

Un exemple de réinvestissement de ces compétences : la sonorisation d'album

La pratique des activités vocales (chant, jeux vocaux)

Chansons, comptines, jeux vocaux et création collective : du chant collectif à la chorale

La pratique du chant doit être omniprésente dans les classes de l'école maternelle. La simple mémorisation de comptines ou chansonnettes par le groupe d'enfants ne suffit néanmoins pas à ce que ce groupe soit une chorale, c'est-à-dire un ensemble de chanteurs interdépendants. Cette interdépendance se crée déjà par la prise de conscience par chacun des membres de la présence des autres, induite par la capacité de chanter tout en écoutant les autres chanteurs. Loin d'être innée, cette capacité constitue un objectif d'apprentissage et de perfectionnement permanent pour toutes les pratiques musicales collectives.

La première des médiations est assurée par la voix de l'enseignant qui, quelle qu'elle soit, et quels que soient ses défauts ou ses qualités, est **la plus à même de déclencher chez les élèves le réflexe de l'imitation, et donc de l'apprentissage.**

Avec les plus petits, le répertoire, qui est la plupart du temps choisi pour les paroles, sera dès lors aussi recherché selon des critères mélodiques et rythmiques :

- psalmodie lente sur une note (recto tono),
- puis sur deux notes,
- puis chansons et comptines ne comportant que des notes conjointes (notes qui se suivent) ou des intervalles minimes (peu d'écart entre les notes).

En parallèle à cette progression chantée, la voix des enfants doit être sollicitée dans des jeux exploratoires les conduisant à découvrir, ressentir et entendre :

- les notions d'aigu et de grave (**la hauteur**),
- les notions de fort et de faible (forte, piano, crescendo, decrescendo : **l'intensité**),
- les notions de rapide ou de lent (**la durée**).
- la notion de **timbre** par l'imitation de bruits divers, de voix des personnages des histoires entendues, métaphores sonores de mouvements dans l'espace et autres occasions diverses offertes par la vie de la classe.

Ainsi, la recherche d'exactitude et de conformité (la justesse) que requièrent l'apprentissage et l'interprétation collective de chansons est enrichie par la liberté créative des jeux vocaux.

La conquête motrice découlant des activités rythmiques

Introduction aux apprentissages rythmiques

La première des nécessités pour l'enseignant est de se mettre un peu au clair avec les quelques notions de base de ce domaine telles que rythme, pulsation, battement, temps, tempo, mesure...

1. **Le battement** : c'est un événement sonore bref. Un frappé de main, un claquement de doigt...
2. **La pulsation** : c'est une suite de battements réguliers. Le tic tac d'une vieille horloge, le pied qui pulse spontanément à l'écoute d'un morceau, le bruit de pas de celui qui avance à vitesse constante... L'essentiel de notre musique repose sur une pulsation, qui constitue le fil permettant à plusieurs musiciens de jouer ensemble.
3. **Le rythme** : c'est une suite de battements. Cela peut être aléatoire, à l'image d'un volet claquant sous l'action du vent, ou plus organisé, dans la succession des syllabes dans la conversation. Ou encore plus organisé, dans la succession des syllabes d'une chanson. Ainsi, une pulsation est un cas particulier de rythme, mais n'en est qu'une forme simple.

Le rythme de la plus grande part de la musique dans notre culture repose sur une pulsation dont elle dépend. Dans les chansons que l'école utilise, le rythme est constitué de formules rythmiques simples et répétitives :

....- -- - : « une souris ver-te, qui courait dans l'her-be »...

4. **Le tempo** : c'est la vitesse de la pulsation, dépendant de la durée écoulée entre deux de ses battements. Il peut être lent, rapide ou modéré, et se mesure en nombre de battements par minute.
5. **Le temps** : c'est un terme ambigu, désignant à la fois le battement d'une pulsation, mais aussi le temps qui le sépare du battement suivant.
6. **La mesure** : c'est un découpage de la pulsation en segments de deux, trois, quatre temps... La grande majorité des chansons utilisées à l'école est écrite avec une mesure à quatre temps.

Les premiers essais dans ce domaine prendront naissance dans les jeux autour des comptines connues. En taper le rythme dans les mains peut constituer un objet d'apprentissage passionnant, constituant une nouvelle façon de les interpréter, manière de « chanter avec les mains ».

Si on s'y frotte un peu en petite section, on aura dès la moyenne une pratique plus régulière, en introduisant aussi bien la variété des percussions corporelles que l'utilisation d'instruments ou d'objets à frapper, secouer, frotter... Indépendamment, il s'agira aussi de travailler la pulsation de ces mêmes comptines, tant en marchant qu'en utilisant les instruments ou objets sonores déjà cités.

Les compétences qui peu à peu se construiront grâce à de fréquents essais, exercices et jeux rythmiques se trouveront renforcées quand, en grande section, des groupes seront formés pour jouer alternativement et se répondre.

L'utilisation fréquente d'objets sonores (rythme, paysages sonores)

Bruitage et paysage sonore : le sac à son (Extrait de « la sonorisation d'album », DSDEN 21, p. 10)

http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf_edumus_sono.pdf

« Les enfants prennent plaisir à appréhender le monde sonore qui nous entoure. Leurs explorations sur les divers matériaux, sur les objets ou instruments proposés, leur permettent de passer d'une écoute passive à une écoute active, de mettre en évidence et de comparer, peu à peu, tel ou tel paramètre du son.

Pour affiner leurs recherches, pour développer cette capacité d'écouter « autrement », les enfants doivent acquérir des habitudes perceptives depuis leur entrée à l'école maternelle. L'exploration du monde sonore passe par la discrimination des timbres, des hauteurs, des intensités, des durées, des dynamiques. Dans un premier temps, ce sont les bruits de l'environnement proche qui nous fournissent des prétextes à écouter :

- les bruits extérieurs comme le tracteur qui passe, l'oiseau sur la branche, le cantonnier qui siffle, les voitures qui accélèrent ou décélèrent, le balayeur des trottoirs, les avions, les pompiers...
- les bruits corporels comme le froissement des vêtements, le corps qui s'étire ou se tourne, la respiration ou le toussotement du voisin...
- les bruits des objets comme le moulin à légumes du « coin-dînette », le peigne du « coin-poupée », la craie qui crisse sur le tableau ...

Reproduire ces bruits, c'est s'approprier progressivement un système d'organisation de l'espace sonore. De même, en amenant l'enfant à percevoir le silence, nous le rendons conscient des bruits qui l'entourent. Cet équilibre entre silence et sons permettra plus tard de mieux organiser la production sonore. La place du langage est ici primordiale car elle nourrit la perception auditive.

L'apport lexical relatif aux objets permet de caractériser les sons entendus : sifflement, crissement, murmure, vrombissement ...

Ces premiers tâtonnements vont donner place petit à petit à des découvertes de plus en plus structurées. Ainsi, les premières explorations sonores spontanées évoluent vers l'écoute organisée, autour de ce que nous appelons les « sacs à sons ». En voici quelques exemples :

- le « sac à sons papier » : papier de verre, calque, feuille aluminium, papier journal, sac plastique, papier de soie...
- le « sac à sons mauvais temps » : ballons de baudruche contenant des graines, bâtons de pluie, bassines d'eau, pailles, boules de billard, cailloux, éponges, coquilles d'escargots, ronds de serviettes...

- le « sac à sons métal et petites percussions » : objets métalliques, boulons et barres, fers à cheval, sonnettes de vélo, triangles, cymbales ...

Lors d'une séance d'apprentissage autour de ces sacs à sons, nos élèves expérimentent différents gestes, susceptibles de produire les sons : gratter, frotter, caresser, taper, appuyer, serrer, secouer, souffler... Ils écoutent, ils comparent, ils identifient, ils reproduisent en écho des sons entendus, autant de situations à vivre lors de ces séances. Nous constituons ainsi une « sonothèque » dans laquelle nous puisons en fonction des besoins identifiés pour une illustration sonore : bruits de pas, orage, vent, traits de caractère d'un personnage ...

En procédant à la création de certaines séquences sonores, que l'on peut superposer à la lecture d'une poésie, ou à un chant, en écrivant la partition, et en enregistrant, les enfants se préparent à la sonorisation d'album. »

Ainsi qu'il a été dit plus haut, cette aventure qui consiste à « regarder » un peu plus le monde avec les oreilles passe par l'enregistrement. L'enregistrement objective, décontextualise, abat les murs qui contraignent l'imagination... à condition d'être devenu une pratique courante de la classe, dans des situations aussi diverses que les regroupements langagiers, les échanges duels ou en petits groupes, la captation d'une ambiance extérieure, dans la forêt, au marché, dans la cour ou dans la classe, en vue de constituer une collection sonore...

L'utilisation régulière de l'enregistreur peut ainsi, lors du lancement d'un projet musical, faire que les enfants eux-mêmes proposent d'y recourir, parce que faisant partie des pratiques banales de la classe.

L'écoute raisonnée de pièces musicales du patrimoine

L'écoute d'œuvres musicales

Si entendre est inné, écouter s'apprend, et cette rencontre avec la musique que constitue l'écoute obéit à des contraintes spécifiques. Contrairement aux œuvres plastiques, les œuvres musicales ne se laissent découvrir que d'une façon contrainte : leur composante temporelle oblige l'auditeur à y entrer par le début et à en sortir par la fin. Celui-ci ne pourra jamais en avoir une perception globale et simultanée, comme il l'aurait d'un tableau, sauf à en construire dans sa mémoire une image mentale suffisamment fidèle.

Cette construction permet seule de percevoir les caractéristiques spécifiques du morceau, sur laquelle peuvent ensuite s'appuyer des comparaisons avec d'autres morceaux, des questionnements, des hypothèses. Des émerveillements...

La capacité de la mémoire à construire un reflet sur lequel se fonde l'identité spécifique d'une pièce musicale repose en grande partie sur l'histoire culturelle de l'auditeur, sur ses connaissances, ses références.

Qui d'entre nous peut ainsi entrer dans un extrait de théâtre Nô japonais (<https://www.youtube.com/watch?v=I5j87foiwY0>), en percevoir le sens, ou même seulement le distinguer d'un autre extrait, sans en avoir auparavant été imprégné ?

Nos élèves sont dans cette phase d'imprégnation. Nous devons donc les accompagner, en sachant ménager, lors de la rencontre avec une œuvre musicale, un temps nécessaire à cette imprégnation, souvent plus long que celui dont nous, en tant qu'adultes, avons besoin.

Pour certains de ces élèves, l'école sera le déclencheur du début d'un compagnonnage avec la musique, d'une histoire reposant sur ces premières connaissances, ces premières références. Nous les leur devons...

Les deux stratégies proposées ici poursuivent ce but. Elles reposent sur la prise en compte du facteur temps dans l'acculturation, temps consacré aux écoutes répétées induites par un questionnement sur des critères objectifs et formels musicaux.

1. Les écoutes comparatives

Première phase :

Lors d'un moment quotidien d'une activité calme ne réclamant pas une attention extrême (rangement, accueil...), l'enseignant, sans rien annoncer, fait entendre un morceau de musique. Dès les premières mesures, les élèves réagissent, mais sont systématiquement invités à se concentrer sur leur tâche. Aucune information ou justification ne leur est donnée, ni pendant son déroulement, ni après.

Chaque jour qui suit, dans les mêmes conditions, réapparaît rituellement le même morceau qui, peu à peu, par imprégnation, devient un élément familier de la classe, dont chacun construit dans sa mémoire une image de plus en plus précise.

Seconde phase :

Au bout d'un temps correspondant à huit ou dix diffusions, au gré de l'enseignant, est proposé aux élèves, dans les mêmes conditions et sans plus d'annonce que précédemment, une autre version du morceau, suffisamment proche pour qu'il soit immédiatement reconnu, mais assez différent pour déclencher l'étonnement (transcription pour orchestre d'une pièce pour piano seul, version vocale d'un morceau instrumental...). La réaction attendue est immédiate et les commentaires au bord des lèvres.

Alors, et alors seulement, l'enseignant propose à la classe que le lendemain soit programmée une première et vraie séance d'écoute, permettant la comparaison point par point des deux versions.

Loin de tourner court avec des considérations bipolaires du genre « j'aime – j'aime pas » masquant à grand peine qu'on n'a rien à dire d'autre, cette séance place d'emblée les élèves dans des considérations, des hypothèses et des observations techniques réclamant une réécoute pour vérification et validation. L'enseignant, le spécialiste invité (musicien intervenant, CPEM, parent musicien, professeur de musique du collège de secteur...) peut alors apporter au moment où le besoin apparaît le vocabulaire adapté. Ecoutes et réécoutes se succèdent pour étayer, confirmer ou infirmer les assertions, les découvertes, qui sont notées au fur et à mesure.

L'apprivoisement de la musique s'opère ainsi, dans ces aller et retour à l'issue desquels pourront, enfin, émerger des ressentis construits et argumentés.

2. « la lecture – audition »

La difficulté d'écouter une musique culturellement éloignée réside dans l'incapacité de comprendre ce qui est entendu, dans la méconnaissance du code et des critères esthétiques et, du coup, dans le désœuvrement qui saisit l'auditeur et l'évaporation de son attention.

Mettre en lien cette écoute avec la partition, dans cette situation familière au futur lecteur qu'est la recherche d'indices et l'émission d'hypothèses, transforme un moment passif en un temps d'activité, la partition devient l'objet sur lequel se concentre l'attention, et qui médiatise la musique entendue.

D'autre part, l'entrée dans la musique par les yeux en même temps que par les oreilles donne à l'auditeur des éléments d'analyse qui dépassent la simple opinion. Il « entend » par les yeux des détails qui échappent à son oreille...

La partition est distribuée sans annonce ni commentaire à chaque élève (ou à des petits groupes...). Il s'agit de construire une description du morceau, émaillée d'hypothèses et de questions en préalable à la première écoute. L'enseignant n'apporte aucune réponse, il distribue la parole, collecte et affiche ce qui ressort du débat jusqu'à épuisement de la parole. A l'issue de ce temps, doit se dégager une représentation hypothétique de la musique qu'on va entendre.

Alors, et alors seulement, on écoute la première page de l'extrait...

L'échange qui suit permet de mesurer la distance entre l'image que chacun s'était construite et la réalité du morceau. On reprend chacune des hypothèses et des questions qui étaient restées en suspens et on regarde comment elles peuvent évoluer, se résoudre, disparaître...

La visite ultérieure d'un « expert » (parent d'élève, musicien intervenant, CPEM...) peut compléter le travail.

On l'a compris, si écouter, c'est chercher, apprendre à écouter revient à savoir quoi chercher dans cet événement sonore complexe qu'est un morceau de musique.

Toutes les stratégies qui mettent les élèves dans cette posture de recherche et de questionnement sont bonnes, et ouvrent à la constitution d'une collection de pièces et morceaux divers, élément d'une culture commune de classe, préfigurant le bagage commun que constitue la culture.

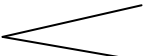
Une discothèque, en somme. Pas trop fournie. Plutôt formée de quelques œuvres solidement reconnues susceptibles de constituer des premières références.

L'élaboration et l'utilisation d'éléments de codage de paramètre du son ou de son mode de production

Codage et décodage

Dans la transversalité de ces domaines d'apprentissages musicaux, peuvent prendre place les éléments d'un codage des notions rencontrées, permettant de formaliser avec les élèves des options d'interprétation, des choix d'exécution, une mémoire des bonnes idées, des propositions ou des consignes.

Des étiquettes portant dans certains cas des signes tirés directement de la notation musicale traditionnelle (*p* ou

ff,  pour l'intensité, par exemple), ou symbolisant des réalités musicales (///// pour « rapide », /

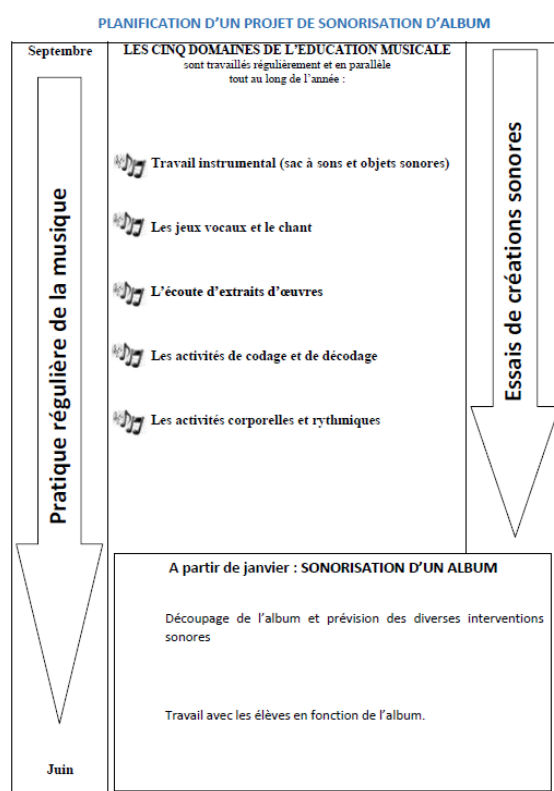
/ pour « lent »...) peuvent être brandies par un meneur de jeu lors d'un moment de production collective, ou insérées dans une bande déroulant un scénario sonore, équivalent en classe de la partition des musiciens... (cf. document Cartes codages musique inspiré de « *la sonorisation d'album* », DSDEN 21).

D'autres étiquettes, portant les verbes des actions productrice de son (taper, secouer, frotter...) peuvent être réalisées et utilisées... (cf. document Cartes verbes d'action musique inspiré de « *la sonorisation d'album* », DSDEN 21).

Un exemple de réinvestissement de ces compétences : la sonorisation d'album

Ce n'est que lorsque ces activités sont installées, et qu'à travers elles ont commencé à se former quelques réflexes, quelques habitudes, quelques prises de conscience... en un mot, quelques apprentissages, que leur réinvestissement aura du sens et correspondra à un véritable besoin collectif d'expression.

La rencontre entre apprentissages sonores et littérature, dans le cadre d'un projet interdisciplinaire mené à l'école maternelle, associant la littérature, les arts visuels et la musique, peut se faire par la sonorisation d'un album. Le bruitage et l'élaboration de paysages sonores, l'illustration par des œuvres de musique, l'utilisation des comptines et chansons apprises, le détournement créatif de jeux vocaux engagent l'ensemble des compétences prévues dans les programmes dans le domaine musical, et sont autant de pistes susceptibles d'être explorées.



Le bruitage, les paysages sonores

Cette activité s'ancre plutôt sur l'illustration de l'album, et pourrait bien débiter par cette question, que jamais peut-être on ne s'était posée : « Si on entrait dans l'image, qu'entendrait-on ? ».

Les réponses vont passer par toute une expérimentation, détournant les objets pour une utilisation sonore, en les choisissant pour leurs qualités physiques (dur, mou, lourd, léger, lisse, granuleux...), en multipliant les actions gestuelles susceptibles de les faire sonner (et les verbes associés : frapper, taper, secouer, gratter, froisser, déchirer, écraser, frotter...).

Néanmoins, un sachet en plastique malaxé sur un rythme régulier, aux yeux d'un enfant observateur, a plus de chance de produire le bruit... du sac en plastique malaxé, que de figurer l'avance difficile de celui qui marche dans la neige poudreuse. Il manque la distance qui libère l'imaginaire. Celle-ci est fournie par le biais de l'enregistrement. Le son enregistré cesse alors de n'être que la conséquence d'un geste bruyant, puisqu'il en est séparé, pour devenir objet immatériel support d'imaginaire, élément susceptible d'intervenir dans la composition d'un tableau auditif, d'un paysage sonore.

L'illustration musicale

L'utilisation de morceaux de musique existants permet d'illustrer une atmosphère, de souligner un sentiment, un peu à la manière dont la bande originale d'un film participe à la narration cinématographique. Il s'agit dès lors de faire choisir par la classe des extraits parmi une collection disponible et proposée en amont, selon des critères choisis à l'avance.

Comptines et chansons

Essentielles à l'école maternelle, les comptines, formulettes, jeux de doigts, virelangues et autres chansons participent tout à la fois à la construction du langage, de la socialité, tout en apportant ou sollicitant des compétences spécifiques du domaine musical. Leur utilisation dans ce cadre d'illustration d'un album leur confère un sens particulier, et leur interprétation, pour s'adapter aux circonstances de l'ouvrage utilisé, constitue une véritable ouverture vers la problématique musicale : produire du son qui ait du sens, autant pour celui qui émet que pour celui qui reçoit.

Jeux vocaux et création sonore

Cette entrée s'appuie autant sur la propension naturelle du jeune enfant à l'exploration de ses capacités vocales que sur des expérimentations musicales du vingtième siècle, autour de l'utilisation du son de la parole plus que de son sens. Luciano Berio (<https://www.youtube.com/watch?v=E0TTd2roL6s>), Cathy Berberian (<https://www.youtube.com/watch?v=XHUQFGhXHCw>), Guy Reibel, Victor Flusser (<http://www.momeludies.com/musemporaires/52-haiku.html>) entre autres, illustrent chacun, par les langages musicaux explorés, ce travail sur la langue comme pâte sonore, et sur les paramètres du son que sont la hauteur, l'intensité, la durée et le timbre.

Les partitions de cette musique sont des inventions graphiques dont le principe est parfois plus proche des élèves que l'inaccessible et redouté solfège. La langue qui constitue le fil du récit des albums est souvent émaillée de redondances, d'assonances ou de rimes susceptibles de fournir un matériau sonore de choix pour nourrir une création collective de ce genre.