HAL
open science

La sonorisation de l'album sans texte Loup Noir (Antoine Guilloppé) au cycle 1 : en quoi la sonorisation d'un album sans texte permet-elle de développer les capacités d'expression et d'écoute musicales des élèves au cycle 1 ?

Eulalie Jost

To cite this version:

Eulalie Jost. La sonorisation de l'album sans texte Loup Noir (Antoine Guilloppé) au cycle 1 : en quoi la sonorisation d'un album sans texte permet-elle de développer les capacités d'expression et d'écoute musicales des élèves au cycle 1 ?. Education. 2021. dumas-03354599

HAL Id: dumas-03354599

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03354599v1

Submitted on 28 Oct 2021

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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles
Site de Saint-Germain-en-Laye

Année universitaire 2020-2021

MÉMOIRE

Présenté en vue d'obtenir le **Master 2**
Mention : Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF)

Spécialité : 1er degré
Parcours : Professeur des écoles
Option : Éducation musicale

La sonorisation de l'album sans texte *Loup Noir* (Antoine Guilloppé) au cycle 1

En quoi la sonorisation d'un album sans texte permet-elle de développer les capacités d'expression et d'écoute musicales des élèves au cycle 1 ?

Eulalie JOST

Directeur de mémoire : **Monsieur Frédéric DUCROS**

Jury :
Monsieur Frédéric DUCROS, professeur formateur d'Éducation musicale, INSPÉ, site de Saint-Germain-en-Laye
Monsieur Dominique LAVAL, professeur formateur de Mathématiques, INSPÉ, site de Saint-Germain-en-Laye

Date de soutenance : 18 mai 2021

Remerciements

Je tiens particulièrement à remercier mon directeur de mémoire, Monsieur Frédéric Ducros, pour sa bienveillance, sa disponibilité et les conseils et réponses qu'il a su m'apporter lors de la réalisation de ce mémoire.

Je remercie également mes collègues de l'école maternelle Hélène Boucher à Jouars-Pontchartrain et particulièrement Tifany Dias, mon ATSEM, qui m'a épaulée lors de la mise en œuvre de la séquence d'apprentissage proposée.

Enfin, je remercie mes proches pour les encouragements et le soutien, qu'ils m'ont apportés tout au long de cette année de stage.

Résumé

La pédagogie de l'éveil musical en maternelle a de nombreux bienfaits pour les jeunes élèves. Elle permet notamment le développement de la créativité, de l'imagination, de l'attention, de la sensibilité, de la discrimination sonore, de la mémoire et de la relation au groupe.

Cette pédagogie est inspirée par les méthodes dites « actives », qui tiennent compte du développement psychologique et moteur de l'enfant et qui rendent l'élève acteur de sa propre pratique musicale. Contrairement à l'enseignement musical traditionnel qui envisageait des savoirs techniques, il s'agit désormais de développer les facultés de musicien de chaque élève, qui concernent essentiellement l'écoute, la production sonore et la sensibilité.

Ce mémoire de recherche s'intéresse à un projet de sonorisation d'un album sans texte, proposé à des élèves de Grande Section. En faisant le lien entre images, langage et musique, il consiste en la création d'un paysage sonore associé à une illustration de l'album. Cette séquence d'apprentissage implique des activités complémentaires d'écoute et de production sonore.

Mots-clés : créativité, imagination, sensibilité, éveil musical, méthode active, sonorisation d'un album sans texte, écoute, production sonore.

Abstract

The teaching of musical awakening in nursery school has many benefits for young pupils. It allows the development of creativity, imagination, attention, sensitivity, sound discrimination, memory and relationship to the group.

This pedagogy is inspired by the so-called "active" methods, which take the psychological and motor development of the child into account, and which make the student an actor of his own musical practice. In contrast to traditional music teaching, which envisaged technical knowledge, it is now a question of developing the musician faculties of each pupil, which mainly concern listening, sound production and sensitivity.

This research paper focuses on a sound project for a textless album, proposed to pupils of « Grande Section ». By linking images, language and music, it consists in creating a soundscape associated with an illustration of the album. This learning sequence involves complementary listening and sound production activities.

Keywords : creativity, imagination, sensitivity, musical awakening, active method, sound of an album without text, listening, sound production.

Table des matières

Remerciements **2**
Résumé **3**
Abstract **4**
Table des matières **5**
Introduction **7**
I Les apports théoriques de la recherche **8**
I.1. L'éducation musicale et son évolution 8
I.1.1. De l'enseignement de la musique à l'éveil musical *8*
I.1.2. L'éveil musical *10*
I.1.3. L'éducation musicale à l'école maternelle aujourd'hui *11*
I.1.3.1. Le programme d'enseignement de l'école maternelle 11
I.1.3.2. Une démarche pédagogique active privilégiée 12
I.2. L'évolution des manifestations musicales du jeune enfant 13
I.2.1. Le jeu du musicien, en lien avec le jeu de l'enfant *13*
I.2.2. Les trois phases évolutives du jeu musical *13*
I.2.2.1. Jusqu'à deux ou trois ans : les jeux sensori-moteurs 13
I.2.2.2. De trois à six ans : les jeux symboliques 14
I.2.2.3. Avec la socialisation : les jeux de règle 14
I.2.2.4. Ce que les élèves sont capables de faire en Grande Section 15
I.3. La pratique musicale d'invention 16
I.3.1. Le rôle de l'enseignant *16*
I.3.2. Les objectifs de la pédagogie musicale d'invention *16*
I.3.3. La contribution du geste et du mouvement, de l'écoute, et de la sensibilité *17*
I.3.3.1. Le geste 17
I.3.3.2. L'écoute 18
I.3.3.2.1. Définition de l'écoute *18*
I.3.3.2.2. L'écoute active *19*
I.3.3.2.3. L'écoute, essentielle dans la pédagogie de production sonore *20*
I.3.3.3. Les émotions et l'expressivité de la musique 21
I.3.3.4. Un exemple pédagogique : la création d'un paysage sonore (notion) 22
II. Le projet de sonorisation d'un album sans texte, *Loup Noir* (Antoine Guilloppé) au cycle 1 ..... **23**
II.1. La présentation du projet 23
II.1.1. Contexte de classe *23*
II.1.2. Le projet *23*
II.1.3. Le choix de l'album *24*
II.1.3.1. Les personnages 24

II.1.3.2. L'expressivité des illustrations 24
II.1.3.3. L'environnement 25
II.1.4. Les choix à effectuer 26
II.1.4.1. Les doubles-pages à sonoriser 26
II.1.4.2. La textualisation de l'album : avant ou après la sonorisation ? 26
II.1.4.3. Les instruments 27
II.1.4.4. Modalité de travail : groupe classe ou ateliers ? 27
II.1.5. Les prérequis, en lien avec la compréhension de l'album 28
II.2. La séquence : La sonorisation de quelques illustrations de l'album *Loup Noir* (paysages sonores) 29
II.2.1. Séance 1 : Écoute et apprentissage de la chanson Chut (Jean Humenry) 29
II.2.2. Séance 2 : Réappropriation de l'album et analyse de l'illustration d'un point de vue musical 31
II.2.3. Séance 3 : Exploration et recherche sonores 33
II.2.4. Séance 4 : Codage des sons créés 34
II.2.5. Séance 5 : organisation des différents sons entre eux pour construire un paysage sonore collectif 35
Conclusion 36
Bibliographie 37
Annexes 39

Introduction

La problématique de la sonorisation d'un album m'a particulièrement intéressée dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de recherche, pour plusieurs raisons.

Professeur des écoles stagiaire dans une classe de Grande Section cette année, les effets de la musique sur mes jeunes élèves, notamment la motivation, l'attention et l'implication, m'ont impressionnée. Par exemple, l'utilisation d'un instrument pour signaler le moment de ranger et de se regrouper, la chanson du rangement et celle de la mise en rang, les percussions corporelles pour obtenir le silence et l'attention des élèves, sont d'une efficacité impressionnante pour discipliner les élèves.

C'est ainsi que j'ai réfléchi à la manière dont il serait possible de travailler l'éducation musicale avec de jeunes élèves, au-delà de l'apprentissage d'un chant et de l'écoute musicale « traditionnels ».

D'une part, le langage étant une compétence fondamentale à travailler, particulièrement à l'école maternelle, j'ai pensé l'associer à un projet en éducation musicale. L'objectif est notamment de faire prendre conscience aux élèves que la musique est un langage qui peut permettre de transmettre et de raconter des histoires, sans autre langage oral ou écrit (bien qu'un travail important de mobilisation du langage oral et écrit soit essentiel en amont). Cela justifie le choix de sonoriser un album sans texte, afin que les élèves en évoquent trois illustrations grâce à la musique.

D'autre part, nous avons visionné le film musical *The Snowman* en période 2 dans le contexte de Noël. Les élèves l'ont beaucoup apprécié et y ont été très réceptifs.

Enfin, la pédagogie innovante d'invention m'intéressait particulièrement, par les activités spontanées d'écoute et de production des sons qu'elle prévoit. Elle marque une rupture avec l'enseignement musical tonal traditionnel, qui entraine le rejet des musiques extra-européennes et contemporaines : « ce n'est pas de la musique ». C'est ainsi qu'elle vise à développer chez les élèves les aptitudes communes à tous les musiciens, quelle que soit leur culture et/ou leur époque.

Ainsi, ce mémoire vise à répondre à la problématique suivante : **En quoi la sonorisation d'un album sans texte permet-elle de développer les capacités d'expression et d'écoute musicales des élèves au cycle 1 ?** J'y répondrai d'abord en abordant ce que dit la recherche sur le sujet (Partie 1), puis en proposant un projet de sonorisation de l'album sans texte *Loup Noir* et son analyse pour des élèves de Grande Section (Partie 2).

I Les apports théoriques de la recherche

I.1. L'éducation musicale et son évolution

I.1.1. De l'enseignement de la musique à l'éveil musical

L'éducation musicale a beaucoup évolué dans les instructions officielles de l'éducation nationale. D'abord, « la loi [Ferry] du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire introduisait dans les programmes l'enseignement des éléments de la musique »[1]. Il s'agissait d'un « modèle de pratique musicale […] au service d'une idéologie politique et sociale », qui prévoyait des « leçons de chant » avec des contenus très ambitieux, tel que la connaissance théorique des signes et des exercices de solfège. Des « exercices de chant », « dont la fonction était essentiellement moralisatrice et disciplinaire », avaient également lieu tous les jours.

En 1923, « les instructions officielles […] condamnent les méthodes utilisées jusque-là dans les écoles », en privilégiant une certaine progression : la pratique musicale doit d'abord être centrée sur le travail de l'oreille (écoute des sons), et la voix (chant, pratique musicale orale), avant toute instruction abstraite des signes écrits. Il s'agit de proposer aux élèves des conduites perceptives d'identification, de discrimination et de mémorisation des sons.

Mais c'est seulement en 1960 que le terme d'« Éducation musicale » est prononcé, dans le contexte de laquelle « tout doit être centré sur « l'enfant » [et non plus sur la musique] car la musique et l'éducation musicale contribuent au développement de l'enfant ».

On commence alors à évoquer la notion de « méthodes actives » (principalement celles d'Edgar Willems, Karl Orff, Zoltan Kodaly, Maurice Martenot). Elles tiennent compte des recherches sur la psychologie de l'enfant et s'inspirent des principes d'éducation active élaborées par les grands pédagogues, dont Maria Montessori et Jacques Dalcroze. Ce dernier est à l'origine de la méthode « rythmique corporelle », qui permet notamment de faire vivre aux élèves le rythme corporellement. Ces démarches actives sont comparables : il s'agit de « partir d'une pratique musicale vivante et globale, [de] suivre une progression pédagogique adaptée au développement psychologique et moteur de l'enfant, et s'acheminer peu à peu vers l'acquisition du langage musical ; [de] partir du jeu musical, pour favoriser le développement de l'enfant dans toutes ses composantes (corporelles, affectives, sensorielles, intellectuelles,

[1] Ribière-Raverlat, J. (1997). Les évolutions dont il faut tenir compte. *Développer les capacités d'écoute à l'école.* Paris : Presses Universitaires de France (p. 109).

sociales), [de] prendre peu à peu conscience des éléments de la musique (rythme, mélodie, harmonie) mais ne les analyser et les nommer qu'après les avoir vécus »[2]. Ces méthodes sont donc dites « actives » puisqu'elles « favorisent la participation de l'enfant, et ne partent pas d'une connaissance théorique mais, par contre, font vivre et expérimenter des situations pour arriver plus tard à l'analyse sur des bases concrètes »[3]. Toutefois, bien qu'une formation à ces méthodes soit proposée dans les anciennes Écoles Normales d'Instituteurs, elles ne sont pas retenues par les instructions officielles de l'Éducation nationale, et ce sont d'autres qui se développent à partir des années 1970, avec l'apparition de la notion d'« éveil musical » à partir de 1977.

La pédagogie de l'éveil est générale et globale, elle « vise à favoriser le développement de l'enfant dans toutes ses composantes » et « se fonde sur la participation active des élèves aux découvertes et aux acquisitions, grâce auxquelles ils construisent leurs connaissances et leur savoir-faire »[4]. Ainsi, l'éveil musical se caractérise notamment par le développement du jeu et de l'invention musicale, privilégiant une approche spontanée de la musique par les élèves.

Finalement, les programmes et instructions de 1985 et de 1995 préconisent une pratique musicale active, perceptive et progressive, prenant en compte la psychologie de l'enfant et ses stades de développement. Cette démarche est centrée sur l'écoute active et la création sonore par les élèves, qui doivent être mises en interaction : « par l'alternance et l'interaction entre écoute, production et invention, les élèves peuvent s'exprimer, développer leurs compétences, améliorer leurs productions et les comparer avec celles des autres, émettre des avis argumentés ; développer leur sensibilité musicale, leur imagination créatrice et vivre des démarches qui rejoignent celles du musicien »[5]. Plus précisément à l'école maternelle, « par l'affinement et la mise en relation de perceptions sensorielles, les enfants découvrent et reconnaissent des bruits, des sons et des objets sonores. Ils apprennent ainsi à écouter leur environnement sonore, mais aussi de la musique sous des formes variées. Ils développent leur imagination créatrice en inventant et produisant des musiques pour traduire leurs sentiments et impressions. En outre, toutes ces activités participent à leur socialisation »[6].

---

[2] Ribière-Raverlat, J. (1997). Les évolutions dont il faut tenir compte. *Développer les capacités d'écoute à l'école.* Paris : Presses Universitaires de France (p. 111).
[3] Agosti-Gherban C. (2000). *L'éveil musical une pédagogie évolutive.* Paris : L'Harmattan.
[4] France. Ministère de l'Éducation nationale (1980). *Programme de l'école primaire : cycle moyen.*
[5] France. Ministère de l'Éducation nationale (1995). Programme de l'école primaire : cycle des approfondissements.
[6] France. Ministère de l'Éducation nationale (1995). *Programme de l'école primaire.*

I.1.2. L'éveil musical

Aujourd'hui, la notion d'éveil musical est souvent associée à celle d'initiation, destinée aux jeunes enfants. Or, Cristina Agosti-Gherban défend l'idée selon laquelle il s'agirait d'une « nouvelle pédagogie de la musique ». Elle affirme en outre que « l'éveil suit l'enfant dans son évolution, et concerne aussi bien les adolescents que les adultes »[7].

L'éveil musical s'appuie sur l'activité concrète et ludique. C'est donc par le jeu corporel et sonore, et par une pratique intuitive et spontanée, que l'enfant fera la découverte et l'expérience des notions musicales (paramètres du son : intensité, hauteur, timbre), organisation musicale etc.). Grâce à cette méthode empirique, la compréhension et l'apprentissage des termes musicaux sera naturelle pour lui, puisqu'il les aura vécus de manière active, et donc intériorisés.

Cristina Agosti-Gherban, affirme que l'éveil musical est « une ouverture d'esprit, une stimulation constante de la curiosité. Chez le tout-petit, c'est l'éveil des sens », et que « gu enseignement dans le sens traditionnel du terme mais une façon d'appréhender le monde sonore, une démarche ouverte et créatrice »[8]. Elle ajoute que l'« une des caractéristiques principales de l'éveil musical est de faire appel à la créativité et à l'imaginaire », et qu'« il [l'éveil musical] ouvre un vaste champ dans les domaines de la créativité. Il ne se limite pas au sonore mais utilise aussi d'autres formes d'expression (graphisme, mouvement, langage) ». Enfin, « le but ultime de l'éveil musical est de donner la possibilité de s'exprimer, d'avoir du plaisir à faire de la musique ».

L'éveil musical serait ainsi une pédagogie globale et polyvalente, fondée sur l'écoute active et la production sonore par le jeu, impliquant l'activité corporelle. Il permettrait de développer de manière corrélative la créativité, l'imagination, la sensibilité, la discrimination sonore, la mémoire, mais aussi l'autonomie et la relation de groupe. Son objectif fondamental est celui du plaisir de faire de la musique.

---

[7] Agosti-Gherban, C. (2000). *L'éveil musical une pédagogie évolutive.* Paris : L'Harmattan.
[8] Agosti-Gherban, C. (2000). *L'éveil musical une pédagogie évolutive.* Paris : L'Harmattan.

I.1.3. L'éducation musicale à l'école maternelle aujourd'hui

I.1.3.1. Le programme d'enseignement de l'école maternelle

Aujourd'hui, le programme d'enseignement de l'école maternelle publié au Bulletin officiel de l'Éducation nationale (BO n°31 du 30 juillet 2020), inscrit les « arts du son » dans le domaine 3 « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques », et plus précisément dans le sous-domaine « Univers sonores ». Le programme précise que « l'objectif de l'école maternelle est d'enrichir les possibilités de création et l'imaginaire musical », et préconise que l'enseignement musical se fasse grâce à des « activités d'écoute et de production [qui] sont interdépendantes et [qui] participent d'une même dynamique ».

Jouer avec sa voix et acquérir un répertoire de comptines et de chansons : Le chant et le jeu vocal, sont des éléments fondamentaux en éducation musicale. Il s'agit de proposer aux élèves des situations d'exploration vocale grâce aux jeux vocaux (« chuchotements, cris, respirations, bruits, imitations […], jeux de hauteur, etc. »), mais aussi de construire un répertoire commun de comptines et de chansons, participant à la culture musicale des élèves.

Explorer des instruments, utiliser les sonorités du corps : La démarche active de création musicale, par l'exploration et l'utilisation de sources sonores diverses, est privilégiée. Elle prévoit ainsi des « activités mettant en jeu des instruments et les sonorités du corps, [qui] participent au plaisir de la découverte de sources sonores variées ». De telles activités de recherche musicale visent à ce que progressivement, les élèves maitrisent leurs gestes afin d'en contrôler les effets sonores, au regard de leur intention.

Affiner son écoute : « Les activités d'écoute visent prioritairement à développer la sensibilité, la discrimination et la mémoire auditive. Elles posent aussi les bases de premières références culturelles et favorisent le développement de l'imaginaire »[9]. La pratique de l'écoute relève de deux aspects : les activités d'écoute induites dans celles du chant et de la production sonore ; et les activités d'écoute explicites qui font l'objet de temps spécifiques ritualisés, à l'occasion desquelles l'enseignant propose aux élèves des extraits d'œuvres musicales ou autres supports sonores qu'il aura choisis au regard de son objectif pédagogique et didactique. Il veillera à

[9] France. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2020). *Programme d'enseignement de l'école maternelle.* Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

donner une consigne d'écoute aux élèves, afin d'orienter leur attention et de leur permettre d'apprendre à écouter de plus en plus finement.

L'éducation musicale à l'école maternelle, telle qu'elle est préconisée par le programme d'enseignement, prévoit ainsi des activités d'éveil musical, qui concernent ces trois aspects de la pratique musicale.

I.1.3.2. Une démarche pédagogique active privilégiée

D'après les apports de la recherche scientifique, il existe plusieurs théories d'apprentissage, dont la démarche constructiviste développée par le psychologue Jean Piaget, qui prône le principe de la pédagogie active. Cette méthode d'apprentissage préconise que la construction de son apprentissage par l'apprenant se fasse par lui-même, qui en guide et oriente l'initiative, et sur la base de ses connaissances antérieures. Dans cette continuité, se développe la théorie socio-constructiviste, qui ajoute « l'autre » à la construction de la connaissance en affirmant qu'on n'apprend pas sans les autres et en encourageant donc les interactions et les conflits socio-cognitifs. Ces deux conceptions de l'enseignement sont les plus récentes et en expansion. Elles seraient davantage bénéfiques et propices à un apprentissage efficace et bienveillant. En éducation musicale, en vertu de cette méthode active, les élèves vivent une expérience musicale complète et satisfaisante dès lors qu'ils sont impliqués dans un travail de recherche et d'invention.

I.2. L'évolution des manifestations musicales du jeune enfant

I.2.1. Le jeu du musicien, en lien avec le jeu de l'enfant

Dès son plus jeune âge, la curiosité sonore et le goût de la découverte sont naturels chez l'enfant. En effet, de manière intuitive, l'enfant explore et cherche à appréhender le monde qui l'entoure. Cela se fait spontanément par le jeu, occupation intuitive de l'enfant. En outre, le jeu est fondamental dans l'enseignement de la musique à de jeunes enfants. Selon François Delalande, « c'est [le jeu] un moyen mais c'est aussi le but [de la musique] »[10]. Le jeu permet ainsi d'intéresser les enfants à la musique, mais en même temps, le but de l'enseignant est de les intéresser au jeu musical.

François Delalande associe les trois aspects de la pratique musicale aux trois formes de l'activité ludique chez l'enfant définies par Piaget, en fonction de son développement : « La recherche du son et du geste n'est autre qu'un jeu sensori-moteur, l'expression et la signification en musique rejoignent le jeu symbolique et l'organisation est un jeu de règle. »[11]

I.2.2. Les trois phases évolutives du jeu musical

I.2.2.1. Jusqu'à deux ou trois ans : les jeux sensori-moteurs

Le jeune enfant n'a pas d'intelligence par la pensée ou le langage, mais par l'action et la perception de son environnement. Il utilise ses organes de sens et développe de manière considérable sa motricité qui lui permet de découvrir les propriétés du monde qui l'entoure. Il satisfait sa curiosité constante par la découverte et par l'expérimentation active ; il manipule tout objet qui fait du bruit.

Très tôt, des jeux dont le but est d'entretenir un résultat apparaissent ; c'est le processus appelé « réactions circulaires », qui implique l'ensemble geste-plus-résultat[12] (exemple d'un enfant qui secoue fortuitement son hochet, et qui poursuit le geste pour faire durer le son). Petit à petit (vers huit-neuf mois), le réflexe se transforme en conduites intentionnelles, notamment

---

[10] Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant.* Paris : Buchet/Chastel.
[11] Delalande, F. (1984). Quelle musique-quelle pédagogie. *La musique est un jeu d'enfant* (p.24). Paris : Buchet/Chastel.
[12] Frapat M. (1990). *L'invention musicale à l'école maternelle.* Versailles : CNDP-CRDP.

par la motivation de la recherche d'un résultat intéressant déjà obtenu fortuitement ; c'est l'ensemble geste-pour-un-résultat. L'enfant prend alors conscience que c'est son geste qui produit le son, et il adopte un comportement de recherche de ces gestes qui l'intéressent et lui procurent du plaisir. À ce stade, « ce qui plaît à l'enfant, c'est moins le résultat en lui-même que le fait que lui a produit ce résultat »[13]. Ensuite, à partir de ces résultats sonores obtenus, l'enfant explore les sources sonores et les différentes actions possibles sur celles-ci (modes de jeu), pour en faire varier les effets. Il « fait l'association entre son recherché et geste approprié pour l'obtenir. Tout cela réalisé sous le contrôle d'une oreille attentive et d'une mémoire gestuelle. Il cherche aussi à imiter les sons et les bruits avec sa voix »[14].

I.2.2.2. De trois à six ans : les jeux symboliques

En maternelle, c'est « l'âge d'or de l'imaginaire »[15], le stade du jeu symbolique, c'est-à-dire « le jeu de « faire semblant », le jeu qui mime le réel, qui l'arrange à sa manière »[16], selon sa vie affective. En musique, « l'enfant donne une signification au son »[17], c'est-à-dire qu'il évoque quelque chose qui appartient à son propre vécu et à sa propre expérience, par le geste et les sons qu'il produit (une situation, une émotion, un mouvement, une image etc.). François Delalande affirme ainsi que « Le vécu extra-musical est présent dans la musique comme une sorte de trace ». Or, nous retrouvons bien ici l'une des caractéristiques de la musique, qui d'une manière générale, mime le réel, grâce aux paramètres du son et à l'organisation des sons entre eux notamment. C'est cette dimension symbolique qui donne un caractère expressif à la musique[18].

I.2.2.3. Avec la socialisation : les jeux de règle

À partir de l'année de Grande Section, au cours de laquelle l'enfant commence à se socialiser, mais surtout à l'école élémentaire, les jeux de règle apparaissent. En musique, le jeu

---

[13] Jean Chateau, *L'enfant et le jeu.* Cité par Frapat, M. (1990). Dans *L'invention musicale à l'école maternelle.* Versailles : CNDP-CRDP.
[14] Agosti-Gherban, C. (2000). *L'éveil musical une pédagogie évolutive.* Paris : L'Harmattan.
[15] Agosti-Gherban, C. (2000). *L'éveil musical une pédagogie évolutive.* Paris : L'Harmattan.
[16] Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant.* Paris : Buchet/Chastel.
[17] Frapat, M. (1990). Les comportements spontanés des enfants. *L'invention musicale à l'école maternelle* (p. 15). Versailles : CNDP-CRDP.
[18] Delalande, F. (1984). La musique est un jeu d'enfant. *La musique est un jeu d'enfant* (p.38). Paris : Buchet/Chastel.

de règle, « c'est tout ce qui peut constituer une source de plaisir dans l'application même du système musical »[19]. François Delalande compare cela à la grammaire de la langue française et aux règles et codes qu'elle suscite. Il s'agit notamment en musique de respecter certaines contraintes, liées notamment à la structure de la production musicale, à l'organisation des sons entre eux, et au respect de certaines caractéristiques associées au style musical d'une époque. Le jeu de règle peut également impliquer la création d'une partition qui formalise et code la production musicale.

I.2.2.4. Ce que les élèves sont capables de faire en Grande Section

En Grande Section, les élèves sont donc concernés par les jeux symboliques et par une initiation aux jeux de règle. « Une analyse plus fine des sons produits et perçus commence à devenir possible. Non seulement pour certains paramètres (intensité, durée, timbre, hauteur), ou pour la forme d'un son (attaque, entretien, fin), mais aussi pour certains principes simples (en alternance, superposition, décalage) »[20], grâce à l'appréhension de la notion de temps à cet âge.

[19] Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant.* Paris : Buchet/Chastel.
[20] Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant.* Paris : Buchet/Chastel.

I.3. La pratique musicale d'invention

I.3.1. Le rôle de l'enseignant

Dans une telle démarche de production musicale, l'enseignant adopte un rôle similaire à celui qui est le sien lors de la mise en œuvre d'autres situations d'apprentissage, quel que soit leur domaine d'apprentissage. Ainsi, il les « encourage à développer des essais personnels, prendre des initiatives, apprendre progressivement à faire des choix »[21]. Il assure donc une fonction d'étayage, en apportant « les aides nécessaires à l'accomplissement des tâches proposées, tout en laissant aux élèves la part d'initiative et de tâtonnement propice aux apprentissages »[22].

Ainsi, l'enseignant a un rôle « d'incitateur et d'observateur »[23] : il crée les conditions pour que chaque élève ait les moyens de créer, notamment en explicitant la consigne et l'objectif de l'activité aux élèves, éventuellement une ou plusieurs contrainte(s), en leur mettant à disposition le matériel nécessaire etc. Il guide ensuite la recherche des élèves, par l'observation et l'écoute attentive de leurs propositions. Il peut éventuellement intervenir ponctuellement pour accompagner ceux qui en auraient besoin, sans pour autant les influencer ou leur imposer ses idées.

I.3.2. Les objectifs de la pédagogie musicale d'invention

Selon François Delalande[24], le but de la pratique musicale d'invention proposée aux enfants est de développer un ensemble de conduites qui caractérisent universellement le musicien, à travers leur activité spontanée d'écoute et de production des sons. Ainsi, l'objectif ne consiste pas en acquisitions techniques. Il s'agit de développer leur sens musical et créatif, ainsi que des aptitudes à la production et à l'écoute qui en font des musiciens habiles et sensibles et non des musiciens savants. En outre, il définit le musicien comme « celui qui aime écouter et produire des sons, celui chez qui le son a une correspondance immédiate avec un vécu, celui enfin qui est sensible à l'organisation temporelle de la forme ».

---

[21] France. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2020). *Programme d'enseignement de l'école maternelle.* Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.
[22] France. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2013). *Formation des enseignants : Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.* Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.
[23] Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant.* Paris : Buchet/Chastel.
[24] Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant.* Paris : Buchet/Chastel.

Par ailleurs, la notion de plaisir, liée à celle de motivation, est fondamentale. L'enfant éprouve de la satisfaction à produire lui-même des sons et de la musique par la maitrise de ses gestes, le contrôle de sa motricité. Il sera ensuite fier d'écouter ce qu'il a créé. Sa motivation sera suscitée notamment par la pratique du jeu et le cas échéant par la création finale. Les expérimentations sonores stimuleront sa curiosité et son amusement, notamment par des trouvailles de sonorités surprenantes et insolites. La production sonore lui donnera aussi l'occasion d'exprimer ses émotions et de libérer sa créativité.

I.3.3. La contribution du geste et du mouvement, de l'écoute, et de la sensibilité

I.3.3.1. Le geste

Selon Guy Reibel, le jaillissement d'une idée musicale serait permis par un « processus qui consisterait à commencer par improviser, d'une manière complètement libre, sans but, sans savoir très bien ce qui va sortir ; et puis quelque chose apparait d'un coup ». C'est l'émergence d'une trouvaille sonore, qui surprend et intéresse celui qui en est à l'origine, qui la retiendra. Cette recherche de sonorités peut se faire avec n'importe quel corps sonore (instrument traditionnel, voix, corps, objet du quotidien détourné associé à la musique concrète etc.)

Pierre Schaeffer ajoute que cette idée sonore doit ensuite être répétée en faisant varier le geste, pour en faire évoluer les effets ; et que cette conduite musicale est le fondement de la musique. Ainsi, il affirme que « ce qui garantit que l'on a bien affaire à de la musique, c'est que le geste est répété et varié. C'est parce qu'il varie que l'intérêt se déplace de la cause, c'est-à-dire de ce simple choc, à l'effet, c'est-à-dire au son. « Parce que d'un coup, la cause - grâce à la répétition - s'efface, s'oublie, alors que l'effet – grâce à la variation - est mis en avant »[25].

Guy Reibel confirme cette appropriation des sons par une exploration active, selon laquelle « on affirme l'idée en la répétant, en la travaillant, en la variant par le jeu »[26]. Cette variation motrice, impliquée dans la répétition du son, lui donne une valeur expressive.

Faire de la musique, notamment dans le cadre de la pédagogie d'invention, envisage donc l'émergence fortuite d'une idée sonore causée par un geste spontané, à l'occasion d'un temps de recherche et d'exploration de sources sonores/instruments (le centre d'intérêt est ici

[25] Delalande, F. (1984). La musique est un jeu d'enfant. *La musique est un jeu d'enfant* (p.40). Paris : Buchet/Chastel.
[26] Delalande, F. (1984). Construire la musique. *La musique est un jeu d'enfant* (p.204). Paris : Buchet/Chastel.

l'objet matériel sonore). Puis, l'élève exploitera cette trouvaille par le jeu, « c'est-à-dire par une intervention gestuelle »[27], en la répétant et en la faisant varier afin de la développer (le centre d'intérêt est ici l'idée sonore). Il se focalisera alors exclusivement sur l'effet de son geste et de ses actions, c'est-à-dire le son produit, auquel il devra être attentif, afin d'adapter et de contrôler son geste et ses mouvements en fonction de ce qu'il recherche, de son intention. Ainsi, le son provoque la motricité puisque l'on veut agir sur le son, donc sur la source du son, à savoir le geste produit. Cette phase d'appropriation du son permet notamment de l'enrichir et de lui donner une valeur expressive.

Finalement, il ne s'agit pas seulement de faire, mais surtout d'écouter ; ou plutôt, l'écoute est l'activité fondamentale de la démarche de production sonore. En effet, la maîtrise de l'oreille est fortement sollicitée et développée, et c'est essentiellement d'elle que dépendra la qualité du résultat et sa satisfaction pour le musicien. En production musicale, faire et entendre sont indissociables[28] et il s'agira d'effectuer un aller-retour entre « écoute » et « production », à travailler en interaction.

I.3.3.2. L'écoute

I.3.3.2.1. Définition de l'écoute

Le verbe « Écouter » vient du latin « auscultare », qui signifie notamment : « dresser l'oreille, écouter avec attention ». Aujourd'hui, le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) en propose la définition suivante que nous retiendrons, au regard de la discipline étudiée : « tendre l'oreille vers ce qu'on peut entendre, prêter attention à ce qu'on entend ». Selon la même acception, le dictionnaire Larousse propose : « Être attentif à un bruit, à un son, à des paroles ; s'appliquer à entendre : Écouter le chant des cigales. J'ai écouté son discours à la radio » [29].

Selon ces définitions, l'écoute implique donc une certaine concentration du sujet, qui doit s'appliquer à être attentif aux sons qu'il entend. Nous pouvons d'ailleurs en déduire une nuance sémantique entre l'action d'écouter et celle d'entendre. « Entendre » peut-hululehulêtre défini par « Percevoir par l'oreille » (CNRTL) ou « Percevoir par l'ouïe, par l'oreille : J'entends

[27] Delalande, F. (1984). Construire la musique. *La musique est un jeu d'enfant* (p.203). Paris : Buchet/Chastel.
[28] Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant.* Paris : Buchet/Chastel.
[29] 2019 Dictionnaire Maxipoche+ Larousse (2018). Paris : Larousse.

une voiture qui démarre » (dictionnaire Larousse), et n'implique ainsi aucun effort volontaire de la part du sujet, qui entend naturellement grâce à la physiologie et aux sens de l'être humain.

I.3.3.2.2. L'écoute active

La musique incite au mouvement, c'est ce que Paul Fraisse appelle les effets dynamogéniques (par exemple, taper du pied en suivant le rythme)[30]. En éducation musicale, il convient de distinguer l'écoute active, innovante et contemporaine, de l'écoute passive, plus traditionnelle. Il s'agit d'une « activité complexe englobant une diversité d'actions », qui utilise « le jeu, l'imagination, le corps, la voix et des matériaux sonores divers pour que l'attention auditive se développe peu à peu »[31]. Une écoute, nourrie d'imagination et impliquant l'activité du corps, permettrait ainsi de comprendre (prendre en soi) la musique[32].

Selon Cristina Agosti-Gherban, « L'une des caractéristiques principales de l'éveil musical est de faire appel à la créativité et à l'imaginaire, qui s'affineront peu à peu. [Nous retrouvons ici l'objectif de l'école maternelle « d'enrichir les possibilités de création et l'imaginaire musical »]. Comme corollaire, la concentration et l'attention seront accrues »[33]. Ce travail d'écoute active, qui doit être ritualisé et donc régulier, constitue ainsi pour les jeunes élèves un entrainement efficace pour mieux écouter, et pour développer leur capacité de concentration et d'attention auditive d'une manière générale. En effet, la régularité d'un tel travail spécifique d'apprentissage d'une attitude d'écoute affinée permettrait aux élèves d'être « beaucoup plus attentifs et critiques dans l'écoute des contes comme de la musique et même dans la vie »[34].

L'écoute active implique donc une expérience vivante qui implique le corps et les émotions, en lien avec le vécu. En maternelle, la musique que l'on fait entendre aux élèves les incite très spontanément au mouvement, à l'imitation du son entendu par la voix et/ou le geste. Il s'agit d'une forme d'expression naturelle construite à partir de leur imagination et de leur perception des sons liée à leur affectivité et à leur éventuelle expérience kinesthésique associée

---

[30] Delalande, F. (1984). Un art du geste. *La musique est un jeu d'enfant* (p.53). Paris : Buchet/Chastel.
[31] Agosti-Gherban, C. (2000). Éveiller d'abord, apprendre ensuite ? *L'éveil musical une pédagogie évolutive* (p. 9). Paris : L'Harmattan.
[32] Frapat, M. (1990). *L'invention musicale à l'école maternelle.* Versailles : CNDP-CRDP.
[33] Agosti-Gherban, C. (2000). Éveiller d'abord, apprendre ensuite ? *L'éveil musical une pédagogie évolutive* (p. 10). Paris : L'Harmattan.
[34] Bustarret, A. (1998). Les bruits et les sons dans l'éducation auditive. *L'oreille tendre* (p.106). Paris : Les Éditions de l'Atelier/Éditions ouvrières.

à ce son (par exemple, un bruit de pas dont ils auront fait l'expérience en marchant). Cette sensibilité joue de surcroît un rôle essentiel dans la démarche de production sonore.

I.3.3.2.3. L'écoute, essentielle dans la pédagogie de production sonore

L'écoute active est au service de la pratique musicale d'invention. Monique Frapat divise l'écoute musicale au cycle 1 en trois catégories, dans le cadre d'une démarche d'invention musicale[35] :

L'écoute des propres productions de l'élève : En effet, « la qualité du résultat dépendra essentiellement de son oreille, [puisque] c'est elle qui guide le geste qui incite à reproduire une trouvaille, à la varier, à jouer de cette variation, à créer un événement. En pratiquant, l'enfant apprend en réalité à écouter ». Au cours de sa recherche, grâce à l'écoute, l'élève modifie et fait évoluer le son qu'il produit, en fonction du résultat sonore qu'il souhaite obtenir, où jusqu'à ce que celui-ci lui convienne. Cela rejoint notamment les idées de Pierre Schaeffer et de Guy Reibel.

Aussi, François Delalande dégage deux natures d'écoute de sa propre production, qui se pratiquent sur des temps différents : d'une part l'écoute pendant le jeu, où le son doit être au centre de l'attention de celui qui le produit ; d'autre part l'écoute après le jeu, qui permet d'avoir un regard critique sur la production grâce à une prise de recul[36]. Il affirme par ailleurs que pour que l'enfant ait envie d'écouter, il lui faut de la motivation ; et que la musique qui lui suscitera cette motivation d'écoute, est en fait la sienne, « celle qu'il est en train de faire, ou celle qu'il vient de faire. Après la sienne, il écoutera les musiques qui ressemblent à la sienne ».

L'écoute d'œuvres musicales, pour laquelle Monique Frapat dit qu'« il s'agit plutôt de faire ressentir les énergies, les mouvements et d'organiser les perceptions personnelles. Cette écoute est souvent corporelle, répondant ainsi à une attitude spontanée de l'enfant qui entend immédiatement le mouvement dans la musique et y répond par son propre mouvement corporel, établissant ainsi une relation entre les dynamismes sonores et les dynamismes gestuels ». Cela rejoint l'idée selon laquelle l'enfant imite spontanément les sons qu'il entend, grâce à sa voix et/ou au geste et à son corps, et que cela témoigne d'une écoute active du sujet, bien que l'écoute

[35] Frapat, M. (1990). Repères pour une démarche pédagogique. *L'invention musicale à l'école maternelle* (p. 21). Versailles : CNDP-CRDP.
[36] Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant.* Paris : Buchet/Chastel.

efficace soit associée au silence selon les croyances traditionnelles[37]. Ainsi, l'enfant traduit et symbolise ce qu'il entend, perçoit et ressent lors de l'écoute, en laissant son corps s'exprimer, de manière spontanée et instinctive. Selon Monique Frapat[38], une telle écoute peut servir de tremplin à la pratique des enfants, à condition que l'œuvre musicale soit judicieusement choisie et amenée au bon moment selon le rôle qu'on lui destine, afin que son efficacité soit assurée.

L'écoute de l'environnement sonore, qui permet d'identifier des sons et leurs sources, pour que les élèves puissent ensuite les analyser grâce à l'imitation, s'en approprier les caractéristiques essentielles et les réinvestir par le jeu dans leur invention sonore.

J'ajouterais également l'écoute des productions sonores de l'autre, dans un tel contexte collectif et de socialisation à l'école : l'élève apprend ainsi à écouter la production sonore de ses camarades, dans une situation de mutualisation des propositions sonores ou bien de production sonore collective, à l'occasion de laquelle les musiciens doivent être mutuellement attentifs, afin de respecter l'organisation des sons entre eux, telle qu'elle a été convenue en amont.

I.3.3.3. Les émotions et l'expressivité de la musique

L'expressivité de la musique est fondamentale, et renvoie aux théories imitative et symbolique, selon lesquelles la musique et les sons sont étroitement associés à des impressions affectives et à des perceptions. C'est le concret, c'est-à-dire le son, qui traduit l'abstrait, à savoir l'idée. Cette valeur symbolique prend son sens par un phénomène d'associations d'idées, avec un ancrage de la musique dans le vécu.

Selon Emmanuel Kant, « La musique est la langue des émotions », c'est-à-dire qu'elle doit être expressive en transmettant une émotion à l'auditeur. Des études montrent que cette émotion transmise et identifiée par le sujet est étroitement liée à celle qu'il ressent et ainsi que la musique a la faculté de modifier l'état affectif de la personne : c'est ce qui est appelé « l'amorçage affectif ». Les grandes catégories d'émotions qui priment en musique sont la

[37] Bustarret, A. (1998). Les bruits et les sons dans l'éducation auditive. *L'oreille tendre* (p. 111). Paris : Les Éditions de l'Atelier/Éditions ouvrières.
[38] Frapat, M. (1990). *L'invention musicale à l'école maternelle.* Versailles : CNDP-CRDP.

gaieté, la colère, la peur, la tristesse et la sérénité, bien que d'autres plus subtiles puissent aussi être provoquées[39].

Plus généralement, cette expressivité se retrouve dans la pratique d'écoute et *a fortiori* de production musicales. Pour des élèves de maternelle, afin de travailler cette sensibilité musicale et d'évoquer une idée grâce à la musique, il est pertinent d'utiliser le jeu du mime et de l'imitation (par exemple, à partir d'animaux). Ainsi, à partir d'images qui parlent aux élèves, ces derniers auront les moyens d'enrichir leur exploration sonore et donc leurs propositions, en exploitant naturellement leur perception et sensibilité. Il s'agit de vivre corporellement un mouvement concret (par exemple la démarche de l'éléphant), puis de réinvestir ce mouvement, et plus précisément le mouvement tel qu'il est ressenti par le corps, dans le geste créateur du son (imiter la démarche sur l'instrument et/ou par son intermédiaire). Ce type de proposition pédagogique permet ainsi aux élèves d'expérimenter de manière implicite les paramètres du son (par exemple, imiter l'éléphant qui s'approche, puis s'éloigne, pour l'intensité ; ou un enfant qui monte et qui descend d'une échelle pour la hauteur). Le mouvement sonore créé par l'enfant implique donc ce qu'il ressent physiquement, psychologiquement et affectivement ; et réciproquement, cette sensibilité globale est impliquée dans ses activités d'écoute.

I.3.3.4. Un exemple pédagogique : la création d'un paysage sonore (notion)

Le concept du paysage sonore, dont le terme original anglais est « soundscape », émane du compositeur canadien Raymond Muray Schaffer (1978). Il consiste en une production sonore associée à un environnement et qui permet de percevoir, de comprendre et de révéler ce dernier d'une manière originale, dans une approche multisensorielle. Aussi, « Les paysages sonores permettent d'entrer facilement dans la création, donc de rendre les élèves pleinement acteurs de leur apprentissage. Créer un paysage sonore, c'est assembler des sons pour induire une évocation […] »[40].

Il s'agit ainsi d'évoquer le réel et non de l'imiter, ce qui est approprié à des élèves de Grande Section, dont la fonction symbolique est en plein essor.

[39] Bigand, E. (2018). *Les bienfaits de la musique sur le cerveau.* Paris : Belin/Humensis.
[40] David, S. (2018). Créer. *Objectif CRPE, Éducation musicale* (p. 68). Vanves : Hachette Éducation.

II. Le projet de sonorisation d'un album sans texte, *Loup Noir* (Antoine Guilloppé) au cycle 1

II.1. La présentation du projet

II.1.1. Contexte de classe

Pour cette année de stage, j'ai été affectée dans une classe trente élèves de Grande Section, à l'école maternelle Hélène Boucher à Jouars-Pontchartrain. Il s'agit d'une grande école, qui compte sept classes à gros effectifs : une classe de Petite Section, trois classes de Petite et Moyenne Sections, une classe de Moyenne et Grande Sections, et deux classes de Grande Section.

Dès le début d'année, et ce jusqu'au courant de la période 3, j'ai vécu difficilement ma pratique, notamment par rapport à ma gestion de classe (violence, difficulté à obtenir et conserver l'attention des élèves, défaut d'écoute de la parole de l'enseignant en général). Toutefois, je ne me suis pas découragée, et ai constamment remis en question ma pratique et ma posture d'enseignante. Grâce aux réflexions que j'ai menées, enrichies par les échanges effectués avec mes tutrices de terrain professionnel et universitaire, j'ai su prendre confiance en moi, progresser sur cet aspect de gestion de classe, et me sentir plus sereine avec mes élèves.

II.1.2. Le projet

J'ai pensé à la mise en œuvre d'un projet dont l'objectif final serait la sonorisation d'un album sans texte étudié en classe : *Loup Noir,* dont l'auteur/illustrateur est Antoine Guilloppé. Il s'agirait alors pour les élèves de créer un paysage sonore, associé à quelques illustrations de l'album, choisies par l'enseignant.

Ce projet m'a particulièrement intéressée, notamment du point de vue du langage et de la communication, avec lequel la production sonore à partir d'un album sans texte entretient un lien particulier et atypique. En effet, l'acquisition du langage est une priorité à l'école maternelle, et est permise par des activités mobilisant simultanément ses deux composantes : le langage oral et le langage écrit. À partir d'un album, c'est en principe l'écoute et la compréhension de l'écrit qui sont travaillés, mais aussi la découverte de la fonction de l'écrit, et éventuellement la production d'écrits et la découverte de son fonctionnement. Dans *Loup*

Noir, il n'y a pas de texte. Cela suppose donc que l'histoire soit racontée et comprise par un autre moyen que la lecture, et met ainsi l'accent sur les illustrations, qui devront être décrites, interprétées, puis mises en relation pour en saisir le sens. C'est à partir de cette problématique que la sonorisation (sons et musique) saura aussi être identifiée par les élèves en tant que moyen alternatif à l'écrit pour raconter une histoire. Cela sera particulièrement permis par l'expérimentation de la fonction expressive de la musique, à partir de leurs perceptions et émotions.

II.1.3. Le choix de l'album

Je trouve les œuvres d'Antoine Guilloppé pédagogiquement très intéressantes. Elles sont singulières, par la richesse des illustrations, créées selon un jeu de contrastes. Depuis 2020, l'auteur-illustrateur utilise la technique innovante de découpe au laser pour réaliser ses œuvres (l'album de jeunesse *Pleine lune* par exemple), qui le démarque et accroit sa popularité.

Loup Noir est un album sans texte, constitué de douze doubles-pages. Je l'ai spécifiquement choisi car je le trouve très riche et adapté pour des élèves de Grande Section, particulièrement pour les caractéristiques suivantes :

II.1.3.1. Les personnages

Il fait intervenir le loup, personnage traditionnel du conte, associé à la méchanceté et à la cruauté, qui suscite la crainte et le danger. L'enfant entretient un rapport particulier avec le loup, qui lui fait souvent peur, et qui fait donc partie de son univers. Mais le loup est-il toujours méchant ? L'album aborde cet archétype du loup dévoreur.

Il y a aussi le personnage du petit garçon (enfant), auquel peuvent s'identifier les élèves.

II.1.3.2. L'expressivité des illustrations

Les illustrations sont très riches, visuellement et quant à ce qu'elles racontent, du sens qu'elles transmettent au lecteur.

Le choix des seules couleurs noir et blanc est original et montre aux élèves que les illustrations d'un album ne sont pas nécessairement colorées. Les dessins sont sobres. Les contrastes de couleurs permettent ainsi de mettre en exergue chaque élément représenté.

En outre, les illustrations enrichies de graphismes, références pour les élèves habitués à les tracer en classe pour la préparation à l'écriture.

Au regard du projet de sonorisation de l'album, les illustrations me sont parues pertinentes pour les différentes caractéristiques de représentation des éléments de l'histoire : taille (petit/grand/gros), vertical/horizontal, mouvement/immobilité (mouvement descendant pour la neige qui tombe par exemple), mouvement rapide/lent etc. Les élèves pourront s'en inspirer pour la variation et l'enrichissement des idées sonores, en expérimentant implicitement les paramètres du son (essentiellement l'intensité, la hauteur et la durée).

II.1.3.3. L'environnement

L'histoire se déroule dans une forêt enneigée. Puis, il se met à neiger et le vent souffle ; c'est l'hiver. Un hibou est aussi représenté à deux reprises, et également le loup que nous avons déjà évoqué. Il s'agit donc d'un environnement en principe connu des élèves, qui ont certainement déjà fait au moins une promenade en forêt (au regard de la localisation de l'école). Ils connaissent aussi la saison de l'hiver, à laquelle on associe la neige (regarder et sentir les flocons qui tombent, jouer, marcher dans la neige, éventuellement skier), qu'ils affectionnent très souvent. Ils ont naturellement tous déjà expérimenté le vent, en observant ses effets (arbres qui bougent, objets qui s'envolent), en les ressentant sur leur corps (mouvement des vêtements et des cheveux qui s'agitent, sensation de l'air sur la peau, résistance au mouvement du corps ou au contraire accompagnement). Quant au hibou, il s'agit en principe d'un oiseau connu des élèves, dont l'hululement est parfois audible le soir et la nuit. En outre, l'imitation du cri du hibou par une onomatopée (hou houuu) très répandue, est souvent connue par les enfants.

Les éléments représentés, en lien avec la nature et l'hiver, s'intègrent ainsi à l'univers de référence des élèves, qui en ont en principe déjà fait l'expérience, corporelle le cas échéant, et qui en ont donc construit une représentation. Cette perception des différents éléments sera leur source d'inspiration pour la recherche des sons. Elle leur permettra de rendre ces derniers expressifs par l'investissement de leur sensibilité.

II.1.4. Les choix à effectuer

II.1.4.1. Les doubles-pages à sonoriser

Sonoriser l'ensemble des pages de l'album aurait été trop fastidieux et impertinent. J'ai donc choisi de sélectionner les doubles-pages les plus intéressantes au regard du projet ; il y en a trois (cf. annexes). Sur la première, les éléments qui pourront être identifiés par les élèves pour la sonorisation sont notamment le hibou, les flocons de neige qui tombent, le vent, le déplacement du garçon (pas dans la neige et cadence, frottement du manteau), éventuellement les arbres etc. Sur la deuxième, s'ajoute le loup. Ces deux illustrations impliquent la simultanéité des éléments, contrairement à la troisième, qui suppose une succession d'évènements dans le temps : l'arbre qui tombe, puis le loup qui saute pour saisir l'enfant. Le choc de l'arbre et ses conséquences (déstructuration) pourront par exemple être sonorisés.

II.1.4.2. La textualisation de l'album : avant ou après la sonorisation ?

J'ai envisagé de mener un travail d'écriture du texte de l'album, en dictée à l'adulte, en parallèle avec la sonorisation des illustrations choisies. Je me suis beaucoup interrogée sur la chronologie à privilégier entre ces deux étapes : d'abord sonoriser puis textualiser, ou l'inverse ?

J'ai d'abord préféré la première option. L'album aurait donc été présenté à la classe, les élèves auraient ensuite échangé verbalement à son sujet (remarques, observations, interprétations, compréhension). Puis, le travail de sonorisation aurait pu être proposé aux élèves, sans réelle appropriation de l'histoire en amont. Je pensais que cela permettrait aux élèves, pour la phase de recherche, de partir spontanément de leurs premières impressions, suscitées lors de l'observation et l'interprétation des illustrations. Cette phase de recherche aurait donc succédé directement la lecture de l'album. Il s'agissait ainsi d'éviter toute influence sur les perceptions des élèves, qui aurait pu être favorisée par une phase de travail intermédiaire (textualisation), retardant ainsi dans le temps la phase de recherche par rapport à la découverte de l'album.

Finalement, du fait du jeune âge des élèves, j'ai préféré la deuxième option. En effet, il me semble que l'élaboration du texte par les élèves, en amont de la sonorisation, leur permettra de bien comprendre l'histoire et de m'assurer que cette compréhension soit la même pour chacun, afin de favoriser ensuite une cohérence dans les créations sonores collectives. J'ai donc

choisi de privilégier ce travail langagier de compréhension de l'album, à travers la lecture d'images, le vocabulaire, la chronologie de l'histoire, les liens entre les évènements etc. Cela permettra à chaque élève de s'approprier l'album (sens et illustrations), et ainsi de leur donner les moyens de s'engager dans une démarche musicale d'invention.

II.1.4.3. Les instruments

J'ai choisi de ne pas proposer aux élèves des instruments conventionnels, mais des objets du quotidien en tant qu'objets sonores, en complément de la voix des élèves (onomatopées, jeux vocaux). Je ne dispose en effet que de très peu de « vrais instruments » dans mon école, mais je souhaite surtout rompre avec les modèles traditionnels et la croyance dominante selon laquelle on ne fait/ne peut faire de la musique qu'avec des instruments conventionnels. Mon objectif est alors de permettre à mes élèves une ouverture d'esprit et d'exercer un regard critique sur la catégorisation d'un instrument de musique, qui fait de la musique donc.

Voici les sources sonores que je soumettrais aux élèves : la voix, bouteilles d'eau (de tailles différentes, vides, remplies), peignes, brosses, balles de ping-pong, balles de tennis, récipients divers (en métal, en carton, en plastique, avec ou sans couvercle…), papiers de textures différentes (feuilles traditionnelles, crépon, soie, calque…), morceaux de carton (différents aspects à la surface), élastiques de tailles variées, coquillages, millet. Cette liste est non exhaustive et pourrait éventuellement être complétée par des objets de la classe qui intéresseraient les élèves lors de la phase de recherche.

II.1.4.4. Modalité de travail : groupe classe ou ateliers ?

Je prévois de diviser la classe en trois groupes, associés à chacune des trois illustrations à sonoriser, dont chaque groupe sera responsable. Concernant la réalisation des séances relatives à la production musicale pure, il s'agit de savoir si les trois groupes réalisent l'activité en même temps, ou sur des temps différés.

J'ai l'habitude de travailler en ateliers tournants avec mes élèves. Mais effectivement, la question se pose pour de telles séances d'éducation musicale, qui risqueraient de perturber les élèves non concernés, et de nuire à leur concentration pour la réalisation de leurs activités respectives (trop de bruit, envie de participer à la séance musicale et désintérêt de sa propre

activité, frustration etc.). Le choix de l'atelier dirigé me parait tout de même plus opportun, pendant que les autres élèves réalisent des activités en autonomie complète, ne nécessitant pas de grand effort de concentration et de réflexion (graphisme, écriture, dessin guidé, arts-plastiques etc.).

II.1.5. Les prérequis, en lien avec la compréhension de l'album

En amont de la mise en œuvre de la séquence musicale, j'ai mené avec mes élèves un travail littéraire, portant dans un premier temps sur la représentation du personnage du loup. L'objectif était ensuite la compréhension fine de l'album, afin que le défaut de celle-ci ne soit pas un obstacle à la démarche de création sonore.

Ainsi, les élèves étaient déjà capables d'identifier et de décrire les personnages principaux (l'enfant, le loup) et les lieux de l'histoire (à l'entrée de la forêt, dans la forêt), première étape à la compréhension d'un album que nous avons l'habitude de réaliser pour chaque nouvelle lecture.

Ensuite, nous avions beaucoup échangé sur les émotions et intentions des personnages, qui ont su être interprétées par les élèves : « il a peur, il se sent seul, il se dépêche parce qu'il veut vite rentrer chez lui, le loup est méchant, le loup suit le petit garçon parce qu'il veut le manger, le loup a l'air méchant avec sa gueule et finalement il est gentil, le loup sauve l'enfant du danger, l'arbre allait tomber sur le garçon ».

Les élèves ont par ailleurs su identifier les actions des personnages, ainsi que les liens de cause à effet entre celles-ci et les évènements de l'histoire.

La dictée à l'adulte pour la mise en texte de l'album, nécessitant une verbalisation explicite à partir de l'ensemble de ces éléments de compréhension identifiés, m'a enfin semblé pertinente pour la compréhension et l'appropriation de l'histoire et des illustrations. En effet, elle permet aux élèves de mettre en mot le sens de l'histoire, en articulant les fruits de leurs observations, descriptions, interprétations, réflexions et perceptions.

II.2. La séquence : La sonorisation de quelques illustrations de l'album *Loup Noir* (paysages sonores)

J'ai prévu de mener ce projet en période 4, en considérant que mes élèves auraient alors acquis une certaine maitrise musicale, grâce aux différents rituels et expériences menés au cours de l'année (échauffement corporel et vocal, chant, comptines et jeux de doigts, percussions corporelles, expérimentation des paramètres du son à partir de l'album *Oh ! Un livre qui fait des sons* de Hervé Tullet etc.). De plus, la proposition du projet me semblait plus adaptée en fin d'année, au regard de son niveau de difficulté et de l'évolution de la maturité des élèves au cours de l'année. Malheureusement, du fait des directives gouvernementales liées aux conditions sanitaires actuelles, l'une de mes semaines de classe en responsabilité s'est déroulée en distanciel, et ne m'a donc pas permis d'avancer mon projet. Ainsi, j'ai pu réaliser toutes les séances envisagées, excepté la séance 5. Par ailleurs, l'apprentissage du chant *Chut* a pu être commencé mais pas abouti.

La séquence de sonorisation de l'album *Loup Noir* s'inscrit dans les deux domaines d'apprentissage complémentaires « Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques » et « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Son objectif est de sonoriser quelques illustrations de l'album *Loup Noir*, en s'engageant dans une démarche d'invention sonore.

II.2.1. Séance 1 : Écoute et apprentissage de la chanson *Chut* (Jean Humenry)

Lors de cette séance, les élèves ont découvert la chanson *Chut* de Jean Humenry. L'objectif est d'introduire la phase de création du paysage sonore associée à chacune des doubles-pages (il y a trois doubles-pages à sonoriser, donc trois groupes d'élèves, chaque groupe se voyant attribuer une double-page).

Lors de la première écoute, j'ai demandé aux élèves de s'asseoir sur leurs chaises autour des tables. En effet, selon Anne Bustarret[41], au regard des expériences d'écoute menées avec des enfants, lorsqu'ils étaient assis sur leurs chaises, leur concentration et effort d'attention auditive étaient meilleurs. Cette disposition leur a également permis d'avoir suffisamment

[41] Bustarret, A. (1998). Les bruits et les sons dans l'éducation auditive. *L'oreille tendre* (p. 111). Paris : Les Éditions de l'Atelier/Éditions ouvrières.

d'espace au cas où ils ressentaient le besoin ou l'envie de mouvoir leur corps, et d'éviter les distractions entre élèves. Cette phase d'écoute ne leur pas posé de problème : ils sont habitués à écouter de la musique et des histoires racontées et aiment beaucoup cela. Ils y sont donc très réceptifs.

Lors de la verbalisation sur la description de la chanson, certains mots de vocabulaire ont posé problème dans la compréhension du texte (rat musqué, sentier, loufoque, faon, téter). J'ai alors demandé au groupe certains d'entre eux connaissaient le sens du mot cherché. Ce n'était pas le cas pour les trois premiers, je leur en ai donc apporté une définition simple, et ai reformulé celles qui ont été proposées pour « faon » et « téter ». Quelques élèves ont alors déjà été en capacité de discriminer quelques rimes (travail ritualisé en phonologie sur les rimes) et de les citer lors de cette mise en commun. Certains ont également évoqué une ou deux onomatopée(s) entendue(s), mais elles n'étaient pas évidentes pour la majorité des élèves. La deuxième écoute, pour laquelle j'ai donné la consigne d'identifier les sons et leur source, leur a ensuite permis d'enrichir leur compréhension du texte et de compléter les informations relevées.

Ensuite, une mise en commun nous a permis de faire l'inventaire de chaque bruit entendu, associé à l'animal qui en est à l'origine (trace écrite : associations d'images animal/onomatopée). Lors de cette phase orale en groupe classe, je me suis assurée que chaque élève comprenne la logique et la justification de cet inventaire, par rapport à la chanson. J'ai veillé à ne pas considérer que toute la classe ait compris, du fait que certains aient donné la bonne réponse. J'ai fait de mon mieux pour donner à chaque élève le moyen de comprendre ce que l'on était en train de faire et les réponses apportées, en les sollicitant, en faisant répéter et reformuler par les pairs. L'objectif de cet inventaire est de faire remarquer aux élèves l'évocation de bruits d'animaux ou de leurs actions par des onomatopées. J'ai alors ajouté une troisième écoute, pour vérifier et valider l'inventaire proposé.

J'ai ensuite envisagé que la chanson soit apprise progressivement par imprégnation (nombreuses répétitions, je chante en boucle et les élèves chantent avec moi les paroles mémorisées petit à petit) lors de temps quotidiens consacrés. En effet, la mémorisation des élèves de maternelle, inconsciente, est permise par de nombreuses répétitions. Nous avons aussi l'habitude de chanter en écho, c'est-à-dire que je chante d'abord, puis à mon signal (geste du doigt désignant les élèves), c'est au tour des élèves de me répéter. Ce travail permet un apprentissage progressif, en ajoutant les phrases petit à petit, puis en revenant en arrière sur l'ensemble des phrases travaillées (Exemple pour le refrain : moi phrase 1, élèves phrase 1/moi phrase 2, élèves phrase 2/ moi phrases 1 et 2, élèves phrases 1 et 2).

J'ai remarqué que les élèves rencontraient des difficultés à s'approprier et à mémoriser le texte de la chanson. L'une des difficultés concernait en particulier le mot « sentier » (beaucoup disaient « chantier » et/ou ne l'articulaient pas du fait de son ambiguïté). Pour y remédier, j'ai prononcé en l'articulant lentement de manière exagérée et explicite. Je me suis ensuite assurée que le sens de celui-ci ait bien été compris et retenu. Ensuite, je le leur ai fait prononcer lentement et plusieurs fois, jusqu'à ce que sa prononciation soit fluide et maitrisée, afin qu'il puisse être intégré au chant plus aisément. Afin de bien se l'approprier en focalisant son attention sur l'articulation et la construction des phrases, nous avons par ailleurs travaillé le texte en le parlant de manière rythmée, indépendamment de la mélodie. Un dernier exercice ludique consiste à chanter le début de chaque phrase en guise d'indice (par exemple « Chut ! Chut ! »), et les élèves poursuivent avec la suite. Nous n'avons pas eu le temps d'aller plus loin, mais plus difficile ensuite, nous pourrions inverser les rôles. Je pourrais également proposer aux élèves de remplacer les sons par des percussions corporelles que nous avons l'habitude de pratiquer (claquement de langue, de doigts, taper dans les mains etc.), et de les chanter « silencieusement » dans sa tête, pour mieux mentaliser le texte. Une fois le texte maitrisé, il s'agit de travailler l'interprétation de la chanson, grâce à l'expressivité et aux nuances.

II.2.2. Séance 2 : Réappropriation de l'album et analyse de l'illustration d'un point de vue musical

L'objectif de cette séance est d'identifier les éléments à sonoriser pour la création du paysage sonore, grâce à l'analyse de l'illustration associée dont chaque groupe est responsable (observation, description, interprétation). Il ne s'agit alors non plus d'analyser les illustrations pour saisir le sens de l'album, mais véritablement d'analyser ces éléments à sonoriser, dans l'optique d'une production sonore et musicale. Les caractéristiques des éléments seront en effet à prendre en compte et auront une influence sur la perception qu'en auront les élèves, et *a fortiori* sur l'expressivité qu'ils apporteront à leurs propositions sonores. J'avais anticipé le fait que les élèves auraient des difficultés à faire ce lien entre les éléments de l'illustration (visuels) et leur sonorisation. La verbalisation collective a alors permis d'expliciter cette caractérisation (par la description et l'interprétation), afin de donner aux élèves les moyens nécessaires à la recherche d'un son.

Éléments identifiés	Propositions des élèves (reformulées)
Nature/nom	L'enfant, le loup, le hibou, la neige, le vent, les arbres
Description physique	L'enfant : habillé chaudement (manteau, écharpe) Le loup : représentation fidèle à la réalité (apparence d'un « vrai loup ») Sur la deuxième illustration : noir, observe l'enfant Sur la troisième illustration : blanc, saute et saisit l'enfant dans sa gueule pour le sauver alors qu'un arbre lui tombe dessus Le hibou : représentation fidèle à la réalité La neige : sous forme de flocons et de couche accumulée au sol. Les flocons sont nombreux et tombent dans des directions différentes Le vent : présumé à partir d'indices (flocons qui tombent dans des directions différentes, écharpe de l'enfant qui vole, arbre qui tombe) Les arbres : nombreux (forêt), grands, noirs et blanc, graphiques. L'arbre tombé se brise, les morceaux de branches s'éparpillent autour
Description psychique/morale (interprétation liée à la compréhension de l'album) ou à défaut les émotions et notions associées pour les élèves	L'enfant : peur, effrayé, pressé, seul et vulnérable, il a froid Le loup : Sur la deuxième illustration : méchant, mauvaises intentions, guette le garçon pour le manger Sur la troisième illustration : gentil, bienveillant, sauve l'enfant Le hibou : guette, fait peur, semble menaçant, mystérieux La neige : « c'est calme », ne fait pas de bruit, silence L'arbre qui tombe : peur, danger
Mouvement, déplacement	L'enfant : marche, court dans la neige Le loup : marche à « pas de loup » pour suivre l'enfant, saute sur l'enfant Le hibou : immobile La neige : les flocons tombent du ciel (du haut de la page vers le bas), directions aléatoires associées au vent Les arbres : sur la troisième illustration, l'arbre s'écroule sur le sol (du haut vers le bas) Troisième illustration : lien de cause à effet (succession) entre d'abord l'arbre qui tombe, puis le loup qui saute pour sauver l'enfant
Critères de représentation au sein de l'illustration	Le loup : gros, en premier plan (sur la deuxième illustration) Le hibou : gros, en premier plan (sur la première illustration) La neige : petits flocons, répartis sur les doubles-pages Les arbres : sur la troisième illustration, l'arbre tombé prend beaucoup de place dans l'espace de la double-page, morceaux de branches s'éparpillent

II.2.3. Séance 3 : Exploration et recherche sonores

L'objectif de cette séance est d'explorer les possibilités sonores des objets mis à disposition (objets usuels et voix), pour inventer un son qui sonorise un élément de l'illustration. Elle a eu lieu une fois pour chacun des trois groupes.

Elle s'est globalement bien déroulée, les élèves étaient très intéressés et motivés par cette recherche de sons à partir d'objets qu'ils connaissent. Cela semblait innovant pour eux, certains étaient même étonnés par la consigne de l'activité, et se sont demandé s'ils avaient réellement « le droit de faire du bruit dans la classe », ou de déchirer une feuille. J'ai été agréablement surprise de les voir aussi enthousiastes et inspirés devant des objets aussi simples, qu'ils ont alors vraiment considérés en tant qu'instruments. D'ailleurs, aucun élève ne m'a réclamé quelconque instrument traditionnel dans le cadre de sa recherche. Aussi, les élèves se considéraient vraiment en train de faire de la musique, sans aucun jugement influencé par la conception majoritaire stéréotypée de ce que serait de la musique (liée à l'enseignement musical tonal traditionnel). Certains m'ont alors parfois demandé, à des moments de transition dans la journée : « On va faire de la musique ? ».

Dès l'entrée dans la phase d'exploration et de recherche sonores, les élèves ont manipulé les objets et tâtonné pour expérimenter les différents résultats sonores possibles en fonction du geste réalisé. Toutefois, ils n'avaient alors pas du tout en tête la sonorisation de l'album, et se concentraient exclusivement sur cette exploration libre. Effectivement, je pense qu'il serait opportun d'ajouter une telle phase (séance intermédiaire entre les séances 2 et 3), afin que les élèves satisfassent leur curiosité, puissent découvrir librement les objets à disposition, afin d'être disponibles pour une recherche en lien avec l'album et le projet.

Aussi, la majorité des élèves, spontanément, se contentait exclusivement de taper sur les différents objets, ou les objets les uns contre les autres. Cela pourrait s'expliquer par un besoin d'extérioriser une émotion, par le plaisir « d'avoir le droit de faire du bruit dans la classe », ou bien simplement par le fait que ce soit leur première idée réflexe, et qu'ils n'envisagent pas d'autre geste à ce stade de la recherche. Ensemble, nous avons donc échangé sur les différentes actions possibles en fonction des différents objets utilisés (verbes d'action).

En observant les élèves et en mettant en lien leurs différentes propositions, j'ai constaté que pour évoquer les pas (de l'enfant et du loup), ils exploitaient les notions de rythme et pulsation, souvent réguliers et plus ou moins rapides. En même temps, beaucoup d'élèves se déplaçaient eux-mêmes, et produisaient un son à chaque fois que l'un de leurs pieds arrivait sur le sol : ce sont leurs propres pas qui donnent la pulsation. Pour sonoriser un élément qui fait

peur, un choc ou un danger, les élèves jouaient sur une forte intensité, et utilisaient essentiellement les actions « taper sur », « taper un objet contre un autre » et « déchirer ». Concernant la neige qui tombe, les élèves ont réinvesti dans leur geste son mouvement du haut vers le bas, et laissaient tomber différents objets, en variant la surface d'atterrissage. Pour le vent, les feuilles de papier, de natures différentes (crépon, kraft, papier cadeau, de soie, essuie-tout), ont été privilégiées par la majorité des élèves, exerçant différentes actions dessus (froisser, déchirer, lâcher pour le laisser tomber au sol, tendre puis détendre en continu « pour faire comme la voile d'un bateau »). Une élève a par ailleurs traduit l'aspect continu du vent, en laissant glisser une brosse à dent le long d'une table. Certains élèves ont également évoqué le vent en soufflant et en jouant sur les variations de ce souffle. La voix a essentiellement été utilisée pour sonoriser le loup et le hibou en imitant leur cri. Les élèves ont alors fait le lien avec la chanson étudiée, et la question suivante s'est alors posée : « Comment faire la différence entre le cri du loup et du hibou ? ». Les élèves chargés de sonoriser le loup ont alors proposé l'onomatopée « Aouuu », avec un son [u] long et qui monte dans l'aigu, tandis que pour le hibou, les élèves concernés ont proposé « Ouh [court] – court silence marqué – Ouuuh [long] », avec une hauteur monotone.

II.2.4. Séance 4 : Codage des sons créés

Lors de cette séance, il s'agit de coder les idées sonores expérimentées en séance 3, c'est-à-dire inventer un symbole qui représente graphiquement le son, afin de pouvoir ensuite l'intégrer dans une partition collective. Bien qu'elle leur soit vite revenue, certains élèves ne se souvenaient plus de la manière de créer le son qui leur avait été attribué. Je proposerais donc en remédiation en fin de séance 3 leur enregistrement grâce à un magnétophone, voire une prise de vidéo, afin de garder une trace du son et du geste.

Les élèves ont utilisé des procédures différentes :

Certains ont dessiné l'élément sonorisé. Certains dessins étaient très simples à reproduire, notamment les flocons de neige (petits ronds blancs), le vent (lignes obliques ou horizontales). En revanche, d'autres étaient très complexes et long à reproduire, certains élèves m'ayant par exemple dessiné des loups, hiboux, et arbres qui tombent très détaillés. J'ai alors étayé, en explicitant aux élèves que l'intérêt d'un symbole pour écrire la musique sur une partition, c'est de pouvoir le reproduire toujours de la même manière, facilement et rapidement,

tout en veillant bien-sûr à ce qu'il conserve son effet évocateur. Nous avons alors observé leurs dessins afin d'en extraire un élément caractéristique qui serait retenu : les dents du loup (courte série de lignes brisées), le bec du hibou (triangle à l'envers). Pour l'arbre tombé, nous avons simplifié et réduit le dessin proposé à un arbre horizontal très simple, avec des petits traits autour pour représenter les branches projetées. Les pas du loup ont été représentés de la même manière que ceux de l'enfant dans chaque groupe (ronds, formes ovales coloriées). Nous avons donc recherché sur internet des images d'empreintes de loup, afin d'en enrichir le symbole et de le rendre singulier.

D'autres ont écrit les onomatopées : « PFPFPF » (pas de l'enfant), « AOU » (cri du loup), « CRIC CRAC » (arbre qui se déracine), « A » (cri de l'enfant).

Une d'élève a dessiné un symbole très abstrait pour figurer la sonorisation du vent.

Enfin, un élève a fait une remarque très intéressante : en faisant des points avec un feutre sur le tableau, il a constaté que le bruit produit ressemblait à celui des pas de l'enfant.

II.2.5. Séance 5 : organisation des différents sons entre eux pour construire un paysage sonore collectif

N'ayant pas eu le temps de mettre en pratique cette séance, j'envisagerai de manière hypothétique son déroulement et les difficultés qui pourraient être rencontrées.

La séance ne saurait être évidente pour les élèves, puisqu'il s'agit d'organiser les différents sons entre eux afin de créer un paysage sonore unique et collectif. Les élèves doivent donc travailler ensemble, communiquer, faire des choix, les justifier et les défendre, faire éventuellement des concessions pour l'intérêt du projet collectif et parfois au détriment du leur.

En outre, les notions temporelles de succession et de simultanéité (illustration 3) interviennent, dont la maitrise par les élèves est en cours d'apprentissage. J'envisagerais donc un rôle prépondérant de l'enseignant, qui étaye, dirige et supervise la construction de la partition, en fonction des propositions des élèves, de la même manière qu'en dictée à l'adulte.

Ensuite, chaque groupe devrait jouer le paysage sonore, en s'appuyant sur la partition créée et les gestes de l'enseignant (chef d'orchestre). Cette double instruction à laquelle devraient être attentifs les élèves pourraient aussi être difficile pour les élèves. Dans ce cas, il pourrait être proposé aux élèves concernés de se concentrer exclusivement sur les signaux du chef d'orchestre, pour leur simplifier la tâche sans compromettre la production musicale collective et sa cohérence.

Conclusion

Pour conclure, un tel projet d'invention sonore a de nombreux bienfaits pour les élèves. Il envisage une pédagogie plus active pour eux, et permet notamment de développer leurs facultés de musicien (écoute et production de la musique), leur créativité et leur imagination, de susciter en eux de la motivation et du plaisir.

Aussi, ce projet joue un rôle important dans l'apprentissage du « vivre ensemble », qui est l'une des priorités de l'école maternelle selon le programme d'enseignement : « Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble ». En effet, les élèves créent un paysage sonore unique, à plusieurs. Il leur faut donc coopérer, échanger, avoir une écoute partagée, respecter des règles (de comportements mais aussi musicales, liées à l'organisation des sons entre eux), éventuellement faire des concessions etc. En bref, il faut travailler ensemble dans les meilleures conditions possibles pour produire une « œuvre » collective.

Cette idée de sonorisation d'album sans texte pourrait être transposée aux deux autres cycles, notamment par l'évocation musicale d'éléments abstraits, tels que des émotions, ou encore une atmosphère globale ressentie. Elle pourrait aussi être réalisée à partir d'une bande dessinée à sonoriser, ou bien non plus à partir d'illustrations, mais d'un texte (album, poésie), ou même d'un court extrait vidéo. En outre, la contrainte des instruments proposés aux élèves pourrait varier : seule utilisation de la voix (jeux vocaux), utilisation du corps (percussions corporelles), instruments traditionnels etc.

Par ailleurs, la transversalité du projet pourrait concerner non plus l'association littérature/musique, mais histoire/musique par la mise en son de thèmes étudiés (par exemple, « L'âge industriel en France » en CM2 avec la sonorisation d'un extrait du film *Les temps modernes* de Charlie Chaplin). En fonction du matériel disponible, l'expérimentation de la musique concrète, au vrai sens du terme, pourrait être proposée aux élèves. Il s'agit d'enregistrer des sons d'origines diverses (objets du quotidiens, voix, bruits de la nature etc.), puis éventuellement de les transformer pour obtenir la production musicale. La caractéristique essentielle de la musique concrète est l'utilisation d'outils numériques pour créer (logiciels d'enregistrement et de montage tel qu'Audacity).

La pédagogie d'invention sonore est donc très riche, relativement à ses effets bénéfiques sur les apprentissages, mais aussi à ses nombreuses modalités de mise en œuvre.

Bibliographie

Supports papier

Livres/ouvrages :

- Agosti-Gherban, C. (2000). *L'éveil musical une pédagogie évolutive.* Paris : L'Harmattan.

- Bachelard, A. Coulon, D. Loisy, J-P. (2010). Musique au quotidien. Dijon : CRDP de Bourgogne.

- Bigand, E. (2018). *Les bienfaits de la musique sur le cerveau.* Paris : Belin/Humensis.

- Bustarret, A. (1998). *L'oreille tendre.* Paris : Les Éditions de l'Atelier/Éditions ouvrières.

- David, S. (2018). *Objectif CRPE, Éducation musicale*. Vanves : Hachette Éducation.

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

- Frapat, M. (1990). L'invention musicale à l'école maternelle. Versailles : CNDP-CRDP.

- Guilloppé, A. (2004). *Loup noir.* Casterman.

- Ribière-Raverlat, J. (1997). *Développer les capacités d'écoute à l'école.* Paris : Presses Universitaires de France.

- 2019 Dictionnaire Maxipoche+ Larousse (2018). Paris : Larousse.

Textes officiels :

- France. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2020). *Programme d'enseignement de l'école maternelle.* Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

- France. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2013). *Formation des enseignants : Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.* Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

Supports en ligne

Pages en ligne :

- Canopé. *Paysage sonore (n°79).* Repéré à http://www.petitsateliers.fr/musique/paysage-sonore/

- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). Repéré à https://cnrtl.fr/definition/%C3%A9couter

- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). Repéré à https://cnrtl.fr/definition/ENTENDRE

- Éduscol (2016). *Explorer, imaginer, créer : perspectives.* Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/54/8/RA16_C2C3_EART_Creation_Perspectives_759548.pdf

- Éduscol (2016). *La démarche de création sonore.* Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/45/9/12_RA_C2_C3_Demarche-creation-sonore_570459.pdf

- Scribd. *Chut.* Repéré à https://fr.scribd.com/document/460866719/Chut

Vidéo en ligne :

- Youtube [Massarat Massarat]. (2015, 3 novembre). *Jean Piaget et les stades de developpement* [Vidéo en ligne]. Repéré à https://www.youtube.com/watch?v=UEoqByYS9XY&t=1s&ab_channel=MassaratMassarat

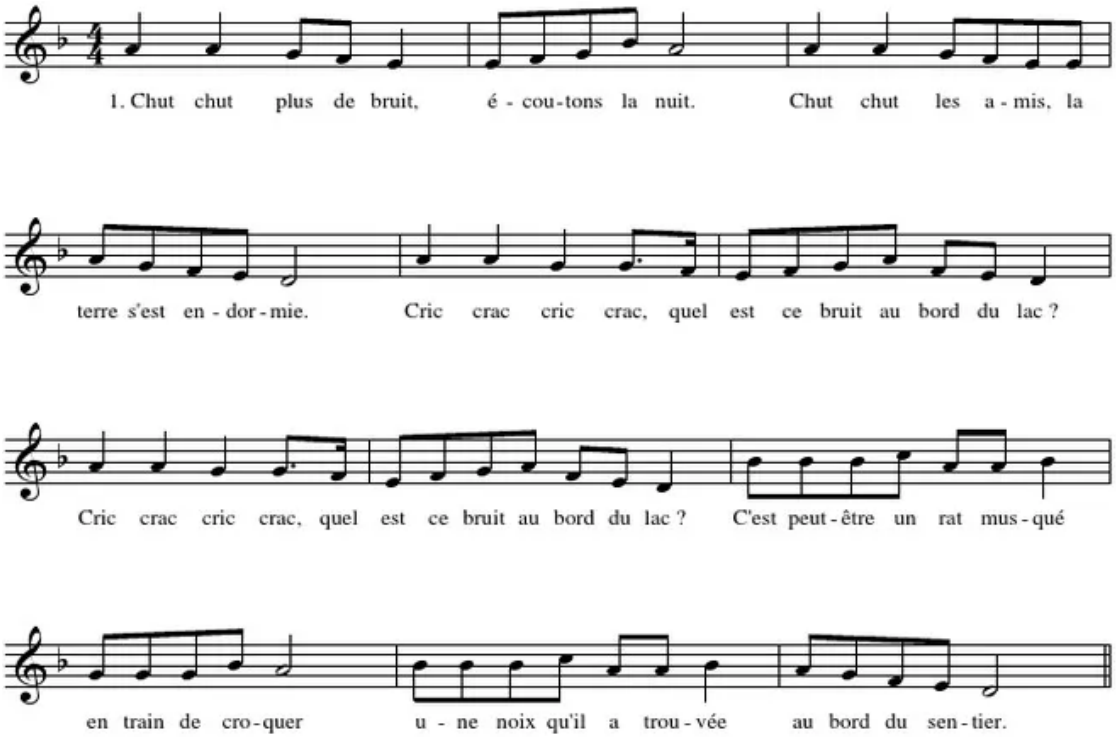
Annexes

Paroles et partition de la chanson *Chut* (Jean Humenry)

1) Chut ! Chut ! Plus de bruit, écoutons la nuit
Chut ! Chut ! Les amis la terre s’est endormie. (bis)
Cric, crac, cric, crac quel est ce bruit au bord du lac ? (bis)
C’est peut-être un rat musqué en train de croquer
Une noix qu’il a trouvée au bord du sentier.

2) Chut ! Chut ! Plus de bruit, écoutons la nuit
Chut ! Chut ! Les amis la terre s’est endormie. (bis)
Flic-floc, flic- floc quel est ce bruit un peu loufoque ? (bis)
C’est peut-être un renardeau qui boit dans l’ruisseau
Ou alors un petit faon qui tête sa maman.

3) Chut ! Chut ! Plus de bruit, écoutons la nuit
Chut ! Chut ! Les amis la terre s’est endormie. (bis)
Ouh ! ouh ! ouh ! ouh ! Quel est ce bruit qui me rend fou ? (bis)
C’est peut-être un méchant loup ou bien un hibou
On ferait bien de rentrer, je suis effrayé.



(Source : https://fr.scribd.com/document/460866719/Chut)

Illustration 1, *Loup Noir* (Antoine Guilloppé)

Illustration 2, *Loup Noir* (Antoine Guilloppé)

Illustration 3, *Loup Noir* (Antoine Guilloppé)

Idées sonores retenues par les groupes

	Illustration 1	Illustration 2	Illustration 3
Enfant	Pas de l'enfant : « Pf pf pf » avec la bouche, pulsation assez rapide	Pas de l'enfant : frotter des boules de polystyrène en marquant une pulsation rapide	Cri de l'enfant : « AAAH » (fort, pour exprimer la peur de l'enfant)
Loup	X	Cri du loup : « Aouuuh » avec la voix (hauteur de plus en plus aigüe) Pas du loup qui marche discrètement : alterner « froisser doucement du papier de soie/crépon/essuie-tout » et silence, tempo lent	Saut du loup : taper une fois sur une boite de céréales vide en carton : main à plat, fort
Hibou	« Ouh-ouuuh » avec la voix (hauteur monotone)	X	X
Flocons de neige	Lâcher des boules de polystyrène et de ping-pong de haut, poser au sol du papier bulles pour atténuer le bruit du choc avec le sol	Taper des petites cuillères en plastique l'une contre l'autre, très doucement	Laisser tomber des graines de millet sur du papier d'aluminium
Vent	Souffler et varier l'intensité du souffle	Frotter une grande feuille de papier avec la main, en faisant des ondulations et en variant la vitesse de déplacement	- Laisser tomber de sa hauteur un grand morceau de papier cadeau - Papier cadeau tenu par chaque main de chaque côté : tendu, puis détendu
Arbre qui tombe	X	X	L'arbre qui se déracine : Déchirer du papier kraft en criant « CRIC CRAC » (l'arbre qui se déracine) L'arbre qui tombe et les branches qui se dispersent : Taper fort avec des bouteilles sur une boite de céréales vide en carton

Codages retenus par les élèves

	Illustration 1	Illustration 2	Illustration 3
Enfant	Pas de l'enfant : PF	Pas de l'enfant :	Cri de l'enfant : AAA
Loup	X	Cri du loup : AOU Pas du loup :	
Hibou		X	X
Flocons de neige			
Vent			
Arbre qui tombe	X	X	L'arbre qui se déracine : CRIC CRAC L'arbre qui tombe et les branches qui se dispersent :

Séquence : créer un paysage sonore à partir d'un album sans texte, cycle 1 Grande Section – période 4	
Domaine d'apprentissage principal : Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques	
Objectif principal : sonoriser une illustration de l'album sans texte *Loup noir*, en s'engageant dans une démarche d'invention sonore (création d'un paysage sonore) Lexique : objets utilisés, verbes d'action (gratter, souffler, frotter, frapper, froisser etc.), lié aux paramètres du son : fort/doux, de plus en plus fort (crescendo), de moins en moins fort (decrescendo), rapide/lent, aigu/grave, son long/court	**Compétences :** - Enrichir son répertoire de chansons et les interpréter de manière expressive - Jouer avec sa voix pour explorer des variantes de timbre, d'intensité, de hauteur, de nuance - Décrire une image, parler d'un extrait musical et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté - Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix ou des objets sonores

Séance et modalités de travail	Objectif	Déroulé	Matériel
Séance 1 : Introduction à la création des paysages sonores : écoute du chant « Chut » (Jean Humenry) Classe entière/30 minutes	Identifier et comprendre l'association d'un son à sa source	Phase 1 : explicitation de l'objectif de la séquence présentation de la séance, consigne, mise en situation (exercice de respiration, silence, yeux fermés) Phase 2 : écoute de l'enregistrement de la chanson, écoute active des élèves Phase 3 : mise en commun (voix entendues, thème de la chanson, compréhension et structure du texte, vocabulaire, refrain, éléments sonores identifiés : rimes, introduction de la notion d'onomatopée). Phase 4 : écoute avec l'objectif d'identifier les sons et leur source Phase 5 : mise en commun, inventaire des sons et sources, association des images (« Cric Crac » : c'est un rat qui croque une noix, « Flic floc » : c'est un renardeau qui boit dans le	- Extrait sonore *Chut* (CD Musique au quotidien de la maternelle au CE1) - Images animaux et onomatopées à associer

		ruisseau ou un faon qui tête sa maman, « Ouh ouh » : c'est un méchant loup ou bien un hibou) Phase 6 : synthèse, prise de conscience de la sonorisation d'actions et d'animaux	
Séance 1 bis : apprentissage du chant *Chut* Classe entière/séances de 5 à 10 minutes ritualisées (nombre de séances en fonction du rythme des élèves)	Mémoriser le chant *Chut* et l'interpréter avec expressivité	Phase 1 : mise en situation, réécoute du chant, échauffement vocal (éveil corporel, ancrage, respiration, jeux vocaux, mise en voix) Phase 2 : imprégnation du chant par répétition, travailler l'interprétation et l'expressivité du chant (variations, modulations, nuances de la voix) Travailler d'abord le refrain « Chut ! Chut ! Plus de bruit, écoutons-la nuit/Chut ! Chut ! Les amis la terre s'est endormie (bis) », puis couplet par couplet en y intégrant le refrain pour chacun. Imprégnation progressive, phrase par phrase, puis par groupes de phrases, sous la forme d'un écho enseignant/élèves	Extrait sonore *Chut* (CD Musique au quotidien de la maternelle au CE1)
Séance 2 : Réappropriation de l'album et analyse de l'illustration d'un point de vue musical Ateliers, 3 groupes de 10 élèves/30 minutes	Identifier, décrire et interpréter les éléments à sonoriser	Phase 1 : mise en situation, rappel de ce qui a été fait et dit lors des séances précédentes, réappropriation de *Loup noir* et de son étude orale et collective, consigne Phase 2 : pour chaque groupe, étude de la double-page en orientant sa réflexion vers un objectif de sonorisation, identification et analyse des éléments à sonoriser Trace écrite : dictée à l'adule Phase 3 : mise en commun orale et collective des idées, bilan	
Séance 3 : Exploration et recherche sonores Ateliers, 3 groupes de 10 élèves/30 minutes	Séance détaillée ci-dessous		

Séance 4 : Codage des sons créés Ateliers, 3 groupes de 10 élèves/20 minutes	Coder un son (représenter graphiquement un son)	Phase 1 : mise en situation, rappel des séances précédentes, introduction de la notion de partition et sa fonction, consigne Phase 2 : chaque élève code le son qu'il s'est approprié. Cette phase peut être individuelle et/ou collective : coopération des élèves responsables du même son, mais aussi entre les élèves d'un même groupe quel que soit le son qu'ils ont à représenter Trace écrite : représentation du symbole inventé qui évoque graphiquement le son Phase 3 : mise en commun orale et collective, exposition et présentation de quelques productions, bilan	- Instruments utilisés en séance 3 - Feuilles de brouillon - Feuilles de papier, format A5 - Stylos, feutres, crayons de couleurs etc.
Séance 5 : organisation des différents sons entre eux pour construire un paysage sonore unique (création d'un musicogramme) Ateliers, 3 groupes de 10 élèves/30 minutes	Construire le paysage sonore collectif et le présenter à la classe	Phase 1 : mise en situation, rappel des séances précédentes, introduction de la notion-chef d'orchestre, consigne Phase 2 : pour chaque groupe, discussion collective quant à l'organisation des sons entre eux (notions de succession et de simultanéité) et à la variation éventuelle de chaque son dans le temps. À partir de cette verbalisation, transcription par l'enseignant des idées des élèves sur une grande feuille (partition), répétitions et ajustements éventuels Phase 3 : présentation des trois paysages sonores, l'enseignant joue le rôle de chef d'orchestre pour chaque représentation, enregistrement de chaque paysage sonore Verbalisation collective, les élèves sont invités à s'exprimer de manière constructive au sujet des propositions musicales de chaque groupe (questions, point de vue et justification, ressentis et sensibilité, expression libre etc.), synthèse et bilan	- Photocopies des codages écrits créés en séance 4 (à positionner sur la partition) - Feuille de papier A3 (support du musicogramme) - Stylos, feutres, crayons de couleurs etc. - Magnétophone

<table>
<tr><th colspan="2">Séance 3 : Exploration et recherche sonores, Cycle 1 Grande Section – période 4</th></tr>
<tr><td colspan="2">Domaine d’apprentissage : Agir, comprendre, s’exprimer à travers les activités artistiques</td></tr>
<tr><td>Objectif de la séance : inventer un son qui sonorise un élément de l’illustration

Lexique à mobiliser : objets utilisés, verbes d’action (gratter, souffler, frotter, frapper, froisser etc.), lié aux paramètres du son : fort/doux, de plus en plus fort (crescendo), de moins en moins fort (decrescendo), rapide/lent, aigu/grave, son long/court</td><td>Compétences :
- Jouer avec sa voix pour explorer des variantes de timbre, d’intensité, de hauteur, de nuance
- Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix ou des objets sonores</td></tr>
<tr><td>Matériel :
- « Voix des élèves »
- Objets usuels : bouteilles d’eau (de tailles différentes, vides, remplies), peignes, balles de ping-pong, récipients divers (en métal, en carton, en plastique, en verre, avec ou sans couvercle…), papiers de textures différentes (feuilles traditionnelles, crépon, soie, calque…), morceaux de carton (différents aspects à la surface), boules de polystyrène, graines de millet, cuillères en fer</td><td>Modalités de travail/organisation : atelier dirigé tournant, 3 groupes de 10 élèves/30 minutes

Phases 1 et 6 : classe entière</td></tr>
<tr><td>Activités des élèves

<u>Phase 1 : mise en situation (2 min)</u>
Rappellent ce qui a été fait lors des séances précédentes, écoutent la consigne et l’objectif de la séance, posent des questions en cas de besoin, reformulent à la demande de l’enseignant

<u>Phase 2 : exploration et recherche sonores (10 min)</u>
Recherche d’idées sonores à partir des sources sonores à disposition, découverte puis appropriation d’une idée sonore par le jeu musical. Les élèves expérimentent librement la sonorisation d’un ou plusieurs éléments de l’illustration, en fonction de leur</td><td>Rôle de l’enseignant

<u>Phase 1 :</u> donne la consigne et enrôle les élèves, explicite et reformule, s’assure que chaque élève ait bien compris

<u>Phase 2 et 5 :</u> En retrait, observe les élèves et n’intervient qu’en cas de besoin, donc de manière raisonnable en leur laissant leur part d’initiative et de tâtonnement (fonction d’étayage).
Guide les élèves, les encourage, les complimente, discute avec eux en les poussant à verbaliser leur procédure d’invention.</td></tr>
</table>

préférence et inspiration. Cette exploration peut se faire seul ou à plusieurs, au choix des élèves. <u>Phase 3 : mise en commun (3 min)</u> Présentation de tout ou partie des trouvailles sonores. Explicitation, confrontation et justification des procédures et des propositions sonores au regard des éléments évoqués. Écoute collective au sein du groupe, échange entre les élèves. « Comment avez-vous fait pour trouver une idée sonore ? » Réponses envisagées : partir de la représentation qu'on a de l'élément, de son mouvement (traduire en son ses impressions affectives), utiliser les caractéristiques des éléments verbalisées en séance 2 pour les traduire musicalement (exemple : jouer sur l'intensité pour évoquer le fait que les flocons soient nombreux). <u>Phase 4 : sélection des propositions sonores et répartition des rôles (5 min)</u> Sélection des propositions sonores puis répartition des rôles supervisée par l'enseignant : en fonction des préférences des élèves dans la mesure du possible, mais surtout de la pertinence et cohérence avec l'illustration (par exemple, plusieurs élèves pour les nombreux flocons). Trace écrite de cette répartition <u>Phase 5 : appropriation et répétition des sons (8 min)</u> Les élèves s'approprient le son dont ils sont responsables, possibilité de le faire évoluer et de l'enrichir par le jeu musical. <u>Phase 6 : mise en commun, synthèse en classe entière (2 minutes)</u> Un ou plusieurs élèves du groupe expliquent ce qu'ils ont fait, comment ils ont fait, ce qu'ils ont appris, ce qu'ils ont réussi et les difficultés éventuellement rencontrées, leurs ressentis	<u>Phases 3 et 6 :</u> suscite le questionnement et les échanges oraux chez les élèves, oriente les échanges vers les verbalisations attendues conformément aux apprentissages et à l'objectif de la séance visés (explication des procédures notamment), fonction d'étayage, valide ce qui est dit par les élèves, reformule. <u>Phase 4 :</u> rôle prépondérant de supervision afin de faire des choix, tout en tenant compte des idées, avis et volonté des élèves.

<table>
<tr><td>Critères de réussite : attitude appropriée (implication et respect des règles), proposition et expérimentation d’une idée sonore recevable au regard de l’élément associé, utilisation d’un vocabulaire adapté</td><td>Évaluation par l’enseignant : observe les élèves pendant la séance et est attentif à leur attitude (investissement et comportement conforme aux règles de vie de classe), écoute et relève les procédures des élèves</td></tr>
<tr><td colspan="2">Différenciation :
<u>Pour les élèves en difficulté :</u> accompagnement personnalisé, passer par la verbalisation, suggérer des objets et/ou des sons, travailler par petits groupes de 2 ou 3 élèves

<u>Pour les élèves les plus à l’aise :</u>
Prolongement de l’activité : objectif de donner une valeur expressive au son par son interprétation, Oh ! Un livre qui fait des sons de Hervé Tullet (déjà travaillé en classe) à disposition pour exploiter les paramètres du son</td></tr>
<tr><td colspan="2">Remédiation éventuelle : ajouter une séance supplémentaire pour que le temps donné ne soit pas un obstacle à la réussite et à l’apprentissage des élèves</td></tr>
</table>