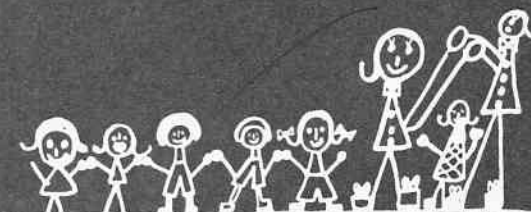


Éducation musicale à l'école maternelle



Adaptation française
des idées pédagogiques de
Zoltán KODÁLY

Expériences Deux-Sévriennes

CNDP
CRDP de POITIERS

ERRATA

Page 18 : «la mistentaire»
et 51 : lire «la mistenlaire»

Page 25 «départ en anacrouse» . lire 

Page 30 Citation du Dr Spitz : «... et de développement du conscient...»
lire « . et le développement du conscient...»

Page 44 «Ces contrastes sont vécus avec le corps, la voix des instruments»

lire : «Ces contrastes sont vécus avec le corps, la voix, des instruments»

Page 47 : « Les chants et jeux vécus par les enfants de l'année précédente»

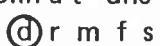
lire : «les chants et jeux vécus par les enfants l'année précédente»

Page 51 : «A ma main droite»


lire : 

Page 54 : «fort, doucement ou de plus en plus doucement»
(forte) (piano) (crescendo)

lire : «fort, doucement et de plus en plus fort»
(forte) (piano) (crescendo)
ou de plus en plus doucement
(decrescendo)

Page 66 : «Colin a t' une poule»
s, 

lire : s, t 

PREFACE

Directrice d'école maternelle et responsable de la Petite Section depuis bien des années, Madame PINEAU a une très grande connaissance de la psychologie du petit enfant. Enracinée dans ce Poitou, où ce sont «Trois chèvres qui vont aux champs», elle a participé avec enthousiasme aux recherches des chansons et jeux dansés de la tradition orale enfantine, de cette région. Ayant alors entrevu la portée des idées pédagogiques de Zoltán Kodály, elle a souhaité approfondir ses connaissances musicales et mieux connaître le système éducatif hongrois dans son ensemble. Ses deux séjours en Hongrie (deux fois deux mois), de même que son travail d'animation musicale dans son école et auprès de groupes d'institutrices des Deux-Sèvres, ont déjà prouvé sa générosité, son dynamisme et sa volonté de transmettre ce qu'elle avait acquis.

Je suis sûre que ce recueil, si joliment illustré, saura d'une autre façon communiquer son enthousiasme et son expérience musicale bien au-delà des limites de ce département. Tout au long de ces pages, Madame PINEAU insiste sur la compétence des maîtres et la nécessité de se prendre en charge :

«Comme pour les autres domaines de l'enseignement, nous devons posséder une bonne connaissance des enfants auxquels nous voulons que ce répertoire s'adresse (niveau de langage et de sociabilisation, motricité, tessitures, respiration) et savoir évaluer les difficultés que peut présenter un chant (situation de jeu, rythmes, ambitus, forme)».

Mais, au-delà de techniques inspirées d'une méthodologie musicale précise, elle sait nous apporter un témoignage très sensible, qui sera précieux aux normaliens et aux jeunes enseignants car il montre à quel point l'attitude de la maîtresse est importante. A cet égard, il faut noter trois moments forts dans les pages suivantes : le temps nécessaire à l'enfant pour s'approprier, par exemple, «Toc toc toc, petit pouce, es-tu là ?» le tact nécessaire à la maîtresse pour encourager l'enfant «qui saura bientôt chanter juste», le climat souhaitable pendant les moments d'audition musicale :

«L'enseignant influence la qualité de l'écoute par sa présence, l'attention, l'intérêt, le sérieux qu'il manifeste... A la fin de l'audition, il s'attache à ne pas rompre un climat parfois lourd de sentiments et d'émotions, à ne pas détruire le plaisir, inconscient bien sûr, d'avoir vécu quelque chose en commun grâce à la musique».

A l'intérieur d'une vie globale de la classe, évoquée en fond de tableau, et à travers toutes ces activités musicales, proposées avec précision, ces témoignages et ces conseils amèneront le lecteur à saisir l'essentiel pour l'enseignant(e) en école maternelle :

- Accueillir le petit enfant et chercher à le sécuriser.
- Connaître ses attentes et ses peurs, son excitation et sa joie dans le jeu, ses limites et les étapes à franchir.
- Préparer intérieurement cet enfant à recevoir et à communiquer.
- Éveiller sa sensibilité esthétique.
- Respecter, à travers un répertoire de chansons, l'élément affectif contenu dans le mélodique et dont le tout petit a besoin.
- Donner aux enfants d'aujourd'hui le sentiment d'appartenir à un pays et favoriser leur enracinement dans une culture.
- Être disponible et attentif aux suggestions, créer un climat susceptible de favoriser des improvisations, de développer l'imagination.
- Multiplier les approches pour impliquer activement l'enfant dans le processus d'apprentissage et l'aider à se construire.
- En somme, pressentir le chemin d'un véritable éveil par la musique.

Toc toc toc, petit homme, es-tu là ?

Je sors !

J. Ribière-Raverlat

REMERCIEMENTS

Permettez-moi, dès ces premières pages de rendre hommage à :

- *Mademoiselle Ribière-Raverlat, en France ;*
et à
- *Madame Vikár-Forrai, en Hongrie.*

Mademoiselle Ribière-Raverlat était Professeur d'éducation musicale à l'École Normale de Livry-Gargan lorsque je l'ai rencontrée en 1974. Elle préparait, la publication de ses premiers ouvrages sur l'adaptation française des idées pédagogiques de Kodály, alors qu'un groupe d'institutrices d'écoles maternelles des Deux-Sèvres étaient engagées dans la recherche des chants et jeux de la tradition enfantine. Cette recherche a suscité l'intérêt de Mademoiselle Ribière-Raverlat puisqu'elle correspondait à une de ses préoccupations concernant ses travaux d'adaptation. De notre côté, la possibilité, qu'elle nous laissait entrevoir, d'entreprendre l'éducation musicale des enfants à partir des fruits de notre recherche nous a séduites. Nous sommes devenues les élèves attentives et studieuses d'un professeur passionné à qui les expériences pédagogiques, à différents niveaux, avaient donné une grande maîtrise de son sujet. Plusieurs d'entre nous ont suivi des journées d'études et des stages pour s'initier à cette conception de l'éducation musicale. Encouragée par Mademoiselle Ribière-Raverlat, j'ai effectué deux séjours d'études en Hongrie :

- *à Kecskemét en 1976, sous la responsabilité de Monsieur Erdei, directeur de l'Institut Kodály ;*
- *à Budapest en 1981, sous la responsabilité de Madame Vikár-Forrai, Inspectrice générale des écoles maternelles pour l'enseignement de la musique, à l'Institut Pédagogique National.*

Ces séjours m'ont permis d'approfondir ma connaissance des idées pédagogiques de Kodály, d'apprécier les conditions de leur mise en œuvre dans le pays où elles sont nées, pour mieux comprendre comment en adapter les principes à la pédagogie de notre école maternelle. C'est ainsi que sont devenues possibles les expériences deux-sévriennes puis que s'est manifesté le besoin d'en faire connaître les résultats d'abord au moyen d'une exposition puis, par la suite, au travers de cet ouvrage de synthèse :

— *Pour sa conception, j'ai bénéficié à Budapest des encouragements et des conseils de Madame Vikár-Forrai, dont les grandes compétences et les nombreux ouvrages sur l'éducation musicale à l'école maternelle ou sur la formation des enseignants de l'école maternelle en matière d'éducation musicale, font autorité en son pays.*

— *Pour sa réalisation, j'ai tout particulièrement apprécié la collaboration de Mademoiselle Ribière-Raverlat. Les relations amicales que nous entretenons ont facilité cette collaboration et j'ai toujours accueilli avec reconnaissance ses conseils judicieux.*

Son aide, ainsi que celle de Madame Vikár-Forrai, m'ont été très précieuses et j'ai plaisir à associer ici, dans mes remerciements, ces deux disciples du grand maître, le professeur Zoltán Kodály.

Mes remerciements s'adressent également à ceux qui, en Deux-Sèvres, ont participé à la réalisation de cet ouvrage :

- *Mademoiselle Billeau Monique, Inspectrice Départementale de l'Education Nationale, chargée de l'Inspection des écoles maternelles.*
- *Madame Barret Suzel*
Monsieur Laurent Jean, conseillers pédagogiques pour l'éducation musicale.
- *Mademoiselle Esben Jacqueline, conseillère pédagogique des écoles maternelles.*
- *Madame Pellevoizin Michèle, professeur de psycho-pédagogie à l'École Normale d'Instituteurs de Niort.*
- *Les institutrices d'école maternelle qui ont participé :*
 - *à la recherche des chants et jeux de la tradition enfantine en Deux-Sèvres .*
 - *au premier atelier d'initiation aux idées pédagogiques de Kodály, puis :*
 - *aux expériences d'éducation musicale dans leur classe.*
- *Le Centre Départemental de Documentation Pédagogique.*

SOMMAIRE

— PRÉFACE	p. 3
— REMERCIEMENTS	p. 5
— INTRODUCTION	p. 9
 LA «LANGUE MATERNELLE MUSICALE»	p. 11
— Valeur des chants populaires de tradition enfantine, compte-tenu de leur origine et de leur contenu	p. 13
— Recherche et diffusion des chants populaires	p. 14
— Différents genres de la tradition orale enfantine	p. 17
— Transmission par l'enseignant	p. 19
— Choix des situations de jeux en fonction de leur contenu et des possibilités des enfants	p. 20
 LA LANGUE MATERNELLE MUSICALE A L'ÉCOLE MATERNELLE	p. 27
— Le «bain» musical à l'école maternelle	p. 30
— Le développement des aptitudes musicales	
* par l'audition musicale	p. 33
* par le jeu, en petite section	p. 36
— Choix des situations de jeux	p. 36
— Formation de l'oreille et développement des aptitudes vocales	p. 44
. Travail sensoriel	p. 44
. Travail mélodique	p. 44
. Audition intérieure	p. 45
— Développement du sens rythmique	p. 45
. Travail rythmique	p. 45
— Formation de l'oreille polyphonique	p. 46
— Improvisation	p. 46
* par le jeu, en moyenne section	p. 47
— Choix des situations de jeux	p. 47
— Formation de l'oreille et développement des aptitudes musicales	p. 54
. Travail sensoriel	p. 54
. Travail mélodique	p. 54
. Audition intérieure	p. 55
— Développement du sens rythmique	p. 56
. Travail rythmique	p. 56
— Formation de l'oreille polyphonique	p. 57
— Improvisation	p. 57

* par le jeu, en grande section	p. 60
— Choix des situations de jeux	p. 60
— Formation de l'oreille et développement des aptitudes musicales ...	p. 67
. Travail sensoriel	p. 67
. Travail mélodique	p. 68
. Audition intérieure	p. 70
— Développement du sens rythmique	p. 71
. Travail rythmique	p. 71
— Formation de l'oreille polyphonique	p. 73
— Improvisation	p. 74
— La préparation de l'enseignant	p. 79
L'INTÉRÊT DE CETTE CONCEPTION DE L'ÉDUCATION MUSICALE	p. 81
— CONCLUSION	p. 87
— BIBLIOGRAPHIE	p. 89
— INDEX	p. 91

Couverture : Yves COUEDEL
 Photographies : Martial PINEAU
 Dominique FAUCHER

INTRODUCTION

Il n'est jamais facile, pour un enseignant de choisir le meilleur chemin pour accompagner les enfants dans leurs apprentissages. Bien souvent, ce sont les comportements de ces enfants qui vont lui permettre de déterminer les types d'aide qui seront les mieux adaptés à tel moment d'un apprentissage mais il lui est néanmoins indispensable de savoir où il veut les conduire, par quel itinéraire et par quel moyen, (il est évident que nous donnons ici, au mot « apprentissage » son sens le plus large.)

Ce choix s'impose aussi pour l'éducation musicale. Comme dans les autres domaines de l'éducation, différentes méthodes lui sont proposées.

Après quelques années d'expérimentation, nous avons constaté que beaucoup de nos questions trouvaient leurs réponses dans la conception de l'éducation musicale de Zoltán KODÁLY.

Ce compositeur hongrois, qui a vécu de 1882 à 1967, a été professeur à l'académie de musique Ferenc Liszt à Budapest. Contemporain de Bartók, il a collaboré avec lui pendant de nombreuses années à la recherche, à l'analyse et à la classification des chants populaires de son pays. Soucieux de donner une solide culture musicale au peuple hongrois, il a conçu une pédagogie de l'éducation musicale fondée sur les mêmes principes, de l'école maternelle aux écoles supérieures.

Beaucoup de pays ont réalisé une transposition de ce système d'éducation musicale. Mais, en France, Mademoiselle Ribière-Raverlat, actuellement chargée de mission à l'Inspection Générale de la Musique en a conçu une véritable adaptation. Les titres de ses ouvrages sont mentionnés dans la bibliographie.

Nous nous situons, évidemment, dans le contexte de cette adaptation française pour apporter, ici, un certain nombre d'éléments qui, nous le souhaitons, aideront les institutrices d'école maternelle dans leur travail, en éducation musicale. Nous avons choisi de ne pas développer certains aspects de cette pédagogie qui ont déjà fait, par ailleurs, l'objet d'études approfondies, pour privilégier ce qui nous apparaît comme spécifique des idées pédagogiques de Kodály.

Les principes fondamentaux, de sa conception de l'éducation musicale sont les suivants :

- *« La musique appartient à tous ; il faut donc que chacun puisse l'apprécier et l'aimer grâce à une éducation musicale appropriée. »*
- *« Une véritable éducation musicale doit commencer dès l'école maternelle ; au collège, il est déjà trop tard. »*
- *« Cette éducation ne doit pas se faire obligatoirement par l'étude d'un instrument, mais par le chant, seule véritable base de toute culture musicale approfondie. »*

A l'école maternelle l'enfant chante les chants populaires adaptés à son âge. Le plus souvent ces chants sont associés aux mouvements corporels des jeux qui les accompagnent. L'enfant, apprend à les chanter juste, il exerce sa mémoire, son oreille et son sens rythmique. Bientôt il découvre les premiers rudiments de rythme et de mélodie.

Avant d'exposer plus longuement le chemin emprunté il nous paraît indispensable de réserver une place importante au matériau utilisé.

*La "langue
maternelle musicale"*

VALEUR DES CHANTS POPULAIRES DE TRADITION ENFANTINE, compte-tenu de leur origine et de leur contenu.

Le répertoire des chants populaires de tradition enfantine n'est pas un répertoire comme les autres, il a toujours appartenu aux enfants, il est né, il a vécu sur leurs lèvres et dans leurs jeux : il est «œuvre populaire». Patrice Coirault qui a étudié la «Formation de nos chansons folkloriques», — c'est le titre de son ouvrage—, pense que dans la plupart des cas le «créateur populaire» procédait par emprunt. Il en a été très probablement de même en ce qui concerne les créations enfantines : les enfants ont emprunté à des chansons, très souvent des chansons d'adultes, des bribes de mélodies parfois accompagnées de leurs paroles et ils s'en sont servi pour créer de nouvelles chansons. Elles ont ensuite subi des transformations diverses au cours de leur transmission orale, ce qui nous permet aujourd'hui d'en recenser de multiples variantes.

William Lemit dans «Les jeux enfantins du folklore français» se pose la question :

- *«Comment les enfants ont-ils pu s'y prendre, que ce soit avec des éléments originaux ou empruntés pour construire ces petites chansons souvent si bien faites ?»*

et il tente d'y répondre :

- *«Tout dans la forme de ces jeux, aussi bien que dans l'observation du comportement habituel des enfants, incite à la conviction que c'est seulement dans le mouvement, dans le jeu même qu'ont pu être élaborés les jeux chantés enfantins du folklore. Comment peut-on imaginer la naissance de l'un de ceux-ci ? Sur un schéma de mouvement déjà connu, des enfants transportent un élément de départ : fragment mélodique ou verbal, ou l'un et l'autre, emprunté ou inventé. Dans l'action ce fragment se complète de ce qui lui manquait éventuellement (paroles ou mélodie), se modèle, se développe, donne naissance à une suite.*

Bientôt il passera à d'autres groupes d'enfants et, s'il plaît, se répandra peut-être ensuite dans toute la France et dans les autres pays de langue française... Mais non sans que, dans ses trois éléments : paroles, air et scénario, il ne soit sans cesse remis en cause».

et William Lemit ajoute :

- *«L'association au mouvement qui seule peut expliquer la genèse des jeux chantés folkloriques, en explique aussi la qualité.
C'est qu'en effet si la musique appelle le mouvement, le mouvement de son côté, appelle la musique.
Il est, non seulement chez l'enfant, mais aussi chez l'adulte, le meilleur stimulant de l'invention mélodique ...
Il est aussi, de semblable façon, un stimulant de l'invention poétique, c'est à dire d'un langage rythmé et dont le rythme appelle la rime ...
Enfin, le thème du jeu ou les évolutions ont bien souvent donné par avance, à la chanson, sa forme générale, qu'il ne restait qu'à remplir.
Ainsi la convenance de la chanson au mouvement s'explique parce que c'est de celui-ci qu'est née celle-là».*

Il écrit dans le même chapitre où il traite de l'origine des jeux chantés :

- *«Par l'étendue vocale réduite qu'ils emploient,
par l'allure générale des mélodies et
par le choix des intervalles et des rythmes utilisés,
par leur phrasé,
par leur sujet, leur vocabulaire et leur style poétiques,*

*par les moyens moteurs qu'ils mettent en œuvre,
par les ressorts d'intérêt qu'ils contiennent,
ces jeux sont en effet si parfaitement adaptés à l'enfance, qu'ils nous imposent cette
évidence : seuls les enfants eux-mêmes peuvent les avoir aussi bien forgés — ou reforgés —
à la mesure de leurs goûts et de leurs moyens».*

Si, en inventant ces jeux, les enfants ont retenu ce qui est fondamental pour leur propre développement, ils l'ont fait intuitivement : leur recherche immédiate était celle du plaisir dans le jeu.

En effet, si ces jeux sont de nature à mettre en œuvre et à développer les facultés rythmiques, sensorielles, motrices et intellectuelles aussi bien que les capacités relationnelles des enfants, ils suscitent leur intérêt, ils trouvent en eux une résonance profonde et ils leur apportent beaucoup de joie. Le plaisir qu'ils procurent peut atteindre une grande intensité tout en conservant «un caractère d'ordre, de mesure, d'harmonie» dû à leur grande qualité et particulièrement aux caractéristiques musicales qu'ils présentent et auxquelles nous ferons ici spécialement référence.

Vocablement et musicalement les chants du répertoire de la tradition orale enfantine sont de véritables petits chefs d'œuvre, merveilleusement adaptés aux possibilités des enfants :

- leur étendue dépasse rarement une octave ;
- leur structure mélodique ne comporte pas de grands intervalles ;
- ces mélodies s'appuient sur une succession de petites cellules rythmiques très simples, étalées le plus souvent sur quatre temps.

Ces caractéristiques sont avant tout celles de nos comptines, rondes et jeux français, ils appartiennent à notre culture, ils répondent aux besoins réels de nos enfants.

Selon le professeur Kodály, tous ces chants de la tradition orale enfantine et tous les chants populaires constituent notre «**LANGUE MATERNELLE MUSICALE**».

Comme le fait remarquer le Docteur Laszlo Vikar, Directeur adjoint de l'Institut de Musicologie de l'Académie des Sciences de Hongrie et Professeur à l'Académie Ferenc Liszt de Budapest :

- *«Il est encore peu admis que la langue maternelle musicale appartienne aussi bien à la plénitude de l'homme que la langue parlée. Le chant, ce moyen d'expression naturel et fondamental de tous les êtres humains, précède même les premières paroles. Aussi naturellement qu'il apprend à parler, l'enfant apprend à chanter dans son entourage ; pour l'un comme pour l'autre, ses premiers maîtres sont la famille, l'école et la civilisation à laquelle il appartient».*

À l'école maternelle, l'enfant doit apprendre en même temps que sa langue maternelle, le langage musical de son pays. Les chants de la tradition enfantine constituent alors le matériau de base de son éducation musicale. Cette «nourriture» est faite des éléments les plus précieux et les plus riches que l'enfant découvre peu à peu. Ce n'est que lorsqu'il connaît bien sa langue maternelle musicale qu'il peut aborder l'étude des chants des autres pays et de la musique des compositeurs. Lui faire vivre par le chant et le mouvement, ces mélodies si modestes, mais souvent si parfaites, constitue le plus sûr moyen de bien le préparer à accéder aux joies de la musique.

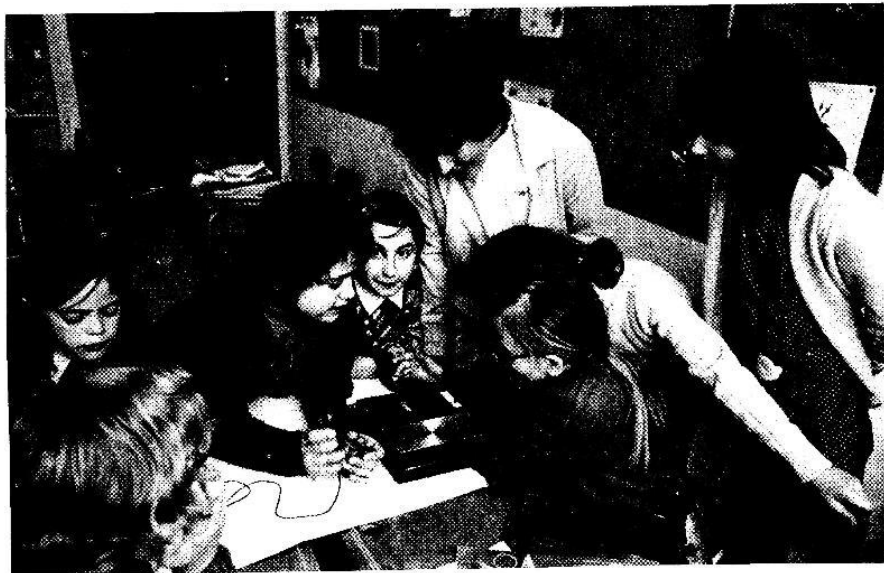
RECHERCHE ET DIFFUSION DES CHANTS POPULAIRES

Malheureusement, de nos jours, nous voyons disparaître peu à peu de nos cours d'écoles, les rondes, jeux de balle, jeux de cordes etc. qui se transmettaient autrefois de génération en génération. Les raisons principales en sont sans doute la mort lente d'une civilisation à dominante rurale et l'avènement d'une civilisation urbaine aux dimensions tentaculaires, entraînant une modification profonde de la physionomie scolaire, avec architecture nouvelle, concentration scolaire... Comment réagir devant cette situation ? En sauvegardant ce qui peut l'être encore, en nous hâtant d'enregistrer ce que les enfants chantent toujours spontanément en jouant, pendant les récréations, et ce que leurs parents et grands-parents chantaient quand ils étaient enfants.

D'ailleurs Kodály est passé par ce chemin lorsqu'il a redécouvert les véritables chants populaires hongrois avec son ami Bartók : ensemble ils ont consacré une grande partie de leur vie à aller enregistrer sur phonographe la voix des vieux paysans et paysannes qui avaient maintenu ces traditions dans les villages les plus retirés de leur pays.

Nous avons une expérience semblable en Poitou, quoique bien plus modeste, et nous pouvons affirmer que ces recherches sont non seulement très fructueuses mais aussi qu'elles apportent un enrichissement et beaucoup de joie au niveau des contacts humains qu'elles occasionnent.

Enquêtes en Poitou dans les écoles et auprès des personnes âgées :



Enquêtes dans les écoles des Deux-Sèvres



Enquête auprès des personnes âgées

Nous avons ainsi recueilli des exemples de tous les genres qui composent le répertoire de la tradition enfantine et parfois de nombreuses variantes d'un même jeu chanté. Cette diversité témoigne de la grande richesse de notre patrimoine.

Pour en assurer une diffusion aussi large que possible nous nous sommes vus dans l'obligation de transcrire ces chants. Nous ne l'avons pas fait sans nous poser auparavant cette question : avons-nous le droit d'écrire la tradition orale ? A première vue, en effet, c'est une démarche qui peut sembler paradoxale. Mais nous avons pensé aux nombreux enfants des villes qui n'ont plus

la chance de «baigner» dans cette tradition orale et qui en ont cependant besoin, autant, et même plus, que leurs camarades des villages, pour les aider à s'enraciner là où ils vivent et les aider à retrouver leur propre identité.

Sans l'écrit, des centaines de contes merveilleux et de poèmes seraient tombés dans l'oubli : l'écrit a permis que survivent certaines formes de tradition orale.

Le solfège ne traduit pas toute la réalité musicale, il ne fixe que quelques éléments musicaux ; mais n'est-ce pas, par ailleurs, un avantage puisqu'il laisse à celui qui le «déchiffre» toute initiative . le chant prend toute sa valeur dans l'interprétation que l'on donne de ces signes notés sur portée, il peut, dès lors, être vécu oralement.

Le chant écrit, loin de figer la musique et d'uniformiser la tradition, nous permet de conserver, mémoriser, comparer pour faire revivre de nombreuses variantes et leurs interprétations, toutes aussi riches et qui contribuent toutes à les mettre en valeur.

En Hongrie, une équipe de chercheurs et de musicologues qui poursuit le travail entrepris par Bartók et Kodály travaille à la publication de dizaines de milliers de chants populaires en plusieurs volumes sous le nom de «*Corpus Musicae Popularis Hungaricae*».

DIFFÉRENTS GENRES DE LA TRADITION ORALE ENFANTINE

Il est facile de faire l'inventaire des différents genres de la tradition enfantine. Nous allons donner quelques exemples que vous retrouverez pour la plupart :

— soit dans les publications consécutives à notre recherche diffusées par le CDDP des Deux-Sèvres :

- disques : «*Amusons, Amusette*» n° 1 et 2 avec fichier
- fichier : «*De la chanson populaire à la découverte du langage musical — 100 chansons Poitevines —*»

— soit dans les ouvrages de J. Ribière-Raverlat, édités chez Leduc :

- 4 recueils de chansons : «*Un chemin pédagogique en passant par les chansons*»
- ou dans ses disques édités par Unidisc : «*Rondin Picotin*» et «*Loup-Garou*».

On distingue donc :

— les berceuses :

- | | |
|-----------------------------|--------------------------|
| - <i>Dodo petite</i> | - <i>Dodo pouponne</i> |
| - <i>Trois petits pâtés</i> | - <i>Fais dodo Colas</i> |

— les jeux de nourrice :

. pour caresser et chatouiller :

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| - <i>J'ai été au marché</i> | - <i>Main morte</i> |
| - <i>Cocoriku</i> | - <i>La petite fontaine</i> |

. pour frapper dans la main, sur la joue ou sur les poings :

- | | |
|--------------------------------|---|
| - <i>J'te vends une vache</i> | - <i>Je te tiens par la barbichette</i> |
| - <i>Ferre, ferre maréchal</i> | |

. pour jouer avec ses doigts :

- | | |
|----------------------------|-----------------------|
| - <i>Pouzeri</i> | - <i>A la baleine</i> |
| - <i>Le bœuf, la vache</i> | |

. pour faire les petites marionnettes :

- *Ainsi font, font, font*
- *Haut, haut la girouette*

. pour faire les petits moulins :

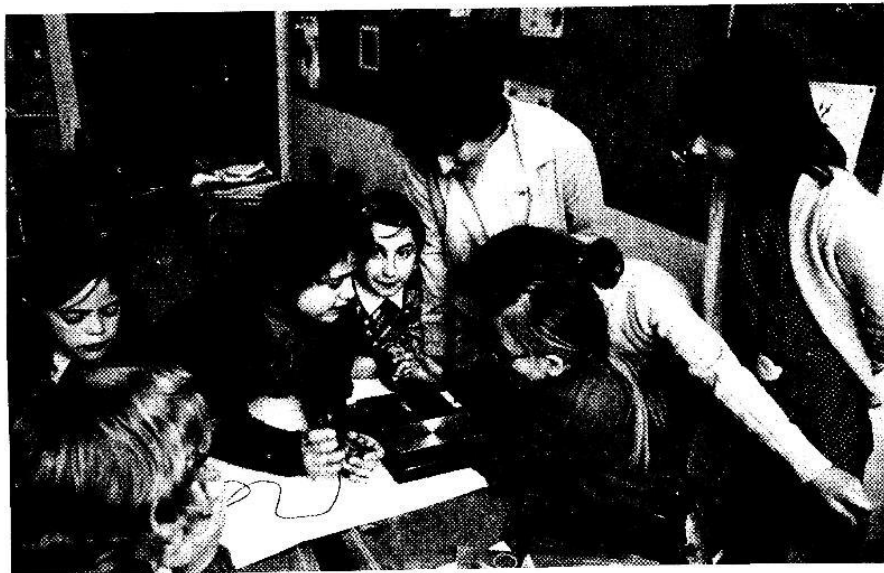
- | | |
|---------------------------------------|--------------------------|
| - <i>Frappe, frappe petites mains</i> | - <i>Enroulez le fil</i> |
| - <i>Meunier tu dors</i> | |

- . pour sauter sur les genoux :
 - *A Paris*
 - *A cheval gendarme*
 - *Les petites demoiselles*
 - *Arri ! Arri ! mon cheval*
- les comptines :
 - *Une sardine*
 - *Une poule sur un mur*
 - *Une souris verte*
 - *Qui a perdu, qui a trouvé*
 - *Petits ciseaux d'or et d'argent*
 - *Une i, une l*
- les «rigourdaines» (appellation poitevine des formulettes) :
 - *Hanneton*
 - *Grole, grole*
 - *Pendulette*
 - *C'est demain dimanche*
 - *Quand les chèvres vont au champ*
 - *Balalin, balalan*
- les rondes :
 - . à s'accroupir :
 - *A la ronde, jolie ronde*
 - *Entrez, entrez dans la ronde*
 - *Dansons la capucine*
 - *Rondin picotin*
 - . à se retourner :
 - *J'ai des pommes à vendre*
 - *Rosier, rosier, tout plein de roses*
 - *Les pigeons sont blancs*
 - *Les rosiers sont pleins de roses*
 - . mimées :
 - *La mistentaire*
 - *Savez-vous planter les choux*
 - *Dansons le loup branle*
 - *Pied petitou à la Margaridette*
 - . avec un élu au milieu :
 - *A ma main droite*
 - *Nous n'irons plus au bois*
 - *La plus belle fille de France*
 - *Avant de se séparer*
 - *Là-haut, là-haut sur cette montagne*
 - *Gai, gai pour passer l'eau*
 - *Cueillons la rose*
 - *Pour faire un voyage sur terre*
 - . avec jeu de poursuite :
 - *Prom'nons nous dans le bois*
 - *La clé de Saint-Georges*
 - *Monsieur l'ours*
 - *Sur le pont d'la marguerite*
 - . avec un enfant les yeux bandés au milieu :
 - *Voilà Colin Maillard*
 - *Mon père avait un âne*
 - *Il court, il court le furet*
 - . énumératives et récapitulatives :
 - *Le fermier dans son pré*
 - *Biquette n'veut pas sortir du chou*
 - *L'habitant de Saint-Roch*
 - *Ma mère est allée au marché*
 - . éliminatoires :
 - *A la ronde des muets*
 - *Ah ! mon beau château*
 - *Qu'y-a-t-il dans cette tour ?*
 - . à danser (en «danse ronde» comme on disait autrefois, c'est à dire en ronde tout simplement) :
 - *Mardi Gras*
 - *J'ai descendu dans mon jardin*
- les jeux chantés :
 - . pour se retrouver par deux :
 - *Oh ! Grand Guillaume*
 - *J'ai l'honneur de monter la garde*
 - . par deux : pour se dire bonjour et danser :
 - *Bonjour Jean*
 - *Bonjour ma cousine*

D'ailleurs Kodály est passé par ce chemin lorsqu'il a redécouvert les véritables chants populaires hongrois avec son ami Bartók : ensemble ils ont consacré une grande partie de leur vie à aller enregistrer sur phonographe la voix des vieux paysans et paysannes qui avaient maintenu ces traditions dans les villages les plus retirés de leur pays.

Nous avons une expérience semblable en Poitou, quoique bien plus modeste, et nous pouvons affirmer que ces recherches sont non seulement très fructueuses mais aussi qu'elles apportent un enrichissement et beaucoup de joie au niveau des contacts humains qu'elles occasionnent.

Enquêtes en Poitou dans les écoles et auprès des personnes âgées :



Enquêtes dans les écoles des Deux-Sèvres

Chacun de nous doit se préparer à transmettre ces chants en s'en imprégnant, pour les chanter aux enfants, mais aussi en étudiant les caractéristiques locales qui peuvent les accompagner :

- style dans l'exécution ;
- expressions en langue régionale ;
- gestes liés aux paroles ;
- références à des coutumes locales :
 - travaux des champs,
 - fêtes,
 - artisanat,
 - cuisine ... dont la recherche et l'exploitation sont susceptibles de faire naître d'autres intérêts chez certains enfants.

Cela suppose une bonne connaissance de la civilisation paysanne : de ses traditions culturelles, de ses coutumes, de sa langue, véhiculées par les chants populaires. Cette connaissance approfondie de notre culture populaire doit nous aider également à donner aux enfants d'aujourd'hui le sentiment d'appartenance à un pays et favoriser leur enracinement dans une culture. Cet aspect mérite d'être souligné puisque chacun s'accorde actuellement à lui reconnaître une grande importance dans la formation de l'être humain.

Cette attitude exigeante de l'enseignant, doit lui permettre de transmettre les chants populaires aussi fidèlement que possible, d'y trouver lui-même du plaisir pour leur donner réellement vie et faire ressentir à «ses» enfants une joie plus grande pendant leur exécution.

Mais si la connaissance précise de la forme traditionnelle d'un jeu chanté est indispensable pour la transmission orale d'un savoir, d'un élément d'une culture, elle ne doit pas aboutir à en figer l'exécution. Les jeux chantés doivent vivre : c'est en jouant que les enfants peuvent spontanément ou après discussion, faire évoluer le jeu. S'ils s'expriment dans un climat de relative liberté, leur imagination ne tarde pas à leur suggérer de nouvelles formes de jeux, accompagnées, peut-être, de nouvelles mélodies et de nouvelles paroles. Les encourager dans cette voie, c'est contribuer à faire vivre et à enrichir le patrimoine des jeux chantés traditionnels. Rare exemple de transmission orale qui subsiste encore aujourd'hui dans certains villages de France, ce phénomène doit se perpétuer et se développer.

En Hongrie, on a également ce souci : il y a quelques années, on a acquis la certitude que, les comptines étaient autrefois toujours chantées, ce qui fait dire à Madame Vikár-Forrai qu'*«il n'est pas déplacé d'encourager les enfants à improviser des mélodies pour les comptines qui ont été parlées jusqu'à maintenant»*.

CHOIX DES SITUATIONS DE JEUX EN FONCTION DE LEUR CONTENU ET DES POSSIBILITÉS DES ENFANTS :

Précisons tout d'abord que si nous avons choisi les chants populaires comme matériau de base de notre enseignement de la musique, cela ne signifie pas que nous rejetons tout autre apport occasionnel qui pourrait présenter un intérêt particulier à un certain moment, à la condition évidente qu'il soit accessible à l'enfant. Cette ouverture est indispensable pour préparer les enfants au chant et à l'audition de chants et musiques composés différents des chants et musiques populaires. Nous savons qu'il nous faut penser à cette préparation dès l'école maternelle tout en privilégiant le répertoire de la tradition enfantine, qui est à la fois parole, mélodie et geste, et qui constitue un champ complet d'expériences conduisant l'enfant vers la poésie, la musique et la danse.

Pour effectuer notre choix parmi les nombreuses possibilités offertes par ce répertoire nous devons d'une part, comme pour les autres domaines de l'enseignement, posséder une bonne connaissance des enfants auxquels nous voulons qu'il s'adresse, d'autre part, savoir évaluer les difficultés que peut présenter un chant.

— LES ENFANTS :

Il est tout d'abord nécessaire de prendre en considération :

- le degré de maturité physique et affective des enfants ;
- leur niveau d'évolution du langage ;
- leur capacité relationnelle ;
- leurs possibilités intellectuelles et motrices. Nous aurons l'occasion d'en reparler au chapitre suivant.

Mais pour faire chanter des enfants, il est également indispensable de savoir comment ils chantent et de connaître leurs limites.

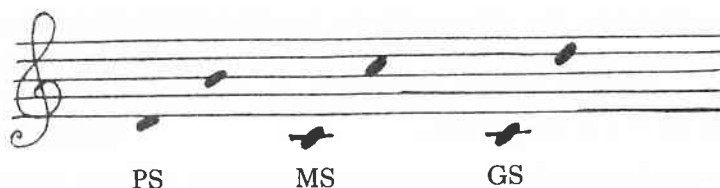
Plusieurs ouvrages, dont celui de M. Abbadie et A.M. Gillie : *«L'enfant dans l'univers sonore»*, donnent une description claire de l'appareil vocal des enfants, à la suite de laquelle elles sont conduites à ces deux conclusions :

- *«le corps entier participe à l'acte chanté*
- *si ce corps est un corps d'enfant nous devons connaître quelques précisions sur l'enfant qui chante».*

Les plus importantes sont les suivantes :

- l'enfant ne peut chanter ni trop grave, ni trop aigu.

Il nous faut veiller, dans chaque section, à situer l'étendue du chant dans les limites de ces intervalles :

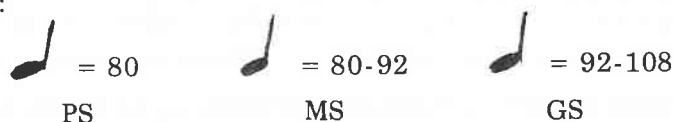


En dehors de ces limites, les voix ne sont plus naturelles et ne conservent pas leur justesse mais la pratique quotidienne du chant permet de les modifier.

- l'enfant ne peut chanter ni trop lentement, ni trop vite.

Son tempo naturel, lié à son rythme cardiaque, est vif, il est plus rapide que celui de l'adulte.

Les indications qui suivent permettent de choisir un tempo adapté, à l'aide d'un métronome :



- l'enfant dispose d'une capacité respiratoire encore réduite qui fut qualifiée par Maurice Chevais de *«toute petite soufflerie»*. Notons encore que cette respiration est abdominale chez l'enfant.

Pour choisir des chants dont la mélodie, les rythmes, les paroles et le jeu qui les accompagne s'inscrivent dans les limites des possibilités de «ses» enfants, l'enseignant doit être capable d'en évaluer toutes les difficultés en procédant à une analyse simple.

Il lui est facile de porter un jugement sur le texte qu'il apprécie en fonction du niveau du langage et de compréhension des enfants, de leur sens de l'humour, de leur intérêt pour les jeux sur les mots.

Pour les situations proposées par le jeu, il envisage leur déroulement dans l'espace, la place respective des joueurs et leurs rôles, en fonction des possibilités motrices et de la capacité relationnelle des enfants, tout en se préparant à susciter et à accepter leurs propositions.

Il se peut que cette analyse lui cause plus de difficultés en ce qui concerne les caractéristiques musicales du chant.

— LE CHANT :

Il est assez simple de commencer par en étudier la forme, c'est à dire la succession de ses phrases musicales :

Exemples :

- « *Hanneton* » : - première phrase : nous l'appelons A
- deuxième phrase différente : nous l'appelons B
- troisième phrase semblable à la première : A

la forme de cette chanson est : ABA.

- « *Un petit bonhomme pas plus gros qu'un rat* » : - première phrase : A
- deuxième phrase : répétition de la première : A
- troisième phrase : différente des deux premières : B
- quatrième phrase : semblable à la première : A

la forme de cette chanson est AABA.

On peut trouver beaucoup de diversité dans la forme des chants, il est logique d'aller des plus simples : A, AB, AAB ou ABA aux plus compliquées : AABB, AABC ...

Les plus simples dans leur construction le sont aussi très souvent dans l'exécution du chant et du jeu. Parfois elles ne comportent qu'un mouvement de jeu : geste de compter dans la comptine, (« *Une oie, deux oies...* ») ou deux phases dans le jeu : ronde autour d'un enfant et poursuite (« *Sur le pont d'la marguerite* »).

Les plus compliquées dans leur forme comportent souvent différentes phases dans leur exécution, (« *Nous sommes les trois frères* »). Ces dernières permettent d'approcher la danse populaire avec ses différentes figures.

Après la forme, on peut considérer les rythmes du chant. Beaucoup de nos chansons pour les enfants sont construites avec des rythmes simples : noires (), croches (), blanches () dans des mesures à $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$ ou $\frac{4}{4}$.

Nombreuses aussi sont celles qui sont construites avec des noires (), croches (), noires pointées () dans des mesures à $\frac{6}{8}$ ou $\frac{3}{8}$.

L'enseignant lira ces rythmes facilement, en les frappant par exemple, avant d'y ajouter les noms des notes qu'il pourra solmiser c'est à dire chanter à la hauteur de son choix (hauteur relative par opposition à la hauteur absolue qui fait référence au diapason) après avoir situé la place de la tonique :

- DO pour les mélodies en majeur.
- LA pour les mélodies en mineur.

Ce système de lecture, adopté en Hongrie, permet de déchiffrer un chant en supprimant les altérations. Il est alors possible de mentionner toutes les notes utilisées dans le chant, de la plus grave à la plus aigüe, elles constituent son étendue ou son ambitus. En appliquant, le même procédé de lecture à tous les chants on peut ensuite comparer les ambitus.

C'est volontairement que nous ne donnons pas plus d'explications sur la solmisation, procédé qui est largement développé dans les ouvrages de J. Ribière-Raverlat. On y trouve également les progressions mélodiques et rythmiques dans lesquelles nous situons les chants analysés pour savoir à quel moment les introduire en fonction de nos intentions pédagogiques.

Voici un aperçu de la progression mélodique établie d'après la fréquence d'utilisation des relations mélodiques dans les chants populaires de langue française :

sol,	do			
	do	ré		
sol,	do	ré		
	do	ré	mi*	
sol,	do	ré	mi	
	do	ré		sol
	do	ré	mi	sol
sol,	do	ré	mi	sol ⊗
sol, la,	do	ré	mi	
	do	ré	mi	sol, la

etc.

Nous vous proposons deux exemples d'analyses de chansons à la fin de ce chapitre. Leur place dans la progression est indiquée par les signes : * pour la première, et ⊗ pour la deuxième.

Avec un certain entraînement chaque enseignant peut parvenir à :

- écrire les rythmes d'un chant simple recueilli sur bande magnétique, phrase par phrase, en respectant sa forme ;
- placer les accents sur les temps forts, ce qui met en évidence la mesure ;
- reconnaître la tonalité majeure ou mineure du chant ;
- solmiser le chant et écrire les notes de solmisation sous les rythmes ;
- déterminer son ambitus.

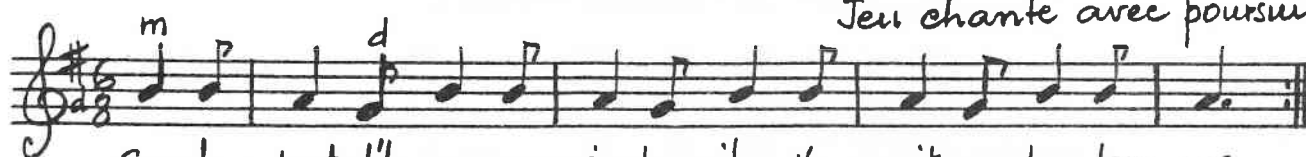
Il s'agit là non plus de regarder et de lire comme précédemment mais d'écouter, d'entendre intérieurement, de chanter et de noter, travail difficile, certes, mais d'une grande utilité. Pour y parvenir il est souhaitable de posséder une bonne information que l'on peut trouver dans les livres sur l'adaptation française et de s'exercer à la pratique de l'analyse et de l'utilisation du jeu chanté, en petits groupes, de préférence avec l'aide d'un collègue, d'un conseiller pédagogique ou d'un professeur d'École Normale. C'est ce que nous faisons en Deux-Sèvres depuis plusieurs années et nous en avons retiré beaucoup de satisfactions : joie de faire de la musique ensemble, d'améliorer nos compétences, de pouvoir directement utiliser en classe le matériau préparé en commun et de confronter nos expériences.

Ce sont ces expériences vécues avec les enfants, collectées puis classées qui nous permettent de donner un aperçu du chemin pédagogique possible vers l'écriture et la lecture de la musique dans les pages qui suivent.

Sur le pont d'la marguerite *

recueilli à Prailles (Deux-Sèvres) auprès de M^{me} Genesty.

Jeu chanté avec poursuite



Sur le pont d'la mar-que-ri-te il y'a - vait un bou-lan-ger
Qui pleu-rait dans sa fa-ri-ne pour a - voir du pain sa-lé



At-tra-pe moi Jean- net- te At-tra-pe moi Jean- not -

Mesure ternaire : 6
8

— La mesure est composée de 6 croches
(1 croche = $\frac{1}{8}$ de la ronde)

— L'unité de temps est la noire pointée
(2 pulsations par mesure, chaque pulsation est égale à 1.).

— départ en anacrouse : | P | | P | P |

Rythmes : formules intéressantes :

| P | | P | | P |

Il y'a - vait un bou - lan - ger

At-tra-pe moi Jean - not

Tonalité : Majeure = La tonique (d) est située sur la 2^e ligne parce que nous sommes en G majeur (do est à la hauteur absolue G, do = G).

Solmisation : Recherche de la 1^e note par rapport à la tonique = m

— Formule de départ : | P | | P |
m m r d

Forme : AAB

Ambitus : (d) r m

Sus l'pont de Nantes

recueilli à Argenton-Château (Deux-Sèvres) auprès de M^{me} Bâde

s, d

Sus l'pont de Nantes jo-li cœur de rose

Sus l'pont de Nantes jo-li cœur de rose

Un bal y est don-né

Jo-li cœur de ro-sier.

Mesure binaire : $\frac{2}{4}$

— La mesure est composée de 2 noires
(1 noire = $\frac{1}{4}$ de la ronde)

— L'unité de temps est la noire
(2 pulsations par mesure, chaque pulsation est égale à 1)

— Départ en anacrouse :

Rythmes — formule intéressante : (2^e moitié de la chanson)

Tonalité — Majeure : la tonique (d) est située dans le premier interligne puisque nous sommes en F majeur (do est à la hauteur absolue F, do F).

Solmisation = Recherche de la 1^e note par rapport à la tonique : s,
(les accents sont utilisés en fonction de la notation suivante :
... s, l, t, d r m f s l t d' r' ...)

Formule de départ :
s, d r m

Forme : AABC

Ambitus : s, (d) r m s.

*La langue
maternelle musicale
à l'école maternelle*

Les enfants qui arrivent à l'école maternelle ont déjà rencontré la musique et dans ce domaine aussi leur passé est différent.

Comment serait-il souhaitable que les enfants reçoivent leurs premières impressions musicales ?

Quand leur éducation musicale doit-elle commencer ?

Au cours d'une réunion qui avait lieu à Paris, Kodály a répondu à la deuxième question :

— «*Neuf mois avant la naissance de l'enfant*», et il a ajouté plus tard :

— «*Neuf mois avant la naissance de la mère*».

Ces deux réponses attirent l'attention, d'une part sur la nécessité d'une culture musicale de la mère et de la famille, d'autre part sur l'importance des impressions durables auxquelles l'enfant peut accéder au cours de son développement intra-utérin.

Anne Bustarret dans «*L'oreille tendre*» décrit des expériences récentes et actuelles sur ce sujet. Elle fait part également dans ce livre, de ses observations concernant les réactions des jeunes enfants à leur environnement sonore, à la maison, à la crèche ou à l'école maternelle. Elle montre aussi très bien l'interférence entre le «perçu sonore» et le «faire sonore» dans cette période où le bébé se prépare au langage.

Elle analyse ces observations, elle nous fait réfléchir et propose des solutions. Si elle recommande de «*multiplier et soigner les repères sonores dans le temps et dans l'espace et de laisser libre cours à certaines manifestations sonores collectives autour du repas, du lever, etc., ainsi qu'aux expériences individuelles*», elle préconise également de favoriser l'émission vocale du bébé et du jeune enfant.

Dans le meilleur des cas, le bébé reçoit ses premières impressions musicales directement de sa mère et de son père. L'expression du visage : sourires, mimiques, le toucher : gestes, caresses, et la voix : sa belle sonorité, le rythme des mélodies, sont ensemble des facteurs importants du bien-être physiologique de l'enfant.

Aussi naturellement que les parents parlent à leur enfant, il est souhaitable qu'ils chantent en le berçant et en jouant avec lui.

Ces stimulations parlées et chantées ne sont ni artificielles, ni extérieures, elles sont des constituantes du milieu de vie de l'enfant, elles ont une valeur affective et relationnelle, elles l'encouragent à émettre des sons, et, si ces expériences sont régulièrement renouvelées, riches et variées, elles seront porteuses d'impressions durables.

Il se trouve ainsi placé dans une situation qui favorise le développement de l'apprentissage du langage chanté de sa langue maternelle musicale en même temps que du langage parlé de sa langue maternelle. La langue maternelle musicale est liée à la langue maternelle par son rythme, ses accents, sa structure. Marcel Jousse, directeur du laboratoire de rythmo-pédagogie de Paris, professeur d'anthropologie linguistique à l'école d'anthropologie, a écrit :

— «*Basons sur le rythme du langage toute initiation à la musique qui, historiquement en est jaillie. C'est du tréfonds même d'une langue que jaillit originellement la mélodie*».

Il est très important pour «l'avenir musical» d'un enfant de recevoir ces stimulations langue parlée, langue chantée simultanément dès les premières semaines de sa vie mais nous n'insisterons jamais assez sur la nécessité d'une relation parent-enfant constante, affectueuse, et sans conflit. Cette relation active, privilégiée, provoque les réactions de l'enfant et précède ses premières vocalisations. Celles-ci trouvent leur plein épanouissement avec «l'auto-berceuse de la sieste et la mélodie du pot» (A. Bustarret p. 57-58). Des improvisations apparaissent ensuite, en diverses circonstances, dans lesquelles l'influence des chants «appris» se fait sentir très vite ; on remarque alors que, spontanément, les enfants en utilisent les formes à bon escient.

Le comportement de la mère avec son bébé revêt donc une importance particulière, il doit toujours être gratifiant. Son attitude, à tout moment, doit prouver à l'enfant qu'elle éprouve du plaisir à être avec lui. Elle doit l'encourager, l'approuver et le récompenser lors de ses premières productions vocales, verbales. Il s'agit de trouver dans l'interaction adulte-enfant une «qualité émotionnelle» qui se traduira au niveau de la communication par le ton de voix affectueux, expressif et mélodieux, le choix des mots, des gestes et des comportements.

A cet âge, *«la mère joue un rôle primordial dans l'émergence et de développement du conscient chez le nourrisson et une fonction vitale dans les processus d'apprentissage»* écrit le Docteur Spitz dans son ouvrage : *«De la naissance à la parole»*.

Si les parents sont dans l'impossibilité momentanée de jouer ce rôle, il est souhaitable que leur substitut —grand-parent, nourrice ou puéricultrice— soit en mesure de le jouer à leur place.

Dans la société rurale traditionnelle, il était fréquent de voir cohabiter trois générations sous le même toit. Dans ce cas, il y avait presque toujours des grands-parents à la maison pour s'occuper des plus jeunes enfants qui grandissaient au rythme des berceuses et jeux de nourrice chantées par leurs ancêtres.

La transmission orale assurait alors la conservation du répertoire et chacun à son tour pouvait chanter à ses enfants puis petits-enfants ce qu'il avait appris de ses parents ou grands-parents. L'apprentissage de la langue chantée pouvait se faire naturellement comme celui de la langue parlée.

Actuellement, la situation de la plupart des familles est différente, les générations vivent séparément, beaucoup de parents sont dans l'obligation de confier leur enfant pour la journée à une nourrice ou à une puéricultrice : la transmission orale ne s'effectue plus aussi naturellement qu'autrefois au sein de la famille. Cependant les enfants n'ont pas moins besoin de ces stimulations verbales ou vocales et les personnes qui s'occupent d'eux doivent pouvoir les leur apporter. Cela laisse entrevoir, en ce qui les concerne, la nécessité d'une formation appropriée, problème que nous n'aborderons pas ici.

Des expériences ont été conduites par Madame Vikár-Forrai dans des crèches hongroises. Elles ont montré que, lorsque la puéricultrice chante beaucoup de chansons, parfois en utilisant un objet, parfois en ayant un contact individuel avec l'enfant, les enfants de son groupe, comparés aux enfants d'un groupe dans lequel on chante peu ou pas du tout, deviennent capables, après un temps déterminé, de reproduire plus de sons, de faire un plus grand nombre de mouvements et de créer plus de relations sociales. Ils progressent donc plus vite sur le plan du langage, de la motricité et de la socialisation. Ces résultats, trop rapidement exposés, ont été mesurés scientifiquement et jugés à ce point positifs qu'en Hongrie l'éducation musicale a pris une place importante dans la formation initiale et continue des puéricultrices et des directrices de crèches.

Il serait sans doute intéressant de multiplier de telles expériences en France et d'essayer d'offrir à l'enfant la possibilité d'une relation affective privilégiée et continue avec un adulte qui lui apporterait les stimulations parlées et chantées qui lui sont indispensables.

Cet adulte pourrait également être préparé à entrer dans les jeux sonores de l'enfant, à l'aider dans la découverte de son environnement sonore et à lui proposer de la musique enregistrée en respectant les conditions prescrites par Anne Bustarret.

LE «BAIN» MUSICAL A L'ÉCOLE MATERNELLE

Actuellement, parmi les enfants qui font leur première rentrée à l'école maternelle, ceux qui ont reçu préalablement ces stimulations musicales sont assez peu nombreux. Notre premier souci consiste donc à placer tous les enfants dans un véritable «bain» musical pendant toute leur pré-scolarité.

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'enseignant alimente essentiellement, mais non exclusivement, ce bain musical avec les chants populaires de tradition orale, enfantine en particulier. L'enfant les entend, les écoute et peu à peu apprend ceux qui lui sont accessibles. Il

s'imprègne ainsi des cellules rythmiques et mélodiques qui les composent. C'est grâce à cette imprégnation qu'il peut explorer ce matériau, y reconnaître bientôt des formes familières à partir desquelles il approche, avec l'aide de l'enseignant, des formes moins connues. Il y trouve des points de repères stables, formule ses hypothèses et poursuit ainsi ses investigations qui le conduisent peu à peu vers la découverte auditive des éléments de sa langue chantée.

Mais si nous voulons que le même cheminement le conduise simultanément vers l'écriture et la lecture de ce langage musical nous devons aussi entourer l'enfant des textes de chansons de sa langue maternelle musicale écrite. Il suffit de lui en proposer une vingtaine chaque année, présentés comme celui que vous trouverez dans ces pages. Ils peuvent être illustrés comme les textes des livres d'enfants, protégés par une enveloppe plastique comme les textes des poésies et placés à côté des livres et des poésies dans le coin-bibliothèque de la classe et à la bibliothèque de l'école.

En petite et moyenne section, les enfants les prennent comme les livres et chantent comme ils « lisent ». Parfois l'un d'eux demande :

— « Dis, maîtresse, qu'est-ce que c'est ? »

La maîtresse donne le titre et commence la chanson, l'enfant tient sa chanson comme il tient un livre et chante « en lisant ». L'écran que constitue la feuille lui permet parfois de se sentir plus en confiance, d'oublier qu'on l'écoute et c'est l'occasion pour l'enseignant d'apprécier sa voix.

En grande section, ces chansons peuvent voisiner, dans le coin-bibliothèque, avec quelques recueils de chansons. Les enfants qui ont découvert auditivement des ressemblances rythmiques ou mélodiques dans des chansons différentes les vérifient visuellement, certains s'essaient à dessiner des portées et à écrire des notes et il se peut qu'ils aient envie d'échanger des chansons avec leurs correspondants, comme ils échangent des lettres, avec l'aide de l'enseignant.

Tout cela n'est possible que si les enfants « baignent » dans la musique.

A l'école maternelle, les moments où l'enseignant chante ou propose de la musique aux enfants et où les enfants écoutent ou chantent sont très fréquents et associés aux situations vécues dans la classe, par exemple :

- pour consoler un enfant au moment de l'accueil ;
- pour constituer le groupe et commencer la journée, à la fin de l'accueil ;
- pour inviter au regroupement dans le calme, quel que soit le moment de la journée ;
- pour accompagner un déplacement ou un moment de repos ;
- pour attirer l'attention des enfants, au cours d'une promenade, à propos d'un conte...
- pour fêter un anniversaire ou un quelconque autre événement, etc.

et évidemment :

- pendant les moments spécifiques d'éducation musicale, c'est à dire plus particulièrement :
 - dans les situations d'audition musicale ;
 - dans les situations de jeux qui accompagnent généralement les chants ou qui peuvent être imaginées autour d'eux.

Le milieu scolaire doit permettre aux enfants de vivre l'apprentissage de la musique comme valeur d'expression et de communication.

Prom'nons nous dans le bois

The musical score is written on five staves, each with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The time signature is 2/4. The lyrics are written below the notes.

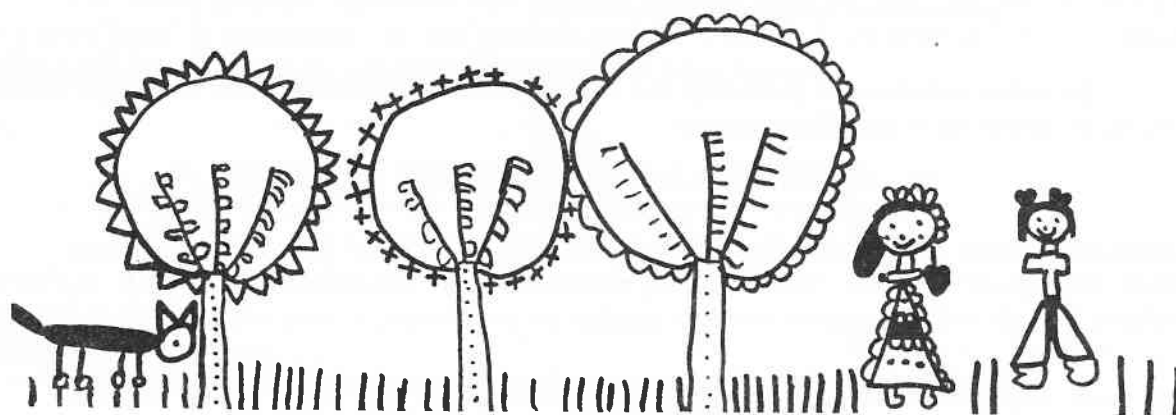
Prò-m'non nous dans le bois,

Pen-dant que le loup n'yest pas

Si le loup y'é-tait pas
Mais comme il n'yest

|| nous man-ge-rai-t,
|| nous mang'-ra pas.

Loup yes - tu ? En-tends - tu ?



LE DÉVELOPPEMENT DES APTITUDES MUSICALES

— PAR L'AUDITION MUSICALE :

Partie intégrante de l'éducation musicale, l'audition musicale, c'est à dire la possibilité d'apprendre à écouter la musique pour le plaisir doit être offerte très tôt à l'enfant. Grâce à la télévision, la radio, les visites au supermarché... il a déjà entendu beaucoup de musique mais peut être en a-t-il rarement écouté.

A l'école maternelle, de nombreuses occasions lui sont données qui lui permettent de s'engager dans un processus d'apprentissage de l'écoute. A. Bustarret dans *«L'oreille tendre»*, M. Abbadie et A.M. Gillie dans *«L'Enfant dans l'univers sonore»* nous suggèrent de nombreuses possibilités pour guider l'enfant dans cet apprentissage. Le développement de l'attention en général et de l'attention auditive en particulier, les exercices auditifs et l'écoute musicale constituent les moyens essentiels de cette action pédagogique pour laquelle nous ne perdrons pas de vue la complémentarité entre :

- l'écoute liée à la production sonore de l'enfant, et
- l'écoute de ce qui est extérieur à l'enfant : son environnement sonore et la musique.

Chacun de nous pouvant se reporter à ces ouvrages nous avons choisi seulement de rappeler pour chaque section l'essentiel de ce travail sensoriel dans les pages qui suivent et de nous attarder ici sur les conditions favorables à une bonne écoute de la musique. En effet, celle-ci contribue à créer le bain musical qui entoure l'enfant et favorise son apprentissage de l'écoute en le conduisant à découvrir le plaisir de la musique, plaisir qui ne doit pas lui être apporté uniquement par le chant ou le jeu actif. Ce plaisir n'est d'ailleurs atteint que lorsque l'enfant a accumulé suffisamment d'impressions et de souvenirs, points de départ de la constitution de sa mémoire musicale.

Cadre - Matériel :

A défaut d'auditorium dans nos écoles maternelles, nous choisissons fréquemment d'utiliser notre coin de regroupement pour les moments d'audition musicale. Nous veillons cependant à placer ce coin de préférence dans l'angle de deux murs, à prévoir un grand tapis sur le sol, des banquettes tout autour et un éclairage doux. Ces dispositions minimales permettent d'en améliorer l'acoustique et l'intimité et donnent aux enfants la possibilité de choisir la position qui leur convient le mieux pour «entrer dans un état d'écoute durable».

L'utilisation de l'électrophone ou de tout autre appareil suppose que l'on a attaché beaucoup de soin à son choix, donc à sa qualité, et que l'on a appris à le faire fonctionner sans hésitation.

La place des haut-parleurs doit-être judicieusement étudiée pour que le son enveloppe les enfants. Il est utile de veiller à ce que sa qualité soit parfaite dès le départ : la puissance, la balance, les graves et les aigus doivent être soigneusement réglés à l'avance afin que le son ne vienne pas heurter les enfants et ne perturbe pas brutalement le climat d'écoute qui s'était installé. Il doit s'imposer immédiatement avec la qualité la meilleure qui puisse être obtenue à partir du matériel dont on dispose.

Climat :

Il est normal que l'enfant réponde spontanément par gestes ou imitations diverses à l'écoute de certains bruits mais pour une meilleure réceptivité, l'audition musicale nécessite plus de concentration ; elle sera obtenue grâce à une attitude plus calme, détendue, à un silence de tout le corps.

La préoccupation première de l'enseignant consiste à préparer intérieurement les enfants à recevoir, avec beaucoup d'attention, la musique qui va leur être offerte. Pour cela, après s'être assuré, qu'aucun élément extérieur ne viendra déranger l'intérêt suscité, il doit, avec peu de mots, mais en adoptant une attitude communicative: voix douce, gestes pondérés, parvenir

à créer une atmosphère calme et silencieuse dans laquelle l'attente est empreinte de curiosité. Alors l'audition peut commencer. Il est plus facile de maintenir l'attention des enfants dans l'ambiance préparée, pendant toute sa durée, si la qualité du son est très bonne, mais l'attitude de l'enseignant a encore une grande importance. Il influence la qualité de l'écoute par sa présence, par l'attention, l'intérêt, le sérieux qu'il manifeste : Il est conscient de l'importance de son acte qui consiste à transmettre, faire accepter et aimer un élément de notre culture. A la fin de l'audition, l'enseignant s'attache à ne pas rompre, par des commentaires ou des questions, un climat parfois lourd de sentiments et d'émotions, à ne pas détruire le plaisir inconscient bien sûr, d'avoir vécu quelque chose en commun grâce à la musique.

Un plaisir esthétique, un état émotionnel d'une minute ou deux marquent la sensibilité des enfants et sont, pour eux, des expériences précieuses. Peu à peu, au bout de quelques secondes, leur attitude change, ils «s'éveillent» et ils peuvent alors avoir des remarques à faire, des réactions spontanées à exprimer. Bien sûr, à ce moment-là, l'enseignant les accepte et y répond, mais il ne les provoque pas. Il s'agit bien plutôt d'éveiller la sensibilité esthétique des enfants que de prétendre les conduire vers un début d'analyse.

Durée :

La durée de l'audition ne peut pas dépasser quelques minutes sous peine de voir réapparaître l'agitation et l'inattention des enfants.

On peut envisager une durée de :

- trois ou quatre minutes en petite section,
- environ cinq minutes en moyenne section,
- et allant jusqu'à environ huit minutes en grande section, mais ces chiffres ne sont qu'une indication et tout dépend du moment et du contexte classe.

L'audition musicale a lieu au moment de la journée jugé le plus favorable par l'enseignant, il ne sera donc pas forcément toujours le même. Il peut aussi être associé ou intégré à un autre moment d'éducation musicale. Remarquons qu'en aucun cas il ne peut s'agir d'un fond sonore dont A. Bustarret écrit qu'il est à bannir «*comme un poison de l'oreille*».

Matière :

L'éventail des possibilités est tellement large que le choix reste difficile. Depuis les disques de «Bruits», «Animaux», «Paysages sonores»..., complémentaires de notre travail sensoriel jusqu'à la musique contemporaine en passant par les musiques de toutes les origines, de tous les genres, tout peut être écouté.

C'est du moins ce qui apparaît à la lecture des discographies, proposées ici ou là dans divers ouvrages ou journaux pédagogiques, destinées à conditionner le choix des enseignants. C'est d'ailleurs ce que l'on constate en observant ce qui se passe autour de nous, dans les classes. Est-ce vraiment le meilleur moyen d'atteindre l'objectif que nous nous sommes fixé ? Nous souhaitons amener l'enfant au plaisir d'écouter la musique. Il n'y parviendra que lorsqu'il saura entendre, prévoir, discerner ; car écouter, c'est aussi anticiper sur le message sonore en émettant des hypothèses grâce aux situations musicales vécues antérieurement, au passé musical, aux premières perceptions musicales.

Dans cette perspective, nous devons considérer ce que l'enfant connaît, ce qui lui est familier, ce qu'il est capable de percevoir et partir de là pour lui proposer des extraits musicaux dans lesquels il retrouvera des éléments connus et en découvrira des nouveaux.

Ainsi très progressivement et en s'appuyant sur son passé musical nous le mettrons en contact avec des musiques d'origines, d'époques, de genres différents, interprétées par des instruments divers, dans l'audition desquelles il pourra réinvestir ses premières perceptions musicales.

Cela signifie qu'avec les plus jeunes enfants nous devrions partir du chant et même des chants connus pour imaginer un chemin vers l'écoute de la musique.

Si la voix fut de tout temps l'instrument privilégié de l'homme, elle est également l'instrument privilégié de l'enfant et le premier instrument de son éducation musicale. L'audition de

chansons, de musique vocale peut certainement l'aider à mieux recevoir la musique instrumentale.

Pour l'audition de certains chants populaires, nous pourrions nous référer à une pratique très courante dans les écoles maternelles hongroises où c'est l'enseignant lui-même qui interprète ces chants pour les enfants, avec sa voix, puis avec un instrument (flûte ou métalophone). Les enfants sont très sensibles à ce genre de présentation. Leur attention est plus grande et plus soutenue lorsque l'interprète est présent. Cette présence a une bonne influence sur la qualité de leur perception auditive de la musique. Très souvent, au bout des quelques minutes qui suivent la fin de la chanson, on entend une petite voix qui demande : «*encore !*» et si l'atmosphère générale est propice, l'enseignant interprète une deuxième fois le chant. Quelquefois deux enseignant(e)s chantent ensemble en canon ou à deux voix. Les mêmes chants sont ensuite joués à la flûte ou sur le métalophone, les enseignants s'exercent également à exécuter, de cette façon des thèmes d'œuvres musicales pour les présenter aux enfants.

Madame Vikár-Forrai écrit :

- «*Les enfants de trois à six ans ont besoin de voir la personne qui interprète, de l'entendre, de la connaître et de l'aimer. Ce sont des facteurs qui servent à promouvoir l'impact affectif et artistique de l'audition musicale.*»

Nous pensons que c'est une idée intéressante dont nous pouvons nous inspirer pour préparer certains moments d'audition musicale, notamment avec les plus jeunes enfants, mais les possibilités nous paraissent ainsi beaucoup trop limitées.

En petite section, ne pourrions-nous pas proposer aux enfants de courtes séquences enregistrées s'appuyant sur un chant connu et conçues par exemple ainsi :

«*Dodo petite*» (berceuse) :

- interprétée par l'enseignante,
- jouée à la guitare,
- suivie d'un court extrait de musique classique interprétée à la guitare dans le même tempo,
- interprétée, à nouveau, par l'enseignante comme la première fois.

Dès le début de la séquence, l'enfant reconnaîtra la chanson (référence à une image de sa mémoire musicale), dès lors il écoutera. Puis il reconnaîtra la voix de l'enseignante (référence à un vécu antérieur, élément affectif important à cet âge, maintien de l'intérêt).

Dans la deuxième partie, il reconnaîtra peut être le timbre de la guitare, il écoutera ce qu'elle joue et en même temps entendra intérieurement la mélodie en anticipant.

Dans la troisième partie, en «ressentant» le même timbre et le même tempo, il découvrira une nouvelle mélodie.

Dans la quatrième partie, il ne retrouvera que des éléments connus, intériorisés, mémorisés, sécurisants, plaisants.

Pendant les quelques minutes que dure cette séquence, l'enfant se sera approprié un moment d'écoute. Lorsque de telles séquences auront été écoutées ensemble plusieurs fois, elles seront sans doute demandées par les enfants. Il sera alors possible de leur en faciliter l'accès de façon autonome en s'équipant de casques et en installant le matériel dans un coin tranquille de la classe ou de la bibliothèque, par exemple.

Nous pensons que ces situations multipliées, lui permettraient de mieux écouter, prévoir, comparer, discerner et d'y trouver du plaisir.

De nombreuses séquences pourraient être imaginées à partir de chants d'origines et de caractères différents, en fonction de l'âge des enfants et de leur vécu musical.

Nous nous préparons actuellement à tenter des expériences dans ce sens. C'est une voie qui nous paraît mieux adaptée à notre conception de l'éducation musicale, et plus en accord avec notre démarche, pour atteindre notre objectif.

— PAR LE JEU :

A l'école maternelle, les enfants vivent également dans un « bain musical » quand ils chantent et jouent.

Les chants du répertoire de la tradition enfantine s'accompagnent le plus souvent de gestes, de jeux, en un mot de mouvement.

Nous savons combien le jeu est une activité privilégiée à l'école maternelle, son caractère fonctionnel, son importance psychologique, le plaisir qu'il procure en sont les causes principales. Nous devons donner à tous les enfants la possibilité d'y faire aussi de la musique en jouant et veiller à ce que les trois-quarts au moins des chants proposés pendant une année scolaire, s'exécutent en relation avec le mouvement.

L'accord qui existe entre les mélodies et le mouvement qui en traduit parfaitement le rythme et le phrasé, font de ce mouvement un véritable élément d'éducation musicale.

— « *La corrélation des sensations musicales et des sensations motrices fait partie de la nature profonde de l'être humain de tout âge* » écrit W. Lemit, et il ajoute :

— « *La musique vocale ou instrumentale intervient rarement chez les peuplades primitives sans être liée à un mouvement, que ce soit celui du travail ou celui de la danse* ».

Ce besoin s'est manifesté jusqu'à nos jours mais notre civilisation industrielle, en séparant trop souvent mouvement et musique nous prive d'une rencontre plus vivante avec celle-ci.

L'enfant, lui, doit chanter, le plus souvent en jouant.

Les jeux de nourrice, les rondes, les jeux chantés lui offrent une multitude de situations fonctionnelles dans lesquelles le plaisir du chant est étroitement lié au plaisir du mouvement. En lui permettant de vivre ces situations dans lesquelles la musique est intégrée, nous favorisons son imprégnation auditive et, par là-même, nous lui donnons les moyens de commencer son apprentissage de la musique.

Nous avons déjà longuement évoqué la grande richesse de ce répertoire ainsi que les précautions dont il est prudent de s'entourer pour effectuer un choix judicieux de chansons et pour les transmettre. Nous allons tenter d'exposer maintenant, pour chaque section (même si cela nous entraîne à faire quelques répétitions), comment nous pouvons favoriser :

- la formation de l'oreille,
- le développement des aptitudes vocales,
- le développement du sens rythmique,
- la formation de l'oreille polyphonique,
- l'improvisation, à partir des chants préalablement vécus dans les situations de jeux.

Nous adoptons cette présentation pour des raisons didactiques tout en sachant bien que le développement des aptitudes musicales de l'enfant s'effectue globalement et en harmonie avec le développement global de sa personnalité.

Le travail sensoriel qui n'est pas spécifique de la conception de Kodály n'y sera pas développé longuement mais nous avons jugé indispensable de lui accorder une place aussi importante qu'au travail mélodique dans le chapitre : « *formation de l'oreille* », l'exploration de l'univers sonore, et le chant contribuant l'un et l'autre et de façon complémentaire à l'éducation auditive.

PETITE SECTION

Choix des situations de jeux :

En petite section les enfants ont un comportement et une activité de caractère plutôt individuel que collectif. C'est pourquoi les situations de jeux qui leur conviennent le mieux, à leur arrivée à l'école maternelle, sont celles, dans lesquelles la relation adulte-enfant est privilégiée. Les berceuses et tous les jeux de nourrice sont particulièrement adaptés puisque l'enseignant y est le partenaire de l'enfant. Les perceptions visuelles, auditives et tactiles provoquées par le contact avec l'adulte font naître une émotion agréable et un sentiment de sécurité que les enfants aiment retrouver.

La charge d'affectivité contenue dans cette situation de transmission provoque une motivation intérieure pour le chant et le jeu. Il est important également pour l'enseignant d'être familiarisé avec la personnalité de chaque enfant et d'établir des rapports avec chacun d'eux en particulier.

Les chants, jeux, «rigourdaïnes», accompagnés de mouvements, de gestes, de mimes, alors que les enfants sont assis, debout, ou en petit groupe de deux ou trois, favorisent également ces rapports.

De même, la plupart des comptines sont très accessibles aux enfants de cet âge : la mélodie, les paroles et le jeu en sont souvent très simples et nécessitent peu de déplacements.

Quand les enfants commencent à se déplacer plus aisément pendant le chant, ils peuvent se promener seuls ou par deux et on peut alors leur proposer des petites rondes. Mais pendant plusieurs mois l'intimité du coin de regroupement reste le cadre privilégié des jeux de nourrice auxquels les enfants viennent peu à peu participer. Nous remarquons qu'ils sont très vite, presque tous, attirés par le chant de l'enseignant et que les quelques-uns qui restent à distance tendent l'oreille en poursuivant une autre activité et même l'interrompent pour écouter.

Aux environs de trois ans, leurs mouvements deviennent mieux coordonnés, ils sont plus tranquilles, plus sécurisés, la relation adulte-enfant s'impose moins alors que la relation enfant-enfant se développe. C'est alors que les petites rondes constituent une de leurs formes de jeux préférées : rondes à s'accroupir ou à se retourner. Les danses très simples, à deux, et les petites farandoles font également leur joie.

Un assez grand choix de mélodies variées s'offre à nous, dès le départ. Pour chaque section nous donnons quelques exemples concrets de jeux que nous avons utilisés au cours de notre expérimentation et dont le genre nous semble convenir particulièrement aux enfants de la tranche d'âge considérée.

Nous mentionnons également d'autres titres mais chacun fera son propre choix dans son répertoire personnel, dans celui de sa région, dans les recueils signalés dans le texte et dans la bibliographie ou dans tout autre recueil en sa possession.

Les chiffres précédant les titres proposés en regard des photos dans les pages suivantes, (et plus loin pour la moyenne et la grande section) font référence :

1. au premier recueil de chansons de J. Ribière-Raverlat :
« *Un chemin pédagogique en passant par les chansons* » ;
2. au deuxième recueil du même auteur (même titre).
100. au fichier de 100 chansons poitevines :
« *De la chanson populaire à la découverte du langage musical* ».

L'ordre de présentation des titres a été déterminé en fonction de l'ambitus des chants. Les enfants retiendront d'abord les plus faciles, les autres contribueront à créer «le bain», ils seront appris ensuite à mesure que les possibilités des enfants le leur permettront.

Dodo petit tou

berceuse
drmf

Do . do pe . tit tou .

Quand l'en. fant s'é. veil. le - ra,
 Nous lui dor. ne - rons du lait,
 U - ne bon. ne pe. tit, soup,
 Des noix dans son ta. bli. er,
 Des pe. tits pois dans sa main,
 Des bot. tines à ses p'tits pieds.

Do . do pe . tit tou .

— Les enfants de 2 à 4 ans aiment encore être bercés.
 Ils jouent aussi à bercer leur poupée ou leur ours pendant que l'adulte chante et qu'ils essaient de chanter avec lui.
 Remarquons que les berceuses sont souvent relativement difficiles parce qu'elles sont destinées à être chantées par l'adulte pour l'enfant.

Hopi, hopi, hopi, hop!

sautouse
dr s

Ho - pi, ho - pi, ho. pi, hop!
 La poul' a bat - tu le coq,
 Le ca - nard va au mar. ché
 A - vec son pe. tit pa - nier.
 Ho. pi, ho - pi, ho. pi, hop!

la poul' a bat. tu le coq.

— Pour faire sauter l'enfant sur les genoux, le placer à califourchon face à soi et tenir ses mains posées face à face dans celles de l'adulte.

A la visite au bois

comptine
dr s

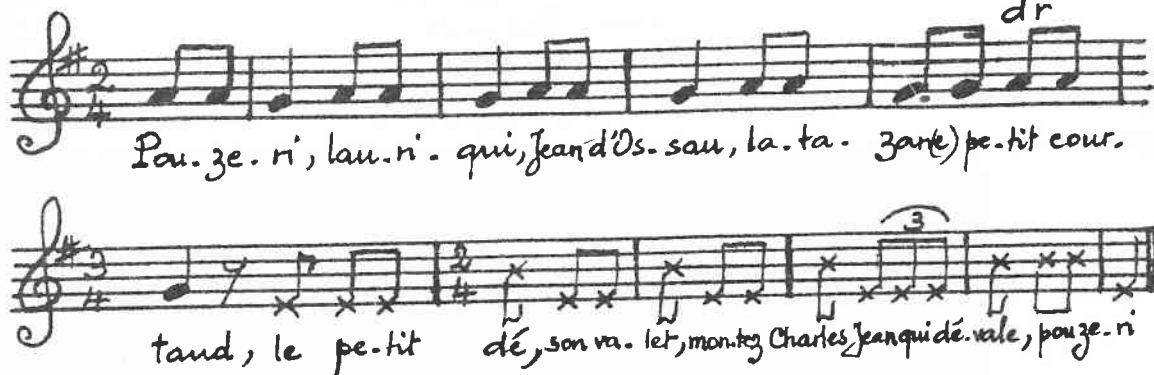


- Les enfants sont assis en rond autour de l'enseignant qui passe devant eux en chantant et en pointant son doigt sur chacun d'eux (ici sur les syllabes soulignées).

Elle peut être fréquemment utilisée pour le plaisir du jeu (l'enfant attend avec plaisir son tour d'être touché par l'adulte) et chaque fois qu'il est nécessaire de désigner un enfant pour lui confier un rôle.

Pouzeri

Jeu de doigts
dr



- L'enfant est debout face à l'adulte assis, ou assis sur ses genoux.
La première partie, chantée, s'exécute en prenant successivement entre le pouce et l'index, les doigts de la main gauche, en commençant par le pouce.
La deuxième partie, parlée, s'exécute de la même façon avec les doigts de la main droite en commençant par l'auriculaire.

Pimpanicaïlle

ronde à s'accroupir
s, dr m





Berceuses

1. *Dodo l'enfant do*
 ⓐ r m f s
1. *Fais dodo Colas*
 ⓐ r m f s
100. *Dodo pouponne*
 ⓐ r m f s l
100. *Dodo petite*
 s, ⓐ r m f s l
2. *Une poule blanche*
 s, l, t, ⓐ r m s



Jeux de nourrice

Sauteuses :

1. *Mademoiselle quel âge avez-vous ?*
 s, ⓐ
1. *Arri ! Arri ! mon cheval*
 ⓐ r
1. *A la salade*
 s, ⓐ r m s
2. *M'en vais à Paris*
 s, ⓐ r m s
2. *Une méchante affaire*
 s, l, t, ⓐ r m



**Jeux de doigts,
Jeux de mains :**

1. *Ferre-ferre*
s, (d)
1. *Haut, haut la girouette*
s, (d) r m
2. *A la baleine*
s, (d) r m s
1. *Faut frapper, faut limer*
(d) r m f s l



Comptines

100. *Petits ciseaux*
(d) r
100. *Un petit chien*
s, (d) r m
100. *Une poule sur un mur*
(d) r m s
100. *Mouille, mouille paradis*
s, (d) r m s



Rondes

à s'accroupir :

1. *Rondin Picotin*
④ r
1. *Au jardin de ma tante*
④ r s
1. *Faisons la ronde*
s, ④ r m
100. *Entrez, entrez dans la ronde*
s, ④ r m s



à se retourner :

1. *Rosier, rosier, tout plein de roses*
④ r s
1. *Les rosiers sont pleins de roses*
s, ④ r m
1. *J'ai des poules à vendre*
s, ④ r m s

Dans notre répertoire, il existe un grand nombre de jeux de nourrice, comptines et rigourdaïnes parlées sur un rythme. On peut penser qu'ils ont été chantés autrefois sur une mélodie très simple qui n'a pas été transmise jusqu'à nous. Il est possible aussi qu'ils aient toujours été dits sur un ton chantant se situant à mi-chemin entre le parler et le chanter. C'est le cas de cet exemple de jeu de doigts très simple pour lequel nous avons choisi de décrire certaines réactions des enfants qui le reçoivent, elles vont nous éclairer sur ce qui en fait sa richesse.

	
Toc, toc, toc, Pe-tit pousse es-tu	là ? Chut ! Je dors
	
Toc, toc, toc, Pe-tit pousse es-tu	là ? Oui, je sors !

Lorsque l'enseignant l'introduit, il a déjà chanté autre chose auparavant et quelques enfants sont regroupés autour de lui dans le coin le plus confortable et le plus intime de la classe. Une relation confiante s'est déjà installée entre lui et les enfants, le climat affectif est propice. Il montre comment il cache son pousse avec les autres doigts de sa main pour le faire dormir, puis il dit le texte de façon expressive et en le mimant :

- l'index replié de l'autre main vient frapper trois petits coups sur la main dont le pousse dort
- à «Chut ! Je dors», il met l'index de sa main disponible devant sa bouche
- encore trois petits coups
- à la fin, le pousse sort sur une intonation de voix plus forte et libératrice.

Les enfants écoutent, sont surpris, ils rient, attendent et demandent : «Encore !».

L'enseignant recommence, deux, trois, quatre fois et les enfants essaient d'imiter ses gestes. Il peut reprendre le jeu à d'autres moments de la journée avec un enfant, puis un autre individuellement, avant de le reprendre le lendemain en petit groupe dans la situation qui vient d'être décrite.

Nous commençons alors à voir des gestes qui se précisent, des lèvres qui remuent mais ce que l'enfant attend c'est que le pousse sorte, il vit intensément ce suspense jusqu'à «Je sors», point de chute du jeu fonctionnel, qui le libère et ce sont les premiers mots qu'il prononce en faisant le geste.

Bientôt, un enfant du groupe ne pourra s'empêcher de crier «Je sors», en sortant son pousse avant la fin de la chanson. Cela signifie qu'il commence à s'appropriier le chant, il prévoit, il peut déjà anticiper parce qu'il a intériorisé. Peu à peu, tous les enfants suivent ce chemin : le geste corporel fait naître ici la parole et dans la plupart des autres cas, le chant.

Beaucoup d'enfants sont tentés de crier «Je sors !» après le premier «es-tu là ?». Ceci est normal et tient à la construction même de ce jeu qui est comparable à celle d'une séquence musicale comportant une phrase suspensive (terminée par «je dors») et une phrase conclusive (terminée par «je sors»). On retrouve cette construction dans une danse populaire, tout comme dans un refrain de rondeau de Bach.

Lorsque l'enfant est capable de maîtriser son attente jusqu'à la fin du jeu, c'est qu'il commence à maîtriser le temps, la forme musicale et aussi le plaisir qu'il ressent.

Peu à peu, l'enfant «entre dans le chant», après «je sors», il va dire les «toc, toc, toc» puis balbutier encore un moment «petit pousse es-tu là ?» avant d'être capable de dire correctement chaque phrase mais c'est par la multiplicité de ces situations de jeux qu'il va construire sa mémoire musicale, riche d'expression, de formules rythmiques, de relations mélodiques, de communication... de musique.

Il est donc très important que l'enfant de petite section «baigne» dans ce répertoire et le vive avec l'adulte même s'il n'est pas encore capable de le chanter.

Ce bain contribue à éduquer son oreille mais, parallèlement les jeux auditifs sont de nature à éveiller sa perception auditive et lui permettent de commencer son apprentissage de l'écoute.

Formation de l'oreille et développement des aptitudes vocales :

— Travail sensoriel :

Dès la petite section, son importance est capitale. Très tôt l'attention de l'enfant doit être attirée sur son environnement sonore. Les indications qui suivent ont pour but de nous aider à le guider dans ses découvertes :

. Ecoute, différenciation, reconnaissance et imitation

— de certains bruits :

- bruits produits par son corps : pieds, mains, voix, langue, bouche, lèvres...
- bruits de l'environnement de l'enfant : bruits de la maison, de l'école,
- bruits de la nature
- bruits de la rue ...
- bruits obtenus en frappant sur des matériaux divers

— de cris d'animaux

— de timbres d'instruments :

Notons qu'il est possible de laisser les enfants accéder librement aux instruments à percussion dans le « coin musique ». Ils y trouvent l'occasion de se familiariser avec ces instruments, de les toucher, de les manipuler, de les explorer, de se les approprier seuls.

. Localisation d'un bruit, d'un son.

. Sensibilisation aux contrastes :

Observations diverses en toutes occasions sur les différences entre :

- | | |
|---------------------|---------------------|
| - bruit et silence | - vite et lentement |
| - fort et doucement | - grave et aigu |

Pour l'observation d'une différence de hauteur le plus petit intervalle proposé sera l'octave chanté ou joué sur un instrument.

Ces contrastes sont vécus avec le corps, la voix des instruments.

Il s'agit d'une approche des notions de

- nuances
- tempo
- et tonalité

. Prise de conscience de ses possibilités vocales : parole - chant - cri

Là encore, les jeux consistent à écouter, différencier, reconnaître et imiter.

Cette liste ne cherche pas à ordonner ces découvertes dans le temps, celles-ci peuvent très bien s'effectuer simultanément en fonction des circonstances.

— Travail mélodique :

Certes, l'enfant qui ne parle pas encore bien ne peut pas bien chanter. Il commence, en général, par chanter la dernière syllabe de chaque phrase, après l'enseignant ou après les autres, puis, avec l'enseignant en gardant un léger décalage, mais à la bonne hauteur et enfin, avec quelques autres et l'enseignant à la bonne hauteur et sur le bon rythme. Cela ne doit pas nous décourager. Au début de l'année scolaire, l'enseignant de petite section doit souvent chanter seul pour éveiller l'intérêt musical et le désir d'imitation des enfants. Son rôle est très important, il doit fréquemment encourager les enfants à chanter et, à cette intention, il doit connaître une grande quantité de chants et de comptines qui seront répétés de nombreuses fois avec les mêmes gestes de jeu. L'enfant trouve dans la répétition du même air, jour après jour, un début de structuration d'une forme musicale. Le jeu permet ces nombreuses répétitions parce qu'il maintient l'intérêt et le plaisir de l'enfant. Cet intérêt peut être occasionnellement, renforcé par l'utilisation d'accessoires, de marionnettes... ou par des variations de hauteur et d'intensité dans l'interprétation.

Les enfants entendent en jouant, parfois ils écoutent, ils s'imprègnent et enregistrent ces chants très simples qui, à force d'être repris, finissent par être retenus. Ils « entrent » dans le chant selon leurs possibilités, selon leur envie et selon leur sensibilité, mais c'est toujours dans une situation de jeux qu'ils chantent avec le plus de naturel et de plaisir.

Il est primordial, dès la petite section :

- de faire aimer le chant aux enfants,

- de veiller à ce que les enfants chantent :

- ni trop fort,
- ni trop longtemps,
- sans forcer leurs voix et sans s'essouffler.

Il est difficile de faire comprendre aux enfants de cet âge comment bien respirer, mais on peut leur montrer comment il faut faire provision d'air puis le laisser sortir lentement, et comment il faut chanter de façon continue, après avoir bien pris sa respiration ;

- d'avoir le souci d'une bonne prononciation et d'une bonne intonation (on chante sans détoner lorsqu'on reste dans la tonalité de départ).

En petite section, les enfants prennent l'habitude :

- de chanter en groupe, même s'ils chantent en même temps et pas encore ensemble, des chansons de faible ambitus, à la hauteur qui correspond le mieux à leurs possibilités vocales. Ils arrivent à chanter presque juste et avec de jolies voix mais pour chanter juste il est nécessaire d'avoir un souvenir auditif exact et un appareil vocal qui réagit correctement, ce qui est encore difficile pour beaucoup d'enfants de deux à quatre ans ;
- de jouer à changer de hauteur, c'est-à-dire à suivre l'enseignant lorsqu'il transpose la note de départ dans une tonalité plus grave ou plus aigüe. Ces hauteurs peuvent être indiquées par des gestes dans l'espace, par exemple : faire les petites marionnettes en levant les bras pendant le chant aigu et en les baissant pendant le chant plus grave.

Il est évident que tout ce travail vocal contribue également à la formation de l'oreille.

- Audition intérieure :

On entend intérieurement quand on garde une image musicale, un souvenir auditif d'un fragment mélodique.

L'audition intérieure est préparée :

- en chantant :
 - alternativement fort et doucement puis de plus en plus doucement,
 - sur des syllabes, par exemple sur la la, c'est à dire en supprimant les paroles de chansons très courtes ;
- en s'exerçant à reconnaître un chant à sa mélodie chantée sur la la la ou bouche fermée, ou jouée sur un instrument. Pour commencer, il est nécessaire de faire entendre des mélodies dont le commencement ne peut être confondu avec d'autres ;
- en chantant une phrase musicale accompagnée de frappés sur la pulsation, suivie d'une phrase sans frappés etc.

Développement du sens rythmique :

- Travail rythmique : LA PULSATION

Tous les mouvements de jeu, tous les gestes de mime, tous les déplacements naturels, qui accompagnent les chants vécus par l'enfant, s'effectuent sur des accents qui se reproduisent régulièrement : ce rythme, régulier comme les battements du cœur, s'appelle la pulsation. Dans la musique elle est mise en évidence par le caractère fonctionnel du jeu.

L'enfant vit donc la pulsation en même temps qu'il chante et qu'il est bercé ou qu'il berce, qu'il saute sur les genoux de quelqu'un, qu'il mime, qu'il marche, qu'il se balance, qu'il pointe son doigt pour « compter » etc.

Parfois il est possible de reprendre jusqu'à huit ou dix fois de suite un même jeu tellement l'enfant éprouve de plaisir et le redemande. En le satisfaisant nous favorisons son imprégnation de la pulsation. Il va la sentir de plus en plus consciemment et il deviendra bientôt capable de la vivre de façon différente, en accompagnant les chants :

- avec d'autres gestes corporels :
 - frappés de pieds
 - frappés de mains
 - frappés avec les mains sur différentes parties de son corps
 - claquements de langue

- balancés de bras
- ou autres mouvements qui constituent les premiers pas de l'enfant vers l'expression corporelle libre
- en utilisant des objets divers
- en utilisant des instruments à percussion :
tambourins, claves, castagnettes à manche, wood-block, maracas, etc.

Il n'est pas souhaitable de donner trop d'instruments à la fois aux enfants parce que ceux-ci couvrent les voix et les incitent à crier.

Pendant que l'enseignant et quelques enfants chantent et frappent la pulsation sur des instruments à percussion, les autres enfants peuvent être invités à s'exprimer librement avec leur corps.

La pulsation doit être choisie dans un tempo qui correspond aux possibilités de l'enfant, c'est-à-dire à son « tempo intérieur » (cf. chapitre précédent) ; elle ne doit surtout pas être trop lente ce qui aurait pour effet d'inciter les enfants à frapper les rythmes prématurément. Notons encore que la pulsation doit être frappée sans arrêt pendant le chant, c'est-à-dire même pendant les silences ou les notes longues.

LES RYTHMES

Ils correspondent à « tout ce qu'on dit dans la chanson ».

- Ils sont perçus inconsciemment pendant tout le travail sur la pulsation.
- Il est possible, qu'en fin de petite section, certains enfants soient capables de reproduire en écho des formules rythmiques de quatre temps parlées et frappées :

exemple : | | □ |
 Scions scions scions du bois

Formation de l'oreille polyphonique :

Elle est forcément limitée en petite section, elle est liée à l'action de l'enfant et l'on peut dire que bien des exercices précédents la préparent, en particulier :

- la reconnaissance de bruits
ou de timbres qui peuvent être entendus ensemble
- les jeux de rythme :
 . chants et frappés divers sur la pulsation
 . chants et instruments à percussion
- audition de deux voix
 de deux instruments.

Improvisation :

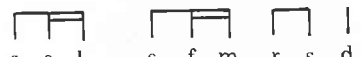
L'école maternelle doit offrir à l'enfant la possibilité de s'exprimer quand il le désire dans quelque domaine que ce soit, et à plus forte raison dans le domaine musical. Cette spontanéité doit être protégée à tout prix dès la petite section. C'est parce qu'il est placé dans le « bain » musical que nous avons longuement évoqué, que l'enfant peut faire une grande provision d'images musicales. Ces images lui donnent l'envie et les moyens de s'exprimer, il s'en sert pour créer.

Les petits enfants commencent par fredonner et chanter avec des mots et des syllabes de leur propre invention. En petite section, nous sommes souvent agréablement surpris d'entendre un enfant de trois ans, occupé à peindre ou à enfiler des perles, se mettre spontanément à chanter un petit chant connu ; il est bien vite rejoint par un ou deux autres enfants : leur interprétation spontanée n'est-elle pas déjà une création ? Bien souvent aussi, un enfant seul se met à chanter sur une mélodie connue avec des paroles qui racontent ce qu'il fait.

Cathy chante en jouant au sable :

□ □ □ □ |
m m m r m f m r
Qui qui veut le pe-tit gê-teau ?

sur l'air de : « Fais dodo le petit Pierrot » et aussitôt après :


 s s l s f m r s d l
 Il se-ra temps de le ma-ri-er.

Ces premières expressions vocales spontanées sont très calquées sur les chants du répertoire de cet âge mais l'imitation est une des premières manifestations de l'improvisation. Plus tard, en s'enrichissant, elles s'éloigneront de plus en plus du modèle. L'essentiel est bien que l'enfant ait envie de s'exprimer, cela signifie qu'il possède déjà les moyens de le faire. Un climat encourageant peut l'y aider ainsi que certains procédés employés pour stimuler la création vocale :

- jeu de l'écho utilisé pour se dire bonjour
au revoir
bon appétit ...

L'enseignant chante et les enfants chantent immédiatement après lui, en écho, collectivement puis individuellement ;

- consignes données en chantant
- question posée en chantant, sollicitant une réponse chantée
- recherche de paroles différentes pour une formule mélodique choisie dans une chanson.

De même, la création avec des instruments n'existe pas à partir du néant :

« Elle ne pourra s'épanouir que dans la mesure où l'enfant découvre, explore, imite les possibilités de son propre corps, ainsi que les richesses de l'univers sonore qui l'entourent » (M. Abbadie et A.M. Gillie).

Ce n'est qu'après avoir fait connaissance avec les instruments à percussion, après les avoir manipulés, après en avoir découvert et exploré toutes les possibilités que l'enfant aura l'envie et les moyens de les utiliser. Là encore, il commencera par imiter des bruits ou des rythmes.

MOYENNE SECTION

Choix des situations de jeux :

Il est toujours nécessaire en début d'année de reprendre les chants et jeux vécus par les enfants de l'année précédente : les enfants ont plaisir à les retrouver et il est utile d'entretenir et de parfaire ce qu'ils ont commencé à apprendre afin que le répertoire dans son ensemble leur reste toujours en mémoire. Ceci renforce leur confiance dans leur propre savoir et leurs capacités et c'est ce qui leur permettra plus tard de comparer les chansons et de faire de nombreuses découvertes.

Les enfants de quatre à cinq ans sont mieux coordonnés et ils ont un vocabulaire plus étendu que les enfants plus jeunes. Le sens des paroles des chansons prend de l'importance et offre pour eux un intérêt plus grand. Ils saisissent l'humour des jeux de mots et des paroles amusantes. A ce stade, ils sont intéressés non seulement par la mélodie et le mouvement mais aussi par les règles du jeu. Ils aiment faire quelque chose à tour de rôle, choisir des partenaires, ils apprécient l'équilibre des formes musicales.

Nous leur proposons :

- des jeux de doigts,
comptines et
« rigourdaïnes » plus difficiles
- des rondes mimées
à choix
avec une poursuite
énumératives
- des danses par deux et
en ronde
- des jeux chantés : scies et tresses
farandoles serpentines
chaînes qui passent sous un pont
- des chansons mimées.

Cet enrichissement du répertoire peut aussi bien trouver sa place dans les moments d'éducation physique que dans les moments d'éducation musicale.

Trois petits princes

comptine
s, d r m s

Trois pe-tits prin-ces, Sor-tant du Pa-ra-dis
la bou-che plei-ne, Jus-qu'à de-main mi-di.

Clari-net-te, clari-net-te, mes sou-liers sont des lu-net-tes

Bomm', poir', a-bri-cot, y'en a un' de trop,

Met-tons là dans l'pot, Pour Ma-rie Mar-got.

- Les enfants de moyenne section s'exercent à exécuter eux-mêmes les comptines, ce qui n'est pas toujours facile.
Il existe des variantes dans la façon de compter : les enfants étant debout en rond autour de celui qui compte et serrés les uns contre les autres, ils peuvent présenter leurs poings ou leurs pieds.

Au rang des p'tites filles

s, jeu de tresse
d r m f s

Au rang des p'tites fil-les, dan-sont la que-nil-le

Au rang des p'tits gar-çons, dan-sont le chuf-fon.

- Les enfants, par 2, se tiennent bras croisés, main droite dans main droite et main gauche dans main gauche.
Ils marchent en chantant, se retournent à la fin de la première phrase (en se faisant face et sans se lâcher les mains), repartent en sens inverse et se retournent à nouveau à la fin de la deuxième phrase.

A ma main droite

ronde à choix
drmf sl d'

1. A ma main droite j'ai un rosier
2. En-trez, en-trez char-mante

A ma main droite j'ai un rosier
En-trez en-trez char-mante

Qui fleurira au mois de mai
Et embrasera qui vous aime

Au mois de mai qui fleurira
La rose ou bien le roseau

- Pour exécuter cette ronde à choix il suffit de se conformer aux indications données par les paroles.

Hanneton

"rigourdaïne"
s, drmf
FIN

Han-ne-ton vo-le vo-le, Han-ne-ton vo-le donc

Ma fille est à l'école, Elle a dit que tu t'en-voles

- Quand on attrape un hanneton, on attache un fil à l'une de ses pattes et on le fait tourner en chantant cette formulette.

Comptines

100. *Pomme de reinette*
s, (d) r m s
1. *Qui a perdu, qui a trouvé*
s, (d) r m s
2. *Un, deux, trois, nous irons au bois*
s, (d) r m s
100. *Une souris verte*
s, (d) r m f s
100. *Une i, une l*
(i) t, d r m



Rigourdaines

1. *Balalin, balalan*
(d) r
1. *Quelle heure est-il ?*
(d) r
100. *Un petit chat gris*
(d) r m
100. *Sardine à l'huile*
s, (d) r m s
100. *Hanneton*
s, (d) r m f
100. *Jeannette, Triquette*
(d) r m f s

Rondes mimées

2. *Dansons le loup-branle*
s, ④ r m s
100. *Tout en me promenant*
s, ④ r m s
1. *La mistentaire*
s, ④ r m f s
1. *Pied petitou à la margaridette*
s, ④ r m f s
1. *Savez-vous planter les choux*
s, t, ④ r m f



Rondes à choix

100. *Sur les bords de la Loire*
④ r m f s
100. *Gai, gai pour passer l'eau*
s, ④ r m f s
100. *La plus belle fille de France*
s, l, ④ r m f s
100. *Avant de se séparer*
④ r m f s l
100. *A ma main droite*
④ r m f s l d'
100. *Nous n'irons plus au bois*
④ r m f s l d'



Rondes à choix



Jeux de scie et de tresse

1. *Alice, pain d'épice*
s, @
1. *Taille le gigot*
s, @ r
1. *Allons chercher l'herbette*
s, @ r s
100. *Zin, zin, la soupe à l'oseille*
s, @ r m s
1. *Scions, scions, scions du bois*
s, @ r m f
1. *A la coquillette*
s, @ r m f s
1. *A la tresse*
s, @ r m f s
100. *Allons voir si la galette est cuite*
s, @ r m f s
1. *Vire le moulin*
s, @ r m f s



Jeux chantés

100. *Sur le pont d'la marguerite*
 ⓓ r m
1. *Prom'nons nous dans le bois*
 s, ⓓ r m s
2. *Le fermier dans son pré*
 s, ⓓ r m s l
100. *Ah ! J'ai perdu ma fille*
 ⓓ r m f s

Chaînes qui passent sous un pont

1. *En filant l'aiguille de bois*
 ⓓ r m
1. *Passez pompon les macarons*
 s, ⓓ r m s
1. *Petite hirondelle*
 s, ⓓ r m s



Formation de l'oreille et développement des aptitudes vocales :

— Travail sensoriel :

Le travail de découverte, écoute, différenciation, reconnaissance et imitation

- des bruits produits par son corps
- des bruits de l'environnement proche puis moins proche, ainsi que
- des timbres d'instruments

se poursuit et s'affine, les différences étant de moins en moins accentuées.

De nombreux jeux deviennent possibles avec

- des objets
- des instruments
- des voix :
- la localisation d'un bruit ou d'un son
- le déplacement d'une source sonore
- l'audition d'une succession de bruits ou de sons.

La perception des contrastes s'affine également :

- bruit - silence : écoute
jeux de silence
- fort - doucement ou de plus en plus doucement
(forte) (piano) (crescendo)
- vite - lentement et de plus en plus vite
ou de plus en plus lentement
(variations du tempo)
- grave - aigu perçus à partir d'intervalles d'une octave, puis d'une quinte, chantés ou joués sur un instrument

vécus avec son corps

sa voix
des instruments.

L'enfant continue à découvrir ses possibilités vocales :

- voix parlée expressive : voix contente, fâchée, étonnée ...
- voix chantée : utilisation des contrastes énumérés ci-dessus, modulations
- émissions vocales diverses : claquements
sifflements
cris ...

Des jeux respiratoires lui donnent l'occasion d'exercer sa respiration et le prépare à mieux faire usage de sa voix, ainsi que les jeux d'imitation déjà cités qui font fonctionner les résonateurs.

— Travail mélodique :

L'enfant de moyenne section apprend les chansons par audition : il écoute une comptine ou une chanson interprétée plusieurs fois par l'enseignant puis il en reproduit chaque phrase l'une après l'autre en imitant l'adulte, bientôt il la chante en entier.

- . Il est capable de chanter en groupe, avec ses camarades, tantôt dans le groupe-classe
tantôt dans un petit groupe.

L'enseignant doit choisir judicieusement la tonalité et le tempo du chant dans les limites indiquées précédemment.

Par ailleurs il doit toujours veiller à la qualité du chant :

- à sa justesse,
- à la clarté des voix,
- à son intensité, moyennement forte,
- à la prononciation correcte des paroles.

Un certain nombre de jeux soutiennent l'intérêt pour le chant et permettent d'en améliorer la qualité en exerçant la voix :

- chant en écho de formules mélodiques simples étalées sur quatre temps, extraites de chansons connues et chantées sur les paroles ou sur «la, la, la»
- chant dialogué en deux groupes :
 - un groupe chante la question
 - l'autre groupe chante la réponse etc.
- chant en relais :
 - un groupe chante la première phrase
 - l'autre groupe chante la deuxième etc.
- chant avec variations, dans des limites raisonnables :
 - de l'intensité (fort et doucement)
 - du tempo (vite et lentement)
 - de la tonalité (grave ou aigu)

Chanter un chant à différentes hauteurs permet de prendre conscience des registres (grave, médium, aigu) et du sens tonal.

Lorsque les enfants ont pris l'habitude de bien chanter en groupe, il arrive un moment où l'enseignant peut les laisser chanter seuls, ils doivent ensemble conserver la tonalité et le tempo du chant, en suivant ses gestes.

Assez souvent, l'enfant de quatre à cinq ans désire spontanément chanter seul devant ses camarades, nous devons encourager le chant individuel qui représente un progrès vers l'autonomie et nous permet d'apprécier les voix des enfants. Par exemple sous forme :

- de jeu d'écho qui facilite cette expression individuelle :

l'enseignant est accroupi au centre de la ronde des enfants assis jambes écartées ; il chante une formule mélodique simple extraite d'un chant connu, sur des paroles, en faisant rouler la balle entre les jambes de l'enfant qui doit la renvoyer en reproduisant la formule, en écho. La balle le désigne et symbolise l'aller et retour de la formule.
- de chant en relais :

un enfant chante la première phrase, son voisin chante la deuxième etc.
- les chansons écrites mises à la disposition des enfants dans le coin bibliothèque les encouragent également à chanter seuls.

— Audition intérieure :

Les chants dialogués et les chants en relais obligent à «suivre tout le chant dans sa tête», que l'on chante ou que l'on ne chante pas, ils exercent donc l'audition intérieure, de même que les exercices-jeux qui consistent à :

- chanter un chant de plus en plus doucement,
- commencer un chant en frappant doucement la pulsation, se taire progressivement puis chanter le dernier mot, ce qui implique également une certaine maîtrise du sens tonal,
- chanter un chant doucement sur «la la la», c'est à dire en n'en gardant que la mélodie,
- chanter un chant bouche fermée,
- frapper doucement la pulsation d'un chant en chantant la première phrase puis en effaçant le son de la deuxième (pour cela : bien articuler les paroles, c'est à dire garder les rythmes, sans produire de son), et en chantant la troisième etc.,
- frapper doucement la pulsation d'un chant en chantant la première phrase, en effaçant le son des phrases suivantes (articuler seulement les paroles et mémoriser la mélodie), et en chantant la dernière phrase,
- reconnaître un chant à sa mélodie chantée en entier sur «la la la», ou bouche fermée, ou jouée sur un instrument, ou à la première phrase de sa mélodie chantée ou jouée sur un instrument.

Lorsque la mémoire musicale de l'enfant sera assez riche, il découvrira, «entendra» des formules mélodiques identiques dans une même chanson ou dans des chansons différentes.

Puis, il recherchera d'autres chansons qui contiennent cette formule mais il est fort probable que ces découvertes ne se fassent pas avant la grande section.

— Travail rythmique : LA PULSATION

— de gestes : frappés divers

- d'objets sonores

— d'instruments à percussion ...

LES RYTHMES

Il est alors nécessaire de l'aider à distinguer la pulsation régulière des rythmes qui correspondent à « tout ce qu'on dit » dans la chanson. Cette formule qui n'a rien d'académique correspond bien à la réalité et est bien comprise des enfants ; elle les aide à frapper correctement les rythmes d'un chant en même temps qu'ils le chantent.

Là encore de nombreux exercices-jeux sont possibles :

- Les frappés sur les rythmes des formules étalées sur quatre temps, chantées avec les paroles ou sur des syllabes quelconques peuvent être reproduits en écho par les enfants. Il est possible de commencer par les formules d'une même chanson, chantées et dont les rythmes sont frappés, les unes après les autres, et de continuer par des formules extraites de chansons différentes.

Le même jeu peut être repris avec les frappés sur les rythmes de formules parlées puis seulement avec les frappés sur les rythmes.

- Les rythmes d'un chant peuvent être frappés :
 - en dialogue
 - en relais pendant le chant.

— Les frappés sur les rythmes d'un chant :

- accompagnent ce chant qui disparaît peu à peu,

- accompagnent les paroles articulées du chant (mouvement des lèvres, sans émission de son)

- accompagnent les paroles articulées de la première phrase, puis la deuxième phrase entièrement mémorisée, etc.

Enfin on pourra frapper tous les rythmes d'une comptine qui sera entièrement intériorisée.

Après avoir joué fréquemment avec les rythmes des chansons, les enfants parviennent à :

- reconnaître un chant à ses rythmes frappés en entier, ou parlés : c'est le jeu de la télévision dont le son est en panne : un enfant dans le cadre articule les paroles d'un chant choisi parmi deux ou trois, ses camarades doivent deviner quelle chanson il interprète ;
- découvrir, pour certains, et en fin d'année scolaire, des formules rythmiques identiques dans un même chant.

Exemple :


Ferre, ferre ma-ré-chal






Ferre ferre mon che-val

ou dans des chants différents :

□ | □ |
Prom'nons nous dans le bois
Sur le pont d'A-vi-gnon

Les enfants les entendent, les isolent, les frappent en chantant les paroles. Ils peuvent ensuite chercher d'autres chansons qui contiennent cette formule et vérifier visuellement leur découverte auditive dans leurs chansons écrites.

Les jeux d'orchestre commencent à s'enrichir puisque les enfants peuvent maintenant choisir d'accompagner leurs chansons par des frappés

- sur la pulsation ou
- sur les rythmes

avec une seule famille d'instruments ou des instruments très différents.

Ces jeux peuvent être utilisés pour accompagner des essais d'expression corporelle libre sur une mélodie connue : les enfants expriment la pulsation ou les rythmes avec leur corps et, ils en traduisent de plus en plus précisément la forme. Ils utilisent les mouvements, pas et formations des jeux chantés de leur répertoire.

Formation de l'oreille polyphonique :

Tous les exercices précédents y contribuent :

- reconnaissance de bruits
ou de timbres d'instruments entendus ensemble
- jeux rythmiques énumérés ci-dessus
- audition de chants ou de musiques accompagnés de frappés sur la pulsation, les rythmes ou sur un ostinato rythmique
- audition de deux voix
de deux instruments

Improvisation :

L'improvisation peut être stimulée par différents moyens :

- Jeu d'écho de formules chantées pour se dire : bonjour,
au revoir,
bon appétit ...

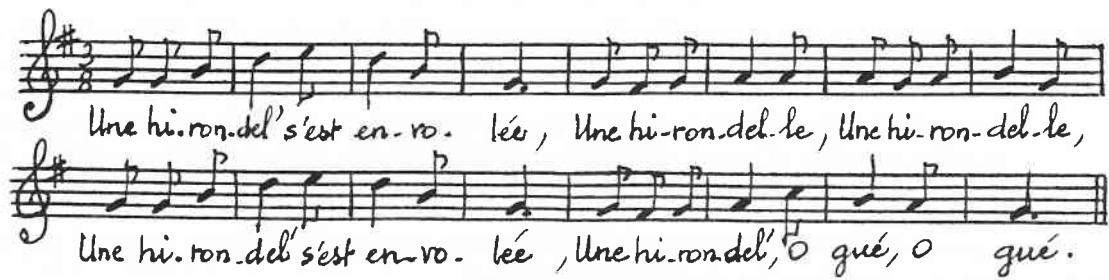
Elles invitent à une répétition collective ou individuelle, mais n'appellent pas une réponse, elles peuvent donc se terminer sur la tonique.

- Jeu de questions-réponses :
dans ce cas la question ne doit pas se terminer sur la tonique, elle doit rester ouverte, suspensive ; par contre, une bonne réponse se terminera sur la tonique, elle sera conclusive.
On peut ainsi demander à chaque enfant comment il s'appelle, en variant la formulation, ou ce qu'il a mangé à son déjeuner etc.
- L'enseignant peut, de temps en temps, donner des consignes en chantant. Ces stimulations ont pour but d'inciter l'enfant à s'exprimer en chantant et il le fait d'autant mieux que le climat général de la classe est favorable, c'est à dire si toutes les tentatives de création y sont encouragées et valorisées.
Lorsque nous lui en laissons la possibilité ou lorsque nous lui en donnons l'occasion, nous remarquons que l'enfant réinvestit très bien les notions acquises dans ses créations :
 - improvisation de paroles, sur des mélodies connues, par exemple lorsqu'il se met à chanter spontanément pendant une activité :

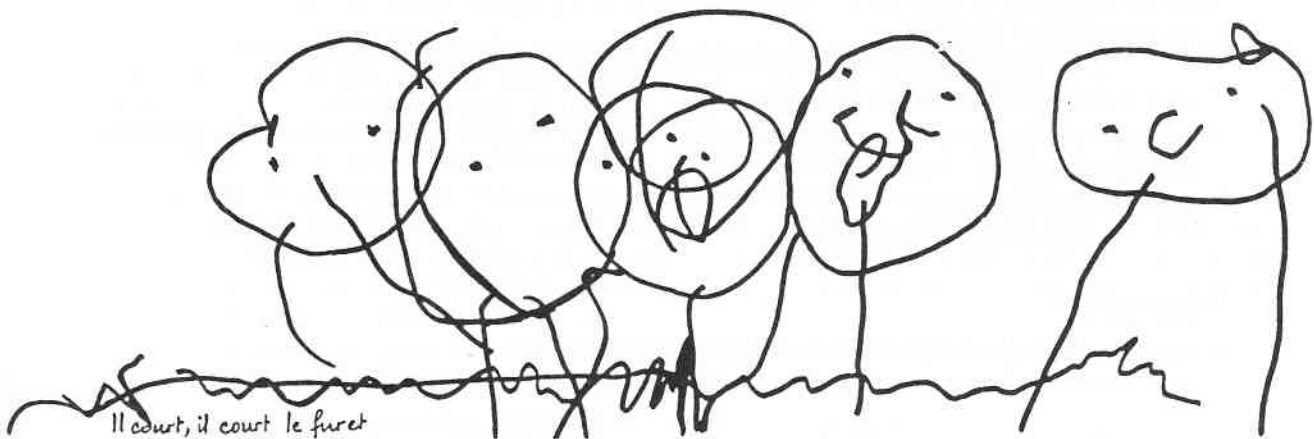
□ | □ |
d d d r r s ,

J'ai per-du mes ci-seaux sur l'air de « Prom'nons nous dans le bois » ou comme Marie-Pierre, 4 ans et 10 mois, qui vient de danser sur la musique de cette danse populaire bien connue : « Les

Bougnettes», et qui un moment après, dans la classe chante spontanément :



- frappés rythmiques exprimant la colère, l'apaisement, la joie
- expression de sentiments avec la voix,
des onomatopées
ou des instruments
- mélodie à continuer
- mélodie à inventer pour des paroles connues
- paroles à inventer sur une mélodie connue
- histoire bien connue, racontée en chantant par chaque enfant à son tour, en feuilletant l'album.



| | | |
Ba-la-lin, Ba-la-lan



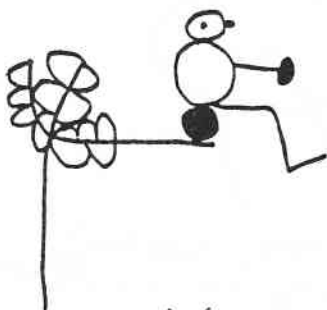
| | | |
Prom'nons nous dans le bois



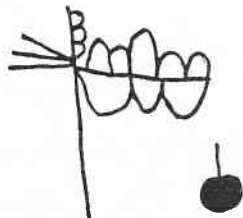


| | □ |

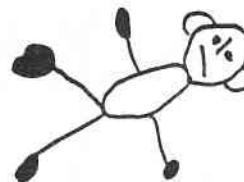
Ron-din pi-co-tin



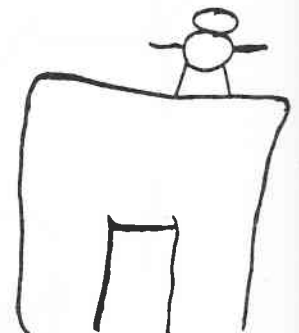
*un petit bonhomme
assis sur une pomme*



la pomme dégringole



*le petit bonhomme
s'envole*



sur le toit de l'école.

Bande dessinée : « *Un petit bonhomme* »

GRANDE SECTION

Choix des situations de jeux :

En début d'année scolaire les enfants éprouvent du plaisir à retrouver les chants et les jeux appris les années précédentes. Ce plaisir est d'autant plus grand qu'ils possèdent bien ce répertoire et qu'ils l'exécutent avec beaucoup d'aisance.

En général, l'enfant de cinq ans a acquis une plus grande maîtrise du langage et un certain sens de l'humour, il s'exprime plus librement avec son corps, ses gestes sont plus amples, il utilise mieux l'espace et il atteint un certain niveau de socialisation et d'autodiscipline qui lui permettent de communiquer et de coopérer. De personnel, le plaisir qu'il ressent et aime partager devient un plaisir social.

Nous pouvons enrichir son répertoire de jeux chantés plus difficiles dont les formations sont plus complexes, nécessitant plus d'espace ou dont l'interprétation fait intervenir plusieurs rôles. Ce sont :

- Les rondes avec un ou plusieurs élus au milieu
 - avec une poursuite
 - avec un enfant les yeux bandés au milieu
 - énumératives et récapitulatives ou éliminatoires.
- Les jeux chantés :
 - chaînes qui passent sous un pont
 - quelques jeux de balles et jeux de cordes
 - jeux dansés :
 - en ligne
 - sur un cercle
 - sur deux cercles concentriques
 - par couples
 - en lignes de couples
 - en couples sur un cercle ...

Ces jeux dansés amènent tout naturellement les enfants à la danse populaire. La variété des formations leur permet d'accéder à la compréhension de la forme des mélodies populaires, celle-ci se traduit par l'aisance des évolutions bien coordonnées dans l'espace, des mouvements du corps et des pas exécutés en accord avec les formes musicales. Elle se manifeste aussi lors des tentatives d'expression libre sur des musiques populaires.

Il est peut être utile de préciser que l'étude de ces jeux dansés ne signifie absolument pas que nous encourageons les enfants à imiter les adultes en leur proposant des danses populaires pour adultes. Nous savons bien que les difficultés présentées par ces danses ne correspondent pas aux possibilités physiques et intellectuelles des enfants de cet âge et qu'un tel projet serait inopportun parce que beaucoup trop prématuré.

Toutefois, il existe certaines règles traditionnelles qu'il est souhaitable de respecter dans l'exécution des jeux dansés, par exemple :

- l'enfant qui est dans la ronde doit rechercher le centre du cercle
- deux cercles concentriques doivent tourner en sens inverse
- l'enfant qui est à l'extérieur de la ronde doit se déplacer dans le sens contraire de la ronde, c'est à dire dans le sens des aiguilles d'une montre
- la chaîne doit se présenter face au pont, les enfants qui font le pont doivent bien lever les bras et les enfants de la chaîne doivent baisser la tête pour passer sous le pont et leur dos ne doit pas le toucher
- lorsqu'on se tient les mains, les doigts ne doivent pas être croisés etc.

Dans les situations de jeux l'enfant chante avec plaisir. L'attente, l'excitation, la joie du jeu suffisent le plus souvent à faire oublier le schématisme de la répétition. L'utilisation d'accatoires dans l'exécution de certains jeux, l'accompagnement de certaines parties de la mélodie par des frappés ou des gestes sur la pulsation ou sur les rythmes sont des exemples de procédés qui permettent de maintenir en éveil l'intérêt de l'enfant pendant que la répétition favorise l'imprégnation et le développement de l'aptitude au chant.

Les enfants de grande section doivent être capables de chanter et jouer seuls les chants et jeux qu'ils connaissent bien.

Petite hirondelle

chaîne qui passe sous un pont

Pe-tite hi-ron-del. Te pas-se pas-se. rel-te.
Pe-ti-te sou-ris pas-se par i-ci

- 2 enfants face à face se prennent les mains et lèvent les bras pour faire le pont. Les autres enfants forment une chaîne qui passe sous le pont en chantant. A la fin de la chanson, les enfants qui font le pont abaissent les bras pour capturer un enfant de la chaîne. Celui-ci doit choisir entre 2 fruits, 2 couleurs, 2 légumes ...
Suivant ce qu'il a choisi, il doit se placer derrière l'un ou l'autre des enfants pont. A la fin du jeu, l'équipe la plus nombreuse a gagné.

O beau Guillaume

jeu chanté

O beau Guil-lau-me As-tu bien dé-jeû-né ?
Oh! oui mes-da-mes j'ai man-gé du pâ-té
Du pâ-té d'a-lou-et-te Guil-lau-me Guil-lau-me met-te
Cha-cun s'em-bras-se-ra Guil-lau-me res-te-ra

- Les enfants de la ronde sont en nombre impair.
Guillaume est au milieu, il chante seul la 2^e phrase.
A la fin de la ronde, les enfants s'embrassent 2 par 2.
Guillaume doit trouver un(e) partenaire, celui ou celle qui n'en a pas le remplace.

Voilà Colin Maillard

jeu chanté
s, d r m s

Voi - là Co - lin Mail - lard qui fait le tour du mon - de

Voi - là Co - lin Mail - lard a - vec ses yeux ban - dés Salu - ez ! Salu - ez !

- Colin Maillard, les yeux bandés, est au centre de la ronde. La ronde tourne, les enfants chantent, s'arrêtent pour saluer et attendre que Colin Maillard désigne un enfant de la ronde et le reconnaisse au toucher.

Mad'moiselle voulez-vous

danse
s, l, t, d r m s

Mad'moi - selle vou - lez vous que je dan - se que je dan - se

Mad'moi - selle vou - lez vous que je danse) a - vec vous ?

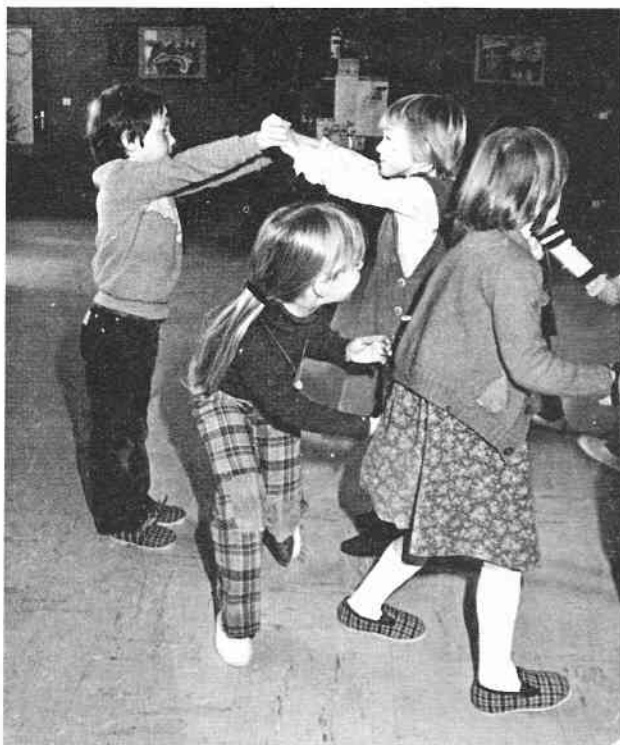
2. Oui Monsieur je veux bien que l'on danse avec moi
3. On se prend par le bras et l'on danse comme ça
4. On se prend par la main et l'on danse très bien etc.

Les enfants sont par couple, face à face, en ligne ou sur un cercle.

Les garçons qui invitent les filles à danser avancent vers elles en 4 pas et les saluent puis reculent et saluent à nouveau. Ils recommencent sur la 2^e phrase.

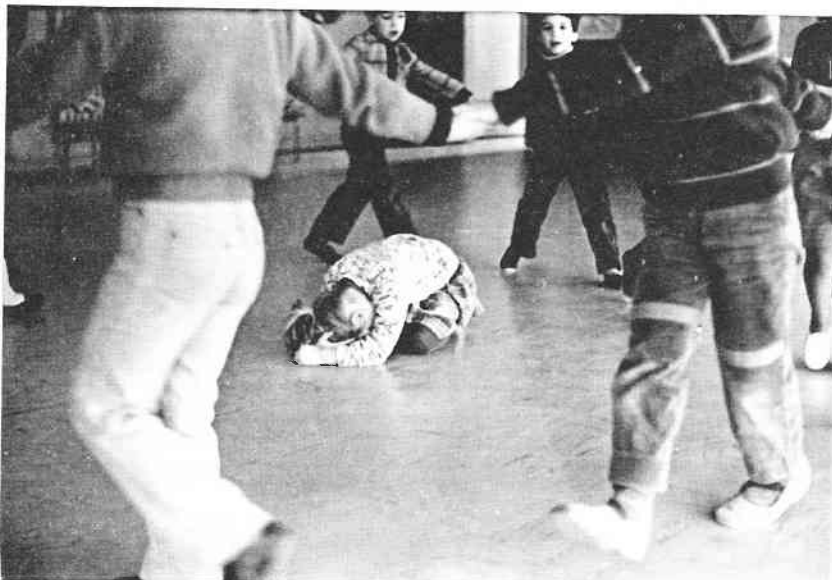
Les filles répondent aux garçons de la même façon puis la danse à 2 commence.

Les enfants improviseront de nouveaux couplets en se conformant au modèle donné.



Chaînes qui passent sous un pont

- 2. *Passez pompons les macarons*
s, (d) r m s
- 1. *En passant les Pyrénées*
s, (d) r m s l
- 2. *Ah ! Laissez les passer les alouettes*
(d) r m f s l
- 2. *Passe, passe, passera*
s, (t) d r m



Jeux chantés en ronde

- 2. *La tour, prends garde*
(d) r m s
- 1. *La clef de St Georges*
s, (d) r m s
- 2. *Le petit cordonnier*
t, (d) r m
- 1. *Qu'y a-t-il dans cette tour ?*
s, l, t, (d) r
- 1. *Ah ! mon beau château*
s, l, t, (d) r m
- 1. *Il court, il court, le furet*
s, l, t, (d) r m

Jeux de balle

- 100. *A la ballotte*
(d) r m s
- 100. *Hirondelle*
(d) r m s
- 100. *J'ai du persil*
(d) r m s
- 100. *Petit ballon*
(d) r m s

Jeux de corde

- 1. *Mademoiselle quel âge avez-vous ?*
s, (d)
- 100. *A la salade*
(d) r m s
- 100. *1, 2, 3, ma boule*
s, l, (d)
- 100. *En allant au p'tit lavoir*
(d) m s l t d'



Rondes

- 100. *Mardi Gras*
s, (d) r m
- 100. *Sus l'pont de Nantes*
s, (d) r m s
- 1. *J'ai descendu dans mon jardin*
(d) r m f s
- 100. *Que fais-tu là-bas petite jardinière*
s, l, t, (d) r m f s



Rondes mimées

- 2. *Ronde du Picoulet*
s, (d) r m s
- 2. *Alouette, gentille alouette*
s, (d) r m f s l
- 100. *Ma mère est allée au marché*
s, l, t, (d) r m
- 2. *Sur le pont d'Avignon*
s, t, (d) r m f s



Danses

100. *Bonjour Jean*
s, (d) r m s
100. *Nous sommes les 3 frères*
(d) r m f s l
2. *Pour danser la bigue biguette*
s, l, t, (d) r m s
2. *Pour passer le Rhône*
m, (l) t, d r m



Chants

1. *Arlequin tient sa boutique*
s, (d) r m
1. *A la claire fontaine*
(d) r m s
1. *Tu as mangé mon blé*
s, (d) r m f s
1. *Pauvre cigale*
s, (d) r m f s
100. *Colin a t'une poule*
s, (d) r m f s
1. *Meunier tu dors*
s, t, (d) r m f s
100. *Amusons, amusette*
s, l, t, (d) r m
100. *Derrière chez mon père*
s, l, t, (d) r m
1. *Dis-moi Jeannette*
s, l, t, (d) r m
100. *Il était un petit bateau*
s, l, t, (d) r m
100. *Peneuille*
(l) t, d r m f
1. *Compère Guilleri*
s, l, t, (d) r m f s l



— Travail sensoriel :

- les timbres d'instruments,
les voix,

Les jeux sur les sons et les timbres :

- Dans des situations d'écoute qui deviennent de plus en plus complexes, les enfants prennent l'habitude d'établir des comparaisons plus subtiles.

- de plus en plus vite, de plus en plus lentement sont traduits dans l'interprétation chantée et sont également observés dans la musique. Ces variations de nuances dans l'intensité ou ces variations de tempo peuvent aussi être exprimées à l'intérieur d'un même chant.

- Des représentations graphiques des situations vécues à l'occasion de l'étude des contrastes peuvent être recherchées (transcrites sur plan horizontal ou vertical, puis « lues ») codées puis décodées.

- Les possibilités vocales se développent :

- aux jeux d'articulation, (utilisation de différentes combinaisons de voyelles et de consonnes), ils contribuent à l'amélioration des possibilités vocales de l'enfant.

- La voix parlée et la voix chantée s'expriment dans les différents registres : grave — moyen — aigu, en utilisant toutes les nuances que nous avons récapitulées ci-dessus et pour traduire des sensations ou des sentiments très divers.

— Travail mélodique :

Le développement de la voix est intimement lié au développement de l'audition puisque, en grande section, encore, le chant est enseigné par audition : l'enseignant l'introduit dans le calme, dans un bon climat d'écoute, il le chante, donne le modèle plusieurs fois, l'enfant écoute, enregistre et essaie de reproduire.

Notre premier souci, pour le développement de la voix, c'est sa protection. Nous veillons à ce que les enfants :

- ne chantent pas trop fort
- ne chantent pas trop longtemps
- ne forcent pas leurs voix
- ne chantent pas à l'air froid.

Nous les encourageons à chanter en groupe et individuellement, moyennement fort, en articulant bien (mais naturellement) et en respirant convenablement.

Nous nous exerçons à une bonne formation du son :

- Mélodie connue fredonnée.
- Mélodie chantée sur des syllabes qui imitent des instruments de musique.
- Mélodie connue chantée sur une syllabe en «tirant» la mélodie sur la voyelle : il importe de chanter juste et de relier mélodieusement les sons.
- Mélodie chantée à différentes hauteurs
 - avec les paroles,
 - sur des syllabes,
 - ou bouche fermée.

L'enseignant propose la tonalité de départ sans varier de plus d'une tierce majeure. Un enfant peut également proposer une tonalité.

- Mélodie simple, sur deux ou trois notes, fredonnée et dessinée dans l'espace avec la main qui indique la hauteur des notes.

Ces exercices contribuent à développer l'attention auditive, ils conduisent les enfants à bien prendre la tonalité de départ, à imiter exactement, à suivre la transposition des chants connus dans une tonalité plus grave ou plus aiguë, à chanter juste. D'ailleurs les enfants de grande section commencent à chanter ensemble à l'unisson, et individuellement, avec plus d'aisance et avec de jolies voix.

- . En groupe, ils réussissent mieux que les enfants de moyenne section à chanter
 - en écho
 - en dialoguant
 - ou en relais.

Ils ont pris l'habitude de suivre les gestes de l'enseignant pour chanter sans son aide, pour exprimer des variations d'intensité et de tempo et commencer à atteindre un bel unisson.

Le chant en commun leur procure du plaisir et il vient un moment où la qualité de l'expression du groupe est telle que l'on peut commencer fièrement à parler de «chorale». Le rôle irremplaçable du chant choral est très bien analysé dans *«L'enfant dans l'univers sonore»*, il est donc inutile de nous y attarder ici.

Toutefois les groupes qui chantent juste doivent être contrôlés constamment car on peut chanter juste ensemble et moins juste individuellement : en grande section, ce contrôle doit se faire systématiquement, par exemple pendant que les enfants chantent en ronde, l'enseignant se promène en sens inverse pour écouter les voix et repérer ceux qui devront être aidés.

Plusieurs contrôles sont nécessaires, un enfant pouvant être enrôlé exceptionnellement, ou distrait.

- . Le chant individuel garde toute son importance.

Moins spontané qu'en moyenne section, il peut être encouragé par le chant en relais :

- un enfant chante une phrase, le suivant chante la phrase suivante, etc. ou
- par des jeux, comme le jeu de la télévision : chaque enfant peut aller chanter à la télévision (vieux téléviseur dont il ne reste que le cadre ou boîte en carton découpée) ou
- par la «lecture» des partitions écrites choisies dans la boîte à chansons du coin-bibliothèque et interprétées à l'occasion d'un anniversaire par exemple.

La véritable activité musicale des enfants de cet âge se manifeste non seulement dans le chant individuel mais aussi dans les initiatives à entonner un chant, à organiser un jeu chanté, à proposer des gestes, à trouver des idées pour mettre en valeur un chant, à improviser des récits chantés etc.

Cependant nous avons aussi des enfants qui ont des difficultés à chanter juste et nous devons leur accorder une attention toute particulière.

Un enfant peut ne pas chanter juste :

- parce qu'il manque d'exercice :
c'est parfois le cas en petite section ou lorsqu'un enfant arrive tardivement à l'école maternelle,
- parce qu'il est inhibé ou angoissé :
il n'ose pas ou ne veut pas chanter,
- parce qu'il a une voix plus grave ou plus enrrouée que les autres enfants : il entend qu'elle est différente et n'ose pas chanter,
- parce qu'il est enthousiaste et trop sûr de lui :
il chante alors, en général, plus haut et si fort qu'il n'entend pas qu'il chante différemment des autres,
- parce que son système auditif ou
ses cordes vocales sont déficients.

Parmi ces causes, d'origine individuelle, les causes physiologiques sont les plus rares. Dans tous les cas, l'enseignant doit être persuadé qu'une amélioration est toujours possible et il doit chercher à l'obtenir. Sa relation avec l'enfant en difficulté et la relation entre cet enfant et les autres enfants de la classe (qui dépend beaucoup de l'enseignant) peuvent jouer un rôle très important. Ces «bonnes» relations aideront, indirectement, l'enfant à améliorer son chant. L'enfant doit savoir qu'il chante «bas ou grave»,

«un peu différemment»

ou «sur une autre voix».

Cela ne doit pas être considéré comme une faute dont on peut avoir honte ou comme un handicap physique, mais comme une étape transitoire :

«lui aussi, il saura chanter juste».

«bientôt, il chantera comme nous».

L'enseignant veille à ce que cet enfant ne soit pas isolé, mais au contraire, entouré par ses camarades qui ont pour mission de l'aider. Il doit toujours chanter en groupe avec les autres, sa participation ne doit jamais être freinée ou empêchée et s'il progresse, des compliments lui seront adressés mais aussi, à tout le groupe qui aura contribué à son progrès.

Pour tenter des corrections individuelles, référons nous aux conseils de Mme Vikar-Forrai (*«Le chant à l'école maternelle»* : Développement des aptitudes musicales) :

- S'asseoir en face de l'enfant, si possible sur une petite chaise, afin que notre visage soit à la même hauteur que le sien.
- Chanter ensemble une petite chanson très simple qui a été chantée souvent et la chanter lentement et distinctement en faisant bien ressortir ce qui est plus aigu et ce qui est plus grave.
- S'il s'agit d'un jeu, rechercher le contact de la main et vérifier que cette main n'est pas moite d'angoisse, aider l'enfant à se détendre par le jeu, à parvenir à un comportement naturel.

Une voix calme, une attitude amicale le sécurisent et l'aident dans cette voie. La chanson également, par sa nature même, contribue à éliminer les tensions.

- Lorsque l'enfant est en confiance, chanter un fragment mélodique et lui demander de le reproduire. On peut aussi jouer à chanter d'autres paroles sur cette mélodie, à commencer par le nom de l'enfant qui se prend au jeu parce que celui-ci devient personnel, donc plus intéressant.
- Si l'enfant chante en écho à une autre hauteur
ou une mélodie différente
reprendre à sa hauteur puisque certains enfants ont la voix située à une certaine hauteur et ne peuvent chanter ni plus haut, ni plus bas. Si nous parvenons à le faire changer de hauteur, nous pourrions facilement améliorer son chant.
- Certains enfants ne supportent pas que l'on chante à la même hauteur qu'eux, ils le manifestent en répétant le motif plus bas et si l'enseignant ajuste sa hauteur à celle d'un tel enfant, il descend encore plus bas.
Ces enfants ressentent une sensation physique désagréable et deviennent nerveux. Dans ce cas, il faut s'occuper d'eux en groupe et de nombreuses répétitions seront nécessaires pour assurer une restructuration de leur ouïe.
- Le plus petit résultat mérite d'être encouragé mais le compliment perd de sa valeur s'il est disproportionné ; aussi l'enseignant doit attendre une véritable amélioration pour l'exprimer.
L'enfant qui a des difficultés à chanter juste, peut en général entendre si c'est lui ou quelqu'un d'autre qui chante mal mais il ne peut pas toujours faire fonctionner correctement ses cordes vocales.

Pour obtenir un résultat, il faut commencer ce travail dès que possible et le conduire avec beaucoup de patience et d'optimisme.

— Audition intérieure :

Elle continue à être pratiquée avec :

- les chants dialogués,
- les chants en relais,
- les mélodies chantées sur «la la la»,
sur tout autre syllabe simple,
ou bouche fermée,
- les nombreux jeux qui consistent à :
 - «cacher dans sa tête» une partie d'un chant :
 - . deuxième, quatrième, sixième phrases, puis
 - . première, troisième, cinquième ...
 - . n'importe quel fragment à un signal donné — d'abord de courts extraits, puis des phrases plus longues — ;
 - reconnaître une chanson :
 - . d'après son interprétation bouche fermée ou l'exécution instrumentale qui en est donnée — au début, il est nécessaire de faire entendre des mélodies dont le commencement ne peut être confondu avec d'autres —
 - . d'après l'audition de ses premières relations mélodiques,
 - . d'après l'audition d'un court extrait de cette chanson choisi au milieu ou à la fin.

Si les enfants ont chacun, en leur possession, des cartes représentant les chansons illustrées, il devient facile de contrôler tout le groupe : lorsqu'une mélodie est proposée, les enfants montrent la carte correspondante.

Pour tous ces jeux, il est indispensable que la pulsation soit sentie à tout moment, sinon aucune précision ne sera possible parce que les enfants n'auront pas de repères.

Bientôt ils reconnaîtront auditivement des formules mélodiques identiques repérées dans des chansons différentes ou à l'intérieur d'une même chanson, puis la même relation mélodique au commencement de plusieurs chansons.

Exemples :



Ils trouveront d'autres chansons qui commencent par cette relation. Il sera alors possible :

- de l'isoler en la chantant sur les paroles des chansons,
sur «la la la»,
puis bouche fermée,
- de la dessiner dans l'espace,
- de la chanter à différentes hauteurs avec les syllabes des paroles des chansons.

Lorsque cette relation est dessinée dans l'espace, l'enseignant peut déjà utiliser les gestes de la phonimie pour que les enfants s'y familiarisent visuellement, sans exiger d'eux qu'ils les reproduisent exactement.

La phonimie est un procédé qui consiste à associer un geste de la main à la hauteur de chaque son (se référer aux ouvrages de J. Ribière-Raverlat — voir bibliographie).

Développement du sens rythmique :

— Travail rythmique :

Vécus simultanément et globalement dans les chants et jeux depuis la petite section

LA PULSATION ET LES RYTHMES

ont été distingués et mis en évidence séparément dans le courant de la moyenne section.

Il est nécessaire de poursuivre ce travail en grande section afin de parvenir à :

- la distinction nette de l'un et l'autre
- la possibilité d'exprimer
 - . l'un ou l'autre avec son corps ou avec des instruments à percussion, puis
 - . l'un en entendant l'autre en attendant de pouvoir exprimer :
 - . l'un et l'autre ensemble.

Dans cette perspective, un grand éventail de jeux rythmiques s'offre à nous :

- Chant accompagné de frappés divers sur la pulsation.
- Chant dont les rythmes sont vécus avec différentes parties du corps.
- Chant accompagné de frappés sur les rythmes
 - . en écho
 - . en dialogue
 - . en relais par plusieurs groupes ou
par plusieurs enfants,
 avec les mains, les pieds, la langue, en utilisant des objets, des instruments.
- Chant de la première phrase
rythmes seuls de la deuxième
chant de la troisième
rythmes seuls de la quatrième, etc.

- Rythmes d'un chant connu frappés seuls en entier
- Jeux ci-dessus d'écho
 - de dialogue
 - de relais en frappant les rythmes sans chanter.
- Frappés sur les rythmes de la première phrase d'un chant bien connu, silence pendant la deuxième phrase, frappés sur les rythmes de la troisième, etc.
Pendant tout l'exercice, l'enseignant doit frapper discrètement la pulsation qui sert de repère.
- Reconnaissance d'un chant à ses rythmes frappés par l'enseignant ou par un enfant.
- Vécu simultané de la pulsation et des rythmes :
 - . par deux groupes qui travaillent séparément :
 - l'un chante et marque la pulsation, l'autre écoute et regarde,
 - l'un marque la pulsation sans chanter, l'autre chante,
 - l'un chante et frappe les rythmes, l'autre écoute et regarde,
 - l'un frappe les rythmes sans chanter, l'autre chante ;
 - . par deux groupes qui travaillent simultanément :
 - l'un chante et marque la pulsation, l'autre chante et frappe les rythmes,
 - l'un marque la pulsation sans chanter, l'autre chante et frappe les rythmes,
 - l'un chante et marque la pulsation, l'autre frappe les rythmes,
 - l'un marque la pulsation sans chanter, l'autre chante et frappe les rythmes des première, troisième ... phrases
ou des deuxième, quatrième ... phrases ;
 - l'un marque la pulsation sans chanter, l'autre frappe les rythmes sans chanter ;
 - . par deux enfants face à face qui refont les mêmes exercices.
Il est indispensable à chaque fois, de reprendre le jeu en inversant les rôles des groupes ou des enfants ;
 - . individuellement :
en fin de grande section, certains enfants parviennent à marcher ou marquer la pulsation avec les pieds pendant qu'ils frappent les rythmes avec les mains, mais ce n'est qu'au cours préparatoire que la majorité réussit vraiment.
- Découverte du silence : $\text{J} = \text{r}$
les enfants trouvent des moyens de l'exprimer de façon silencieuse lorsqu'ils frappent la pulsation ou les rythmes, par exemple, en posant leurs mains sur les yeux ou sur leurs épaules.
- Prise de conscience de l'existence des temps forts :
les enfants les expriment dans la marche, par le mouvement ou à l'aide d'instruments.
- Recherche de codage pour la pulsation :
 - traces laissées par les pas dans la farine, le sable, la neige ...
 - matérialisation avec des objets : cerceaux par exemple,
 - représentation graphique de ces objets,
 - traces laissées par la craie sur le tableau lorsque l'enfant fait le geste de compter en chantant une comptine,
 - lecture de ces représentations graphiques en rechantant la chanson ou la comptine.
- Reconnaissance auditive de formules rythmiques identiques repérées dans des chansons différentes ou dans une même chanson.

Exemples :


Ron - din Pi-co-tin
 et *Ferre, ferre ma-ré-chal*

ou dans cette version de «Une poule sur un mur» :


Dans la rue du bois
Nu-mé-ro vingt-trois

Cette formule est extraite, retrouvée dans d'autres chants. Elle peut aussi faire l'objet d'une recherche de codage :

- matérialisation avec des objets
- représentation graphique
- lecture en rechantant les paroles des chansons ou leur mélodie sur «la la la».

Une recherche de la formule isolée dans les partitions des chansons qui la contiennent permet de découvrir un autre codage et suscite des tentatives de reproduction graphique.

Formation de l'oreille polyphonique :

Beaucoup d'exercices, parmi les précédents, contribuent à cette formation :

- La reconnaissance de bruits ou de timbres différents entendus ensemble.
- Les jeux rythmiques qui donnent l'occasion à l'enfant d'entendre ensemble le chant et des frappés divers qui l'accompagnent sur la pulsation
 - les rythmes
 - la pulsation et les rythmes simultanément.
- Les jeux d'orchestre pendant lesquels ce sont les instruments à percussion qui accompagnent le chant sur la pulsation
 - les rythmes
 - les temps forts
 - un ostinato rythmique, c'est à dire une formule rythmique empruntée à la chanson et frappée de façon répétitive, obstinément, pendant toute la chanson, par exemple :


Qui a per-du qui a trou-vé
Han-ne-ton vo-le donc

ou

Les familles d'instruments peuvent se faire entendre successivement ou simultanément. Les enfants de grande section utilisent correctement le tambourin, le wood-block, les castagnettes à manche, les maracas, les cymbales, les grelots. Le choix des timbres rend donc ces jeux d'orchestre plus attrayants.

- Les chants peuvent également être accompagnés par un ostinato mélodique simple, emprunté lui aussi à la chanson et chanté par un petit groupe sur les paroles ou sur une syllabe pendant qu'un autre groupe chante toute la chanson :

Exemples :



- Audition de chants ou de musiques accompagnés , dans leur interprétation,
 - . d'un ostinato mélodique
 - . de frappés sur la pulsation ou les rythmes
 - . d'un ostinato rythmique
- Audition de deux voix
de deux instruments.

Improvisation :

Tous les moyens susceptibles de stimuler l'improvisation, déjà signalés pour la moyenne section, restent valables en grande section.

- Les enfants doivent se sentir de plus en plus à l'aise pour «chantonner» spontanément et librement pendant les activités,
- ils proposent à leurs camarades des formules parlées ou chantées pour se dire bonjour, au revoir, ou autre chose,
- ils dialoguent avec des paroles chantées sur des formules mélodiques
 - avec des syllabes ou onomatopées chantées sur des formules mélodiques
 - avec des paroles énoncées sur des formules rythmiques
 - avec des frappés de formules rythmiques ;
- ils improvisent une mélodie pour une comptine habituellement parlée : chaque enfant à son tour chante une phrase de la comptine,
- ils créent paroles et musique en inventant une histoire : un enfant commence, un autre continue ...
- ils recherchent un bruitage
 - une orchestration avec des instruments à percussion
 - ou une mélodie
 pour accompagner une comptine,
 - une poésie,
 - un conte.

L'improvisation inconsciente : fredonnement, chant spontané, pour soi, a fait place, peu à peu, à l'improvisation consciente, véritable création pour quelqu'un d'autre.

Répondant à une sollicitation de son institutrice, Julie (5 ans 11 mois) commence à chanter et lui offre ce petit chef d'œuvre :

Hi-ron- delle, viens i- ci , je m'en- nue dans ma mai- son

Hi-ron- delle, viens i- ci , tu pour- rais te po- ser là

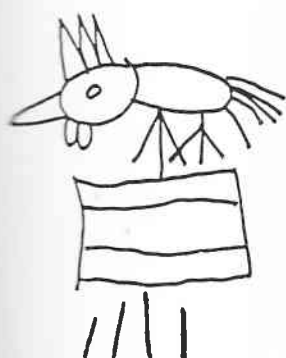
Par- ce que je m'en- nue j'aim'rais bien jouer a- vec toi

Par- ce que je m'en- nue on va jouer mais à quoi ?

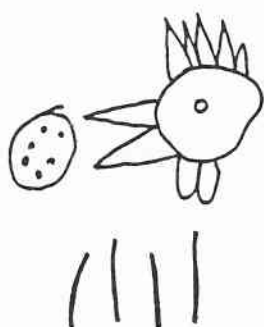


| | | | |
Ferre, ferre, ma-ré-chal

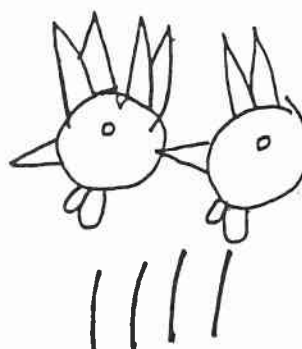
Une poule sur un mur



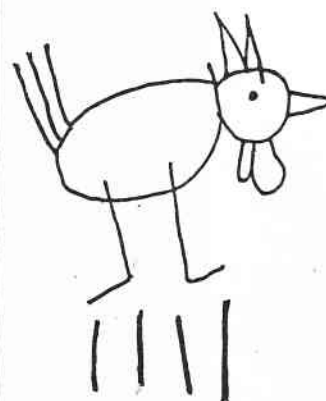
qui picote du pain dur



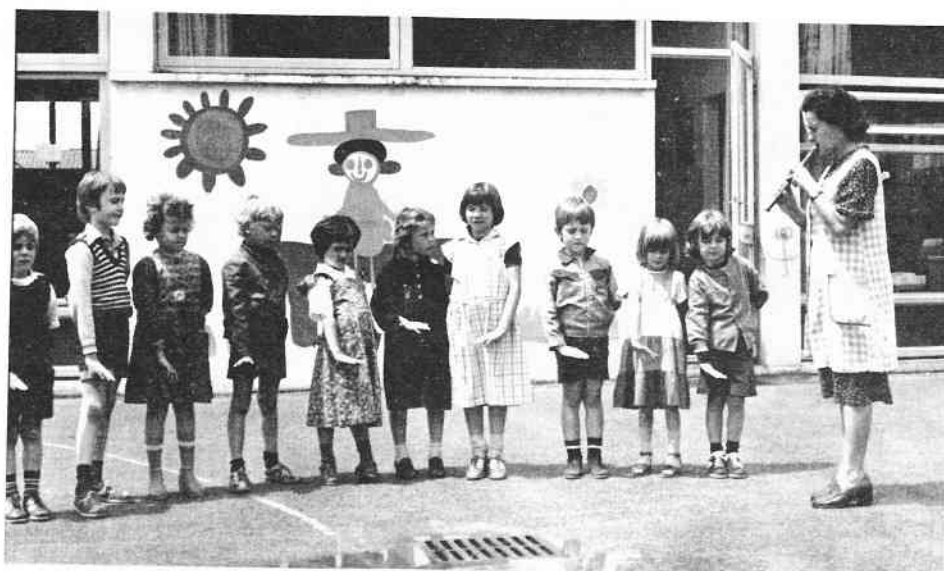
picoti - picota



Bève la queue et puis s'en va



«Une poule sur un mur» bande dessinée



Les enfants montrent, dans l'espace avec la main, s'ils entendent des notes graves ou aiguës.







 Qu'y a-t-il dans cette tour ?







U-ne sou-ris ver-te








Qui a per-du qui a trou-vé



Chansons vécues : Scions du jambon
Rondin, picotin
Passe, passe, petit rat
Codo, l'enfant do

Formule rythmique extraite
après de nombreux jeux : | | □ |



Codage de cette formule avec du matériel
- balles mousse
- sacs de graines et balles
- cerceaux petits et grands



Codage écrit
Décodage

codage des rythmes



«Sus l'pont de Nantes...»

Dans toutes ces rubriques, et pour chaque section, d'autres exercices peuvent être imaginés, les exemples que nous avons donnés ont pour but de faire sentir l'esprit dans lequel il est possible de travailler à l'école maternelle pour que l'enfant ait l'envie et les moyens de poursuivre ses investigations qui lui feront découvrir le plaisir d'écrire et de lire la musique au cours préparatoire et au cours élémentaire.

LA PRÉPARATION DE L'ENSEIGNANT

Pour accompagner les enfants sur ce chemin, l'enseignant peut s'y préparer lui-même en se documentant au moyen des ouvrages cités dans la bibliographie et en acquérant au besoin, quelques compétences.

Nous pouvons tenter de résumer ce que cela suppose de sa part :

— des connaissances générales :

- . connaissance globale de l'enfant
- . connaissance de l'appareil vocal de l'enfant, de son fonctionnement et de ses possibilités
- . connaissance approfondie des idées pédagogiques de Kodály
- . connaissance de l'histoire de la musique ;

— une maîtrise de sa propre voix :

l'enseignant va être écouté, il doit donc se soucier de sa voix, la cultiver,
bien la placer,
bien articuler,
avoir le souci des intonations,
bien doser sa respiration,

pour :

parler aux enfants,
conter,
lire ou dire des poèmes,
lire un livre,
chanter une chanson.

La pratique du chant choral peut l'aider dans cette voie en lui procurant un plaisir certain ;

— la préparation de matériaux adaptés :

- pour les exercices auditifs :
 - . constitution d'un répertoire de bruits enregistrés (disques du commerce, enregistrements faits par l'enseignant avec ou sans les enfants)
 - . choix et regroupement d'éléments sonores.
- pour les moments d'audition musicale s'appuyant sur le vécu musical des enfants et les conduisant progressivement vers la découverte de la musique ,
- pour le chant :
 - . constitution d'un répertoire de jeux de nourrice, comptines, formulettes et jeux chantés .

— quelques connaissances spécifiques concernant :

- . le répertoire : acquisition d'une bonne connaissance de ce répertoire et de la culture populaire à laquelle il appartient.
L'enseignant doit être capable de le vivre pour le transmettre aux enfants et d'en exprimer la pulsation et les rythmes séparément et ensemble.

- . le chant : savoir choisir ,

donc savoir analyser, ce qui suppose quelques connaissances musicales qui ont déjà été évoquées .

savoir comment chanter pour faire chanter, parce que tout dépend du modèle que nous donnons aux enfants :

- chanter juste en prononçant bien .
 - en possédant bien le chant ,
 - en recherchant toujours la qualité esthétique .

- ne pas chanter trop grave, ni trop aigu, respecter les limites vocales des enfants :
 - . utiliser le diapason ou un instrument pour se donner la tonalité de départ ,
 - . s'exercer à prendre cette tonalité, à partir d'un instrument, et à la transmettre aux enfants par la voix ;
- ne pas chanter trop fort, même lorsqu'on chante avec les enfants, cela gêne pour contrôler leur chant, leur donne l'habitude d'être aidés, les empêche d'apprendre à s'entendre et au besoin de se corriger,
- ne pas chanter systématiquement trop lentement, ni trop vite, bien choisir le tempo adapté à chaque chanson et se servir, au besoin, du métronome,
- éviter d'utiliser un instrument pour l'apprentissage d'un chant, ce support superflu freine l'évolution de l'aptitude au chant autonome .

. le chant choral :

- choix du moment : matin de préférence ,
- disposition des enfants : assis et disposés en accent circonflexe  ou demi-cercle 
- exercices préparatoires :
 - échauffements ,
 - respiration ,
 - résonance .
 - articulation ,
 - intonation ,
- gestique : marquer la pulsation ,
indiquer les nuances .
- connaissance des voix des enfants individuellement .

. la pratique instrumentale :

- le maniement des instruments à percussion ,
- l'utilisation de la flûte ou du métallophone n'est pas indispensable mais souhaitable .

- une attitude . ouverte, stimulante, favorable aux échanges, à la création ,
 . attentive, pour être prêt à aider au bon moment.

Ce «programme» n'est pas limitatif et nous pourrions notamment ajouter pour le compléter que l'enseignant, qui a le souci de bien conduire l'éducation musicale des enfants qui lui sont confiés, désire aussi se cultiver musicalement : la pratique du chant choral, la pratique d'un instrument que nous avons déjà évoqués, sont des possibilités ainsi que la constitution d'une discothèque personnelle, l'intérêt accordé à la vie musicale : stages, concerts, festivals ...

Cet enrichissement contribue à l'accroissement des connaissances et des compétences dont les enfants sont les premiers bénéficiaires.

*L'intérêt
de cette conception
de l'éducation musicale*

La conception pédagogique de l'éducation musicale développée ici nous a semblé particulièrement intéressante pour différentes raisons :

— Elle s'appuie sur la connaissance des processus psychologiques par lesquels passe l'enfant pour construire et développer ses aptitudes musicales.

En faisant référence à l'ouvrage de Teplov mentionné dans la bibliographie et aux travaux de Zenatti, Francés etc., nous pouvons dire que cette connaissance est actuellement assez précise, bien que des travaux ultérieurs soient nécessaires pour l'affiner notamment dans le domaine de la physiologie cérébrale.

. Les aptitudes musicales sont-elles innées ou acquises ?

Cette question est souvent posée à propos des aptitudes intellectuelles. Elle l'est beaucoup moins concernant la musique, et si elle l'est, elle est fréquemment tranchée en faveur du caractère inné de ces capacités.

En réalité, chez un individu, il n'est possible de parler de sens musical que lorsque celui-ci est construit. Or, cette construction, si elle se fait sur la base de certains dispositifs physiologiques innés dans l'espèce humaine, est le produit d'un développement long et complexe, où les facteurs d'environnement interviennent de façon décisive, qu'il s'agisse des facteurs socio-culturels ou des facteurs affectifs.

Parler du sens musical que possède un individu ne se pose donc pas en terme de «don», préformé dès le départ et conçu comme une entité mystérieuse, inanalysable. Tout être humain possède, à des degrés différents, un sens musical. Celui-ci, peut être analysé comme la résultante d'une combinaison définie d'aptitudes. De même qu'il y a «des» intelligences, il y a «des» sens musicaux diversifiés.

Et, ce qui est fondamental, c'est que ce faisceau d'aptitudes, s'il n'est pas développé par l'apprentissage, par l'éducation, reste pure virtualité. De la même façon que le jeune enfant développe ses aptitudes intellectuelles en agissant sur le milieu qui l'entoure et en restructurant les apports de l'environnement par une constante interaction avec celui-ci, il va construire ses aptitudes musicales par des activités de chant, de rythme, d'écoute (c'est à dire d'intériorisation mentale) en baignant dans un univers sonore et en remodelant celui-ci en fonction de sa propre sensibilité. C'est par l'exercice quotidien, répété, généralisé, qu'une aptitude d'abord potentielle, se fixe chez l'enfant, devient stable et organisée. Il ne suffit pas, d'ailleurs, que l'enfant soit plongé dans un bain sonore, aussi riche soit-il. Il faut également qu'il s'approprie ce milieu de façon active, qu'il l'assimile réellement à lui.

Retenons donc cette idée essentielle : il n'est vraiment possible de dire qu'un enfant possède des aptitudes musicales que lorsque celles-ci en sont arrivées à un certain degré de développement étroitement lié à un apprentissage éducatif.

«Nous ne possédons pas actuellement les connaissances qui nous permettraient de formuler un diagnostic négatif sur le sens musical d'un enfant avant que celui-ci ait commencé de faire l'objet d'une éducation scientifique et systématique»

Teplov.

Juger qu'un enfant n'a pas d'aptitudes musicales avant même qu'il ait été intégré dans une pratique éducative cohérente n'a pas de sens.

. Que sont alors ces aptitudes musicales de base ?

Elles se construisent dès la naissance, avec un palier important à 18 mois/2 ans (apparition de la capacité d'intériorisation, de représentation) et demandent plusieurs années pour s'organiser et se stabiliser (jusqu'à 7-8 ans environ).

L'analyse scientifique permet de distinguer trois composantes, qu'il est commode de dissocier bien qu'elles se trouvent présentes ensemble chez tout individu, mais avec des combinaisons différentes :

- Le «sens tonal», est l'aptitude à distinguer les fonctions tonales d'une mélodie, ou encore à ressentir l'expressivité du mouvement mélodique. Cette capacité est directement liée à la perception de la hauteur des sons et des rapports entre les hauteurs.
- L'aptitude à la «représentation auditive» c'est à dire à l'intériorisation, à la mémorisation et à la reproduction du mouvement mélodique : ce processus mental se traduit par la possibilité de reproduire une mélodie d'après l'oreille, essentiellement par le chant. L'activité de chant a donc une importance considérable pour la formation de bonnes capacités de représentation mentale auditive.
- L'aptitude «musico-rythmique» consiste à ressentir et à pouvoir reproduire fidèlement, sur le plan moteur, les structures rythmiques d'une mélodie.

Ces trois composantes ne sont pas développées de la même manière chez tous les enfants. Certains sont particulièrement sensibles à l'aspect musico-rythmique, d'autres à ce qui relève du sens tonal. Mais les aptitudes moins développées, utilisées moins spontanément, existent cependant et travailler une aptitude de base se répercute directement ou indirectement sur les autres.

. Sur le plan pédagogique, cette possibilité de transfert entraîne une conséquence importante :

L'éducation du sens musical ne peut être qu'individualisée, s'appuyant sur la corrélation entre aptitudes, propre à chaque enfant, sur la manière dont il se situera affectivement par rapport à la musique, soit réagissant plutôt au niveau du chant, soit au niveau rythmique etc. La difficulté que revêt alors la tâche de l'éducateur est de saisir quel est exactement le type de sens musical que possède tel ou tel enfant. Cependant, en proposant des situations diversifiées et très riches, en associant tous les types d'apprentissage, on a davantage de chances d'y parvenir. Il est de plus en plus évident qu'on ne peut plus se contenter d'un apprentissage uniforme, d'une seule approche de la musique, car cela conduirait à exclure certains enfants, à freiner leur développement. Par exemple, la réception passive d'un bain sonore se révèle insuffisante : de même que pour apprendre à parler un enfant a certes besoin qu'on lui parle, qu'on le place dans un milieu verbal riche, mais qu'il doit aussi, dans ce bain, opérer des sélections, des différenciations, construire des hypothèses, les vérifier, de même, pour acquérir un sens musical, il doit être actif par rapport aux situations qu'on lui propose. Plus on multiplie les approches et plus l'enfant sera impliqué activement dans le processus d'apprentissage, mieux il construira ses aptitudes propres. Les voies de développement par lesquelles passent les individus ne sont pas uniformes, mais variées. Cela signifie nullement, bien entendu, qu'il faille sous-estimer l'importance décisive du milieu socio-culturel dans lequel ils vivent, les difficultés qui peuvent en résulter, et auxquelles l'école doit s'efforcer de porter remède.

Enfin, il est également essentiel que les activités ayant pour but la formation des aptitudes musicales soient directement liées à l'affectivité de l'enfant, à sa capacité à ressentir l'expressivité du contenu mélodique. La possibilité de s'intéresser à la structure même du tissu sonore, à la manière dont il est organisé «formellement», indépendamment de son contenu expressif et affectif, est une étape tardive dans le développement du sens musical. Elle pré-suppose la construction de l'oreille harmonique qui ne commence pas avant l'âge de 7-8 ans et n'est achevée que beaucoup plus tard.

A l'école maternelle, et même pendant plusieurs années à l'école élémentaire, ce qu'il faut former, en priorité, c'est l'oreille mélodique, c'est à dire les différentes composantes du sens tonal : ceci passe avant tout par la pratique du chant.

Nous mesurons combien les conséquences pédagogiques des recherches des psychologues trouvent parfaitement leurs applications dans la conception de l'éducation musicale préconisée par Kodály.

— Elle rejoint, dans son schéma, les autres démarches d'éveil et plus spécialement celle qui favorise l'appropriation par l'enfant dans sa langue maternelle.

Arthur Rubinstein a écrit :

«L'étude de la langue musicale est semblable à celle des autres langues. Celui qui l'apprend dès l'enfance peut se l'approprier mais dans un âge avancé, il est presque impossible d'y parvenir».

Comme la langue, la musique est un moyen d'expression et de communication qu'il faut permettre à l'enfant de maîtriser un jour. Cette conquête passe par l'affinement de la perception, elle exige un apprentissage par conquête et appropriation dans un environnement matériel et humain particulièrement ouvert et stimulant.

Dès la petite section, c'est le «bain» de langue orale, parlée ou chantée, vécu dans des situations fonctionnelles qui lui procure de nombreuses stimulations, l'incite à s'exprimer et lui permet de le faire de plus en plus aisément. Très tôt également l'enfant est mis en contact avec le monde de l'écrit par le moyen des livres et des partitions dont il dispose à la bibliothèque de l'école et dans les coins-bibliothèque des classes.

En moyenne section, le langage se structure de plus en plus efficacement et s'enrichit de mots nouveaux facilitant l'expression et la communication : on raconte, on chante et parallèlement à cet épanouissement du langage oral, l'enfant découvre et mémorise les premiers éléments du langage musical : la pulsation et les rythmes, en vivant les jeux et les chants de la tradition orale enfantine.

En grande section, naissent des projets de travail qui mettent l'enfant dans diverses situations de langage, de lecture et d'écriture. Les sollicitations, sont nombreuses et variées, toujours justifiées par des besoins d'expression, de compréhension, de communication.

Toutes concourent à l'affinement des conduites perceptives notamment de la perception visuelle dans le domaine de la lecture, de la perception auditive dans le domaine de la musique. Il y a bien apprentissage par conquête et appropriation au cours du cheminement personnel de l'enfant dans une démarche d'éveil.

Toutes les activités motivées et globales, qui enrichissent son expérience, soutiennent ses apprentissages. Ce sont elles qui développent en lui «l'intelligence» des signes et des sons. Ce sont elles qu'il faut promouvoir pour que la langue orale et écrite appartienne à tous et, selon la formule de Kodály, «que la musique appartienne à tous».

Comme lui, nous souhaitons donner à chaque enfant, donc à chaque homme, la possibilité d'accéder au plaisir de chanter, de lire, d'écrire et d'écouter de la musique tout comme il est communément admis que nous devons lui donner la possibilité d'accéder au plaisir de parler, de lire, d'écrire et d'écouter sa langue maternelle.

— Elle poursuit des objectifs communs avec les instructions officielles concernant «l'expression vocale, la musique», à l'école maternelle, contenues dans la circulaire n° 77.266 du 2 août 1977 qui commencent par cette phrase :

«Il convient de souligner à nouveau, l'étroite liaison entre l'expression vocale parlée ou chantée et le corps».

Tous les exercices-jeux qui permettent d'exercer la voix parlée et la voix chantée ont été ici longuement exposés et notamment ceux qui concourent au développement de la voix chantée en relation avec le mouvement.

Quant à l'importance du rythme, sur laquelle notre attention est attirée, elle n'y a pas été non plus négligée.

Par ailleurs, cette démarche nous donne l'occasion de prendre en considération les suggestions de la circulaire n° 82-261 du 21 juin 1982 concernant «l'enseignement des cultures et langues régionales dans le service public de l'Éducation Nationale». Dès l'école maternelle, «l'organisation d'activités spécifiques (comptines, histoires, danses...), utilisant la langue et puisant dans le fond culturel régional» y est sérieusement encouragée.

Cas particulier des enfants immigrés :

Si l'on objecte que cette conception de l'éducation musicale, adaptée à un pays, à une culture, dont la progression a été déterminée en fonction des caractéristiques rythmiques et mélodiques de ses chants populaires, ne peut pas convenir à tous nos groupes d'enfants, notamment à ceux qui sont constitués d'un grand nombre d'enfants immigrés, quelles réponses pouvons-nous apporter ?

Il semble que notre école se soit donné comme objectif premier d'aider ces enfants à conquérir leur autonomie dans le pays où ils sont contraints de vivre. Cette conquête passe tout d'abord par l'acquisition de la langue orale et écrite de ce pays. Il ne viendrait à l'idée de personne de contester cela.

Pourquoi alors ne pas admettre que la langue chantée de ce pays peut aussi leur permettre d'accéder à la connaissance de l'écriture et de la lecture de la musique ?

Bien sûr, les enseignants qui ont de tels groupes d'enfants s'efforcent de les maintenir en contact avec leurs racines. L'audition musicale peut être un moment privilégié pendant lequel on écoute chants et musiques des différents pays dont sont originaires les enfants de la classe et il est souvent possible d'inviter à l'école le parent d'un enfant capable de chanter ou jouer les chansons et les musiques de son pays.

Notre langue maternelle musicale n'est alors qu'un outil qui donne à l'enfant les moyens de mieux découvrir et de mieux apprécier plus tard sa propre langue maternelle musicale et la musique de son pays.

CONCLUSION

L'éducation musicale participe à l'éducation esthétique de l'enfant et par là même influence le processus général de son développement et contribue à la construction de sa personnalité. En éveillant l'enfant aux joies de la musique, en lui donnant les moyens d'accéder au plaisir de chanter, d'écouter puis plus tard de lire et d'écrire de la musique, nous ouvrons avec lui la porte d'un monde nouveau, nous élargissons le champ de ses connaissances, nous contribuons à l'éducation de sa sensibilité et de son sens artistique.

Moins directement mais aussi positivement l'éducation musicale :

- influence le développement psycho-moteur de l'enfant : habitué à vivre corporellement la pulsation et les rythmes, il maîtrise mieux ses mouvements qui deviennent plus coordonnés et plus harmonieux ;
- améliore sa perception spatio-temporelle : les évolutions dans l'espace, le vécu des variations de hauteur et de tempo ... y contribuent largement ;
- développe sa mémoire par l'étude de nombreux chants ;
- facilite son expression verbale par une bonne articulation des paroles des chants sur un rythme donné ;
- exerce son intelligence en l'invitant à observer, réfléchir, comparer, verbaliser, coder, décoder. Ces activités, très importantes, le font accéder à l'abstraction ;
- concourt au développement de son imagination et de sa fantaisie en lui permettant de s'identifier à un animal, à une marionnette..., d'imaginer des situations, d'improviser. Ce sont les bases de la créativité qui s'exercent vraiment à partir du moment où l'enfant possède sa langue, a acquis les moyens de s'exprimer ;
- favorise le développement de ses capacités relationnelles : dans les jeux, l'enfant est mis en relation avec un ou plusieurs partenaires, il se soumet aux règles, il coopère. La musique, la tension et la joie, ressenties en commun, créent des émotions qui s'inscriront durablement dans sa sensibilité. Ces activités contribuent énormément à son intégration sur le plan scolaire et davantage encore sur le plan social.

Toutes ces constatations qui mettent en évidence les effets positifs de cette conception de l'éducation musicale ont fait l'objet en Hongrie, de plusieurs bilans dont les résultats ont été publiés dans divers documents.

Si ces témoignages vous encouragent à choisir de travailler dans cet esprit à l'école maternelle, nous poursuivrons ensemble cet objectif à plus long terme exprimé par Kodály :

«Ce que l'enfant entend, il doit être capable de le chanter et puis de l'écrire et de le lire»
et ensemble nous œuvrerons pour :

«QUE LA MUSIQUE APPARTIENNE A TOUS !»

BIBLIOGRAPHIE

- « *L'Éducation Musicale en Hongrie* »
Jacquotte Ribière-Raverlat — Éditions Leduc — Paris :
1967 — 1 volume — 164 pages.
- « *Chant - Musique - Adaptation Française de la Méthode Kodály* »
Jacquotte Ribière-Raverlat — Éditions Leduc — Paris :
Livre du Maître I : 1975 — 1 volume — 90 pages
Livre de l'Élève I : 1976 — 1 volume — 52 pages
Livre de l'Élève II : 1977 — 1 volume — 52 pages
Livre du Maître II : 1978 — 1 volume — 101 pages.
- « *Un chemin pédagogique en passant par les chansons* »
Jacquotte Ribière-Raverlat — Éditions Leduc — Paris :
1974 — 1 volume — 83 pages
1976 — 1 volume — 100 pages
1979 — 1 volume — 72 pages
1981 — 1 volume — 75 pages.
- « *L'enfant dans l'univers sonore* »
Madeleine Abbadie et
Anne-Marie Gillie — Librairie Armand Colin / Bourreliez — Paris :
1973 — 1 volume — 159 pages.
- « *La manière d'être lecteur* »
Jean Foucambert — SERMAP - OCDL - Paris :
1976 — 1 volume — 127 pages.
- « *L'oreille tendre* »
Anne H. Bustarret — Éditions ouvrières — Paris :
1982 — 1 volume — 178 pages
Collection Enfance Heureuse.
- « *Les jeux chantés enfantins du folklore français* »
William Lemit — Éditions du Scarabée — Paris
1957 — 1 volume — 48 pages.
- « *Psychologie des aptitudes musicales* »
B.M. Teplov — Presses Universitaires de France — Paris
1966 — 1 volume — 418 pages
Collection : Bibliothèque Scientifique Internationale -
Section psychologie.

Ouvrages hongrois :

- « *Quelques aspects de la méthode de Zoltán Kodály — Application de ses principes à l'éducation musicale* »
Erzsébet Szönyi — Éditions Corvina — Budapest
1976 — 1 volume — 97 pages
(traduit en français).
- « *Enek az óvodában* »
(Le chant à l'École Maternelle)
Katalin Forrai — Zeneműkiadó — Budapest
1975 — 1 volume — 338 pages.
- Extraits photocopiés traduits en français ou en anglais :
 - « *Az óvodai nevelés módszertana* »
(Méthodologie pour l'enseignement dans les écoles maternelles)
 - « *Curriculum of singing and music education and tuition for kindergarten teacher's secondary schools* »
 - « *Programme d'éducation musicale dans les écoles maternelles en Hongrie* »
Katalin Forrai
 - « *Progression des capacités par l'éducation musicale* »
Dr Klára Kokas.
- « *Étude de l'effet psychologique de la méthode d'éducation musicale de Kodály* »
I. Barkóczy et
C. Pléh — Institut de Pédagogie Musicale Zoltán Kodály — Kecskemét —
1982 — 1 volume — 84 pages
(traduit en français).

Je rends ici hommage à mon amie Agnès MÁTRAI, professeur de français à l'Université de Budapest, grâce à qui j'ai pu prendre connaissance du contenu des ouvrages ou documents en langue hongroise.

INDEX

— Choix des situations de jeux :	PS *	p. 36 à 43
	MS	p. 47 à 53
	GS	p. 60 à 66
— Formation de l'oreille et développement des aptitudes vocales :		
. Travail sensoriel	PS	p. 44
	MS	p. 54
	GS	p. 67 à 68
. Travail mélodique	PS	p. 44 à 45
	MS	p. 54 à 55
	GS	p. 68 à 70
. Audition intérieure	PS	p. 45
	MS	p. 55
	GS	p. 70 à 71
— Développement du sens rythmique :		
. Travail rythmique	PS	p. 45 à 46
	MS	p. 56 à 57
	GS	p. 71 à 73
— Formation de l'oreille polyphonique :	PS	p. 46
	MS	p. 57
	GS	p. 73 à 74
— Improvisation :	PS	p. 46 à 47
	MS	p. 57 à 60
	GS	p. 74 à 78

* PS : petite section (2 à 4 ans)
MS : moyenne section (4 à 5 ans)
GS : grande section (5 à 6 ans)

CTI : B 281

Imprimerie du Centre Régional de Documentation Pédagogique
6, rue Sainte-Catherine, 86034 POITIERS – Dépôt légal : 2^e trimestre 1983

Le Directeur : J. M. JUTANT