

IUFM de Bourgogne

Professeur des écoles

*Les activités rythmiques
à l'école*

*Comment amener les élèves à s'engager dans la musique par des
activités rythmiques ?*

GILLARD Pierre-Henri

Directeur de mémoire : M. ROY Joseph

Année : 2006

Dossier n°0400913A

SOMMAIRE

| | |
|---|-------|
| <u>Introduction</u> | p. 3 |
| I) <u>Cadre théorique et références</u> | |
| 1) <u>L'évolution de la musique à l'école</u> | p. 4 |
| 2) <u>Les instructions officielles</u> | p. 5 |
| 3) <u>Le rythme</u> | |
| a) Définition..... | p. 7 |
| b) Historique : origine africaine..... | p. 8 |
| 4) <u>Apprentissage du rythme</u> | p. 9 |
| Activités rythmiques assujetties à un chant..... | p. 11 |
| L'improvisation..... | p. 13 |
| II) <u>Mise en pratique</u> | |
| 1) <u>Percussions assujetties à un chant</u> (Séquence en CM2)..... | p. 15 |
| La maîtrise de la pulsation | |
| 2) <u>Avec des petits</u> (séquence en TPS/PS) | |
| Utilisation d'objets sonores..... | p. 18 |
| Chants avec gestes frappés..... | p. 20 |
| 3) <u>Vers l'improvisation rythmique</u> (séquence en CE2)..... | p. 21 |
| Boum Badaboum..... | p. 22 |
| Indian Train..... | p. 23 |
| Gout'blues..... | p. 29 |
| 4) <u>Analyse globale</u> | p. 30 |
| 5) <u>Prolongements possibles</u> | p. 32 |
| <u>Conclusion</u> | p. 35 |
| <u>Bibliographie</u> | p. 36 |

Introduction

Passionné de musique depuis de nombreuses années, j'ai souhaité transmettre ce plaisir d'écouter et de jouer de la musique à travers le métier de professeur des écoles. Mais je ne m'étais jamais demandé d'où m'était venue cette passion et surtout comment on me l'avait transmise.

De plus, il se trouve que depuis quelques années, j'ai eu l'occasion de découvrir plus particulièrement une autre forme de plaisir que la pratique instrumentale ou vocale mélodique : les rythmes et les percussions. Cette expérience personnelle dans le monde du rythme m'a tellement apporté tant sur le plan humain que musical qu'il m'a paru naturel de m'intéresser à la façon d'enseigner cette pratique à l'école.

Après quelques essais sur le terrain, plusieurs constats s'imposaient à moi : d'une part, parvenir à une réalisation rythmique parlée, chantée ou avec des percussions était loin d'être un processus facile, même si cela procurait un plaisir certain aux enfants, et d'autre part, placer les enfants dans une véritable activité rythmique n'était malheureusement pas toujours possible avec des enfants de tout âge : la complexité de ces activités imposant rigueur et habitudes de pratiquer.

Dès lors, comment peut-on amener les enfants de l'école primaire à s'engager dans la musique par le corps à travers des jeux et des activités rythmiques, et ainsi avoir des activités musicales plus riches ?

J'ai essayé, à travers trois stages, de proposer quelques activités, dans le but, pour les différents cycles, d'explorer plusieurs manières d'envisager des pratiques rythmiques à l'école.

Dans le cadre de ce mémoire, il m'a paru tout d'abord essentiel d'étudier l'évolution de la place accordée à la musique et plus particulièrement à la pratique des rythmes et des percussions au sein de l'école de l'époque de J. Ferry à nos jours, pour mieux appréhender les récents programmes.

Puis après avoir défini quelques termes régulièrement utilisés et exploré le registre du rythme à l'école en m'appuyant sur les idées de quelques pédagogues du domaine musical, j'ai décrit les séances effectuées et ai procédé à leur analyse.

1) CADRE THEORIQUE ET REFERENCES

1) L'évolution de la musique à l'école

Au cours du XIX^{ème} siècle, l'enseignement de la musique a connu ses premières évolutions. En 1835, un rapport de Boulay de la Meurthe précise que la musique doit faire son entrée dans l'école, non plus comme simple décor des programmes d'enseignement, mais au contraire comme un moyen « d'uniformisation de l'espace politique ». L'objectif est d'utiliser la musique pour éradiquer les patois et les intonations sauvages afin de construire l'unité française : l'ordre linguistique doit permettre de préserver l'ordre moral et social. Dans la loi du 10 avril 1867, le développement du chant est laissé à l'initiative des instituteurs, qui ont, en principe, tous reçu une formation dans ce domaine. La réglementation est départementale et fait ainsi apparaître une considérable disparité dans les pratiques musicales à l'école. En général, les chants appris sont populaires et surtout patriotiques et doivent permettre la transmission des valeurs de la république.

Avant 1900, les instituteurs reçoivent une formation en matière de musique pratiquement nulle, et n'ont quasiment aucun matériel à leur disposition. Compte tenu du manque de moyens, les instituteurs se désintéressent progressivement de la manière d'aborder la musique à l'école.

Il faudra attendre 1923, pour que la musique soit imposée au certificat d'études primaires.

Apparaît alors la TSF, qui donna à l'époque une bouffée d'oxygène à la musique, axant l'enseignement musical davantage sur l'écoute que sur le travail vocal.

Puis l'enseignement musical disparaît quasiment des programmes de l'école primaire de 1942. Il se limite à des chants patriotiques véhiculant des idéologies pétainistes ainsi qu'à un Salut-aux-couleurs obligatoire deux fois par jour dans les cours de récréation. La musique à l'école est donc réduite à son minimum. Pourtant, les avancées en pédagogie de la musique scolaire sont importantes et font apparaître de grands principes novateurs : il est reconnu qu'il convient d'éduquer la voix et l'oreille avant l'apprentissage du solfège en laissant place à la création et en passant notamment par des jeux musicaux.

Après 1945, les effectifs augmentent de façon importante dans les écoles. Un répertoire national de chants obligatoires est publié et des stages de formation pour les enseignants sont mis en place. Toutefois, l'arrivée et la généralisation de différents éléments (télévision, transistor, 45 tours, rock...) vont conduire progressivement à l'abandon pur et

simple d'un enseignement musical scolaire trop en décalage avec l'évolution des mœurs du moment (mai 1968...). Celui-ci est relancé, en 1969, à travers la publication de nouvelles instructions officielles laissant place à l'innovation et dans lesquelles les prémices d'une définition des domaines d'apprentissages apparaissent : activités vocales, rythmiques et corporelles, d'écoute, instrumentales et de codage/décodage. Toutefois, ces instructions ne sont pas vraiment claires et leur interprétation entraîne l'abondance d'expériences et d'essais plus ou moins réussis et efficaces.

Il faudra attendre 1979 pour que soient créés les premiers postes de Conseillers Pédagogiques en Education Musicale (CPEM) qui agissent aux côtés des enseignants pour les aider mais aussi les former. En 1985, les nouveaux programmes sont plus clairs, plus détaillés et mettent en avant des pratiques plus traditionnelles à travers les cinq domaines d'apprentissage. En 1995, c'est l'apogée des arts sous toutes leurs formes à l'école : les programmes laissent une large part à la créativité des enfants afin qu'ils développent leur sensibilité, en leur permettant d'approcher des démarches d'artistes. Le solfège et les pratiques instrumentales y ayant recours sont définitivement évincés de l'école.

Un extrait du Bulletin Officiel n°33, du 14 septembre 1995, notait, dans le cadre du *Nouveau contrat pour l'école*, qu'un moment quotidien de musique devait être instauré, à partir de la rentrée 1995, pour tous les élèves de l'école primaire : il s'agit, par l'imprégnation auditive, d'affiner les possibilités de perception et d'expression des enfants, de favoriser l'assimilation d'un langage artistique et, au-delà, d'une culture.

2) Les instructions officielles

Programmes de l'école élémentaire ,2002

Les programmes s'offrent comme « un cadre de référence nécessaire à l'action de chaque enseignant ». Ils sont détaillés pour chaque cycle et sont accompagnés d'un document d'application dans chaque discipline.

Dans le cadre de ce mémoire, les compétences à acquérir concernant la pratique des activités rythmiques sont les suivantes :

L'élève doit être capable en fin de cycle 2 :

- de produire des rythmes simples avec un instrument, de marquer corporellement la pulsation
- de traduire des productions sonores sous forme de représentations graphiques
- d'exprimer, par des enchaînements dansés, personnels ou collectifs, une façon de ressentir la musique

L'élève doit être capable en fin de cycle 3 :

- d'assumer son rôle dans un travail d'accompagnement
- de repérer des éléments musicaux caractéristiques, les désigner et caractériser leur organisation (succession, simultanéité, ruptures...) en faisant appel à un lexique approprié.

Attitudes:

- L'élève affirme ses choix et ses goûts esthétiques; il peut les expliciter et les faire partager; il développe sa créativité.

Ces programmes indiquent que l'éducation musicale se partage entre culture de la voix et culture de l'oreille. Ils proposent de réinvestir, chaque fois que c'est possible, le travail effectué dans la chorale.

On note cependant que les activités instrumentales doivent porter le plus souvent sur des instruments rythmiques. De même, la perspective d'une présentation publique du travail des élèves comme un puissant stimulant pour eux y est encouragée.

Il y est mentionné également que les objectifs énoncés pour le cycle 2 sont applicables en très grande partie au cycle 3. Ceux-ci signalent que les interactions entre écouter, produire et inventer sont au centre de toutes les démarches. L'écoute est donc une phase importante de la démarche didactique : elle s'articule avec la production et l'invention.

Concernant le rythme, on peut lire dans ces programmes que le corps entre en action aussi souvent que possible pour fixer l'acquisition de la pulsation et du tempo, parvenir à une meilleure maîtrise des gestes dans les activités d'accompagnement et renforcer l'exactitude rythmique.

Les instructions pour le cycle 3 portent sur l'enrichissement du travail d'interprétation et une plus grande maîtrise des chants. De plus, les compétences acquises au cycle 2 permettent d'envisager des accompagnements rythmiques plus complexes, voire des jeux rythmiques sur plusieurs instruments différents.

Réemployer des savoir-faire au profit d'une production musicale ou chorégraphique inventée, personnelle ou collective est une compétence demandée en fin de cycle.

D'autre part, dans les *Documents d'application des programmes*, il est préconisé de traiter les difficultés rythmiques par le travail corporel en utilisant selon les besoins et en combinaison : le marquage de la pulsation, le parlé-rythmé (de préférence avec le texte), les rythmes frappés, les déplacements (qui pourront, mais ultérieurement, se prolonger en chorégraphie).

De plus, si le souci de musicalité reste présent, l'interprétation des chants constitue une phase nécessaire. Elle met en jeu, par discussion, un travail sur les nuances, le tempo, les attaques, les dispositifs (soliste, groupe), et éventuellement l'accompagnement (notamment par des percussions simples).

3) **Le rythme**

a) Définition

-- Retour à intervalles réguliers d'un temps fort qui alterne avec des temps faibles dans un vers, dans une composition plastique, etc...

-- Musique : combinaison de durées

-- Fréquence d'un phénomène physiologique ou biologique périodique.

Ces définitions sont tirées du *Petit Larousse*. Il y apparaît déjà plusieurs champs d'application du rythme, mais ces définitions semblent tout de même incomplètes ou restrictives car, pour la musique par exemple, un rythme qui n'utiliserait que la palette des durées serait bien plat puisqu'il se priverait des accentuations.

Le Grand Robert est un peu plus précis à ce sujet :

-- Distribution d'une durée en une suite d'intervalles réguliers, rendue sensible par le retour d'un repère et douée d'une fonction et d'un caractère esthétique.

-- Mouvement ou bruit régulier, périodique, cadencé (rythme des vagues, rythme cardiaque, etc...)

Le mot rythme s'applique donc à beaucoup de domaines et on le voit, définir un tel terme est d'une grande difficulté. P. Fraisse, dans *Les structures rythmiques*, a tenté une telle étude sémantique¹. Sa conclusion a été d'admettre que le rythme est au carrefour de multiples composantes parmi lesquelles, au premier plan, le couple périodicité-structure, auquel viennent se rajouter la perception, l'affectivité et la motricité.

b) Historique

Traducteurs de la pulsation ou du rythme, les percussions existent depuis l'apparition des premiers hommes, ne serait-ce qu'à travers le martèlement de leurs pieds sur le sol ou le battement de leurs mains. Par la suite, les objets qu'ils ont inventés puis perfectionnés sont là pour témoigner de leur volonté de mieux figurer l'expression et l'émotion humaines à travers les premières formes du langage musical.

Beaucoup de ces instruments se retrouvent encore de nos jours, particulièrement en Afrique, où la pratique musicale traditionnelle, largement fondée sur le rythme, a su résister, plus qu'ailleurs, à la standardisation et la modernité.

Il est difficile de définir la musique africaine traditionnelle; cependant, dans *Musique de l'Afrique* de F. Bebey², ce dernier la qualifie de « musique parlée en rythmes dansants ». En effet, s'il n'y a guère de musique traditionnelle africaine qui échappe à cette caractéristique, c'est surtout en raison de l'omniprésence des tambours dans le monde musical des Africains : absents dans certains jeux, ils sont présents, quand même, avec des battements de mains, les piétinements du sol, le martèlement de certaines onomatopées rythmées...

Au départ moyen de communication, les tambours sont devenus ensuite la base de la

¹ Fraisse P., *Les structures rythmiques*, Louvain-Erasme (1956)

² Bebey F., *Musique de l'Afrique*, Horizons de France (1969)

structure de la musique africaine traditionnelle. Musique et paroles sont souvent synonymes. Pour cela encore, le tambour se trouve tout à fait à sa place : une place qui lui permet de participer à des cérémonies traditionnelles marquant les étapes importantes de la vie de l'homme. Le tambour employait également sa faculté de la parole chaque fois que l'homme avait besoin de communiquer une nouvelle ou de faire parvenir un message à des personnes n'habitant pas le même village que lui. L'art et la technique du message tambouriné peuvent être poussés à un très haut degré de perfectionnement.

Les instruments, la technique employée pour en jouer, ainsi que la forme du langage transmis, sont différents d'une région africaine à l'autre. Par exemple, on peut trouver des tambours à deux peaux dont les tendeurs sont actionnés par l'avant-bras pour faire varier la tension tout en jouant. Il existe aussi des tambours à une peau, ou encore des tambours fabriqués à partir d'un tronc d'arbre creusé. A tout cela bien-sûr, il ne faut pas oublier d'ajouter lesalebasses, utilisées à la fois comme générateurs de sons et/ou comme résonateurs. Elles sont souvent associées à d'autres matériaux tels que le bambou, le roseau, le bois, la peau ou les graines.

Tous ces exemples pourraient servir de point d'appui pour construire des instruments de percussion au sein d'une classe.

4) Apprentissage du rythme

Tout d'abord, les activités rythmiques participent fortement à la construction du temps chez le jeune enfant. En effet, la notion de temps est extrêmement liée à celle de rythme auxquelles sont rattachées celles de dynamique, mouvement, cadence... Le rythme donne l'idée d'un rapport au temps avec des durées et des ponctuations. Dans la vie courante, beaucoup d'éléments s'y ramènent. L'enseignement musical s'appuie en permanence sur les rythmes et le découpage du temps : il doit aider l'enfant à construire ses propres repères temporels par un long travail sur la pulsation, le tempo et le rythme.

La perception est bien sûr à la base de toutes les activités musicales. Elle a la particularité de s'effectuer sur la matière abstraite, impalpable et éphémère qu'est le son. Elle se traduit par l'écoute et désigne l'audition à la fois commune et personnalisée de chacun. En effet, en tant qu'objet sonore physique, la musique – et le rythme – donnée à entendre semble la même pour tous. Mais l'ouïe est plus ou moins développé chez les

individus. Il y a donc un premier paramètre qui différencie l'écoute possible d'un chant ou d'un morceau. L'audition musicale constitue d'ailleurs un véritable travail à mettre en place dès la maternelle pour permettre peu à peu aux enfants d'entendre plusieurs événements sonores à la fois.

Pour C. Agosti-Gherban et C. Rapp-Hess, citant Teplov : "La nature profonde du rythme est d'ordre moteur"³. La perception de la musique n'est donc jamais un processus purement auditif, elle est toujours d'ordre auditivo-moteur. D'où l'importance des expériences motrices des jeunes enfants.

D'après ces deux auteurs, pour aborder l'étude du rythme, on commence souvent par l'étude de la pulsation. Dans mes stages, j'ai moi-même rencontré des difficultés pour obtenir des élèves une pulsation régulière. Cependant, pour une pratique scolaire du rythme, je ne pense pas qu'il faille commencer de travailler de façon systématique sur la pulsation. Aussi ai-je choisi de l'aborder à travers diverses situations (écoute, déplacement, battements,...). La pulsation étant un élément moteur de l'organisation musicale, il faut qu'elle soit vécue d'une façon musculaire et non mentale pour qu'on puisse la sentir et en même temps s'en dégager.

L'implication des enfants dans ces morceaux improvisés nécessite un engagement corporel important. Ces rythmes frappés obligent l'enfant à se servir de son propre corps comme d'un instrument, d'un moyen d'expression à part entière.

Les parties du corps impliquées dans la création sonore, très souvent les mains parfois les pieds, ne sont pas les seules à devoir être maîtrisées. Tout le reste du corps est aussi un élément moteur important. La décontraction du corps dans son entier doit être recherchée pour permettre aux mains de mieux s'exprimer. En effet, l'attitude généralement observée chez un enfant en situation de production sonore est une crispation du corps entier.

La posture générale de l'ensemble du corps est un élément révélateur de l'état d'esprit dans lequel se trouve le musicien.

I.Lamorthe⁴ pense elle aussi, à propos de la pratique du rythme à l'école, qu'une véritable activité met en jeu non seulement l'activité physique, mais la capacité de se représenter l'action, de pouvoir la maîtriser, sans compter la notion de plaisir.

3 Agosti-Gherban C., Rapp-Hess C., *L'enfant, le monde sonore et la musique*, Paris : L'éducateur. P.U.F. (1986)

4 Lamorthe I., *Enseigner la musique à l'école*, Paris: Hachette éducation (1995)

Elle évoque, entre autres obstacles que rencontre l'enseignant, le souci d'obtenir d'abord le silence et l'attention de tous. Après ce temps d'attente, la répétition d'un rythme donné est souvent décevante.

Paradoxalement, nous dit l'auteur, la liberté indispensable pour inventer et s'exprimer ne peut exister sans une loi minimum dont l'enseignant doit être le garant : connaissant les limites à ne pas dépasser, lorsque cela est dit explicitement, dans une situation de calme, l'enfant est sécurisé par ce cadre donné à l'avance.

Activités rythmique assujettie à un chant : le soutien rythmique

Les activités rythmiques jouent un rôle de stabilité en musique, et celle-ci est importante à plusieurs niveaux.

On imagine mal un chanteur de rock commencer par inventer une mélodie et s'ingénier à lui trouver ensuite un accompagnement rythmique. C'est parce qu'il s'installe d'abord dans une pulsation que progressivement va naître pour le musicien un chant qui trouvera peu à peu une identité. On pourrait en dire autant de musiques extra-européennes où l'on imagine mal un chant s'improviser sans la solidité rythmique qui lui donne son caractère original.

Selon G. Authelain⁵, travailler avec des enfants sur des propositions rythmiques simples, agrémentées de temps à autre de quelques breaks⁶, leur permet d'avoir l'assise sonore et gestuelle qui leur manque à partir d'un soutien seulement harmonique. Sans oublier qu'il faut du temps pour s'installer dans une séquence rythmique, et qu'un dialogue, sous forme de jeu entre enseignant et enfant, facilite grandement l'expression de ce dernier pour trouver ses propres formules. J'ai donc essayé, dans le travail sur *Gout'blues*, d'installer les enfants dans le balancement du ternaire, grâce à un dialogue entre la classe et un soliste.

Si la rythmique peut être un choix arbitraire « pour essayer des idées », elle peut être aussi elle-même objet d'imagination et d'invention à partir du texte qui a sa rythmique propre et qui peut fournir aux percussionnistes leur propre matériau d'organisation musicale. (Voir plus loin le travail sur *Le train fantôme* et sur *Indian train*).

⁵ Authelain G., *La création de chansons à l'école*, La Villette, 1989. Dans *L'éducation musicale à l'école*, actes du colloque départemental d'éducation musicale en Seine-et-Marne.

⁶ Break : arrêt momentané du jeu du groupe pour souligner l'intervention d'une seule personne.

L'utilisation des percussions est également attrayante et valorisante pour l'élève. Les percussions contribuent aussi à dynamiser un chant et à accentuer l'expressivité musicale.

N'oublions pas la création : c'est un outil d'apprentissage. Elle fait prendre conscience du résultat de nos actes et de nos pensées, et incite à rechercher le moyen qui permettra d'exprimer le mieux ce que nous pensons. Selon Piaget, elle met en relation directe « *la pensée anticipante avec la réalité physique sonore* ». La pensée et sa réalité ainsi mises en vis-à-vis seront appréciées, affinées, améliorées ou abandonnées, selon l'exigence du créateur. L'anticipation mentale, l'attente d'un certain résultat et l'action réalisée qui en découle, participent au développement de l'intelligence. Cela consiste d'abord en la découverte physique d'un son ou d'un objet, puis en la mise en relation comparative entre l'effet attendu et l'effet produit. Cela peut entraîner une modification dans le mode de réalisation afin d'accéder à un résultat plus adapté que celui qui était espéré. C'est ce qui peut éventuellement se produire au cours de la réalisation d'un paysage sonore à partir d'un musicogramme.

La création musicale est aussi un moyen de matérialiser sa pensée en sons et de s'exprimer autrement que par le langage, ce qui peut gommer pendant un moment les difficultés que l'on a parfois à mettre en mots ses idées. Créer est aussi un moyen d'agir et de canaliser l'énergie parfois difficile à maîtriser de certains enfants.

A travers l'écoute et l'expression (la perception et la création), la musique active des idées, stimule des envies, déclenche des émotions, fait vibrer la sensibilité... Elle renvoie sans cesse l'enfant à lui-même car ce qu'elle fait éprouver est unique et n'est ressenti que par lui. En cela, elle constitue un moyen de connaissances implicite sinon secret, de sa propre personne. L'enfant se découvre soi-même en tant qu'individu propre mais aussi en tant que membre d'une société régie par des règles.

J'ai donc voulu aborder la création musicale, par la réalisation d'improvisations rythmiques.

L'improvisation

Le *petit Larousse* indique qu'improviser signifie « composer sur-le-champ et sans préparation ». Cette définition implique un sens large du terme qui ne le restreint pas à la musique. L'improvisation musicale peut être la création dans l'instant d'une pièce, d'une mélodie ou d'un rythme dans une forme préétablie. Cette notion peut être élargie à une marge de liberté laissée à un interprète par un compositeur. Ces différentes manières d'improviser se retrouvent dans les pratiques.

L'improvisation rythmique, qui nous concerne plus particulièrement, réside dans un jeu où les hauteurs ne sont pas fondamentales. Elle est présente dans tous les jeux de percussions.

Dans le cadre de la musique occidentale, le terme d'improvisation fait penser en premier lieu au jazz. Dans ce cas, un thème est généralement donné au départ, sur un nombre de mesures convenu, avec une succession harmonique qui sert de canevas et de support pour les variations ultérieures. " L'improvisation, faite par un seul instrumentiste ou plusieurs qui se répondent et dont les propos s'interpénètrent, permet aux uns et aux autres de développer un discours fait de références, de variations libres, d'audaces imprévues ou inspirées sur le moment par la sollicitation d'un complice, etc."⁷. (G.Authelain.)

Chez le jeune enfant, l'improvisation est souvent considérée comme un temps d'exploration, de recherche individuelle alors que la concentration que met l'enfant dans son jeu vocal, ou rythmique, manifeste que son propos a une signification pour lui.

L'improvisation, quand elle intervient dans un processus de création, se présente comme une recherche consistant à lancer des suggestions en s'aidant des acquis antérieurs de chacun. Cette improvisation est aussi un jeu, c'est à dire une source de plaisir, d'aventure, mais aussi une activité avec des règles à observer.

Si c'est un jeu, on a donc le droit d'essayer, "c'est pour rire" , on peut se tromper, on peut recommencer, le résultat ne prête pas à conséquence puisque ce n'est pas lui qui sera proposé tel quel à un public. On est dans le domaine du brouillon. Puisque c'est un jeu, il y a des règles; on passe contrat pour respecter ces règles (que celles-ci proviennent de l'enseignant ou soient définies par les enfants eux-mêmes). Cela réclame concentration et

⁷ G. Authelain : La création musicale grandeur nature. 1995.
Chapitre 4, le grand saut (L'improvisation).

attention, écoute et respect des autres, même s'ils se trompent, s'interrompent, bafouillent.

Pour la production d'écrit, il faut donner à l'enfant un sujet, lui montrer des exemples, lui donner les règles. Rien de moins productif que de distribuer une feuille blanche et de donner pour consigne: "écrivez ce que vous voulez, puis vous le lirez à voix haute à vos camarades!"

L'improvisation musicale, elle aussi, se doit d'avoir des outils, des bases, des cadres précis dans lesquels l'enfant, le musicien, pourra créer et faire fonctionner son imaginaire. Je pense que même s'ils n'en n'ont pas conscience, les élèves possèdent tous un certain bagage d'outils, qui peut varier énormément selon les rapports qu'ils ont avec la musique au quotidien, à la maison.

Leur expérience quotidienne confirme qu'un enfant, un adolescent ou un adulte, dans leurs premières improvisations, ne font que reproduire les schémas culturels ambiants. Mais c'est inévitable dans la mesure où il s'agit d'une étape à franchir. Il est souhaitable même, que cela se passe ainsi dans les classes, et que les enfants, dans la mesure où ils s'essaient à des constructions naissantes, malhabiles, mais fort audacieuses pour eux lorsqu'on sait les innombrables obstacles à franchir, finissent par dégager dans leurs improvisations quelque chose de personnel, voire un autoportrait, puisque c'est bien là un des buts de l'action pédagogique : révéler les enfants à eux-mêmes.

Cependant, en situation de recherche, celui qui improvise est en état de fragilité et s'expose à ses propres yeux comme aux yeux du groupe. Il risque aussi bien l'échec que la réussite, quelque soit son expérience et son savoir préalables. En effet, il faut savoir que si la création doit être la fabrication de choses nouvelles, il est illusoire de croire qu'on y parvient d'emblée. C'est ce à quoi je me suis proposé d'apporter un élément de réponse, par l'intermédiaire du travail sur *Indian Train*.

L'objectif, dans une classe, est tout d'abord de prendre le risque, pour un élève, de quitter une situation sécurisante, et pour l'enseignant, de perdre la maîtrise de la connaissance, du programme, du message à transmettre, de l'itinéraire balisé. Il faut donc accepter, pour l'un comme pour l'autre le saut dans l'inexpérimenté.

II) MISE EN PRATIQUE

1) Percussions assujetties à un chant

Stage de pratique accompagnée

Niveau : CM2

Effectif : 25

Pour ce stage, mon but en musique était d'utiliser des percussions comme accompagnement à un chant mais, ne connaissant pas le passé musical de cette classe, mon choix quant à ce chant n'était pas établi à l'avance. J'ai appris à mon arrivée dans l'école qu'un projet de spectacle musical était à son commencement. Il s'agissait de « *Luna Park* ». Le maître d'accueil chez qui j'étais m'a proposé, avec l'accord du musicien intervenant qui s'occupait de la partie musicale du spectacle, de m'inscrire dans ce projet en choisissant un chant de ce spectacle. J'ai retenu « *Le train fantôme* ». En effet, la notion de train peut facilement donner lieu à un ostinato rythmique.

En raison de différentes contraintes (sortie scolaires, sportives, etc...), je n'ai pu assurer que deux séances de musique avec cette classe au cours de ce stage de pratique accompagnée.

Compte rendu de la séance 1

Objectif : Inventer et mettre en place un ostinato rythmique sur le thème du train.

- Frappé collectif d'une pulsation à des tempi plus ou moins rapides. Les élèves sont en demi-cercle. Je donne un tempo et les élèves imitent. J'ai alors remarqué qu'il est difficile, même pour une classe de CM2, de conserver cette pulsation tout en restant bien « ensemble ». En effet, ils ont tendance à rapidement se décaler les uns par rapport aux autres. En leur posant ensuite la question : « Qu'est-ce que vous pensez de ce que l'on vient de faire ? Qu'est-ce qui n'allait pas? », les élèves prennent conscience rapidement du problème. Les solutions proposées sont : se regarder, s'écouter. J'ai insisté sur la nécessité de s'écouter les uns les autres. Les essais ultérieurs ont été en s'améliorant.

■ Proposition du thème du train. Quel est le bruit d'un train qui passe?

Réponses : « Chhhhhhhhhh », bruit de moteur

Après une deuxième sollicitation, un élève propose : « On pourrait faire le bruit des roues : « tac tac tac tac »

■ « Qui pourrait frapper le bruit des roues d'un train? »

Des claves sont prêtées à un élève qui frappe un rythme. Ce rythme est repris par le maître puis par toute la classe en frappant dans les mains. Puis un autre élève propose un autre rythme.

Après quelques essais, on décide de garder un rythme :



■ Ce dernier rythme est alors frappé par un groupe de quatre élèves avec des claves, les autres battant la pulsation dans les mains. Puis changement de rôle pour que chaque enfant joue le rythme.

Le rôle du maître apparaît essentiel pour donner la pulsation et renforcer le rythme quand les enfants hésitent. (J'avais, posés devant moi, un tambourin et des claves que j'utilisais au besoin).

■ Après avoir par questionnement caractérisé le son des claves comme étant aigu, j'ai alors introduit un renforcement des temps forts (1 et 3) grâce à des tambourins, qui donnent un son plus grave.

Et de faire tourner ce nouveau système : 4 élèves avec des claves, 3 avec des tambourins, et les autres à la pulsation en frappant des mains. Puis changement des rôles.

■ Apprentissage du couplet

Phrase par phrase : en parlé-rythmé, puis alternance des phrases (avec moi) puis le couplet entier.

Puis un groupe chante le couplet pendant que l'autre frappe la pulsation, et vice-versa. Enfin toute la classe chante le couplet et frappe la pulsation en même temps, ce qui ne pose apparemment pas de problème.

■ Mise en place du chant + ostinato

Lancement de l'ostinato, puis à mon signal, début du chant. Les élèves aux percussions sont alors perturbés et je dois les guider en permanence. Après quelques essais et changements de rôles, la séance se termine.

Compte rendu de la séance 2

Objectif : Terminer d'apprendre le chant (couplet + refrain) et l'accompagner avec l'ostinato frappé.

■ Travail sur la pulsation : différentes vitesses (Tous ensemble)

Puis je lance une pulsation. Quand les enfants sont réguliers, je m'arrête et frappe des rythmes au hasard. Consigne : ils ne doivent pas se laisser influencer par ce que je fais.

Ils sont enthousiastes et y parviennent au bout de quelques essais. Leur régularité est alors sensiblement accrue.

■ Reprise de l'ostinato frappé.

Je remarque que ma présence en tant que guide est déjà moins indispensable.

Reprise du chant (couplet)

Mise en place des deux en même temps. (Puis changement de rôle)

■ Apprentissage du refrain chanté (de la même manière que le couplet)

Puis enchaînement couplet/refrain.

■ Mise en place ostinato + chant :

Lancement de l'ostinato puis du chant au signal. (Changement de rôle)

Petit à petit, je ne fais plus que diriger et n'aide que ponctuellement les percussionnistes.

■ Reprise une dernière fois avec accompagnement guitare en plus.

2) Avec des petits

Stage en responsabilité n°1

Niveau : TPS/PS

Effectif : 27

Utilisation d'objets sonores

Pendant ces trois semaines de stage en toute petite et petite section, mon objectif était d'utiliser des objets sonores pour réaliser une « petite » sonorisation d'un chant. J'ai également tenté de faire frapper des rythmes simples aux enfants, par l'intermédiaire d'un chant qu'ils ont appris.

J'ai réaliser ces séances de musique sur les objets sonores lors du passage quotidien dans la salle de motricité, en plus des activités motrices habituelles. Ces séances duraient entre dix et quinze minutes maximum.

Parallèlement, comme situation d'échauffement en motricité, j'ai progressivement mis en place un codage sonore à l'aide de la guitare : sur un rythme lent on marche, sur un rythme rapide on cours, sur un rythme lent et saccadé on saute, ... Il paraît tout à fait possible d'installer un codage plus complexe et plus subtil, afin de développer l'écoute chez les enfants.

Séance 1 : Découverte des objets sonores : des bouteilles de lait en plastique.

Les enfants sont assis en cercle dans la salle de motricité. Chacun a une bouteille. On se propose d'inventorier les sons que l'on peut produire avec ces bouteilles. Petit jeu : un élève propose un son et la classe l'imité. Après quelque essais, on obtient différents sons :

- en tapant la bouteille par terre
- en tapant la bouteille avec sa main
- en tapotant avec ses doigts (« comme une petite souris qui court »)
- en tapant la bouteille sur son genou
- etc...

L'idée de frotter ou gratter n'apparaît pas dans cette séance.

Séance 2 : Ecoute de « bruits d'eau » (Musique au quotidien)

Les enfants sont dans le coin regroupement de la classe. Après une première écoute silencieuse (ou presque), je questionne. Ils ont reconnu des bruits d'eau : la pluie, un robinet qui goutte, la douche. Deuxième écoute pour confirmer.

Je leur demande ensuite s'ils peuvent imiter tous ces bruits avec la bouche. Après quelques essais dans un brouhaha général, je demande à quelques enfants de me faire leur bruit (à chaque fois repris par la classe). Troisième écoute pour comparer « nos » bruits avec ceux du CD.

Séance 3 : Essais de bruits d'eau avec les bouteilles de lait

Les enfants sont assis en cercle dans la salle de motricité. On se rappelle l'écoute de la séance précédente, puis on refait nos bruits d'eau avec la bouche (la classe reprend chaque bruit).

Ensuite, distribution des bouteilles. « Pourrait-on faire des bruits d'eau avec ces bouteilles ? ». Les réactions ne se font pas attendre. Taper les bouteilles par terre est ce qui fait le plus de bruit et c'est le plus amusant. Aussi faut-il le prendre en compte au début, puis demander de ne plus le faire. On retrouve alors les sons de la séance 1, mais cette fois on les caractérise en tant que « bruit d'eau ». Par exemple : petite pluie, orage, robinet qui goutte, etc...

« Comment pourrait-on faire le bruit de la douche : Chhhhhhhh ? ». L'idée de frotter les bouteille apparaît alors au bout d'un petit moment d'expérimentation.

Séance 4 : Apprentissage du chant : « La pluie mouille⁸»

En réalité, plusieurs « mini-séances » sont nécessaires pour que les enfants assimilent un chant. Ce sont des séances que j'ai réalisé le plus souvent dans la classe dans le coin regroupement, en attendant les mamans, ou bien en motricité, quand on sent que le groupe classe se disperse, ou bien encore lors d'un déplacement de la classe (en rang).

Toutes ces petites occasions sont bonnes pour faire assimiler aux petits les paroles et la mélodie d'un chant.

Séance 5 : Adaptation des bruits d'eau au chant « La pluie mouille »

Les enfants sont assis en cercle dans la salle de motricité. Distribution des bouteilles. On rechanté une fois « La pluie mouille », puis je demande de trouver le bruit

8 Voir annexe IV

d'une petite pluie. Grâce au souvenir des séances précédentes, on arrive assez rapidement au tapotement des doigts sur la bouteille.

Commandés par des gestes simples (poing fermé, etc...), on alterne des phases de pluie et des phases de chant.

Enfin, après les avoir prévenus, je chante seul pendant qu'eux font la pluie. Certains, perturbés, ne savent plus s'ils doivent faire la pluie ou chanter. Après deux ou trois essais, le résultat est satisfaisant.

Séance 6 : Réinvestissement

Toujours dans la salle de motricité, on revient assez rapidement au résultat de la séance précédente.

Je sépare alors les enfants en deux groupes. Pendant que l'un fait la pluie, l'autre chante, et vice et versa. Après quelques essais, on parvient à une assez bonne réalisation.

Chant avec gestes frappés

J'ai choisi d'utiliser « *Petits doigts, petite mains* »⁹ car on peut y battre la pulsation avec les mains tout en illustrant le chant. De plus les couplets reprennent tour à tour les gestes associés aux différents types d'instruments : tape, frotte, gratte, pince, souffle.

Cependant, marquer véritablement la pulsation se révèle un exercice très difficile pour des petits. Quelques uns qui me regardent le faire avec ostentation y parviennent un peu.

9 Voir annexe III

3) Vers l'improvisation rythmique

Stage en responsabilité n°2

Niveau : CE2

Effectif : 27

Pendant ce stage, mon objectif était de proposer aux élèves la possibilité de réaliser, en solistes, des improvisations rythmiques à partir d'un support chanté ou frappé par le reste de la classe.

Malheureusement, je suis arrivé au milieu d'un projet musical pour Carnaval, encadré par un musicien intervenant. Compte tenu des créneaux de l'emploi du temps attribués à cette personne (1h par semaine), de la répétition générale avec toute l'école pour le spectacle et le défilé (½ journée en tout) et de la représentation elle-même (½ journée), je n'ai pas pu faire autant de musique que je l'aurais souhaité, et donc je n'ai pu aller jusqu'à l'aboutissement de mon projet.

Néanmoins, j'ai pu constater certaines des difficultés que peuvent rencontrer les élèves faces aux situations que je leur ai apportées. De plus, j'ai pu me faire une meilleure idée de ce à quoi l'on peut aboutir avec des enfants âgés de 7 à 8 ans.

Par ailleurs, j'ai pu observer avec intérêt le travail réalisé par le musicien intervenant lors de ce projet « Carnaval ». Il a en effet dirigé un groupe d'élèves percussionnistes en CM2, qui ont joué tout en défilant. Nous y reviendrons plus loin.

Durant ce stage en CE2, j'ai donc travaillé sur trois supports : *Boum Badaboum*, *Indian Train*, et *Gout'blues*.

J'ai choisi de travailler plus souvent pendant de courtes séances (15 à 20 min), voire même deux très courtes séances dans la journée : avant une récréation ou bien avant la sortie des enfants. Ceci afin de gagner du temps dans l'apprentissage des chants, car j'ai remarqué que d'une séance à l'autre les élèves mémorisent et consolident énormément ce qu'ils ont déjà vu.

Bien-sûr, j'ai réalisé certains jours une séance plus longue pour les activités de percussions et d'improvisation.

a) **Boum Badaboum**

Ce canon parlé constituait une entrée en matière dans les activités parlées-rythmées et la polyphonie¹⁰. C'était donc un entraînement pour les élèves. Il fut traité rapidement et sans grande difficulté par les élèves.

Lors de la première séance sur *Boum Badaboum*, les enfants ont appris le couplet à l'unisson. Ils ont travaillé de plusieurs façons.

Tout d'abord sur différentes manières de parler (chuchoter, grave, aigu, fort, en parlant du nez, ...). Cela permet un bon apprentissage des rythmes du couplet mais aussi une meilleure interprétation des enfants. Dans tous les cas, il faut insister sur une bonne articulation pour faire ressortir les consonnes.

Puis le couplet a été repris plusieurs fois, mais en frappant une pulsation différente à chaque fois : la pulsation de base dans les mains, la double lente avec les talons, la double vitesse sur les cuisses. Après ces différentes activités, les élèves connaissent maintenant bien le morceau ; ce qui est absolument indispensable si l'on veut mettre en place un canon.

L'objet de la deuxième séance a donc été la mise en place de ce canon parlé. En début de séance, le couplet a été repris par les élèves une fois à l'unisson, puis une deuxième fois avec la deuxième voix dite par moi (après avoir prévenu les élèves pour qu'ils ne me suivent pas).

Ensuite, deux groupes ont été constitués dans la classe. Le canon rythmique est alors mis en place et répété plusieurs fois.

S'est posé alors la question de l'interprétation de ce morceau. Quelques idées sont apparues assez spontanément : accentuer « Boumbadaboum » et « Bingbadabing », chuchoter sur « Cachons, cachons tous les débris de verre ». A chaque fois, le chant est repris pour essayer une nouvelle interprétation.

Enfin, la séance s'est achevée sur l'écoute de la version enregistrée. Les enfants semblent avoir apprécié cette écoute. Il y ont trouvé d'autres idées comme le *decrecendo* final sur « On ne voit plus rien, on ne voit plus rien, ... ». Le chant est alors repris une dernière fois avec cette fin.

J'ai remarqué que les réactions premières des enfants face à un chant polyphonique

¹⁰ Voir annexe V

sont de se boucher les oreilles pour ne pas se laisser perturber par l'autre voix, et, après consigne de ne pas se boucher les oreilles, de chanter très fort (pour la même raison). Je pense qu'il faut reprendre systématiquement les élèves face à ces réactions pour les pousser à s'écouter mutuellement.

J'ai trouvé que ces élèves de CE2 sont entrés avec une assez grande facilité dans l'apprentissage de ce canon rythmique.

Pour aller plus loin, on pourrait également mettre en place une interprétation instrumentale ou faite d'onomatopées, ou encore illustrer le canon parlé par certains sons ou certaines onomatopées.

b) *Indian Train*

Comme précédemment, il s'agit également d'un morceau en parlé-rythmé, mais d'un niveau beaucoup plus difficile cette fois, car il comporte deux voix complètement différentes du point de vue du rythme¹¹. Après un apprentissage parlé, il a été l'objet d'une interprétation instrumentale (percussions) par les enfants.

Je voulais aller jusqu'à une démarche d'improvisation rythmique par un enfant soliste, mais les contraintes décrites plus haut ne m'ont pas permis d'explorer très loin dans cette direction : je n'ai pu faire intervenir que dans une séance la notion d'improvisation avec les percussions.

Comme précédemment, j'ai travaillé sur de courtes séances, sauf pour les pratiques instrumentales qui se sont déroulées sur des séances plus longues et dans la salle de musique.

Les deux voix d'*Indian Train* étant sensiblement de la même difficulté, j'ai tout naturellement commencé par la première.

L'objectif de la première séance a été l'apprentissage de la première voix. L'introduction de la séance a été l'utilisation de la notion de train. Comme lors de mon stage de pratique accompagnée en CM2, plusieurs bruits surgissent à la simple évocation d'un train : « Tchou tchou », « Chhhhhhhhhht », « Takatac, takatac ».

¹¹ Voir annexe VI

A partir de cela, j'ai dit la première voix d'*Indian Train* :

Tchou ta ka té ta ka Tchou ta ka té ta ka Tchou ta ka té ta ka Tchou Tchou

Les réactions ont été diverses : du « ouais! » enthousiaste au ricanement moqueur. Sans trop en tenir compte, je l'ai dite une deuxième fois. Puis les élèves ont repris.

La principale difficulté s'est révélée immédiatement : le troisième temps de la deuxième mesure qui est très différent des autres, rythmiquement. Pour y remédier, j'ai opté pour faire des signes avec les doigts de la main gauche sur chaque « tchou » (1, 2, 3, 4), en expliquant que le « Tchou Tchou » arrive quand je fais un quatre de la main gauche. De plus, je marque bien de la main les deux croches du « Tchou Tchou ». En faisant ainsi, les enfants se sont calés très rapidement.

Pour mémoriser et automatiser cette première phrase, ainsi que pour augmenter leur réactivité, les élèves ont répété en boucle cette première phrase en changeant d'intonation selon mes consignes (grave, aigu, fort, en chuchotant, ...).

Progressivement, j'ai cessé de faire mes signes de la main gauche. En quelques essais j'ai senti une nette amélioration, et surtout moins d'hésitations.

Lors de la deuxième séance, les enfants ont appris le deuxième phrasé, puis ont enchaîné les deux.

La séance a commencé par une révision rapide du premier phrasé. Après quelques répétitions de ce dernier, nous sommes passé au deuxième. J'ai commencé par le dire tout seul, deux fois. Ensuite, je suis passé à l'apprentissage. Voici ce deuxième phrasé :

Ta ka té ka ta ka tchou Tchou Tchou Ta ka té ka ta ka tchou Tchou Tchou

Cette fois la difficulté a été sur le quatrième temps de chaque mesure. En effet les élèves avaient tendance à anticiper sur le premier « Tchou ». Je leur ai alors fait répéter en boucle, sur deux temps, seulement le « Ta ka té ka ta ka tchou ». Puis de même avec les deux croches de « Tchou Tchou ». Pendant que je disais le morceau en battant la pulsation,

je leur ai fait chercher comment tombait le premier « Tchou » par rapport à cette pulsation. Enfin ils ont repris les deux ensemble, avec un réel progrès sur le rythme.

Quand le deuxième phrasé a commencé à bien fonctionner, nous avons repris le premier, puis enchaîné les deux plusieurs fois.

La troisième séance avait pour objectif une première approche de la polyphonie sur ce morceau. J'ai commencé par un rappel des deux phrasés, jusqu'à ce que chacun d'eux fonctionne sans hésitation.

Ensuite, les élèves ont fait tourné le premier phrasé en boucle, pendant que moi, je chantais le deuxième, d'abord légèrement pour que les enfants parviennent à conserver leur voix, puis plus fort, puis en circulant devant eux tout en dirigeant. Comme pour *Boum Badaboum*, j'ai retrouvé ici le réflexe de se boucher les oreilles. Il a fallu plusieurs essais pour parvenir à un résultat correct.

Puis nous avons fait exactement la même chose mais cette fois en échangeant les phrases. De même, il a fallu quelques essais pour parvenir au résultat attendu.

Enfin, j'ai séparé la classe en trois groupes. Ainsi, il y avait toujours un groupe qui écoutait et qui pouvait faire des commentaires. J'ai lancé un groupe sur le premier phrasé, que les élèves semblent maîtriser peut-être un peu mieux que le deuxième. Puis, sous ma direction, l'autre groupe a pris le deuxième phrasé.

Cela a mieux fonctionné que je n'osais l'espérer pour une première tentative. Cependant, au cours de la reprise, les enfants ont commencé à se perdre, tant dans un groupe que dans l'autre. Après répétitions et changement de groupes, il s'est avéré que les élèves ont du mal à rester longtemps ensemble.

Lors de la quatrième séance, j'ai pu assister à quelques progrès, mais il demeurait de grosses difficultés, surtout dans la capacité à conserver collectivement la pulsation.

Le groupe qui écoute est souvent sollicité pour commenter la prestation de leurs camarades. Il en ressort toujours ce problème : comment faire pour rester ensemble ? Les réponses ont été variées (regarder le maître, regarder les autres, ...), mais je pense que le plus fondamental est d'écouter ce que l'on fait, ce que la classe entière fait.

J'ai alors annoncé aux élèves que lors de la prochaine séance nous allons interpréter *Indian Train* avec des instruments de percussion.

La cinquième séance est la première séance « longue » de ce projet. Elle s'est

déroulée dans la salle de musique.

Pour se remettre le morceau en tête, nous l'avons repris une fois avec toute la classe. Puis travail sur le premier phrasé : il est repris par les enfants qui doivent se déplacer dans la salle en marchant sur la pulsation. Après quelques hésitations pour certains, l'exercice est rapidement maîtrisé par l'ensemble des élèves. Ce travail est repris ensuite avec une pulsation plus lente (double lente) puis avec une pulsation plus rapide (en croches). Même idée ensuite mais cette fois en frappant les différentes pulsations (lente, rapide) dans les mains. La difficulté semble un peu plus grande avec les mains qu'avec les déplacements.

La suite de cette séance est une phase de découverte des sons que l'on peut produire avec des instruments ou avec son corps. J'avais à ma disposition un certain nombre d'instruments : tambourins, claves, maracas, poignées à grelots, woodblocs de différentes sortes, triangles, tambourin à cymbalettes, guiro, cloches agogo etc... Les enfants devaient, par groupe de deux ou trois, rechercher les sons que l'on peut obtenir avec les instruments ou avec son corps.

Après une mise en commun assez brève, on a obtenu à peu près quatre catégories de sons : les graves, les aigus, les sons qui durent, les sons brefs.

Le travail suivant consistait à associer certains de ces sons aux onomatopées du morceau *Indian Train*. Après quelques minutes de discussion, la classe est parvenue à la conclusion que le « Tchou » correspond à un son assez long (guiro, poignée à grelots, triangle, tambourin à cymbalettes, maracas, ...) , tandis que le « té » s'associe à un son plutôt bref (claves, woodblocs, tambourins, ...).

J'ai alors expliqué aux élèves que nous allons reprendre *Indian Train* en ajoutant des percussions. Mon idée était de substituer progressivement des percussions aux onomatopées.

Tout d'abord, j'ai confié à un groupe d'élèves tous les instruments à son « long », avec pour consigne de les placer sur « Tchou » pendant que le reste de la classe dit le premier phrasé en boucle. Après un ou deux essais cela fonctionnait. Puis j'ai demandé aux élèves chanteurs de ne plus dire le « Tchou ». Dès lors la régularité du tempo s'est trouvée troublée. Pour la renforcer, je leur ai demandé de battre la pulsation en frappant dans les mains.

Ensuite, nous avons effectué exactement la même démarche avec cette fois les instruments à son bref placés sur le « té ».

Il va sans dire que j'ai pris soin de faire tourner les groupes de percussionnistes, afin que chaque élève puisse manipuler plusieurs instruments. En effet, quoi de plus frustrant

que de regarder les autres se faire plaisir avec des instruments de musique sans pouvoir essayer par soi-même ?

L'étape suivante consistait à faire intervenir alternativement les instrumentistes sur les « Tchou » et les « té ». Au bout de quelques essais, cela a bien fonctionné, mais le rôle du maître est ici primordial pour diriger les élèves, en faisant pendant un temps un signe à chaque intervention des groupes de percussionnistes. D'ailleurs j'ai remarqué qu'avec un instrument dans les mains, au moins au début, les enfants sont très impliqués dans ce qu'ils font, et très attentifs à ne pas faire d'erreur en jouant de cet instrument. Aussi sont ils très attentifs aux gestes du maître, et l'on peut très bien ressentir cette attente, cette demande du geste de direction.

J'ai essayé ensuite de faire disparaître progressivement les voix, pour ne garder que les percussions et les mains frappant la pulsation. C'est venu petit à petit. Nous avons fait plusieurs essais avec des groupes de percussionnistes différents pour que tous les enfants puissent jouer d'un instrument. Quand cela a commencé à bien tourner, j'ai moi-même joué en même temps l'onomatopée « ta ka », à l'aide une cloche, élément très sonore que les élèves peuvent distinguer sans mal en plus du reste. J'ai tout de même par prudence commencé très doucement pour ne pas leur faire perdre leur rythme. Nombre d'élèves se sont néanmoins complètement déréglés, et c'est dans une cacophonie générale que j'ai dû plusieurs fois tout arrêter pour mieux recommencer. Enfin, après avoir pu enchaîner quelques mesures sur ce modèle, j'ai demandé à quoi correspondait la partie que j'avais jouée. Seuls quelques uns m'ont répondu sans hésiter : « ta ka ». Après avoir confirmé, j'ai confié à ceux-là une paire de claves, en leur demandant s'il pouvaient me le jouer. Ils l'ont fait, avec beaucoup d'imprécisions, mais le principe était juste.

La séance s'est achevée en reprenant l'ensemble à un tempo plus lent afin d'intégrer les nouveaux éléments. Le résultat manquait beaucoup de précision.

La sixième séance était elle aussi une séance longue. Au départ, je pensais interpréter en percussion les deux phrases principaux d'*Indian Train*, mais comme le stage arrivait à son terme et que je voulais aborder la notion d'improvisation, j'ai laissé de côté le deuxième phrasé du morceau.

L'objectif de cette sixième et dernière séance était de revoir le premier phrasé, travaillé lors de la séance précédente, puis de placer par dessus une improvisation réalisée par un soliste.

La révision du premier phrasé avec l'ensemble de la classe s'est déroulée selon le

même schéma que pour la séance précédente, mais en allant beaucoup plus rapidement. Aussi, je ne détaillerai pas cette première phase; cependant, j'ai pu constater une fois de plus que les élèves font des progrès énormes en terme de mémorisation et de précision d'une séance à l'autre. En effet, lors de cette reprise, les enfants ont très rapidement retrouvé leur niveau de la dernière fois, pour très rapidement le dépasser. Ainsi, la mise en place avec les percussions s'est trouvée consolidée, et surtout a gagné en stabilité, ce qui permet de la faire durer plus longtemps. Bien sûr, la présence du maître est toujours nécessaire pour assurer la coordination de l'ensemble.

J'ai choisi délibérément de ne pas donner tout de suite d'exemple d'improvisation devant les élèves, pour ne pas les influencer. Il a donc été nécessaire d'introduire et d'expliquer les termes d' « improvisation » et de « soliste ». En posant la question, seuls trois ou quatre élèves connaissaient ces termes et pouvaient en donner à peu près le sens. J'ai dû néanmoins apporter quelques précisions pour une bonne compréhension générale.

La consigne a été ensuite pour le soliste de choisir un instrument et d'attendre mon signal pour commencer son improvisation. Pour les autres enfants, c'était de jouer en ostinato le phrasé rythmique qu'ils avaient appris, et également, de bien écouter l'improvisation du soliste. Comme je m'y attendais, les élèves ont été très demandeurs pour être soliste.

Les premiers à passer sont restés essentiellement sur une pulsation. Nous avons alors fait le point tous ensemble. Tout en restant absolument positifs et bienveillants à propos des solos précédents, nous sommes arrivés à la conclusion que l'instrument choisi devait être assez sonore pour être entendu par dessus l'ostinato du reste de la classe, et que le soliste peut faire varier comme il le désire le rythme de son instrument.

Au bout d'un moment, j'ai demandé aux solistes de se mettre debout. En effet, je pense qu'un engagement corporel est nécessaire pour mener à bien ce type d'activité. D'ailleurs, des tensions sont perceptibles chez les exécutants. Elles se manifestent sur l'ensemble du corps par des gestes assez saccadés et une posture contractée.

A chaque essai, je demandais aux enfants de formuler leurs observations, mais en aucun cas leur jugement, sur le solo qu'ils venaient d'entendre. J'ai également sollicité les solistes pour leur faire diversifier leurs improvisations. Ainsi, dans les commentaires qui suivaient les solos, j'ai pu entendre : « C'était de plus en plus vite » ou « C'était de plus en plus fort » ou bien « C'était très lent et après très rapide » ou encore des petites analyse de structure, avec un début, puis un déroulement.

Je suis assez satisfait de cette dernière séance. La participation des élèves était très

active et très enthousiaste. Pour les solos, j'ai pu observer plusieurs attitudes : il y a tout d'abord l'élève qui veut faire le malin et faire rire ses camarades; il s'est retrouvé assez vite désarmé face à la classe qui était bien rentrée dans l'activité et ne s'est que peu intéressée à lui. Il y a surtout des élèves un peu timides ou introvertis; j'ai pris soin de ne pas les pousser coûte que coûte à faire un solo, mais je leur ai donné la possibilité d'attendre un peu, puis je les ai sollicités régulièrement. Au final, une grande partie des élèves a pu réaliser une courte improvisation.

En revanche, je regrette de n'avoir pas pu bénéficier de plus de temps au sein de cette classe, afin de pouvoir aller plus loin dans ce domaine de l'improvisation. Ainsi il aurait été possible et bienvenu de réaliser des enregistrements avec les enfants. De plus, je pense que ces improvisations pourraient être beaucoup plus riches si on apportait aux enfants plus d'outils, des exemples rythmiques, qu'ils pourraient réutiliser dans leurs créations.

c) Gout'blues

Comme son nom l'indique, il s'agit d'un blues et donc d'un morceau en ternaire¹². L'apprentissage de ce chant a été mené parallèlement à celui d'*Indian Train*. Encore une fois, j'ai mis à profit tous ces petits moments de classe : transition entre deux activités, également avant la récréation ou la sortie, pour conduire cette partie de mon projet. L'objectif était de faire ressentir ce balancement si particulier du ternaire, et surtout de participer à une improvisation chantée sur une courte phrase, tout en restant dans le rythme du morceau.

L'apprentissage de ce chant s'est réalisé de manière classique, par imitation et imprégnation : tout d'abord en parlé-rythmé en faisant varier l'intonation de manière prononcée, puis avec la mélodie. Pour gagner en justesse et en précision rythmique, j'ai rapidement utilisé la guitare pour accompagner le chant des élèves. L'apprentissage lui-même s'est déroulé sans problème notable.

Pour obtenir une situation de soliste pour les élèves, j'ai alors mis en place un petit jeu d'improvisation chantée. Cela consistait à remplacer le « J'ai très mal au cœur » de la

¹² Voir annexe VII

chanson par une phrase inventée du même genre (qui exprime une plainte quelconque). J'ai moi-même donné un exemple pour que les enfants comprennent bien le jeu et nous avons commencé.

Au début, la structure rythmique était la suivante : toute la classe chantait « Je m'sens pas bien, j'ai très mal au cœur. Je m'sens pas bien » et le soliste que j'ai désigné complétait avec une phrase de son choix (ex : « j'ai très mal au pied »). Puis la classe reprenait une fois avec la phrase du soliste, et ainsi de suite.

L'étape suivante consistait à supprimer la répétition de la phrase par la classe. Il restait donc pour la classe : « Je m'sens pas bien » et le soliste complétait. Ainsi cela tournait beaucoup plus vite, les enfants ayant donc moins de temps pour préparer leur phrase. Il faut souligner également que c'est également plus ardu pour le maître, qui doit anticiper sur la désignation des élèves solistes pour que ces derniers puissent réagir à temps pour être dans le rythme.

De plus, cet exercice permet aux élèves d'apprendre à placer sur le rythme des phrases n'ayant pas forcément le même nombre de syllabes, et par là même d'intégrer inconsciemment le sentiment de rythme et d'accompagnement ternaire.

4) Analyse globale

Est-ce que les activités et les exercices rythmiques proposés ont permis aux élèves de s'engager dans la musique et d'enrichir leur connaissance et leur pratique musicale ?

Avec des petits, les objectifs doivent être simples. Néanmoins, il apparaît tout à fait possible de travailler sur des activités rythmiques. Pour cela, les objets sonores et le sac à sons semblent une très bonne manière d'entrer en matière. Chez les petits, le travail sur la pulsation est beaucoup plus long. Il est nécessaire de réaliser beaucoup de déplacements sur des rythmes différents pour enrichir les connaissances musicales des enfants et leur faire ressentir corporellement les différences.

Lorsque l'on considère les séances réalisées, on constate une amélioration des productions après chaque séance où l'on a apporté de la « matière musicale ».

Dans la séance d'improvisation, on retrouve certaines formules rythmiques déjà travaillées, sans pour autant que la consigne incite à faire ces reprises; c'est donc qu'il y a une certaine assimilation de ces rythmes de la part des élèves. Ces outils sont certes simples, mais les enfants semblent en avoir pris possession. Bien sûr, un travail sur un temps plus long permettrait d'affiner ce constat.

On peut de plus se demander, à chaque fois, quelle est la part réelles des éléments apportés dans les production des enfants, et quelle est la part des acquisitions musicales antérieures à ce travail.

Par rapport aux observations réalisées durant ces stages, je pense que l'on peut répondre positivement à la problématique posée. Il semble en effet que les activités rythmiques permettent aux enfants de s'engager dans la musique; plus particulièrement pour le cycle III, il semble que des activités et des jeux rythmiques permettent d'aller jusqu'à de la création musicale sous forme d'improvisation rythmique.

Oser produire, oser s'investir me semblent des objectifs importants dans cette activité d'improvisation. Au début les enfants sont assez timides, mais ils deviennent de plus en plus volontaires pour essayer. C'est le plaisir d'oser, de réussir, d'être fier de soi, de montrer aux autres. Réelle source de motivation, le plaisir de faire a semblé se propager rapidement parmi les enfants. L'implication des enfants est vraiment grande; d'ailleurs des tensions corporelles sont parfois perceptibles chez les exécutants. Cela se traduit par des gestes saccadés et une posture rigide.

En règle générale pendant ces stages, je n'ai jamais observé d'enfant refusant complètement de se lancer dans une des activités proposées. Une certaine motivation et l'aide du groupe semble permettre à l'enfant de réussir à s'impliquer corporellement dans ces activités.

Cependant, si l'écoute à l'intérieur d'un petit groupe d'élèves est souvent très bonne, les enfants qui sont seulement « spectateurs » ont une capacité d'écoute plus faible. Un bruit de fond persiste souvent pendant que d'autres produisent quelque chose. Aussi, je pense qu'il est important de mettre rapidement en place des règles quand à l'écoute, et surtout donner une consigne précise : une question sur un élément d'écoute précis.

En ce qui concerne l'utilisation d'instruments de musique avec la classe, il paraît important de les sacrifier un peu, que ce soit les instruments de percussion, les objets sonores en maternelle, ou encore un instrument de musique personnel (guitare). En effet, les enfants sont naturellement émerveillés devant un instrument de musique, d'autant plus

s'ils sont petits, et je pense qu'il faut jouer de cet émerveillement pour capter leur attention et les impliquer dans l'activité. Plus concrètement, il ne faut pas hésiter à prendre un soin presque exagéré pour manipuler ces objets précieux. Ainsi, l'élève qui se voit confier un instrument se sent responsable et essaie d'en être à la hauteur; il va donc s'investir très fort dans l'exercice.

J'insiste particulièrement sur ce point, car j'ai vu avec une certaine émotion des enfants, par ailleurs plus ou moins blasés par l'école et en difficulté, avoir un sourire ébahi et les yeux qui brillent quand c'était leur tour de saisir un instrument et d'en sortir un son devant leurs camarades.

5) Les prolongements possibles

L'improvisation rythmique ne se maîtrise pas en quelques séances. Elle doit être l'objet d'un travail régulier portant sur les différents aspects de l'enseignement musical. Le musicien ne peut pas créer dans le vide, il lui faut dominer un certain nombre d'outils, ceux-ci ne pouvant pas s'acquérir dès la première fois.

Sur un temps plus long, il serait nécessaire de s'arrêter sur toutes les trouvailles faites par les enfants pour avancer. Cela permettrait ainsi aux élèves de découvrir qu'elles correspondent à des changements dans le déroulement de la musique : crescendo / decrescendo, changements de tempo, d'atmosphère, apparition de silences, contraste de timbres, contraste de durées, de hauteurs, de gestes, de rythmes même ...

Pour redynamiser l'écoute du groupe, une relance possible serait de faire de l'improvisation collective. Le fait que tout le monde improvise en même temps, entraîne souvent une autorégulation de la part du groupe. Cette activité permet également à certains enfants plus timides d'essayer une improvisation sans se sentir seuls devant le groupe.

La suite du travail à mener contiendrait différents éléments:

- continuer à faire ressentir le rythme, la pulsation au niveau corporel par des marches en frappant le rythme, par du travail rythmique sur une pulsation régulière...
- apporter quelques autres exemples de structures rythmiques, de rythmes divers à reproduire
- utilisation aussi de sons vocaux (onomatopées, bruits de bouches...)
- faire écouter différents styles de musique comprenant de la percussion et/ou des

improvisations

→ varier les morceaux à rythmer, varier les ostinati à (re)produire

→ proposer des séances d'expression corporelle pour apprendre à faire bouger son corps, en relation avec une écoute musicale

→ proposer de faire des improvisations à partir d'autres inducteurs: une image, un texte, un sentiment, de la musique...

Plus généralement, il paraît intéressant de se pencher sur les activités rythmiques que l'on peut mener progressivement tout au long des trois cycles de l'école primaire.

Comme j'ai pu le constater, dès le cycle I, les enfants sont tout à fait capables de participer à ce type d'activités. Simplement, il faut plus de temps, réparti sur de très courtes séances, pour arriver à un résultat sur un battement de pulsation, par exemple. Pour travailler sur cette notion de pulsation, je pense qu'il faut tout d'abord réaliser beaucoup de déplacements sur des musiques variées, ainsi que des activités de danse, pour leur apprendre à « suivre » la musique. C'est bien sûr lié à des activités d'écoute qui peuvent déboucher sur un codage, très simple avec des petits (couleurs,...), de la structure du morceau.

Il ne faut pas oublier le sac à sons ; en effet, l'utilisation d'objets sonores peut permettre une approche de la percussion en produisant quelques rythmes simples, et surtout permet de manipuler des objets produisant des sons différents. On peut également organiser la construction d'instruments de percussion en classe.

Les comptines enfantines peuvent aussi servir de support au travail des rythmes et de la pulsation. Au départ, la comptine peut être un peu scandée, puis la pulsation peut être marquée corporellement par les enfants pendant qu'ils récitent ou chantent leur comptine. On peut s'aider pour cela d'un jeu où la comptine sert à choisir ou éliminer quelqu'un. Pendant une période, cela peut être fait régulièrement par l'enseignant, pour désigner celui qui va distribuer quelque chose par exemple, puis ensuite par des élèves.

Au cycle II, on peut bien sûr continuer à utiliser le sac à sons en complexifiant les tâches et les rythmes réalisés. On peut même travailler sur la recherche de sons et de rythmes (bruits de pas, galop d'un cheval,...) dans le cadre d'une sonorisation d'album, par exemple.

Les travaux d'écoute et de codage doivent être maintenus et renforcés pour gagner

en précision. On peut de plus aborder quelques morceaux en parlé rythmé.

Le travail sur la pulsation doit également être continué, sous forme de déplacements toujours, et également sous forme d'accompagnements de chants. Une bonne manière pour faire sentir la pulsation est de réaliser des danses traditionnelles. En effet, bien souvent les pas sont placés « sur » la pulsation.

Enfin, au cycle III, si les élèves ont dans leur passé scolaire travaillé régulièrement ces activités rythmiques, on peut envisager de réaliser des projets beaucoup plus complexes, tels qu'un travail complexe de percussions (tambour,...) lors d'un défilé de carnaval par exemple, ou encore une séquence sur l'improvisation rythmique par un soliste, comme j'ai pu essayer en stage.

Néanmoins, ils ne faut pas laisser de côté les activités d'écoute, les morceaux parlés-rythmés, et les chants en général. Ces derniers vont voir leur apprentissage facilité sur le plan rythmique par le travail effectué auparavant par les élèves.

Par ailleurs, j'ai remarqué un problème récurrent, et ce quel que soit le niveau et l'âge des élèves. Il s'agit de la maîtrise de la pulsation, qui est bien souvent très aléatoire. Je pense donc qu'il est parfaitement justifié de pratiquer régulièrement des exercices ou des activités liés à cette notion de pulsation.

Je peux donner un exemple d'activité sous forme de jeu collectif : tous les élèves étant en ronde, il s'agissait de se passer une pulsation (en frappant des mains) de l'un à l'autre en essayant de la garder régulière. Au départ, l'enseignant frappe tout seul quatre pulsations, puis les élèves continuent mais ils n'en frappent qu'une chacun, le but étant de faire « tourner » cette pulsation le plus régulièrement possible. On peut reprendre plusieurs fois cet exercice en changeant de tempo.

Conclusion

La problématique posée dans ce mémoire était de savoir comment, par des jeux et des activités rythmiques, on pouvait amener les enfants à s'engager dans la musique par le corps, et ainsi avoir des activités musicales plus riches.

Les différents stages passés dans des classes de cycle I et de cycle III montrent qu'en ce domaine les possibilités de pratiquer des activités sont multiples et qu'en apportant quelques supports rythmiques, on peut même rapidement obtenir de la part des enfants (de cycle III) de la création musicale sous forme d'improvisation rythmique.

Tous les renseignements pratiques, pédagogiques et didactiques que j'ai pu recueillir n'ont fait qu'accroître et encourager mon envie de mettre en place des situations rythmiques et plus particulièrement de développer le domaine de l'improvisation. Ce travail m'a donné l'occasion d'avoir une attitude réflexive sur ma pédagogie actuelle et d'essayer de progresser pour conduire les élèves sur le chemin du rythme...

Le fait de s'être documenté sur le sujet et d'avoir reçu une formation adaptée, d'un côté à l'IUFM pour la pédagogie, et d'un autre côté par des cours extérieurs de technique rythmique, constitue déjà un bon bagage pour débiter et agir sereinement dans une classe.

Je pense qu'un enseignant doit aussi pouvoir mettre ses propres compétences au service des élèves. S'il parvient à transmettre sa passion pour la musique, l'engouement suscité chez les élèves n'en sera nécessairement que plus grand. Le travail, associé au plaisir, trouvera ainsi toute son efficacité !

Bibliographie

- Agosti-Gherban C., Rapp-Hess C., *L'enfant, le monde sonore et la musique*, Paris : L'éducateur. P.U.F. (1986)
Recherche en pédagogie musicale. Théorie et nombreux exemples de situations vécues en classe.
- Alten M., *La musique dans l'école de Jules Ferry à nos jours*, coll. Psychologie et pédagogie de la musique, Editions EAP, 1995
- Authelain G., *La création de chansons à l'école*, La Villette, 1989.
Dans *L'éducation musicale à l'école*, actes du colloque départemental d'éducation musicale en Seine-et-Marne.
- Authelain G., *La création musicale grandeur nature*, J.M.Fuzeau, 1995.
Réflexions générales sur l'enseignement musical à partir de "Mometudes", spectacle musical.
- Bebey F., *Musique de l'Afrique*, Horizons de France (1969)
- Folie S., Michel A., Rousguisto Y., *Musiques au pays des Calebasses*, Lugdivine Editions musicales (1999)
- Fraisse P., *Les structures rythmiques*, Louvain-Erasme (1956)
- Lamorthe I., *Enseigner la musique à l'école*, Paris: Hachette éducation (1995)
Guide pour enseigner la musique à l'école par l'écoute active et l'audace musicale.
- Laurent J., *La tradition orale enfantine et l'éducation musicale à l'école*, CRDP Poitou-Charente, 1999.
- Ministère de l'éducation nationale, *Programmes de l'école primaire*, Hachette, CNDP Savoir Lire, 1995
- Ministère de l'éducation nationale, *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, CNDP, XO édition, 2004
- Ministère de l'éducation nationale, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, CNDP, XO édition, 2004

ANNEXES

ANNEXE I : *Le train fantôme*

ANNEXE II : Accompagnement rythmique pour « Le train fantôme »

ANNEXE III : *Petits doigts, petite mains*

ANNEXE IV : *La pluie mouille*

ANNEXE V : *Boum Badaboum*

ANNEXE VI : *Indian Train*

ANNEXE VII : *Gout'blues*

ANNEXE I

LE TRAIN FANTÔME

- 14 -

1
4

REFRAIN

4
7

Le train fantôme est à quai. Venez, venez embarquer.

7
10

N'ayez crainte, n'ayez pas peur. Des-ti-na-tion...
ohh...

- 15 -

9
11

Le train fantôme est à quai. Venez, venez embarquer.

3ème fois AL CODA

11
13

N'ayez crainte, n'ayez pas peur. Des-ti-na-tion...
Le château de l'hor

13
16

reur !

COUplet

16

1 On est les bas-toiles, mais pas des ju-cioles,
2 Je suis le squelette, sauteur sans bas-kets.

2ème fois DA CAPO

19

on est poi-lu, on est ve-lus, on é-vo-lue au d'sus d'vos têtes,
et je di-quette, et je di-quette, comme ne-paire de cas-la-prettes.

CODA

23

-teur

- 3 Le fantôme blanc,
A chaque tournant,
Il s'agite tout en dansant,
Et il pousse des hurlements;
- 4 Le monstre gluant,
Arrive en glissant,
Sur vos bras en degouillant,
Mon Dieu ! C'est vraiment dégoûtant !

ANNEXE II

Accompagnement rythmique pour « Le train fantôme »

The image shows three staves of musical notation for rhythmic accompaniment. The staves are labeled on the left: 'Mains', 'Claves', and 'Tambourins'. Each staff begins and ends with a double bar line. The 'Mains' staff contains five quarter notes. The 'Claves' staff contains a quarter note, followed by an eighth note with a '7' above it, then a pair of beamed eighth notes, another eighth note with a '7' above it, and finally a pair of beamed eighth notes. The 'Tambourins' staff contains two quarter notes.

ANNEXE III



Petits doigts, petites mains

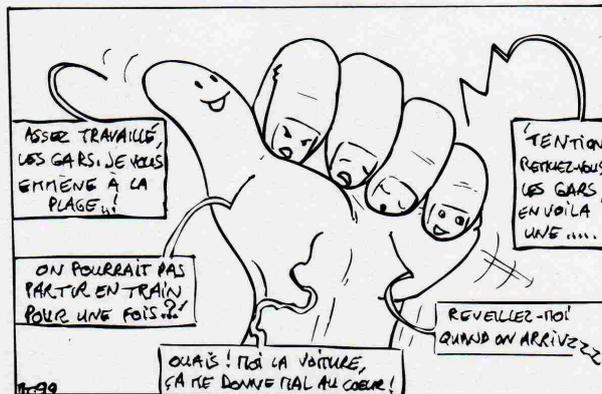
piano
caisse claire
mains

D'après P. PHILBERT

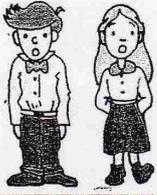
1. Ta - pe ta - pe dans ta main, Ta - pe dans ta main ça sent la va - nil - le,

Ta - pe ta - pe dans ta main, Ta - pe dans ta main ça sent le jas - min.

2. Frotte, frotte dans ta main,
Frotte dans ta main
Ça sent la vanille,
Frotte, frotte dans ta main,
Frotte dans ta main
Ça sent le jasmin.
3. Gratte, gratte...
4. Souffle, souffle...



ANNEXE IV



La pluie mouille



Anonyme
Arrangement Robert VERGUET



Bruits d'eau Musique au quotidien CD1 pl. 5

harpe

D A7 D

Toc, toc, toc! Flic, flac, floc! La pluie mouil - le, mouil - le, mouil - le,

D A7 D

Toc, toc, toc! Flic, flac, floc! Moi, je res - te bien au chaud.



ANNEXE V



5.2

Boum badaboum

Marcel LEY

CD 1 page 14

2/4

Boum ba da boum tout tom-be par ter-re. Bing ba da bing : on a tout cas-sé. Ca -

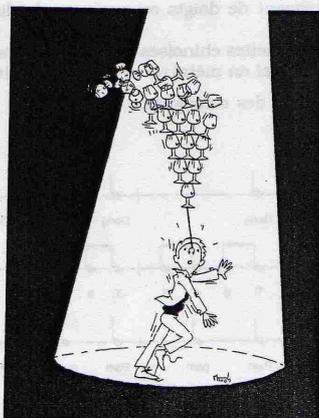
chons, ca - chons tous les dé-bris de ver-re. (Mains) On ne voit plus rien !

Boum ba da boum tout tom-be par ter-re. Bing ba da bing : on a tout cas-sé. Ca -

Boum ba da boum tout tom-be par ter-re. Bing ba da bing :

chons, ca - chons tous les dé-bris de ver-re. (Mains) On ne voit plus rien !

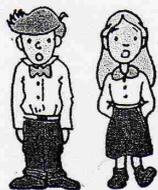
on a tout cas-sé. Ca - chons, ca - chons tous les dé-bris de ver-re. (Mains) On ne voit plus rien !



Droits réservés.

82 Annie Bachetard, Daniel Coulon, Joseph Roy

ANNEXE VI



Indian train



Alexis LOUIS-LUCAS

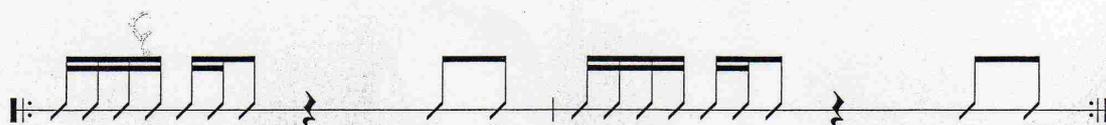
a cappella



Orient Express Musicabrac 2 pl. 19



Tchou ta ka té ta ka Tchou ta ka té ta ka Tchou ta ka té ta ka Tchou Tchou



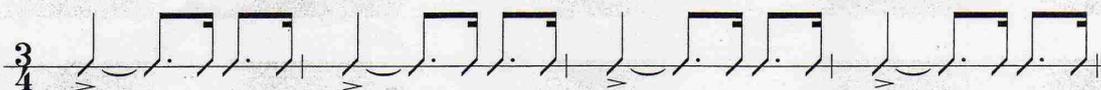
Ta ka té ka ta ka tchou Tchou Tchou Ta ka té ka ta ka tchou Tchou Tchou



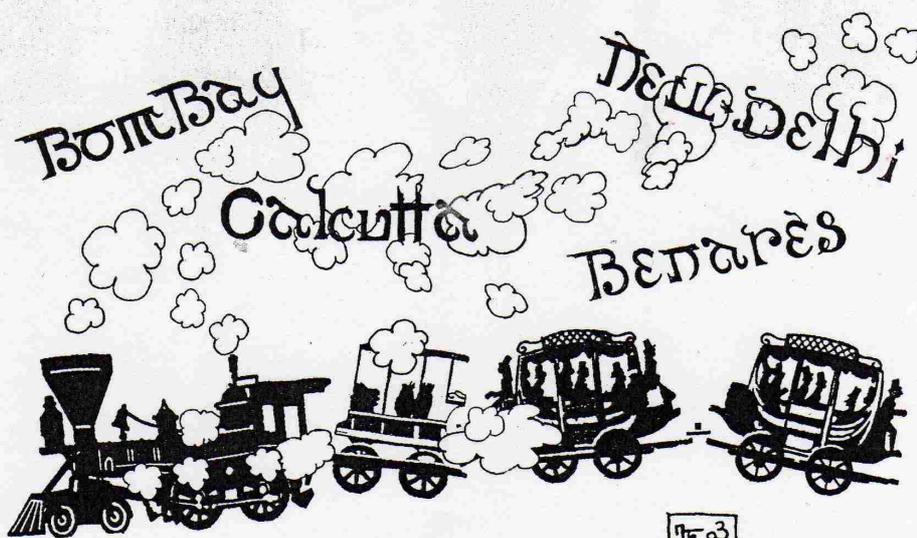
Tchou ta ka té ta ka Tchou ta ka té ta ka Tchou ta ka té ta ka Tchou Tchou



Ta ka té ka ta ka tchou Tchou Tchou Ta ka té ka ta ka tchou Tchou Tchou



Djoun ke té ka Djoun ke té ka Djoun ke té ka Djoun ke té ka



173

ANNEXE VII

GOUTT'BLUES

Jean Humenry

guitare avec bottleneck, harmonica, basse*

18



CRAULIN' KINGSSNAKE

Musical score for "Goutt'Blues" in G major (one sharp). The score consists of six staves of music with lyrics underneath. Chord symbols (Sol, Ré7, Do7) are placed above the notes. The lyrics are:

Je m'sens pas bien , j'ai très mal au coeur De-
 puis ce ma-tin , je n'ai que des mal - heurs, tan- tôt as-pi- rée , tan-
 tot re-fou- lée . Lais- sez- moi sor- tir! Lais- sez- moi par - tir! -1- Je
 me suis fait pié- ger par un gros tu- yau noir qui m'a pro- je- tée au fond de
 la bai - gnoire . Là on m'a par-fu- mée de bul- les de sa - von , puis
 on m'a ren- voy- ée par le trou d'un sy- phon.



2. Arrêtez, arrêtez !

J'vais avoir des vapeurs,
 Me voilà bousculée,
 Dans un radiateur,
 Je me sens sous pression
 A soixante-dix degrés,
 Je visite la maison
 De la cave au grenier.

3. Surtout ne riez pas

Me voilà dans l'évier
 J'ai une dizaine de plats
 Et d'assiettes à laver,
 J'ai de la sauce tomate
 Qui me coule dans le cou,
 Et un restant de pâtes
 Collé sur les genoux.

4. Mais ça n'est pas fini

Car un petit garçon
 Me plonge dans un verre
 De sirop de citron,
 Il ouvre grand sa bouche
 Et m'avale d'un seul coup,
 Au revoir les amis !
 A bientôt et glou, glou !

Les activités rythmiques à l'école

Résumé :

Les activités rythmiques font désormais partie des programmes de l'école élémentaire. Pour mieux connaître cette pratique, il était essentiel d'explorer le registre du rythme à l'école, puis d'envisager, à travers quelques séquences, les différentes activités rythmiques possibles et leur mise en place selon les cycles de l'école primaire. Il convenait alors d'établir une progression possible pour parvenir à de bonnes réalisations rythmiques avec les élèves.

Mots clés :

- éducation musicale
- rythme
- percussion
- improvisation
- accompagnement rythmique