

LE SENS MUSICAL

La faculté de « musiquer »

CEFEDM Rhône-Alpes

Promotion 2006/2008

Violaine LAUNAY

SOMMAIRE

INTRODUCTION p. 3

CHAPITRE 1^{er}: Les capacités universelles et innées. Les compétences de l'enfant.

1) Méthodes employées pour détecter la sensibilité auditive du nourrisson p. 5

2) L'appareil auditif p. 6

3) La plasticité cérébrale p. 6

4) L'expérience auditive pré natale : premiers apprentissages p. 7

5) L'expérience auditive post-natale: la première année.

a) L'auditif : premier organisateur de son environnement p. 9

b) Ségrégation et groupement auditif p. 9

c) L'équivalence d'octave p.10

d) Perception du contour mélodique et rythmique p.10

e) Perception de la structure de la phrase musicale p.10

f) Premiers pas vers une conscience musicale p.11

Conclusion p.12

CHAPITRE II: Comment, au delà des capacités innées propres à l'espèce humaine, les activités de l'enfant avec son environnement contribuent à son développement musical.

1) Dans un premier temps quels sont les premières expériences musicales de l'enfant ?

a) Le « babillage » p.13

b) Le « babillage musical » : les prémisses du chant p.13

c) Le « parler-bébé » : première organisateur du musical chez l'enfant p.14

- 2) Quels sont les facteurs qui créent des différences entre les enfants en matière de développement musical ?
 - a) La culture p.14
 - b) L'entourage proche p.15

- 3) Quelles sont les activités qui permettent aux enfants de développer leurs aptitudes musicales ?
 - a) Inciter l'enfant à chanter p.16
 - b) Inciter l'enfant à improviser p.16
 - c) Accoutumer les oreilles de l'enfant à un éventail très riche de musiques p.17
 - d) Inciter l'enfant à danser p.17
 - e) Encourager l'enfant à produire des sons sur différents instruments p.17

- Conclusion p.18

CHAPITRE III : Les choix de l'enseignant.

- 1) Les compétences que vise l'enseignant p.21

- 2) Quels sont les points qui nous paraissent importants pour tirer le meilleur parti des compétences musicales propres à l'élève et en développer de nouvelles?
 - a) Réflexion pédagogique p.21
 - b) Le répertoire p.22
 - c) Ouvrir l'élève à un éventail très large de musiques p.23
 - d) Encourager les élèves à la création p.23
 - e) Faire prendre conscience à l'élève de ses propres capacités p.23
 - f) S'adapter au rythme de l'élève p.23
 - g) Favoriser l'épanouissement des élèves en tenant compte de leurs aspirations p.24
 - h) Donner du sens à la pratique musicale afin de tirer le meilleur parti des capacités de l'élève p.24
 - i) Développer les réseaux de communication p.24
 - j) L'embarquement dans des projets p.24

- k) Construire des projets mélangeant les élèves les moins avancés avec les plus avancés p.24
- l) Faire des projets hors les murs de l'école p.24

CONCLUSION p.25

BIBLIOGRAPHIE p.26

INTRODUCTION

« La musique c'est l'homme », suggère John Blacking dans le titre anglais de son livre [How musical is man]. « Il y a tellement de musique dans le monde qu'on peut raisonnablement supposer que la musique, de même que le langage (...) est un trait spécifique de l'homme. Les processus physiologiques et cognitifs essentiels qui engendrent la composition et l'exécution musicales pourraient même être hérités génétiquement et donc se trouver chez presque tout être humain. »*¹⁾

La plupart des ethnomusicologues ont montré qu'aucune société humaine, aussi restreinte et isolée soit-elle, n'est dépourvue d'une production symbolique utilisant le son et ont établi que le recours à une dimension expressive musicale est un comportement humain universel au même titre que le langage : « Il n'est de funérailles, de guérison, de sacrifice aux ancêtres, d'arbre abattu pour des raisons rituelles, de forage, de puits de naissance, de déclaration de guerre, de combat, de récolte, de semailles, de travail collectif, de rite de passage, de consécration d'un chef ou d'un prêtre qui ne soient une occasion de musique ou, plutôt, qui ne requièrent le concours indispensable d'une action musicale »*²⁾

Dans les sociétés occidentales, on rencontre une palette analogue de circonstances où intervient la dimension musicale comme en témoigne, par exemple, l'abondante production d'hymnes liturgiques, militaires et de célébration civile.

« Musiquer » pour les Pygmées, nous apprend Gilbert Rougé dans « La musique et la transe » revient à la fois à s'adresser aux esprits de la forêt et à convoquer la magie en mimant chorégraphiquement une partie de chasse. Or, mimer la chasse revient aussi à s'entraîner à la chasse et, sous couvert de divertissements rituels, la musique apparaît dès lors comme une nécessité vitale*³⁾.

Citons dans un tout autre domaine l'exemple d'Alma Rosé, la nièce de Mahler, qui se consacra corps et âmes à son orchestre de femme dans le camp de concentration d'Auschwitz, et disait : « Mourir n'a pas d'importance, c'est faire de la musique qui en a. »*⁴⁾

*¹⁾ J. Blacking, 1973: *How musical is man?*, trad. française: *Le Sens musical* 1980, éd. Minuit.

*²⁾ G. Rouget, 1968 : *L'ethnomusicologie*, dans *Ethnologie générale*, J.Poirier, ed. Gallimard, *Encyclopédie de la Pléiade*.

*³⁾ G. Rouget, 1990 : *La musique et la transe* ; éd. Gallimard.

*⁴⁾ M. Schneider, 2001 ; *Musiques de nuit* ; éd. Odile Jacob.

En effet, sauf dans le cas où des « accidents » font disparaître la musique - à une certaine époque en Iran sous le régime de Khomeiny, en Afghanistan sous le régime des talibans, où la musique (et les oiseaux chanteurs) a été interdite parce qu'elle nuisait à la grandeur d'Allah - toutes les cultures humaines possèdent une forme symbolique faite de sons organisés que nous appelons dans nos sociétés « Musique ».

Il existe bien chez l'homme une « faculté de musique » qui est à l'origine de la perception et de la production musicale. Elle trouve probablement, selon les dires de John Blacking, ses racines dans l'appareil génétique humain, comme le langage, qui lui, résulte de la faculté de parler. Elle se manifeste, dès les premiers mois qui suivent la naissance, par le chant : c'est-à-dire l'utilisation modulée de la parole et par la production de rythmes. En effet au bout de quelques mois le bébé distingue entre des sons vocaux énoncés pour le plaisir du sonore et des sons destinés à communiquer des significations. Cependant, cette faculté de « musique » va évoluer différemment selon les individus.

Prenons le cas de deux enfants de cinq ans et demandons leur de mémoriser une mélodie et de la reproduire par le chant: le premier n'aura besoin que d'une seule écoute pour reproduire la mélodie, tandis que le deuxième enfant écoutera plusieurs fois la mélodie et ne la reproduira que de façon hésitante. Comment expliquer si, comme le suggère John Blacking, tout incite à penser que la nature a pourvu ces deux enfants des mêmes prédispositions à « musiquer » et qu'elle n'a eu aucune raison d'avoir été avare avec le deuxième enfant, leurs différents niveaux de réussite?

Quels sont les facteurs qui ont permis au premier enfant de mieux s'acquitter de cette tâche ?

Comment en tant qu'enseignants pouvons-nous permettre à nos élèves de développer cette faculté de musique ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous essaierons, dans un premier temps, de décrire les aptitudes à l'origine de la perception et de la production musicale avec lesquelles l'enfant vient au monde.

Par la suite nous nous intéresseront aux premières activités musicales de l'enfant et tenterons d'expliquer les origines des différences qu'il peut exister entre les individus en matière de développement musical.

Pour finir, nous nous attacheront au rôle de l'enseignant de musique spécialisé au sein d'une école.

CHAPITRE I

Les capacités universelles et innées

Les compétences de l'enfant

L'ethnomusicologue John Blacking suggère que l'aptitude musicale est aussi universelle que la compétence linguistique.

On peut, dès lors, se demander si cette propension à la musique ne correspondrait pas à un important besoin biologique. On pourrait supposer qu'il existe dans le cerveau humain un réseau nerveux exclusivement dédié à la musique. Certains chercheurs ont même de fortes présomptions quant à l'existence, dès la naissance de circuits préprogrammés pour la musique, qui en ferait un besoin physiologique pour tout être humain.

A l'heure actuelle, que savons-nous sur les capacités humaines à l'origine de la perception et de la production de la musique avec lesquelles l'enfant vient au monde ?

Méthodes employées pour détecter la sensibilité auditive du nourrisson

Les chercheurs disposent de peu d'informations sur la croissance des organes de la fonction auditive chez l'homme. Leurs connaissances s'appuient essentiellement sur l'observation des réactions comportementales de l'enfant, les variations de son rythme cardiaque et la détection des otoémissions* de son oreille interne soumis aux stimulations acoustiques.

* L'otoémission est le bruit provoqué par les cellules, dites cellules ciliées externes (contenues dans l'organe de Corti) lorsqu'elles se contractent sous l'action des sons qu'elles reçoivent. L'otoémission est enregistrable, quelques millisecondes après le son qui lui a donné naissance. L'enregistrement de ces otoémissions se fait à l'aide d'un embout placé dans le conduit auditif de l'oreille. Il contient un haut parleur et un micro, couplés de telle manière que le signal envoyé par le premier ne soit pas capté par le second. L'amplitude et la fréquence des bruits ainsi recueillis dépendent de la nature du signal envoyé par le haut parleur. L'analyse des bruits permet aux chercheurs de mesurer la capacité de discrimination fréquentielle de l'oreille interne et de dépister la surdité du nouveau-né ainsi que certaines affections de l'oreille interne (l'oreille interne transforme les informations mécaniques captées de l'extérieur en signaux nerveux). Ces otoémissions sont essentielles pour l'homme. Elles sont très abondantes à la naissance. Leur taux commence à décroître à partir de la quarantaine. Ce qui a pour effet de diminuer la capacité à distinguer les fréquences d'un son. C'est la détection de ces otoémissions qui a permis aux chercheurs d'expliquer l'engouement de l'oreille humaine pour l'octave et la quinte*1).

*1) C.H.Chouard, 2001: *L'oreille musicienne*, éd. Gallimard

L'appareil auditif

Les scientifiques s'accordent à dire que l'oreille humaine commence à entendre (à transmettre les informations aux cerveaux) lorsque l'embryon devient fœtus, c'est à dire aux environs du sixième mois de grossesse. En effet, c'est à ce moment de son développement que le fœtus réagit aux stimulations sonores externes, pour peu qu'elles contiennent des fréquences relativement basses (300 Hz au début puis progressivement jusqu'à 1000 Hz aux environs de sa naissance) et qu'elles soient suffisamment intenses pour couvrir les bruits de fonds intra-utérins comme les bruits cardiaques, les bruits intestinaux, la respiration maternelle...

Au-delà du sixième mois de grossesse, l'enfant est sensible d'abord aux sons graves et intenses, puis aux mediums, et finalement aux environs de la naissance, à la voix maternelle.

La plasticité cérébrale

Cependant si dès avant la naissance son appareil auditif est fonctionnel, son cerveau est immature. Cette immaturité « est une des grandes différences qui opposent l'animal, dont le nouveau-né est capable de marcher dès les premières heures, à l'homme dont l'enfant a besoin d'au moins un an pour y parvenir. » *¹⁾ Elle « contraint l'enfant à l'apprentissage »*¹⁾, car si son cerveau est immature pour fonctionner, il est mature pour apprendre.

Son audition et son élocution immatures l'obligent à apprendre à entendre, à comprendre, à parler ou chanter.

L'une des principales facultés du nourrisson, qui paraît particulièrement importante chez l'homme et dont bénéficiera l'enfant dans l'ensemble de ses apprentissages, sera l'étonnante capacité du cerveau à s'adapter et à évoluer en fonction des événements nouveaux qu'il rencontre: les scientifiques parlent de « plasticité cérébrale ».

« La plasticité cérébrale consiste en une transformation des fonctions et des connexions intracérébrales, permettant au sujet de pallier à une situation inhabituelle, en la compensant de manière plus ou moins satisfaisante pour le reste de l'organisme. C'est un phénomène d'adaptation. Il permet à l'organisme de compenser un déficit et d'y survivre. (...) Elle est liée à la capacité du tissu nerveux de changer ses propriétés réactives en fonction de la nature des stimulations qu'il reçoit ... »*¹⁾.

Cette plasticité est d'ailleurs beaucoup plus importante chez l'enfant que chez l'adulte.

Par exemple, « si le développement normal de l'oreille est perturbé ou supprimé, le développement des zones du cerveau correspondantes n'est plus mis en jeu. C'est ce qui arrive dans les surdités congénitales. Si un implant ne vient pas rapidement faire entendre les enfants qui en sont atteints, leur cerveau auditif ne se développera pas et passé dix ans il sera généralement trop tard pour les en faire bénéficier, car il n'y aura pas de territoire cortical capable d'intégrer les sensations sonores fournies... »*¹⁾ Tout ceci explique la compétence visuelle et spatiale que développent les sourds congénitaux pour compenser leur handicap physique.

*1) C.H.Chouard, 2001: *L'oreille musicienne*, éd. Gallimard

Les aires auditives, qui n'ont été soumises à aucune stimulation sonore, non seulement ne se développent pas, mais ont été « colonisés » par les aires voisines.

De plus, les chercheurs ont observés que les sonorités musicales activent une zone du cerveau bien plus vaste chez ceux pratiquant la musique que chez ceux n'ayant aucune pratique musicale. A cela s'ajoute que cette « hypertrophie » est d'autant plus importante que les débuts musicaux ont été plus précoces.

En effet, la période la plus favorable au développement musical de l'enfant se situe durant les cinq premières années de la vie de l'enfant car le cerveau montre une disponibilité et une plasticité étonnante pour ce type d'apprentissage.

Dans le domaine de l'apprentissage musical, son rôle est essentiel car « elle contribue à la création de réseaux neuronaux qui réalisent des structures capables de traiter des groupes de fréquence sonores correspondant à une note, ou à un groupe de notes constituant un accord »*¹⁾. Elle lui permet d'assimiler son environnement sonore.

Les mécanismes de la plasticité cérébrale expliquent également l'origine culturelle de ce qui apparaît comme « obligatoire » dans la plupart des systèmes musicaux ». Chaque culture musicale divise le « continuum sonore » de manière spécifique : le système tonal à pour unité le demi ton, les systèmes pentatoniques eux ne reconnaissent que les tons et les tons et demi mais pas les demi tons, le système des Gadsups de nouvelle Guinée reconnaît quant à lui les quarts de ton.

Ce qui explique pourquoi beaucoup d'individus éprouvent des difficultés à comprendre la musique des autres cultures. Ainsi, la plupart des occidentaux ont du mal à reproduire des mélodies d'origine chinoises, indienne ou arabes construites sur d'autres échelles.

La complexité des structures que le cerveau est capable de développer dépend directement du nombre et du type d'exemples musicaux auxquels il aura été exposé.

Cette complexité dépendra du niveau d'expérience faite dans l'enfance.

La plasticité cérébrale permet l'élaboration de la sensibilité auditive de l'enfant en développant les compétences musicales dont il aura besoin pour organiser l'environnement sonore qui l'entoure et ce dès le sixième mois de grossesse.

L'expérience auditive prénatale: premiers apprentissages

Nous savons maintenant que le système auditif humain est fonctionnel aux environs du sixième mois de grossesse. Pour se développer, il a besoin d'être stimulé par son environnement et ce dès le sixième mois de grossesse.

Quelles sont les capacités auditives du fœtus ?

Selon certaines recherches (Querleu et Renard 1981)*²⁾, le fœtus est capable de reconnaître grâce à la perception du rythme et de l'intonation, la voix de sa mère parmi d'autres.

*¹⁾ C.H. Chouard, 2001: *L'oreille musicienne*, éd. Gallimard.

*²⁾ J. P. Lecanuet, 1995 : *L'expérience auditive prénatale*, I.Deliège, J.Sloboda: *Naissance et développement du sens musical*, éd. Presses Universitaires de France.

Il ne se familiarisera avec son timbre de voix qu'à partir de la naissance car, dans les conditions intra-utérines, les caractéristiques du timbre de la voix maternelle sont déformées et filtrées par la paroi abdominale et le liquide amniotique.

Il semble même que selon une expérience célèbre du chercheur Feijoo*¹⁾ datant de 1981, il serait capable, dès le septième mois de grossesse, de mémoriser un message musical.

L'auteur de cette expérience a fait entendre à un groupe de fœtus la phrase du basson de Pierre et le Loup de Prokofiev et ceci plusieurs fois par semaine pendant trois mois. Non seulement ceux-ci réagissent à l'audition mais les nouveaux nés ainsi « entraînés », en réentendant la phrase, se calment s'ils pleuraient, ou ouvrent les yeux s'ils les tenaient fermés, alors que des enfants non soumis durant la grossesse à la stimulation musicale ne réagissent pas particulièrement.

Les chercheurs De Casper et Spence²⁾, quant eux se sont rendu compte, que certains nouveau-nés étaient en mesure de préférer une histoire lu par leur mère durant la grossesse à une histoire lue seulement après la naissance : apparemment, les caractéristiques prosodiques apprises durant la grossesse sont ensuite reconnues après la naissance.

Nous pouvons aussi citer dans le même ordre d'idée les propos rapportés par Jean-Pierre Lecanuet de certains musiciens, eux mêmes enfants de musiciens, qui déclaraient avoir éprouvé un sentiment de familiarité en entendant ou commençant à travailler une pièce nouvelle qui s'avérait, après enquête, avoir été maintes fois jouée par leur mère pendant qu'elle les portait.

Ainsi comme le résume Jean-Pierre Lecanuet dans « L'expérience auditive prénatale (1955) », il est clair qu'une grande variété de stimulations acoustiques, parmi lesquelles les sons musicaux, sont assez intenses pour être perçues par le fœtus, et développer son système auditif (...) il est clair enfin que l'exposition prénatale aux stimulations acoustiques a des effets structuraux et fonctionnels sur le système auditif.»*¹⁾

Il y a donc avant la naissance une importante activité auditive de la part du fœtus et c'est d'ailleurs grâce à elle que s'établissent les premiers liens de l'enfant avec son environnement physique et humain. La familiarisation prénatale à certains sons ou certaines voix contribue au développement d'une sensibilité particulière et à la formation de préférences pour un locuteur particulier (en l'occurrence la mère) ou à certains passages musicaux comme nous l'avons vu avec Pierre et le loup.

Nous pouvons dire que l'expérience musicale prénatale contribue déjà à modeler les capacités auditives et à développer la sensibilité musicale du nourrisson.

*¹⁾ J. P. Lecanuet, 1995 : *L'expérience auditive prénatale*, I.Deliège, J.Sloboda: *Naissance et développement du sens musical*, éd. Presses Universitaires de France.

L'expérience auditive post-natale : la première année

L'auditif : premier organisateur de son environnement

Durant les premiers jours suivant la naissance, l'avance prise dans le domaine de l'audition par rapport au domaine de la vision est manifeste : le système auditif du nouveau né est beaucoup plus développé que son système visuel. En effet, comme nous l'avons vu plus haut, les premiers liens que le nouveau-né a établis avec son environnement sont d'ordre auditif.

Les qualités fondamentales de la musique sont perçues et traitées dès avant la naissance. Il est ainsi très tôt capable de percevoir le monde sonore qui l'entoure. Il peut donc très tôt profiter d'un environnement musical complexe.

En outre, le nouveau né disposera dès la naissance d'un « tractus vocal »*¹⁾ le dotant d'un instrument de musique qui deviendra de plus en plus fonctionnel et pourra se doubler par la suite d'un émetteur de sons parlés.

Ségrégation et groupement auditif.

Maintenant, la question est de savoir si à la naissance les nourrissons sont capables de percevoir des phrases mélodiques simples et de savoir comment s'effectue les conditions de perception et d'identification d'une unité musicale que Christophe Fassbender décrit dans le processus de la « ségrégation » et du « groupement auditif »*¹⁾. Le mécanisme de la ségrégation et du groupement auditif permet à l'oreille de distinguer et de regrouper des sons en fonction de leurs différents paramètres acoustiques (hauteur, intensité, durée, timbre...).

De nombreux travaux ont abordé cette question (Tréhub et Trainor, 1994, Fassbender, 1995)*¹⁾ et vont tous dans le même sens : dès la naissance la plupart des nouveaux nés peuvent discriminer des sons sur la base de nombreux paramètres acoustiques, notamment l'intensité et la fréquence. Il reconnaît par exemple la voix de sa mère parmi d'autres grâce à son intonation mais aussi à son timbre.

Le nourrisson est donc très tôt sensible aux variations temporelles et mélodiques aussi bien du langage que de la musique.

Ainsi, dès la naissance, il est porteur de nombreuses prédispositions à percevoir et à acquérir les indices qui lui permettront d'organiser le monde sonore qui l'entoure.

*¹⁾ C. Fassbender, 1995 : La sensibilité auditive du nourrisson, I.Deliège, J.Sloboda: *Naissance et développement du sens musical*, éd. Presses Universitaires de France.

L'équivalence d'octave

A partir de trois mois, l'enfant dispose d'une composante importante des échelles sonores de la quasi-totalité des cultures dans le monde : l'équivalence d'octave.

Les chercheurs Demany et Armand (1984)^{*1)} ont découvert que les enfants de trois mois ne paraissent pas remarquer les substitutions de notes dans une mélodie dont ils avaient l'habitude lorsqu'elles étaient à une octave de la note d'origine. Par contre, si les substitutions étaient légèrement supérieures ou inférieures à une octave, les bébés remarquaient la différence.

Perception du contour mélodique et rythmique

D'autres études ont montré que les nourrissons, à cinq mois, sont capables de discriminer des séquences brèves de sons dans lesquelles les contours mélodiques et rythmiques ont été modifiés.

Pour confirmer cela, les scientifiques Chang et Trehub (1977)²⁾ ont fait entendre une mélodie atonale de six sons à des nourrissons de cinq mois, et ceci à plusieurs reprises. Ainsi habitués à une première mélodie, les auteurs leur font entendre une deuxième mélodie dont la note de départ est identique à la première mélodie, mais dont le contour ascendant-descendant de la hauteur est différent puis une troisième mélodie dont le contour rythmique et mélodique reste le même mais dont les hauteurs sont transposées puis une quatrième dont le contour rythmique est modifié. Il y a déstabilisation du rythme cardiaque (il est avéré que des modifications du rythme cardiaque constituent des indicateurs fiables de la perception de la nouveauté) de la part des nourrissons à l'audition des mélodies deux et quatre autrement dit des mélodies dont les contours mélodiques et rythmiques diffèrent de la première mélodie.

Perception de la structure de la phrase musicale

D'autres études menées par Krumhansl et Jusczyk (1990)³⁾ montrent que les nourrissons âgés de quatre mois à six mois sont sensibles à la structure de la phrase musicale : c'est-à-dire à son unité et à ses articulations. Les auteurs ont fait entendre à des enfants âgés de quatre à six mois des menuets de Mozart dans lesquels des silences avaient été introduits, soit entre les phrases, soit à l'intérieur des phrases. Quel que soit leur âge, les bébés ont écouté plus longtemps les versions des menuets comportant des silences entre les phrases que les versions comportant des silences à l'intérieur des phrases.

Les frontières des phrases sont « reconnues » par le nourrisson à partir de plusieurs indices (nous avons vu qu'il est très tôt sensible aux variations temporelles abaissement de la hauteur du son final, augmentation de la durée de ce même son et l'intervalle d'octave).

Cependant d'autres travaux ont été menés par Trehub et Trainor (1994)⁴⁾. Ils portaient sur le langage. Les auteurs ont montré que le même phénomène s'observe pour la « décomposition du flux linguistique » (...) L'information prosodique qui accompagne la parole adulte sert de base à la segmentation effectuée par le nourrisson »^{*1)}.

*1) C. Fassbender, 1995 : La sensibilité auditive du nourrisson, I.Deliège, J.Sloboda: *Naissance et développement du sens musical*, éd. Presses Universitaires de France.

*2) J. A. Sloboda, 1985 : *L'esprit musicien*, éd. Pierre Mardaga.

Ainsi les chercheurs postulent que les indices qui lui permettent de structurer les phrases musicales sont les mêmes que ceux dont il se sert pour structurer le langage : abaissement de la hauteur du son final et allongement en fin de phrase de ce même son

C'est grâce d'une part à ses prédispositions, c'est-à-dire aux capacités propres à l'appareil cognitif humain et à son expérience du langage et de son environnement musical que ces indices ont été reconnus.

Premiers pas vers une conscience musicale

Cependant, si le nouveau né réagit aux sons qu'il entend, en fait il comprend très peu les messages sonores qu'il reçoit. Même si sa vie intra-utérine et les premiers mois de sa vie lui ont fourni une expérience musicale intense, il n'a pas beaucoup de références dans sa mémoire (qui est presque vide) auxquelles se rattacher, ce qui pour lui au début, sont bruits ou murmures.

Ainsi, la capacité de l'enfant à remarquer des différences dans les dimensions importantes du son : timbre, intensité, hauteur, durée n'est pas encore une preuve de sa conscience musicale, elle n'est qu'un préalable nécessaire à sa conscience musicale. En effet, il ne sera pas en mesure de remarquer les particularités définissant une phrase musicale s'il ne peut pas détecter les différences de hauteur et de durée.

Les psychologues (John A. Sloboda en tête) s'accordent à dire que ce n'est qu'à partir de six mois que l'enfant est en mesure de faire la différence entre des sons musicaux et ceux qui ne le sont pas.

Ainsi, pour étayer cet argument Moog (1976)^{*}) a réalisé une étude sur 500 enfants dont l'âge varie entre trois mois et cinq ans. L'auteur leur a fait entendre une série de bandes préparées. La première se compose de trois comptines chantées par des enfants, la deuxième, de mots énoncés à des rythmes déterminés, en l'absence de hauteur précise, la troisième de rythmes purs, joué sur des instruments à percussion, la quatrième de musique instrumentale, la cinquième de phrases de la quatrième mais soumis à diverses réécritures introduisant un degré élevé de dissonances harmoniques et la dernière bande, de sons non musicaux, comme le son d'un aspirateur ou le bruit de la circulation. L'auteur rapporte que les enfants de six mois polarisent nettement plus leur attention sur les bandes contenant des chansons et de la musique instrumentale. Les réponses les plus courantes sont un balancement dans une position assise ou le bondissement. L'auteur a observé que les enfants de neuf mois ou un an se mettent à vocaliser sur les bandes comportant des chansons et de la musique instrumentale. Ces vocalisations, sur une même voyelle, varient en hauteur. Moog appelle ces vocalisations du « babillage musical ». Il estime que ces chansons babillées ne ressemblent à aucune autre musique que l'enfant entend : le babillage musical intervient comme une réponse à la musique que l'enfant entend. Selon l'auteur, ces vocalisations sont l'expression, pour l'enfant, du plaisir engendré par les sons. Ils manifestent même un réel déplaisir à l'écoute des bandes comportant des rythmes et des bruits.

*1) J. A. Sloboda, 1985: *L'esprit musicien*, éd. Pierre Mardaga.

Nous pouvons noter d'ailleurs que l'intérêt pour le son est vraisemblablement une caractéristique universelle de l'être humain.

Ainsi, l'auteur montre qu'à partir de six mois l'enfant est capable de différencier des sons musicaux de ceux qui ne le sont pas. Il manifeste d'ailleurs une préférence pour les sons musicaux. Ce sont les premières preuves de sa conscience musicale.

Conclusion

En résumé, aux environs de la première année, le nourrisson est capable de différencier des sons en fonction de leur fréquence et de leur intensité mais aussi en fonction des contours mélodiques et rythmiques. Il est aussi sensible à la structure d'une phrase musicale, c'est-à-dire à son unité et à ses articulations. Il peut aussi distinguer les sons musicaux de ceux qui ne le sont pas, comme en témoigne son attention accrue, ses mouvements et ses vocalisations en présence de chansons et de musique instrumentale. Ce sont les premières preuves de sa conscience musicale.

Ainsi sans les prédispositions du nourrisson à traiter l'information musicale, ces indices n'auraient pas été reconnus.

De plus il paraît également clair que l'environnement sonore intra-utérin et l'expérience postnatale du nourrisson lui fournissent les bases d'un apprentissage de ces mêmes indices qui lui permettront d'apprendre à organiser le monde sonore qui l'entoure.

Nous pouvons affirmer que dans la mesure où tous les êtres humains possèdent la capacité de base sans laquelle aucune tradition musicale ne peut exister : la capacité d'écouter et de distinguer des structures sonores, tous les humains sont capables de faire et d'apprendre la musique (de même qu'ils peuvent apprendre leur langue maternelle).

CHAPITRE II

Comment, au delà des capacités innées propres à l'espèce humaine, les activités de l'enfant avec son environnement contribuent à son développement musical

Dans un premier temps quels sont les premières expériences musicales de l'enfant ?

Le « babillage »

Entre deux et six mois, l'enfant est en plein « babillage ». Au cours de cette période, l'enfant produit toutes sortes de sons qui sont essentiellement des imitations de sons entendus chez l'adulte.

En outre, les chercheurs se sont aperçus que la quantité de vocalisations de l'enfant est beaucoup plus importante lorsqu'il est plongé dans un bain de paroles. Ces vocalisations sont l'occasion pour lui « d'exercer ses aptitudes auditives et de développer sa perception des relations entre ses sensations phonatoires physiologiques et musculaires, et la qualité intrinsèque des sons émis avec leurs différents paramètres acoustiques.»*¹⁾

Ainsi, l'enfant d'une part explore les possibilités de sa voix et d'autre part apprend à la contrôler. Sa voix fait office de « jouet favori » selon l'expression de Mechtild Papousek : « Le caractère ludique et créateur de l'exploration est attesté par la persistance de la motivation et par le comportement du bébé qui reproduit les sons que le hasard lui fait découvrir, les répète et modifie ses productions vocales en faisant preuve de signes d'effort, d'empressement et de plaisirs manifeste. »

Le « babillage musical » : les prémisses du chant.

Puis vers six mois apparaît ce que nomme le chercheur Moog comme le « babillage musical »*²⁾. Selon lui le « babillage musical » intervient comme une réponse à la musique qu'entend l'enfant. Ces « chansons babillées » consistent en sons de hauteurs variées, produits soit sur une seule voyelle soit sur un petit nombre de syllabes. Selon l'auteur, ces vocalisations sont l'expression, pour l'enfant, du plaisir engendré par les sons.

Le « babillage musical » est clairement orienté vers le chant futur. L'enfant ne se contente plus d'imiter des phonèmes isolés il répond aux sons qu'il entend avec un plaisir certain.

Il semble même que si l'enfant est exposé dès sa vie intra-utérine à la musique et au chant d'une part le babillage musical apparaît plus tôt et d'autre part les sons que l'enfant produit se révèlent alors beaucoup plus riches.

*1) M. Papousek, 1995 : *Le comportement parental intuitif*, I.Deliège, J.Sloboda: *Naissance et développement du sens musical*, éd. Presses Universitaires de France.

*2) J. A. Sloboda, 1985: *L'esprit musicien*, éd. Pierre Mardaga.

Le « parler-bébé » : premier organisateur du musical chez l'enfant.

Le « parler-bébé » est le discours que les parents adressent au nourrisson. C'est une activité en écho : la mère (ou le père) répète jusqu'à que l'enfant l'imité, puis elle l'imité à son tour dans une infinité de variations. Ce principe de répétition-variation est très largement utilisé en musique.

Le rôle des parents est particulièrement important dans ces jeux vocaux car en faisant écho aux sons découverts par l'enfant ils fournissent à l'enfant « des modèles de modifications créatrices et parfois entrent en compétition avec le bébé dans des variations plus élaborées ». Ainsi ils incitent l'enfant à varier de plus en plus ses productions vocales.

Les mères du monde entier ont leur « parler-bébé », mais selon Mechtild Papousek, des traits communs semblent bien exister : « Certaines caractéristiques sont typiques des répétitions vocales des parents : les variations progressives ou soudaines de la hauteur, du tempo, du rythme ou de l'intensité. »*1). Or les traits de ces variations sont communs à l'organisation de la musique.

En procédant de la sorte, les parents familiarisent le tout jeune enfant avec les formes élémentaires de la musique et l'incitent à exercer et développer ses aptitudes perceptives, à enrichir son « répertoire vocal » et à stimuler son imagination sonore.

Ainsi dans les tout premiers échanges qu'entretient l'enfant avec ses parents, il y a les premières et universelles expériences musicales de l'enfant.

Les activités interactives de l'enfant avec son environnement humain et en particulier avec ses parents vont contribuer à développer sa propre musicalité et vont lui permettre l'apprentissage des premières formes d'activités sonores vocales et musicales.

Quels sont les facteurs qui créent des différences entre les enfants en matière de développement musical ?

Même si nous savons que les nourrissons du monde entier font très tôt preuve d'une part d'aptitudes particulières à la perception auditive et à l'imitation vocale et d'une autre part d'une forte motivation à la pratique vocale, ils ne développeront pas tous de la même façon les mêmes compétences musicales car l'apprentissage musical est soumis à certains facteurs liés notamment à l'environnement socio culturel.

La culture

Par exemple, l'oreille qui sera exposée à un environnement musical occidental sera orientée vers la différenciation précise des hauteurs des sons dans une échelle chromatique et une connaissance implicite de la tonalité (hiérarchisation des accords) tandis que, par exemple dans la culture chinoise qui différencie 26 sons sur une même hauteur, l'oreille va se spécialiser dans d'autres qualités du son. Il en est de même pour d'autres musiques extra-européennes qui ne fonctionnent pas selon notre échelle de sons.

*1) M. Papousek, 1995 : *Le comportement parental intuitif*, I.Deliège, J.Sloboda: *Naissance et développement du sens musical*, ed. Presses universitaires de France.

A la lecture de toutes ces recherches, il nous apparaît clairement que ces aptitudes ne se développent pas dans le vide mais en présence de produits qui sont le fruit d'une culture ou d'un milieu.

L'entourage proche

Par contre, si dès la naissance, l'ensemble de l'appareil auditif et phonatoire des enfants est constitué au niveau biologique et physiologique de façon à leur permettre la perception auditive et la reproduction de ce qu'ils entendent, cela ne signifie pas qu'ils les acquièrent automatiquement.

Une étude a été faite par Kessen, Levine et Wendrich (1979)^{*1)} sur des nourrissons entre trois et six mois. Les auteurs ont enseigné aux mères une technique pour apprendre à leurs nourrissons à reproduire exactement une hauteur chantée. Ils ont constaté qu'après 40 jours de pratique, les nourrissons reproduisent exactement les hauteurs chantées plus souvent qu'ils n'échouent à le faire. Trois ans plus tard ils testèrent de nouveau les enfants et observèrent que la majorité des enfants avaient perdu leur aptitude à reproduire avec justesse les hauteurs chantées. Seuls les enfants ayant bénéficié d'un riche environnement musical (un environnement où l'entourage proche chante, écoute de la musique...) reproduisirent la hauteur des sons.

Tous les milieux n'accordent pas la même importance à la capacité de chanter de l'enfant. L'enfant dont l'entourage proche se charge de lui enseigner chansons et comptines et dialogue avec lui en chantant développe beaucoup plus ses capacités musicales (discrimination des hauteurs, organisation rythmique, développement de la mémoire auditive, invention musicale) qu'un enfant qui est peu exposé à l'écoute et à des activités musicales.

Prenons l'exemple du Niger où les femmes Anangs initient leurs enfants dès les premières semaines à la musique. Ces enfants à cinq ans connaissent déjà des centaines de chansons, savent exécuter des mouvements de danse même complexes et jouer de plusieurs instruments^{*2)}.

Vient s'ajouter à cela que dans certaines cultures traditionnelles les enfants développent très tôt des aptitudes au chant et à l'instrument étonnantes car contrairement à nos sociétés industrialisées la participation à des activités musicales est enracinée dans la vie quotidienne et le travail de la communauté. La musique n'est pas conçue comme un domaine séparé ou spécialisé^{*3)}.

Il apparaît clairement qu'un enfant privé d'un tel entourage ne développera pas les mêmes capacités.

*¹⁾ R. Shuter-Dyson, 1994 : *Le problème des interactions entre hérédité et milieu dans la formation des aptitudes musicales*, A.Zenatti : *Psychologie de la musique*, éd. Presses Universitaires de France.

*²⁾ J.A.Sloboda, J. W. Davidson, 1995: *L'interprète en herbe*, I.Deliège, J.Sloboda: *Naissance et développement du sens musical*, éd. Presses universitaires de France.

*³⁾ J. Blacking, 1973: *How musical is man?*, trad. française: *Le Sens musical* 1980, éd. Minuit.

Ainsi, certains enfants de six ou sept ans qui ne possèdent pas encore d'intonation juste sont considérés comme de piètres chanteurs (comme ils chantent faux !). Ils ne souffrent pourtant d'aucune carence fonctionnelle. Ils n'ont peut-être tout simplement pas acquis avant cette période la faculté de bien positionner leur voix en fonction de ce qu'ils entendaient car leurs milieux ne leur ont pas donné l'occasion de chanter ou ne les ont pas encouragés à chanter.

Plus l'enfant est amené à chanter et à écouter de la musique plus il est en mesure de faire des apprentissages musicaux. Cet énoncé peut paraître une Lapalissade mais les parents n'ont peut-être pas tous conscience de l'importance de l'influence de leur action (ou inaction) en la matière.

Quelles sont les activités qui permettent aux enfants de développer leurs aptitudes musicales ?

Inciter l'enfant à chanter

Comme nous l'avons vu précédemment, l'entourage proche d'un enfant, en lui apprenant comptines et chansons, stimule sa capacité de discrimination des hauteurs et d'organisation rythmique, le développement de la mémoire musicale et de l'invention mélodique.

Inciter l'enfant à improviser

Ceci stimule sa capacité à utiliser des modèles rythmiques et mélodiques présents dans la musique qui l'entoure et le pousse à développer son imaginaire musical. Lui offrir des occasions d'improviser sollicite d'une part sa capacité créative, stimule son imagination musicale et d'autre part le pousse à structurer les sons et à explorer les possibilités de sa voix. En outre, aux environs de un an, l'enfant commence spontanément à créer des chansons. Les principales caractéristiques de ces chansons sont l'utilisation de hauteurs discrètes (micro-tons) et stables. Selon W. Jay Dowling (1984) « il est typique des enfants de un à deux ans qu'ils créent des chansons comportant la répétition et l'alternance de deux voire trois, motifs de courbe et qu'ils terminent la chanson par une petite coda (...) mais dans les créations de ce type, les hauteurs sont généralement imprécises (...) la hauteur fluctue et il n'y a pas de centre tonal constant. Seuls sont contrôlés les mouvements ascendants et descendants »*¹⁾.

Ces chansons sont constituées de phrases brèves avec des courbes mélodiques et rythmiques caractéristiques. Elles viennent parfois de berceuses familières, mais le plus souvent ce sont les enfants qui les inventent.

Cependant, autour de deux-trois ans, selon J. A. Sloboda, la capacité de l'enfant à imiter les chants de son entourage augmente et c'est aussi à ce moment-là que les chansons spontanées apparaissent de moins en moins et finissent par disparaître en particulier dans nos sociétés occidentales qui offrent peu d'occasions d'improviser et accordent plus d'importance à la répétition.

*¹⁾ W. J. Dowling, 1994 : *La structuration mélodique*, A. Zenatti : *Psychologie de la musique*, éd. Presses Universitaires de France.

Accoutumer les oreilles de l'enfant à un éventail très riche de musiques

Ceci afin d'élargir d'une part sa sensibilité auditive et d'autre part le champ de son langage musical. La formation du goût de l'enfant dépend du nombre de musiques que l'enfant aura écoutées. Comme nous l'avons vu précédemment, la complexité des structures musicales que l'enfant est capable d'assimiler est lié au nombre et au type d'exemples musicaux auxquels il aura été exposé. « Ce n'est qu'en référence au connu-fondement de la connaissance implicite que l'on peut apprécier et comprendre le nouveau »*¹⁾.

Inciter l'enfant à danser

La pratique de la danse dès son plus jeune âge est aussi déterminante dans son développement musical car elle produit des résonances affectives avec la musique. Elle permet à l'enfant de prendre conscience à l'intérieur même de son corps de la structure temporelle de la musique qu'il entend.

C'est ainsi que le suisse Emile Jacques Dalcroze développa un travail appelé « rythmique corporelle ». Cette méthode permet de sentir, par des exercices corporels très variés, toujours liés à une écoute musicale, les différents composants du rythme. Elle fait vivre aux élèves le rythme corporellement. Son but est de créer grâce aux rythmes, « un courant de communication rapide et régulier entre le cerveau et le corps »*²⁾.

Encourager l'enfant à produire des sons sur différents instruments

L'utilisation d'instruments (ou jouets !) produisant des sons exerce et développe ses aptitudes perceptives mais aussi sa créativité musicale. De nombreuses crèches à l'heure actuelle donnent la possibilité matérielle aux enfants de jouer sur des instruments de musique.

La méthode Suzuki nous paraît à ce titre intéressante. Suzuki, pédagogue Japonais des années 30 est l'un des célèbres propagateurs de l'éducation musicale précoce (à partir de deux ou trois ans). Il établit un parallèle entre l'acquisition de la langue maternelle et celle de la capacité à jouer du violon. Selon lui tous les enfants attestant des prédispositions naturelles à parler et à jouer de la musique, ils devraient apprendre à jouer la musique aussi naturellement qu'ils apprennent à parler. L'encouragement, l'engagement émotionnel et le soutien des parents sont une donnée essentielle de cet apprentissage.

Nous voyons ainsi l'importance de la présence d'un environnement dans lequel on parle, on chante, on écoute de la musique, on encourage l'enfant à produire des sons sur différents instruments dès les premières années de vie de l'enfant.

*¹⁾ W. J. Dowling, 1994 : *La structuration mélodique*, A.Zenatti : *Psychologie de la musique*, éd. Presses Universitaires de France.

*²⁾ E. J. Dalcroze, 1883: *Le rythme musical*, éd. Heuger et Fischbaker.

Conclusion

Ainsi les expériences différentes dans la petite enfance avant et après la naissance ont un effet profond sur les facultés de l'enfant à comprendre et à produire la musique.

Nous nous sommes beaucoup attardés sur les premières années de sa vie car il nous semble qu'elles constituent une période particulièrement favorable au développement de cette faculté de musique que l'on risque de compromettre si on les néglige. En effet, au cours de cette période le cerveau de l'enfant montre une disponibilité et une plasticité étonnante pour ce type d'apprentissages.

L'influence de son entourage proche et de son environnement sonore nous paraît alors déterminante dans le développement de la sensibilité et des compétences musicales de chaque enfant. Cet entourage qui malgré lui crée des « inégalités » entre les enfants.

Au regard de tout ce qui a été dit nous pouvons maintenant nous interroger sur les liens entre ces considérations et le rôle de l'enseignant spécialisé de musique. La question pourrait être alors : Comment réduit-il les inégalités qui peuvent exister entre les enfants qui auraient bénéficié d'un environnement musical riche - ce sont pour la plupart des enfants dont l'entourage proche pratique la musique - et ceux qui n'auraient pas bénéficié d'un tel entourage ?

Cependant formulée ainsi, c'est-à-dire en terme « d'inégalités », cette question risque d'être une impasse difficile à traiter. En effet, il nous semble qu'il s'agit pour l'enseignant moins de vouloir « réduire » ou de pallier des « inégalités », que de « prendre en compte » une pluralité d'expériences, de vécus, d'acquis.

De même, une école de musique qui chercherait à remplacer le rôle et l'influence d'un milieu culturel et familial ferait doublement fausse route : d'abord en considérant qu'il y a un « bon » environnement (et donc un « mauvais ») pour faire un « bon » musicien, et ensuite parce que la mission se révélerait vite impossible. L'école n'a pas pour vocation de remplacer l'environnement familial et socio culturel. Elle doit plutôt rechercher les meilleures manières de proposer une offre pédagogique qui ne soit pas d'une part figée sur son propre modèle, mais adaptée à son contexte géographique, socio-économique, démographique, culturel, etc...et d'autre part une offre pédagogique qui ouvre les portes y compris (et surtout) à des enfants qui ne sont pas issus d'un milieu musicien, ce qui est différent de se substituer à l'action de ce milieu.

C'est d'ailleurs une des évolutions fortement émergentes dans les textes officiels récents (les schémas départementaux, le schéma national d'orientation). C'est aussi la philosophie de la Région qui est chargée d'organiser et de financer les CEPI*¹⁾ et les DNOP *²⁾ de demander aux établissements les plus « gros » (donc les CRD *³⁾ et CRR *⁴⁾) de s'adapter aux élèves qui

*¹⁾ CEPI : Cycle d'Enseignement Professionnel Initial

*²⁾ DNOP : Diplôme National d'Orientation Professionnel

*³⁾ CRD : Conservatoire à Rayonnement Départemental

*⁴⁾ CRR : Conservatoire à Rayonnement Régional

arriveront des plus petits établissements, avec leurs cursus propres, et non l'inverse comme ça s'est toujours fait par le passé, à savoir que les plus petites écoles de musiques modélisaient leurs programmes en fonction des exigences « professionnalisantes » des plus grosses, créant un enseignement pyramidal et les risques d'effets pervers de sélection et d'écartement de toute une population.

Donc, s'il est vrai qu'une école a pour vocation de « gommer les inégalités », c'est d'ailleurs l'un des fondements de l'éducation nationale, on sait aujourd'hui que cette louable intention est redoutablement difficile à mettre en œuvre, et que certains dispositifs ont même eu l'effet inverse de renforcer les inégalités qu'ils étaient sensés réduire...

Il n'est pas pour autant question de renoncer à tout faire pour réduire les inégalités, et en tout cas tout au moins de faire en sorte que l'enseignement et la pratique artistique ne soient plus réservés à un type de population ciblé, et fermé à certains autres.

Ainsi, la question « comment l'enseignant réduit-il les inégalités entre les individus ? » devient « comment concevoir un enseignement qui soit à même de prendre réellement en compte la plus grande diversité d'élèves ? »

En effet, dans une école de musique chaque élève arrive avec son propre bagage artistique de connaissances, d'aptitudes et d'expériences. Chaque élève est porteur de son propre « sens musical » que l'enseignant de musique va tenter de développer et dont l'élève se servira pour construire de nouvelles aptitudes musicales.

La question du « sens » nous apparaît alors fondamentale.

En effet, en général chaque être humain donne un sens à une action, à une image, dès lors que ceux-ci se rapportent à une expérience déjà vécue, connue : « Un objet quelconque prend une signification pour un individu qui l'appréhende lorsqu'il met cet objet en relation avec des secteurs de son vécu, c'est-à-dire l'ensemble des autres objets qui appartiennent à son expérience du monde » Jean-Jacques Nattiez*¹).

Le sens n'est pas un « en soi » vers lequel le maître guide son élève, mais bien ce que possède déjà l'élève, et ce qu'il développe, ce qu'il fabrique de manière diverse à travers ses apprentissages.

« Fabriquer du sens », c'est réaliser en le « faisant » ce qu'est vraiment ce bémol dont on a noirci des pages de cahier de solfège, c'est d'arriver à réaliser un enchaînement de doigté, c'est se rendre compte qu'à la fin du morceau on retrouve le thème du début à peine modifié, c'est prendre plaisir à jouer un morceau qu'on ne sentait pas au moment où on l'a découvert, c'est reconnaître la couleur d'un intervalle, d'un accord, parvenir à l'associer à un doigté... bref, le sens c'est le chemin qu'on crée sous nos pas en avançant...

*¹) J.J.Nattiez, 1987 : *Musicologie générale et sémiologie*, éd. Christian Bourgeois.

Le sens c'est aussi par exemple un élève qui demande à l'enseignant de jouer un morceau parce qu'il est sur le disque de son groupe préféré, et que l'enseignant saisi cette occasion pour enfin régler ce problème de syncope, ou de jouer avec 5 dièses à la clé, ou de se frotter au registre aigu si difficile à son instrument... chacun « son » sens donc, avec un chemin et une direction commune.

Le « sens » est affaire de « sensations », de « signification » et de « direction ».

Ainsi pour l'enseignant donner du sens, c'est créer des situations, des projets dans lesquels les élèves éprouvent la musique, mais aussi la comprennent et savent ce vers quoi ils vont. L'enseignement à nos yeux est un perpétuel aller-retour entre le connu de l'élève et le nouveau que tout enseignant souhaite apporter pour enrichir ses élèves.

Rappelons- nous de la citation de W.Jay Dowling : « Ce n'est qu'en référence au connu – fondement de la connaissance implicite – que l'on peut construire le nouveau. »

Tout itinéraire d'apprentissage pour qu'il soit le plus bénéfique possible doit partir du vécu de l'élève, de ses compétences, de ses expériences, de ses besoins, de sa sensibilité et de ses aspirations.

C'est sur tout cela que l'enseignant doit s'appuyer, il nous semble, pour construire un enseignement à même de prendre en compte réellement la diversité des élèves.

Chapitre III

Les choix de l'enseignant.

Ainsi après avoir étudié les prédispositions dont dispose l'enfant pour l'apprentissage de la musique, nous avons vu que l'environnement, le milieu et le soutien de l'entourage dans lesquels évolue l'enfant vont influencer le développement de ses prédispositions et l'acquisition de nouvelles compétences.

Maintenant, dans le cadre de nos recherches pédagogiques, la question est de savoir comment concevoir un enseignement au sein d'une école de musique et en particulier d'une classe d'instrument qui soit à même de prendre réellement en compte la plus grande diversité d'élèves dont les parcours, les environnements, les besoins et les intérêts sont différents.

Les compétences que vise l'enseignant.

L'objectif de l'enseignant en musique est de pouvoir, pour chaque élève, développer au mieux les deux qualités fondamentales sans lesquelles aucune tradition musicale ne peut exister : à savoir comprendre et produire. Ainsi pour nous la compétence musicale se définit comme un ensemble d'aptitudes qui portent d'une part sur la compréhension et la production.

La compréhension implique la capacité de se saisir d'un événement musical dans sa totalité c'est-à-dire dans son organisation propre et dans ses rapports avec son contexte culturel et historique. Comme par exemple distinguer les structures musicales, saisir les sens, s'interroger sur la dimension émotionnelle, les fonctions, les contextes et les styles des musiques en fonction des époques et des lieux. Tout ceci afin de développer la capacité de l'élève à analyser et à conceptualiser les divers aspects d'une musique.

La production s'entend par la capacité d'exécuter, de composer et d'improviser.

Cependant, toutes ces compétences que nous visons doivent être mises en perspective avec le vécu, les expériences et le contexte culturel de l'élève.

Quels sont les points qui nous paraissent importants pour le meilleur parti des compétences musicales propres à l'élève et en développer de nouvelles?

Réflexion pédagogique

Beaucoup de pédagogues s'accordent à reconnaître aujourd'hui qu'il faut attribuer une place centrale à celui qui apprend et prendre en compte son fonctionnement cognitif, ses besoins dans son quotidien, ses expériences et son environnement culturel... notamment en valorisant ses propres compétences. Tout ceci afin de donner un sens à l'enseignement que nous lui donnons. Ajouter à cela un contexte éducatif accueillant disposé à suivre le parcours de chaque élève afin qu'ils construisent leur propre savoir.

Ainsi, par exemple, les travaux de **Jean Piaget***¹⁾ ont démontré que la pensée de l'enfant, dans toutes les phases de son évolution, s'organise par rapport à ses besoins cognitifs.

C'est pourquoi, toute intervention éducative qui se propose de modifier les modalités par lesquelles les élèves abordent et s'approprient le savoir doit tenir compte de cette organisation.

Pour **Célestin Freinet***²⁾, l'objectif est de valoriser le savoir que possèdent déjà les élèves et de leur permettre de s'approprier des connaissances utiles dans la vie quotidienne.

Quant à **John Dewey***³⁾, il affirme la nécessité d'ancrer l'éducation dans l'expérience de celui qui apprend.

Ils sont les initiateurs ou contributeurs des pédagogies dites actives.

Ainsi ils partagent une conception du savoir axée moins sur une transmission des connaissances que sur la construction d'aptitudes.

Par construction d'aptitudes, nous entendons construction de comportements par lesquels l'élève montre qu'il sait utiliser ce qu'il a appris. Ainsi, à la notion traditionnelle de savoir s'est substituée celle de compétence.

La compétence permet à l'individu de fonctionner de manière autonome dans des contextes autres que l'école.

C'est dans la lignée de ces pédagogues que nous avons tenté d'esquisser (d'une façon un peu généraliste) notre conception de l'enseignement au sein d'une l'école de musique.

Le répertoire

L'analyse du contexte culturel dans lequel vivent les élèves représente à nos yeux le point central et essentiel de l'enseignement musical.

Notre paysage sonore actuel se caractérise par la multiplication des répertoires (multitude de genre, de style, d'origines géographiques et historiques) liée au développement de l'industrie du disque et à la place toujours plus grande faite à la radio, à la télévision au cinéma et toutes les nouvelles possibilités qu'offrent internet.

Il se caractérise aussi par la diversité des expériences, des démarches et des modes de jouissance de la musique c'est-à-dire des modes de production de diffusion, de consommation et de création (comme l'Ipod, les sites de téléchargement libres ou encore certaines technologies informatiques qui donnent les moyens à tous de créer de la musique). Tout ceci demeure très éloigné de ce que propose la musique « dite classique » et donc dans laquelle se reconnaissent, en général les enseignants (même si cela change de plus en plus!).

Tout cela oblige l'enseignant à repenser ses références habituelles en général centré sur le répertoire classique et romantique et pour les plus petits les chansons traditionnelles européennes. Kodaly affirmait que l'éducation musicale doit partir des répertoires familiers de l'élève.

*1) J. A. Sloboda, 1985: *L'esprit musicien*, ed. Pierre Mardaga.

*2) C. Freinet, 1969 : *Naissance d'une pédagogie populaire*, ed. Librairie François Maspero.

*3) J. Dewey, 1925 : *Comment nous pensons*, ed. Flammarion.

Ainsi, il s'agit pour l'enseignant de trouver un juste équilibre entre ce qui constitue « le connu » de l'élève, son monde et l'ouverture (donc l'inconnu) que tout enseignant souhaite aborder pour l'enrichissement de ses élèves.

Tout cela bien sûr, hors des critères de jugements qui voudraient qu'il y ait une « bonne » ou « mauvaise » musique.

Nous aimons à le redire mais c'est en référence au connu que peut se construire le nouveau.

Ouvrir l'élève à un éventail très large de musiques afin qu'il puisse être en mesure de faire ses propres choix, de forger lui-même son identité musicale et d'élargir son langage musical.

En effet, il nous semble que si toutes les activités musicales portent sur des genres et des styles variés le développement du sens musical s'en trouve sensiblement dynamisé.

Encourager les élèves à la création

La capacité d'inventer des « chansons » que les enfants commencent à acquérir aux environs de la première année et qui à partir de ce qu'offre l'environnement musical de l'enfant évolue vers une capacité de production de « chansons » plus structurées et plus complexes progresse sensiblement si l'enfant est guidé dans des activités qui visent à explorer, organiser, imiter, inventer... Cela vaut aussi pour l'apprentissage d'un instrument : explorer les possibilités sonores, improviser sur des patterns rythmiques et mélodiques, composer des pièces instrumentales...

Ainsi expérimenter personnellement les éléments du langage musical permet à l'élève un apprentissage profond et chargé de sens.

Faire prendre conscience à l'élève de ses propres capacités

Il nous semble au regard de ce qui a été dit auparavant que tout itinéraire d'apprentissages respectueux du vécu de l'élève devrait commencer par lui faire prendre conscience de ses propres capacités comme par exemple les aptitudes de son oreille à distinguer des structures, à discriminer des sons sur la base de différents paramètres ou les capacités de sa mémoire mélodique et rythmique. Elles constituent pour l'élève le point de départ de toute acquisition ultérieure. L'apprentissage nous paraît plus profond et plus durable si l'on met les élèves en situation de réfléchir sur leurs propres capacités et connaissances.

S'adapter au rythme de l'élève

« Il serait inutile de chercher à l'initier à des aptitudes et à des concepts dont sa maturité artistique n'a pas encore la maîtrise »*¹⁾. Cette considération de J. A. Sloboda nous semble tout à fait juste. Si ce n'est pas le moment, l'acquisition ne se fera pas. Quand il en éprouvera le besoin, l'élève trouvera les réponses qu'il lui faut pour lui permettre de s'épanouir et d'accéder à des connaissances nouvelles. Ainsi pour susciter l'envie d'apprendre de l'élève et le confronter à de nouveaux apprentissages, la pratique collective nous paraît particulièrement favorable.

*1) J. A. Sloboda, 1985: *L'esprit musicien*, ed. Pierre Mardaga.

Favoriser l'épanouissement des élèves en tenant compte de leurs aspirations

Chaque élève est unique, il possède des besoins, des intérêts et des aspirations qui sont liés à son développement psychologique et aux expériences qu'il a accumulées tout au long de sa vie. La formation que l'on va lui présenter va être constitutive de son Education. Elle participe à la construction de sa personnalité et de sa culture personnelle.

Il faut trouver un équilibre permettant d'adapter l'enseignement à la personnalité et au rythme de progression de chacun. Par exemple en créant et en arrangeant les morceaux destinés aux pratiques collectives. Ainsi, en créant des « rôles sur mesure », les élèves se sentent plus concernés et progressent plus vite.

Le but ultime de cette démarche étant bien sûr de faire en sorte que l'élève devienne de plus en plus autonome. Il s'agit de lui donner les clés qui vont lui permettre de structurer au mieux son travail personnel. Il faut préparer, durant le cours individuel, le moment où l'élève sera seul face à l'instrument et penser au mieux sa progression au sein du groupe. Mais aussi lui donner les clés qui lui permettront d'engager des projets dans sa vie hors les murs de l'école.

Donner du sens à la pratique musicale afin de tirer le meilleur parti des capacités de l'élève

Pour cela, il nous semble important de nous appuyer sur la pratique collective; l'élève doit le plus rapidement possible se trouver dans une dynamique de travail. Pour que le travail personnel ait un sens et soit nourri d'une motivation, le cours individuel ne suffit pas. Surtout à notre époque, les enfants ont besoin de se sentir concernés et ils se sentent plus responsables lorsqu'ils ont un rôle particulier à remplir, au sein d'un groupe.

Développer les réseaux de communication au sein de l'école de musique avec les autres professeurs afin d'optimiser l'enseignement par rapport aux besoins tout en favorisant les activités de diffusion (faire la relation avec les cours de formation musicale, travailler en cours les partitions de l'orchestre, organiser des ateliers interdisciplinaires...).

La dynamique de projets

Une dynamique de projet avec à la clé un public qui vient les écouter leur permettra également de se confronter à l'expérience de la scène, les poussera à se dépasser, à oser se découvrir et surtout donnera du sens aux longues heures passées à la pratique de leur instrument.

Construire des projets mélangeant les élèves les moins avancés avec les plus avancés

Pour cet objectif, la musique d'ensemble constitue, là aussi, un cadre privilégié au sein duquel pourront se tisser des liens et des rapports humains qui gommeront les inégalités. Ces activités doivent se dérouler au sein même de la classe mais doivent également être interdisciplinaires.

Faire des projets hors les murs de l'école

Faire en sorte que la classe prenne part au projet d'établissement axé notamment sur le développement et le rayonnement local, qu'elle participe à la vie culturelle locale.

Offrir aux élèves l'occasion de jouer dans des lieux où ils pourront s'impliquer dans la vie culturelle de leur région et devenir ainsi des membres actifs de cette vie culturelle leur permet de donner du sens à leur pratique dont le but ne se cantonne pas à la réussite de l'examen et au passage au cycle suivant.

CONCLUSION

Ainsi, si dès la naissance, les enfants sont porteurs de nombreuses dispositions à « musiquer », ce sont leurs expériences avec le monde qui les entoure qui vont leur permettre de développer cette faculté.

Ces mêmes enfants retrouvent alors des enseignants de la musique dont la mission première est de concevoir un enseignement qui permette à tous de développer au mieux leur faculté de musique.

Tout itinéraire d'apprentissage pour qu'il soit le plus bénéfique possible doit partir du vécu de l'élève, de ses compétences, de ses expériences, de ses besoins, de sa sensibilité et de ses aspirations. C'est à nos yeux la meilleure manière de donner un sens à l'enseignement.

L'enseignant devra alors sortir de la dimension élitaire qui l'a caractérisé pendant de nombreuses années.

L'école de musique est un service public, elle se doit d'accueillir tous les publics et de tirer le meilleur parti des capacités de chacun.

L'enseignement musical pour continuer à être vivant doit rester connecter aux pratiques musicales de son temps dans la pluralité des genres et des esthétiques.

L'enseignant est le lien entre le passé et l'avenir, entre le connu et l'inconnu de l'élève.

Cependant, la richesse et la diversité artistiques semblent, aujourd'hui, plus accessibles qu'auparavant; en effet, l'émergence et la démocratisation de nouveaux moyens de communication (lecteur mp3, internet, téléphone mobile...) entraînent une plus grande liberté de consommation, au risque de réduire l'art à une simple et vulgaire valeur marchande.

Dans ce contexte, notre mission éducative se doit d'éclairer les publics, de lui donner des repères forts au travers du plaisir de l'expérimentation, de la connaissance d'œuvres de références et de la création personnelle. La pédagogie doit concilier les démarches d'appropriation d'un patrimoine et de création.

C'est pourquoi, sans tomber dans un clientélisme coupable et démagogue, l'enseignement doit contribuer à offrir la possibilité à l'élève de forger son sens esthétique, son sens critique, sa culture personnelle, mais aussi encourager son ouverture d'esprit et la curiosité.

C'est ainsi qu'il sera en mesure de faire des choix et ne sera pas exposés à la domination des médias. Ne jamais oublier que l'enseignant doit rester exigeant, c'est à ce titre qu'il pourra aider l'élève à devenir un véritable musicien.

Bibliographie

- * 2004, *Musique et Anthropologie*. n° 171/172, *L'homme. Revue française d'anthropologie*, éd. de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- * J.J.Nattiez, 1987 : *Musicologie générale et sémiologie*, éd. Christian Bourgeois.
- * J. Blacking, 1973: *Le Sens musical*, éd. Minuit.
- * G. Rouget, 1968 : *L'ethnomusicologie*, dans *Ethnologie générale*, J.Poirier, éd. Gallimard, *Encyclopédie de la Pléiade*.
- * G. Rouget, 1990 : *La musique et la transe* ; éd. Gallimard.
- * M. Schneider, 2001 : *Musiques de nuit* ; éd. Odile Jacob.
- * C.H.Chouard, 2001: *L'oreille musicienne*, éd. Gallimard
- * I.Deliège, J.Sloboda, 1995: *Naissance et développement du sens musical*, éd. Presses Universitaires de France.
- * J. A. Sloboda, 1985: *L'esprit musicien*, éd. Pierre Mardaga.
- * A.Zenatti, 1994 : *Psychologie de la musique*, éd. Presses Universitaires de France.
- * C. Freinet, 1969 : *Naissance d'une pédagogie populaire*, éd. Librairie François Maspero.
- * J. Dewey, 1925 : *Comment nous pensons*, éd. Flammarion.
- * E. Lecourt, 1994 : *L'expérience musicale. Résonances psychanalytiques*, éd. L'Harmattan.

Le Sens Musical

La faculté de « musiquer »

Chaque élève qui arrive dans une école de musique est porteur d'un sens musical : de quelle nature est- il ? Quel est la part de l'inné et de l'acquis ? Comment l'enseignant doit-il le prendre en compte ?

Mots-clés : Enfant/ Plasticité cérébrale/ Capacités innées/ Environnement/ Inégalités/ Sens/ Enseignant.

Violaine Launay, 2008.