

# PROPOSITION EN QUELQUES LIGNES POUR LE DEVELOPPEMENT DE L'ITINERAIRE DISCIPLINAIRE.



## AVANT-PROPOS

L'élaboration d'un programme d'activités en Education au son et à la musique pose à l'enseignant de l'école élémentaire (mais cela se produit pour le professeur d'Ed. à la musique de l'école moyenne) un problème en particulier : celui de l'organisation du curriculum de la discipline.

Quoi faire en classe de première? Et en cinquième? Quels critères faut-il adopter dans le choix des activités à développer? Comment déterminer le niveau scolaire de chaque proposition de travail? Quelles sont les caractéristiques qui rendent plus ou moins complexe l'activité d'Education à la musique?

C'est à ces questions, et à d'autres encore, qu'il faudrait trouver une réponse, afin d'avancer sur le terrain concret de l'organisation de la discipline et de ne pas se fier seulement à une approche méthodologique-didactique empirique et, souvent, infructueuse.

Il faut d'ailleurs reconnaître que les études concernant l'organisation disciplinaire de l'Education à la musique sont relativement récentes et encore incomplètes, ou que, de toute façon, elles n'ont pas encore atteint une systématisation.

Il me paraît quand même indispensable que, malgré cela, l'instituteur fasse ses choix après une réflexion pédagogique didactique. Cette réflexion lui permettra d'élaborer un itinéraire de travail en respectant:

a) l'expérience spontanée de l'enfant et les processus psychologiques qui caractérisent son âge;

b) les indications des "Programmi ministeriali" et la structure de la discipline.

Je me rends compte qu'il serait beaucoup plus facile de proposer des "recettes" prêtes à l'emploi : ce type d'écoute on le fera en classe de première, ce chant en troisième, ce rythme en deuxième, cette figure musicale en cinquième... Mais il me paraît en même temps évident

que n'importe quelle tentative de donner des situations stéréotypées aurait comme conséquence d'isoler la discipline et de la situer hors d'un projet éducatif global.

Il s'agit au contraire de déterminer quelques lignes principales de travail et de donner des stimulus et des propositions que chaque instituteur, selon son initiative personnelle, sa créativité, sa capacité d'observation, traduira en situations réelles, adaptées aux exigences des classes où il travaille.

## INTRODUCTION

Chaque proposition d'itinéraire disciplinaire trouve ses justifications théoriques dans les études liées au débat pédagogique.

Il me paraît donc opportun d'exposer synthétiquement les principes desquels mon travail s'inspire, et, particulièrement, l'étude de la structure des disciplines et des systèmes de représentation de la connaissance:



a) Les choix de l'instituteur doivent tenir compte des recherches psychologiques: il faut alors considérer que l'âge de la scolarité obligatoire est caractérisé, selon Piaget, par le passage du stade opératoire concret à celui logique-formel.

Il s'agit d'un passage graduel que l'action didactique doit prendre en considération et, en même temps, stimuler avec des moyens opportuns.<sup>1</sup>

b) "La première approche de l'enfant avec le langage sonore, devrait toujours être de type ludique et passer par une activité de manipulation. Cela dans le but d'engendrer des processus d'apprentissage dans lesquels la dimension affective joue un rôle éducatif déterminant autant par rapport à l'opérateur qui suit et structure cette approche, que, plus généralement, par rapport à l'objet même de la recherche."<sup>2</sup>

c) "Il est nécessaire de trouver la connexion "entre les différents types d'expériences et de connaissances acquises précédemment par l'enfant et l'apprentissage systématique qui lui est propre pendant le processus de scolarisation"<sup>3</sup>

d) "La tâche de l'école est celle de favoriser la "mise hors contexte" des expériences et leur progressive organisation selon les modes propres à chaque discipline.

Cela afin de permettre aux élèves d'élargir les concepts de base qu'ils possèdent et de les intégrer à l'intérieur d'un réseau conceptuel où les relations sont plus complexes et les significations plus générales"<sup>4</sup>

e) Chez les petits enfants l'organisation cognitive démontre que "les concepts viennent du contexte tandis que pour les plus grands les catégories sont plus générales et indépendantes du contexte"<sup>5</sup>

f) L'apport des recherches expérimentales les plus récentes a fourni des données probantes sur l'existence dans l'élaboration des informations musicales, de changements liés à l'évolution de l'enfant, avec un passage de

la prédominance de la dimension perceptive à celle conceptuelle représentative<sup>6</sup>

f) L'objet de l'apprentissage (la discipline, les contenus) et la formation de la pensée, ne sont pas des aspects indépendants et séparés: on étudie non pas seulement pour savoir, mais aussi pour "apprendre à apprendre"<sup>7</sup>



## LES LIGNES DIRECTRICES A SUIVRE.

### A) SIMPLICITE - COMPLEXITE

Nous avons déjà eu l'occasion de souligner que chaque domaine d'activité ne peut pas, a priori, être destiné à un niveau scolaire déterminé: la destination sera déterminée par le niveau de complexité des propositions.

Ce ne sera pas en effet une nouveauté pour les instituteurs, le fait que pendant l'élaboration d'un projet disciplinaire on établit la différenciation des niveaux non pas selon les contenus et les champs d'activité, mais bien selon les concepts et les habilités que par le biais de ces derniers on veut faire acquérir à nos élèves.

On ne peut pas, en effet, définir a priori la chanson de musique légère un "matériel didactique simple" et le morceau d'une symphonie de Beethoven un "matériel complexe", l'un "adéquat" et l'autre non "adéquat", l'un "fonctionnel" et l'autre non "fonctionnel". Cela dépendra de l'utilisation que l'instituteur en fera à l'intérieur de ses

propositions d'activité.

Un exemple concret pourra servir, peut-être, à mieux éclairer: une activité qui amène à comprendre si la chanson est en "ton majeur" ou en "ton mineur", sera beaucoup plus longue et complexe qu'une activité visant la découverte des "piano" et des "forte" dans la musique de Beethoven.

Au contraire, une proposition qui permet de déterminer la pulsation qui est au-dessous du rythme de la chanson sera certainement plus simple que la détermination d'une cellule rythmique particulière dans le morceau symphonique.

En plus de cela, il faut considérer qu'il y a une hiérarchie de niveaux à l'intérieur du processus d'appropriation progressive de la "grammaire" et de la "syntaxe" du langage musical: de ce qui est perceptiblement élémentaire à ce qui est perceptiblement complexe, des structures plus superficielles et immédiates aux structures plus profondes et d'une majeure ampleur.



### B) LE CONCRET ET L'ABSTRAIT

Les études liées au développement intellectuel du pré-adolescent nous montrent que cette évolution se produit par un passage du stade des opérations concrètes à un stade qui progressivement peut se passer de la vérification expérimentale des données, pour aboutir à une dimension où les rapports et les comparaisons sont établis entres des "idées".



Un itinéraire disciplinaire correct devra alors commencer par des activités qui amènent l'enfant à prendre contact directement avec la réalité physique du son, à en distinguer les qualités sensorielles et affectivo-expressives, à reconnaître dans son propre corps la source sonore la plus importante et ductile.

On commencera alors par des activités qui touchent l'enfant des points de vue psycho-affectif et sensori-moteur; on abordera ensuite les aspects techniques et structurels de la musique jusqu'à l'acquisition d'une connaissance disciplinaire de base qui se développera davantage pendant les études suivantes.

Cette démarche - de ce qui est plus concret à ce qui est plus abstrait - qui doit guider les moments de la production et de la création, sera utilisée aussi pour régler la progression des niveaux pendant l'écoute.

C'est justement à l'intérieur de ce type d'activité que la conception linguistique de la musique, plusieurs fois affirmée par les programmes ministériels, se propose de développer la capacité d'attribuer des significations de plus en plus mûres et prégnantes à l'événement sonore.

On peut facilement comprendre que les significations qu'un enfant de six ans peut attribuer à une musique sont bien différentes de celles que pourrait imaginer un garçon qui a onze ou quatorze ans.

Le fait d'associer des significations à une musique ne peut pas, en effet, être indépendant du "vécu" de l'enfant: il y aura alors un lien intime entre, d'un côté, la valence symbolique ("ce que dit" une musique) et, de l'autre, le niveau cognitif et l'évolution intellectuelle de l'élève.

Un enfant de la classe de première peut alors saisir facilement une signification liée au concret (par exemple l'imitation onomatopéique de la voix d'un animal, du bruissement des feuilles, du fleuve qui coule), tandis que la compréhension de significations impliquant une plus grande abstraction (le contenu d'une expérience émotive ou intellectuelle) peut demander une maturité qu'on ne peut at-

teindre qu'à l'école moyenne ou même à l'école supérieure.



### C) INTEGRATION - INTERDISCIPLINARITE

L'idée que les programmes scolaires soient (en leur essence et non pas pour les niveaux de connaissance) quelque chose de différent de l'expérience de l'enfant, s'est démontrée préconçue même à la lumière des études les plus récentes sur les modèles d'interprétation de la connaissance.

Les études les plus récentes sur les modèles interprétatifs de la connaissance soulignent que les programmes scolaires ne doivent pas être (en leur essence et non pas pour les niveaux de compétence) quelque chose de différent de l'expérience de l'enfant.

Au contraire la fonction d'un itinéraire disciplinaire est celle de repérer "les modalités les mieux adaptées pour transformer l'organisation initiale de l'expérience de l'enfant\*, unitaire et non systématique, en expérience des disciplines, organisée par secteurs et systématique."<sup>8</sup>

L'Éducation Musicale aussi doit passer par cet univers d'expériences globales qui se sont progressivement consolidées chez l'enfant, même par des composantes verbales, gestuelles et graphiques, ces dernières étant en effet souvent beaucoup plus proches que le langage sonore de l'expérience directe et concrète de l'enfant.

Les activités proposées à un enfant de six ans devront alors

maintenir une intégration étroite entre le langage musical et les autres domaines d'expérience (parler, faire, dessiner...) afin de fournir à l'élève des occasions concrètes vers lesquelles diriger son propre potentiel créatif.

Ce sera justement à l'intérieur de ce contexte, de cette "pratique d'animation", que l'enfant commencera à prendre conscience des mécanismes qui gouvernent l'organisation musicale des sons. Il pourra ensuite arriver, par une didactique convenable, par des transformations et des "mises hors contexte", à un détachement progressif du langage musical des autres moyens de représentation de la réalité.

L'ultérieure appropriation de connaissances techniques et de catégories sémantiques conduira les élèves à l'acquisition d'une connaissance disciplinaire de base.

De cette façon on pourra développer la capacité d'établir consciemment les corrélations et les liens entre le domaine musical et les autres aires disciplinaires.

On favorisera ainsi la réalisation d'expériences plus innovatrices et typiquement personnelles.

Ce moment le plus avancé de l'interdisciplinarité coïncidera enfin avec cette opportunité de découvrir les relations conceptuelles entre les différents domaines disciplinaires, avec leurs analogies et leurs différences.



### EN RESUME

En vous proposant quelques grandes lignes selon lesquelles procéder afin de réaliser un iti-



néraire disciplinaire, on a mis en évidence quelques directions caractérisées par un changement radical de polarisation des expériences: de ce qui est perceptiblement simple à ce qui est perceptiblement complexe, des connotations concrètes à celles plus abstraites, de l'activité intégrée aux relations interdisciplinaires.

Une progression soignée et organisée des niveaux, dans ces trois dimensions, déterminera, à ce point, le choix des expériences que l'on peut prévoir pour chaque année scolaire et pour chaque niveau de l'école, de la maternelle à l'école supérieure.

Les activités choisies, pour répondre aux exigences de l'âge de l'enfant, devront lui permettre d'opérer de façon concrète sur les trois lignes repérées, selon une méthodologie intégrée qui mette en relation les moments de la perception, de la reproduction, de la création et de l'écoute.

Cette proposition aura ainsi comme but celui de construire un itinéraire unitaire, respectueux des processus de la connaissance les plus convenables à chaque discipline et à chaque âge.



### DES HYPOTHESES POUR UNE "PROGRESSION" A L'ECOLE ELEMENTAIRE

A la suite des réflexions que je vous ai proposées jusqu'ici, je voudrais maintenant formuler des hypothèses d'itinéraire disciplinaire à réaliser à l'école élémentaire.

Je suis toutefois conscient de devoir opérer des généralisations qui, en tant que telles, ne pourront pas être utilisées, tout court, dans n'importe quelle situation ou n'importe quel contexte.



### PREMIER CYCLE

\* En partant de l'expérience spontanée de l'enfant, on proposera des activités dans le respect de la "contextualisation" des expériences de l'enfant, phénomène qui se produit encore remarquablement à cet âge. Par exemple:

- interprétations gestuelles-corporelles et graphiques
- sonorisations
- dramatisations
- animations
- danses faciles/simples et éléments de chorégraphie
- etc...

On attirera l'attention sur les aspects les plus élémentaires du langage musical. Par exemple:

- présence-absence de pauses
- pulsation
- durée
- intensité
- position dans l'espace sonore
- rapport son/signe et notation idéographique
- etc...

On stimulera des expériences de manipulation, d'exploration sonore, de simples reproductions et de créations qui, à leur tour, seront aussi la "clé de lecture" pendant les écoutes proposées ultérieurement. Par exemple:

- les possibilités sonores de son propre corps

- l'attention aux sons et aux bruits du milieu le plus proche et de celui à l'extérieur

- le caractère systématique de l'organisation sonore (classer les sons sur la base de ...)

- l'expérimentation des objets sonores (selon le matériel, les façons de produire le son, le timbre, l'éloignement-voisinage, la forme, etc...)

- etc...



### DEUXIEME CYCLE

On favorisera la "mise hors contexte" progressive des expériences musicales par l'acquisition de concepts-clé et des structures de l'organisation typiques de la discipline. Par exemple:

- activités musicales de reproduction de structures rythmiques et/ou mélodiques (également par le chant et les activités instrumentales)

- création d'accompagnements rythmiques-mélodiques et productions ludiques-expressives

- écoutes visant le repérage des éléments syntaxiques principaux de la musique et ayant pour but de développer de plus en plus la capacité d'interpréter, de donner des significations à la musique.

On continuera à approfondir la connaissance des éléments "grammaticaux" du langage musical. Par exemple:

- les différentes allures rythmiques

- la reconnaissance et l'exécution de variations de hauteur de plus en plus difficiles

- les instruments musicaux
- la terminologie musicale
- la notation
- etc...



On réalisera des expériences créatives en utilisant et en organisant le matériel sonore disponible, selon des intentions expressives précises et significatives. On organisera des expériences d'écoute qui développent la capacité de saisir dans l'oeuvre musicale un nombre de plus en plus important d'éléments et de rapports significatifs. Par exemple:

- création de compositions élémentaires selon des critères (même un seul) établis auparavant (forme, intensité, vitesse, timbres, modes d'exécution)

- écoutes utilisées pour repérer les principaux éléments syntaxiques et grammaticaux

- écoutes visant l'expression des impressions perçues et la mise en relation de ces dernières avec la caractéristique (rythmique, timbrée, mélodique...) qui les a évoquées.

## EN GUISE DE CONCLUSION

Ce qu'on vient d'exposer ne veut certainement pas être exhaustif et résolutif des nombreux problèmes posés par l'organisation d'un parcours disciplinaire d'Education au son et à la musique.

Je suis quand même persuadé de l'importance pour l'instituteur de maîtriser quelques "principes" qui deviennent un point de repère et une exhortation à élaborer un programme d'activités musicales, tout en assurant une unité de fond et une ligne cohérente de développement disciplinaire.

Ef시오 BLANC

Notes:

1) Petter G. - *Lo sviluppo mentale nelle ricerche di Jean Piaget, Giunti - Barbera, Firenze, 1967.*

2) Giacometti A. - *Esperienze di produzione creativa, in: Dall'esperienza musicale alla musica, AA.VV., Ricordi, 1986*

3) Argenton A., Messina L. - *Il rapporto esperienza e conoscenza e i nuovi programmi per la scuola primaria, in: La scuola elementare tra vecchio e nuovo, "Taccuino n° 1", AA.VV., CIDI - Coordinamento Triveneto, 1986*

4) Vaccaroni F. - *L'educazione musicale tra esperienza e conoscenza: aspetti di un itinerario curricolare, in: Dall'esperienza musicale alla musica, Op. cit -*

5) Nelson K. - *Cognitive Development and the Acquisition of concepts, in: Educazione allo sviluppo e alla cooperazione internazionale (a cura di E. Damiano), FOCSIV, Milano 1983*

6) Cfr. Zenatti A. - *Le développement génétique de la perception musicale, C.N.R.S Paris 1969*

7) Cfr. Ceccato S. - *Dalla cibernetica ad una nuova didattica, in: La comunicazione educativa - Le Tecnologie dell'istruzione, "Vita e Pensiero", Milano, 1975*

8) Cfr. Pontecorvo C. e altri - *Curricolo e scuola, Ist. Enc. Italiana, Roma, 1978.*

## GRILLE POUR L'ELABORATION D'UN PROGRAMME

	classe de première	classe de deuxième	classe de troisième	classe de quatrième	classe de cinquième	
Perspective psychologique concret						plus abstrait
Perspective analytique perceptiblement élémentaire						perceptiblement plus complexe
Perspective cognitive intégralité						interdisciplinarité (mise hors contexte)