



HAL
open science

Explorations et improvisations sonores à l'école maternelle : des moyens d'engager les jeunes élèves dans une démarche d'invention musicale ?

Lucas Toffaloni

► To cite this version:

Lucas Toffaloni. Explorations et improvisations sonores à l'école maternelle : des moyens d'engager les jeunes élèves dans une démarche d'invention musicale ?. Education. 2016. dumas-01394934

HAL Id: dumas-01394934

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01394934>

Submitted on 10 Nov 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2015-2016

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Professeur des écoles

2ème année

Explorations et improvisations sonores à l'école maternelle : des moyens d'engager les jeunes élèves dans une démarche d'invention musicale ?

Présenté par Lucas TOFFALONI

Première partie rédigée en collaboration avec Morgane Sansorny

Mémoire encadré par Daniel PAGLIARDINI

Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) : TOFFALONI Lucas

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

Explorations et improvisations sonores à l'école maternelle : des moyens d'engager les jeunes élèves dans une démarche d'invention musicale ?

, agissant en l'absence de toute contrainte,


autorise n'autorise pas ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Valence le 12/05/2015

Signature de l'étudiant(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord


¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e)

TOFFALONI Lucas
.....

Auteur du mémoire de master 2 (MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

Explorations et improvisations sonores à l'école maternelle : des moyens d'engager les jeunes élèves dans une démarche d'invention musicale ?

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Valence

le..... 12/05/2015

Signature de l'étudiant(e)



Remerciements

Je tiens à remercier particulièrement mon Maître de mémoire, Daniel Pagliardini, pour les conseils qu'il a su me prodiguer au cours de l'élaboration de ce mémoire et de la séquence d'enseignement qui en constitue le cœur. Les échanges que nous avons entretenus à propos de la démarche d'invention musicale au sein de l'école ont ouvert mon horizon en terme de possibilités professionnelles et me conduiront, je n'en doute pas, à approfondir de nouveau ce champ d'action pédagogique à l'avenir.

J'adresse aussi de sincères remerciements à mes parents, qui ont eu la patience et la bienveillance, d'une part de m'accompagner et de me soutenir tout au long de la réalisation de ce travail, et d'autre part, de le relire attentivement afin de pouvoir y apposer le point final.

Enfin, comment ne pas avoir une pensée pour mes élèves en qui j'ai pu voir naître et germer, pour la plupart, la graine que j'ai tenté de planter en chacun d'eux : celle du musicien en herbe. Pour les instants de surprise qu'ils m'ont offerts au travers de leurs improvisations et de leurs réactions, je les remercie également.

Sommaire

Introduction.....	1
Cadre théorique.....	2
1.Place et finalité des pratiques créatives en éducation musicale.....	2
1.1 L'éducation musicale dans les programmes de 1882 à 1995.....	3
1.1.1 Un enseignement limité à une pratique techniciste du chant.....	3
1.1.2 Une discipline qui s'ouvre progressivement sur sa dimension créative.....	3
1.2 L'éducation musicale dans les programmes récents et actuels.....	4
1.2.1 Une discipline en perte de place et de statut dans les programmes de 2008.....	4
1.2.2 Programmes de 2015 : la créativité remise au centre des pratiques artistiques.....	5
1.3 Un besoin de reconsidérer les finalités de l'éducation musicale.....	6
1.3.1 Une légitimité qui prend source dans les objectifs du socle commun.....	6
1.3.2 Une démarche de création pourtant peu mise en œuvre au sein des classes.....	7
2.Ontogenèse des comportements musicaux.....	8
2.1 Définitions.....	8
2.1.1 Créativité.....	8
2.1.2 Invention.....	8
2.1.3 Imagination.....	9
2.2 Le processus d'invention musicale.....	9
2.2.1 L'idée musicale comme déclencheur de l'invention musicale.....	9
2.2.2 La naissance de l'idée musicale dans l'esprit du musicien.....	10
2.2.3 Idée musicale et posture de musicien.....	10
2.3 Conduites musicales chez les jeunes enfants :.....	11
2.3.1 L'émergence d'une idée musicale chez l'enfant.....	11
2.3.2 De la trouvaille sonore à la séquence sonore.....	12
2.3.3 Une recherche pour la composition sonore dès le plus jeune âge.....	12
3.Rôle de l'enseignant dans les situations d'invention musicale.....	14
3.1 Reconsidérer notre rapport et notre sensibilité au son.....	14
3.2 Comment susciter l'émergence d'idées musicales chez les élèves ?.....	15
3.2.1 Favoriser les conditions d'invention sans intervention ?.....	15
3.2.2 Privilégier une intervention mesurée.....	15
3.2.3 Trouver un équilibre entre observation et intervention.....	16
Problématique et hypothèses.....	17
Cadre méthodologique.....	18

4.Contexte :.....	18
4.1 Participants :.....	18
4.2 Matériel :.....	19
5.Procédure.....	19
5.1 Organisation de la séquence :.....	19
5.2 Le déroulement des séances.....	20
5.3 Protocole d'observation.....	21
5.3.1 Critères d'observation pour les productions en situation d'improvisation :.....	21
Résultats et discussion.....	22
6.Retour de pratiques :.....	22
6.1 Les activités d'explorations sonores.....	22
6.1.1 Résultats des comportements d'élèves en premières séances.	22
6.1.2 Discussion :.....	23
6.1.2.1 Évolution du dispositif instrumental.....	23
6.1.3 Résultats des comportements des élèves en séances suivantes.....	24
6.1.4 Discussion :.....	26
6.1.4.1 Réflexion sur l'importance du dispositif instrumental :.....	26
6.1.4.2 Réflexion sur le rôle de l'enseignant :.....	27
6.2 Qualité des productions sonores en situation d'improvisation :.....	28
6.2.1 Résultats des comportements des élèves en improvisation.....	28
6.2.1.1 Durées des improvisations :.....	28
6.2.1.2 Listes des gestes-sons utilisés :.....	29
6.2.1.3 Variations et organisation des trouvailles dans les improvisations libres.....	29
6.2.1.4 Variations et organisation des trouvailles dans les improvisations guidées.....	30
6.2.2 Discussion :.....	32
6.2.2.1 Analyse des résultats : comparaison des deux situations d'improvisation.....	32
6.2.2.2 Réflexion sur l'influence de la consigne et le support d'imagination :.....	33
6.2.2.3 Réflexion sur les capacités d'invention musicale des élèves :.....	34
6.2.2.4 Propositions d'amélioration :.....	35
Conclusion.....	35
Bibliographie :.....	36

Introduction

La création dans le champ musical est bien souvent considérée comme l'aboutissement d'années de formation et de pratique instrumentale. Et si cette idée était erronée ? Et si, loin d'avoir besoin d'accumuler de l'expérience dans la maîtrise d'instruments, nous disposions, dès le plus jeune âge, des capacités à inventer, voire, n'ayons pas peur des mots, à composer de la musique ? En terme d'éducation musicale, le programme d'enseignement de l'école maternelle paru dans le Bulletin Officiel spécial du 26 mars 2015 réaffirme l'importance « d'enrichir les possibilités de création et l'imaginaire musical [...] des enfants ». Nous avons décelé, dans ces quelques mots, l'occasion d'explorer les possibilités pédagogiques dans ce domaine avec des enfants de 4 et 6 ans. Mais comment conduire ces jeunes élèves sur le chemin de l'invention musicale ?

Afin d'élaborer une réponse à cette question, nous irons tout d'abord puiser dans la littérature pédagogique et scientifique les éléments indispensables à notre réflexion. Un regard sur l'évolution et l'état des orientations ministérielles en terme d'éducation musicale à l'école primaire nous permettra, avant toute chose, de dresser un tableau du statut de cette discipline au sein des instructions officielles et des pratiques de classe. Cela nous amènera à nous demander par la suite comment naît la création musicale chez l'être humain et ce que nous pouvons considérer comme l'apparition de comportements musicaux chez l'enfant. Enfin, nous nous questionnerons sur les conditions optimales, en terme de posture enseignante et dispositif pédagogique, nécessaires pour guider les élèves vers l'invention musicale.

Suite à cet état de l'art, nous débuterons la deuxième partie de ce travail en exposant les hypothèses découlant des considérations théoriques qui auront précédé, ainsi que le protocole expérimental à la source de notre démarche pédagogique. Le contexte de classe, le matériel utilisé, le déroulement général de la séquence et les critères d'observation y seront explicités.

Pour terminer, nous présenterons les résultats des observations menées au cours des séances conduites en classe. Ces résultats, aussi modestes soient-ils, seront analysés et discutés au regard de notre problématique et de nos hypothèses, dans le but d'ouvrir le champ de réflexion pédagogique sur les possibilités de prolongements et d'amélioration.

Cadre théorique

1. Place et finalité des pratiques créatives en éducation musicale.

En quoi consiste réellement l'éducation musicale à l'école ? Essayons-nous à tenter de comprendre la finalité de cet enseignement en analysant la sémantique de sa dénomination dans les programmes.

D'après le dictionnaire Larousse (site Larousse) le mot *éducation* peut avoir pour signification la « formation de quelqu'un dans tel ou tel domaine d'activité ; ensemble des connaissances intellectuelles, culturelles, morales acquises dans ce domaine par quelqu'un, par un groupe. » Ce dictionnaire nous propose aussi d'interpréter ce terme comme étant la « mise en œuvre de moyens propres à développer méthodiquement une faculté ».

Toujours d'après le Larousse, le terme *musical* renvoie à ce qui est relatif à la musique. Deux définitions de ce terme retiendront notre attention : d'une part, ce dictionnaire définit la musique comme l'« art qui permet à l'homme de s'exprimer par l'intermédiaire des sons ; productions de cet art, œuvre musicale » et d'autre part comme la « science des sons considérés sous le rapport de la mélodie et du rythme. »

En s'appuyant sur ces définitions dans l'optique de comprendre la finalité de l'éducation musicale, nous nous heurtons d'emblée à l'obstacle que représente la multiplicité des différentes interprétations possibles. L'éducation musicale consiste-t-elle à apprendre aux élèves la musique d'un point de vue théorique ? A-t-elle pour but de développer de manière « méthodique » les capacités de nos élèves à faire de la musique ? Vise-t-elle à former les élèves à un art leur permettant de développer leurs facultés d'invention, d'imagination, d'expression ?

Qu'en est-il donc véritablement de l'enseignement de cette discipline dans le milieu scolaire ? Quelle est la place du versant créatif dans cet enseignement et quel est son importance en terme éducatif ? Afin de répondre à ces interrogations, nous nous pencherons tout d'abord sur la naissance de cette discipline et son évolution à travers les instructions officielles, anciennes et actuelles. Puis, après avoir dressé un tableau du statut de l'éducation musicale dans les programmes actuels, nous nous intéresserons à l'importance que nous pouvons et devons donner à son enseignement.

1.1 L'éducation musicale dans les programmes de 1882 à 1995.

1.1.1 Un enseignement limité à une pratique techniciste du chant.

La musique fait officiellement son entrée dans l'École avec la loi Jules Ferry du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire. Cette loi stipulait que l'enseignement devait comprendre « les éléments du dessin, du modelage et de la musique » (Journal officiel du 29 mars 1882, p.1). Toutefois, c'est uniquement sous la dénomination « Chants » que nous retrouvons cette dernière dans les programmes instaurés par le Ministère de l'instruction publique et des beaux arts par l'arrêté du 27 juillet 1882. Il y est fait mention de « chants appris tout d'abord exclusivement par l'audition », de « lecture de notes » ou encore d'« exercice de solfège » (J.O. Du 2 août 1882, p.18).

De manière évidente, l'enseignement des éléments musicaux était alors réduit à l'apprentissage techniciste, la mémorisation et l'exécution de chants, ce qui ne laissait guère de place, voire aucune, à la dimension créative, expressive et sensible de la musique.

Philippe Bonnette dans sa thèse qualifie d'ailleurs les pratiques éducatives musicales de cette époque comme « un exercice scolaire détaché de tout contexte artistique » (2011, p.79) et souligne dans ces programmes le caractère « utilitariste de la musique au service d'un projet politique fort, dont l'école est une scène. » (2011, p.80). A l'époque des premières instructions officielles, la place de la musique à l'école se résumait donc à l'apprentissage purement mécanique de chants. De par le répertoire appris et la manière d'être exécutés, ces chants n'étaient en fait qu'un moyen d'inculquer aux élèves de l'époque les valeurs républicaines et de développer chez eux un sentiment patriotique.

1.1.2 Une discipline qui s'ouvre progressivement sur sa dimension créative.

L'enseignement de la musique dans les programmes restera, tout au long du XX^{ème} siècle, largement abordé selon une approche techniciste du chant. En 1991, les programmes de l'école maternelle et élémentaire sont actualisés et réorganisés selon les cycles d'apprentissages. Dans le livret *Les cycles à l'école primaire*, publié en 1991 et définissant les compétences à acquérir en fin de chaque cycle, apparaît de clairement la volonté d'ouvrir l'enfant sur ses possibilités créatives. Ces instructions établissaient que l'enfant devait être capable en fin de cycle 1 « de jouer avec sa voix (parlée, chantée) et d'en explorer les ressources ; d'explorer ses aptitudes motrices dans de premières activités instrumentales ; d'inventer des musiques, des chansons ». (1991, p.33). C'est donc au sein de ces nouvelles directives institutionnelles de 1991 que nous pouvons déceler, de manière explicite et

officielle, la décision de faire entrer de réelles pratiques artistiques créatives au sein de l'éducation musicale.

Cette volonté de guider l'enfant vers des situations de création à partir de ces premières explorations est reprise et étendue à l'école élémentaire avec les programmes de 1995 qui affirmaient clairement l'objectif de susciter l'émergence de comportements expressifs, créatifs et imaginatifs chez les élèves. C'est une véritable rupture avec les orientations ministérielles antérieures qui préconisaient des pratiques plus inductives.

1.2 L'éducation musicale dans les programmes récents et actuels.

Qu'en est-il maintenant de la place de l'éducation musicale dans les instructions officielles du Ministère de l'Education Nationale plus récentes et actuelles ? Son enseignement s'inscrit-il toujours dans la lignée des précédents programmes en souhaitant éveiller l'enfant à ses capacités d'invention ?

1.2.1 Une discipline en perte de place et de statut dans les programmes de 2008.

L'éclairage que nous propose Pascal Kaelblen à ce sujet va nous aider à amorcer notre réflexion. Dans son article publié en 2012, il compare les programmes de 2002 et 2008 en matière d'éducation musicale. Premièrement, il remarque entre 2002 et 2008 une diminution du volume horaire du temps d'enseignement obligatoire de l'éducation musicale, de presque la moitié, ainsi qu'une diminution du nombre de compétences à développer. L'auteur précise en outre qu'aucune progression n'est proposée aux enseignants dans le B.O. n°1 du 5 janvier 2012 concernant les disciplines artistiques.

Deuxièmement, Kaelblen pointe le fait que « l'éducation musicale ne figure pas en tant que telle parmi les champs disciplinaires précisés dans les tableaux qui axent les horaires de l'école. Elle est sous-entendue sous l'appellation « pratiques artistiques » au niveau du cycle 2 ou « pratiques artistiques et histoire des arts » au cycle 3. » (2012, p.129).

Enfin, l'auteur compare les instructions d'un point de vue qualitatif. Selon ses propres constatations, les instructions de 2002 réaffirmaient l'importance de l'éducation musicale de manière forte et mettaient en avant la nécessité d'engager des pratiques créatives avec les élèves. Il y était fait mention que « l'éducation artistique à l'école élémentaire développe l'aptitude à l'expression et le goût de la création [...], elle favorise l'épanouissement de l'autonomie et de la personnalité de l'élève ; [...] Elle cultive des manières de penser et d'agir, devenues indispensables pour s'orienter dans les sociétés contemporaines. [...] Les

projets musicaux sont indispensables [...] Ils sollicitent chez l'élève comme chez l'enseignant un travail de recherche et d'invention » (MENESR, B.O. Du 14 février 2002, p.88 in Kaelblen, 2012, p. 129). En revanche, Kaelblen attire notre attention sur le fait que les programmes de 2008 ne font qu'une seule fois référence à des pratiques de « création réfléchie » (2008, p.24) en lien avec l'éducation musicale, mention qui se retrouve aux côtés d'autres telle que « l'acquisition de méthodes de travail et de techniques. » (2008, p.24).

Dans la même ligne de pensée, Philippe Bonnette s'interroge sur l'évolution de la place de l'éducation musicale au sein des récents programmes. L'étude des différents programmes le conduit à analyser de manière suivante l'évolution de la place et de la finalité de l'éducation musicale : « Alors que les autres programmes, en particulier [...] ceux commis depuis 1995, s'évertuaient à faire de la musique à l'école un vecteur d'expression du sujet apprenant, ces programmes-ci placent la musique dans un statut différent. C'est une discipline qui est moins expression qu'objet d'apprentissage. L'élève y est moins acteur que récepteur. » (2011, p. 138).

A travers l'analyse de cet auteur, nous percevons qu'en plus d'être en recul au sein des programmes de l'école élémentaire, cette discipline ne semble pas faire l'objet d'indications institutionnelles particulières pouvant faciliter ou engager les professeurs dans la mise en œuvre de son enseignement. Enfin, de manière qualitative, il semblerait que l'éducation musicale dans les programmes de 2008 se résume en partie à l'acquisition de connaissances théoriques au détriment d'apprentissages par la pratique créative.

1.2.2 Programmes de 2015 : la créativité remise au centre des pratiques artistiques.

L'étude précédente des programmes de 2002 et 2008 nous laisse songeurs quant à la place et les objectifs qui sont définis pour l'éducation musicale à l'école élémentaire. Pourtant, les nouvelles instructions ayant pris effet pour l'école maternelle depuis septembre 2015 semblent reconsidérer l'éducation musicale au sein de l'école et la place des pratiques créatives. A la lecture de ces nouveaux programmes, nous décelons la volonté du Ministère de l'Education Nationale de réaffirmer l'importance que peuvent avoir les pratiques artistiques à l'école : deux pages sont consacrées au domaine d'activité *Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques*, soit environ quatre fois plus de volume que pouvait en occuper ce même domaine dans les programmes précédents.

Il transparaît aussi, dans cette section des programmes, l'intention de revaloriser la façon d'aborder les arts musicaux à l'école. En effet, les objectifs de ce domaine sont, je cite, de

« développer du goût pour les pratiques artistiques », « découvrir différentes formes d'expression artistique » et « vivre et exprimer des émotions, formuler des choix » (B.O. du 26 mars 2015, MENESR, p.11). Ces programmes s'inscrivent donc tout à fait dans la continuité de ceux de 1995 et de 2002 en réaffirmant clairement que « L'objectif de l'école maternelle est d'enrichir les possibilités de création et l'imaginaire musical, personnel et collectif, des enfants, en les confrontant à la diversité des univers musicaux. » (B.O. du 26 mars 2015, MENESR, p.12). Nous retrouvons dans ces programmes de 2015, ce qui avait été mis en marge avec les programmes de 2008, à savoir la volonté de faire de l'éducation musicale une occasion pour les jeunes enfants de se construire au travers d'une posture créative.

1.3 Un besoin de reconsidérer les finalités de l'éducation musicale.

Compte tenu du cheminement théorique précédent, nous saisissons la difficulté, dans les différentes instructions officielles étudiées, de donner à l'éducation musicale une orientation claire et pérenne. Les prescriptions ministérielles sont censées fournir un cadre pour guider la pratique des enseignants. Or, face à des instructions qui ont du mal à donner une vraie place et une réelle finalité à l'enseignement des éléments musicaux, il est probable que cela se ressent dans la façon dont les enseignants considèrent eux-même cette discipline. Selon Frédéric Maizières, c'est « vraisemblablement la difficulté à appréhender le sens et la valeur de l'éducation musicale à l'école qui amène certains enseignants à négliger la musique au sein de leur classe [...]. » (2011, p.11). Il invite les enseignants à s'interroger sur le sens et la valeur de l'éducation musicale au sein de l'enseignement obligatoire pour être mieux à même de l'aborder sur le terrain. Il nous paraît donc judicieux de prendre le temps d'approfondir ce point de réflexion.

1.3.1 Une légitimité qui prend source dans les objectifs du socle commun.

Le recours au socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015 s'avère tout indiqué pour débiter cette réflexion, en cela qu'il constitue la référence première définissant la finalité de l'enseignement obligatoire sur laquelle doit s'appuyer la réflexion et la pratique des enseignants. Tout d'abord, ce texte affirme que la scolarité obligatoire doit permettre à l'élève une réussite sur le plan scolaire, personnel et professionnel afin qu'il s'insère en tant que citoyen éclairé dans notre société. Selon le socle, la scolarité « développe les capacités de compréhension et de création, les capacités d'imagination et d'action » (MENESR, 2015, p. 2). Nous comprenons donc que ces capacités de création et d'imagination

en soi seraient bien des éléments qui concourent à la réussite personnelle, professionnelle et sociale de l'élève. Plus loin, il est également fait mention que « l'élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue ». (MENESR, 2015, p. 2). C'est dans ces quelques phrases du socle que réside probablement le point essentiel sur lequel doit se focaliser l'enseignant qui cherche à donner du sens à l'enseignement de l'éducation musicale. Il est primordial pour l'enseignant souhaitant développer les aptitudes énumérées dans le socle de considérer l'enseignement de la musique autrement que comme une discipline où l'élève serait seulement un récepteur passif de savoir.

J'illustrerais ce propos en citant celui de Jean Duvillard. Selon cet auteur, « nous ne pouvons plus nous satisfaire de transmettre un savoir [...] [et] il est temps de renouveler nos pratiques si nous voulons montrer que le temps d'éducation musicale à l'école est un espace où l'élève apprend. Il apprend certes des chants, mais aussi des processus, des démarches ... C'est pour cela que nous favorisons ce que nous avons appelé des conduites créatives. ». (2005, p.9). Cette pensée rejoint exactement les axes définis par le socle commun cités précédemment.

1.3.2 Une démarche de création pourtant peu mise en œuvre au sein des classes.

Aux vues de nos réflexions précédentes, il nous apparaît clairement la nécessité de faire évoluer la manière dont nous devons considérer l'enseignement de la musique à l'école et la place que nous devons accorder aux pratiques créatives. Cependant le rapport de L'Inspection Générale de 2007 au sujet de la mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire attire notre attention sur le fait qu'en dépit de situations de pratiques artistiques fréquentes au sein des classes de maternelle, « l'exécution de consignes, l'application de techniques l'emportent sur la recherche, l'initiative ou le projet de l'élève. » (MENESR, 2007, p.31). Un inspecteur fait le constat suivant : « les élèves sont [...] des exécutants d'une tâche pensée pour eux et où ils n'ont plus à penser. Je crois que nous sommes d'accord pour dire que ce n'est pas ce que nous recherchons à l'école. » (2007, p.31). Ces remarques nous interpellent sur le fait que ce genre de pratique enseignante ne tend pas à engager les élèves dans une démarche créative qui pourrait servir les finalités évoquées plus haut que vise le socle commun et auquel concourt l'éducation musicale. C'est donc une sonnette d'alarme qui est tirée ici afin de nous faire réfléchir à la manière de penser les situations d'apprentissage que nous mettons en œuvre pour nos élèves dans le cadre de l'enseignement de l'éducation musicale, et des pratiques artistiques en général.

2. Ontogenèse des comportements musicaux.

Il est donc grand temps de redonner son importance à l'éducation musicale et de mettre en place des situations d'activités artistiques au service du développement sensible de l'enfant. Il semble désormais primordial de positionner les élèves dans une position non plus passive mais active si nous voulons les ouvrir à leurs propres possibilités créatives. Mais comment émergent les comportements musicaux ? Que pouvons-nous considérer comme relevant de la créativité musicale et de quoi sont capables les enfants dans ce domaine ?

Nous commencerons par définir le terme « créativité » et les termes qui en découlent, puis nous nous pencherons sur ce que nous pouvons considérer comme le point de départ de l'activité du musicien. Cela nous conduira enfin à nous intéresser à ce que nous pouvons considérer comme relevant du musical dans les comportements des jeunes enfants lors de leurs premières explorations sonores.

2.1 Définitions.

Nous avons utilisé à plusieurs reprises le terme « créativité » en parlant des pratiques artistiques et de la démarche dans laquelle il serait souhaitable de conduire l'élève, notamment, en ce qui nous concerne, au sein de l'éducation musicale. Il semble donc judicieux de définir ce terme et ceux qui lui sont rattachés afin de mieux cerner par la suite ce que nous appelons « créativité musicale ».

2.1.1 Créativité.

Selon le dictionnaire en ligne Larousse, la « créativité » peut se définir comme la « *capacité, faculté d'invention, d'imagination ; pouvoir créateur.* ». Cette définition nous renvoie aux termes « invention » et « imagination » qui vont aussi faire l'objet d'un approfondissement sémantique.

2.1.2 Invention.

Ce terme est issu du latin *inventio*, de *invenire*, qui signifie « l'action de trouver, de découvrir ». Toujours en se référant aux définitions du dictionnaire en ligne Larousse, le terme « invention » peut être compris comme la « faculté de trouver quelque chose de nouveau, de créer par l'imagination » ou encore peut être considéré comme l'« *action de donner comme réel ce qui est de pure imagination* ». De même que pour la notion de créativité, ce terme

semble étroitement lié à la notion d'imagination.

2.1.3 Imagination.

Les précédents termes renvoyant tous deux à la notion d'imagination, il paraît essentiel d'approfondir le sens de cette notion. Le dictionnaire en ligne Larousse (site internet Larousse) définit « l'imagination » comme étant la « fonction par laquelle l'esprit voit, se représente, sous une forme sensible, concrète, des êtres, des choses, des situations dont il n'a pas eu une expérience directe ». Une autre de ses significations est la « capacité d'élaborer des images et des conceptions nouvelles, de trouver des solutions originales à des problèmes. »

Au travers de la définition de ces précédents termes, nous pouvons constater que la notion de créativité renvoie à celle d'invention dans laquelle l'imagination semble fondamentale. Nous discernons que l'imagination est une composante au sein de laquelle les conduites musicales semblent prendre racine.

L'explicitation de ces termes va nous permettre, pour la suite de cet état de l'art, de mieux cerner la pensée de certains auteurs et de comprendre les notions auxquelles ils font allusions lorsqu'ils abordent le concept de point de départ du processus de création musicale. Si la définition de la « créativité » nous sera utile, nous privilégierons toutefois l'expression « invention musicale » qui nous apparaît moins catégorique et plus employée dans la littérature parcourue pour les besoins de cette réflexion.

2.2 Le processus d'invention musicale.

2.2.1 L'idée musicale comme déclencheur de l'invention musicale.

L'éclairage sémantique que nous a fourni la définition du précédent vocable nous amène maintenant à nous demander ce que nous pouvons précisément appeler l'invention musicale. Dans un premier temps, nous nous appuyerons sur la pensée de Guy Reibel, telle qu'il l'expose dans son ouvrage *L'homme musicien : Musique fondamentale et création musicale* (2000).

Selon Guy Reibel, « le jeu d'invention musicale n'est pas un apprentissage comme l'apprentissage du solfège, du piano, de l'harmonie... C'est un exercice de découverte d'idées musicales qui ne s'appuie sur aucune notion particulière préalable, sur aucun principe conduisant au résultat à coup sûr. » (2000, p. 348). Il ajoute un peu plus loin dans sa réflexion, je cite, qu'« inventer, c'est développer avant tout une attitude de disponibilité totale face à l'inconnu, apprendre à se concentrer suffisamment pour susciter la trouvaille. » (2000, p. 348).

A travers la pensée de Reibel, nous saisissons que l'invention musicale ne requiert pas de compétences techniques particulières en matière instrumentale. Inventer de la musique serait alors accessible à tous, dès l'instant où l'on s'offre la possibilité d'explorer un instrument et de se montrer sensible à l'originalité de certaines sonorités qu'il produit.

2.2.2 La naissance de l'idée musicale dans l'esprit du musicien.

Guy Reibel s'est intéressé à la notion d'idée musicale qu'il considère au cœur même de la musique et de la démarche d'invention. Il s'est posé la question de savoir comment naît l'idée musicale dans l'esprit du musicien et tente d'approcher ce concept qu'il juge extrêmement difficile à cerner en le définissant comme, je cite, « une sensation diffuse, latente [...] qui pourrait naître, voir le jour, prendre corps en creusant un peu au fond de soi. C'est aussi un désir, une attente face à l'inconnu qui pourrait surgir, qui va apparaître sous une forme inédite, dont l'auteur sera le premier surpris. » (2000, p.172).

Cette définition rejoint celle d'un autre auteur, François Delalande, en ce sens que nous y retrouvons la notion à la fois d'intentionnalité mais aussi de découverte. Cependant, Reibel pousse plus loin sa réflexion en affirmant que « L'idée ne vient pas du néant » (2000, p. 173). Pour cet auteur, « les analogies avec d'autres formes d'expression, d'autres phénomènes sans rapport avec la musique sont fréquentes et peuvent être à l'origine du déclenchement de l'imagination. » (2000, p. 173). Il complète par la suite sa pensée avec cette phrase : « Une idée naît toujours d'une idée précédente ou empruntée. » (2000, p. 173).

Ce que nous retenons dans la pensée de Reibel, c'est que l'invention musicale découle de l'émergence d'une idée musicale, de la découverte d'une sonorité inédite qui va toucher l'imaginaire du musicien.

2.2.3 Idée musicale et posture de musicien.

Dans son récent ouvrage *Naissance de la musique* (2015), François Delalande porte son attention sur l'émergence des premières conduites musicales, cette fois-ci chez les jeunes enfants, au travers de leurs explorations sonores sur différents instruments.

Rejoignant la pensée de Reibel, Delalande affirme que l'invention musicale découle en partie d'une volonté de s'engager dans un acte de composition, c'est-à-dire de rechercher et d'organiser des sonorités en fonction d'un projet, mais plus encore, du fait de posséder une idée musicale. En s'appuyant sur la littérature musicologique, il précise cette notion, déjà abordée en amont, en la définissant comme suit : « c'est une configuration sonore originale qui retient l'attention du musicien et lui donne envie d'en faire quelque chose. » (2015, p.28).

En d'autres termes, la démarche d'invention musicale commencerait donc à partir du moment où le musicien découvre une sonorité qui retient son attention et décide d'explorer cette idée afin de l'organiser au sein d'une composition sonore. L'éclairage que nous fournit François Delalande au sujet de l'invention musicale nous amène à nous questionner, dès lors que l'on sait comment celle-ci débute, sur ce que nous pouvons considérer comme une posture de musicien. Les définitions précédentes mettent l'accent sur l'intentionnalité du musicien dans la démarche, son engagement à explorer et à rechercher la sonorité sur laquelle il fixera son attention. Il nous semble intéressant d'examiner dans quelle mesure cette posture peut s'appliquer à l'enfant qui explore des sonorités.

2.3 Conduites musicales chez les jeunes enfants :

Dans son livre *La musique est un jeu d'enfant*, Delalande définit la posture de musicien comme le fait de posséder « ces trois grandes capacités d'être sensibles au son, d'y trouver une signification et de jouir de leur organisation » (1984, p. 15).

Compte tenu de l'apport de la littérature concernant l'invention musicale et de la posture du musicien selon Delalande, nous allons essayer de savoir si l'enfant, dès son plus jeune âge, peut faire preuve de comportements musicaux.

2.3.1 L'émergence d'une idée musicale chez l'enfant.

Manuela Filippa, une chercheuse ayant pris part à la recherche dirigée par Delalande (Maurizio Vitali & al., 2009) et retranscrite dans son ouvrage *Naissance de la musique* (2015), s'est intéressée à l'émergence des idées musicales dans les comportements d'exploration sonore des jeunes enfants. Après observations et analyses de comportements d'enfants en présence d'une cithare et de cymbales, Filippa remarque dans un premier temps que « l'enfant explore l'objet matériel lui-même plutôt que l'objet sonore. Il s'agit d'un premier moment dans lequel il analyse le mécanisme de production du son, mais pendant lequel son attention ne porte pas encore spécifiquement sur le son ». (Delalande, 2015, p.69)

Cependant, elle note que dans certains cas d'exploration, le moment central réside dans l'émergence d'une véritable trouvaille sonore par l'enfant. Elle définit ce terme « trouvaille » comme la découverte par l'enfant d'une sonorité complètement nouvelle pour lui. Une trouvaille implique selon elle « de nombreuses répétitions d'un même geste (alors que souvent l'enfant s'arrête après seulement deux ou trois) et une série de variation ; elle suppose donc qu'à l'étonnement esthétique du « nouveau » succède une recherche attentive du son

découvert. » (2015, p.62).

L'enfant est donc sensible au son en cela qu'il est capable de porter son attention sur les sonorités nouvelles qu'il découvre. En reprenant la pensée de Delalande, nous pouvons associer l'émergence d'une trouvaille par l'enfant confronté à un corps sonore, à celle d'une idée musicale.

2.3.2 De la trouvaille sonore à la séquence sonore.

Cette capacité pour l'enfant d'avoir des idées musicales dès le plus jeune âge nous amène à repenser véritablement ses possibilités en matière d'invention sonore. Dès lors que nous avons conscience qu'il est capable de manifester de la sensibilité pour les sons qu'il produit, cela attise notre curiosité quant à savoir jusqu'à quel niveau son intérêt pour les sons peut se manifester.

Le recours aux résultats des travaux de Manuela Filippa est de nouveau bienvenue pour creuser ce point de réflexion. En effet, cette chercheuse constate que sur huit trouvailles observées lors de son étude, « quatre se développent sous forme de construction d'une séquence : l'enfant, après avoir approfondi la singularité sonore qui lui est propre, construit une séquence de gestes-sons dans laquelle la trouvaille, développée et approfondie, devient un élément central, souvent en alternance avec un autre geste de caractéristiques différentes. » (2015, p. 69-70). Elle conclue en notant que « un tel processus, très intéressant d'un point de vue musical et compositionnel, représente un exemple de la façon dont un enfant peut composer une séquence intéressante et développer une idée sonore en partant de sa propre trouvaille singulière » (2015, p. 69-70).

Ces résultats indiquent donc que l'enfant, après avoir dépassé un stade d'exploration de l'instrument en lui-même, s'intéresse aux sonorités qui l'interpellent, manifeste un désir de faire varier ses idées initiales, de les approfondir et commence même à construire de petites séquences sonores autour de sa trouvaille. Nous pouvons donc déceler dans ces comportements la première qualité qui est nécessaire selon Delalande pour adopter une posture de musicien : la sensibilité au son.

2.3.3 Une recherche pour la composition sonore dès le plus jeune âge.

En s'appuyant sur les résultats d'études récentes, il apparaît que, dès son plus jeune âge, l'enfant, après avoir dépassé une phase où l'objet sonore est exploré pour lui-même, commence à explorer les sonorités de l'objet. Cependant, bien que l'enfant puisse avoir des comportements visant à explorer les sonorités et à s'y montrer sensible, nous sommes en droit

de nous demander si les trouvailles émergent de ces explorations peuvent être réellement mises au service d'une intentionnalité musicale, ce qui est somme toute, le but du musicien : mettre sa créativité au service d'une intention, d'une expression.

D'autres chercheurs faisant partie du groupe de recherche dirigé par Delalande ont pu observer qu'un transfert s'opérait entre les différentes explorations sonores que peuvent réaliser les enfants et que loin d'une simple répétition d'un geste-son, les enfants approfondissaient d'eux-même quasi-systématiquement leur trouvaille (Maurizio Vitali & al., 2009 in Delalande, 2015).

En effet, selon Giorgio Minardi, un chercheur faisant partie du groupe de recherche dirigé par Delalande, les enfants de moins de 3 ans sont capables après avoir exploré une singularité sonore de transférer ce même geste sur un autre objet sonore produisant un son différent. Minardi affirme également qu'en plus d'alterner plusieurs sons différents au sein d'une même séquence sonore, certains enfants produisent des sons particuliers à des moments spécifiques de leur séquence sonore (Maurizio Vitali & al., 2009 in Delalande, 2015).

Cela nous fournit la preuve que l'enfant possède des capacités qui lui permettent de produire quelques sons de manière organisée, en fonction de leurs caractéristiques. Concrètement, cela signifie que, de manière rare mais constatée, un enfant est capable de sélectionner un son pour l'effet qu'il produit et de le jouer volontairement à un moment donné en raison de sa particularité. L'enfant peut donc conférer spontanément une signification à certains sons et montrer un intérêt à les combiner et les organiser. Face à ces constatations, nous retrouvons chez l'enfant les deux dernières capacités que Delalande considère comme inhérentes à la posture du musicien : celles de donner une signification aux sons et manifester de l'intérêt à les organiser.

Ce que nous pouvons tirer de ces analyses, c'est la certitude que l'enfant s'intéresse aux sons pour ses caractéristiques. Aux vues des précédentes données issues de la littérature récente, il nous paraît désormais évident que l'exploration sonore par un enfant peut être considérée comme une première forme de musicalité étant donné que les comportements qu'il peut manifester sont autant de comportements qui peuvent être attribués à un musicien lorsqu'il s'investit dans une démarche d'invention musicale.

Ces propos remettent largement en cause d'une part la façon dominante de penser la manière de faire de la musique et d'autre part, pour nous enseignants, la manière dont nous pouvons y être sensibles et y sensibiliser nos élèves.

3. Rôle de l'enseignant dans les situations d'invention musicale.

Après avoir porté notre regard sur les capacités d'invention musicale chez les enfants, attardons-nous à réfléchir aux conditions favorisant l'émergence de tels comportements. Plus précisément, nous nous interrogerons sur le rôle que peut avoir l'enseignant ayant la volonté de positionner l'élève en condition d'invention musicale. Nous focaliserons notre attention, dans un premier temps, sur la posture personnelle, que se doit d'adopter l'enseignant vis-à-vis du rapport qu'il entretient aux sonorités et à ce qu'il considère comme faire de la musique. Dans un second temps, nous tâcherons d'apporter un éclairage sur le rôle du professeur dans la mise en place des situations pédagogiques destinées à l'éveil musical créatif.

3.1 Reconsidérer notre rapport et notre sensibilité au son.

De prime abord, considérant les données théoriques à propos des productions sonores enfantines, il paraît nécessaire de réfléchir à la sensibilité que nous pouvons avoir face aux sonorités qui nous entourent. Pour Cristina Agosti-Gherban et Christina Rapp-Hess dans leur ouvrage *L'enfant, le monde sonore et la musique* (1985), il « intervient dans notre culture la notion de bruit comme interdit. » (1985, p.14). Selon ces auteurs, c'est par la gêne que nous cause personnellement un son que nous avons tendance à le catégoriser comme un bruit. Elles illustrent ce propos par cet exemple : « Les mêmes sons peuvent être perçus à des moments différents comme des sons ou comme des bruits ; des sons pendant tout le temps du jeu musical et des bruits dès qu'ils nous dérangent. Par exemple, si, pendant que nous discutons, quelqu'un tape sur sa bouteille, nous lui dirons sûrement : « Arrête ce bruit », alors que c'est ce même bruit qui était auparavant de la musique. » (1985, p.15).

Or, nous avons désormais conscience qu'un enfant qui explore les sonorités d'un instrument ou de sa voix manifeste souvent un intérêt quasi musical pour celles-ci. Nous savons qu'il est en mesure de faire preuve d'organisation dans la production de ces sonorités. Réprimer de tels comportements, c'est se fermer et fermer l'enfant à la possibilité de faire l'expérience sensible des sonorités qui nous environnent.

Dès lors que nous pouvons comprendre cela, il apparaît évident d'accorder de l'importance à ces comportements, de les encourager et donc, en tant qu'enseignant, de repenser notre rapport au « faire de la musique » et aux sonorités.

3.2 Comment susciter l'émergence d'idées musicales chez les élèves ?

L'enseignant se doit donc d'être sensible aux comportements et aux actions des élèves s'il souhaite les amener à s'engager dans une démarche d'invention musicale. Reibel affirmait que « le néophyte a les mêmes chances de réussites que le musicien pourvu de connaissances techniques, l'enfant débutant que le virtuose à condition d'être placé dans des conditions propices. » (2000, p.348). Suite à ces propos, nous pouvons légitimement nous demander quelles peuvent être ces conditions optimales à mettre en œuvre pour susciter l'invention musicale chez nos élèves. Faut-il laisser l'enfant libre dans son choix d'exploration ? Est-il nécessaire, au contraire, de le guider, voire de restreindre son champ d'action afin de l'amener à trouver des idées musicales ? Quel rôle pouvons-nous et devons nous jouer dans la conduite de séances visant à développer des comportements d'invention sonore chez les élèves ?

3.2.1 Favoriser les conditions d'invention sans intervention ?

Si l'on se réfère à ce que préconise Delalande dans son livre *La musique est un jeu d'enfant*, le rôle du maître serait « de ne pas intervenir par la parole, c'est à dire ne pas formaliser la démarche et de ne pas juger ce que l'enfant est en train de faire mais simplement de réaliser des conditions qui lui permettent de s'exprimer » (1984, p.132). Plus loin dans sa réflexion, l'auteur précise que l'importance du rôle de l'enseignant réside dans sa capacité à proposer des situations « en réponse aux motivations décelées chez les enfants [...]. Son travail créatif à lui c'est d'imaginer les situations les plus fécondes, de les sentir, de les faire évoluer en fonction des difficultés rencontrées. » (1984, p. 149). Delalande se positionne ici pour une non ingérence du professeur dans l'activité de l'élève. L'enseignant se devrait donc de mettre en place une situation qui permettrait les conditions optimales pour faire émerger des comportements d'invention chez les élèves. Si nous avons désormais connaissance du fait que les enfants sont capables de s'engager sur la voie de l'invention musicale spontanément, l'effacement total de l'enseignant nous semble à questionner. L'enfant est-il capable de s'engager seul dans une démarche d'invention musicale organisée ?

3.2.2 Privilégier une intervention mesurée.

Selon la pensée de Cristina Agosti-Gherban et Christina Rapp-Hess dans leur ouvrage *L'enfant, le monde sonore et la musique* (1985), « l'imaginaire se travaille et [...] les pédagogues qui prônent un laisser-aller de l'enfant, sans aucune intervention de l'adulte, ne permettent pas à l'enfant d'aller plus loin. » (1985, p. 107). Les deux pédagogues se justifient

en expliquant que les jeunes enfants ont ce besoin de support à partir duquel va se construire l'imaginaire sonore. Ce principe se retrouve aussi dans le discours de Reibel qui écrit, je cite, que « le vrai créateur n'a pas peur d'en imiter un autre ; c'est souvent de l'imitation que naissent les idées les plus personnelles. » (2000, p.173). Nous distinguons dans la pensée de ces auteurs l'idée que l'on ne peut créer à partir de rien et que l'imaginaire des enfants se construit à partir de leurs expériences antérieures et de celles que pourra leur faire vivre l'enseignant. Ce dernier aurait donc intérêt à guider l'enfant dans son exploration, dans sa démarche d'invention en lui proposant autant de choses qui pourront nourrir son imaginaire. Cependant, Isabelle Lamorthe dans son ouvrage *De la musique avant toute chose* (1989), nous interpelle sur un écueil à éviter dans nos interventions. Pour elle, « le comment faire [ne doit] jamais [être] dicté aux enfants : c'est eux qui auront à trouver les idées, c'est-à-dire les moyens musicaux à mettre en œuvre, qui leurs semblent les plus adéquats par rapport à une action à réaliser ». (1989 p.12). Nous retiendrons donc que l'enseignant se doit de proposer une situation d'invention favorisant les comportements créatifs. En revanche, s'il a intérêt à guider les élèves dans leur processus d'invention, il ne doit pas leur indiquer la manière de jouer.

3.2.3 Trouver un équilibre entre observation et intervention.

Monique Frapat, dans son ouvrage *L'invention musicale à l'école maternelle* (1991) nous propose une manière de concevoir notre rôle d'enseignant, lors des situations visant l'invention musicale en classe, qui semble être le juste milieu par rapport aux réflexions précédentes. Cette ancienne enseignante reprend l'idée qu'il faut apprendre à être sensible aux comportements spontanés des enfants qui peuvent donner lieu à un approfondissement musical, c'est à dire percevoir chez eux l'émergence des trouvailles sonores. Pour elle, c'est au moment où l'on se rend compte qu'un élève vient de découvrir et de s'emparer d'une singularité sonore que nous devons sortir de notre rôle d'observateur pour y montrer de l'intérêt afin que l'enfant la conscientise et veuille l'approfondir. Elle insiste en outre sur le fait que ces moments d'exploration doivent être mis en relation avec des moments de jeux musicaux si l'on veut amener les enfants vers une expression musicale.

Loin d'être cantonné à un rôle d'observateur passif, l'enseignant a donc tout intérêt à se montrer attentif, sans être trop directif, lorsque les enfants explorent les objets sonores, à venir s'intéresser aux sons derrière lesquels il perçoit une originalité, et guider l'élève vers l'approfondissement de sa trouvaille sonore. Il doit en outre mettre en place des situations qui soient susceptibles d'éveiller une émotion, de toucher l'imaginaire des élèves pour que ces derniers aient l'occasion de mettre leur trouvaille sonore au service d'une expression musicale.

Problématique et hypothèses

Bien que l'éducation musicale puisse faire preuve de parent pauvre au sein des instructions officielles et des pratiques enseignantes actuelles, son enseignement mérite d'être repensé au sein de l'école. En effet, nous avons vu que la mise en situation des élèves dans une démarche d'invention artistique (donc possiblement musicale) concourrait à l'atteinte des objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

De plus, au regard de la recherche, nous sommes désormais conscients que l'enfant possède dès le plus jeune âge des comportements qui peuvent être apparentés aux comportements du musicien ou du compositeur. L'enfant est capable de sensibilité face aux sons qui l'entourent et qu'il produit. En outre, dans une certaine mesure, il montre des aptitudes spontanées à explorer des singularités sonores et à manifester les prémices d'une invention musicale.

C'est donc à nous, enseignants, et éducateurs en général, d'ajuster notre pratique à celle de l'enfant si nous voulons le guider dans une démarche d'invention sonore. En évitant de lui imposer une manière de jouer, il est de notre ressort de concevoir des situations, de lui proposer des actions à réaliser, qui vont susciter chez lui l'exploration de sonorités et vont l'engager à trouver et approfondir des idées musicales.

Compte tenu de l'apport de la littérature scientifique et pédagogique qui a fait l'objet de notre réflexion dans cette première partie, la suite de ce mémoire gravitera autour de la problématique suivante : **Comment favoriser le développement de comportements d'invention sonore chez les élèves de maternelle ?**

Afin de répondre à cette question, nous formulons les deux hypothèses suivantes :

- Les activités d'exploration sonore guidées favorisent le développement sensible des élèves face aux sonorités et l'apparition d'idées musicales chez ces enfants.
- L'apparition et l'organisation d'idées musicales s'effectuent plus favorablement dans les situations où les élèves sont guidés dans l'action sonore qu'ils doivent produire plutôt que s'ils sont invités à jouer de manière libre. Plus précisément, nous postulons que les improvisations sonores découlant de consignes visant l'expression sonore d'un sentiment mettent en jeu des comportements musicaux plus riches que ceux manifestés dans les improvisations menées sans consigne.

Cadre méthodologique

4. Contexte :

4.1 Participants :

En temps que professeur des écoles stagiaire, j'ai été affecté en classe de maternelle toutes sections à l'école élémentaire de Saint-Félicien, une commune rurale de l'Ardèche. J'enseigne donc auprès de 21 élèves répartis comme suit : 1 élève en Toute Petite Section, 10 élèves en Petite Section, 5 élèves en Moyenne Section et 6 élèves en Grande Section.

Dans la cadre de mon étude, j'ai fait le choix de mener ma séquence avec seulement la moitié de ma classe et plus précisément avec mes 11 élèves de MS et GS. J'ai pris cette décision en raison de plusieurs facteurs et éléments inhérents d'une part au questionnement de mon étude et d'autre part, en fonction des caractéristiques du milieu dans lequel j'enseigne, notamment ma configuration de classe et l'espace à ma disposition.

Tout d'abord, ce travail découle en grande partie de la volonté de donner suite aux travaux de Delalande concernant l'émergence des premières conduites musicales. Dans l'étude qu'il a dirigé, les recherches ont porté sur des enfants en crèche de 0 à 3 ans. Disposant déjà de données théoriques concernant cette population d'âge, il m'a semblé pertinent, par curiosité personnelle et professionnelle, de conduire cette recherche sur une population d'enfants de 4 à 6 ans en milieu scolaire, comme nous invite à le faire Delalande : « Il serait passionnant d'observer en détail comment progressivement les enfants organisent leurs productions sonores, mais ce n'est plus sur la tranche d'âge de 0 à 3 ans qu'il faudrait centrer les recherches mais sur une période plus longue, de 0 à 7 ans, car la maîtrise volontaire des évolutions et de la forme est plus tardive. » (2015, p.23).

En outre, pour des questions plus pratiques, l'utilisation d'un corpus d'instruments ne me permettait pas de mener mes séances en classe, d'autant plus dans les situations d'exploration, pour des raisons de place et de « nuisances » sonores évidentes. Enfin, pour les mêmes raisons, il ne me semblait pas pertinent de conduire les situations d'exploration et d'invention sonore avec l'ensemble de mes élèves. Face à ces problématiques et compte tenu de mon questionnement, je me suis résolu à engager seulement mes élèves de Moyenne et Grande Section dans cette séquence. Parmi ces 11 élèves, lors de la mise en place de ma séquence, 3 d'entre eux avaient 4 ans, 5 avaient 5 ans et les 3 derniers, 6 ans.

4.2 Matériel :

Afin de permettre à tous mes élèves d'être en activité, j'avais choisi dans un premier temps de leur mettre à disposition de nombreux objets de différentes tailles et matières. Après un premier essai, j'ai finalement décidé de réduire le corpus sonore à disposition des élèves. Pour des raisons qui seront expliquées dans la partie Résultats et Discussion, j'ai constitué un nouveau dispositif instrumental comprenant 4 tambourins, 4 boîtes en métal rugueuses, et 4 boîtes en carton.

Les trois types d'instruments sélectionnés dans un second temps doivent permettre de produire des sonorités différentes grâce notamment aux modes de jeu suivants : frapper, gratter, frotter, entrechoquer, racler. Ces possibilités similaires de jeu devraient favoriser les transferts de gestes-sons entre les différents instruments et donc l'enrichissement des comportements musicaux de chacun. Bien que ces instruments partagent des caractéristiques communes, ils diffèrent légèrement les uns des autres de par leur capacité de résonance et le timbre de sons que l'on peut produire avec eux. Cela devrait permettre aux élèves de développer un plus large panel d'idées musicales.

5. Procédure

5.1 Organisation de la séquence :

La séquence mise en place avec mes élèves se compose de 9 séances d'environ 25 à 30 minutes chacune. La trame générale ainsi que le déroulement précis des différentes séances figurent en annexe de ce dossier. Cette séquence s'inscrit dans le cadre de l'atteinte de la compétence suivante du domaine d'apprentissage *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques* du B.O. officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 : « *Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix ou des objets sonores* ». En terme d'objectif d'apprentissage général, le but est de faire prendre conscience aux élèves le rapport objet/geste instrumental/son et de développer chez eux une intentionnalité musicale. Plus spécifiquement, cette séquence vise à :

- Développer la perception de la relation entre le timbre et résonance.
- Développer la coordination et l'anticipation d'un son produit par un geste instrumental.
- Affiner le geste instrumental dans l'intention de le rendre plus expressif.
- Créer chez l'élève un répertoire sonore l'aidant à reproduire et produire des sons variés.
- Enrichir l'imaginaire musical des élèves et leur capacité d'invention.

5.2 Le déroulement des séances

Chacune des séances, dans sa globalité, a été construite sur un schéma identique alternant dans un premier temps une exploration sonore individuelle suivie dans un second temps par un moment de jeu et partage collectif, avec l'ensemble du groupe-classe ou en binôme.

Cette alternance de différentes modalités d'organisation au sein d'une séance a pour but de fournir aux élèves un temps suffisant pour agir seul sur les instruments et trouver d'éventuelles idées et de leur donner ensuite la possibilité de les présenter, de partager leurs trouvailles et s'enrichir de celle des autres.

Les deux premières séances devront permettre de familiariser les élèves avec l'instrumentarium. Les explorations sonores seront proposées avec une consigne très large du type : « Rechercher toutes les manières de produire des sons différents avec les instruments ». Les trouvailles intéressantes seront relevées et seront réutilisées lors des moments de dispositif de partage en collectif qui consisteront à jouer de petites trames sonores.

Dans la suite de la séquence, je prévois de dresser un inventaire des modes de jeu possibles avec les élèves et attirer leur attention sur les sonorités découvertes. Cela me conduira à guider de plus en plus les phases d'exploration sonore dans les séances suivantes. Les recherches seront axées ensuite sur une trouvaille particulière et les différentes façons de la faire varier, le but étant d'amener les élèves à s'intéresser non plus seulement au geste mais à la relation geste-son produit. L'instrumentarium sera alors réduit pour permettre un meilleur partage et transfert des trouvailles. A partir de la séance 4, des phases de jeux musicaux en binôme seront introduits aux séances au cours desquelles les élèves seront amenés à jouer en alternance pour inventer de petites conversations avec leurs instruments. Cette nouvelle organisation devrait permettre de favoriser la recherche de variation d'un mode de jeu, le développement de l'intentionnalité du geste-son et le partage des différentes trouvailles entre élèves.

Enfin, lors de la séance 5 et de celles qui suivront, les explorations et jeux musicaux porteront sur la recherche d'expression d'un sentiment ou d'un état émotionnel à travers les productions sonores. Les thèmes abordés seront la colère, la joie, la tristesse et la peur. Toujours après un temps d'exploration et de jeu individuel ou collectif, les élèves seront invités à venir partager leurs idées musicales en improvisant de manière individuelle, à partir d'une consigne ou librement, de petites séquences sonores sur les thèmes précédemment évoqués. Ces séances verront l'introduction de consignes comprenant des incitateurs précis devant guider les explorations, les jeux musicaux et les improvisations sonores.

5.3 Protocole d'observation

Considérant la question d'intérêt autour de laquelle s'axe ce travail, l'observation et l'analyse des productions sonores des élèves porteront sur deux items différents. D'une part, nous chercherons à savoir comment ont évolué les comportements des élèves au cours de la séquence et si nous pouvons constater l'émergence de conduites s'apparentant à des conduites musicales. D'autre part, nous tenterons de déterminer la qualité, en terme de comportement musical, des productions sonores en situation d'improvisation individuelle avec et sans consigne de jeu, en observant finement les productions sonores de la dernière séance.

Pour vérifier nos hypothèses et tenter de répondre à nos interrogations, les observations seront conduites selon plusieurs critères d'ordre qualitatif. Ces critères d'observation sont largement inspirés de ceux utilisés par Pizzorno et Rosati (Maurizio Vitali & al., 2009 in Delalande, 2015) dans leur étude concernant la présence de styles musicaux interindividuels chez les bébés. Les différents items ont été sélectionnés aux vues de leur pertinence quant aux comportements que nous voulons observer chez les élèves. Ils ont toutefois été réadaptés et complétés pour le bien de notre étude.

Les différents comportements ainsi relevés dans les phases d'improvisation avec consignes et sans consignes seront ensuite mis en comparaison. Cependant, les résultats et les analyses qui en découleront ne pourront pas faire l'objet d'une généralisation. En effet, cette étude ne possède pas la rigueur scientifique nécessaire à une publication. Le protocole d'observation et d'analyse est fondé sur une appréciation qualitative des comportements des élèves, certes critériée, mais au sein de laquelle l'objectivité totale de l'observateur ne peut être garantie.

5.3.1 Critères d'observation pour les productions en situation d'improvisation :

Afin de mesurer la qualité des productions sonores des élèves en terme musical, nous focaliserons notre attention sur le caractère intentionnel et le degré de structuration des improvisations individuelles observées, en déterminant :

- la liste des gestes-sons utilisés lors d'une même séquence sonore : il s'agira de savoir si nous observons la présence ou non de gestes-sons privilégiés pouvant traduire la présence d'idées musicales particulières.
- la présence de variation des paramètres sonores d'un même geste-son.
- le degré d'organisation des gestes-sons : alternance ou répétition de certains gestes-sons, utilisation d'un ou plusieurs gestes-sons identifiables pour leur caractère particulier à un moment spécifique de la séquence sonore.

Résultats et discussion

Les données issues du protocole d'observation définis en amont vont faire l'objet de la partie qui suit. Dans un souci de clarté, la présentation des résultats recueillis et leur analyse seront effectués conjointement. Nous commencerons par porter notre attention sur l'évolution globale des comportements d'exploration sonore des élèves avant de nous concentrer sur les comportements individuels au cours des situations d'improvisation.

6. Retour de pratiques :

6.1 Les activités d'explorations sonores.

6.1.1 Résultats des comportements d'élèves en premières séances.

Lors des deux premières séances, les explorations sonores ont été conduites sur les objets de manière libre. Aucune consigne autre que « Rechercher les sons que l'on peut faire avec nos instruments » n'a été donnée. Les instruments étaient isolés et répartis dans tout l'espace de la salle afin d'améliorer la qualité d'écoute des élèves par rapport à leurs propres productions sonores. J'avais pour cette première séance sélectionné un panel d'objets hétéroclites : boîte en métal, en carton et en polystyrène, pots en verre, feuilles en plastique-bulle et en aluminium, baguettes en bois et tuyaux en plastique.

Les gestes effectués par les élèves majoritairement observés consistaient à frapper les instruments avec le plat de la main de manière forte. Les durées d'exploration sur un même objet étaient soit très courtes, de l'ordre d'une dizaine de secondes voire moins, soit assez longues, environ plusieurs minutes pour certains (notamment l'exploration des boîtes en carton). J'ai pu noter que sur 11 élèves, 9 ont manifesté le désir d'agir sur l'ensemble des objets. Les deux élèves restants ont agi seulement sur un objet de la même manière durant l'ensemble du temps consacré à la recherche libre. Plusieurs élèves se sont spontanément rassemblés autour d'un même objet fournissant une surface assez large pour effectuer ensemble des frappés. De manière surprenante, presque aucun échange verbal n'a été constaté entre les élèves même entre ceux rassemblés autour d'un même instrument. Pendant toute la durée de l'observation, ne sachant pas exactement comment me positionner face aux productions des élèves et ne voulant pas induire de comportements particuliers, j'ai choisi de rester en retrait et de ne pas intervenir sur les productions sonores. Aucun élève n'est venu me solliciter.

6.1.2 Discussion :

Suite à ces séances et malgré la consigne qui consistait à explorer les sonorités des instruments, il est clairement apparu que les différents comportements constatés ne relevaient pas de comportements d'exploration sonore. Bien que les élèves aient manifestement pris beaucoup de plaisir à manipuler les objets, aucun n'a semblé réellement s'intéresser aux sonorités produites. Ces constatations nous ont amené à conclure que l'intérêt pour l'aspect matériel des corps sonores avait largement primé sur l'attention portée aux effets sonores produits par les gestes effectués sur les instruments. Le fait qu'aucun élève ne vienne me faire remarquer une manière intéressante d'agir sur l'objet m'a en outre laissé perplexe.

Suite à ces premières séances, il m'a été difficile de ne pas ressentir une certaine déception face à l'absence totale d'émergence de trouvailles sonores. Il m'est revenu à l'esprit les propos de Manuela Filippa, qui avait elle-même pu remarquer que l'enfant focalise dans un premier temps son attention sur l'exploration de l'objet matériel avant de la diriger vers l'objet sonore. Cependant, j'entretenais l'espoir de constater une apparition plus rapide de l'intérêt porté aux sons de la part d'enfants un plus âgés que ceux qui étaient concernés dans l'étude de Delalande. Il s'est avéré que mes élèves, quel que soit leur âge, ont tous eu besoin de ce premier contact matériel avec l'objet et de dépasser un certain stade de défoulement avant d'être disponible pour une activité de recherche demandant une concentration spécifique.

Bien qu'ayant relativisé sur le fait de n'avoir pas pu observer les prémices de comportements musicaux chez mes élèves, il m'a paru nécessaire de repenser mon positionnement dans la séance ainsi que la façon dont le dispositif sonore devait être présenté aux élèves.

6.1.2.1 *Évolution du dispositif instrumental*

Fort du recul acquis grâce au retour que m'a permis l'observation détaillée de ces premières séances ainsi qu'aux conseils que j'ai pu recevoir de la part de formateurs, j'ai choisi de réduire mon corpus d'instruments à seulement 3 catégories d'instruments. De plus, afin de créer un terrain fertile à l'imagination, j'ai décidé d'inventer une histoire fictive servant de trame narrative à ma séquence. Cette histoire impliquait la personnification des instruments et leurs différentes péripéties au cours des séances qui donneront le cadre des jeux musicaux. Cette théâtralisation des séances devait contribuer, d'une part à la ritualisation de chaque séance, et d'autre part, à nourrir l'imaginaire des élèves pour les futures inventions sonores proposées. La présentation du nouvel instrumentarium a donc servi d'introduction à cette histoire.

Contrairement aux séances précédentes, j'ai rassemblé les instruments par « famille » en

créant un pôle où étaient disposés les tambourins, un autre où se trouvaient les boîtes de métal et un dernier avec les boîtes en carton. De même, j'ai limité les possibilités de déplacement des élèves afin de favoriser la concentration sur un seul instrument. Trois groupes d'élèves ont été constitués et chaque groupe disposait d'environ 2 à 3 minutes d'exploration par catégorie d'objets. Lorsque ce temps arrivait à son terme, je donnais un signal sonore pour que chaque groupe change de pôle d'instruments afin de continuer l'exploration sonore.

Chaque séance débutait par une mise en situation théâtralisée des objets. Ces derniers étaient censés avoir vécu telle ou telle aventures durant la nuit, celles-ci ayant contribué à leur humeur du moment et suscité chez eux différents sentiments que les élèves allaient devoir traduire de manière sonore.

M'appuyant donc sur cette nouvelle mise en place des situations d'explorations sonores, j'ai engagé les élèves à « faire connaissance » avec les nouveaux instruments en leur donnant pour consigne de « Rechercher le plus de façons possibles de faire parler ces créatures [les instruments] avec des sons ». Cette consigne d'exploration a été conduite pendant deux séances, ceci dans la volonté de laisser un temps suffisamment long aux élèves pour s'habituer à ces nouveaux corps sonores. Puis, lors des deux séances suivantes, les consignes données se sont resserrées autour d'un seul mode de jeu. J'ai demandé aux élèves de chercher d'autres sonorités que pouvaient produire les objets seulement en utilisant le mode de jeu « gratter ». Enfin, abandonnant ma posture de simple observateur, j'ai pris parti d'intervenir auprès de chaque élève, prenant le temps de m'intéresser aux productions de tous en leur demandant quel son nouveau avaient-ils trouvé, comment pouvait-on les caractériser et de quelle manière arrivaient-ils à produire cet effet sonore.

6.1.3 Résultats des comportements des élèves en séances suivantes.

Alors que les gestes-sons effectués sur les objets en début de séquence semblaient désordonnés et centrés sur la recherche du plaisir corporel lié au mouvement, les comportements des élèves ont progressivement gagné en maîtrise et en variété. Bien que des comportements encore fortement liés au plaisir suscité par l'action ont subsisté, il nous a été permis de remarquer une évolution du rapport avec l'instrument en terme comportemental.

D'un premier abord, nous avons observé qu'en comparaison avec la première séance, les élèves se sont montrés de plus en plus concentrés et impliqués au cours des explorations sonores menées sur les séances suivantes. En effet, les élèves ont exploré les instruments plus calmement, avec des gestes plus contrôlés et moins puissants. De manière générale, les

regards étaient dirigés vers l'instrument et il a été noté à plusieurs reprises que les élèves rapprochaient parfois les objets de leur oreille pendant leur utilisation.

De plus, une gamme de gestes dépassant la simple percussion de l'objet s'est constituée au fil des séances. Voici donc un inventaire des modes de jeu les plus couramment relevés au cours de l'observation des explorations sonores :

- Frapper avec la main ou avec le doigt à l'intérieur et à l'extérieur de l'objet.
- Gratter l'objet avec la main ou le doigt.
- Frotter l'objet avec la main, sur le sol, ou contre un objet similaire.
- Entrechoquer un objet avec un autre ou contre le sol.
- Donner des pichenettes sur le dos de l'objet.

Si les modes de jeu se sont diversifiés, très peu de variations ont été observées sur les instruments. Les seuls comportements traduisant la volonté de faire varier un geste donné étaient des changements dans la zone d'impact du geste sur l'objet ou bien un transfert d'un même geste sur un autre objet. Toutefois, la troisième et quatrième séance où la consigne était de trouver différentes façons de gratter un instrument ont vu apparaître l'émergence de véritables variations des modes de jeu. Il a pu être noté que certains élèves variaient les sonorités produites principalement en terme de vitesse et d'intensité. Concrètement cela se traduisait en grattant plus rapidement ou plus lentement les boîtes en métal (seuls instruments proposés pour cette exploration). De manière toute aussi intéressante, les modalités d'exécution des gestes sur les surfaces des instruments se sont diversifiées, créant ainsi des variations de timbre. J'ai remarqué que les élèves imprimaient des mouvements circulaires ou en arabesques sur la surface des instruments, des mouvements continus suivant différentes trajectoires autres que des allers-retours.

Tous les élèves ont en outre commencé à manifester de plus en plus le désir de me montrer leurs différentes trouvailles. Au cours des premières explorations conduites au sein de cette nouvelle organisation, j'étais constamment sollicité pour prendre note des trouvailles sonores, même si cela consistait principalement en une présentation de la nouvelle manière que les élèves avaient découvert d'agir sur l'instrument.

Cependant, loin de se cantonner seulement au développement des échanges enseignant-élèves, des changements d'attitude entre les élèves ont été remarqués. Les échanges verbaux se sont multipliés et il n'a pas été rare de voir qu'un élève ayant découvert un geste-son original allait spontanément le faire écouter à un autre élève de son groupe. Plus intéressant encore, des transferts de trouvailles sonores se sont opérés entre élèves et sur les différents instruments.

Voici quelques-uns de ces enrichissement de modes de jeu et trouvailles sonores entre élèves :

Bohème produit des petits impacts sur la peau du tambourin et obtient des sons résonnants assez brefs. Ellana l'observe et se met à adopter le même mode de jeu. Au bout de quelques secondes, elle change la zone d'impact de ses pichenettes pour les effectuer sur le cadre en bois du tambourin. Après un moment passé à explorer les sonorités produites, elle se rapproche de Bohème pour lui montrer et toutes les deux se mettent à jouer de la même manière. Une troisième élève, Julie, se trouvant à côté se consacrait à explorer les sonorités du tambourin en le grattant ou le frottant. Voyant que ses deux camarades effectuaient des gestes-sons originaux, elle s'est aussi mise à gratter le cadre du tambourin.

Nayia commence à produire des sons avec sa boîte en effectuant de petits allers-retours grattés sur le côté rugueux de la boîte, elle la rapproche de son oreille et diminue la vitesse de son geste. Sollicitant Maëlys qui se trouvait à côté, elle lui approche la boîte de l'oreille en lui disant d'écouter l'effet sonore produit. En retour, Maëlys lui montre une autre manière qu'elle a trouvée de gratter l'objet : en effectuant le geste à l'intérieur. Nayia observe alors sa camarade faire puis décide elle aussi de gratter l'intérieur de sa boîte.

Maëlys sollicite l'attention d'une de ses camarades pour lui présenter sa façon de jouer : elle gratte le côté de la boîte avec une main et alterne des allers-retours rapides avec des plus lents. Margot reprend très vite le même mode de jeu et les deux élèves jouent simultanément pendant quelques secondes. Puis, Margot qui était au début spectatrice commence à alterner des grattés en allers-retours rapides avec des frappés sur la boîte. Elle répète cette cellule sonore plusieurs fois en marquant une pause entre chaque. Enfin, elle appelle sa camarade pour lui montrer comment elle a fait évoluer la trouvaille d'origine.

6.1.4 Discussion :

6.1.4.1 Réflexion sur l'importance du dispositif instrumental :

L'observation de ces moments d'exploration sonore montre à quel point les pratiques des élèves se sont modifiées et enrichies. D'une part, les gestes des élèves se sont diversifiés et concentrés autour de certains modes de jeu privilégiés. Le fait qu'il a été constaté que des modes de jeu soient repris et variés systématiquement au cours des différentes séances, et ce avec des instruments différents, amène à penser que les élèves ont découvert de véritables trouvailles sonores.

Au vue de l'évolution des comportements des élèves, il est tentant de corrélérer ce changement

d'attitude à l'évolution du dispositif. Les nouvelles conditions d'exploration ont favorisé la concentration des élèves et la recherche de singularité sonore. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves soient limités à l'exploration d'un seul instrument à la fois et qu'ils n'aient pas la liberté de passer librement d'un objet à un autre. Ces conclusions rejoignent en partie celles de Delalande dans *Naissance de la musique* (2015), concernant le dispositif. Pour lui, « la situation individuelle de l'enfant qui reste seul face à un instrument est beaucoup plus propice à l'invention sonore. » (2015, p. 258). Il considère en outre qu'un dispositif impliquant plusieurs enfants avec plusieurs instruments proposés librement à l'exploration incite ces derniers à se disperser, sans prendre le temps de s'attarder sur un objet en particulier. Si je suis en accord avec Delalande sur ce sujet, il m'a cependant paru important que les élèves soient tout de même proches les uns des autres et qu'ils puissent explorer ensemble plusieurs instruments au cours de la même séance. Ce choix s'est justifié en voyant les transferts de trouvailles s'opérer entre les élèves (ainsi qu'entre les différents instruments pour un même élève), et les réflexions qu'ils ont pu s'échanger autour de l'exploration d'un même instrument. L'imitation des gestes a donné lieu à des imitations sonores qui ont constitué un levier dans l'émergence de conduites musicales chez les élèves. En effet, loin de se contenter de seulement reproduire à l'identique le geste du camarade, certains élèves recherchaient la variation du geste-son.

6.1.4.2 Réflexion sur le rôle de l'enseignant :

Le propre changement opéré dans ma posture professionnelle semble avoir été déterminant dans la relance de l'activité et l'évolution des conduites d'exploration sonore chez les élèves. Le fait d'être passé d'un rôle d'observateur en retrait à une posture active de sollicitation, d'encouragement et d'intérêt porté aux sonorités peut expliquer, en partie, l'évolution du rapport élève-instrument-geste-sons observé dans le déroulement de la séquence. Dans l'optique de diriger leur attention sur les effets sonores produits et de leur faire prendre conscience de la relation entre geste et sons, je demandais systématiquement aux élèves s'ils pouvaient essayer de me décrire les sonorités produites, de me dire ce que cela leur évoquait. Les élèves ont alors commencé à systématiquement m'interpeller, sollicitant mon attention pour « regarder les sons » qu'ils produisaient ou avaient trouvés. Comme nous l'avons abordé dans le cadrage théorique de ce mémoire, s'intéresser et se montrer sensible aux sonorités en tant qu'enseignant lorsque les élèves explorent favorise leur engagement dans les explorations et contribue à développer chez eux une sensibilité aux sonorités. Cela s'accompagne en outre chez les élèves d'une plus grande intentionnalité dans l'exploration, l'exécution et la variation

de trouvailles sonores. Cela semble donc confirmer notre première hypothèse : les situations d'exploration sonore favorisent l'émergence de trouvailles sonores.

Concernant l'émergence de conduites musicales chez les très jeunes enfants, Delalande considérait que « l'aller et retour entre des moments d'exploration, seul ou à plusieurs, dans lesquels l'enfant a totalement l'initiative -orienté seulement par le dispositif – et des instants de relance est probablement la clé d'une pédagogie de l'invention » (2015, p.260). Ces considérations semblent également vraies pour des élèves de maternelle. Aux vues de mon expérience, j'émettrais seulement une réserve quant au fait de laisser les élèves trop longtemps en situation d'exploration libre. Même si cela me semble nécessaire dans un premier temps, il me paraît important de restreindre petit à petit les explorations avec des consignes de recherche pour amener les élèves à se focaliser sur une trouvaille sonore et d'avoir envie de l'approfondir.

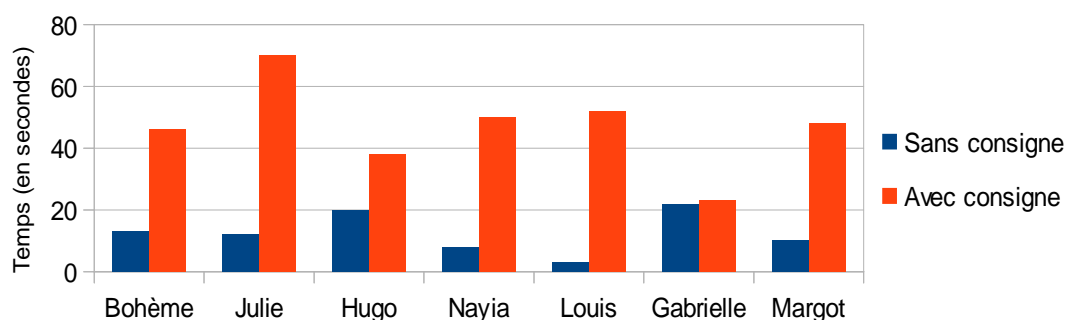
6.2 Qualité des productions sonores en situation d'improvisation :

A travers notre deuxième hypothèse, nous postulons que le fait de guider les improvisations par des consignes en terme de rendu expressif favoriserait l'émergence et la structuration des idées musicales. Cette partie propose donc de retranscrire les résultats observés dans les séquences sonores de sept élèves, sélectionnés sur la base de leur nombre de présences lors de cette séquence, dans deux situations d'improvisations proposées en dernière séance : une situation d'improvisation avec la consigne « *Tu dois jouer une musique pour faire comprendre aux spectateurs que le tambourin est au début très en colère puis qu'il se calme petit à petit* » et une situation d'improvisation libre, sans consigne.

6.2.1 Résultats des comportements des élèves en improvisation.

6.2.1.1 Durées des improvisations :

Figure 1 : Durées des improvisation en secondes en situation d'improvisation avec et sans consigne.



6.2.1.2 Listes des gestes-sons utilisés :

Les improvisations se sont construites autour des gestes-sons répertoriés dans les tableaux suivants. Les tableaux font état de l'importance que les élèves ont consacré à chaque mode de jeu. Chaque mode de jeu a été chronométré au sein de chaque production individuelle afin de calculer, en pourcentage, la place qu'il occupe au sein d'une même improvisation.

Tableau 1 - Liste et répartition (en %) des gestes-sons au sein des improvisations guidées.

	Temps total	Gratter	%	Tapoter	%	Frapper	%	Frotter	%	Autre	%
Bohème	46s	28s	60,9	16s	34,78	/	/	/	/	2s (silence)	4,32
Julie	70s	57s	81,43	/	/	3s	4,29	/	/	10s (silence)	14
Hugo	38s	38s	100	/	/	/	/	/	/	/	/
Nayia	50s	28s	56	15s	30	7s	14	/	/	/	/
Louis	52s	21s	40,38	11s	21,15	/	/	6s	11,54	14s (pichenettes)	26,92
Gabrielle	23	23	100	/	/	/	/	/	/	/	/
Margot	48s	30s	62,5	4s	8,33	/	/	/	/	14s (pichenettes)	29,17

Tableau 2 - Liste et répartition (en %) des gestes-sons au sein des improvisations libres.

	Temps total	Gratter	%	Tapoter	%	Frapper	%	Frotter	%	Autre	%
Bohème	13s	/	/	3s	23,08	/	/	/	/	10s (pichenettes)	76,92
Julie	12s	/	/	/	/	/	/	12s	100	/	/
Hugo	20s	3s	15	/	/	1s	5	/	/	16s (faire rouler)	80
Nayia	8s	/	/	8s	100	/	/	/	/	/	/
Louis	3s	/	/	/	/	3s	100	/	/	/	/
Gabrielle	22s	12s	55,5	/	/	10s	45,5	/	/	/	/
Margot	10s	10s	100	/	/	/	/	/	/	/	/

6.2.1.3 Variations et organisation des trouvailles dans les improvisations libres.

Ci-dessous sont retranscrites les improvisations sans consigne. Nous nous attachons ici à repérer des formes de variations et d'organisation des gestes-sons utilisées afin de savoir si nous pouvons les considérer comme des manifestations de comportements musicaux.

Bohème	Geste-son privilégié : <i>Pichenettes</i> avec les deux mains.
Variations des g/s	Utilise ses deux mains puis une seule pour effectuer des pichenettes alternées sur son objet. Termine en tapotant deux fois la boîte avec les deux mains, cellule sonore qu'elle réitère deux fois avant de s'arrêter.
Organisation des g/s	Répétition de la dernière cellule sonore avec le geste-son : taper en imprimant successivement deux petits coups brefs.
Julie	Geste-son privilégié : <i>Gratter</i> avec le bout des doigts.
Variations des g/s	Frotte le tambourin avec la paume de la main de manière continue. Elle effectue des mouvements en aller-retour, qu'elle alterne parfois avec des mouvements plus circulaires, légèrement plus rapides.
Organisation des g/s	Alternance entre un mouvement circulaire et le même en aller-retour.
Hugo	Geste-son privilégié : aucun en particulier.
Variations des g/s	Commence par faire rouler le tambourin en posant le cadre sur le sol. S'arrête puis cogne légèrement le tambourin contre le sol. Il termine en grattant brièvement la peau du tambourin.
Organisation des g/s	Succession de trois gestes-sons. Pas de variation ni d'alternance.
Nayia	Geste-son privilégié : <i>Tapoter</i> avec le bout des doigts.
Variations des g/s	Tapote le tambourin une fois avec chaque doigt des deux mains
Organisation des g/s	Aucune répétition, ni de variation ou d'alternance de gestes-sons.
Louis	Geste-son privilégié : aucun en particulier
Variations des g/s	Tape des deux mains de manière continue sur sa boîte en carton.
Organisation des g/s	Aucune variation ni d'alternance de gestes-sons.
Gabrielle	Gestes-sons privilégiés : <i>Gratter</i> et <i>frapper</i> avec les doigts.
Variations des g/s	Gratte le bord rugueux de la boîte en métal pendant une dizaine de secondes en changeant plusieurs fois l'orientation de sa main. Termine en tapotant le dessus lisse de la boîte avec ses deux mains.
Organisation des g/s	Succession de deux gestes-sons. Pas de variation ni d'alternance.
Margot	Geste-son privilégié : <i>Gratter</i> avec un doigt.
Variations des g/s	Commence par de petits gestes-sons circulaires du bout des doigts sur la peau du tambourin. Termine son geste en accélérant très brièvement et en faisant partir sa main en l'air, produisant un « zip » sonore. Elle répète ce geste trois fois. Puis, elle rejoue la même séquence sonore.
Organisation des g/s	Alternance de deux gestes-sons. Répétition d'une séquence sonore à l'identique.

6.2.1.4 Variations et organisation des trouvailles dans les improvisations guidées.

Ci-dessous sont répertoriées les improvisations guidées. Étant donné la longueur de ces productions et la difficulté de les retranscrire exactement par écrit, seuls les éléments intéressants en terme de variations et d'organisation des gestes-sons sont mentionnés.

Bohème	Geste-son privilégié : <i>Gratter</i> avec le bout des doigts d'une seule main
Variations des g/s	<ul style="list-style-type: none"> - Module la vitesse et le timbre en grattant le tambourin lentement, obtenant un son lisse puis rapidement, obtenant un son nerveux et fort. - Module la durée en effectuant des silences, en utilisant des gestes-sons parfois brefs et discontinus, parfois plus longs et continus. - Varie la forme du geste-sons en jouant en allers-retours sur l'instrument ou en imprimant des mouvements circulaires, de manière ample ou réduite.
Organisation des g/s	<ul style="list-style-type: none"> - Commence par une répétition de gestes identiques entrecoupés de pauses. - Effectue un silence de 3 secondes après sa séquence sonore énergique. - Alterne un geste-son très lent, lisse et circulaire avec le même effectué de manière très brève, rapide, et nerveuse. - Termine en diminuant progressivement l'intensité des sons et marque la fin par un frotté ample et lent faisant partir la main en envolée.
Julie	Geste-son privilégié : <i>Gratter</i> avec le bout des doigts.
Variations des g/s	<ul style="list-style-type: none"> - Module la vitesse en grattant de manière lente ou très rapide. - Module le timbre en passant d'un son lisse à un son granuleux obtenu en accentuant la pression de son ongle sur la peau du tambourin. - Module le timbre en passant d'un grattement à un tapotement consistant à faire courir très légèrement ses doigts sur la peau du tambourin. - Varie la forme du geste-sons en jouant en aller-retour ou en cercles, de manière ample ou réduite. Utilise un doigt, une ou deux mains.
Organisation des g/s	<ul style="list-style-type: none"> - Débute son improvisation en répétant deux fois une cellule sonore de 3 grattements en allers-retours rapides entrecoupés d'un court silence. - Termine son improvisation en grattant avec le petit doigt près du bord du tambourin de plus en plus lentement jusqu'à atténuer complètement le son.
Hugo	Geste-son privilégié : <i>Gratter</i> avec un seul doigt.
Variations des g/s	<ul style="list-style-type: none"> - Module la vitesse et l'intensité de son geste en jouant très rapidement de manière continue ou très lentement. - Module le timbre en grattant soit avec tous les doigts pour produire un son assez lisse soit avec un seul doigt pour produire un son très rugueux. - Varie la forme de son geste en grattant soit en allers-retours continus soit en l'effectuant plusieurs fois de manière descendante et discontinue.
Organisation des g/s	<ul style="list-style-type: none"> - Commence par un frappé, marque un silence suivi d'un geste-son vif. - Répète plusieurs fois le même geste en faisant varier son timbre. - Termine en effectuant des gestes-sons discontinus et d'intensité faible et marque la fin de son improvisation par un ultime grattement très vif et bref.
Nayia	Geste-son privilégié : <i>Gratter</i> avec le bout des doigts.
Variations des g/s	<ul style="list-style-type: none"> - Module la vitesse de ses mouvements en grattant des deux mains de manière très rapide et continue ou en grattant lentement avec un seul doigt. - Module l'intensité des grattements en jouant rapidement ou lentement. - Module le timbre en faisant courir ses doigts sur la peau d'abord en grattant puis en tapotant et en grattant de nouveau.
Organisation des g/s	<ul style="list-style-type: none"> - Débute sa production avec des sons très énergiques et d'intensité forte. - Alternance et répétition de gestes-sons identiques : gratter et frotter. - Termine avec des gestes-sons de plus en plus lents, atténués et réduits.

Louis	Geste-son privilégié : aucun en particulier.
Variations des g/s	- Variation d'un geste-son frotté en terme de vitesse et d'intensité. - Variation de mode de jeu.
Organisation g/s	- Succession de cinq gestes-sons sans alternance ni répétition.
Gabrielle	Geste-son privilégié : <i>Frotter</i> avec les doigts.
Variations des g/s	- Module la vitesse et l'intensité en jouant de manière rapide ou lente. - Varie la forme du geste-son en l'imprimant soit de manière circulaire et continue soit en allers-retours et discontinue.
Organisation des g/s	- Alternance d'une cellule sonore rapide, intensive et continue avec la même cellule sonore effectuée lentement et de manière discontinue.
Margot	Geste-son privilégié : <i>Pichenettes</i> avec les mains / <i>Gratter</i> avec les doigts.
Variations des g/s	- Passe de grattements avec un seul doigt très brefs et discontinus effectués amplement à des grattements circulaires continus d'amplitude réduite.
Organisation des g/s	- Débute par des sons puissants. - Termine sa production en grattant de manière circulaire mais en réduisant l'amplitude et en ralentissant son geste jusqu'à ne plus produire de son.

6.2.2 Discussion :

6.2.2.1 Analyse des résultats : comparaison des deux situations d'improvisation.

Les tableaux 1 et 2 nous montrent que les improvisations avec consigne comportent respectivement plus de gestes-sons que les improvisations sans consigne. Alors que ces dernières sont bien souvent constituées d'un unique geste-son, nous notons la présence d'un geste-son majoritaire dans chaque production improvisée sous consigne. Ce geste-son privilégié s'est manifesté principalement par le mode de jeu « gratter ». Cette préférence peut s'expliquer par le fait que, lors des explorations sonores menées en début de séquence, ce mode de jeu a constitué notre matériau de base pour effectuer des recherches de variations.

Si nous mettons ces résultats en lien avec la durée des productions présentées dans la Figure 1 et les retranscriptions, nous constatons que les improvisations sans consigne sont moins riches que celles avec consigne. En effet, elles sont plus courtes et presque pas variées en terme de gestes-sons. En outre, nous observons que sur les sept observations répertoriées, quatre sont une succession de gestes-sons ou un unique geste-son joué sans aucune forme d'organisation. Excepté pour l'improvisation de Margot, où une organisation et une répétition volontaire transparaît, les autres improvisations ne semblent pas relever de comportement musical. En comparaison, les productions avec consigne sont significativement plus longues et élaborées. Seule l'improvisation de Louis consiste en une succession de 3 ou 4 gestes-sons différents et effectués sans variation ni répétition. Les six autres élèves, en revanche, commencent leur

production par des gestes-sons rapides produisant des sons énergiques et d'intensité forte et la terminent par des gestes-sons lents produisant des effets sonores assez lisses et d'intensité faible. Si ces élèves ont tous fait varier leur geste-son privilégié en terme de vitesse et d'intensité, ils ont aussi souvent effectué des variations en terme de timbre et de forme du mouvement. Cela notamment en augmentant ou réduisant l'amplitude du geste-son, en jouant avec des gestes circulaires ou saccadés, et en alternant les manières de jouer avec les deux mains, une seule main, ou encore un ou plusieurs doigts.

De manière flagrante, la motivation était plus forte que pour les improvisations sans consigne. Les élèves étaient plus concentrés et intentionnels dans l'exécution des sons joués et plus soucieux de l'effet produit sur les autres enfants. Enfin, il a fallu que je donne un signal à tous pour leur indiquer qu'ils devaient choisir une fin et terminer leur improvisation.

6.2.2.2 Réflexion sur l'influence de la consigne et le support d'imagination :

En menant des improvisations avec et sans consigne, nous cherchions à savoir si les incitateurs verbaux favoriseraient la qualité des improvisations sonores en terme d'émergence et d'organisation d'idées musicales. Les résultats et l'analyse précédente vont dans le sens de notre deuxième hypothèse. Plusieurs facteurs peuvent, selon nous, expliquer ces résultats.

Tout d'abord, le fait que la consigne donnée comportait deux parties distinctes semble avoir permis aux élèves, dans la situation d'improvisation guidée, d'anticiper la façon dont ils allaient pouvoir structurer et faire évoluer leur improvisation (ce que ne leur a pas permis la situation sans consigne). Les nombreuses variations d'intensité et de vitesse ont, de toute évidence été largement induites par ma demande exigeant que leur musique traduise dans un premier temps la colère puis dans un deuxième temps le calme. Tous les élèves ont utilisé des sons forts, rapides et pour certains rugueux pour traduire la colère alors que le calme s'est traduit par des sons plutôt lents, circulaires, et lisses. Cela démontre qu'ils ont été capables d'insuffler une dimension émotive dans leur jeu.

De surcroît, nous pensons que l'imaginaire induit par le contexte des séances et la consigne a fourni aux élèves une base déjà établie, un support sur lequel construire une séquence sonore. Ils n'avaient pas à penser le « *quoi faire* » et le « *comment faire* » en même temps. Le fait que la situation d'improvisation libre n'a pas donné lieu à des conduites musicales chez la majorité des élèves peut sûrement s'expliquer, d'une part, par le manque de finalité et de sens dans l'activité par rapport à celle proposée avec des consignes. D'autre part, les élèves ne disposaient pas de support déclencheur de l'imagination. La liberté de jeu en improvisation

sans consigne semble avoir freiné les élèves dans leur inventivité et imagination. De manière générale, les élèves sont souvent plus volontaires et investis dans une tâche où ils ressentent un fort sentiment de contrôle et de liberté plutôt que dans des activités guidées. Or, ici, les élèves ont été d'autant plus inventifs que l'improvisation était délimitée par une consigne.

Enfin, mes interventions au cours des improvisations des élèves destinées à leur signifier qu'ils devaient choisir une fin ont sans doute constitué un repère dans la structure temporelle de leur improvisation en les aidant à faire un choix quant à la manière de la clore. Le fait que les élèves aient montré des comportements beaucoup plus inventifs dans les situations avec consigne concorde parfaitement avec la pensée de Cristina Agosti-Gherban et Christina Rapp-Hess dans *L'enfant, le monde sonore et la musique* (1985) qui insistent sur l'importance de nourrir l'imaginaire des élèves avec des supports pour qu'ils puissent développer des comportements d'invention sonore.

6.2.2.3 *Réflexion sur les capacités d'invention musicale des élèves :*

Aux vues des résultats et de leur analyse, les élèves semblent donc avoir développé de réelles capacités d'écoute, de sensibilité aux effets sonores et d'intentionnalité du geste. Les gestes-sons dans la majorité des improvisations peuvent être considérés comme des trouvailles sonores en ce sens où les élèves les ont fait varier, répéter et alterner avec d'autres gestes. Le degré d'organisation de certaines productions nous laisse penser avoir été plusieurs fois en présence de véritables idées musicales au sens où l'entend Delalande. Au sein des improvisations avec consignes répertoriées et d'autres non retranscrites ici, nous avons pu remarquer la présence de gestes sonores utilisés de manière évidente pour introduire les improvisations ainsi que pour les terminer : par exemple l'utilisation d'un frappé unique ou de gestes puissants suivis d'un silence en introduction ainsi que des gestes-sons effectués de plus en plus lentement en fin d'improvisation et se terminant de manière très ample et atténuée. Enfin, au sein des improvisations guidées dans les différentes situations, nous avons pu observer la récurrence de certains gestes-sons qui étaient variés et alternés avec d'autres, chaque fois de manière différente selon la consigne donnée.

De telles constatations prouvent que des élèves de maternelle, sans aucune formation instrumentale et ne disposant que de très peu d'expérience dans ce domaine, sont capables d'inventer de la musique, ou tout du moins une séquence sonore, intentionnellement. Si ces improvisations individuelles se sont révélées riches, il serait intéressant d'expérimenter s'il est possible d'amener des élèves du même âge à composer des séquences sonores collectives.

6.2.2.4 Propositions d'amélioration :

Si je venais à reconduire une séquence de ce type, je le ferais différemment. Tout d'abord, je proposerais à mes élèves des écoutes musicales régulières. Ils seraient amenés à Cela les à découvrir de nouvelles sonorités et à prendre conscience par ce biais de leurs propres possibilités en terme de productions sonores vocales ou instrumentales. Cela constituerait en outre un support de langage riche dans le but de développer le vocabulaire musical et relatif à l'expression des ressentis personnels après l'écoute d'une musique.

De même, ayant filmé mes séances pour les observer plus finement, j'aurais pu montrer à mes élèves le film de leurs improvisations. Outre un excellent support de langage, cela aurait fourni un retour d'expérience très éclairant pour les élèves sur leur production. Ces visionnages auraient pu être utilisés pour reconduire plusieurs fois la même improvisation avec le souci d'améliorer ou d'approfondir certaines idées sonores intéressantes.

Enfin, il serait intéressant de proposer d'autres instruments et de partir de supports imagés pour déclencher l'invention sonore. Avoir un visuel sur lequel s'appuyer pourrait enrichir la situation en terme de sens et de finalité de la tâche demandée. Un album matérialiserait par exemple un but tangible à atteindre pour l'élève : raconter avec des sons ce qui est raconté avec des images et des mots. La structure chronologique des histoires pourrait être un autre levier à la structuration temporelle des productions.

Conclusion

La problématique autour de laquelle s'est construit ce travail interrogeait les moyens de favoriser l'invention musicale chez les élèves de maternelle. Compte tenu des réflexions précédentes, les moments d'exploration sonore de plus en plus guidés et la mise à disposition d'un support imaginaire aux élèves semblent être déterminant dans l'émergence d'idées musicales chez les élèves et favorisent la qualité et l'organisation de leurs productions sonores. Le travail présenté dans ce mémoire n'a fait qu'effleurer les possibilités de mettre les élèves en situation d'invention et nous sommes convaincus qu'il est possible d'aller encore plus loin dans le développement de ces capacités chez les enfants de cet âge. Si un tel travail gagnerait à être reproduit et approfondi, il serait dommage de limiter l'expression et l'inventivité des élèves à sa seule dimension sonore. Il serait intéressant de le reconduire en l'enrichissant par des formes d'exploration et d'expression vocales et corporelles.

Bibliographie :

Agosti-Gherban, C. & Rapp-Hess, C. (1986). *L'enfant, le monde sonore et la musique*. Paris : Editions Presses Universitaires Françaises.

Bonnette, P (2011). Place, statut, fonctions de la musique à l'école primaire : l'éducation musicale et les autres enseignements. Thèse de doctorat, Université de Nantes, Sciences de l'Education .

Bouysse, V., Maestracci, V., Moirin, J.-Y. & Saint-Marc, C. (2007). *La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire*. Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale n° 2007 – 047, Paris.

Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris : Editions Buchet-Chastel.

Delalande, F. (2015). *Naissance de la musique : les explorations sonores de la première enfance*. Presse Universitaires de Rennes : Éditions Ina.

Duvillard, J. (2010). L'éducation musicale à l'école primaire. Tréma [En ligne], 25 | 2005. Consulté le 19 janvier 2016. Repéré à <http://trema.revues.org/358>

Frapat, M. (1991). *L'invention musicale à l'école maternelle*. Versailles : C.R.D.P.

Kaelblen, P (2012). Éducation musicale à l'école primaire aujourd'hui : pratiques et formation des professeurs des écoles. *Éduquer/Former*, 43, 123-152.

Lamorte, I. (1985). *De la musique avant toute chose : ne les laissez pas sans voix*. Paris : Magnard.

Maizières, F. (2011). Rapport au savoir musical des professeurs des écoles et pratiques d'enseignement : un transfert parfois complexe. *Éducation et didactique* [En ligne], 5.2 | 2011. Consulté le 24 janvier 2016. Repéré à <http://educationdidactique.revues.org/1203>

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (1991). *Les cycles à l'école primaire*. Paris : CNDP et Hachette écoles.

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2002). *Programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin Officiel Hors série n°1 du 14 février 2002, Paris.

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2008). *Programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin Officiel Hors série n°3 du 19 juin 2008, Paris.

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, Paris.

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015, Paris.

Reibel, G. (2000). *L'homme musicien : musique fondamentale et création musicale*. Aix-en-Provence, Édisud.

Annexe 1 : Plan de Séquence

Domaine : Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques Sous-domaine : Univers sonores	
Séquence : Exploration et création sonore.	Contexte : période 4 - 9 séances prévues - MS/GS

Objectif de séquence : Amener les élèves à prendre conscience de la relation instrument-geste-son dans le but de développer l'intentionnalité musicale.

Objectifs spécifiques :

- Développer la perception de la relation entre le timbre et résonance.
- Développer la coordination et l'anticipation d'un son produit par un geste instrumental.
- Affiner le geste instrumental dans l'intention de le rendre plus expressif.
- Créer chez l'élève un répertoire sonore l'aidant à reproduire et produire des sons variés.
- Enrichir l'imaginaire musical des élèves et leur capacité d'invention.

Compétence visée (B.O. Du 26 mars 2015) : *Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix ou des objets sonores.*

Compétences spécifiques :

- Etre capable de jouer d'un corps sonore de manière intentionnelle.
- Etre capable d'improviser une séquence sonore en utilisant et en variant une idée musicale.
- Accepter de jouer de se produire devant d'autres enfants / de respecter le jeu des autres.

Compétences transversales :

- Prendre sa place au sein d'activités collectives;
- S'écouter et écouter les autres;
- Rechercher et proposer des solutions;
- Respecter quelques consignes simples de jeu.

Séances	Durée	Objectifs	Activités principales
<u>S1 - Entrée dans l'activité</u> : Découverte et exploration des objets sonores.	30'	- Amener les élèves à s'approprier les corps sonores. - Développer l'écoute pour reproduire un g/s.	- <u>Exploration libre individuelle du corpus d'objets</u> : 4 E par îlots, rotation. - <u>Dispositif collectif de partage</u> : les E jouent simultanément, à mon signal, jouer tous de la même façon que moi.
<u>S2 - Inventaire modes de jeu</u> : Évaluation diagnostique des comportements d'invention musicale.	30'	- Amener les élèves à s'approprier les corps sonores. - Développer l'écoute pour produire des sons dans un ensemble. - Amener les élèves à jouer collectivement en respectant une règle de jeu puis s'en détacher.	- <u>Exploration libre individuelle du corpus d'objets</u> : 4 E par îlots, rotation. - <u>Improvisation individuelle sans consigne</u> : les E jouent chacun leur tour une musique de leur choix.(identifier modes de jeu intéressants). - <u>Trame sonore avec irruption</u> : jouer tous ensemble de la même façon selon un mode de jeu sélectionné. Au signal, jouer une musique différente de celles des autres
<u>S3 - Exploration d'un geste-son</u> : Rechercher ≠ possibilité de faire une action sonore.	30'	- Amener les élèves à trouver des réponses sonores pour approfondir leur recherche. - Affiner l'écoute de soi et des autres pour reproduire un son à l'identique.	- <u>Exploration individuelle avec consigne</u> (<i>gratter de ≠ manières pour découvrir le plus de sons</i>). - <u>Jeu du chef d'orchestre</u> : un E propose une manière de jouer et tous les autres doivent la reproduire. - <u>Jeu en duo</u> : un E produit un son en grattant, l'autre doit le reproduire.

<p><u>S4- Exploration d'un geste-son:</u> Varier les productions sonores à partir d'un même mode de jeu.</p>	30'	<ul style="list-style-type: none"> - Amener les élèves à rechercher plusieurs possibilités sonores en se limitant à un mode de jeu. - Affiner l'écoute de soi et des autres pour reproduire un son/produire un son différent du précédent. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Exploration individuelle avec consigne</u> (<i>gratter seulement avec le bout des doigts pour trouver des sons secrets</i>). - <u>Relais sonore</u> : chacun leur tour, les E reproduisent un son joué par le camarade précédent et proposent un autre son découvert. - <u>Jeu en duo</u>: un E est le chef d'orchestre, il produit un son, l'autre doit faire un son différent
<p><u>S5 – Recherche d'expression :</u> - Utiliser et faire varier une idée musicale pour exprimer la tristesse et la joie.</p>	30'	<ul style="list-style-type: none"> - Développer chez les élèves une intention musicale en utilisant et en variant un mode de jeu connu. - Affiner l'écoute de soi et des autres pour reproduire un son/produire un son différent du précédent 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Exploration individuelle avec consigne</u> (<i>rechercher des sons pour faire parler les instruments comme s'ils étaient tristes</i>). - <u>Mise en commun et démonstration</u> d'un dialogue sonore avec un E. - <u>Dialogue sonore par binôme</u> : un E à le rôle de l'instrument triste, l'autre E doit essayer de le reconforter en jouant des sons joyeux.
<p><u>S6 - Invention musicale :</u> - Utiliser et faire varier une idée musicale pour créer une improvisation individuelle et collective sur le thème de la trist.</p>	30'	<ul style="list-style-type: none"> - Développer chez les élèves une intention musicale en utilisant et en variant un mode de jeu connu. - Affiner l'écoute de soi et des autres pour percevoir l'effet d'une production individuelle et commune. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Exploration par groupe d'instrument avec consigne</u> (<i>recherche comment faire parler les instruments avec des sons en joyeux/triste</i>). - <u>Trame sonore collective</u> : dialogue des trois groupes en succession. - Mise en commun et verbalisation des effets sonores produits. - <u>Improvisation individuelle avec consigne</u> : jouer une musique pour faire comprendre aux spectateurs que ton instrument est triste.
<p><u>S7 – Recherche d'expression :</u> - Utiliser et faire varier une idée musicale pour exprimer la peur.</p>	30'	<ul style="list-style-type: none"> - Enrichir l'imaginaire musical des élèves. - Développer chez les élèves une intention musicale en utilisant et en variant un mode de jeu connu. - Affiner l'écoute de soi et des autres pour reproduire un son/produire un son différent du précédent 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Exploration individuelle avec consigne</u> (<i>rechercher des sons pour faire parler les instruments comme s'ils avaient très peur</i>). - <u>Mise en commun et démonstration</u> d'un dialogue sonore avec un E. - <u>Dialogue sonore par binôme</u> : un E à le rôle de l'instrument terrifiant, l'autre E doit réagir en jouant des sons traduisant la peur suite aux sons du premier E. - <u>Improvisation individuelle sans consigne</u>.
<p><u>S8 - Invention musicale:</u> - Utiliser et faire varier une idée musicale pour créer une improvisation individuelle et collective sur le thème de la peur</p>	30'	<ul style="list-style-type: none"> - Enrichir l'imaginaire musical des élèves. - Développer chez les élèves une intention musicale en utilisant et en variant un mode de jeu connu. - Affiner l'écoute de soi et des autres pour percevoir l'effet d'une production individuelle et commune. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Exploration par groupe d'instrument avec consigne</u> (<i>recherche comment faire parler les instruments avec des sons terrifiants/apeurés</i>). - <u>Trame sonore collective</u> : dialogue des trois groupes en succession. - Mise en commun et verbalisation des effets sonores produits. - <u>Improvisation individuelle avec consigne</u> : jouer une musique pour faire comprendre aux spectateurs que ton instrument est terrifiant.
<p><u>S9 – Recherche d'expression et improvisation :</u> - Utiliser et faire varier une idée musicale pour exprimer la colère et le calme.</p>	40'	<ul style="list-style-type: none"> - Développer chez les élèves une intention musicale en utilisant et en variant un mode de jeu connu. - Enrichir l'imaginaire musical des élèves. - Evaluer le degré d'intentionnalité et de maîtrise du g-s lors des deux improvisations. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Improvisation individuelle sans consigne</u>. - <u>Exploration individuelle avec consigne</u> (<i>recherche comment faire parler les instruments avec des sons très en colère</i>). - <u>Dialogue sonore par binôme</u> : un E à le rôle de l'instrument en colère, l'autre E doit essayer de le raisonner en jouant des sons calmes. - <u>Improvisation individuelle avec consigne</u> : jouer une musique pour faire comprendre aux spectateurs que ton instrument est très en colère puis se calme progressivement.

Année universitaire 2015-2016

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation **Mention Premier degré**

Titre du mémoire : *Explorations et improvisations sonores à l'école maternelle : des moyens d'engager les jeunes élèves dans une démarche d'invention musicale ?*

Auteur : Lucas Toffaloni

Résumé :

Et si la création musicale n'était pas le seul apanage des musiciens expérimentés mais également possible pour de jeunes enfants ? Bien que les pratiques créatives en éducation musicale aient du mal à s'affirmer au sein des instructions officielles de 2008, les programmes de l'école maternelle de 2015 nous incitent à explorer ce champ pédagogique. Des chercheurs et pédagogues ont pu déceler en l'enfant des capacités relevant de l'invention et de la composition sonore. Si des expériences dans le domaine scientifique et pédagogique ont été réalisées, ce champ de réflexion reste peu exploré. Comment développer de telles capacités chez les élèves de maternelle ? Au travers de la mise en place d'une séquence pédagogique, ce travail propose d'amener des pistes de réflexions sur le sujet. Il s'avère que fournir aux élèves des occasions d'explorer des corps sonores et d'improviser favorise chez ces derniers l'apparition et l'organisation d'idées musicales. Néanmoins, le guidage de ces moments par les consignes et l'attention de l'enseignant, ainsi que la présence d'un support destiné à nourrir l'imagination des élèves semblent des conditions essentielles au développement de comportements d'invention musicale.

Mots clés : *éducation musicale, maternelle, invention musicale, improvisation et exploration sonore.*

Summary :

And if musical creativity wasn't a domain exclusively reserved for experienced musicians but also for young children ? Although creatives practices in music education are put aside in the 2008 officials programs for primary school, those published in 2015 for nursery school encourage teachers to explore this pedagogic field. Researchers and pedagogues discovered that children have the ability to find musical ideas and organise them. This topic remains largely unexplored despite some scientific and pedagogic experiments that have been conducted in this domain. How can we proceed to develop musical inventivity in nursery school pupils ? This work proposes to investigate the sujet through the elaboration and the setting up of pedagogic activities. In view of the results, providing children occasions to explore sounds from instruments and improvise with them encourage the apparition and structuration of musical ideas. However, teachers have to delimit the situation with instructions and be sure pupils have a support on which they will find a source of imagination. These elements appeared to be essentials if we want that young children develop and improve their musical invention abilities.

Keywords : *music education, nursery school, musical invention, sound exploration and improvisation.*