

Les musiques amplifiées dès l'entrée en musique

Quelles places peuvent-elles prendre, de la naissance à l'entrée en cursus traditionnels, dans les institutions d'enseignement de la musique ?

Anatole Buttin
Promotion 2010-2012
Musiques actuelles amplifiées

Introduction	p 3
1-Qu'est ce que l'entrée en musique: de la naissance aux cours d'éveil musical?	
Quels rôles joue l'institution?	p 4
<i>Partir de l'enfant</i>	<i>p 5</i>
<i>La pédagogie musicale de l'enfant</i>	<i>p 7</i>
<i>Les cours d'éveil musical : Découverte transversales</i>	<i>p 9</i>
2- Le sens des pratiques dès l'entrée en musique	p 12
<i>La pratique de l'écoute</i>	<i>p 12</i>
<i>Les pratiques instrumentales</i>	<i>p 15</i>
<i>Provoquer le contexte</i>	<i>p 17</i>
<i>Quels enseignants?</i>	<i>p 17</i>
3- Le rôle des musiques amplifiées dès l'entrée en musique	p 18
<i>L'enseignement des musiques amplifiées</i>	<i>p 19</i>
<i>Un laboratoire des sons</i>	<i>p 20</i>
<i>De nouveaux outils : une mutation du geste musical</i>	<i>p 21</i>
<i>Les musiques électroniques : Une autre approche du son possible</i>	<i>p 23</i>
<i>Récits de cours</i>	<i>p 24</i>
Conclusion	p 27
Bibliographie	p 29

Fin août 2011 la directrice de l'école de musique de Chaponost me demande de prendre en charge des cours d'éveil musical dès septembre. Je donne des cours individuels et collectifs de guitare depuis septembre 2009 au sein de cette école associative de l'ouest lyonnais, j'anime aussi des ateliers de musiques actuelles amplifiées. N'ayant qu'une vague idée des cours d'éveil musical (n'ayant ni observé, ni participé plus jeune), j'ai durant quelques jours de réflexion tenté de comprendre quels enseignements y étaient proposés et si je pouvais avoir les compétences requises pour dispenser ces heures.

Par réflexe, j'ai tapé les mots "éveil musical" dans un moteur de recherche. J'ai pu alors découvrir une liste d'écoles vantant toutes une méthode différente souvent "nouvelle et révolutionnaire" avec de belles images en fond d'écran. J'ai aussi pu trouver des méthodes pédagogiques dites "historiques" comme Suzuki, Orff ou encore Dalcroze.

Me perdant quelque peu devant ces offres pédagogiques denses, j'ai réfléchi à mes compétences et à mes questionnements.

Je suis alors en fin de première année au Cefedem Rhône Alpes en vue de préparer le diplôme d'état d'assistant spécialisé de musiques actuelles amplifiées (MAA), je suis issu d'une formation autodidacte (malgré un bref détour par le département MAA au CNR de Lyon de l'âge de 16 à 18 ans), je pratique la guitare, le chant et les musiques assistées par ordinateur (MAO).

Lorsque la directrice m'a demandé une réponse quelques jours plus tard, je lui ai proposé d'assurer ces cours d'éveil musical à travers la pratique des musiques amplifiées. Elle accepta et me confia deux groupes de huit élèves (3/4 ans et 5/6 ans). L'intitulé de ce cours est resté "éveil musical" mais nous avons au sein du descriptif expliqué brièvement les pratiques proposées.

Grâce au dispositif d'enquêtes proposé par la formation du Cefedem, j'ai pu visiter de nombreux cours variés : éveil musical, danse et peinture pour jeune public, dispositif EPO de l'ENM de Villeurbanne (cursus où l'enfant débute sa formation de musicien en orchestre, accompagné par plusieurs enseignants), classe de MAA de Villefranche et Chalon sur Saône, etc.... Toutes ces visites m'ont permis de mieux préciser mes questions sur l'entrée en musique.

Afin de préparer le projet pédagogique de ce cours j'ai alors cherché des cours d'éveil musical pratiquant les musiques amplifiées¹ et je me suis intéressé à la présence de ces pratiques dans le paysage des jeunes enfants. J'ai alors pu constater que les musiques amplifiées sont présentes

¹ Vous remarquerez que je préfère parler de musiques amplifiées (MA) plutôt que de musiques actuelles amplifiées (MAA). Ainsi je parle de pratiques, de procédés et non d'esthétique. Du baroque joué avec des machines, du Hip Hop interprété par un quatuor à corde, l'électroacoustique, la musique contemporaine. Les codes, les cultures, s'interpénètrent sans limite. Il serait alors trop difficile de délimiter les frontières des musiques actuelles amplifiées tellement les cultures musicales sont aujourd'hui hybrides.

dans l'environnement social actuel des jeunes enfants mais restent peu pratiquées dans les cursus d'entrée en musique proposés par les institutions.

Après avoir développé la notion d'entrée en musique, nous nous demanderons au cours de cette rédaction quelles places peuvent prendre les pratiques liées aux musiques amplifiées dès l'entrée en musique?

Nous nous questionnerons tout d'abord sur ce qu'est l'entrée en musique : de la naissance aux cours d'éveil musical dans les institutions. Puis, nous verrons quelle peut être la place pour les pratiques musicales. Enfin, nous aborderons plus précisément les pratiques liées aux musiques amplifiées.

1-Qu'est-ce que l'entrée en musique: de la naissance aux cours d'éveil musical. Quels rôles joue l'institution?

Pour traiter la question de l'entrée en musique, nous pouvons partir de plusieurs approches : elle se fait dès que l'enfant développe son audition durant le stade prénatal.

Le monde intra-utérin n'étant pas silencieux, des méthodes existent visant à développer une écoute active du fœtus dès que l'ouïe se développe. Pour rappel, l'ouïe apparaît progressivement dès le quatrième mois de la grossesse et se développe jusqu'à la fin de la première année de la vie. Elle est le sens le plus développé à la naissance, ce qui la rend essentielle. Ainsi, nous découvrons le monde grâce à nos oreilles. Dès le sixième mois de la grossesse, le fœtus est capable d'entendre des voix, puis il les reconnaît. Dès le premier mois de sa vie, l'enfant sait distinguer les sons familiers des autres. Une autre approche consisterait à voir l'entrée en musique dès la naissance et la mise en place des stades sensori-moteurs de l'enfant. Par ces deux approches, elle se ferait dès lors que l'on entend pour la première fois de la musique.

Mon approche serait plutôt de concevoir l'entrée en musique au moment où l'enfant établit un lien intime entre lui et l'objet musical. Il pourra ainsi écouter plutôt qu'entendre, reconnaître les sensations produites chez lui par la musique, se projeter musicien par l'imitation et/ou la production de sons ou autrement. Ainsi, lorsque je pose la question à des musiciens "quand s'est produite ton entrée en musique?", beaucoup me parlent d'un moment précis : un concert vu à la télévision, un spectacle à l'école maternelle, ou encore la pratique de la guitare d'un voisin. Ces déclics peuvent arriver ainsi à tout moment, dès la naissance si l'enfant est au contact de l'objet

musical. Si le rôle de l'adulte est de tout mettre en œuvre pour que se fasse cette découverte (implication des parents, rôle des institutions: crèche, école maternelle, école de musique...), il est indispensable de partir de l'enfant.

Partir de l'enfant

Notre vision d'adulte, notre recul sur notre parcours de musicien, nos connaissances de codes et culture de praticien pouvant influencer nos choix de dispositifs de cours, il est indispensable de se positionner par rapport aux stades de développement de l'enfant. Des pédagogues et psychologues tels que Piaget, Wallon ou encore Freinet ont dès le début du XXème siècle associé la pédagogie avec la psychologie et les stades de développement de l'enfant. Nous nous intéresserons maintenant à deux stades de développement de l'enfant développés par Jean Piaget: le stade de l'intelligence sensori-motrice ainsi que le stade de l'intelligence préopératoire.

Le stade de l'intelligence sensori-motrice : de la naissance à deux ans

Au début comme le décrit Piaget, l'intelligence se construit en fonction des sens et de la motricité de l'enfant. Elle lui permet d'organiser le réel selon un ensemble de structures spatio-temporelles et causales.

À ce stade, l'enfant ne possédant ni langage ni fonction symbolique, ces constructions s'effectuent en s'appuyant exclusivement sur des perceptions et des mouvements, autrement dit, par une coordination sensori-motrice des actions sans intervention de la représentation ou de la pensée.

L'un des apprentissages essentiels au cours de cette période concerne la compréhension de la permanence de l'objet. Ce que Piaget entend par *permanence* c'est le fait qu'une personne accorde une existence aux choses « extérieures au moi, persévérant dans l'être lorsqu'elles n'affectent pas directement la perception » (cf Piaget, 1937).

Comment le bébé se représente-t-il les objets qu'il ne voit plus ? Pour Jean Piaget l'enfant se rend compte de la permanence des objets par stades successifs :

1^{er} stade (de 0 à 1 mois) : l'enfant développe l'exercice des réflexes. L'enfant n'a aucune réaction suite à la disparition d'un objet.

2^e stade (de 1 à 4 mois) : les premières adaptations acquises et les réactions circulaires primaires, l'enfant est centré sur son corps. L'enfant a une réaction émotionnelle (pleurs, cris, etc.) à la disparition de l'objet mais n'entreprend aucune recherche.

3^e stade (de 4 à 8 mois) : les réactions circulaires secondaires et les procédés destinés à faire durer les spectacles intéressants. Il acquiert la permanence pratique, il revient au jouet qu'il a laissé. En revanche si on pose un linge dessus il ne le cherche pas sauf si c'est lui qui l'a mis dessous (ou s'il voit une partie de l'objet, qui fait sens pour lui, dépasser)

4^e stade (de 8 à 12 mois) : coordination intentionnelle des réactions circulaires secondaires et leur application aux situations nouvelles. L'enfant recherche systématiquement l'objet. Cependant sa représentation de l'objet n'est pas encore parfaite, il commet l'erreur dite du « stade IV » (ou erreur A non B) : lors du déplacement visible de l'objet il le recherche là où il l'a précédemment trouvé et non pas nécessairement là où il a disparu.

5^e stade (de 12 à 18 mois) : réactions circulaires tertiaires et la découverte des moyens nouveaux par expérimentation active. L'enfant résout le problème du stade précédent tant que les déplacements de l'objet sont visibles. S'ils sont invisibles (par exemple on met l'objet dans une main et on le met, sans que l'enfant ne le voit, sous un coussin), l'enfant recherche l'objet dans la main et ne cherche pas ailleurs.

6^e stade (de 18 mois à 24 mois) : l'invention des moyens nouveaux par combinaison mentale des schèmes. L'enfant est capable de retrouver l'objet même si les déplacements sont invisibles. L'enfant perçoit alors la conservation de l'objet, cette conservation étant « solidaire de toute l'organisation spatio-temporelle de l'univers pratique, ainsi, naturellement, que sa structuration causale »².

Le stade de l'intelligence préopératoire : de deux à six ans

Au début de cette période, l'enfant assure sa maîtrise des notions de l'espace et du temps, puis de la fonction symbolique. Ces objets, généralement acquis lors du stade précédent, sont alors plus assurés. La permanence de l'objet est acquise car l'enfant peut se représenter l'existence d'un objet sans que celui-ci soit présent.

²Site Wikipedia - Jean Piaget - Les stades de l'intelligence

Cette période est surtout marquée par diverses acquisitions. En premier lieu, l'enfant développe fortement ses capacités langagières. Il est capable peu à peu de dialoguer. Par ailleurs, c'est aussi durant cette période que se forme la notion de quantité.

Au niveau psychologique ce stade est marqué par l'égoïsme qui se marque par l'artificialisme, la causalité morale, le finalisme. L'artificialisme est le fait de penser que tout est créé par l'homme, la causalité morale revient à considérer que les lois physiques sont semblables aux lois morales, le finalisme tend à expliquer le monde en donnant une raison à toute chose (ex. les arbres secouent leurs branches pour produire du vent). L'égoïsme infantile traduit l'indifférenciation du sujet et de l'objet, ainsi que la confusion du point de vue propre avec celui d'autrui. L'égoïsme est l'incapacité qu'a l'enfant de se décentrer et de coordonner son point de vue avec celui d'autrui. L'égoïsme constitue donc en quelque sorte l'équivalent, au niveau de la représentation, de ce qui est "l'adualisme" du premier stade sensori-moteur ; c'est-à-dire, l'indissociation entre le corps propre et le milieu extérieur. Cette notion est liée également à un déséquilibre de l'assimilation et de l'accommodation³.

La pédagogie musicale destinée aux enfants

Les pédagogies musicales pour les jeunes enfants prennent en compte depuis longtemps ces stades de développement dans la construction des projets pédagogiques. La découverte des sens à travers la musique et inversement n'est pas récente et, déjà en 1909, le psychologue suisse Edouard Claparède disait que "la curiosité enfantine doit disparaître de la liste des vices, pour être inscrite au tableau des vertus". Au début du XX^{ème} siècle, des musiciens ont développé des pédagogies musicales plus proches de la pratique musicale, le solfège n'étant plus l'unique entrée. Cela a donné naissance à des méthodes dites "actives" comme celle d'Emile Jacques-Dalcroze, Carl Orff, Zoltan Kodaly ou plus tard Edgar Willems.

Par des exercices corporels liés à une écoute musicale et qui travaillent la décontraction, la méthode Dalcroze aussi appelée "rythmique corporelle" fait sentir les composants du rythme par des exercices.

"Pour éduquer l'homme, il faut exercer rythmiquement tous ses membres. C'est que l'enfant naît rarement polyrythmicien. Pour créer en lui le sentiment de simultanéité de rythmes différents, il est

³ Site Wikipedia - Jean Piaget - Les stades de l'intelligence

indispensable de lui faire exécuter, à l'aide de membres différents, des mouvements représentant des longueurs de temps de durée différente”⁴

L'expérience personnelle de l'enfant est visée par Emile Jacques-Dalcroze qui souhaite ainsi développer le lien entre le cerveau et le reste du corps.

Edgar Willems, inspiré d' Emile Jacques-Dalcroze développe une méthode en lien avec les travaux de Piaget et les stades de l'intelligence sensori-motrice. Basé sur le développement de l'écoute, il travaille avec des nourrissons le développement de l'oreille en lien avec l'environnement sonore de l'enfant. “C'est une méthode globale pour tout ce qui concerne la vie et une méthode analytique pour la prise de conscience, qui exclut tout procédé extramusical et emploie des moyens qui vont du concret sonore à l'abstrait, c'est à dire de l'instinct à la conscience et à l'automatisme”, nous explique Cristina Agosti-Gherban⁵. Le travail instrumental et le solfège arrivant plus tard, par l'imitation, le dessin et les mouvements, Edgar Willems souhaite éduquer l'oreille et utilise notamment le carillon au huitième et seizième de ton.

Carl Orff, lui, propose une méthode basée sur l'acquisition progressive d'éléments musicaux - telle que la gamme pentatonique - qui, dans un second temps permettront à l'enfant d'improviser et de développer sa créativité.

Zoltan Kodaly, part du répertoire de musiques populaires de son pays pour développer en même temps l'audition, le chant, la lecture et l'écriture. C'est ensuite que les enfants créeront principalement à la voix des polyrythmies et improviseront des mélodies.

Toutes ces pédagogies actives mettant l'enfant en jeu ont en commun d'initier le jeune enfant à un langage unique à travers les sens. La temporalité de la musique ou le système tonal sont des apprentissages que l'adulte propose au départ de la formation musicale, sous formes diverses.

La question de l'apprentissage est intéressante. L'entrée en musique, tel que le déclic où l'enfant établit un lien entre lui et l'objet musical, doit-elle débiter par l'acquisition d'éléments musicaux précis? L'entrée en musique doit- elle intervenir par l'initiation?

⁴ *Emile Jacques Dalcroze, Le rythme, la musique et l'éducation, Lausanne, 1965*

⁵ *Cristina Agosti-Gherban, L'éveil musical, une pédagogie active*

L' Initiation :

Dans l'antiquité, le terme initiation désigne une "entrée permettant l'éveil de la conscience et une autre vision du monde". Celui qui reçoit l'initiation est admis aux activités particulières d'une société, d'une association.

Le terme Initiation, dans son acception ésotérique désigne celui qui progresse dans son émancipation personnelle et spirituelle. L'apprenti, l'aspirant, reçoit, par le biais de son maître ou instructeur, le contact avec une force au contact de laquelle il recevrait une connaissance spécifique dépendant de son niveau de compréhension. Lorsqu'il réussit son initiation, l'apprenti peut alors être considéré comme un initié. Or, cette progression se fait par le biais d'une échelle de cheminement qui comporte différents stades appelés généralement degrés, (ou grades) initiatiques. L'apprenti, (ou l'Aspirant) qui aura passé avec succès telle ou telle initiation sera considéré comme initié de tel ou tel degré. Ainsi, au fil de sa compréhension des enseignements ésotériques de la doctrine auquel il appartient, l'apprenti (ou l'Aspirant) chemine progressivement de degré en degré jusqu'à obtenir l'équivalent du degré de son maître ou instructeur, voire de le dépasser.⁶

Ces définitions sont intéressantes car nous pouvons établir un lien évident entre apprentissage et initiation. Aux stades de l'intelligence sensori-motrice et préopératoire, la curiosité est un sens très développé et la découverte intime du monde ne peut se faire qu'à travers l'adulte et ses codes. Si l'un des rôles des institutions d'enseignement musical est de provoquer l'entrée en musique des jeunes enfants, alors elles se doivent d'être le lieu de l'expérimentation, de l'invention et du tâtonnement.

Les cours d'éveil musical : découvertes transversales

Dans les années 1970, l'apparition des courants pédagogiques libertaires basés sur l'imagination et la créativité des enfants se sont opposés à l'enseignement traditionnel de la musique, se voulant non directifs et ouverts. Ainsi les travaux pédagogiques liés à ces courants se sont souvent inspirés des problématiques liées aux musiques contemporaines et ses recherches de nouveaux timbres, le détournement des instruments traditionnels au service de l'ouverture vers d'autres sonorités. L'idée que "nous sommes tous et tout le temps des créateurs" est apparue, les cadres

⁶ *Encyclopédie Larousse, Initiation*

et les dispositifs se sont parfois estompés pour laisser toute liberté à l'enfant et ont peut-être desservi la réflexion pédagogique de l'époque car, comme nous l'affirme Cristina Agosti-Gherban : "tout le monde pouvait être animateur musical".

Hormis quelques écoles spécialisées pratiquant une méthode pédagogique précise, j'ai pu voir au cours de mes observations que les enseignants intervenant auprès des jeunes enfants s'inspirent souvent de différentes méthodes, de différents courants. Au sein des structures le permettant, l'éveil musical est également devenu un moment de transversalité où les liens se font entre différents modes d'expression. Les liens entre la danse, les arts plastiques, et le théâtre permettent d'enrichir les expériences esthétiques de l'enfant. De même, "chaque esthétique musicale véhicule une manière de penser le monde et d'envisager les personnes, et donc de faire appel à tous les registres de la perception: des sensations auditives, visuelles, tactiles corporelles"⁷.

Il serait donc dommage de limiter l'éveil musical à une seule esthétique artistique et les institutions, les enseignants l'ont compris. Si l'on met en avant au sein d'un cours d'éveil musical des pratiques transversales, mais également l'expérimentation car comme l'expliquait Marie Madeleine Krynen, ancienne directrice de l'ENM de Yerre en 1986 : "Le cours d'éveil doit être un lieu de recherche, une projection vers ce qui pourrait ou devrait être. Une attitude d'ouverture et d'invention"⁸, alors ne serait-il pas également le point de rencontre entre l'institution, les enfants et les parents? Un moment où les parents peuvent se demander "qu'est ce qui est bon pour mon enfant ?" Un moment où on ne fige rien, où on se pose des questions.

On voit souvent l'institution et le cadre familial comme cloisonnés. Les parents restant au pas de la porte du cours et revenant le cours terminé. Les enfants ont cependant tous une approche différente de la musique une fois le cours terminé. Certains n'y ont plus accès, d'autres sont stimulés quotidiennement par leur entourage (frères, sœurs, parents, etc...), et les motivations liées à la présence de ces enfants au sein de l'école de musique sont diverses. L'école publique se doit d'être un lieu de mixité sociale, doit être accessible au plus grand nombre mais il est important d'impliquer ou en tout cas de questionner les parents.

⁷ Sophie-Dorothee Rudant, enseignant l'éveil musical au conservatoire de Chalon sur Saône

⁸ *Cristina Agosti-Gherban, L'éveil musical, une pédagogie active*

Pour illustrer ce problème, je partirai d'une anecdote personnelle :

“Au mois de mars de cette année, à la suite d'un de mes ateliers d'éveil musical, la mère d'un enfant m'interpelle et me demande quand aura lieu le spectacle de fin d'année. Je lui dis qu'il n'y aura pas de spectacle de fin d'année mais lui rappelle que les parents sont quelquefois dans l'année invités à venir voir l'atelier. Visiblement déçue, elle me dit qu'elle n'a pas le temps de venir assister au cours mais qu'elle aurait bien aimé voir un résultat de cette année de cours. Je lui demande, s'il y avait un spectacle ce qu'elle attendrait comme résultat. Elle répond naturellement :”Et bien combien de chansons avez vous apprises cette année ?”. Un peu plus tard dans la discussion, je lui demande si son fils lui a parlé de ce que nous faisons en cours en ce moment. Elle me dit : “oui, vous faites des instruments électroniques, mais bon...moi j'y connais rien !”

Pour information, nous n'avions jamais parlé de spectacle de fin d'année, ni appris de chansons. A travers cet exemple de spectacle de fin d'année, je voulais montrer qu'il peut y avoir un fossé entre les questionnements des enseignants, des structures et les attentes des parents. J'ai aussi pu me rendre compte, (et j'en suis sans doute responsable), du manque de communication autour du projet pédagogique tout au long de l'année.

Dès la naissance, les enfants sont de plus en plus confrontés à l'objet musical au sein des structures qui les accueillent (secteur de la petite enfance : crèche, relais assistance maternelle, école maternelle, école de musique), l'éveil musical fait partie des activités d'expression proposées au même titre que les arts plastiques ou la danse et souvent abordées de manière transversale. L'éveil musical ne serait pas un enseignement dans le sens traditionnel du terme mais plutôt “une façon d'appréhender le monde sonore, une démarche ouverte et créatrice. Son champ d'action est très vaste car il s'adresse, non seulement aux jeunes enfants (comme on veut le faire croire souvent), mais il suit l'enfant dans son évolution, et concerne aussi bien les adolescents que les adultes” nous explique Cristina Agosti-Gherban. Au-delà de cette notion d'expérimentation et de création, la question de l'outil instrumental est fondamentale. “Quand pourra t il/elle commencer un vrai instrument?” est une question récurrente des parents d'élèves. Nous devons nous demander quelles sont les pratiques et comment les aborder lors de l'entrée en musique.

2- Le sens des pratiques dès l'entrée en musique

Une pratique:

“Application des règles et des principes d'un art, d'une science, d'une technique”⁹

J'ai pu observer dans les présentations des écoles de musique (plaquette de présentation, site internet), que le terme “pratique”(nom féminin), désigne souvent les procédés (instrument, ensemble d'instruments: MAO) ou un courant musical (jazz, musique contemporaine, MAA, etc...). Cependant, à l'intérieur de ces pratiques, d'autres pratiques en découlent toujours : on peut pratiquer un répertoire, des codes (improvisation, lecture) et on pratique toujours l'écoute.

La pratique de l'écoute

La question de l'écoute ou plutôt du “savoir écouter” est présente tout au long des cursus de formation musicale. Savoir s'écouter jouer, savoir écouter les autres, savoir écouter une œuvre pour l'analyser implique qu'il y a une écoute absolue, une écoute experte. Dans son ouvrage *Ecouter une histoire de nos oreilles*, Peter Szendy tente de décrire celui qui possède “l'écoute experte” :

« Il serait l'auditeur pleinement conscient, auquel en principe rien n'échappe, et qui, en même temps et à chaque instant, se rend à lui-même raison de ce qui est entendu... Tout en suivant spontanément le déroulement d'une musique même compliquée il entendrait synthétiquement ce qui se succède : les instants passés, présents et futurs, de telle sorte qu'une signification se cristallise. Il est capable de saisir distinctement même l'intrication de ce qui est simultanément, c'est -à-dire l'harmonie et la polyphonie complexe. Le comportement pleinement adéquat pourrait être qualifié d'écoute structurelle ».

Sans parler de critère visant à atteindre “l'écoute structurelle” de Szendy, il est important dès le début du cursus d'approcher une écoute sensible et les structures ont évolué dans ce sens. Ainsi, dans le schéma d'orientation d'Avril 2008, la part de développement de l'écoute active par la création est recommandée : l'éveil musical correspond à « une phase de développement des perceptions et des aptitudes ».

⁹ *Encyclopédie Larousse, Pratique*

On parle alors ici d'une écoute "active":

« L'écoute des langages musicaux, dans toutes les esthétiques musicales, sous forme le plus souvent possible de "musique vivante", ou de disques et d'enregistrements ; une large ouverture est donnée aux cultures du monde ; ces démarches permettent la constitution d'un vocabulaire sur le son et la musique ainsi que l'approche de systèmes de codification des phénomènes sonores entendus »

«La relation entre l'écoute et l'expression vocale et instrumentale, improvisation et créativité, codage et décodage, production musicale vécue corporellement (privilégiant la voix) ; constitution d'un répertoire de chants adaptés à l'âge et à la voix, rencontre d'autres domaines. L'enfant apprend à s'exprimer en prenant sa place dans l'univers sonore préexistant qui l'entoure. Par une expression de type spontané, il utilise son propre corps (dont la voix), et les objets usuels, explorant leur potentiel sonore, les mettant au service d'une création collective. La pratique active de l'écoute favorise un entraînement progressif au commentaire spontané. Celui-ci lui permet d'analyser et d'apprendre peu à peu à façonner et à transformer les sons. Il élabore ainsi progressivement son sens du jugement critique en se situant par rapport au monde extérieur ». ¹⁰

Bien sûr, on peut exercer l'audition et on croit souvent qu'il faut d'abord entraîner l'oreille et développer la finesse de l'ouïe avant même de parler de musique, dans la perspective d'un éveil des sens. On joue parfois avec l'identification des sources sonores à l'école maternelle comme nous l'explique François Delalande dans *La musique est un jeu d'enfant* : "Je vais aller me cacher derrière le rideau et vous allez deviner avec quoi je fais du bruit? Des clés! Un stylo à bille !" et quelques années plus tard, on demande de lever la main lorsqu'on reconnaît le basson dans une symphonie. Mais pour François Delalande on ne peut pas trop compter sur l'identification des sources "pour apprendre à pénétrer la musique", car elle est déjà la "fonction de l'oreille la plus sollicitée dans la vie courante", il n'y a pas tant besoin d'éveil sensoriel pour ça. C'est pour lui, par la motivation, que la musique a un attrait fort pour l'enfant.

En faisant leur propre musique, ils apprendront à écouter en même temps qu'à produire mais cela n'est pas acquis d'avance. Si on donne à un groupe d'enfants des instruments, lors de la première expérience, on risque de constater qu'ils ne s'écoutent pas eux-mêmes et ne s'écoutent pas entre eux. Lors de la première expérience, l'enfant est simplement "content de pouvoir ajouter au

¹⁰ *Schéma d'orientation d'avril 2008*

vacarme collectif”¹¹. Il faut alors centrer l’attention sur le son qui devient le personnage principal. Pour cela, l’enregistreur peut être un outil intéressant. Un travail d’identification sera forcément réalisé, “c’est moi qui joue à ce moment-là !, là c’est toi” mais au-delà, on écoute ce que l’on vient de produire pour, dans un premier temps, écouter soi-même et les autres puis, dans un deuxième temps, apprécier. “L’écoute pendant le jeu est une question de concentration : ce ne sont ni les mains, ni les ficelles, ni les petits camarades, qui doivent capter l’attention, mais le son” ¹¹. L’écoute critique, quant à elle, est une affaire de distanciation. “C’est le recul du peintre, il n’est pas si facile de se rendre compte de ce qu’on est en train de faire, on juge mieux après coup.”¹¹

On peut également accompagner les enfants à l’extérieur des classes avec des casques et des enregistreurs pour leur faire recueillir des paysages sonores tels que ceux de Murray Schafer. L’écoute comme acte de création musicale comme l’appelle John Cage est un courant musical. Ces expéditions sonores, comme j’aime les présenter aux enfants de mes cours d’éveil musical sont un autre moyen d’envisager l’écoute. L’enfant n’est pas uniquement auditeur, il peut faire appel à son sens critique en décidant d’enregistrer ou non la source qu’il est en train d’entendre. A travers le casque et le micro, il a le même pouvoir qu’un photographe qui, l’œil dans le viseur décide de capturer un instant plutôt qu’un autre. Plus récemment, des artistes liés aux musiques électroniques tel que Amon Tobin fonctionnent grâce à des enregistreurs portatifs dans des environnements différents. Les sons captés qui serviront de matière brute dans le cas des créations d’Amon Tobin, sont alors intimement liés à celui qui les enregistre, on peut alors parler de réelle création musicale. L’assemblage de sources sonores existantes dans un but de créer un nouveau propos musical (culture du sampling) fait complètement partie des procédés des musiciens d’aujourd’hui.

François Delalande propose ensuite dans un cadre de cours d’éveil musical d’amplifier le son parce qu’il occupera mieux l’espace, sera grossi, “le son est capté tout près du corps sonore et sera restitué à l’autre bout de la pièce”, “Tout le monde peut entendre, ce qui n’est pas un mince avantage, mais surtout il est nouveau, surprenant, et il retient l’attention”. Dès lors, on peut imaginer que le son devient indépendant, dissocié de l’objet.

Le lien entre l’instrument et l’entrée en musique est intéressant. L’instrument est le pivot, là où la rencontre musicale se fait.

¹¹ François Delalande, *La musique est un jeu d’enfant*

Les pratiques instrumentales

Lors de l'entrée en musique, au sein des cours d'éveil musical ou encore dans les structures d'accueil de la petite enfance les pratiques musicales sont souvent traitées dans un cadre de découverte, sous-entendu : dans un cadre de découverte des codes musicaux universels. La notion de carrures rentrant très tôt dans les contraintes de jeu de l'enfant, par le travail autour de chansons ou encore les exercices rythmiques de certaines méthodes actives, le rapport au temps est un élément défini par l'adulte parfois même avant les premières pratiques instrumentales. Emile Jacques-Dalcroze disait que "Pour éduquer l'homme, il faut exercer rythmiquement tous ses membres, c'est que l'enfant naît rarement polyrythmicien"¹². Ce constat est sûrement vrai, mais faut-il l'éduquer si jeune? En caricaturant un peu, on pourrait se demander si les petites percussions souvent présentes dans les crèches ou dans les classes d'éveil musical ne sont là que pour taper de façon collégiale le premier temps de la mesure? Est-ce le rôle de l'entrée en musique?

Les instruments ont tous une histoire, ils sont liés également aux courants musicaux dans lesquels ils ont été utilisés. Ainsi, nous donnons la plupart du temps aux enfants des instruments à hauteurs fixes, aux intervalles discontinus fidèles aux codes de la musique classique occidentale. Delalande un peu sarcastique explique : "Le résultat on le connaît, ils seront définitivement fermés à toutes ces musiques de sauvages qui ne ressemblent pas à du Mozart!". Si l'on considère que l'entrée en musique doit se faire par l'invention et l'expérimentation alors, le choix de l'instrument est déterminant. L'exemple du métallophone, un des plus répandus dans les classes et dans les instruments que possèdent chez eux les enfants, illustre bien l'importance du choix pédagogique de l'instrumentarium : Les lamelles du métallophone ont toutes des timbres identiques, le son assez pauvre, l'intérêt réside essentiellement sur les intervalles de hauteurs.

"Si bien que si vous mettez un métallophone dans les mains d'un enfant de 6 ans, vous solliciterez deux sortes de réactions : d'abord taper, ce qui est un des schèmes moteur les plus régressifs, ensuite retrouver des petites mélodies comme *Au clair de la lune*. Voilà deux comportements qui sont à l'opposé de l'invention. Vous pouvez bien entendu encourager la recherche de mélodies connues ou improvisées. Mais attention : Si on vous joue *Au clair de la lune* sur une tierce mineure

¹² Emile Jacques Dalcroze, *Le rythme, la musique et l'éducation*, Lausanne, 1965

au lieu de majeure ou si on vous mélange gaiement les tonalités vous devrez tôt ou tard corriger. Vous êtes engagé dans la logique du juste et du faux. “¹³

De même doit-on, enseignant l'éveil musical, corriger un enfant qui tape doucement avec une baguette sur une trompette ou qui souffle dans le pavillon de cette dernière?

Certains diront qu'il ne faut pas non plus prendre de mauvaises habitudes, les lutheries ayant évoluées en fonction des besoins des musiciens liés aux répertoires et qu'il y a une raison si l'on souffle dans l'embouchure de la trompette. D'autres diront que l'enfant devant l'obstacle trouvera plus tard par lui-même la position et c'est à l'enseignant de créer ces situations. Je serai plutôt de cet avis, cependant concernant la petite enfance, l'expérimentation doit être totale au sein d'un cadre proposé par l'enseignant. L'enseignant pourrait alors faire le choix de choisir des instruments aux sonorités simples pour les tout petits et d'autres, aux sonorités plus complexes pour les plus grands. Mais avant l'âge de 3 ou 4 ans, l'enfant n'assimile pas encore le jeu collectif dans le sens que nous connaissons. La construction reste personnelle. C'est pour cela qu'il vaudrait mieux fournir aux plus jeunes des instruments riches en sonorités afin que l'expérience intime ne s'épuise pas trop vite. Un peu plus tard, vers 3/4 ans, alors l'enfant commence à construire, de façon complémentaire avec les autres.

Les pratiques musicales ont un rôle majeur pour créer l'entrée en musique. Au départ, pour l'enfant, l'intérêt ne réside pas dans l'objet instrument car il ne donnera une valeur à celui-ci seulement lorsqu'il est associé à un vécu. L'adulte peut invoquer la valeur de l'instrument au nom de la Musique, du Beau ou de la valeur marchande, mais le jeune enfant devra construire un lien intime avec celui-ci avant qu'il prenne de la valeur à ses yeux. Pour cela, c'est par la sensation qu'il agit sur l'objet, qu'il le transforme, c'est par l'expérience de production de sons à travers différentes pratiques qu'il établira son lien avec l'instrument. C'est aussi par la projection : un enfant peut vouloir jouer d'un instrument après avoir vu quelqu'un en jouer. Lors d'un entretien que j'ai pu avoir avec Ernest Bergez, enseignant les MAO au CRAP, ce dernier évoque son entrée en musique :

“Mon entrée en musique s'est réellement faite lors d'un concert que j'ai vu avec mes parents à l'âge de trois ans. Je garde le souvenir d'être émerveillé par ces lumières et ce son tout autour de moi.”

¹³ François Delalande, *La musique est un jeu d'enfant*

Le rôle des cours d'éveil musical peut être alors de provoquer ces rencontres, de mettre le plus souvent l'enfant dans de réelles conditions d'écoute et de pratiques. C'est peut-être également en diversifiant les pratiques, sans les survoler, que l'enfant peut par l'outil s'appropriier l'environnement musical. Sans les survoler car, c'est en revenant sur l'instrument, qu'il ne sera plus "jetable", c'est par le souvenir d'autres moments passés avec celui-ci, qu'il ira plus loin dans la pratique.

Provoquer le contexte

Pour un jeune enfant, il est compliqué au départ de différencier les sons de son environnement, du corps musical. Ainsi, comment montrer la différence des enjeux qu'il y a entre le son produit par un métallophone et celui produit par sa petite voiture électrique. Afin qu'il puisse reconnaître le moment de recherche des sons, il faut créer un vrai moment de musique. Le spectacle, concert est identifié très vite chez l'enfant spectateur comme un moment où ses sens sont réceptifs à la musique, aux lumières/ décor, à l'action qui s'y passe. Il y a un début, un milieu et une fin. Il y a un lieu, un univers, être immergé dans le son. Au sein des structures accueillant la petite enfance, c'est en multipliant les moments de jeux, mais aussi en permettant d'entrer dans un univers singulier, que nous pouvons provoquer l'entrée en musique. Je ne dis pas que le cours doit toujours se passer sur une scène de spectacle mais il est important au sein d'un cours de faire entrer l'enfant dans un univers. Ainsi j'ai pu observer lors de visites dans des crèches ou dans des classes d'éveil musical que le changement de lumière est souvent lié au moment de jeu. Certains éteignent quand d'autres allument une petite lampe uniquement avant le jeu. Le silence qui précède ces moments est également très important car il permet de délimiter le champ de la pratique musicale. Dans un même temps la diversité des pratiques présentes dans les écoles de musique permet des échanges, il faut voir ce qui se fait, ce que font les autres. L'enseignant peut aussi faire le lien entre les activités culturelles d'un secteur et les parents des enfants afin de les informer et de les encourager à vivre avec leurs enfants des moments de musique.

Quels enseignants?

Lors de mes observations dans différentes structures, j'ai pu rencontrer quelques enseignants. Au sein des écoles associatives que j'ai pu visiter, ceux qui dispensaient les cours d'éveil musical, pour la plupart, donnaient également des cours dans une autre discipline. Au sein de mon école, mon prédécesseur dispensait par exemple des cours de saxophone. Ailleurs, j'ai pu rencontrer un

professeur de formation musicale ou encore de flûte traversière. Dans les conservatoires à rayonnement régional que j'ai observés, des enseignants titulaires d'un DUMI intervenaient dans le cadre de leur poste, dans les structures accueillant la petite enfance (crèche, école maternelle...) et également dans les cours d'éveil musical. Sur le site internet du CFMI (centre de formation de musicien intervenant préparant au DUMI) de Paris Sud, j'ai pu lire une définition du musicien intervenant :

“Pourvu d'une solide formation instrumentale et théorique initiale, il est ouvert à une pluralité de cultures et de styles musicaux ; l'éventail de ses compétences l'amène à chanter, diriger, improviser, composer et arranger, etc. Il a une connaissance de l'enfant et de la gestion des groupes ; par des démarches actives et ludiques, il développe une pratique artistique vocale et instrumentale où les activités d'interprétation, d'écoute et de création se conjuguent pour assurer une éducation musicale de qualité.”¹⁴

Connaissant les jeunes enfants, et ouvert à la diversité des pratiques, ces musiciens intervenants sont formés à la gestion d'un groupe classe principalement dans le cadre de l'école élémentaire, pré-élémentaire et péri-scolaire. Cependant, un assistant spécialisé d'une discipline, conscient des enjeux liés à la petite enfance peut-il, et comment doit-il intervenir dès l'entrée en musique? Je m'intéresserai maintenant à ma discipline, les musiques amplifiées.

3- Le rôle des musiques amplifiées dès l'entrée en musique

Cette partie de ma rédaction n'a pas vocation à proposer une entrée en musique uniquement par les musiques amplifiées, cette vision irait à l'encontre de l'idée de diversifier les pratiques. Cependant, j'ai pu constater que le rôle des pratiques liées aux musiques amplifiées est quelque peu flou lors de l'entrée en musique. Le registre “chanson”, très présent lors des cours d'éveil musical fait-il partie des musiques actuelles? La diversité des pratiques en perpétuelle évolution à l'intérieur de cette appellation nécessite non pas de classer celles-ci, ni d'en faire l'inventaire car il ne serait jamais d'actualité. Tous les praticiens enseignants, assistants spécialisés d'une discipline doit faire des liens entre les pratiques de sa discipline, mais, il est normal à mes yeux qu'il puisse déterminer à l'intérieur de sa discipline, par quelles entrées, par quels outils, et par quelle définition de sa discipline, il lui semble juste d'aborder son enseignement. J'ai pu constater durant ma formation au Cefedem Rhône-Alpes, au sein du département Musiques actuelles amplifiées, la

¹⁴ Site web du CFMI Paris Sud

grande diversité des parcours, des univers des étudiants. Certains pratiquaient la chanson française, d'autres la salsa, d'autres l'électro-acoustique ou encore les musiques rock ou électroniques. Même si nous devons être polyvalents dans nos enseignements et ouvrir le plus possible nos cultures, nos pratiques et nos champs d'actions, même si nous avons des problématiques qui nous rassemblent, telles que la création ou encore l'amplification, chaque enseignant possède son univers singulier, ce qui est à mon sens une grande richesse.

L'appellation musique actuelle amplifiée regroupe une multitude de styles, aux influences qui s'interpénètrent sans cesse. Marc Touché, pense que ces musiques "ne désignent pas un genre musical en particulier, mais se conjuguent au pluriel pour signifier un ensemble de musiques et de pratiques sociales qui utilisent l'électricité et l'amplification sonore comme éléments majeurs, entre autres, des créations musicales et des modes de vie (conditions de pratiques, modalités d'apprentissage)"¹⁵

Pour qualifier ces musiques, le ministère de la culture appréhende avec complexité la variété impressionnante des comportements, des pratiques, des styles et des esthétiques. Le terme "musiques actuelles" a été retenu lors de la création en 1998 de la commission nationale des musiques actuelles par le ministère de la culture pour désigner l'ensemble de ces styles musicaux mais le terme "musiques amplifiées" est préféré par les collectivités territoriales via notamment la Fédération nationale des collectivités pour la culture.

Comme précédemment expliqué au cours de mon introduction, je favorise dans cette rédaction le terme « musiques amplifiées » car il définit mieux, à mon sens, les similitudes de procédés. Cependant, il n'exclut pas la définition de Noémie Duchemin, chercheuse en Science politique qui voit en les MAA "un sujet rempli de présent, traversé de questionnements, de passions et d'incertitudes."¹⁶

L'enseignement des musiques amplifiées

L'enseignement des MAA est apparu dans l'institution avec la notion d'accompagnement. Au départ, la mission du ministère de la culture par le biais des écoles de musique a été de proposer un accompagnement des formations musicales dites "actuelles/amplifiées" dans leurs pratiques.

¹⁵ Marc Touché, *Connaissance de l'environnement sonore urbain, L'exemple des lieux de répétition*

¹⁶ *Enseigner la musique n°8, Cefedem Rhône Alpes*

Jean Pierre Saez, directeur de l'observatoire des politiques culturelles évoquait au colloque national sur l'enseignement des musiques actuelles de Toulouse, le 19 et 20 mai 2005 que l'enseignement des MAA "n'est pas uniquement fondé sur le principe de la transmission de savoir et de savoir-faire, mais aussi sur le principe de l'accompagnement, du compagnonnage, de la socialisation des pratiquants. En ce sens, on pourrait dire que les musiques actuelles incarnent la promesse d'une école citoyenne"¹⁷.

On peut alors penser la nécessité de la présence de ces musiques dès l'entrée en musique.

Un laboratoire des sons

Le cours de musiques actuelles est également le terrain de l'expérimentation, à l'image de la définition de Noémie Duchemin précédemment citée, c'est le lieu du questionnement, du tâtonnement. Il est difficile alors de figer les apprentissages. Au Conservatoire de Chalon sur Saône, les cours de MAA sont abordés comme atelier/laboratoire. C'est le lieu où les jeunes, d'horizons différents viennent expérimenter, bouleverser leurs pratiques, se mettre en danger. Chacun pratique un instrument mais n'hésite pas à changer, en fonction du projet proposé par l'enseignant. C'est par les dispositifs puis les expérimentations, les problèmes rencontrés, et enfin les clés données par les élèves entre eux ou par les enseignants que naissent les apprentissages. Pour revenir à l'entrée en musique, les enjeux sont différents : il ne s'agit pas de perturber les pratiques et les repères des enfants, mais d'adopter une démarche de recherche créative. L'improvisation n'est pas qu'une étape du travail en vue de figer quelque chose, l'expérimentation peut être alors abordée comme une finalité.

"Le son comme point de départ" est souvent évoqué comme élément constitutif des musiques amplifiées. Les centres de formation tels que les Cefedem forment les futurs assistants spécialisés MAA à l'utilisation des outils d'enregistrement et de production. Le traitement des sons, qui n'est pas uniquement réservé aux musiques assistées par ordinateur, et les procédures d'amplifications sont autant de questions qui rassemblent ces pratiques.

Concernant l'écoute, nous avons déjà vu que l'enregistrement de sources sonores peut être un moyen de développer l'écoute critique, tant par l'écoute d'une production musicale, que l'enfant a réalisé seul ou de manière collective, que par l'action d'enregistrer (de choisir) une source plutôt

¹⁷ Colloque national sur l'enseignement des musiques actuelles de Toulouse, le 19 et 20 mai 2005

qu'une autre au sein de son environnement. Ensuite peut intervenir, par exemple, un travail de modification de ces sources enregistrées ou un travail de jeu par une action de déclenchement.

Les travaux d'amplification lors de l'entrée en musique peuvent être aussi pertinents. Un enfant qui, à l'aide d'un micro, entend sa voix dans un haut-parleur s'apercevra souvent qu'il la perçoit différemment. Sa voix sera alors instrument d'expérimentation musicale. Les possibilités d'apprentissages sont immenses ne serait-ce qu'avec un micro branché à un haut-parleur : des travaux de timbre, modifications de l'espace sonore, productions de sons et larsen sont des exemples d'expérimentations possibles grâce à l'amplification.

De nouveaux outils : une mutation du geste musical

“Bien sûr, le premier geste musical est celui de l'instrumentiste : la musique se fait avec les mains et le souffle. Il n'y a pas de musique sans cela, et d'une manière générale n'importe quel son est le résultat d'un geste ou d'un mouvement : d'un choc, d'un frottement, d'un déplacement d'air, qu'on peut, dans la plupart des cas, voir ou sentir.”¹⁸

Les musiques contemporaines ont changé ce rapport au geste instrumental, la recherche et l'expérimentation de nouveaux timbres a entraîné des nouveaux gestes bouleversant les manières traditionnelles d'interprétation. Les musiques électroacoustiques ont aussi modifié ce rapport : où se trouve le geste instrumental lorsque l'on entend une musique qu'à travers des haut-parleurs?

Les musiques amplifiées ont vu apparaître au sein de leurs pratiques de nouveaux outils de création et d'interprétation. Par l'informatique et les nouvelles interfaces de contrôles du son, ces nouveaux praticiens, souvent qualifiés de “pousse bouton”, ont eu au départ du mal à se considérer comme musicien.

Un parallèle peut être fait avec l'art contemporain. Les procédures, souvent singulières des artistes se distinguent des procédures traditionnelles. Les techniques ne sont parfois plus identifiables, c'est le propos artistique qui est mis en avant et c'est lui qui entraîne le choix de l'outil et du geste. On retrouve cela dans certaines musiques amplifiées où le choix de l'instrument se fait en fonction du projet, du son et du geste ou mouvement souhaité. Les nouvelles interfaces permettent aux musiciens de choisir leurs mouvements en fonction de l'action qu'ils souhaitent effectuer. Lors de l'entrée en musique, les techniques liées à l'élaboration d'un son sur un instrument peuvent être

¹⁸ François Delalande, *La musique est un jeu d'enfant*

un premier obstacle, dans une démarche où la recherche de son est le point d'entrée, nous verrons quelques exemples d'outils modifiant ce rapport au geste.

Il est d'abord important de distinguer deux choses : Certains de ces outils se distinguent des instruments traditionnels car ils nécessitent deux modules différents. Un module est générateur de sons (ordinateur, expandeur, sampleur...) et un module de contrôle (clavier, pad de déclenchement, écran tactile, détecteur de mouvement...). C'est par le module de contrôle que le geste interviendra. Nous pouvons ainsi imaginer différentes problématiques intéressantes comme quel geste pour quel son? Ainsi, par un même geste, on peut déclencher un son, et intervenir simultanément sur un ou plusieurs paramètres (volume, hauteur, traitements...). Le Kaoss Pad produit par Korg est une interface qui génère et contrôle des sons et permet de définir différents paramètres sur une abscisse et une ordonnée. Le musicien déplacera son doigt sur le carré tactile pour agir sur ces paramètres.

Au-delà de toucher, de souffler, ces contrôleurs peuvent également agir sur le son grâce aux mouvements du musicien. Des capteurs de mouvements de type *Wiimote* ou encore le récent *Op Lab* développé par Teenage engineering peuvent ainsi permettre à un enfant de jouer avec la hauteur d'une note en levant plus ou moins son bras pendant que d'autres déclenchent des sons en tapant du pieds.

Des programmes informatiques modulables tel que Max MSP ou Pure Date permettent ainsi à un enseignant d'imaginer puis de réaliser des dispositifs de mise en jeu invitant également des pratiques transversales. On peut agir sur un son mais en même temps sur les lumières, une vidéo, etc... La rencontre avec d'autres pratiques artistiques comme la danse peut être alors envisagée d'une autre manière. Le collectif puce muse a créé la Méta malette, un méta instrument utilisé fréquemment avec des jeunes enfants. Un article du journal Le monde nous décrit cet instrument :

“Relié à un ordinateur où sont classés des milliers de sons, le méta-Instrument traduit musicalement le moindre geste de son pilote. Qu'on caresse une touche, qu'on batte des bras de haut en bas, de droite à gauche, c'est tout un monde sonore qu'on met en branle : du vent en rafale, des bribes de mots, des cris d'animaux, des bruits synthétiques ou tout simplement des notes de pianos sont sculptés, rythmés, arpégés par la drôle de danse de l'instrumentiste.”

Pour permettre l'entrée en musique, la diversité des pratiques, des contextes de jeu et d'écoute est très importante. Chez les jeunes enfants l'expérimentation se fait par les sens, et ces outils peuvent permettre à l'enseignant, par l'élaboration de ses dispositifs de cours, d'appréhender cela autrement.

Les musiques électroniques : une autre approche du son possible

Au cours de mes recherches sur l'entrée en musique, je me suis intéressé aux musiques électroniques et à la manière dont elles peuvent être abordées dès l'entrée en musique. Elles sont très souvent présentes dans l'environnement des jeunes enfants car elles jouent un rôle important dans le contexte social et économique actuel. Omniprésentes à la télévision, radio, elles sont cependant pratiquées depuis peu dans les institutions et, la plupart du temps s'adresse à des publics avertis (adolescents, adultes) qui viennent enrichir leur pratique.

A l'intérieur de ces musiques, une immense diversité de courants musicaux apparaissent, aux procédures différentes, aux vocations diverses (certaines sont faites pour danser, d'autres sont plus expérimentales) mais elles se rejoignent dans certains procédés : l'utilisation de générateurs de signaux et de sons synthétiques grâce à des appareils électroniques.

Les recherches sur l'élaboration de nouveaux timbres, visant à élargir l'instrumentarium orchestral en utilisant des instruments électriques puis électroniques datent de la fin du XIX^{ème} siècle, et en 1951, Meyer-Eppler et Stockhausen deviennent les pionniers de la musique électronique, qui partait de vibrations sonores électriques : il s'agissait de produire des sons aux paramètres bien contrôlés, suivant les prescriptions de partitions existant a priori et construites suivant des règles formelles très précises. L'utilisation de sons de synthèse dans les pratiques musicales s'est considérablement démocratisée lors de l'apparition des synthétiseurs et par l'évolution des outils informatiques.

Avec les jeunes enfants, la synthèse sonore peut être abordée comme une entrée intéressante. En effet, à partir d'un signal simple, créé par un oscillateur, l'enfant pourra construire des sons et approcher différents paramètres tels que la hauteur des fréquences, l'enveloppe ou encore l'amplification. Sans parler de reproduire un son existant mais plutôt d'inventer de nouveaux objets musicaux, des outils pédagogiques tels que le Mélisson ont été créés pour permettre d'aborder la "chaîne du son". L'enfant peut être alors producteur de sons mais peut également agir sur le son d'un autre, le transformer, l'amplifier.

Je présenterai maintenant, différents récits de cours observés ou réalisés depuis septembre 2011. Abordant avec un jeune public des pratiques liées aux musiques électroniques et plus généralement aux musiques amplifiées, l'idée n'est pas de figer un quelconque dispositif ou de donner une "recette qui fonctionne ou ne fonctionne pas" mais, plutôt, de partir d'exemples concrets, pour continuer à nourrir ma réflexion et poursuivre mes interrogations.

Récits de cours

Intervention en crèche - Les mésanges

Dans le cadre de ma formation au Cefedem Rhône Alpes, j'ai eu la chance de rencontrer Sophie-Dorothée Rudant. Dispensant les cours d'éveil musical au conservatoire de Chalon-sur-Saône, je souhaitais lui demander de débiter un travail avec elle et ses élèves. Elle m'a invité à venir la semaine suivante dans une crèche où elle intervient chaque semaine. Pour elle, il était indispensable que je vive cette expérience avec des nourrissons afin d'appréhender ensuite l'éveil musical.

Elle m'explique qu'elle travaille avec les enfants sur une thématique durant tout leur passage dans cette structure : Petits bruits de sous bois.

Dans la salle, une quinzaine d'enfants de 3 à 9 mois jouent. Elle dépose sur le sol deux tapis composés de huit carrés chacun recouvert d'une toile uniforme afin de ne pas attirer l'attention sur les formes et branchements des carrés. Reliés au logiciel Max MSP et à des haut-parleurs, les huit carrés du premier tapis déclenchent des sons abstraits et concrets. Les déclencheurs de l'autre tapis traitent les sons du premier grâce à des effets de type delay, freeze, réverbération.

Après avoir éteint quelques lumières, les adultes présents (auxiliaires de puériculture, et Sophie-Dorothée) se mettent en jeu en produisant des sons à la voix. Les enfants observent et le bruit ambiant s'atténue. Puis, Sophie-Dorothée commence à déclencher un son sur un tapis, peu à peu quelques enfants rampent en direction des tapis, hésitent puis certains s'allongent dessus. Durant une vingtaine de minutes, la plupart des enfants sont venus jouer sur les tapis, d'autres sont restés spectateurs concentrés. Telle une performance musicale, il y a eu un début, un milieu et une fin identifiables. Ce sont les propositions des adultes, se mettant en jeu qui ont entraîné les enfants à venir jouer sur les tapis.

Ces tapis n'ayant aucun attrait visuel particulier (ni forme, ni dessin), nous pouvons penser que la participation des enfants et le changement d'atmosphère pendant le moment de jeu montrent qu'ils sont entrés dans un vrai moment de musique au sein d'un univers, proposé au départ par l'enseignant.

Eveil musical - Ecole de musique de Chaponost

J'ai proposé ce dispositif à un groupe de huit enfants de 3 / 4 ans au mois de mars 2012.

J'ai demandé aux enfants de partir en expédition sonore dans le jardin de l'école de musique. Par groupe de deux, ils avaient à leur disposition, un enregistreur numérique et deux casques. Dans un premier tour du jardin ils ont pu écouter autrement les sons de l'environnement (oiseaux, voiture qui démarre au loin, cris d'enfants...) grâce à l'amplification du micro de l'enregistreur dans les casques. Puis dans un deuxième tour du jardin, ils ont enregistré en appuyant sur le bouton rouge les sons qu'ils souhaitaient. Au retour, nous avons écouté tous les sons.

La semaine suivante, j'ai disposé au centre de la salle, deux sampleurs contenant des échantillons de sons enregistrés la semaine précédente au cours de l'expédition sonore ainsi que d'autres sons de synthèse que j'avais choisis. Sans les prévenir du contenu des sons, j'ai proposé à deux enfants de jouer en déclenchant les sons. Les autres, spectateurs ont écouté puis réagi : "on entend une voiture !" ou encore "quelqu'un qui parle !". Puis, c'était le moment de se souvenir de la séance précédente. Quels sons avons-nous enregistrés, dans quel contexte? Quel son est nouveau?

Nous avons déjà auparavant, dans un autre dispositif de cours modifié la hauteur d'un son. Les enfants ont alors, dans un deuxième temps, expérimenté en agissant grâce à ce paramètre sur les sons concrets.

Dans une troisième et dernière séance, le sampleur et leurs sons faisant partie de leur "réservoir" d'instruments, nous avons pu continuer nos recherches sur les hauteurs de sons en ajoutant d'autres instruments.

Durant ce travail, je souhaitais que les enfants s'approprient des sons. De leur "capture" jusqu'à leur utilisation dans des improvisations musicales collectives, chaque son ayant sa propre histoire, mon objectif était qu'ils se constituent chacun leur vocabulaire musical, pour qu'ils puissent ensuite expérimenter et jouer avec. Il serait intéressant de réutiliser ponctuellement ces sons dans de prochains travaux et ainsi observer leurs évolutions.

Eveil musical - Chalon sur Saône

Ce dispositif s'adressait à 12 élèves âgés de 6 ans dans le cadre d'un cours d'éveil musical au conservatoire de Chalon-sur-Saône.

Dans une première séance, les enfants ont découvert le Mélisson développé par le GMEA d'Albi. Il s'agit d'un synthétiseur modulaire à vocation pédagogique et musicale. Chaque module (chaque boîtier) est indépendant mais peut être relié aux autres pour mélange, traitement ou tension de commande. Le Mélisson est donc un synthétiseur dont la configuration n'est pas fixée à l'avance. Selon les besoins, l'âge et le nombre des participants, selon le type de travail que l'on veut effectuer on pourra utiliser tout ou partie des boîtiers disponibles.

Au départ de la séance, Sophie-Dorothée Rudant a disposé une dizaine de boîtiers "source" (qui génèrent des sons) au centre de la salle reliés à 3 haut-parleurs. Abordant un premier paramètre, les enfants ont chacun leur tour puis, de manière collective joué avec le bouton vert dédié au volume du son. L'appropriation du geste s'est faite doucement, puis les enfants ont remarqué le même bouton vert présent sur chacun des haut-parleurs. Sophie-Dorothée a alors demandé à un enfant de venir jouer avec un de ces boutons. Un enfant dit alors : "Le son part dans le tuyau et va dans la boîte !". Dans un deuxième temps, Sophie-Dorothée a demandé aux enfants de monter leur volume puis un enfant est allé baisser le son des trois haut-parleurs.

Je suis intervenu lors du deuxième cours.

Après avoir demandé aux enfants ce qu'ils avaient retenu de la dernière séance, un enfant dit : "on a joué avec le volume, le bouton vert", Je demande aux enfants ce qu'est le volume. "Un son fort ou pas fort!". L'une dit : "Un son fort, c'est un son aigu!". Cette confusion autour de la hauteur et du volume nous a amenés à aborder la hauteur comme deuxième paramètre de jeu.

Après un temps individuel puis collectif d'expérimentation sur le bouton orange (contrôle de la hauteur de la fréquence générée par l'oscillateur), une petite fille est allée tenter de reproduire le balayage continu des fréquences sur le clavier numérique présent dans la salle. Cette dernière s'est rendu compte qu'elle ne pouvait pas reproduire ce balayage avec un clavier mais ne pouvait faire que des notes séparées. Nous avons alors demandé aux enfants de quelles manières nous pouvions faire des notes séparées avec les Mélissons. Les enfants ont les uns après les autres choisi une hauteur puis ont monté leur volume. Ce geste réalisé, nous avons demandé aux enfants de jouer (Mélissons et piano) tous ensemble en ne produisant que des notes séparées.

Dans un troisième cours, nous avons introduit comme nouvel outil, le Kaoss Pad. Au cours d'un moment de jeu autour de la hauteur des sons, je me suis mis en jeu avec les enfants. Grâce à un micro, j'ai pu sur le carré tactile de l'instrument modifier la hauteur de ma voix. Ensuite, deux enfants ont utilisé l'instrument : un enfant producteur de la source sonore (voix) et un enfant transformateur (geste des doigts sur le Kaoss Pad). Nous avons pu finir la séance avec un moment de jeu avec les Mélissons, le Kaoss Pad et le clavier numérique.

Au cours de ce travail, des paramètres du son ont été abordés progressivement à travers différents instruments. Au cours d'improvisations, ce dispositif a permis aux douze enfants de pouvoir expérimenter en même temps, de créer une masse sonore, et d'appréhender les différences entre matière et texture sonore grâce à des gestes musicaux simples et communs à tous les paramètres du son.

Par la suite, nous pouvons imaginer un dispositif avec les boîtiers modifiant l'enveloppe du son ou encore le filtre. Aussi il serait intéressant de pouvoir traiter le clavier ou la voix grâce aux boîtiers du Mélisson, de relier les différents boîtiers entre eux pour que chaque enfant puisse réagir sur le son d'un autre.

Conclusion

L'éveil musical, au sein des institutions d'enseignement de la musique ou les interventions dans les structures accueillant la petite enfance, a vocation à provoquer l'entrée en musique des jeunes enfants. Il ne s'agit pas de faire de l'initiation musicale qui implique la préparation aux codes et techniques des cursus traditionnels, mais plutôt, par l'expérimentation et la découverte de l'objet sonore, d'amener l'enfant à créer un lien intime avec la musique. Une théorie consiste à dire que l'art existe pour créer le monde à notre image. Nous avons toujours le besoin de modeler notre environnement. Chacun a une perception différente de la musique. Il est donc déterminant qu'au sein des cursus d'enseignement de la musique, il y ait une place primordiale pour l'expression des sens et l'invention, et aussi pour l'ouverture entre les disciplines et les rencontres transversales.

Cependant, la période que j'appelle "entrée en musique", de la naissance à l'entrée en cursus traditionnel, n'est pas vide d'apprentissages. Autour d'une diversité des pratiques collectives, un grand nombre de paramètres sonores et techniques peuvent être expérimentés puis progressivement maîtrisés. C'est aussi le début de l'apprentissage du "savoir écouter": soi, les autres, soi avec les autres.

Au sein de ma réflexion, j'ai aussi pu aborder le rôle des pratiques instrumentales. L'instrument et le geste musical ont une place déterminante, car c'est par eux que la rencontre musicale se fait. De plus, la diversité des pratiques et des procédés permet de multiplier les modes d'expression, et de développer les sensibilités de chacun. Le contexte et l'univers liés au moment de jeu doivent être pensés pour provoquer un vrai moment de musique.

A partir de là, les pratiques liées aux musiques amplifiées doivent au même titre que les autres pratiques, trouver une place dès l'entrée en musique. Les problématiques de ces pratiques telles que l'importance de la création, les recherches de sons nouveaux sont en cohérence avec les enjeux des cours d'éveil musical. On peut aussi retrouver dans les MAA, la notion de laboratoire, de moments où on ne fige rien, et d'autres où on pousse les limites de la transversalité des pratiques. Les nouveaux outils liés aux musiques amplifiées et particulièrement les outils électroniques modifient le rapport au geste musical, et permettent de créer des dispositifs qui, dans un cadre délimité par l'enseignant, laissent une grande liberté de découverte et d'expérimentation à l'enfant.

Nous pouvons maintenant nous demander comment intégrer ces pratiques liées aux musiques amplifiées dans un cursus d'entrée en musique, au milieu des autres pratiques?

Il est également indispensable de repenser le lien entre l'entrée en musique et les cursus traditionnels. Quelle continuité est alors possible ? Faut-il ré imaginer les cursus traditionnels?

Bibliographie

-Cristina Agosti-Gherban, L'éveil musical, une pédagogie active, 2000

-Emile jacques Dalcroze, Le rythme, la musique et l'éducation, 1965

-Peter Szendy, Ecouter une histoire de nos oreilles, cahiers de l'IRCAM, 2000

-Schéma d'orientation d'Avril 2008

-Constance ASCAR, Reproduction sonore et écoute créative dans l'enseignement de la musique classique , Mémoire Cefedem Normandie 2009

-François Delalande, La musique est un jeu d'enfant, Buchet Chastel, 1984

-Marc Touché, Connaissance de l'environnement sonore urbain, L'exemple des lieux de répétition, rapport de recherche n°8, 1993

-Enseigner la musique n°8, Education permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées, Cefedem Rhône Alpes, 2005

-Enseigner les musiques actuelles, Colloque national sur l'enseignement des musiques actuelles de Toulouse, le 19 et 20 mai 2005

-Transmettre la musique traditionnelle aux enfants, Actes des rencontres Nationales de formateurs en Musiques traditionnelles de Noth, 1994

Abstract :

Après un tour d'horizon des enseignements proposés dans les institutions aux jeunes enfants (éveil musical, intervention en crèche...), quelles rôles peuvent jouer les pratiques musicales et particulièrement celles liées aux musiques amplifiées dès l'entrée en musique?

Mots clés : Entrée en musique - Eveil musical - Musiques amplifiées - Expérimentations - MAA - Pratiques - Musiques électroniques