



HAL
open science

Le jeu dans le cours d'éducation musicale au collège : polysémie, histoire et pédagogie

Silvia Alvarez Baamonde

► **To cite this version:**

Silvia Alvarez Baamonde. Le jeu dans le cours d'éducation musicale au collège : polysémie, histoire et pédagogie. Education. 2018. dumas-01945423

HAL Id: dumas-01945423

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01945423>

Submitted on 10 Dec 2018

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Paris



Année universitaire 2017-2018

Master MEEF

Métiers de l'éducation – Education musicale

MASTER 2

2^{ème} année

Le jeu dans le cours d'éducation musicale au collège : polysémie, histoire et pédagogie

Présenté par : Silvia Alvarez Baamonde

Encadré par : Olivier Parette

Mots Clefs : éducation, musique, jeu, collège.

Sommaire

1.	Introduction	3
2.	Chapitre 1 : Le concept de jeu et son rapport à la pédagogie	4
2.1.	Polysémie du mot jeu	4
2.2.	Évolution historique du concept de jeu	5
2.2.1.	Romantisme : changement de paradigme	7
3.	Chapitre 2 : Intégration du jeu dans la pédagogie française	10
3.1.	L'éducation dans les salles d'asile	10
3.2.	L'éducation à l'école maternelle	11
4.	Chapitre 3 : une pédagogie musicale du jeu	14
4.1.	Généralités sur les modalités de jeu pratiquées en cours de musique	14
4.2.	Jeu comme outil pédagogique : Descriptif des jeux musicaux	18
4.2.1.	Jeux d'apprentissage	19
4.2.2.	Jeux de révision : SOLO	26
4.2.3.	Jeux d'évaluation : Deaf Match (le match des sourds)	28
5.	Bilan et perspectives	31
6.	Bibliographie	33

1. Introduction

Toute recherche sur l'utilisation pédagogique du jeu dans l'éducation musicale au collège doit faire face à l'absence de sources. À l'exception de quelques publications vocales du CREA, un désert bibliographique s'ouvre au pédagogue et condamne ainsi au silence des expériences didactiques rencontrées sur le terrain. Une réalité contrastée accompagne la première enfance : la multiplicité des manuels d'éveil musical ou de sensibilisation témoigne de la prééminence du jeu musical. Celui-ci accompagne le développement de l'enfant jusqu'au second degré, où cette pratique n'est plus apparente. Doit-on en conclure que le jeu musical est banni du collège ? Si les activités ludiques ne constituent pas une pédagogie généralisée, elles font partie du répertoire des possibles de tout enseignant. Pourtant, aucune trace écrite ne semble légitimer leur place, et l'histoire de l'intégration du jeu dans la pédagogie musicale au collège reste encore à écrire.

Notre quête d'un cadre philosophique qui interroge le concept de jeu et son impact dans la pédagogie française nous a mené à la découverte d'une œuvre multidimensionnelle : *Jeu et éducation* de Gilles Brougères. Ce traité philosophique interroge l'évolution d'un concept en perpétuelle évolution, depuis l'Antiquité à nos jours, questionnant également la relation complexe de l'éducation à cette activité ludique.

La perspective historique de Gilles Brougères analyse en particulier la place du jeu dans l'école maternelle, paradigme pour l'auteur d'une pédagogie innovante et auto-réflexive. Malgré la distance considérable qui existe avec l'enseignement au collège, l'absence d'un ouvrage équivalent consacré au second cycle érige *Jeu et éducation* en référent théorique indiscutable. En outre, l'ampleur des principes philosophiques exposés dans ce livre, témoignages d'une culture et d'une époque, ont imprégné les différentes sphères de la société. L'éducation secondaire ne pouvait sans doute rester indifférente.

L'éclairage nouveau apporté par l'ouvrage de Gilles Brougère renseigne sur la place extrêmement discrète du jeu dans la pédagogie du second cycle, son rôle paradoxalement déterminant dans le rythme scolaire global et son apparente incompatibilité avec une éducation à programme.

C'est donc en inscrivant notre pratique musicale du jeu dans la réalité globale de la pédagogie française contemporaine, magistralement introduite par Gilles Brougère, que nous interrogeons dans ce mémoire la place du ludique dans le cours de musique au collège. Le jeu apporte-t-il un bénéfice pédagogique ? Existe-t-il compatibilité ou antinomie entre l'activité ludique et la pédagogie par objectifs instaurée ? Le cadre scolaire est-il adapté pour accueillir le jeu ?

Ces questionnements, profondément actuels, sont autant d'échos d'une réflexion transhistorique qui traverse les siècles. Une mise en perspective de ces interrogations fera l'objet d'un premier chapitre qui analyse la polysémie du mot jeu, trop souvent banalisé, et retrace ses métamorphoses historiques, reflet d'une société changeante. Un deuxième chapitre aborde la place concrète du jeu dans l'école maternelle française, dès son absence fictive à sa présence détournée. Ce dialogue entre jeu et éducation éclairera notre pratique musicale autour du jeu, illustrée à travers des exemples concrets au troisième chapitre. Forte de cette expérimentation, la quatrième et dernière section esquissera les perspectives futures d'une pédagogie personnelle en perpétuel questionnement, fondée sur un jeu profondément dialectique en subtil équilibre avec la réalité éducative française.

2. Chapitre 1 : Le concept de jeu et son rapport à la pédagogie

2.1. Polysémie du mot jeu

Témoignage d'une culture partagée par tous les membres de la société, le concept de jeu fait partie du répertoire linguistique de tout individu et participe depuis des années, voir des siècles, au débat pédagogique. Pourtant, la signification même du mot jeu n'est jamais explicitée et semble se multiplier au cours des siècles en autant de connotations métaphoriques. Avant d'étudier la place du jeu en tant qu'outil pédagogique, il convient donc d'analyser les diverses significations d'un mot aux contours diffus, baigné dans la mer des implicites mais à la fois porteur d'une polysémie mystérieuse rarement questionnée.

Si le jeu désigne un phénomène social multiforme et indéfinissable, il constitue avant tout un fait de langage, une réalité linguistique acquise par tout membre de la société dès sa plus tendre enfance : « Avoir conscience de jouer résulte d'un apprentissage, d'un dressage linguistique auquel l'enfant se trouve soumis dès les premières semaines de son existence¹ ». Ce terme, qui désigne le plus souvent une activité enfantine, est transféré de l'univers linguistique de l'adulte vers la sphère de l'enfant, qui l'adopte intuitivement et sans questionnement.

Face à l'indétermination du mot « jeu » et l'hétérogénéité des concepts qu'il désigne, le pédagogue Gilles Brougères nous offre une première classification de ce vaste champ de signification. Ainsi, il divise les différentes acceptions du terme en trois catégories :

- 1) Le jeu comme activité ludique, situation caractérisée par le relatif amusement des êtres qui jouent ;
- 2) Le jeu comme *game*, système de règles qui existe de façon abstraite et subsiste en l'absence même de joueurs ;
- 3) Le jeu comme matériel ludique, réalité concrète et tangible, comme le tableau et les pièces d'un jeu d'échecs.

Cet essai de classification permettrait d'établir une première distinction dans les pratiques sociales identifiées sous le terme de jeu. Ainsi, la blague serait considérée comme jeu et appartiendrait à la première catégorie ; pierre-papier-ciseaux, avec ses règles de hiérarchisation et de synchronie entre joueurs, constituerait un exemple de *game* ; enfin, le tablier de jeu et les pions du *Monopoly* incarneraient la notion de jeu comme matériel ludique. Mais au-delà d'une certaine perméabilité des catégories (les jeux-vidéo pouvant appartenir aux trois), aucune racine commune ne permet d'unifier ces trois branches de signification : l'aspect ludique du jeu semble absent du concept de jeu en tant que *game*, ce qui explique certains usages métaphoriques du terme où l'amusement est absent (ex : le sentiment de se faire manipuler peut s'exprimer à travers la notion de jeu : « J'aime pas ton petit jeu », « *I don't like your little game* ») ; de la même manière, le rapport à la règle, principe fondateur du *game*, ne se retrouve pas dans les deux autres catégories (ex : les poupées ne comportent pas un système de lois intrinsèques qui codifie leur utilisation dans le jeu).

Force est de constater que tout essentialisme concernant le terme de jeu négligerait la vaste réalité sociale qui s'articule autour de cette notion. Les catégories ici énoncées s'enrichissent avec des nouvelles définitions et usages métaphoriques. La théorie du jeu propose ainsi une nouvelle approche du jeu comme « situation où plusieurs joueurs ont à

¹ Brougères, Gilles, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 18.

prendre des décisions dont dépend un résultat qui les concerne² ». Cette définition se rapproche de la catégorie de *game* et exclue tout un ensemble de pratiques individuelles désignées par le terme de jeu et qui ne tendent pas vers un résultat (la blague, la poupée, la rêverie...). La psychologie, à son tour, fait du jeu un des éléments phare dans l'étude de l'enfant sans jamais proposer de définition ; le jeu n'est jamais au centre de l'analyse psychologique, mais plutôt convoqué en tant que témoignage du développement de l'enfant. La sociologie, quant à elle, défend une vision relativiste du jeu, proposant une définition par opposition à des réalités considérées comme antinomiques : « Des comportements fort différents peuvent recevoir le nom de jeu, car leur association est liée au fait qu'ils s'opposent aux activités directement, visiblement utiles et productives, ou considérées comme telles par la société³ ».

En résumé, en arrière-plan du concept de jeu on retrouve un nominalisme expansif où les définitions et les usages métaphoriques se multiplient, l'arbitraire du langage approchant ainsi de son zénith.

2.2. Évolution historique du concept de jeu

Terme polysémique et insaisissable, le vocable « jeu » désigne une réalité protéiforme, un ensemble hétérogène de pratiques sociales en perpétuelle évolution, propre à chaque culture et époque. Redéfinis ou estompés tour à tour, les contours diffus d'une telle notion s'élargissent tout au long de l'histoire, constituant ainsi le reflet des transformations sociales de chaque civilisation. Cette section propose une rétrospective du mot jeu dans la civilisation occidentale, un retour aux racines d'un terme caméléon caché sous le masque de la banalité.



L'Antiquité classique, berceau philosophique de la civilisation occidentale, offre trois visions distinctes de cette réalité que l'on désigne aujourd'hui par le mot jeu. En premier lieu, le jeu comme concours de lutte (*athlos*) ou spectacle gymnique (*agon*), très ancré dans la culture grecque. En deuxième lieu, le jeu comme spectacle vivant, symbolisé par la tragédie grecque et l'expérience de la catharsis. En dernier lieu, le jeu comme exercice scolaire, désigné par le terme grec de *paidia* (provenant de *paideia*, éducation) et le vocable roman *ludus* (école, exercice scolaire), d'où proviendrait le mot ludique et qui révèle le lien ancestral entre jeu et éducation tissé par l'occident.

Ces trois conceptions du jeu font référence à des sphères de la société clairement délimitées et en apparence distancées (la vie sportive, le domaine artistique et les pratiques pédagogiques). Pourtant, ces trois visages du jeu s'appuient sur le simulacre, le faire-semblant, le comme-si. L'*athlos* simulait la lutte en vue de préparer les guerriers à leur destin de soldat. Le théâtre grec, tragédie illusoire, permettait le déchaînement des passions dans un cadre irréel et donc inoffensif. Enfin, les exercices scolaires (*paidia*,

² Ekeland, Ivar, *La théorie des jeux et ses applications à l'économie politique*, Paris, P.U.F., 1974, p. 5.

³ Brougères, Gilles, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 31.

ludus) permettaient une première confrontation de l'enfant à des tâches adultes selon la rhétorique du simulacre. Sous ces différents vocables, l'illusion et l'artifice apparaissent comme omniprésents, unifiant les diverses sphères associées au jeu et esquissant ainsi une constante qui pourrait en constituer son essence.

Mais malgré cette apparence d'unité, l'émergence de nouveaux usages pour les mots désignant le jeu introduisait les premières définitions relatives, construites par opposition. Ainsi, chez Aristote, une nouvelle conception du jeu comme forme de récréation, proche de la catharsis, l'opposera pour la première fois au travail et au sérieux : « S'amuser en vue d'exercer une activité sérieuse... voilà, semble-t-il, la règle à suivre⁴ ». Cette réflexion sera enrichie par Thomas d'Aquin, pour qui le jeu existe en tant que repos nécessaire de l'esprit en vue d'affronter le travail.



À la **Renaissance**, le lien entre jeu et futilité semble se confirmer par l'influence négative d'une pratique sociale de plus en plus répandue. À cette époque « se met en place le système de représentation dont nous avons hérité marqué par la futilité, la frivolité voire la nocivité du jeu dans la mesure où l'expérience dominante qui nourrit la notion est celle du jeu d'argent, tout particulièrement au fur et à mesure qu'avance le XVIII^e siècle⁵ ». Le jeu d'argent devient au **Siècle des Lumières** en véritable problème de société : « Le jeu - on entend par-là le jeu de hasard, et cette constatation est à elle seule suggestive - est devenu le vice le plus redoutable qui ruine les familles, ce qu'il n'était pas du tout au XVII^e siècle⁶ ». En outre, la vision proposée par les encyclopédistes érige le jeu de hasard comme paradigme du jeu en générale, comme en témoigne l'article « Jouer » de leur ouvrage : « JOUER, (Gramml.). Il se dit de toutes les occupations frivoles auxquelles on s'amuse ou l'on se délasse, mais qui entraînent quelquefois aussi la perte de la fortune et de l'honneur⁷ ».

L'acte de jouer semble alors inextricablement lié à la notion d'enjeu, d'un résultat divisant les participants en vainqueur et vaincus. Ce règne du résultat domine également un deuxième visage du jeu qui est à l'époque minoritaire : le jeu comme renforcement éducatif. Deux visions divergentes sont défendues à l'époque : d'un côté, le jeu comme récréation, sous les pas d'Aristote, délassément indispensable à l'effort intellectuel et physique ; de l'autre, le jeu comme ruse pédagogique déjà énoncé par Érasme, selon lequel « il est nécessaire de les tromper avec des appâts séduisants, puisqu'ils ne peuvent pas encore comprendre tout le fruit, tout le prestige, tout le plaisir que les études doivent leur procurer dans l'avenir⁸ ». Cette deuxième perspective implique un transfert de

⁴ Aristote, *Ethique à Nicomaque*, X, 6, 1176b27 - 1177a3 - tr. fr., Paris, Vrin, 1959, p. 507.

⁵ Brougères, Gilles, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 56.

⁶ Ariès, Philippe, « Du sérieux au frivole » in *Les jeux à la Renaissance*, Paris, Vrin, 1982, p. 14.

⁷ *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Neuchâtel, 1751-1780, 1. XIX, article Jouer, p. 42.

⁸ Érasme, *De l'éducation des enfants* [1529], tr. fr., Genève, 1966, p.422-423.

motivation, de l'activité ludique vers l'apprentissage et inaugure une prise en compte de l'enfant tel qu'il est, même s'il s'agit de le tromper. Il s'agit ici d'une pédagogie de la récupération, du détournement, qui introduit le jeu comme contenant attrayant, mais ne lui reconnaît pas une vertu didactique intrinsèque.

2.2.1. Romantisme : changement de paradigme

Malgré les connotations négatives que le mot jeu revêt au XVIII^e siècle, la philosophie des lumières tourne le dos à l'héritage chrétien qui associait l'enfant au mal à travers le mythe du péché originel. Surgissent alors des courants minoritaires qui louent pour la première fois la nature de l'enfant, qui devient pour la première fois objet d'étude avec Jean Luis Vives : « le jeu est considéré comme le moyen d'expression des qualités spontanées ou naturelles de l'enfant (...) Le jeu révèle leur nature psychologique réelle car les enfants montrent leurs inclinaisons réelles lorsqu'ils jouent⁹ ».

Ce changement de paradigme qui octroie une confiance nouvelle à l'enfant ouvre la voie à une pensée romantique où le jeu révèle enfin des nouvelles valeurs pédagogiques. Ainsi, marquée par une profonde nostalgie de l'enfance, l'œuvre littéraire de **Jean Paul Richter** introduit celle qui va être l'une des théories phare dans la revalorisation de la jeunesse. Il s'agit de la théorie de la récapitulation, selon laquelle « chaque génération d'enfants reproduit l'histoire du monde depuis son origine. D'où le rôle du pédagogue pris entre le passé, qu'il reproduit, et l'avenir dont il est producteur¹⁰ ». L'enfance et son activité naturelle qu'est le jeu deviennent ainsi sujet d'étude car elles détiennent les clefs pour la compréhension d'un passé qui est inaccessible. Jean Paul confirme dans *Levana ou traité d'éducation* de 1807 le nouveau poids acquis par ces activités ludiques en tant que forme d'auto-éducation et moyen de dépense de l'énergie enfantine excédante : « Les jeux ordinaires des enfants, bien différents des nôtres, ne sont rien que des manifestations d'une activité sérieuse sous les formes les plus légères¹¹ ».



Un nouveau postulat défendant la possibilité de développement naturel de l'enfant à travers le jeu apparaît au romantisme et acquiert une dimension pédagogique avec **Friedrich Fröbel**, créateur des jardins d'enfance : « Cette époque où l'enfant, jouant avec tant d'ardeur et de confiance, se développe dans le jeu, n'est-elle pas la plus belle manifestation de la vie ? On ne doit pas regarder le jeu comme une chose frivole, mais une chose d'une profonde signification¹² ». Le jeu apparaît donc comme expression première et extériorisation de la vérité intérieure de l'enfant et moyen d'auto-

⁹ Renson, Roland, « Le jeu chez Jean Luis Vives », *Les jeux à la Renaissance*, Paris, Vrin, 1982, p. 472.

¹⁰ Brougères, Gilles, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 80.

¹¹ Jean Paul, *Levana ou traité d'éducation* [1811], tr. fr., Lausanne, L'âge d'homme, 1983.

¹² Soëtard, Michel, Fröbel, Friedrich, *Pédagogie et vie*, Paris, Armand Colin, 1990, p. 48.

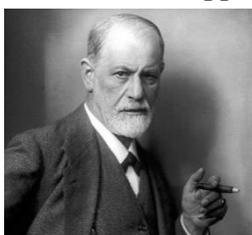
développement. Avec Fröbel, les idéaux romantiques qui traversaient les œuvres littéraires de Jean Paul Richter deviennent un véritable programme éducatif.

Conquérant enfin ses lettres de noblesse, le jeu deviendra, sous la plume de **Sigmund Freud**, une forme d'éveil artistique : « Tout enfant qui joue se comporte en poète, en tant qu'il se crée un monde à lui, ou, plus exactement, qu'il transpose les choses du monde où il vit dans un ordre nouveau tout à sa convenance¹³ ». Opposés à la réalité et par essence improductifs, jeu et art tissent des mouvements contraires quant à la réception des sentiments : « dans ce dernier le spectateur est visé pour recevoir des affects, alors que dans son jeu l'enfant se vise lui-même¹⁴ ». De la même manière, si l'art se définit comme une perpétuelle recherche de nouveauté, le jeu incarne un besoin de répétition inhérent à cette activité. La perspective freudienne sur le jeu fait écho aux doctrines romantiques qui alliaient l'enfant et le poète, en même temps qu'elle souligne la force créative développée par l'enfant lors des activités ludiques.

- *La pédagogie naturelle et le jeu comme nécessité biologique*

D'un point de vue littéraire (Jean Paul) comme scientifique (Fröbel et Freud), le romantisme consacre le jeu en tant que moyen d'auto-développement de l'enfant. La nature de l'enfant est ainsi célébrée en tant que puissance créatrice et force civilisatrice via la théorie de la récapitulation déjà évoquée : « le jeu permet à l'enfant de récapituler les expériences des siècles passés, c'est-à-dire d'arriver spontanément (depuis la primitivité originelle) à l'état de civilisation qui caractérise la société où il est né¹⁵ ».

Manifestation première de cette spontanéité, le jeu est désormais considéré comme pédagogie naturelle et se justifie en tant que nécessité biologique. Sous l'influence des thèses darwinistes, la psychologie adopte une vision naturaliste fondée sur les similitudes entre l'animal et le jeune enfant, dépourvus tous les deux de langage mais sujets tous les deux au développement par le jeu. Dans cette perspective, le psychologue **Karl Groos**



invoque l'instinct comme impulsion biologique sous-jacente au jeu : « La raison des jeux de jeunesse est que certains instincts particulièrement importants pour la conservation de l'espèce se manifestent déjà à une époque où l'animal n'en a pas encore sérieusement besoin. En tant qu'opposés à l'exercice sérieux postérieur ces jeux sont un pré-exercice et un entraînement des instincts en question. La manifestation précoce en est extraordinairement utile et nous renvoie au principe de la sélection naturelle¹⁶ ».

¹³ Freud, Sigmund, « La création littéraire et le rêve éveillé » [1908], *Essais de Psychanalyse Appliquée* [1933], tr. fr., Paris, Gallimard, 1973, p. 70.

¹⁴ Brougères, Gilles, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 118.

¹⁵ Brougères, Gilles, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 101.

¹⁶ Groos, Karl, *Les jeux des animaux* [1895], tr. fr., Paris, 1902, préface.

Devenu le pilier d'une pédagogie naturelle, le jeu apparaît comme témoignage des étapes du développement de l'enfant. Le psychologue suisse **Jean Piaget** discerne, quant à lui, trois phases dans l'évolution cognitive de l'enfant, auxquelles correspondraient autant de modalités différenciées de jeu : une première étape de développement sensori-moteur, associé aux jeux d'exercices ; une deuxième période où l'enfant incorpore le monde extérieur à ses désirs à travers le jeu symbolique ; enfin, une dernière phase de socialisation où la coopération entre individus est exercée via les jeux de règles. Dans cette progression piagetienne, « le jeu apparaît comme un moyen d'accès aux représentations spontanées de l'enfant en ce qui concerne la loi (...) Celui-ci propose bien une éducation spontanée, celle qui livre à l'enfant la clef de l'accès à la civilisation¹⁷ ».



Marginalement associé à l'éducation du XVIII^e siècle sous forme de récréation ou de ruse pédagogique, le jeu subit un changement de paradigme avec l'avènement d'un romantisme qui révèle enfin ses potentialités intrinsèques et le couronne au cours du XX^e siècle en tant que pédagogie naturelle et puissance civilisatrice par excellence.

¹⁷ Brougères, Gilles, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 107.

3. Chapitre 2 : Intégration du jeu dans la pédagogie française

Le concept de jeu, en perpétuelle métamorphose à travers les siècles, traduit une évolution dans la pensée occidentale vis-à-vis de l'image de l'enfant et Des formes de pédagogies qui contribuent à son développement. Mais qu'en est-il de la réalité pédagogique ? Quelle est l'incidence réelle du jeu dans la pratique éducative ?

Pour inscrire ces questionnements dans un cadre concret, ce deuxième chapitre analyse l'un des exemples les plus documentés de la pratique didactique française : l'école maternelle. La première raison justifiant le choix d'un cadre en apparence éloigné du second degré réside dans l'absence d'ouvrages spécifiques qui traitent de la pédagogie du jeu dans le cadre du collège français. Le deuxième argument qui justifie l'élection de l'école maternelle en tant que paradigme est la place centrale qu'elle occupe au sein de cette institution. Authentique berceau de la pédagogie, « l'école maternelle française constitue un espace qui tend à produire des formes spécifiques de jeu, à travers un contrôle exercé sur le matériel, le temps et les objectifs de différentes activités¹⁸ ». La littérature pédagogique à destination de l'école maternelle évoque la place prééminente du jeu au sein d'une classe qui, « plus qu'un espace d'expression du jeu "spontané" de l'enfant, apparaît comme le lieu d'émergence d'activités spécifiques dont certaines sont plus ou moins proches du jeu tel qu'il se développe sous des formes non contrôlées par l'institution scolaire¹⁹ ». Cette réflexion de Gilles Brougère suggère ainsi l'émergence progressive, au sein de l'école maternelle, d'une pédagogie spécialisée et centrée sur la notion de jeu.

3.1. L'éducation dans les salles d'asile

Dès la fin du XVIII^e siècle les premiers lieux d'accueils pour les jeunes enfants sont inaugurés, destinés avant tout aux familles ouvrières. Les salles d'asile, ancêtres de



¹⁸ Brougères, Gilles, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 243.

¹⁹ Brougères, Gilles, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 243.

l'école maternelles, se multiplient dans les années 1820 et sont officiellement reconnues en tant que lieu d'éducation institutionnel dans les années 1830.

Les circulaires ministérielles publiées à leur égard suggèrent un enseignement moral et civique fondé sur l'éducation des sens. L'amusement et le jeu rencontrent une certaine opposition et la dimension ludique semble exclue du projet didactique. Pourtant, la pratique de la récréation et de la ruse assure au jeu une place marginale mais généralisée : « Leur intelligence, si faible encore, devra être graduellement développée, sans que jamais elle soit fatiguée par une application trop soutenue ; et l'on y parviendra en entremêlant leur travail de beaucoup de récréations, en donnant quelque fois au travail même la forme d'un amusement²⁰ ».

Dans les années 1850, le jeu devient l'instrument premier de l'éducation physique, qui comporte à la fois des exercices corporels et du chant. Un nouveau contrôle est instauré sur le jeu libre que constituait jusqu'alors la récréation et certains prône la surveillance et le guidage dans ces moments de socialisation.

3.2. L'éducation à l'école maternelle

Introduit dès les années 1850, l'école maternelle remplace les anciennes salles d'asile et la nouvelle appellation devient officielle en 1881. Le changement de terminologie n'implique pas pour autant une rupture dans les pratiques éducatives. On dénote pourtant une confusion lexicale avec trois concepts phares qui se superposent : le jeu, le travail et l'exercice. Ce dernier vocable acquiert une dimension généralisatrice, englobant sous son égide les deux autres : « Les enfants recueillent, sans le savoir, le bénéfice de l'exercice, tout en n'obéissant qu'à l'attrait qu'il leur offre. A l'école enfantine, les exercices que l'on désigne d'ordinaire sous le titre général de jeux sont ceux qui ont surtout pour but le développement physique ; les exercices intellectuels reçoivent vulgairement en bloc l'attribution de travail²¹ ». Le jeu semble essentiellement cantonné à la sphère physique, bien qu'il soit toujours convoqué en tant que ruse pédagogique et moment de détente.

Autour du délasserment que constitue la récréation, deux visions antinomiques se développent : « l'une consiste à demander aux enseignants d'animer la récréation pour en faire, à travers des jeux organisés, un moment éducatif ce qu'elle ne pourrait être en dehors de cette intervention. C'est déjà reconnaître une valeur éducative au jeu mais sous réserve de ne plus le laisser à la spontanéité de l'enfant. L'autre consiste à concevoir ce moment de liberté laissée à l'enfant comme un moment éducatif en tant que tel et en dehors de toute intervention adulte, en particulier aux niveaux physique et social²² ». Cet intérêt renouvelé pour la liberté et la valeur pédagogique intrinsèque du jeu favorise l'émergence d'un discours marginal. Défendue par des pédagogues de renommée comme Pauline Kergomard et Édouard Claparède, cette vision naturaliste aux racines romantiques prône le jeu libre comme paradigme de l'éducation maternelle : « Le jeu apparaît comme le projet pédagogique spécifique à la petite enfance. Il faut noter qu'il s'agit du jeu libre,

²⁰ « Circulaire du 9 avril 1836 aux recteurs et aux préfets relative à l'établissement et à l'organisation des salles d'asile », *La petite enfance à l'école. XIX^e - XX^e siècles, Textes officiels*, présentés et annotés par Jean-Noël Luc, Paris, Economical INRP, 1982, p. 61.

²¹ *L'Ami de l'Enfance*, 5^{ème} série, 10^{ème} année, 1891, p. 196.

²² Brougères, Gilles, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 146

d'une confiance accordée à la spontanéité de l'enfant. Ces propos sont tout à fait parallèles à ceux de Claparède soulignant, du point de vue du psychologue, la dimension d'éducation naturelle (au sens de "proposée par la nature" dans une vision finaliste de celle-ci) du jeu²³ ».

En vue de concilier la perspective naturaliste avec une pédagogie par objectif, naît dans l'éducation française des années 1910 le jeu éducatif. Ce nouveau type de ruse pédagogique alliant le devoir de l'école et les inclinaisons naturelles de l'enfant devient le principal questionnement pédagogique des années 1910 : « Comment donc concilier ce besoin de jouer qui est irrésistible chez l'enfant avec l'éducation qu'on doit lui donner ? Tout simplement en faisant du jeu le moyen d'éduquer l'enfant. Le jeu est pour l'enfant un but en lui-même, il doit être pour nous un moyen. D'où ce nom de jeux éducatifs qui tend à prendre de plus en plus de place dans notre langage de pédagogie maternelle ²⁴».

Le jeu éducatif annonce ainsi « le passage d'une position d'ouverture au jeu libre à celle de l'acceptation du jeu sous condition qu'il se transforme en support éducatif contrôlé²⁵ ». Si les vertus éducatives du jeu libre ne sont plus contestées, le jeu organisé assurerait une meilleure acquisition des enseignements et des résultats plus convaincants. On assiste dès lors au détournement de la pédagogie de Pauline Kergomard concernant le jeu libre : « Le jeu est le travail de l'enfant ». Cette phrase devient la devise d'une pédagogie par objectifs propre à l'école maternelle qui fait du jeu éducatif son fer de lance.

Tentative de conciliation des perspectives pédagogiques en vogue, le jeu éducatif va de pair avec la professionnalisation des enseignants, qui s'éloignent progressivement du modèle maternel et familial pour proposer une éducation spécialisée. Mais, malgré l'apparente nouveauté du jeu éducatif, la stratégie de l'artifice est toujours sous-jacente : « La théorie du jeu vaut comme incantation, la pratique obéit à une autre logique, celle de la maîtrise de la classe, de l'espace et du temps du jeu. On reconnaît aisément une variante, adaptée à l'éducation préscolaire, du jeu comme ruse²⁶ ».

Ce compromis pédagogique va être neutralisé par l'avènement de l'éducation nouvelle, pédagogie qui s'étend de 1920 à 1970, qui introduira une nouvelle terminologie en apparence en dehors des dialectiques historiques entre jeu libre et ruse. L'éducation nouvelle naîtra sous l'influence de la célèbre pédagogue italienne Maria Montessori, qui prône un enseignement fondé sur la connaissance psychologique de l'enfant. Renouant avec la confiance romantique en la nature et la liberté de l'enfant, Montessori défend une école de la liberté axées sur la mise en activité de l'élève. Cette pédagogie donne une place prépondérante à l'éducation sensorielle et physique : « Il se fait homme au moyen de ses mains, au moyen de son expérience ; d'abord grâce au jeu, et puis grâce au travail. Les mains sont l'instrument de l'intelligence humaine²⁷ ».

Ce règne des sens, cette « substitution de l'activité et de l'initiative de l'enfant à l'obéissance passive », marque de fabrique de l'éducation nouvelle selon Claparède, constitue une première tentative de différenciation pédagogique, où une certaine individualisation des enseignements se doit de suivre au plus près le développement de chaque enfant : « Au-delà du respect de l'individualité de l'enfant, il s'agit de laisser à

²³ Brougères, Gilles, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 152

²⁴ *L'Ecole maternelle et enfantine*, 1906, p. 129

²⁵ Brougères, Gilles, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 160

²⁶ Brougères, Gilles, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 162

²⁷ Maria Montessori, *L'esprit absorbant de l'enfant*, p. 28.

chacun la maîtrise de son rythme d'apprentissage²⁸ ». Dans cette perspective, le travail en petit groupes et la conséquente division de l'espace de la classe seront officiellement recommandés dès les années 1930. L'importance du matériel didactique sera soulignée par les auteurs de l'époque (Montessori, Claparède) comme moyen premier d'individualité et d'auto-correction.

La mise en activité de l'enfant va de pair avec l'introduction d'un nouveau terme : l'exercice. L'exercice implique une certaine malléabilité par rapport à une pédagogie structuraliste fondé sur le programme, sans pour autant neutraliser la notion d'objectif éducatif. Si le jeu semble refoulé et cantonné exclusivement à la sphère physique, l'exercice ne fait que perpétuer les principes du jeu éducatif sous une apparence de nouveauté : « À travers l'exercice la spontanéité de l'enfant est présente mais dans un cadre où l'objectif éducatif est nettement perçu. Spontanéité et éducation semblent réconciliées²⁹ ».

Sous couvert d'innovation, les nouvelles tentatives qui se succèdent (jeu éducatif, exercice) perpétuent un rythme scolaire fondé sur l'alternance immémoriale entre l'effort et le délassement, « le temps de la classe et celui de la récréation³⁰ ».

La neutralisation terminologique se poursuit dans les années 1980, où le mot « exercice » sera progressivement remplacé par le vocable « activité ». Le jeu semble de plus en plus marginalisé, et pourtant, a lieu un véritable changement de paradigme qui récuse l'activité ludique en tant que nécessité biologique, la resituant dans la sphère culturelle et sociale : « Il faut en effet rompre avec le mythe du jeu naturel. L'enfant est plongé dès sa naissance dans un contexte social et ses comportements sont imprégnés par cette immersion inévitable. Il n'y a pas chez l'enfant de jeu naturel. Le jeu est affaire de relations interindividuelles, donc de culture³¹ ». Si la fin du XX^e siècle conteste le caractère indispensable d'un jeu jusqu'alors célébré comme impulsion biologique, il révèle des nouvelles vertus d'une activité profondément sociale, fait de communication entre individus et patrimoine culturel, qui pourraient être réinvesties dans l'éducation.

L'évolution historique du jeu au sein de l'école maternelle montre les différents usages du composant ludique dans l'éducation. Si certaines modalités d'inclusion du jeu font aujourd'hui partie du rituel scolaire et rythment la vie de l'enfant, comme la récréation, d'autres stratégies ont une place instable dans l'enseignement français. Différentes formes de ruse pédagogique se succèdent au cours des années, tandis que des tentatives de jeu libre émergent à des moments ponctuels de l'histoire sans pour autant obtenir le soutien institutionnel. Pourtant, les bénéfices pédagogiques du jeu révélés dans ce va-et-vient historique par les perspectives naturalistes et socio-culturelle, semblent maintenant incontestables. Instrument pédagogique de choix, tant par son attrait que par ses vertus intrinsèques, le jeu se présente à l'enseignant du XXI^e siècle comme un outil de choix dans l'enrichissement de sa pratique pédagogique.

²⁸ Brougères, Gilles, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 162

²⁹ Brougères, Gilles, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 172.

³⁰ Naud-Ithurbide, J.R., *Les écoles maternelles*, Paris, P.U.F., 1963, p. 69.

³¹ Brougères, Gilles, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 246.

4. Chapitre 3 : une pédagogie musicale du jeu

4.1. Généralités sur les modalités de jeu pratiquées en cours de musique

Depuis la *paidia* grecque et le *ludus* romain, les vertus pédagogiques du jeu semblent se révéler au cours de l'histoire. Le concept subit des métamorphoses successives : simple récréation et ruse à la Renaissance, moyen d'auto-développement en tant que détermination biologique au romantisme, et instrument premier de socialisation au XX^e siècle.

Aujourd'hui, malgré sa faible présence dans la pratique pédagogique au collège, ses bénéfices semblent reconnus et les visions biologiste et sociologique cohabitent. Si cet héritage pédagogique semblerait suffisant à justifier l'intégration du jeu en cours d'éducation musicale, le lien inextricable entre le jeu et la pratique du chant, officialisé dès les années 1850 dans les textes ministériels ne ferait que confirmer sa pertinence. En outre, qu'il s'inscrive dans une perspective sociologique ou naturaliste, le jeu a été convoqué au long de l'histoire de la pédagogie pour faciliter quatre aspects particuliers du développement de l'enfant :

- l'apprentissage sensoriel ;
- l'éducation physique ;
- l'éveil de la créativité ;
- l'intégration sociale.

Ces quatre domaines résument pour l'essentiel les objectifs du cours de musique au collège, dont la pratique (nommée officiellement « production ») constitue 50% du temps d'enseignement (sans compter les moments d'écoute active que l'on comptabilise parmi les activités de perception). L'apprentissage sensoriel est ainsi assuré par les activités d'écoute et de production vocale et corporelle. L'éducation physique intervient dans les pratiques posturales qui accompagnent le chant, dans les activités de *body-clapping* et de danse. L'éveil créatif fait partie des objectifs productifs qui impliquent une interprétation et une production fruit de l'individualité créatrice de l'élève. Enfin, les pratiques sociales du débat et de l'échange constituent une part des compétences à valider en musique. Si le jeu a la vertu, comme les signalent les témoignages historiques des différentes époques, de développer sans efforts ces quatre domaines, sa place au sein de l'éducation musicale au collège paraît totalement justifiée.

En vue du lien établi entre jeu et compétences musicales, il nous est apparu indispensable d'incorporer le jeu à la pratique musicale. Les différentes activités décrites ci-dessous exposent mes expériences pédagogiques personnelles conçues autour de la notion de jeu. Ces différentes activités s'inspirent des modalités de jeu présentes dans notre culture (d'enfants, de société, télévisé...) et visent à palier diverses difficultés d'apprentissage et phobies scolaires qui touchent un nombre important d'élèves.

Conçus et testés en cours avec différentes tranches d'âge, les exemples suggérés dans ce mémoire peuvent se décliner en différents niveaux de difficulté pour s'adapter au profil des participants. Ayant l'élève comme source d'inspiration, les jeux musicaux ici proposés ont pour première caractéristique la flexibilité : les modes de jeu et les règles sont sans cesse revisités, extrapolés à d'autres univers, amplifiés ou réduits selon l'ambition artistique sous-jacente. La **malléabilité** de ces activités vise à garantir une

écoute constante de l'enseignant vis-à-vis de sa classe, sans quoi, l'univers illusoire et en perpétuel devenir qu'est le jeu serait brisé. De même, ces activités répondent à des aspects musicaux généraux et peuvent ainsi s'inscrire dans toute forme d'enseignement, s'adapter aux séquences et répondre à diverses thématiques. L'articulation du texte, la justesse, la précision rythmique peuvent être améliorées grâce à des consignes d'ordre théâtral qui détournent l'attention d'un objectif premier pouvant rester abstrait et énigmatique (justesse) ou même paraître ennuyeux (précision rythmique).

Faisant partie intégrante du cours, la dimension sociale du jeu imprègne l'espace-classe pour permettre **l'expression de soi et l'apprentissage du vivre-ensemble**. Une grande partie des propositions ci-dessous se fondent sur une approche collective du jeu comme activité d'ensemble en vue d'un résultat d'une expérience partagée. Comme dans les jeux de mains ou les legos, une grande partie des expériences ici proposées laissent libre cours à l'imagination et l'émergence d'une individualité chez l'élève, tout en minimisant les traditionnelles polarités réussite-échec et leurs conséquences. Inversement, l'expression de cette individualité doit s'intégrer dans une création collective. La spontanéité de la jeunesse, parfois difficile à intégrer dans le cadre d'un cours traditionnel, est ici canalisée par le jeu. L'équilibre subtil entre la règle et le libre arbitre, préalablement accepté par tous les participants, assure une expression mesurée au sein d'une classe aux identités multiples, véritable miroir de notre société. C'est finalement un travail en communauté, fruit d'individualités distinctes, qui devient jouissance collective par la force du jeu.

La **dimension performative** d'un univers musical, aujourd'hui plus que jamais en quête d'un idéal d'art total, trop souvent exclue de l'enseignement général, réintègre ici la salle de classe de façon ludique grâce au jeu. Les divers jeux théâtraux sont ici volontairement inclus en tant que partie constitutive de la pratique musicale. Loin d'ajouter une dimension superflue à l'enseignement, les activités théâtrales et à portée performative ont une véritable incidence sur la pratique traditionnelle du chant.

De la même manière, l'inclusion d'une dimension théâtrale sous forme de jeu permet d'initier les élèves à une notion **d'interprétation musicale** qui reste obscure, mais fait tout de même partie des compétences à valider dans le cycle 4. Si la notion d'interprétation implique l'expression d'une individualité et suppose une liberté préalable, elle reste problématique pour les élèves, qui ont souvent du mal à extérioriser et mettre en forme des choix d'interprétation qui s'avèrent pourtant légitimes. En outre, les rares prises de liberté dans le cadre de l'enseignement au collège privilégient les postures de contrôle et d'accompagnement au détriment des modalités d'apprentissage aspirant à une autonomisation progressive de l'élève, comme la posture du lâcher-prise et du magicien. L'incarnation d'un personnage fait partie des jeux d'enfance fondés sur le *make-believe*, le simulacre et la réalité virtuelle, qui font partie de leur expérience et qui développent en outre leur créativité. Le masque offre une protection par rapport aux pressions sociales de la vie de classe. Le domaine personnel est ainsi mis de côté par le biais d'une identité alternative sous laquelle ils osent braver des situations qui demandent une exposition publique. Le masque et le déguisement sont autant de stratégies naturellement développées par l'enfant qui l'aident à affronter le regard et le jugement d'autrui. Si le programme de l'éducation nationale exclut la notion d'interprétation des compétences du cycle 3, la nature même de l'enfant, véritable explorateur des mondes imaginaires, permet l'inclusion de cette dimension artistique en faisant appel au domaine du jeu qui leur est déjà familier.

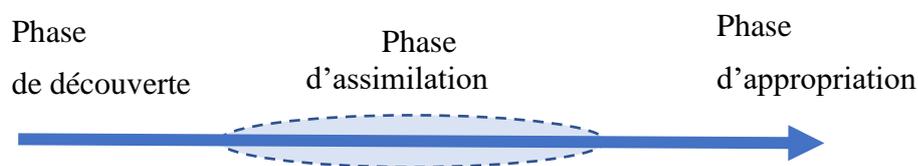
Pourtant la prise de liberté en situation de cours, rare dans le cadre du collège, peut provoquer deux réactions antagonistes chez l'élève : **le vertige et l'oubli de soi**. Le vertige constitue la réponse spontanée face à deux facteurs : d'une part, l'absence de norme ou de protocole, c'est-à-dire, l'abolition des modalités exécutives prééminentes dans l'enseignement, fondées sur le binôme observation-exécution/imitation, qui tendent à neutraliser tout apport personnel et qui met tous les élèves à pied d'égalité ; d'autre part, la liberté, interprétative comme créative, implique une prise de décision de la part de l'élève, alors que l'expression d'un choix personnel est souvent absente d'un enseignement basé sur l'application de programmes et la validation de compétences universellement imposés. La deuxième attitude face à cette prise de liberté c'est l'oubli de soi. Souvent exclu du domaine scolaire, la prise de liberté de l'enfant trouve son terrain d'expression dans le temps extrascolaire ou parascolaire (récréation). Une association se crée depuis le plus jeune âge entre liberté et loisir, association qui soude de façon inextricable le concept de libre-arbitre et un contexte socialement délimité dans l'espace-temps qui est celui du jeu, qui se déploie aussi bien en dehors du collège que dans les moments de récréation. Fortement ancré dans l'expérience vitale de l'élève, ce lien liberté-loisir peut ainsi provoquer des écarts comportementaux. L'oubli de soi intervient ainsi quand l'élève, face à une situation de libre-arbitre proposée en cours, oublie le contexte spatio-temporel de la classe qui accueille l'expérience et le remplace par une réalité alternative qu'est le loisir, transposant les normes sociales et les comportements issus de ce contexte de substitution dans le cadre du cours.

Pour pallier à ces écarts qui peuvent mettre à mal l'expérience du jeu et du libre-arbitre en situation de cours, les activités suggérées ci-dessous prévoient une **gradation des postures de l'enseignant** directement proportionnelle à la prise de liberté progressive de la part de l'élève. Ainsi, la plupart des jeux proposés dans ce mémoire se déclinent en trois phases : une première **phase de découverte**, une deuxième **phase d'assimilation** et une dernière **phase d'appropriation**. Dans la phase de découverte, l'enseignant est maître du jeu : il impose les règles, détermine le rythme et l'avancée du jeu, emploie différentes stratégies d'ajustement à son milieu pour répondre aux besoins des élèves, mais également aux contraintes de la salle. Le professeur adopte dans cette première phase une **posture de contrôle** pour établir les règles, éviter les écarts de conduite et la mise en danger des élèves tout en garantissant une dynamique collective d'adhésion par l'ensemble du groupe. Dans la phase d'assimilation, les élèves, ayant intégré les règles du jeu et testé les limites de l'expérience collective, peuvent accéder à une première prise de liberté sous la surveillance active du professeur. Le choix exprimé par un étudiant est ainsi canalisé par l'enseignant, qui juge de sa pertinence, assure son intégration dans l'ensemble du jeu, et veille à son acceptation par l'ensemble de la classe. Si le choix appartient à l'élève et constitue une expression directe de son identité créative, il est soumis à la validation de l'enseignant, qui décide en outre du moment et de la modalité d'expression de cette proposition par l'ensemble de la classe. Il reste ainsi maître du jeu, mais garantit en même temps une marge de liberté qui permet l'intégration des premières manifestations de spontanéité de l'élève. L'enseignant quitte ainsi la posture de contrôle pour adopter une **posture d'accompagnement**, incarnant ainsi un rôle de régulateur d'une collectivité qui tisse ses premiers pas vers une prise de liberté douce et mesurée. Dernier niveau de jeu, la phase d'appropriation constitue toujours une étape à risque, mais elle incarne également l'objectif ultime de tout enseignant, l'idéal d'autonomisation de l'élève et le témoignage d'une confiance mutuelle solidement établie entre professeur et étudiant. Avec une connaissance profonde des normes et des objectifs de l'expérience, l'élève devient enfin maître du jeu. Ce pouvoir, délégué par le professeur et reconnu par la classe, va de pair avec une prise de responsabilité permettant à l'élève de devenir chef

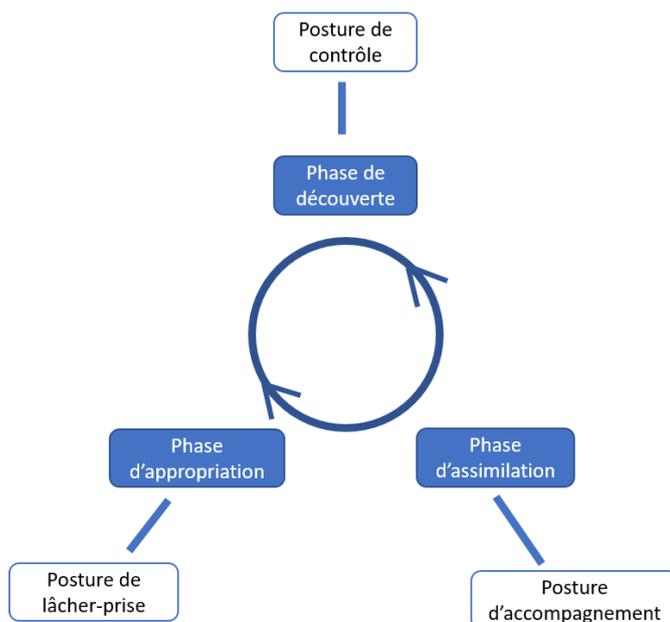
d'orchestre, coordonnant les différents individus au sein du groupe, façonnant à sa guise la matière sonore, expérimentant avec les limites et traçant les frontières temporelles du jeu. Devenant spectateur ou joueur, le professeur n'intervient qu'en cas d'extrême nécessité. Il transmet son pouvoir et son autorité à l'élève, laissant libre cours à la spontanéité et créativité de son étudiant, adoptant une **posture de lâcher-prise**.

Phases	Découverte	Assimilation	Appropriation
Professeur	Posture de contrôle : maître du jeu	Posture d'accompagnement : maître du jeu mais à l'écoute	Posture de lâcher-prise : observateur ou joueur
Élève	Joueur : rôle applicatif ou exécutif	Jouer : rôle créatif et suggestif	Maître du jeu : Rôle moteur, décisionnel

Soulignons que les frontières entre ses différentes phases sont artificielles, proposant des segmentations illusoires et diffuses d'un **continuum pédagogique** qui s'exprime entre deux extrêmes : d'un côté, l'obéissance absolue ne tolérant aucun écart à la règle ; de l'autre une prise de liberté dans la règle, une prise de pouvoir qui va de pair avec une responsabilisation et une autonomisation de l'élève.



Si une première étape de progression linéaire dans le continuum est nécessaire pour garantir l'intégration des règles et la prise de liberté graduelle de la part de l'élève, le parcours au sein de ce continuum ne doit pas rester unidirectionnel. Une fois atteinte la phase d'appropriation, les différentes phases pédagogiques (découverte-assimilation-appropriation) doivent être envisagées de façon circulaire pour permettre des aller-retours au sein des différentes phases en fonction des besoins de la classe et des objectifs de l'enseignant.



L'expérience menée auprès des différents niveaux (6^e, 4^e, 3^e) prouve que cette inclusion graduelle du choix de l'élève au sein du cours de musique développe une **autonomie** qui tend à dépasser les attentes de l'enseignant. Ainsi, lors des évaluations pratiques, plusieurs élèves appartenant à des niveaux différents ont dépassé les consignes établies pour rajouter des détails interprétatifs qui leur étaient propres (des interjections dans le chant, des chorégraphies, des mises en espace...). De la même manière, les concepts théoriques appris en cours sous forme de jeu pratique ont été volontairement incorporés par des élèves lors d'exposés oraux qui n'avaient pas de rapport direct avec la thématique (du lexique d'analyse formelle et métrique abordé en classe a ainsi été inclus dans deux exposés autour de la comédie musicale).

4.2. Jeu comme outil pédagogique : Descriptif des jeux musicaux

Les jeux musicaux proposés ci-dessous ont été classifiés en trois catégories selon l'objectif pédagogique préétabli :

- Jeux d'apprentissage : visant à illustrer ou anticiper de façon incarnée un nouveau concept théorique, ou bien accompagnant les premiers pas et l'approfondissement dans l'usage de la voix chantée et du corps en tant qu'instrument musical et scénique. Les activités ludiques d'apprentissage évoquées ici ont été conçues en tant qu'outil d'enseignement quotidien. Leur origine est inextricablement liée à des évaluations diagnostiques et formatives qui ont soulevés des faiblesses chez les différentes classes. Ils visent d'une part à palier des difficultés d'apprentissage généralisées et récurrentes qui traversent souvent les niveaux, et de l'autre, à répondre aux problèmes d'ordre plus spécifique rencontrés dans la pratique musicale.
- Jeux de révision : conçus comme une aide à la mémorisation et à l'assimilation de concepts et de pratiques, ces jeux constituent autant d'entraînements ludiques pour exercer ses capacités cognitives, et notamment la mémorisation. Inspirés souvent des jeux de société déjà connus des élèves, ils permettent différentes

modalités de manipulation des notions théoriques évoquées en cours, sous une forme familière et rassurante. Les activités de révision ainsi conçues se fondent sur des jeux collectifs en classe entière ou en petit groupe. Aucun maître de jeu n'est nécessaire, tous les joueurs sont à égalité de conditions et veillent ensemble au respect des règles.

- Jeu d'évaluation : inspiré des concours télévisés et mettant à contribution l'avancée pédagogique que constitue *Plickers*, un premier jeu d'évaluation est ici proposé, testé dans toutes les classes : une classe de cycle trois et six classes de cycle 4 (trois classes de 4^e et trois classes de 3^e). Comme la plupart des jeux d'apprentissage, ils présentent un caractère évolutif et graduel : le professeur évolue dans ses postures d'enseignant au fur et à mesure que l'élève avance dans son processus d'autonomisation. Compte tenu des enjeux de l'exercice d'évaluation, le libre-arbitre doit être extrêmement mesuré et intervenir dans certains domaines ponctuels du jeu. Il doit être incorporé progressivement.

4.2.1. Jeux d'apprentissage

- *Jeu d'écoute : nappes sonores à l'aveugle*

Descriptif : *Le professeur demande à la classe de fermer les yeux et il propose une série de nappes sonores aux élèves, combinant à sa guise des sons issus de la percussion corporelle et vocaux. Les nappes ne doivent comporter qu'un seul type de son pour rendre l'exercice accessible à tous les participants (une nappe de claquements de doigts, une nappe sur une même onomatopée, etc.)*

Dès qu'ils reconnaissent le premier son, les élèves le reproduisent en boucle, tissant ainsi une première nappe sonore à partir de la proposition du professeur comme point de départ. En toute discrétion et sans annonce préalable, le professeur change de son pour initier une nouvelle nappe contrastante. Dès l'émergence d'un deuxième son contrastant, les élèves, dont l'écoute a été aiguisée par l'absence d'information visuelle, doivent l'adopter pour tisser ainsi une deuxième nappe sonore.

Carte d'identité : <i>Nappes sonores</i>	
Type de jeu	Jeu d'apprentissage
Objectif	Développement de l'écoute Échauffement vocal Mise en confiance
Niveau	6 ^e à 3 ^e
Organisation des joueurs	Jeu en classe complète
Compétences développées ³²	Cycle 4 : Identifier par comparaison les différences et ressemblances dans l'interprétation d'une œuvre donnée ; réinvestir ses expériences personnelles de la création musicale pour écouter, comprendre et commenter celles des autres Cycle 3 : Identifier et nommer ressemblances et différences dans deux extraits musicaux ;

Très appréciée des élèves par son caractère ludique, l'expérience des nappes sonores présente des bénéfices multiples. D'un point de vue strictement musical, elle permet le développement d'une écoute globale d'ensemble, qui peut par la suite être mise à contribution dans le chant polyphonique ou les exercices rythmiques à plusieurs strates. La mise en perspective du propre rôle de l'élève au sein d'une production sonore collective permet de régler des éventuels déséquilibres entre les voix, constatés lors d'exercices polyphoniques. En outre, la prise de conscience de l'espace acoustique de la classe optimise le travail sur les paramètres du son : la hauteur, l'intensité et la durée des sons constituant les nappes sonores peuvent être variés à l'infini, de façon à inciter l'élève à une exploration des limites de son appareil phonatoire. Les problèmes d'ordre social qui font souvent surface lors de la pratique musicale peuvent également être atténués par un exercice où le regard de l'autre est symboliquement aboli grâce à l'aveuglement collectif, qui tend à neutraliser les hiérarchies sociales sous-jacentes au sein de la classe.

Présentés par Anne DUBREL lors du cursus de formation ESPE, les nappes sonores à l'aveugle offrent un terrain fécond pour l'expérimentation. Ainsi, certaines stratégies musicales peuvent être incorporées pour enrichir ce jeu et permettre une gradation, de la posture de contrôle vers le lâcher-prise. Adopté par les élèves dans sa version originale, le jeu peut ensuite devenir un système à ramifications multiples par le biais du **paralangage**. Le professeur peut ainsi concevoir un code de communication, un nouveau langage, qu'il partagera avec les élèves et lui permettra d'ajouter des nouvelles variables au jeu des nappes sonores à l'aveugle. S'inspirant de la figure énigmatique du maître de cérémonies, que l'on rencontre aussi bien dans la messe catholique que dans le rituel chamanique ou encore le *haka*, le professeur peut établir un système d'appels et cris. Chacune de ces annonces sonores porte une signification musicale, tout à fait arbitraire, mais convenue en accord avec les élèves :

³² Formulations concises issues de la liste proposée dans le logiciel Pronote du collège Jacques Decour

Cris, appels	Signification sonore
Banzai	Tout le groupe fait le silence. Ce cri peut être établi pour mettre fin à l'exercice de manière précise et musicale
Tutti-frutti	Chaque élève choisi le son sur lequel le groupe fait la nappe sonore
Ola	En réponse à cette annonce, les élèves interrompent la nappe sonore pour faire le bruit traditionnel de la <i>ola</i> . Ensuite, ils retournent aussitôt à la nappe sonore interrompue.

Le partage d'un langage secret, commun à l'ensemble de la classe, renforce chez l'élève le sentiment d'appartenance à la collectivité. Au fur et à mesure des séances, le code peut s'enrichir pour incorporer des moments musicaux spécifiques à la classe (rythme de habanera étudié par les élèves, ostinatos vocaux abordés en cours...).

En vue d'accompagner l'autonomie progressive de l'élève et garantir une délégation de pouvoir progressive chez le professeur, trois phases sont proposées :

Phases	Descriptif	Postures de l'enseignant
Découverte	Version traditionnelle du jeu dans laquelle le professeur reste maître du jeu et maître de cérémonie Introduction progressive du paralangage (cris et appels)	Posture de contrôle
Assimilation	Le professeur délègue une partie de son pouvoir : la conception des nappes sonores. Pour ceci, il se déplace parmi les élèves et touche l'un d'entre eux sur l'épaule. L'élève désigné doit proposer la nouvelle nappe sonore. Le professeur conserve son rôle de maître de cérémonie et détient l'autorité sur les annonces (cris et appels)	Posture d'accompagnement
Appropriation	Un élève est désigné maître du jeu et de cérémonie. Le professeur ne devient qu'un simple observateur et la création sonore résultante appartient entièrement à l'élève	Posture de lâcher-prise

Expérience concrète : Mené sur une classe de 3^e, ce jeu répond à un problème majeur soulevé lors de la première évaluation de chant : les collégiens ne sont pas en mesure d'écouter l'accompagnement tout en chantant. Des accélérations ou ralentissements du tempo créent des décalages et dégradent leur performance. Les nappes sonores ont donc été introduites en tant qu'échauffement pour favoriser une sensibilité à l'environnement sonore et un développement de l'écoute.

Arrivés aux phases l'assimilation et d'appropriation, les élèves ont constaté que certaines nappes sonores proposées n'arrivaient pas à une propagation au sein de la classe

car l'environnement sonore créé par la nappe précédente était plus élevé. Par exemple, des propositions sonores du type claquement de langue peuvent passer inaperçues si elles interviennent après une nappe sonore plus intense (taper des pieds). De la même manière, certains sons similaires passaient en dessous du seuil de différenciation : enchaîner ainsi un claquement de doigts après un claquement de langue s'avérait compliqué.

A travers ce jeu, les collégiens sont forcés à s'adapter à la réalité acoustique environnante et acquièrent progressivement une plus grande acuité sonore. Par contre, l'inclusion des suggestions sonores des élèves peut conduire à des écarts de comportement tels le cri. Face à une telle situation, l'enseignant pourra revenir vers une phase de découverte et proposer à son tour une nouvelle nappe qui neutralise le cri sans pour autant interrompre le jeu.

- *Jeux d'interprétation*

1, 2, 3... émotion !

Descriptif : *Inspiré du traditionnel 1, 2, 3... soleil !, ce jeu théâtral de ma conception vise à exploiter les cinq émotions primaires (joie, tristesse, peur, colère, dégoût) de façon ludique et musicale. Le professeur choisit l'une de cinq émotions primaires et l'énonce selon la modalité du jeu source d'inspiration : « 1, 2, 3... colère ! ». En réponse à l'annonce, les élèves doivent mimer de manière silencieuse et statique l'émotion choisie. Convoquant une gestuelle issue du soundpainting, l'enseignant gère ensuite l'intensité du son qui accompagnera l'émotion choisie. Le signe d'intensité en soundpainting évoque un <v> mimé par la main droite, qui se déplace à la verticale sur l'avant-bras gauche, symbolisant ainsi l'augmentation/diminution de l'intensité sonore. Dès que le <v> de la main droite touche le coude gauche du professeur, les élèves peuvent accompagner d'un son leur incarnation de l'émotion. Ils suivent ensuite les indications des nuances correspondant aux déplacements verticaux du <v> sur l'avant-bras gauche. Le professeur propose ensuite une première série, combinant à sa guise les cinq émotions primaires. Dans, une deuxième phase, il peut exploiter le langage non-verbal, communiquant en mime les instructions aux élèves, selon des codes signalétiques convenus de commun accord avec la classe.*

Joie	Pouce vers le haut
Tristesse	Pouce vers le bas
Colère	Griffe
Peur	Main ouverte, parallèle au sol, tremblante
Dégoût	Pouce entre index et majeur

Une fois que le nouveau langage gestuel a été assimilé par l'ensemble de la classe, l'enseignant peut procéder à un travail en deux groupes qui engendrera une première forme de polyphonie par la superposition d'émotions et la gestion des intensités. Il divisera alors la classe en deux et s'érigera en véritable chef d'orchestre, superposant des paires d'émotions contrastantes grâce au code signalétique préétabli avec les élèves. Chacune des mains dirigera une moitié de la classe, en énonçant en premier lieu l'émotion de chaque groupe, et en modifiant par la suite le volume sonore par le déplacement du <v> issu du soundpainting.

Carte d'identité : 1, 2, 3... émotion !	
Type de jeu	Jeu d'interprétation
Objectif	Développement des potentialités vocales et expressives Différentiation des paramètres sonores (hauteur et intensité) Échauffement vocal et corporel Mise en confiance
Niveau	6 ^e , 5 ^e
Organisation des joueurs	Jeu en classe complète
Compétences développées	Cycle 4 : Interpréter un projet devant d'autres élèves et présenter les choix artistiques effectués Cycle 3 : Interpréter un répertoire varié avec expressivité

Testé avec deux classes d'élèves de troisième cycle, *1, 2, 3... émotion !* a permis de réaliser un travail d'expression corporelle où l'individualité de chaque participant trouve sa place au sein du groupe. Les émotions primaires et l'exagération propre à tout exercice de mimique offrent un premier masque, une première couche de déguisement à l'élève, qui peut alors donner libre cours à sa spontanéité. L'expression de son identité, esquissée dans l'interprétation qu'il fait de chacune des émotions, et l'absence de jugement de valeur d'un jeu qui dépasse la traditionnelle dichotomie échec/victoire, légitiment les apports de l'élève aux yeux de la classe échappant ainsi aux canons uniformisateurs de l'enseignement. Diverses entraves sociales, comme la timidité ou l'anxiété, diminuent par la force du jeu collectif et la protection du masque.

Des aspects d'ordre spécifiquement musical sont également abordés par le biais du jeu. Un travail paramétrique focalisé sur la notion d'intensité permet d'éclaircir, au fur et à mesure des séances, la confusion persistante entre la hauteur et l'intensité, que l'on détecte encore chez bon nombre d'élèves de quatrième cycle. De la même manière, la phase initiale du jeu, fondée sur des mimiques muettes, contribue à instaurer une habitude de travail dont l'origine n'est autre que le silence. L'incorporation du silence comme partie intégrante de la pratique musicale rencontre encore des regards sceptiques de la part des élèves. De telles pratiques ludiques pourraient donc contribuer à l'assimilation de l'éternel paradoxe soulevé par Miles Davis :

« La véritable musique est le silence et toutes les notes ne font qu'encadrer le silence »

Une fois de plus, dans le but d'encourager une prise d'autonomie progressive chez l'élève plusieurs phases sont proposées :

Phases	Descriptif	Postures de l'enseignant
Découverte	Le professeur est maître du jeu, énonce les émotions et modifie l'intensité à sa guise. Basculement progressif vers le langage exclusivement gestuel.	Posture de contrôle
Assimilation	Le professeur détient toujours un pouvoir décisionnel, mais délègue à un certain nombre d'élèves désignés le choix des émotions. Les étudiants en question restent donc à leur place sans affronter la classe.	Posture d'accompagnement
Appropriation	L'élève devient chef d'orchestre. Il s'exerce d'abord à une pratique monodique, coordonnant l'ensemble du groupe avec des indications d'émotions et de volume. La pratique polyphonique peut être assurée par deux élèves assurant chacun la direction d'une moitié de la classe. Les élèves les plus avancés dans la pratique musicale peuvent également s'essayer au contrôle simultané de deux groupes. Pour élargir la palette expressive, l'enseignant peut demander à chaque élève de proposer une nouvelle émotion avec un code signalétique inventé par l'étudiant.	Posture de lâcher-prise

Expérience concrète : testé sur une classe de 6^e dans le cadre d'une séquence sur Musique et émotions, ce jeu a été très apprécié par les élèves et s'est avéré extrêmement efficace dans la dissociation de la hauteur et l'intensité, deux paramètres sonores trop souvent confondus. Par contre, le manque de maturité de cette classe, qui n'a pas encore intégré les règles de vie du collège, a empêché un approfondissement de l'activité. Seules les phases de découverte et d'assimilation ont été abordées en cours.

Emoticombat

Descriptif : Le professeur propose deux énoncés construits sur une mesure à quatre temps. Les phrases combinent différents modes de production sonore (onomatopées, phrases rythmées, percussions corporelles, etc.). Chaque énoncé est repris en boucle par l'ensemble de la classe jusqu'à l'assimilation totale des deux phrases. L'enseignant assigne aux deux énoncés différentes émotions, qui doivent être incarnées vocalement et corporellement par les élèves. Ensuite, il procède à la division de la classe en deux moitiés et à la superposition des énoncés. Il propose diverses modifications paramétriques des énoncés (différences de tempo, de hauteur...), tout en changeant les émotions et l'intensité des diverses occurrences.



Tsk Tsk

Tu te tais ?



la



ffffio vache !

Carte d'identité : <i>Emoticombat</i>	
Type de jeu	Jeu d'interprétation
Objectif	Développement des potentialités vocales et expressives Différentiation des paramètres sonores (hauteur et intensité) Échauffement vocal et corporel Intégration inconsciente de la carrure Mise en confiance
Niveau	6 ^e , 5 ^e
Organisation des joueurs	Jeu en classe complète
Compétences développées	Cycle 4 : Interpréter un projet devant d'autres élèves et présenter les choix artistiques effectués Cycle 3 : Interpréter un répertoire varié avec expressivité

Véritable prolongement de l'expérience pédagogique précédente, le jeu de théâtre musical vise à inscrire le travail autour des émotions dans une temporalité propre à la musique et à explorer des nouveaux moyens de production sonore. Le paralangage inventé pour *1, 2, 3... émotion !* est ici réutilisé pour la construction de polyphonies

simples, à deux ou trois strates. Fondé sur un matériau de base plus complexe et faisant appel à une pensée polyphonique qui s'inscrit dans le temps, l'expérience pédagogique du théâtre musical peut intégrer aussi bien des séquences destinées au cycle 3 comme au cycle 4.

Phases	Descriptif	Postures de l'enseignant
Découverte	Le professeur est maître du jeu, conçoit les énoncés et reste chef d'orchestre. Basculement progressif vers le langage exclusivement gestuel.	Posture de contrôle
Assimilation	L'élève devient chef d'orchestre, travaillant la matière sonore à travers la modification des émotions et des nuances. Les énoncés de base sont toujours imposés par le professeur.	Posture d'accompagnement
Appropriation	L'élève devient chef d'orchestre et créateur. Il propose l'énoncé de base et contrôle l'évolution de la matière sonore. Le professeur ne détient qu'une position régulatrice et de validation préalable des énoncés, devenant par la suite spectateur ou joueur.	Posture de lâcher-prise

Expérience concrète : testé sur une classe de 6^e à la suite du jeu *1,2,3... émotions*, ce jeu a constitué l'une des premières expériences de pratique polyphonique au sein de la classe. La composante ludique du jeu a permis un accueil enthousiaste, mais les écarts de comportements de cette classe, par ailleurs très talentueuse, nous ont empêché de tester phases d'assimilation et d'appropriation. Son introduction plus tardive dans l'année, après une période d'adaptation à l'établissement, serait peut-être à envisager.

4.2.2. Jeux de révision : SOLO

Descriptif : *Inspiré du célèbre UNO, SOLO est un jeu de cartes spécialement conçu pour l'apprentissage des instruments de l'orchestre. Une double catégorisation est proposée pour chaque instrument : selon la famille à laquelle il appartient (code de couleurs) et selon son registre (aigu, medium-aigu, medium-grave, grave).*

Chaque participant reçoit sept cartes distribuées au hasard, le reste des cartes faisant office de pioche. Le but du jeu consiste à se débarrasser le premier de toutes ses cartes. Le jeu commence quand une première carte est tirée au hasard et mise sur la table, qui détermine la famille et le registre ayant le droit de jouer. Tour à tour les joueurs déposent au centre de la table des cartes en leur possession correspondant à la famille ou au registre dominants, établis par la dernière carte posée sur la table. À chaque dépôt de carte, l'élève doit énoncer à haute voix le nom de l'instrument. Quand un joueur ne possède plus qu'une carte, il doit crier « SOLO ». S'il oublie de le faire et que les autres participants s'en aperçoivent, il devra piocher deux cartes.



Carte d'identité : SOLO	
Type de jeu	Jeu de révision
Objectif	Consolidation du vocabulaire musical Stimulation de la mémoire
Niveau	6 ^e à 3 ^e
Organisation des joueurs	Jeu en petits groupes
Compétences développées	Cycle 4 : Analyse des œuvres musicales en utilisant un vocabulaire précis. Argumenter une critique adossée à une analyse objective. Cycle 3 : toutes les compétences dans « Écouter, comparer et commenter » ; Argumenter un jugement sur une musique.

Certaines cartes spéciales peuvent avoir une incidence sur le jeu :

Carte multicolor : permet de proposer n'importe quelle famille d'instruments

Carte « passe ton tour » : le joueur pose une question sur l'un des instruments de sa pioche au joueur suivant.

Questions possibles :

- À quelle famille appartient (INSTRUMENT) ?
- À quelle sous-famille appartient (INSTRUMENT) ?
- Quel est le registre de (INSTRUMENT) ?

Exemple concret :

- À quelle famille appartient le violon ?
- À quelle sous-famille appartient le violon ?
- Quel est le registre du violon ?

Si la réponse du deuxième joueur est fautive, il doit passer son tour. Si elle est correcte, le participant interrogé peut jouer, tandis que le détenteur du « passe ton tour » doit piocher une nouvelle carte.

Carte +3/question : le joueur pose une question sur l'un des instruments de sa pioche au joueur suivant.

Si le deuxième participant répond correctement à la question, le premier doit piocher 3 cartes. Si sa réponse est fautive, c'est le deuxième joueur qui doit piocher 3 cartes.

Comme le célèbre *UNO*, *SOLO* permet aux élèves de jouer en total autonomie, minimisant ainsi considérablement le rôle du professeur, qui veillera à la bonne application des consignes. Le jeu se fera ainsi en îlots par petits groupes de 5 à 6 élèves. Après l'explication des règles et sa projection au tableau, le professeur peut adopter une posture de lâcher-prise qui permettra l'appropriation directe de la part de l'élève. La déclinaison en phases progressives impertinente.

Expérience concrète : Prévu pour renforcer l'apprentissage des instruments de l'orchestre dans le cadre d'une séquence sur le concerto, *SOLO* sera testé prochainement à la fin du mois de mars sur une classe de 6^e.

4.2.3. Jeux d'évaluation : Deaf Match (le match des sourds)

Descriptif : *Conçu pour tester les acquis théoriques et les compétences d'écoute travaillées à chaque séquence, Deaf Match prend comme modèle les concours télévisés de culture générale. Les élèves sont organisés en quatre équipes et affrontent une série de questions alternant des exercices d'écoute et des interrogations théoriques type QCM à résoudre à l'aide de Plickers. Chaque élève répond individuellement à chacune des questions, et sa ponctuation est comptabilisée à la fois personnellement et au sein de son équipe. Le jeu se déroule en deux rounds de 6 questions. À la fin de chaque partie, les membres de chaque équipe se réunissent pour faire face à une question bonus d'ordre pratique (exécution d'un slogan en canon, création d'un ostinato à quatre temps...). L'équipe qui aura récolté le plus de points à la fin du dernier round sera couronnée Best Deaf Matcher. Le contenu des questions reste à la discrétion du professeur et peut s'adapter ainsi aux objectifs de chaque séance et de chaque classe. La dimension ludique peut être accentuée par la réalisation d'un trailer vidéo qui annonce les règles du jeu. Ce trailer peut être varié à chaque édition du Deaf Match.*

Carte d'identité : Deaf Match	
Type de jeu	Jeu d'évaluation sommative
Objectif	Maniement du vocabulaire spécialisé et développement de l'écoute
Niveau	6 ^e à 3 ^e
Organisation des joueurs	Classe entière divisée en équipes
Compétences développées	Cycle 4 : toutes les compétences du domaine « Écouter, comparer, construire une culture musicale commune » Cycle 3 : toutes les compétences du domaine « Écouter, comparer et commenter »

Convoquant des activités ludiques qui bercent leur vie, le *Deaf Match* permet d'inscrire l'évaluation dans le cercle sécurisant du quotidien et lutter contre les problèmes de phobie scolaire. De même, la dynamique ludique et concurrentielle des concours télévisés contribue à développer une attitude plus positive face à ce type d'épreuves, dont les conséquences académiques peuvent parfois être mal vécues. Le jeu offre ainsi une apparente minimisation des séquelles liées à l'évaluation, inscrite dans une réalité scolaire qui peut parfois s'avérer rude.

Introduits dans une phase ultérieure du jeu, les bonus (activités de pratique musicale par équipes) contribuent à l'instauration d'une dynamique de groupe et d'une coopération mutuelle qui se transforme en motivation partagée.

L'équilibre subtil entre respect des règles et libre arbitre doit être progressivement instauré dans tout jeu dont l'objectif premier est celui de l'évaluation. La nouveauté de l'approche et ses ressemblances avec des activités ludiques sans conséquences font que certains élèves perdent de vue le but ultime : la réussite de leur examen. La liberté doit en conséquence être intégrée de façon très progressive, après avoir assuré une totale assimilation des règles. Dans ce but, une gradation dans le libre arbitre est ici proposée. Cette gradation s'accompagne d'une évolution dans les postures de l'enseignant, qui n'atteindra jamais la posture du lâcher-prise avec ses élèves. Pourtant, des *Deaf Matches* inter et intra-collège peuvent être organisés avec le concours d'autres collègues, dans lesquels différentes classes et divers établissements s'affrontent. Lors de cette compétition intra-collège, l'enseignant peut laisser à ses élèves le choix des questions qui seront posées au collège rival, permettant ainsi une progression dans le libre arbitre de l'élève qui atteint ici sa force maximale dans le contexte d'une évaluation. Dans la mesure où les classes d'un même collège tendent à communiquer, il est conseillé de réduire le nombre de questions choisies par les élèves lors des *Deaf Match* inter-collège, de façon à qu'elles ne dépassent pas un quart du total

Phases	Descriptif	Postures de l'enseignant
Découverte	Le professeur impose la constitution des équipes et sélectionne les questions. Les bonus ne sont pas encore intégrés au jeu, mais tous les membres de l'équipe gagnante reçoivent deux points supplémentaires à rajouter sur leur note de comportement pour encourager la révision en équipes	Posture de contrôle
Assimilation	Le professeur délègue la constitution des groupes aux quatre meilleurs deaf matchers de la séquence précédente. Les bonus peuvent commencer à être introduits. Lors d'une deuxième expérience dans cette phase d'assimilation, l'enseignant peut laisser le libre choix des équipes aux élèves. Le choix se fera en dehors du cours et sera annoncé par les élèves deux semaines avant le cours pour permettre un éventuel rééquilibrage. Dans tous les cas, le professeur conserve son rôle de maître du jeu en choisissant les questions et les exercices d'écoute.	Posture d'accompagnement
Appropriation	Phase inter ou intra-collège. L'élève devient maître du jeu pour les classes rivales. Il suggère les questions théoriques à poser. Le professeur choisit les exercices d'écoute et les bonus potentiels en accord avec ses collègues.	Posture de lâcher-prise

Expérience concrète : Testé dès les premières séquences sur plusieurs classes de 4^e problématiques en termes de discipline, le *Deaf Match* a permis d'instaurer progressivement une compétitivité saine et stimulante, dont témoigne le fort taux de réussite. Ainsi, on constate plus de 70% de moyenne au troisième *Deaf Match* pour la classe de 4^e, contre 55% dans la première et seule évaluation sur papier. Après trois *Deaf Matches* d'acclimatation, nous arrivons maintenant à la phase inter-collège, qui aura lieu début avril.

5. Bilan et perspectives

L'intégration du jeu dans la pédagogie musicale au collège a ouvert des horizons prometteurs. Chaleureusement accueillies par les élèves, les expériences ludiques présentées ici ont eu un impact extrêmement positif dans l'apprentissage musical.

Les conséquences de l'intégration du jeu sont particulièrement visibles dans la pratique musicale. Les difficultés liées à l'inhibition et l'image de soi ont été majoritairement dépassées par des collégiens qui refusaient jusqu'alors le chant et son évaluation. Une plus grande expressivité dans la performance a accompagné une prise d'autonomie de la part de l'élève, qui a commencé à déployer ses propositions personnelles lors de l'interprétation musicale devant la classe. Les bienfaits du jeu sont particulièrement évidents dans les classes de 4^e, où les élèves enrichissent désormais leurs performances par l'ajout spontané de chorégraphies, déguisements et décors qu'ils ont eux-mêmes conçus. Dans les choix interprétatifs les plus audacieux, des moments de chant soliste ont été assurés par des collégiens de 6^e et de 4^e qui, en quête d'une interprétation plus réaliste, ont choisi de privilégier le dialogue musico-théâtral entre solistes et personnages. Les résultats sont plus contrastés chez les élèves de 3^e, où les problématiques sociales liées à la conscience de soi s'accroissent. Le désir de s'affirmer en tant qu'adulte semble parfois les éloigner du jeu, considéré paradigme de l'enfance. L'introduction du jeu musical dès les premières années du collège pourrait sans doute atténuer les difficultés de cette étape de changements et transitions qu'est l'adolescence. En outre, le travail en îlots, les créations en voix parlée et les stratégies de détournement permettent de renforcer la confiance en soi et accepter le jeu comme challenge.

D'un point de vue théorique, l'attitude de l'ensemble des classes face à l'évaluation des connaissances semble plus positive et détendue. Une émulation s'est développée entre élèves en quête d'excellence. Des têtes de classes solides se sont ainsi réaffirmées au cours des évaluations. Une fois de plus, les bienfaits de ces expériences sont particulièrement évidents pour les classes de 4^e, qui ont montré une très grande capacité d'adaptation face aux nouvelles modalités d'examen. Les résultats sont plus contrastés chez les élèves de 6^e, peu habitués aux exigences théoriques de l'enseignement secondaire et à l'usage d'outils numériques. Une intégration plus progressive des méthodes employées dans les jeux d'évaluation pourrait sans doute faciliter l'appropriation de la part des jeunes collégiens.

Si la réalité pédagogique semble confirmer les bienfaits du jeu dans l'éducation musicale au collège, la mise en pratique de ces activités ludiques a soulevé un certain nombre de difficultés en lien avec la place isolée du divertissement dans l'enseignement secondaire. Malgré les diverses expériences menées au cours des siècles, l'espace social du jeu n'est toujours pas celui des salles de classe, et les pratiques pédagogiques qui le sollicitent sont encore minoritaires. « Longtemps la place du jeu sera limitée à la récréation et aujourd'hui encore le jeu peut se trouver cantonné à cet espace essentiel dans la mesure où il a fortement influencé par ses contraintes la culture ludique de l'enfant, la représentation de l'opposition entre le temps de la classe et celui du jeu³³ ». Ce clivage instaure un enseignement fondé sur une dialectique temporelle : d'un côté, le temps de la récréation et du jeu ; de l'autre, le temps de l'éducation et du travail. Le collégien ressent cette dichotomie et adapte ses comportements à ces deux espace-temps qui ponctuent son quotidien. L'intégration du jeu en classe met en question cette dualité et désoriente ainsi

³³ Brougères, Gilles, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 65

des élèves habitués à une opposition claire entre le jeu et l'espace de la classe. Cette confusion est d'autant plus accrue qu'elle souligne la place particulière du cours de musique au collège, qui convoque constamment la notion de plaisir artistique. Les jeux peuvent donc nourrir cette instabilité et les premières expériences en classe ont rencontré des comportements inappropriés de la part de certains élèves (déplacements sans permission, non-respect des consignes, volume sonore excessif, etc.) qui adoptaient une attitude associée à la récréation, espace-temps institutionnel du jeu. Afin d'éviter ces écarts de comportement, quelques considérations pratiques s'imposent a posteriori :

- L'assimilation des règles de vie de classe doit être solidement intégrée par l'ensemble des élèves avant l'incorporation des formes de pédagogie ludiques ;
- Le jeu doit être suffisamment malléable pour s'adapter à l'état de la classe. Pour ceci, le professeur doit être à l'écoute du niveau d'excitation et de fatigue des élèves et choisir la modalité de jeu convenable à chaque situation. L'activité ludique doit impérativement prévoir des allers-retours possibles dans les postures du professeur, de la posture de lâcher-prise vers la posture de contrôle et vice-versa. Ceci demande une période d'adaptation de la part de l'enseignant, qui développera progressivement sa flexibilité et sa souplesse dans le maniement du jeu.
- Comme dans toute stratégie pédagogique, le jeu doit faire objet d'une imprégnation de la part de l'élève. Ce processus d'assimilation se déroule progressivement dans le temps et souligne le plaisir de répétition qui est lié au jeu. Cette étape sera rallongée d'avantage par le peu de temps consacré à l'éducation musicale au collège. Une ritualisation de chacun des jeux exposés ici est donc conseillée afin d'assurer cette phase d'imprégnation.

Les difficultés soulevées et les solutions proposées visent à retrouver le subtil équilibre entre le frivole et le sérieux qui fait l'essence du jeu. Tout jeu implique une part de faire-semblant et une minimisation des conséquences liées aux résultats. L'atmosphère sécurisante de cette fiction ludique permet à l'individu d'expérimenter l'environnement et de dépasser ses propres limites. Mais un retour au réel est imposé par un enseignement qui privilégie la pédagogie par objectifs. L'intégration d'un contenu pédagogique dans le jeu et l'obtention de résultats d'apprentissage deviennent des impératifs nécessaires pour l'incorporation du ludique dans l'enseignement au collège. Mais existe-t-il un risque de détournement, d'étouffement de la sphère ludique ? Face au vertige d'un point d'équilibre utopiste entre le frivole et le sérieux, entre liberté et règles, Reynolds convoque la magie du jeu : « Le caractère ludique d'un acte ne provient pas de la nature de ce qui est fait mais de la manière dont c'est fait... Le jeu ne comporte aucune activité instrumentale qui lui soit propre. Il tire ses configurations de comportement d'autres systèmes affectifs (...) C'est là que résident à la fois la flexibilité et la frivolité du jeu³⁴ ». Après maintes tentatives d'ajustement à une réalité éducative peu accueillante, le jeu, comme tant d'autres mystères pédagogiques, est et restera affaire d'illusion.

³⁴ Brougères, Gilles, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995P. 20

6. Bibliographie

- Auteur non renseigné, « Jouer », *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Neuchâtel, 1751-1780, 1. XIX.
- Auteur non renseigné, *L'Ami de l'Enfance*, 5ème série, 10ème année, 1891, p. 196.
- Auteur non renseigné, *L'Ecole maternelle et enfantine*, 1906, p. 129
- ARIES, Philippe, « Du sérieux au frivole » in *Les jeux à la Renaissance*, Paris, Vrin, 1982.
- Aristote, *Ethique à Nicomaque*, X, 6, 1176b27 - 1177a3 - tr. fr., Paris, Vrin, 1959, p. 507.
- BROUGERE, Gilles, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995.
- EKELAND, Ivar, *La théorie des jeux et ses applications à l'économie politique*, Paris, P.U.F., 1974.
- Erasme, *De l'éducation des enfants* [1529], tr. fr., Genève, 1966, p.422-423.
- FREUD, Sigmund, « La création littéraire et le rêve éveillé » [1908], *Essais de Psychanalyse Appliquée* [1933], tr. fr., Paris, Gallimard, 1973.
- GROOS, Karl Groos, *Les jeux des animaux* [1895], tr. fr., Paris, 1902, préface.
- Jean Paul, *Levana ou traité d'éducation* [1811], tr. fr., Lausanne, L'âge d'homme, 1983.
- LUC, Jean-Noël, « Circulaire du 9 avril 1836 aux recteurs et aux préfets relative à l'établissement et à l'organisation des salles d'asile », *La petite enfance à l'école. XIX^e - XX^e siècles, Textes officiels*, Paris, Economical INRP, 1982, p. 61.
- MONTESSORI, Maria, *L'esprit absorbant de l'enfant*, p. 28.
- NAUD-ITHURBIDE, J.R., *Les écoles maternelles*, Paris, P.U.F., 1963, p. 69.
- RENSON, Roland Renson, « Le jeu chez Jean Luis Vives », *Les jeux à la Renaissance*, Paris, Vrin, 1982.
- SOETARD, Michel, Friedrich Fröbel, *Pédagogie et vie*, Paris, Armand Colin, 1990.