

CEFEDM BRETAGNE PAYS DE LA LOIRE

Directeur de mémoire : Arnaud Trenvouez

**Mémoire en vue de l'obtention du diplôme d'état de
professeur de musique**

L'enfant, le jeu et la musique.

***La place du jeu dans l'apprentissage de la clarinette
en première année à l'école de musique.***

**Ferjeux BEAUNY
Discipline : Clarinette
Promotion 2005-2007**

Chaleureux remerciements à Arnaud, pour son aide précieuse et pour son investissement total dans ce projet...

SOMMAIRE

Introduction	p.3
1. : Présentation des élèves.....	p.6
1.1 : De 7 à 12 ans.	
1.2 : Le choix de la psychologie développementale	p.7
1.2.1 : point de vue développemental affectif	
1.2.2 : point de vue développemental cognitif	
1.2.3 : point de vue science de l'éducation	
1.3 : le lien entre enfants et jeu de 7 à 12 ans	p.11
2. : Développements théoriques	p.11
2.1 : différents types de jeux et différents points de vue	
2.1.1 : Classification selon H.Wallon	
2.1.2 : Classification selon J.Piaget	
2.1.3 : Classification de J.Chateau	
2.2 : Jeux et musique, similitudes et limites pédagogiques	p.18
2.3 : Problématique et hypothèses	p.22
2.4 : Apprentissages mis en jeu par le jeu pour la musique	p.23
2.4.1 Obstacles didactiques	
2.4.2 Valeurs pédagogiques et fonction du jeu	
2.5 : Le rôle du professeur	p.26
2.5.1 ; Le professeur ressource	
2.5.2 : Le professeur actif	
3. : Propositions et dispositifs	p.28
3.1 : Organisation générale	
3.1.1 : Présentation générale des connaissances visées	
3.1.2 : Une approche constructiviste	
3.1.3 : Structures ludiques	
3.2 : Dispositifs et exemples de séances	p.30
Conclusion	p.37
Références bibliographiques	p.39

Introduction :

« **Je joue de la musique** », cette expression, nous l'entendons tellement que nous ne prêtons plus l'attention sur son sens premier. Dans le langage courant, le fait de jouer d'un instrument correspond au fait d'apprendre tout simplement la musique d'une part et la pratique de l'instrument d'autre part, à aucun moment dans la scolarité musicale parle-t-on de jeux musicaux ou d'apprentissages ludiques. L'origine de cette expression vient certainement de l'époque des troubadours et des trouvères et de la musique profane des 12^{ème} et 13^{ème} siècles. *Trobar, Trouver*, viennent de *Tropare* et signifient inventer, composer des tropes (mélodies). Tandis que le moine, dans le silence et le monde clos des monastères, célèbre la grandeur de Dieu par des hymnes, le troubadour compose dans l'intimité du cœur des chants de louange évoquant les affres de l'amour ou la subtilité de la femme. Le musicien joue de sa voie et de ses poèmes pour créer une musique qui aura un tel rayonnement dans les siècles suivants que l'on peut dire qu'elle participera à l'élaboration de la culture occidentale. Ces chants, par leur puissance d'invention, leur raffinement, constituent véritablement le berceau de la musique lyrique européenne.

Mais si l'on prend l'expression « jouer de la musique » au premier degré, il existe en théorie une vraie relation entre jeux et musique, mais les deux activités que sont le jeu d'une part et la musique d'autre part ne sont, semble-t-il, pas souvent exploitées ensemble dans l'apprentissage de la musique au sein de nos écoles de musique. A la notion de jeux est associée la notion de plaisir. Etymologiquement, le jeu, c'est d'abord le « jocus », c'est-à-dire la plaisanterie lourde et salée qui fait hoqueter de rires épais les paysans du Latium : c'est vie, c'est joie. Pour Jean Château¹ : « le jeu de nos enfants est jouissance. Jouer pour le petit, c'est s'amuser ». Selon Henri Wallon², « il est d'abord délassement et, par là, s'oppose à l'activité sérieuse qu'est le travail ». La notion de plaisir est indissociable du jeu, mais ne peut-on pas l'associer à la musique ? Au fond et à l'instar du jeu, la musique que l'on écoute chez soi ou au concert, que l'on pratique seul ou entre amis, n'est-ce pas une activité à des fins purement ludiques, ou le plaisir et le délassement sont des objectifs avoués ? En revanche, lorsque l'on parle d'apprentissage, en dehors de l'autodidactisme qui reste très minoritaire, l'enfant prend le chemin de « l'école de musique » qui par sa dénomination « d'école » prend un sens sérieux en rapport avec l'école d'enseignement général ou l'enfant est contraint d'aller pour y apprendre en travaillant de manière sérieuse à coup sûr. Cependant, cet apprentissage est-il plaisant ? N'est-il pas possible d'apprendre de manière ludique, par des dispositifs reprenant les structures du jeu enfantin ? C'est ici le sujet de ce mémoire : comment trouver un apprentissage « plaisir » de la musique au sein de l'école de musique pour les enfants du premier cycle de première année (nous reviendrons sur la volonté de se borner à cette tranche d'âge et à cette période d'apprentissage qu'est

¹ psychologue et pédagogue de la moitié du 20^{ème} siècles, professeur dans les années 1950-1970 à la faculté des lettres de Bordeaux, écrit *le jeu de l'enfant après trois ans, sa nature, sa discipline, introduction à la pédagogie* entre 1938 et 1945 après des années d'observation dans les cours de récréation.

² De son livre *l'évolution psychologique de l'enfant* (1941). H.Wallon, disparu en 1962, a été le grand fondateur en France de la psychologie moderne de l'enfant. Il est normalien (1899), agrégé de philosophie (1902), docteur en médecine (1908).

la première année) à travers l'exploitation des mécanismes d'apprentissage et des conceptions de l'enseignement que permet l'étude et la décomposition des jeux enfantins et de leurs structures complexes ?

Je développerai donc dans une première partie le public que je vise à travers cette expérimentation et l'explicitation des caractéristiques de ce public en fonction de critères psychologiques et développementaux.

Dans un second temps, je reviendrai sur les différents types de jeux recensés par les psychologues et psychanalystes, puis sur le rapport entre les deux activités que sont le jeu et la musique. Les avantages et les limites de leur emploi commun seront analysés. Ainsi nous dégagerons la problématique et les hypothèses de l'apprentissage d'un instrument par le jeu. Nous développerons alors les mécanismes d'apprentissages et les différents leviers didactiques mis en place par cette collaboration entre jeu et musique, en explicitant le rôle du professeur.

La troisième partie sera orientée vers la méthode d'apprentissage et les dispositifs que nous souhaitons élaborer. Après avoir défini l'organisation générale requise pour une mise en pratique réelle, nous proposons des exemples de dispositifs basés sur des choix épistémologiques que suppose l'hypothèse des apprentissages musicaux par les dispositifs ludiques, c'est-à-dire les découpages que le savoir à enseigner (la maîtrise d'une clarinette) réalise dans le savoir savant (psychologie et science de l'éducation) en fonction des finalités que l'on veut atteindre (l'emploi du jeu dans l'apprentissage de la clarinette).

L'idée de mettre le jeu au service de l'apprentissage d'un instrument n'est pas sans évoquer un certain paradoxe. En effet, la caractéristique première de l'activité ludique en elle-même tel que le décrit D.W.Winnicott³ dans *jeu et réalité* (1971) est naturelle et libre pour n'importe quel enfant. Winnicott précise : « jouer doit être un acte spontané, et non l'expression d'une soumission ou d'un acquiescement ». Or dans le contexte de l'école de musique et plus particulièrement du cours instrumental, on comprend aisément qu'il est impossible de mettre en place un dispositif permettant à l'enfant de jouer comme il le ferait chez lui. D'autre part, dans nos écoles de musique, le professeur est celui qui dirige l'élève et le conduit vers un apprentissage. Dans la majorité des cas, il est le maître et le seul détenteur du savoir ; sans lui, pas d'apprentissages possibles. En revanche, Jean Chateau ou Maria Montessori⁴ ont étudiés les valeurs pédagogiques du jeu en analysant le rôle éducatif du jeu. On retrouve ici nombres d'idées tout à fait exploitables pour notre apprentissage de la musique. Nous y reviendrons dans le détail. Mais au fond, la musique ne s'apprend-t-elle pas par plaisir et par motivation ? Et ces deux notions de « plaisir » et de « motivation » ne sont-elles pas deux caractéristiques du jeu enfantin ? Il apparaît donc que « musique » et « jeu » puissent permettre d'exploiter de manière naturelle les ressources de spontanéité et d'énergie de chaque enfant que nous retrouvons dans nos écoles de musiques.

³ Psychologue et psychothérapeute anglais, écrit "playing and reality" traduction *jeu et réalité* en 1971

⁴ Maria Montessori, italienne d'origine, fût docteur en science de l'éducation dans les années 1950. Ses travaux aboutissent à une méthode complète d'enseignement pour les enfants de la maternelle au collège. Elle écrit *Pédagogie scientifique, la maison des enfants* en 1958 et *l'esprit absorbant de l'enfant* en 1959.

1. Présentation des élèves :

1.1 De 7 à 12 ans :

Selon certains psychologues (Piaget, Wallon, Freud) qui ont analysés le développement de l'enfant et de l'adolescent depuis sa naissance jusqu'à l'âge de l'université, il existe, dans le cours du développement, des périodes différentes. Ces périodes sont nettement distinctes les unes des autres, et il est intéressant de constater qu'elles coïncident avec les diverses phases de la maturation physiologique. Les transformations psychologiques sont si importantes que certains psychologues, pour les mettre en lumière, on été jusqu'à dire que « le développement de l'enfant est une succession de naissances ». (Piaget, 1967)

- La première de ces périodes va de la naissance à 7 ans et se subdivise en deux sous périodes : tout d'abord, de 0 à 3 ans, l'enfant révèle un type de mentalité que l'adulte ne peut approcher, c'est-à-dire sur lequel il ne peut exercer aucune influence directe ; en effet, il n'existe pas d'école pour ces enfants-là. Et puis, de 3 à 7 ans, l'enfant commence cependant à être influençable dans une certaine mesure. Cette première période est caractérisée par de grandes transformations qui surviennent chez l'individu. Pour s'en convaincre, il suffit de penser à la différence qui existe entre le nouveau-né et l'enfant de 7 ans. Le fait est que l'individu, à 7 ans, devient assez mature -selon l'expression commune : 7 ans c'est l'âge de raison- pour être admis à l'école. Très peu d'enfants commencent l'étude de la musique dans cette période.
- La période suivante s'étend de 7 à 12 ans ; c'est une période de croissance, mais sans grandes transformations physiques; psychiquement, c'est une période de calme et de sérénité, de stabilité et de sécurité. C'est très souvent dans cette tranche d'âge que l'on retrouve la plupart de nos élèves débutant dans nos écoles de musique. Pour prendre l'exemple de l'Ecole Nationale de Musique de Brest (ENM), le pourcentage d'enfant débutant entre 7 et 12 ans est de 100% (sources : professeur de clarinette C.Dravers, enseignant à l'ENM de Brest). Les grands conservatoires privilégient les enfants de cet âge dans l'optique de leur proposer un cursus complet en les fidélisant à l'établissement. Seules les écoles de plus petite taille (écoles municipales ou associatives) accueillent les adolescents ou les adultes qui souhaitent débiter la clarinette Mais cette population reste tout de même largement minoritaire face aux enfants qui ont entre 7 et 12 ans.
- La troisième période s'étend de 12 à 18 ans, c'est une période qui comporte de telles transformations qu'elle rappelle la première. Elle est caractérisée par des transformations du corps qui atteint la maturité de son développement. Après 18 ans, l'homme peut être considéré comme complètement développé.

Ce mémoire s'intéresse aux enfants en première année de premier cycle en école de musique, leur âge moyen s'inscrivant dans la seconde période de l'enfance, soit de 7 à 12 ans. Nous verrons plus tard que le jeu est déjà très évolué et complexe à cet âge là et qu'il offre de nombreuses fonctions éducatives et pédagogiques. Il est nécessaire de noter qu'avant cet âge d'environ 7 ans se produit la perte de la première dentition et le début de la seconde. En conséquence, Il est

vivement déconseillé de commencer l'apprentissage d'un instrument comme la clarinette qui sollicite les dents, notamment à cause de la position de l'embouchure, pour ne pas entraver la croissance et la bonne disposition de la dentition. En effet, la clarinette et plus spécifiquement le bec agissent comme un levier entre les dents du bas où repose l'anche à travers la lèvre inférieure et les dents du haut qui s'appuient sur le dessus du bec (on note d'ailleurs la marque des dents sur le dessus du bec des clarinettes qui jouent régulièrement).

Je décide donc de me borner à cette tranche d'âge de la seconde période (7-12 ans), sachant que la première période est peu propice à l'apprentissage d'un instrument comme la clarinette pour les raisons évoquées précédemment, et que la troisième période correspond à un profil psychologique extrêmement complexe d'une part (*le complexe du homard* de Dolto⁵), et au fait que le travail prend de plus en plus la place du jeu, en même temps que ces jeux deviennent de plus en plus sophistiqués et s'éloignent de la nature première qu'est le jeu enfantin pour tendre vers les loisirs et les distractions ayant fonction de délasserment.

Pour débiter communément la clarinette à l'école de musique, l'enfant, sur les conseils de son professeur, achète une méthode (citons entre autre H.Klosé, *méthode complète de clarinette* Ed. Leduc, ou *Le clarinettiste débutant* de J.N.Crocq Ed. R.Martin). Cette méthode est constituée par un découpage du savoir que l'enfant suivra dans l'ordre. Ainsi l'organisation du cours s'appuie sur la structuration d'un savoir et d'un savoir-faire que les traditions de la pédagogie instrumentale ont léguées aux enseignants. Ce que je propose comme démarche d'analyse, c'est de comprendre le profil psychologique de l'enfant d'un point de vue développemental. Puis, nous tenterons l'exploitation d'un concept : le jeu pour l'appropriation d'un savoir et d'un savoir-faire que sont la musique et la maîtrise d'un instrument.

Mais analysons maintenant quelques points de vues et quelques théories de psychologues pour comprendre le développement psychologique de l'enfant entre 7 et 12 ans.

1.2 Le choix de la psychologie développementale :

1.2.1 : point de vue développemental affectif :

Dans *Jeu et réalité* (1971), **Winnicott** insiste sur le lien entre jeu et objets ou phénomènes transitionnels, c'est-à-dire du lien existant entre le bébé et sa mère. Dans notre mémoire, la tranche d'âge que nous étudions ne correspond pas à la théorie de « l'objet transitionnel » qui correspond à la petite enfance. En revanche, l'auteur analyse largement le thème du jeu sous un angle développemental affectif. A propos du « jeu », il précise : « L'activité de jeu facilite la croissance et par la même, la santé. Jouer conduit à établir des relations de groupe ; le jeu est universel ».

Winnicott explique comment il essaye de maîtriser le contenu du jeu dans le but de soigner ses patients. Il explique comment les faire passer par des mises en situations ou des dispositifs favorisant l'emploi d'un ou de plusieurs jeux ; en témoignent les nombreuses séquences de cas qu'il traite dans son livre (il décrit alors la séance dans sa globalité). Il se base sur le fait que pour lui, « jouer est une

⁵ Psychologue française de la fin du 20^{ième} siècle, écrit *Paroles pour adolescent ou le complexe du homard* (1989)

thérapie en soi ». Parmi les caractéristiques du jeu tel que l'entend Winnicott, il est à noter que ce n'est pas tant le contenu qui compte pour l'enfant ou le patient, mais la sensation d'être proche d'un état second ou la concentration et la "préoccupation" est à son maximum.

« L'enfant qui joue habite une aire qu'il ne quitte qu'avec difficulté ». Winnicott parle de l'aire où se situe le jeu par rapport à l'enfant. D'autre part, nous comprenons que l'enfant extériorise un échantillon de rêve potentiel. Il vit, avec cet échantillon, dans un assemblage de fragments empruntés à la réalité extérieure. Pour élaborer le jeu, il rassemble des objets ou des phénomènes appartenant à la réalité extérieure et les utilise en les mettant au service de ce qu'il a pu prélever de la réalité interne ou personnelle. Il garde toujours le lien, même à travers le jeu, avec une réalité extérieure, un point d'ancrage concret avec la réalité. Par ailleurs, Winnicott définit le jeu comme source de création : « Jouer, c'est une expérience créative qui se situe dans le continuum espace-temps, une forme fondamentale de la vie. (...) cette expérience créative s'inscrit dans le temps et dans l'espace et elle est vécue comme intensément réelle par l'enfant. » Et jouer, c'est non seulement une activité créatrice mais cette dernière permet la quête de la personnalité ; Winnicott écrit : « C'est en jouant et peut-être seulement quand il joue que l'enfant ou l'adulte est libre de se montrer créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi. (...) Il faut donner une chance à l'expérience informelle, aux pulsions, créatrices, motrices et sensorielles de se manifester ; elles sont la trame du jeu. »

En parlant de la créativité par le jeu, Winnicott fait un lien direct avec l'art : « La pulsion créative peut être envisagée en elle-même ; bien entendu, elle est indispensable à l'artiste qui doit faire œuvre d'art, mais elle est également présente en chacun de nous ». Chaque enfant que nous accueillons dans notre classe de musique possède cette ressource innée de création et de spontanéité, notre objectif dans cet exposé est de trouver un moyen pour exploiter cette ressource enfantine.

H.Wallon se situe à mi-chemin entre la psychologie développementale affective de Winnicott et la psychologie structurale et cognitive de Piaget. Il décrit dans *l'évolution psychologique de l'enfant* (1968) la manière dont il distingue les différentes périodes des âges successifs de l'enfance. Il n'établit pas de coupe verticale dans les âges. Pour lui, la succession des âges, c'est la succession des progrès. Et le chevauchement de ces progrès suivant les niveaux de la fonction paraît effacer la distinction des périodes. Toutefois, il décrit des champs d'activités communs à tous les enfants qui marquent des étapes successives dans leur développement.

Jusqu'à l'âge de 7 ans, il évoque dans l'ordre le besoin alimentaire et de sommeil du nouveau-né, le développement gestuel du nourrisson, ses premières manifestations affectives, les exercices sensori-moteurs. Par eux, les mouvements se lient aux effets perceptifs qui peuvent en résulter, ce qui favorise le développement des sens. Puis viennent la marche et le langage qui renversent alors l'équilibre du comportement infantin. Il développe ensuite sa sensibilité affective, découvre la camaraderie, devient de plus en plus attentif à ses attitudes et à ses façons d'être.

Puis vient l'âge scolaire où l'intérêt va se renverser du moi vers les choses. C'est-à-dire que contrairement à l'égoïsme qui caractérise l'enfant jusqu'à cet âge là, son évolution psychologique et physique le pousse maintenant à

communiquer et à partager avec son environnement. L'enfant devient capable de se soustraire à des tâches qu'il discerne lui-même pour en tirer les effets escomptés. C'est en vue de tâches déterminées qu'il fait choix de ses camarades. Suivant les jeux ou les travaux, ses préférences changeront. Nous sommes entre 7 et 12 ou 14 ans, les choses et la personne cessent peu à peu d'être des fragments d'absolu qui s'imposent successivement à l'intuition.

Wallon analyse le jeu de l'enfant de la manière suivante : « *il est d'abord délassément et, par là, s'oppose à l'activité sérieuse qu'est le travail* » (1968). Le jeu se confond avec le reste de l'activité de l'enfant et donc avec son développement global, à condition que ses activités ludiques restent spontanées. Pour un enfant en bas âge, le jeu représente l'essentiel de l'activité, mais pour l'enfant de 7 à 12 ans scolarisé, l'école et l'ensemble des activités qui y sont rattachées (devoirs,...) sont assimilés à un travail, au labeur quotidien. Les temps pour le jeu sont alors aménagés en dehors du temps scolaire. Mais à l'instar du labeur quotidien, le jeu n'est pas toujours l'activité qui ne demanderait aucun effort tant mental que physique, et peut au contraire demander une dépense énergétique supérieure à tout autre tâche obligatoire. Que le travail soit intellectuel (cours de math, français...) où physique (cours d'Education Physique et Sportive, EPS), le jeu qui fait suite au travail ne mobilise pas obligatoirement les forces laissées sans emploi par ce dernier. Exemple : après un cours de deux heures d'EPS, les garçons trouvent l'énergie nécessaire à la récréation pour des jeux physiques tels que jouer au loup, ou encore au foot. A l'inverse, après un travail de tête, le délassément peut être une partie d'échec, ou une lecture distrayante. Le jeu n'exclue pas la difficulté et les activités ludiques sont au contraire souvent d'une grande complexité.

Le jeu résulte du contraste entre une activité libérée et celle où normalement elle s'intègre. Mais il n'est pas rare que d'une action libre de toute contraintes habituelles, l'enfant puisse se perdre en répétitions monotones et fastidieuses s'il ne s'impose pas des règles strictes.

1.2.2 : point de vue développemental cognitif

Jean Piaget⁶ décrit le développement mental de l'enfant comme une succession de trois grandes constructions, dont chacune prolonge la précédente, en la reconstruisant d'abord sur un nouveau plan, pour la dépasser ensuite de plus en plus largement.

La première grande construction est celle des schèmes sensori-moteurs. C'est la période antérieure au langage ou le nourrisson, faute de fonction symbolique, ne présente encore ni pensée ni affectivité liée à des représentations permettant d'évoquer les personnes ou les objets en leur absence. Cependant, le développement mental au cours des deux premières années de l'existence est particulièrement rapide et important, car l'enfant élabore déjà l'ensemble des structures cognitives qui serviront de point de départ à ses constructions perceptives et intellectuelles ultérieures. Cette période ne nous concerne pas par rapport à l'âge des enfants débutant la musique. Cependant, à la manière du très jeune enfant explorant l'univers qui l'entoure, il faut considérer le débutant comme un être

⁶ Piaget est un psychologue du 20^{ième} siècle il écrit *la psychologie de l'enfant* en 1966, ou il analyse la croissance mentale et le développement des comportements de la naissance à l'adolescence.

découvrant un savoir et un savoir-faire qu'il ignore. L'enfant qui découvre la musique va construire de nouveaux schèmes d'assimilation sensori-motrice à partir de ceux qu'il possède déjà, aboutissant à une sorte de logique d'action appelée structure.

La seconde grande période selon Piaget est la construction des relations sémiotiques, de la pensée et des relations interindividuelles. Cette période qui va jusqu'à l'âge de 12 ans, permet l'intériorisation des schèmes d'action précédents en les reconstruisant sur le plan de la représentation jusqu'à constituer l'ensemble des opérations concrètes et des structures de coopération. Cette période du développement correspond à l'âge des enfants auxquels nous nous intéressons. La théorie de J.Piaget confirme que la pédagogie de groupe est particulièrement adaptée aux fonctions des connexions interindividuelles. Ces fonctions apportent les notions de coopération et de socialisation. Cette socialisation interagit notamment à travers plusieurs facteurs de développement, à savoir les jeux de règles, les actions en commun et les échanges verbaux.

Enfin, au-delà de notre tranche d'âge, la troisième période commence à partir de 11-12 ans. La pensée formelle naissante restructure les opérations concrètes en les subordonnant à des structures nouvelles, dont le déploiement se prolongera durant l'adolescence et toute la vie ultérieure, avec bien d'autres transformations encore.

Si l'on doit relever une caractéristique de la théorie de Piaget, c'est qu'à tout les stades du développement, l'enfant se repose sur le concret, et établi son équilibre à travers la réalité, on rejoint ici les analyses de Winnicott.

1.2.3 : point de vue science de l'éducation :

Jean Château dédie un livre à l'analyse du jeu enfantin : *le jeu de l'enfant* (1973). L'enfant joue pour le plaisir, nous dit-il. Le jeu (parfois défini comme sans utilité immédiate, voire nuisible) implique et développe une conscience de soi, une distinction du moi, le plaisir de créer, une curiosité. L'enfant recherche de nouveaux effets, motivé par une jouissance plus morale que physique. Aussi le voit-on rechercher la difficulté et parfois même affronter la douleur. Le jeu devient une épreuve, l'enfant veut un public témoin de ses triomphes, mais dont il redoute d'autre part la critique et l'ironie. Cette attitude vient de ce que le petit veut égaler ses aînés, comme ceux-ci veulent égaler les adultes. L'enfant fait effort pour se grandir. Comme il lui est impossible d'agir efficacement dans le monde des adultes, il cherche dans ses actions ludiques des satisfactions plus accessibles. C'est par impuissance qu'il se contente de jouer. Les jeux d'illusion meurent quand la maturité permet à l'homme d'accéder à des conduites réellement productives. C'est l'ambition de se grandir qui, associée au sentiment de sa faiblesse, incite le jeune enfant à se faire admettre dans le cercle de ses aînés. C'est encore la même ambition qui va lui faire accepter une tâche, s'imposer des règles, une discipline de jeu.

S'inspirant des travaux pédagogiques de M.Montessori, J.Chateau analyse chez l'enfant un amour naturel, un besoin spontané de l'ordre. Ce sentiment se manifeste dans les jeux ou manies de rangement et d'arrangement, dans le géométrisme curieux des premiers gribouillages, dans les répétitions d'actes et de paroles, dans les nombres, les rythmes, les rituels que l'enfant aime introduire ou trouver dans ses jeux. Il ne s'agit pas ici de l'ordre auquel notre science donne une valeur objective, mais d'un ordre arbitraire que l'action crée, qui est à la portée de l'enfant, et dans lequel il se « retrouve ». La valeur psychologique du jeu représente alors la

conscience de soi ou le développement de la volonté. En effet, La volonté comme le jeu est essentiellement la soumission à une règle. Le jeu collectif apprend à l'enfant à obéir à la règle et à rester maître de soi. Pour Jean Château « *Jouer, c'est suivre une règle, c'est lutter contre l'emportement qui prévient la coordination des fonctions, c'est s'intégrer au groupe coopératif, c'est aspirer à se grandir* ».

En revanche, il considère que les « jeux éducatifs » ne sont plus tout à fait des jeux mais une véritable initiation au travail technique. Ce sont ces jeux éducatifs qui représentent le contenu de la méthode montessorienne. L'activité de l'enfant est alors la reconstruction d'un savoir auquel il ne peut échapper, contrairement à la liberté d'agir et d'apprendre qui est sienne dans son aire de jeu naturelle.

1.3. Conclusion partielle : lien entre enfants et jeu de 7 à 12 ans

Nous avons analysé dans ce chapitre la définition et la place que prend l'activité « jeu » dans la vie de l'enfant et surtout dans son développement psychologique. La définition du concept « jeu » fait par les différents psychologues varie de l'un à l'autre. Pour Piaget, il est générateur de structures cognitives, pour Wallon, il est avant tout délassément et s'oppose au travail. Pour Winnicott enfin, il sert de révélateur dans l'analyse psychologique du profil de ses patients, adultes comme enfants. De la même manière que Winnicott utilise le jeu pour soigner ses patients, notre but est d'utiliser le jeu pour l'apprentissage d'un instrument de musique. Mais Winnicott aborde et développe ses théories sous l'angle de l'affectivité, avec un enjeu thérapeutique ; notre objectif dans le cadre de ce mémoire serait plutôt d'utiliser une approche du jeu sous un angle cognitiviste, c'est à dire en rapport avec les apprentissages visé par l'école de musique. Les points de vues pédagogiques de Jean Château ou de M.Montessori apportent de nombreux éclairages sur les fonctions et les valeurs pédagogiques du jeu.

2. Développements théoriques

A la différence de la langue anglaise, la langue française ne dispose pas de deux termes distinctifs pour désigner les jeux qui comportent des règles de ceux qui n'en comportent pas. Ainsi le vocabulaire anglophone permet cette distinction entre le jeu strictement défini par les règles qui en ordonnent le cours (*game*) et celui qui se déploie librement (*play*). Dans l'espace du cours de musique, il semble que le dispositif favorisant le jeu libre (*play*) soit difficilement réalisable, en revanche, nous nous intéresserons à l'exploitation d'un dispositif permettant le jeu défini par des règles qui en organiseront le déroulement (*game*). Analysons maintenant les différentes formes de jeu à partir de la classification faite par certains psychologues.

2.1 : différents types de jeu et différents points de vue.

2.1.1 Classification selon H.Wallon :

Dans son livre *l'évolution psychologique de l'enfant*, H.Wallon classe les jeux par catégorie en fonction des activités requises mais sans faire d'équivalence avec les stades de développement de l'enfant. Pour lui le jeu se développe toute la vie, même à l'âge adulte et ne semble pas être une conséquence du développement biologique de l'enfant, mais renforce simplement son évolution psychologique.

Il distingue :

- Les jeux fonctionnels au premier stade (mouvements du corps, toucher d'objets, produire des bruits ou des sons.) Il s'agit d'y reconnaître une activité en quête d'effets, qui reste encore élémentaire, dans le but de s'approprier et de maîtriser des gestes qui se diversifient.
- Les jeux de fiction (la poupée, le bâton qui sert de cheval, la petite voiture...) mettent en scène un objet ou une situation qui interprète et transpose la réalité.
- Les jeux d'acquisition : l'enfant est suivant une expression courante : « tout yeux et tout oreilles ». Il regarde, écoute, fait des efforts pour percevoir et comprendre. Les choses, les êtres, scènes, images, récits, chansons semblent le capter totalement.
- Les jeux de fabrication sont pour l'enfant l'action d'assembler, de combiner entre eux les objets, de les modifier, de les transformer et d'en créer de nouveaux.

2.1.2 Classification selon J.Piaget :

J. Piaget, dans *la psychologie de l'enfant* (1967), nous parle de plusieurs sortes de jeux qu'il décrit comme un domaine d'interférences entre les intérêts cognitifs et affectifs. Il fait état de quatre formes bien distinctes de jeu :

- Le jeu fonctionnel de la petite enfance est représenté au niveau sensori-moteur. C'est un jeu semblable à un exercice. Il ne comporte aucun symbolisme, mais consiste bien souvent en une répétition d'activités acquises dans un but d'adaptation et pour le plaisir que celles-ci génèrent. L'enfant utilise ce type de jeu par simple plaisir fonctionnel ou par plaisir d'être cause et d'affirmer un savoir nouvellement acquis.
- Le jeu symbolique remplit une fonction d'assimilation au Moi grâce à une représentation de la réalité se manifestant sous forme de jeux. Ces jeux sont souvent reliés à l'affectif mais servent aussi à l'élaboration d'intérêts cognitifs. Le symbolisme ludique peut remplir la fonction de ce que serait pour l'adulte le langage intérieur. Mais au lieu de repenser simplement à un événement intéressant ou impressionnant, l'enfant a besoin d'un symbolisme plus direct qui lui permette de revivre cet événement au lieu de se contenter d'une évolution mentale. A travers cette forme de jeu, qui se développe de 2 à 7 ans, l'enfant dispose d'un moyen d'expression propre, c'est-à-dire d'un système de signifiants construits par lui et ployables à ses volontés. À l'inverse, le langage lui est transmis en des formes toutes faites, obligées, et de nature collective, ce qui ne permet pas d'exprimer les besoins ou les expériences

vécues du Moi. Ce système de symboles est donc la caractéristique du jeu symbolique, qui emprunte sa forme à l'imitation, mais à une imitation non poursuivie pour elle-même et simplement utilisée comme moyen évocateur.

- Les jeux de règles se transmettent socialement d'enfant à enfant et augmentent les progrès de la vie sociale de l'enfant. Ils représentent les institutions sociales. Ils se transmettent d'une génération à la suivante. Certains de ces jeux sont transmis avec la participation de l'adulte, mais d'autres demeurent spécifiquement enfantins. En la double qualité de ludique et d'exclusivement enfantine, ces derniers jeux présentent la situation la plus favorable pour donner lieu à un essor de la vie sociale entre enfants. Ces jeux bien structurés correspondent à une tranche d'âge de 7 à 12 ans environ. Il s'agit alors pour l'enfant d'observer des règles communes connues des partenaires, avec une surveillance mutuelle quant à ces règles, et surtout avec un esprit collectif de compétition honnête telle que les uns gagnent et les autres perdent selon les règles admises.
- Les jeux de construction se développent à partir des jeux symboliques et servent à constituer de véritables adaptations (constructions mécaniques), des créations intelligentes. Cette catégorie de jeux fait la transition entre le jeu symbolique et les activités non ludiques ou « adaptations » sérieuses. Les jeux de construction sont précurseurs des formes futures d'activités constituant le travail.

2.1.3 Classification de J.Chateau :

Jean château nous donne une classification des jeux plus précise et plus détaillée que Wallon ou Piaget. La classification qu'il nous propose se réfère au contenu de chaque jeu, lui qui a observé pendant de longues années les enfants dans les cours de récréation et les jardins d'enfants.

Les activités ludiques de l'enfant comportent différents critères de classement tels que la valeur éducative, la nature du jeu, les fonctions essentielles requises pour chaque jeu. Il convient entre autre de prendre en considération l'âge de l'enfant. A chaque époque de l'enfance correspond un aspect particulier, par l'émergence à cette époque de fonctions primaires ou secondaires apparentées les unes aux autres. Pour simplifier cette classification, on parle de « thèmes ludiques », regroupés sous formes de thèmes généraux. Par exemple le thème de la compétition peut commander aussi bien une course qu'un jeu de jet. Jean Château montre à travers son classement quelle importance a pour chaque activité ludique l'apparition de la règle. C'est avec cette notion de règle et les notions connexes d'ordre et de discipline qu'apparaît le jeu proprement humain. Nous sommes ici en plein paradoxe (évoqué dans l'introduction) qui veut que l'activité ludique de l'enfant soit libre et spontanée au départ, mais se retrouve régit par des règles d'ordre et de discipline. Il est alors essentiel de comprendre que cet amour de l'ordre comme nous l'avons vu fait transparaître l'idée psychanalytique que l'enfant veut dominer les choses qui l'entourent et commencer à les commander. L'enfant est maître de son activité en s'appropriant les règles qui lui semblent le mieux adaptées pour réaliser ses objectifs ludiques. C'est ici toute la différence avec le système scolaire général où l'enfant est soumis et dirigé par ses pairs. Les règles, l'ordre et la discipline s'apparentent peut-être à celles de son jeu, mais elles descendent directement de l'adulte qui en est légitimement responsable et n'ont donc plus aucun caractère spontané favorisant la construction personnelle : l'enfant applique les règles qu'on lui impose sans chercher

à en comprendre le sens. Il n'est plus l'acteur qui, dans le jeu, se doit de définir les règles lui permettant de trouver la satisfaction et la jouissance attendue de son activité ludique.

Il y a donc une distinction essentielle à faire entre les jeux non réglés et les jeux qui supposent des règles, des structures.

Les jeux non réglés :

Dans les stades de développement de l'enfant, ces jeux commencent dès la petite enfance aux premiers stades. Ce sont les jeux de l'intelligence concrète et du développement sensori-moteur. La forme et le contenu de ces jeux restent primaire et permettent la découverte de son univers au nouveau né. On y distingue :

- Les jeux fonctionnels, qui sont des jeux spontanés comme une sorte de jeux « exercices ». Il y a également les jeux hédonistiques dans lesquels le jeune enfant cherche à retrouver un résultat intéressant déjà connu. L'évolution psychique de l'enfant à un niveau supérieur permet l'apparition de nouveaux jeux qui vont naître des précédents. Ce sont les jeux d'exploration et de manipulation où l'enfant fait connaissance avec le nouveau. L'exploration du nouveau peut s'adresser soit à l'objet soit au sujet. Il s'agit somme toute d'un jeu fonctionnel devenu conscient plus qu'une véritable manipulation. Néanmoins, cette manipulation prélude, par ses relations avec l'objet, aux jeux objectifs dont nous reparlerons plus tard.
- Les jeux de destruction ou de désordre : Dans la catégorie des jeux non réglés, il est important de spécifier ces jeux par lesquels le Moi s'affirme de manière inférieure. On retrouve ceux-ci dès la petite enfance (ce sont les actions de renverser, de casser, de couper, de rompre une file ou un cercle, les taquineries...). Ces jeux témoignent d'abord de la recherche d'un effet, puis laisse paraître un plaisir certain d'être cause, et donc favorisent une affirmation du Moi. Ces jeux persistent plus tard dans l'enfance et on les retrouve souvent de par l'existence des groupes. Le groupe est un lieu d'échange social entre les enfants. Ce type de comportement déviant est une forme malsaine d'affirmation du Moi envers les autres.

Les jeux réglés :

A l'inverse des jeux précédents, ceux que nous allons étudier maintenant comportent une structure précise caractérisée par un geste intellectualisé. Dans ces jeux, les efforts pour se montrer grands sont prédominant et sont une autre forme de l'affirmation du Moi. Contrairement aux jeux non réglés qui concernent la petite enfance et restent intellectuellement inférieurs, les règles qui régissent les jeux donnent à ces activités ludiques une dimension humaine dans l'évolution et le développement de l'enfant. Jean Château distingue trois classes de jeux réglés : jeux figuratif, jeux objectifs et jeux abstraits.

- Les jeux figuratifs apparaissent d'abord sous la forme du faire semblant ; il s'agit de reproduire un geste par exemple. De cette activité de faire semblant se détache deux sortes de jeu, d'une part les jeux d'imitation et d'autre part les jeux d'illusion. Avec les **jeux d'imitation**, l'enfant imite des personnes, des scènes, des animaux ou des objets. Ces activités qui ont toujours une orientation réaliste. Les **jeux d'illusion** apparaissent en même temps que les jeux d'imitation avec lesquels ils se

confondent au début. Ils sont déjà parfaitement définis vers quatre ans et durent toute l'enfance sous des formes multiples. Ce sont les jeux de la poupée, du cheval de bois, c'est aussi le dessin ou le modelage ou encore les histoires racontées. Les structures illusoires s'inscrivent d'ailleurs dans un grand nombre de jeux de classes différentes.

- Les jeux objectifs sont ainsi nommés parce que la structure est trouvée à l'intérieur de l'objet, ils naissent des jeux de manipulation. Leur première forme peut être trouvée dans les jeux de construction ou la règle y est cherchée grâce à une certaine propriété de l'objet, comme on le voit dans les jeux d'empilement de cubes, de rangement de livres. Pour les **jeux de construction**, l'objet de jeu est déjà un outil, aussi met-on dans ces jeux tous ceux qui usent d'un outil artificiel (ciseaux, aiguille, marteau...). Très proche des jeux fonctionnels de la petite enfance, ils se confondent de plus en plus avec un travail et par la suite s'achèvent dans des travaux réels (jardinage, couture, menuiserie, cuisine). A leur sujet il convient de noter deux caractéristiques importantes du point de vue pédagogique : d'une part, ils sont souvent des imitations des activités adultes et témoignent d'un effort pour s'évader du domaine du jeu et réaliser un travail. D'autre part, ils comportent la plupart du temps un important effort d'analyse et de synthèse, comme on le voit dans les « meccanos ». Ces jeux correspondent aux enfants déjà âgés et il serait erroné de vouloir les employer pour l'éducation de la petite enfance.

- Les jeux abstraits apparaissent vers 7-8 ans, soit plus tard que les jeux figuratifs ou objectifs. Ils prennent naissance dans les jeux à règle arbitraire où la règle peut se compliquer de mille manières. La règle apparaît alors comme un obstacle que l'on se donne à vaincre et elle est souvent posée à l'occasion d'objets (escalier, mur, tronc d'arbre, trottoir...). Ce sont là presque toujours des jeux solitaires. Les **jeux de prouesse** sont très proches des jeux abstraits, mais la règle a moins de place que l'obstacle réel ; la règle consiste seulement à vaincre un obstacle : pesanteur, douleur, difficulté d'élocution. Ce sont là des jeux qui peuvent avoir lieu en petit groupe. L'émulation apparaît déjà dans ces petits groupes. Les **jeux de compétition** supposent une société mieux organisée. Nous ne parlons pas encore de coopération. La plupart du temps en effet, chaque enfant joue à part des autres ; chacun joue à son tour et l'acteur est regardé par tout le reste du groupe. Ces jeux donnent souvent l'occasion de définir de nouvelles règles d'organisation, par exemple afin de fixer l'ordre des joueurs. Dans ces jeux, l'activité peut faire appel aussi bien à des fonctions motrices (sauts, courses, jets) qu'à des fonctions intellectuelles (dames, devinettes). On distingue aussi Les **jeux de coopération** que l'on retrouve à la fin de l'enfance, avant l'adolescence, vers 8-12 ans. Parmi ces jeux, il en est qui font une très grande place à la compétition, mais la règle est plus précise et elle organise un groupe véritable. Ces jeux de compétition coopérative pourraient être eux-mêmes divisés en deux sections selon qu'ils se jouent ou non en deux camps. Le sentiment de solidarité unit les membres de l'équipe, ils témoignent d'une mentalité sociale plus élevée. Enfin, Les **jeux à régulation stricte** sont certainement la forme la plus aboutie du jeu enfantin. Si la compétition perd encore de son importance, il est alors question de jeux où la soumission à la règle est essentielle, où la cohésion dans la société enfantine est indispensable. Ces jeux, ce sont les danses (comptines, capucines, rondes...) ou encore les cérémonies que pratiquent surtout les fillettes et qui comportent des épisodes successifs. Ces cérémonies présentent toujours un caractère très spécial du fait

qu'elles sont en général des survivances d'anciennes pratiques magico-religieuses, ce qui n'est pas le cas des autres jeux empruntés à l'adulte. En outre, ces cérémonies mènent à l'art chorégraphique de l'adulte, comme les jeux objectifs mènent au travail, comme les jeux de compétition mènent au sport. Les cérémonies élèvent l'enfant au niveau de l'art véritable. Il est à noter qu'elles conservent les traits d'un grand nombre d'autres classes de jeux, en particulier des jeux figuratifs par le thème ordinaire de la cérémonie (mariage, mort, assaut d'une forteresse...), des jeux de compétition par quelques épisodes, et même des jeux d'exploration par l'exercice des grands sentiments de la nature humaine : amour, peur, ironie...

Voici un tableau récapitulatif de tous les jeux énoncés précédemment :

Type de jeu	Auteur	Age des enfants	Principes du jeu	Exemple
JEUX NON REGLES				
Jeux fonctionnels	Wallons Piaget Chateau	0 à 3 ans	Activité en quête d'effets, construction des fonctions élémentaires	Sussions, gigotements, gazouillis. Plus tard, course, jets...
Jeux d'exploration	Chateau	0 à 3 ans	C'est un jeu fonctionnel devenu conscient plus qu'une véritable manipulation.	Exploration du corps, marches et portages bizarres, jeux à faire peur.
Jeux de manipulation	Chateau	0 à 3 ans	L'exploration du nouveau s'adresse soit à un objet soit à un sujet.	Jouer avec du sable, avec un animal, avec un ustensile.
Jeux d'affirmation inférieure de soi	Chateau	0 à 8 ou 9 ans	Ce sont les jeux de désordre, de destruction ou d'emportement.	Renverser, casser, taquineries, dévaler une pente, crier à tue-tête.
JEUX REGLES				
Jeux symboliques ou de fiction Ou jeu figuratif	Wallon Piaget Chateau	3 à 7 ans	Mise en scène d'une personne ou d'une situation réelle, représentation de l'enfant (image que se fait l'enfant du réel)	Dessiner, imiter une personne, un objet, une situation.
Jeux d'imitation	Chateau	3 à 12 ans	Imitation de modèles tirés de la réalité (personnes, animaux, objets)	Jouer au papa et à la maman, jouer au train, parodies.
Jeux d'illusion	Chateau	4 à 10 ans	Font appel à une imagination supérieure que les jeux d'imitation, la création caractérise ces jeux	Jeu de la poupée, modelage, dessin, cheval de bois, histoires racontées.

Jeux de construction Ou jeux objectifs Ou jeux de fabrication	Piaget Château Wallon	3 à 10 ans	Ils naissent des jeux de manipulation, mais la règle y est cherchée grâce à la propriété d'un objet, il est précurseur du travail	Ranger des livres, entasser des cubes, jeux dans le bac à sable, meccano, dînette, jardinage, cuisine, bricolage.
Jeux abstraits Jeux de règles	Château Piaget	7 à 10 ans	La règle régit maintenant totalement le cours du jeu et peut se compliquer de mille manières.	tous les jeux comportant une règle, des jeux d'équilibres (règle : ne pas tomber) aux jeux de société et de cartes.
Jeux à règle arbitraire	Chateau	4 à 8 ans	La règle est un obstacle ou un objectif que l'on se donne de vaincre à l'occasion	Suivre un trottoir, cloche-pied, monter l'escalier à reculons
Jeux de prouesse	Chateau	4 à 8 ans	La règle consiste seulement à vaincre l'obstacle	Saut à la corde, cerceau, ricochets, échasses, répéter des mots difficiles
Jeux de compétition	Château	7 à 12 ans	La règle peut y être élémentaire ou peut se compliquer à l'extrême.	Jets, sauts, courses, devinettes, osselets, dames, pirouettes, jeu de l'oie.
Jeux de coopération	Chateau	8 à 12 ans	Le groupe est ici vecteur d'émulation et de solidarité. De ces jeux naissent les jeux à régulation stricte que sont les danses et les cérémonies.	Compétition coopérative : jeu du chat et de la souris, colin-maillard, marelle, 1-2-3-soleil. Régulation stricte : danse, rondes, comptines, cérémonies, mariages, assaut d'une forteresse.

Conclusion partielle à partir du tableau :

Toutes ces classifications, bien que pertinentes et vérifiées, ne peuvent se définir comme strictes et absolues. Il ne peut y avoir de cloisons étanches pour les classer dans des cases indivisibles. Sans cesse, il y a entre elles contamination. Nous avons vu comment pour Château, l'on peut passer des jeux d'illusion aux jeux

d'imitation aussi bien qu'aux jeux abstraits, il en est de même entre jeux de compétition et jeux de coopération. Remarquons aussi que des jeux de construction aux jeux d'illusion, le passage est aisé : dessiner des maisons avec du sable, est-ce construction ou illusion ? On ne peut en effet trancher brutalement dans un domaine où tout est continuelle fluidité, incessante métamorphose. Le jeu enfantin, comme l'enfance, est un passage ou plutôt une perpétuelle montée vers l'ainé. Jouer pour l'enfant, c'est adopter tout ce qui est à sa portée dans les jeux des aînés. C'est aussi parfois créer, souvent mêler, presque toujours oublier. Le jeu de l'enfant est un devenir continu.

D'après le tableau précédent, nous pouvons distinguer les jeux qui sont en rapport avec l'âge des enfants qui débute la musique entre 7 et 12 ans. Les jeux correspondant à cet âge se trouvent essentiellement dans le tableau des jeux réglés. Parmi les jeux non réglés, seuls les jeux de désordre et de destruction vont au-delà de 7 ans, ce qui se vérifie, puisque au-delà de l'enfance, il n'est pas rare de trouver des exemples, même dans des groupes d'adultes, où ce comportement de déviance menace la coopération et l'entente du groupe. En résumé, il est clair que nous ne construirons que des dispositifs à partir de modèles de jeux réglés, la règle représentant l'obstacle à franchir pour s'approprier une connaissance. (Nous reviendrons plus tard sur cette considération didactique)

Nous connaissons maintenant les formes de jeux et les différentes classes établies par les psychologues (Winnicott, Piaget, Wallon) et les pédagogues (Château, Montessori). Il s'agit alors d'adapter autant que possible ses différentes sortes de jeux pour les amener de la cour de récréation à notre salle de cours de musique. Cette adaptation comporte des limites que nous établirons.

2.2 Jeux et musique, similitudes et limites pédagogiques :

Le jeu au service de la musique :

Toutes les analyses sur l'étude du jeu concordent vers certaines valeurs que l'on peut qualifier d'universelles. On s'aperçoit que le lien entre l'enfant et le jeu est extrêmement solide et proche, fait de spontanéité, de sincérité mais aussi d'ouverture aux autres par le groupe à partir d'un certain âge. Le jeu développe de nombreux schèmes moteurs. La musique et l'apprentissage d'un instrument seront l'occasion d'exploiter certains schèmes acquis mais aussi d'en créer de nouveaux. Les jeux de coopération mettent en scène un groupe, la pratique collective de la musique devient alors un moyen de s'affirmer et de nouer des liens sociaux avec ses pairs. Nous savons que le jeu permet de nombreux apprentissages et représente une base et des fondements pour les activités adultes, en ceci le jeu est une formidable ressource pour l'apprentissage de la musique.

Pour se replacer dans le contexte de la classe de l'école de musique, il faut considérer que l'enfant se retrouve aux tous premiers cours avec un objet qu'il ne connaît pas : la clarinette. Le nouvel instrument de musique, que l'enfant va explorer et commencer à s'approprier, va forcément le soumettre à de nouvelles fonctions motrices, par l'intermédiaire de nouveaux schèmes moteurs. (Maîtrise de la respiration, placement des mains, développement de l'écoute, sensibilité auditive...) L'enfant va devoir construire de nouvelles structures cognitives non seulement autour de son instrument mais aussi autour de la musique conçue comme une forme de

langage (Nikolaus Harnoncourt⁷ *le discours musical* 1999). Cette découverte va susciter chez l'enfant joie et engouement. L'approche ludique de ces premiers moments d'apprentissage viendra certainement conforter ce sentiment d'enthousiasme et de motivation naturelle. On retrouve souvent chez nos jeunes élèves débutants cet état d'euphorie et l'appétit d'apprendre, période qui malheureusement ne dure que trop peu de temps (3 à 6 mois tout au plus).

Tous les jeux sont source d'éveil pour les enfants notamment à la découverte des fonctions sensorielles. En musique, l'ouïe représente le sens le plus sollicité, cela va sans dire, mais le toucher a aussi une grande importance quand à la perception et à l'agilité des doigts sur les clés. La vue, même si elle semble importante, n'est pas indispensable dans la mesure ou de nombreux malvoyants excellent dans l'art musical. L'odorat et le goût seront des sens complémentaires permettant d'affiner la sensibilité de l'artiste.

A partir des jeux réglés, il devient possible d'imaginer de nombreux dispositifs en adaptant tout simplement une ou plusieurs règles. Par exemple, les jeux d'imitation et d'illusion trouvent de nombreuses applications (imitation d'un chant d'oiseau, mime d'un chef d'orchestre...).

Ainsi, l'enjeu de notre organisation pédagogique sera de trouver le moyen de laisser l'enfant au centre du dispositif en évitant de revenir à un schéma classique de cours magistral et directif. Nous pourrons aussi exploiter des jeux faisant appel à des fonctions précises de l'intelligence, comme les jeux de réflexes ou les jeux de mémoire dont les applications en musique offrent de nombreuses possibilités. Ces jeux rentrent alors dans la catégorie des jeux de prouesses et sont des jeux abstraits. Les jeux de compétition et les jeux coopératifs font appel directement au groupe, et donc à la pratique collective dans le cours de musique. La pratique collective tend à s'imposer dans les écoles de musiques. Nous envisageons alors une première année d'apprentissage musical en groupe pour tous les enfants débutants.

Quoi qu'il en soit, il faudra tenir compte de la nature du groupe, peu égalitaire à ses débuts, hiérarchisée et incluant ou excluant toujours certains enfants. Cette nature du groupe suppose de trouver des activités ludiques pensées préalablement, avec un but pédagogique défini et visant un objectif d'apprentissage.

La recherche de l'obstacle et la complication des règles apparaissent comme des facteurs essentiels aux principes de fonctionnement du jeu. Par son existence, la règle permet de donner un sens au jeu, ainsi le groupe peut collaborer aisément et même coopérer. Les enfants usent des règles dans un but de coopération. Il convient donc de trouver des dispositifs de jeux où l'enfant trouve une vraie mission à accomplir, mission qui se verra en phase avec les acquis et les attentes de l'enfant pour lui permettre d'avancer dans la construction de ses connaissances. Nous sommes loin ici de la méthode d'apprentissage pratiquée traditionnellement dans les classes de clarinette. Aussi, cette organisation est donc expérimentale, aussi, par prudence épistémologique, il convient maintenant d'en établir les limites.

⁷ Nikolaus Harnoncourt est né à Berlin en 1929. Il est violoncelliste, puis fonde un orchestre dont il devient le chef. Il poursuivra sa carrière comme chef d'orchestre, notamment à la tête du Concertgebouw d'Amsterdam. Il écrit *le discours musical* en 1982 et y relate les principes fondamentaux de la musique et de l'interprétation.

Les limites pédagogiques :

Tout d'abord d'un point de vue organisationnel, il n'est pas rare que les élèves de première année se retrouvent en nombre limité. Cela est souvent vrai dans les conservatoires à rayonnement régionaux ou départementaux, où très peu d'élèves quittent l'établissement chaque année (libérant donc peu de places) et où les élèves (non débutant) peuvent intégrer un cursus en cours de route. (Sur concours, un élève peut rentrer directement en 3^{ème} cycle). Les rentrées de débutant sont donc limitées. Or les jeux de groupes ne sont intéressants que lorsque le groupe est étoffé au minimum. Pour arriver à un groupe de cinq ou six enfants, nous proposons alors de regrouper 1^{ère} et 2^{ème} années, ou encore de regrouper deux familles d'instrument semblable et rester avec des débutants (par exemple en faisant des cours collectifs pour les classes de clarinette et de saxophone, les techniques instrumentales étant extrêmement proches). Cependant, cette situation est plus nuancée dans les écoles municipales et associatives, à rayonnement communal, car les débutants représentent le vivier de l'école et la base solide de l'échelle du cursus.

Une seconde limite concerne l'instabilité de l'attention enfantine. L'enfant s'arrête aisément au milieu d'un jeu. Un tracteur passe derrière la grille de la cour de récréation et aussitôt, du groupe d'enfants qui jouaient à la marelle se détachent quelques garçons qui vont venir s'accouder à la grille pour regarder. Or tout jeu qui demande de la coopération exige une attention aux activités des partenaires, et inversement, une attente de ceux-ci. Cette contrainte liée à l'attention de l'enfant sera donc à prendre en considération grâce à des dispositifs qui permettent aux élèves de garder leur concentration tout au long du jeu mis en place. Pour Jean Château (1973) un dispositif montessorien permet à l'enfant de multiplier par deux son temps de concentration entre un jeu spontané et un jeu dit « éducatif ». Aux vues de la complexité du matériel Montessorien⁸, on comprend ici la nécessité de préparation des cours qui ne peuvent s'improviser et s'organiser spontanément par le professeur. Les méthodes toutes faites et l'enseignement individuel de nos écoles de musiques sont finalement beaucoup plus reposantes pour le professeur de musique. Dans notre dispositif expérimental, rien ne doit être laissé au hasard, toute l'organisation du cours doit être cohérente pour laisser l'enfant dans une activité ludique d'une part et pour l'amener implicitement vers un apprentissage par l'exploration de fonctions nouvelles que permet le dispositif du jeu d'autre part.

Dans tous les cours collectifs, la cohésion du groupe est souvent menacée par le désordre. Nous avons vu précédemment les jeux d'affirmation inférieure du Moi analysés par J.Château comme des jeux de destruction et de désordre. La joie que trouve l'enfant à ne pas suivre une file, à casser les oreilles de ses camarades en essayant un instrument de musique, tous ces actes de désordres sont regroupés sous le terme d'emportement ludique et font directement obstacle à la collaboration dans un groupe par exemple. Presque toujours, l'emportement ludique naît du désir de se montrer grand. Ainsi l'enfant a tendance à refuser obéissance de ses aînés et provoque le désordre qui lui permettra de se faire remarquer. Le joueur peut refuser de suivre la règle du jeu, il en vient même parfois à tricher sans autre intérêt que de vouloir troubler le jeu. L'emportement mène aux excès que sont la colère, la fougue, la fureur, la dépense d'énergie surabondante. Ces situations surviennent lorsque l'enfant ne comprend pas la structure en face de laquelle il se trouve. Il est dans

⁸ C.f. *pédagogie scientifique la maison des enfants* de l'auteur.(1958)

l'impossibilité d'accomplir l'action qui lui est demandée. Le sujet cherche alors naturellement une détente dans des actes violents. Il n'est pas rare de rencontrer ce type de comportement dans nos cours collectifs lorsqu'un enfant s'exclue du groupe en jouant tout seul ou en cherchant à embêter ses voisins ou encore en faisant « n'importe quoi ». De ce fait, si l'enseignant comprend que le comportement de l'enfant est en relation avec une forme de jeu de destruction ou de désordre, il pourra répondre à cette attitude de manière adaptée et non par une sanction qui serait aussitôt ressentie comme un échec par l'enfant en quête de personnalité.

Il y a là la cause de nombreuses situations où le jeu pourra se trouver totalement désorganisé, notamment dans le groupe. Pour que l'emportement perde de son acuité, il faut que chaque fonction puisse se coordonner avec les fonctions voisines. Dans le jeu, cette systématisation ne peut s'obtenir que par des règles strictes. Si l'emportement est contraire à toute discipline sociale, inversement seules des règles sociales intangibles peuvent en triompher.

La différence du point de vue psychologique qui existe entre enfants et adultes est certainement une autre limite à notre association jeu et musique. Entre l'univers de l'adulte et le monde de l'enfant, il existe un véritable fossé. L'adulte est vraisemblablement un mauvais compagnon de jeu. En effet, même si son autorité est douce, il ne peut se mettre à la place de l'enfant, comme l'enfant ne peut se mettre à la sienne. Entre lui et le petit, la coopération est difficile et ne peut durer. Une présence exagérée de l'adulte crée chez l'enfant à la fois trop de dépendance et trop de liberté. « *A l'enfant, il faut l'enfant* » nous dit Jean Château⁹, c'est donc dans le groupe enfantin que pourra se développer la maîtrise de soi. L'adulte peut bien prêcher la morale, son action reste superficielle tant que la société enfantine n'a pas fait prévaloir sa discipline de manière plus profonde, plus organique.

Dans les dispositifs ludiques que nous proposerons, le professeur est l'adulte et il est forcément présent dans le groupe d'enfant, il tient une place dont nous définirons autant que possible le rôle et le contenu. Il sert en résumé de personne ressource, mais il est aussi celui qui gère et organise le jeu. Son rôle est donc impératif, sans lui, pas de cours. Pour que la société enfantine s'organise, il lui faut une autorité et des institutions parfaitement définies, qui lui fassent éviter l'anarchie toujours latente. Aussi le professeur doit-il trouver une place juste avec une conduite particulièrement étudiée pour que le jeu puisse se développer au sein du groupe d'enfant, en évitant de tomber dans une éducation autoritaire où l'enfant n'a de place que pour s'exprimer de la manière dont l'enseignant le lui permet.

Suite à notre analyse parallèle entre jeu et musique, nous pouvons maintenant élaborer notre problématique et émettre les hypothèses pour répondre à celle-ci.

2.3 Problématique et hypothèses :

Nous avons défini que les jeux réglés sont des jeux exploitables dans le cadre d'un dispositif ludique d'apprentissage pour des enfants débutants. L'enjeu de ce mémoire est de comprendre comment intégrer la notion de plaisir à la notion d'apprentissage. Ces jeux deviennent implicitement des dispositifs éducatifs et le plaisir réside alors dans le fait que ceux-ci sont vécus véritablement comme des jeux et non comme des exercices.

⁹ Dans *le jeu de l'enfant*. (1973)

En effet, on considère qu'il existe un paradoxe entre la contrainte de la règle à respecter et le plaisir que l'on recherche en réussissant à la suivre. Or comme nous l'avons montré plus haut, on explique la joie de l'enfant à s'investir naturellement dans des jeux réglés par ce que Montessori ou Château nomment « l'amour de l'ordre ». L'enfant tire sa satisfaction et son plaisir de la réussite à pouvoir suivre la règle du jeu et ainsi à pouvoir franchir un obstacle qui, une fois assimilé, donnera une connaissance nouvelle. Cet obstacle constitue pour le didacticien l'étape vers l'apprentissage visé. Nous émettons trois hypothèses pour arriver à reconstituer le contexte du jeu dans la salle de cours.

- 1^{ère} Hypothèse : Le groupe est un élément indispensable pour que puisse se développer le jeu. Il est source d'émulation entre les enfants, à travers des jeux de compétition ou de coopération. Il est aussi à l'origine de liens sociaux forts à travers les coopérations possibles. Enfin, il permet à chaque enfant de pouvoir s'affirmer et prendre conscience de sa personnalité en trouvant sa place et son rôle dans le groupe.
- 2^{ème} hypothèse : Nous avons vu que la musique permet l'exploration des sens. Cette exploration est innée en chaque enfant, c'est un besoin incessant de découverte qui le pousse à explorer ce qui lui est inconnu. La soif d'apprendre devient un moteur de motivation pour l'enfant, soif que M.Montessori appelle « l'esprit absorbant » (1959).
- 3^{ème} hypothèse : Le jeu fournit tous les matériaux avec lesquels l'enfant reconstruit le monde sur le plan de la représentation. Piaget définit le jeu symbolique et l'imitation comme la fonction sémiotique de l'enfant. Il met en lumière les représentations sans lesquelles l'enfant ne peut évoluer. Par exemple, pour le langage, Piaget montre que l'enfant parle par imitation des sons entendus. Le jeu symbolique remplit la fonction d'assimilation au Moi. Cet apprentissage par imitation se transpose en musique. Le jeu musical peut donc devenir parodie ou imitation dans un but résolument formateur en restant naturel pour l'enfant. Ce type d'apprentissage formera de surcroît l'outil de la mémoire.

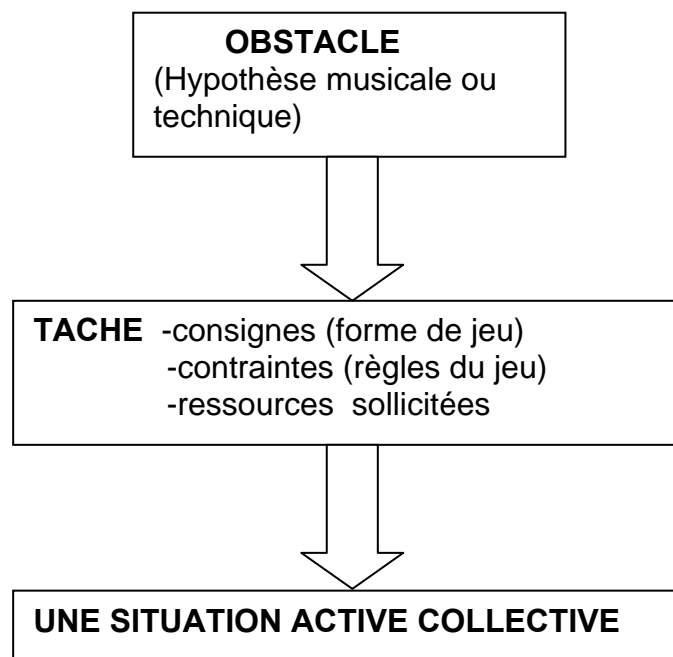
La problématique de ce mémoire est de découvrir un enseignement de la clarinette repensé et centré sur l'enfant débutant, avec la volonté de retrouver le plaisir et la motivation naturelle propre à chacun et d'exploiter au mieux ses ressources de spontanéité et d'énergie. Cette motivation s'explique par des besoins cognitifs (besoins d'apprendre, soif de découverte), par des besoins sociaux (présence du groupe) et par des besoins affectifs (affirmation du Moi, être reconnu). La notion de plaisir fait partie de ces motivations affectives.

Aussi ne faut-il pas oublier l'apprentissage que vient chercher l'élève à l'école de musique, le jeu étant alors le levier didactique pour que l'enfant s'approprie le savoir.

Revenons maintenant plus concrètement à ce qui va se passer dans notre salle de cours, en analysant dans le détail les apprentissages que l'on doit en tant qu'enseignant faire parvenir à l'enfant.

2.4 Apprentissages mis en jeu par le jeu pour la musique :

Il est important de rappeler la manière dont s'effectue l'apprentissage pour le didacticien : l'action de l'élève pour s'approprier un savoir passe par la tâche qu'il a à réaliser. Cette tâche ne peut être menée à bien qu'en surmontant un obstacle, c'est-à-dire que l'enseignant doit trouver un but à atteindre, un objectif ou une question à laquelle l'enfant doit pouvoir répondre après avoir expérimenté le dispositif ludique. Cet objectif doit être fixé par l'enseignant préalablement. Nous avons donc recensé ceux qui nous semblent essentiels pour un élève qui arrive en fin de première année. La tâche que réalise l'enfant doit être soumise à un système de contraintes que seront les règles strictes des jeux éducatifs de nos dispositifs. L'enfant doit aussi pouvoir disposer d'un certain nombre de ressources lui permettant de construire lui-même son savoir en sollicitant le moins possible le professeur. Si l'enfant est canalisé par l'activité de la tâche, l'enseignant doit pour sa part ne pas perdre de vue l'obstacle objectif de départ.



2.4.1 Obstacles didactiques :

Voici les obstacles que l'enfant, à la fin de la première année de cours instrumentaux peut espérer avoir surpasser. Il convient de comprendre que chaque obstacle peut faire l'objet d'une situation de jeu éducatif. Il est donc impossible dans ce mémoire de faire l'exposition de tous les dispositifs envisageables, nous en donnerons quelques exemples à travers l'exposition de plusieurs dispositifs possibles et la reconstitution d'une séance au chapitre 3.

- Posture/ tenue : l'enfant doit avoir acquis une assise, un ancrage au sol sur ses deux pieds, il se tient dans une position naturelle, stable et équilibrée. Il peut jouer aussi bien debout qu'assis. Les bras tombent naturellement le long du corps et ne se soulèvent pas en un mouvement de crispation. Les mains et les doigts ont une position arrondie sur l'instrument pour obtenir le maximum de souplesse, les trous de l'instrument sont bouchés par la chair de la dernière phalange. L'élève maintient correctement son instrument et le fait de bouger les doigts ne doit pas le déstabiliser.
- L'embouchure : l'enfant doit avoir acquis une position stable de l'embouchure permettant une meilleure stabilité de l'instrument et une aisance de jeu. Il fixe la bonne position de la lèvre inférieure et du menton, c'est-à-dire bien tendu pour une plus grande vibration de l'anche et une meilleure sonorité. Enfin il veille à prendre suffisamment de bec dans la bouche pour trouver un maximum de vibration de la partie libre de l'anche.
- Montage de l'instrument : L'enfant connaît le nom des différentes parties de son instrument et les assemble avec soin et méthode (attention aux alignements des correspondances.) Il prend conscience que la position de l'anche sur le bec est primordiale pour une aisance de jeu et une meilleure sonorité.
- Entretien de l'instrument : L'enfant est conscient que son instrument est fragile et qu'il nécessite un soin tout particulier, aussi doit-il essuyer sa clarinette après chaque utilisation, graisser les lièges quand c'est nécessaire, tenir une bonne hygiène du bec et des anches en les nettoyant régulièrement.
- La respiration : L'enfant est capable de contrôler l'inspiration et l'expiration en fonction du son à produire et de son intensité, il doit ressentir la sensation de diriger l'air dans l'instrument en intégrant les notions de soutien de l'air et du son.
- L'ambitus et les doigtés : L'enfant connaît tous les doigtés correspondant aux notes du mi grave au do aigu et commence à travailler l'enchaînement des registres notamment le passage LA-SI.
- Sonorité et dynamique : L'enfant peut émettre un son stable et une attaque franche dans les différents registres du grave à l'aigu, il est capable de discerner différentes qualités sonores à l'oreille, il commence aussi à maîtriser les nuances et l'articulation liée ou détachée dans un même registre.
- La justesse : Jouant seul, l'enfant doit avoir acquis la capacité d'entendre des notes fausses du mi grave au do aigu, et en jouant avec d'autres, il peut discerner s'il joue juste ou pas, sans toutefois définir si c'est trop haut ou trop bas.
- Les attaques, le détaché, l'articulation : l'enfant peut émettre un son par des attaques franches, il sait détacher et analyser le mécanisme du détaché, il reconnaît à l'oreille différentes formes d'articulation (lié, détaché louché, détaché staccato...).
- L'interprétation : l'enfant est capable dans un groupe, de donner le signe de départ, de ressentir le tempo et de le garder, et il est capable d'écouter ce qui se joue autour de lui.

- Les répertoires : L'enfant est sensibilisé aux différents styles de musique et même s'il ne sait pas les nommer, il peut discerner deux styles de musique à l'écoute de celles-ci. Il sait aussi discerner la sonorité de deux instruments différents.
- La mémoire : l'enfant est capable de mémoriser et de reproduire une brève phrase musicale écoutée ou écrite.
- La lecture : l'enfant peut lire les notes de musique qui appartiennent à l'ambitus travaillé, et trouver très rapidement le doigté correspondant sur la clarinette.
- Le tempo : L'enfant arrive à garder un tempo stable, à sentir la pulsation, il peut donner un départ pour un groupe.

2.4.2 Valeurs pédagogiques et fonction du jeu :

Le jeu comporte une vraie valeur pédagogique pour Jean Château. Celui-ci distingue trois facteurs essentiels dans le rôle éducatif du jeu :

- Création de schèmes moteurs nouveaux : l'enfant découvre des attitudes et des gestes neufs, à travers l'exploration de l'être actif.
- Valeur morale de la discipline : Le respect de la règle et la place de l'enfant dans le groupe sont autant de prétextes pour affirmer sa personnalité.
- Analyse et synthèse : le jeu permet des infinités de combinaisons possibles. De tous les matériaux qui sont à sa portée, l'enfant doit faire l'effort de rassembler et de synthétiser ceux dont il a besoin. Par là, le jeu favorise le développement des combinaisons conceptuelles.

Pour Wallon, les jeux permettent le développement de trois fonctions essentielles chez l'enfant :

- Fonction sensori-motrice : épreuves d'adresse, de précision de rapidité de classement intellectuel et de réactions différenciées.
- Fonction de mémoire : ce sont les comptines et les rondes que les enfants apprennent les uns aux autres avec tant d'avidité.
- Fonction de sociabilité : opposition entre équipes, entre bandes, où les rôles sont distribués en vue de la collaboration la plus efficace pour le succès commun sur l'adversaire.

Voici un tableau récapitulatif. Nous mettons en rapport les compétences visées et les valeurs ou fonctions pédagogiques du jeu qui semblent les plus cohérentes comme réponse à l'apprentissage de cette compétence.

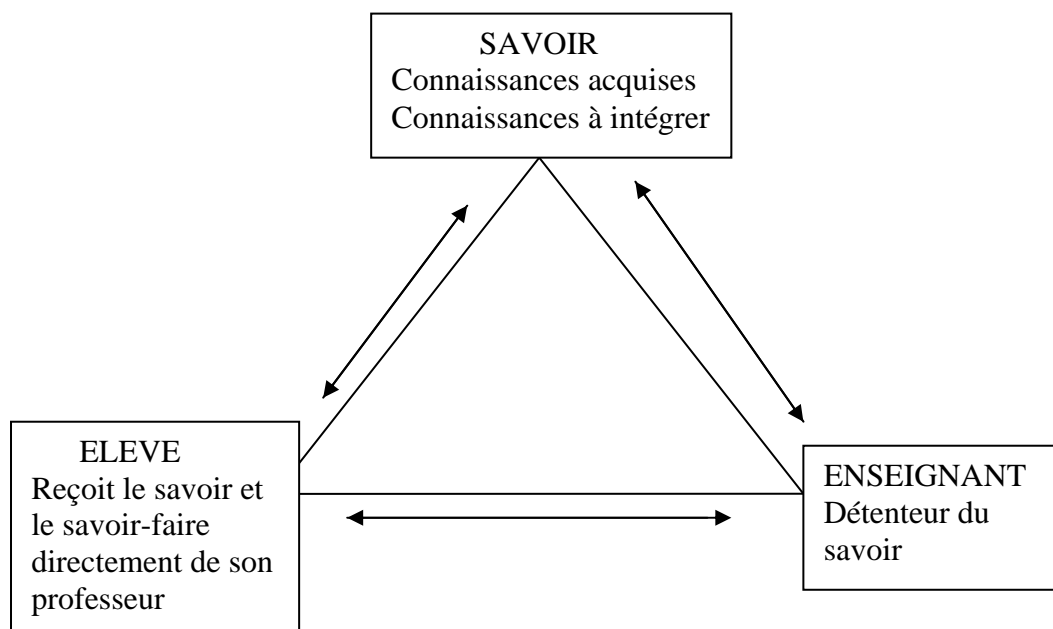
	Nouveaux schèmes, fonctions sensori- motrices	mémoire	Valeurs morales et sociabilité	Analyse et synthèse
Posture/tenue	■			
L'embouchure	■			
Montage de l'instrument				■
Entretien de l'instrument			■	
La respiration	■			■
L'ambitus et les doigtés	■	■		■
Sonorité et dynamique	■			■
La justesse		■	■	
L'articulation	■			■
L'interprétation		■	■	■
Les répertoires			■	■
La musique orale	■	■		
La lecture		■		■
Le tempo, le rythme	■		■	

A la vue de ce tableau, on comprend que chaque obstacle épistémologique rencontre plusieurs fonctions pédagogiques. Le jeu semble donc être un moyen d'exploiter l'ensemble des fonctions développementales de l'enfant. Mais si le jeu est domaine exclusif de l'enfant, quelle est la place que doit tenir l'enseignant afin de ne pas entraver ce processus du jeu et ne pas revenir à un schéma traditionnel du maître dominant ?

2.5 Rôle du professeur :

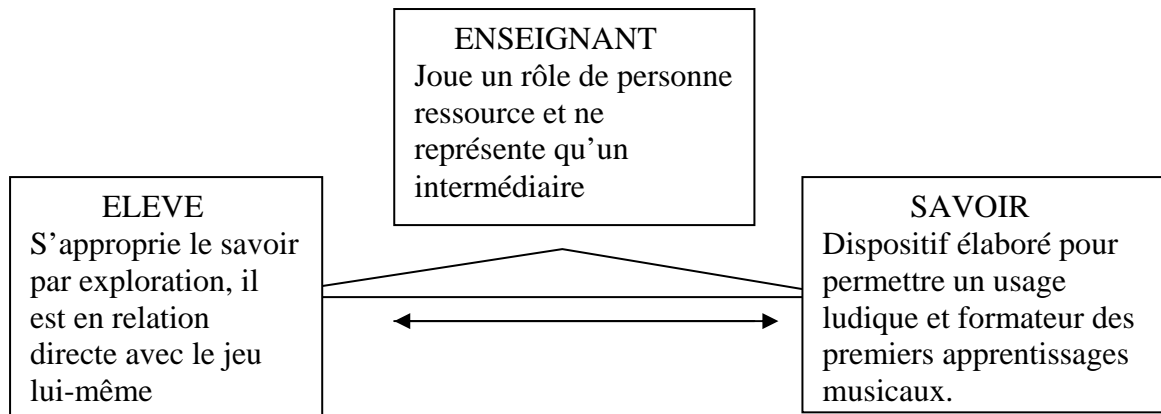
2.5.1 Le professeur ressource :

Pour être crédible et avoir une vraie mission pédagogique, cette conception d'apprentissage par le jeu passe par une réflexion importante du professeur sur son rôle et sur ses tâches. Un cours individuel de musique se construit généralement sur l'étude d'une méthode (Klosé ou Crocq) qui cumule les exercices techniques avec l'objectif avoué ou pas de former un bon « technicien de la musique ». Le matériel d'apprentissage (la méthode ou le cahier d'étude) n'est qu'un trait d'union destiné à faciliter la correspondance intellectuelle entre le professeur de musique -qui transmet ses idées- et l'élève qui les reçoit. Dans un schéma classique de cours individuel ou le professeur est l'unique détenteur du savoir, on constitue le rapport entre le savoir, l'enfant et l'enseignant avec le triangle suivant cher aux didacticiens :



Pour permettre une appropriation du savoir directement du jeu à l'élève, il faut faire l'hypothèse que le professeur n'est plus alors détenteur du savoir. Il s'éclipse de son rôle principal pour passer en second plan et servir alors de guide ou de référent permettant à l'enfant de trouver lui-même les outils nécessaires à la découverte et à l'élaboration de ses connaissances musicales. De ce point de vue constructiviste, l'enseignant devient une personne ressource qui optimise l'exploitation et l'exploration du savoir musical. Ce que l'enfant apprend en jouant devient « moyen de développement », il est alors l'entité active. Le professeur est avant tout un trait d'union entre le matériau utilisé pour l'apprentissage (le jeu) et l'enfant.

Voici ce que le triangle didactique nous donne alors :



Dans ce schéma d'enseignement, le professeur tient le rôle de personne ressource, il n'est pas au cœur de l'action, il n'est plus détenteur du savoir. Il fournit à l'enfant le matériau nécessaire à la construction de savoirs nouveaux.

2.5.2 : Le professeur actif :

Mais alors, comment le professeur doit-il donner sa leçon de musique, comment doit-il formuler ses consignes ? Tout d'abord, il faut considérer le groupe d'enfant comme une matière vivante et bouillonnante. Le groupe peut être une source d'énergie importante qui, sans cadre, peut s'engouffrer rapidement dans des comportements d'emportement. Le cadre contenant cette énergie est représenté par le professeur qui aura pour mission de fixer à la fois les règles de fonctionnement du groupe et les règles du dispositif ludique mis en place. L'enseignant reste donc un encadrant qui vise à faire respecter les limites pour le bon fonctionnement du groupe.

Pour être efficace dans ses consignes, le professeur utilise des affirmations simples et dépouillées. Il est important de toujours rester objectif, c'est-à-dire que le vocabulaire du professeur ne doit pas rebuter l'enfant, mais au contraire lui permettre de maintenir son attention sur l'objet de son cours et sur le contenu du savoir transmis. Brièveté, simplicité et objectivité, trois attitudes à respecter dans les différents dispositifs que nous proposeront, et qui permettront de garder la cohésion du groupe.

3 Propositions et dispositifs :

3.1 : organisation générale :

3.1.1 : Présentation générale des connaissances visées :

Parmi les cinq types de connaissances empruntées aux psychologues (déclaratives, procédurales, affectives, stratégiques, habileté motrice), nous retrouvons chacune d'elles aussi bien dans la pratique d'un jeu enfantin que dans l'apprentissage de la clarinette. Voici comment nous les analysons dans l'exploitation de nos dispositifs :

- connaissances déclaratives : il s'agit des règles qui régissent le jeu. Le professeur énonce celles-ci à ses élèves, soit verbalement, mais il peut le faire également par écrit ou par schématisation.
- connaissances procédurales : elles relèvent de la technique instrumentale et des connaissances musicales. Nous pourrions définir cette connaissance comme le « protocole » d'apprentissage pour maîtriser un instrument ou comprendre la musique.
- connaissances affectives : elles interviennent dans le groupe qui est un lieu d'affirmation personnelle et de reconnaissance du Moi par rapport aux autres. C'est dans le groupe enfantin que commence la morale sociale.
- connaissances stratégiques : elles peuvent intervenir dans un dispositif de jeu de compétition ou de compétition coopérative, mais trouvera certainement peu d'application en musique.
- connaissances d'habileté motrice : à 7 ans, l'enfant possède déjà une grande motricité générale, toutes les fonctions primaires sont développées (les cinq sens, maîtrise du corps...). L'apprentissage d'un instrument va exploiter au maximum certaines de ces fonctions (respiration, motricité des doigts), et parfois amène à en maîtriser de nouvelles (la langue pour le détaché, la place du masque facial pour l'embouchure...). Mais cette connaissance ne sera pas la plus mobilisée.

3.1.2 : une approche constructiviste.

L'apprentissage passe par un obstacle à surmonter, nous avons définis explicitement ces obstacles. De ceux-ci, nous définissons les tâches à effectuer par l'élève. Mais il n'y a pas que la tâche, il y a aussi des conditions à créer pour que les élèves apprennent. Le dispositif comporte donc les conditions de la tâche à réaliser (situation de jeu éducatif pour notre cas), les modalités (matériel nécessaire) et le déroulement (descriptif de l'organisation). Grâce à un système de contraintes, le sujet ne peut mener à bien le projet sans affronter l'obstacle. Le franchissement de l'obstacle représente un palier dans le développement cognitif du sujet. Grâce à un système de ressources, le sujet peut surmonter l'obstacle, celui-ci est franchi si les matériaux fournis et les consignes données suscitent l'opération mentale requise.

Avec ce type d'apprentissage, nous nous plaçons la plupart du temps dans une perspective constructiviste. Celle-ci signifie que la notion d'apprendre n'est plus considérée comme le fait d'absorber un produit, mais d'intégrer les mécanismes d'un processus qui tend à modifier durablement un comportement. Cette méthode tient compte de l'évolution psychologique de l'enfant, des obstacles qu'ils vont rencontrer et de la manière dont ils vont construire leur propre savoir. Les élèves sont parties prenantes dans les apprentissages qui aboutissent à l'élaboration de connaissances de type conceptuel. Ces dispositifs peuvent faire intégrer en même temps des savoirs, des savoir-faire, et des savoir-être.

3.1.3 Structures ludiques :

Ce que nous appelons *structure ludique*, c'est l'explication de la forme du cercle dans les jeux des enfants et des autres formes (queue leu leu, train...). La structure apparaît comme une véritable règle de mouvement aussi bien sur le plan social que sur le plan individuel. C'est avec les comptines que l'on explique les formes circulaires dans la disposition des jeux enfantins. Le groupe d'enfant, pour jouer et réciter les comptines (« *dansons la capucine* » par exemple), se dispose naturellement en cercle plus ou moins régulier. Les enfants sont attirés les uns vers les autres par leur activité ludique. L'attraction serait la même s'il s'agissait de bavarder. Un groupe de joueurs qui discute se met en cercle comme s'il pratiquait une comptine. C'est même là plus que dans les jeux qu'il faut chercher l'origine de la structure circulaire dans le groupe d'enfant, notamment chez les filles ; en effet les filles bavardent beaucoup plus que les garçons. Le cercle d'enfants est donc la principale forme de la structure circulaire dans le groupe. Pédagogiquement, cette structure semble donc intéressante à utiliser dans la salle de classe, puisqu'elle favorise l'échange entre les membres du cercle. Les autres formes de structures ludiques que sont les files ou les farandoles sont plus rares dans les jeux enfantins. En effet, les jeux qui usent de la file comportent des évolutions plus variées et plus compliquées que les jeux de rondes (Exemples : le jeu du train, saute mouton,...). Toutefois, nous retrouverons ce type de structure linéaire dans l'un des dispositifs de cours que nous proposons maintenant.

3.2 : Dispositifs et exemples de séances :

Pour définir une cohérence dans les jeux utilisés, nous chercherons une justification par l'analyse du dispositif fondée sur les principes généraux des jeux étudiés précédemment. Un tableau récapitulatif (p.37) fait la synthèse de ces dispositifs en explicitant cinq points précis :

- l'objectif de l'enseignant, c'est-à-dire l'obstacle didactique à surmonter évoqué en langage professionnel.
- l'objectif élève, c'est le même obstacle didactique, mais exprimé en langage transposé pour l'enfant, c'est-à-dire la tâche qu'il doit effectuer.
- les critères de réalisation, c'est-à-dire « comment on fait », le matériel nécessaire, les ressources sollicitées.
- les critères de réussite, ils représentent les objectifs à atteindre pour surmonter l'obstacle. Ce peut être aussi les critères d'évaluation.
- les perspectives de jeu définissent la référence aux classes de jeux étudiés (tableau des pages 16 et 17) et les types d'apprentissages explicitent le modèle pédagogique mis en jeu par le dispositif.

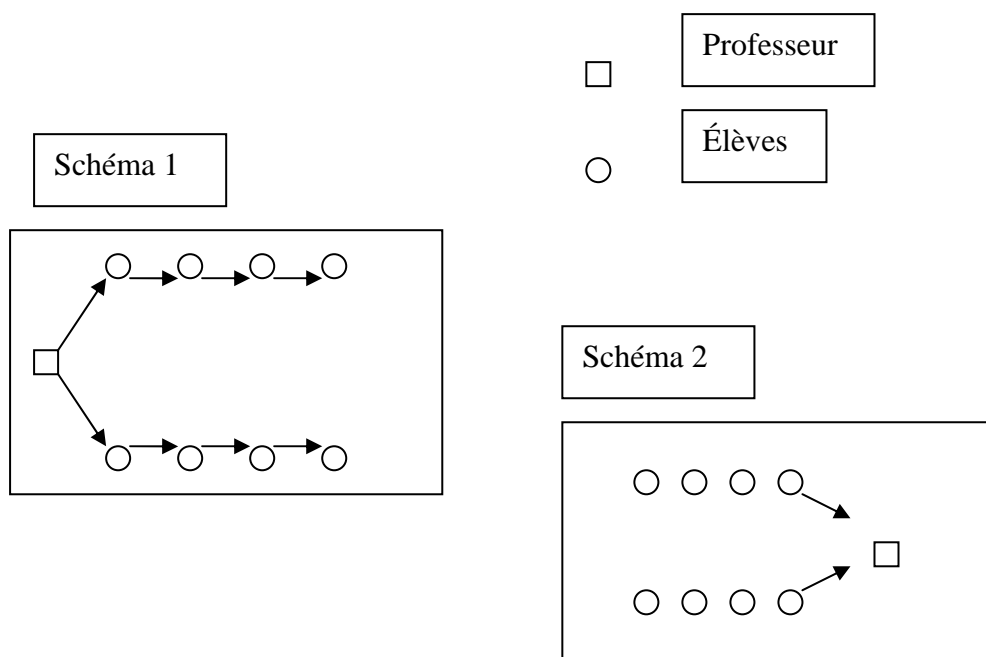
Voici l'exemple de six dispositifs :

1 : Sentir la pulsation rythmique, c'est là un obstacle bien abstrait pour celui qui ne ressent pas ce tempo intérieurement. Pour prendre conscience de cette pulsation rythmique, nous pouvons proposer à l'enfant dans un premier temps de venir assister à un concert orchestral ou encore de lui faire suivre une répétition au cœur d'un l'orchestre. Le professeur lui aura préalablement expliqué le rôle du chef d'orchestre en détaillant ses fonctions : ce dernier dirige les musiciens de l'orchestre pour leurs permettre de jouer tous en même temps. L'enfant visualisera la gestuelle du chef d'orchestre au moment de l'observation de manière autonome. A partir de cette observation « ressource », la tâche de l'enfant sera d'imiter l'action du chef d'orchestre. Nous utiliserons comme contexte pédagogique un petit groupe de musique de chambre en référence à l'orchestre précédemment observé. La seule consigne que peut soumettre le professeur est celle de « parodier » le plus fidèlement possible l'action du chef précédemment observé. Le comique de situation généré par ces imitations ne sera certainement pas négatif et c'est avec ses moyens et ses représentations propres que l'enfant va s'approprier la gestuelle, baguette en main. Cette action, même désordonnée, va permettre à l'enfant de prendre conscience que le rythme part de son bras, de son corps. Nous sommes dans un schéma d'action de type constructiviste. L'enfant va reconstruire lui-même la notion de tempo et de pulsation intérieure.

Cette imitation serait finalement bien naturelle. En effet, combien d'étudiants instrumentistes n'ont-ils pas essayés de mimer tel ou tel artiste reconnu, vus en concerts, en refaisant la gestuelle et les différentes attitudes. Ils se replacent alors totalement dans le contexte vécu précédemment, de manière totalement imaginaire, seuls dans leur chambre avec leur instrument. Peut importe si leur technique instrumentale ne leur permet bien évidemment pas de reproduire ce qu'ils ont entendu. Aussi s'appliquent-ils à retrouver la posture et l'assimilent inconsciemment et de manière beaucoup plus naturelle que lorsque l'on détaille la position de chaque partie du corps.

2 : Il nous a déjà été donné d'exploiter le dispositif que nous décrivons maintenant lors du stage de tutorat effectué à l'école de musique de Lorient dans la classe de Thierry Besnard. Très simple à mettre en place, il peut s'organiser en cours individuel ou en groupe. L'obstacle didactique est d'arriver à maîtriser les nuances musicales (du piano au forte). Cet objectif monopolise plusieurs compétences techniques : la maîtrise du souffle et la sensation de débit d'air, le maintien de l'embouchure en fonction des nuances (on a tendance à la relâcher dans le forte, ce qui fait baisser l'intonation), ou encore l'écoute de soi même pour juger du son émis et de son intensité. Pour se faire, nous nous inspirons du jeu « chaud ou froid ». La règle y est simple : les enfants cachent un objet désigné dans la salle de cours (dans un endroit non visible, ce peut être une armoire, une boîte d'instrument...). Un seul d'entre eux ne sait pas où se cache l'objet. La tâche pour les autres enfants est de guider celui qui ne sait pas vers l'objet, non pas en lui criant « chaud » ou « froid », mais en jouant piano au début, puis de plus en plus fort au fur et à mesure qu'il s'approche de l'objet caché. L'une des règles à respecter sera évidemment de ne pas parler, seul l'instrument de musique communique les informations au « chercheur ». C'est aussi un moyen implicite d'employer la musique comme une sorte de langage universel.

3 : Au-delà du jeu en lui-même, il est intéressant de mettre en place des dispositifs qui apportent une valeur social et qui unit les membres d'une même équipe. Par exemple, pour travailler l'écoute et la mémorisation, nous proposons le dispositif suivant : avec un groupe de huit élèves, former deux équipes de quatre et les disposer de chaque côté de la classe, ou dans deux salles différentes. Les enfants peuvent se placer en file pour prendre une forme de structure ludique linéaire.



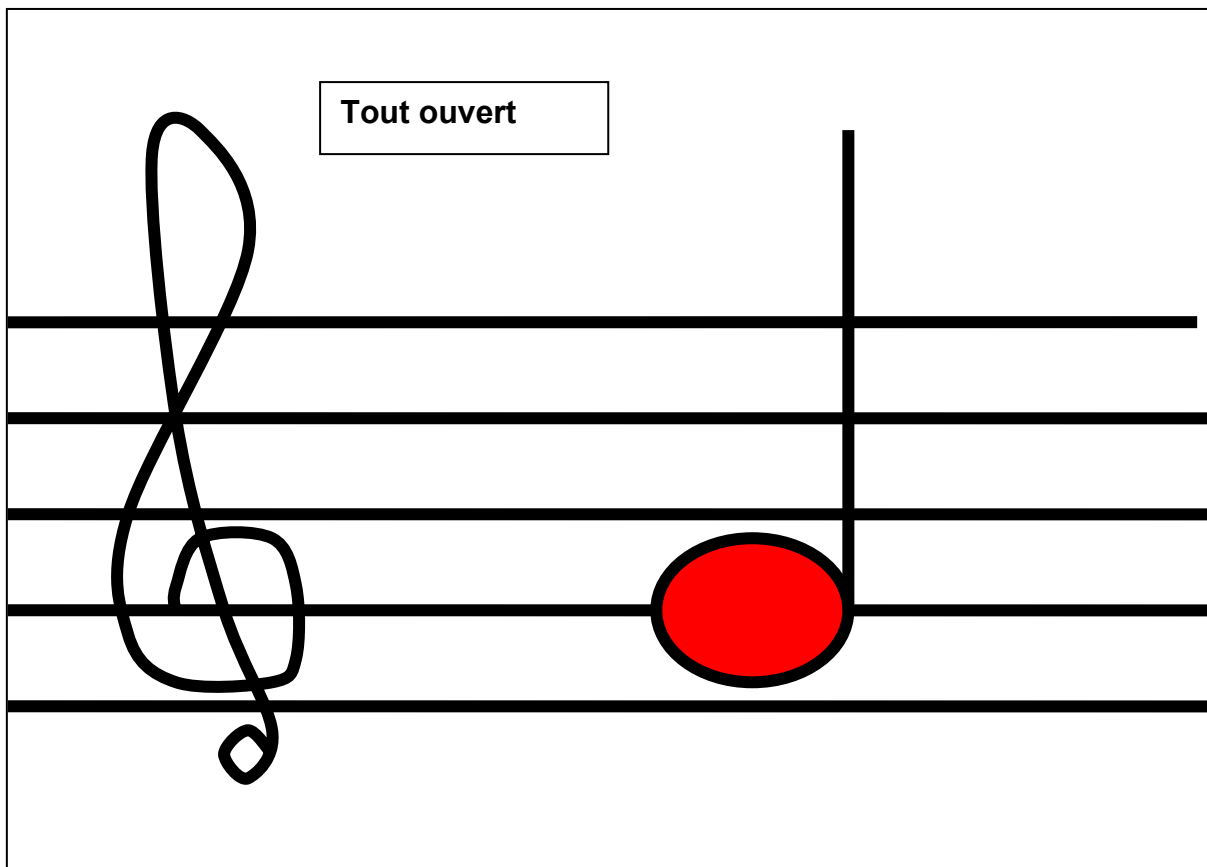
Le professeur donne à chaque premier élément des deux équipes une phrase musicale dont il aura déterminé la difficulté et l'obstacle à franchir (ce peut être une phrase très lente et piano, ou l'enjeu sera de garder le tempo lent et la nuance piano). La tâche des enfants consiste à se faire passer la phrase musicale à l'intérieur de l'équipe, d'un élève à l'autre. Le dernier maillon de cette chaîne musicale doit restituer la phrase musicale intégralement. Le professeur peut alors juger qui des deux équipes a fait la meilleure restitution. L'obstacle implicite est ici la mémorisation d'une phrase musicale. C'est une approche orale de l'apprentissage musical que connaissent bien les musiciens traditionnels pour la pratiquer souvent. La coopération est ici sollicitée par le fait que chaque élève doit être attentif à ne pas modifier la phrase musicale pour permettre une imitation conforme de ses coéquipiers. Pour compliquer la règle, le professeur peut aussi jouer une phrase différente pour chacune des deux équipes. D'un point de vue organisationnel, pour éviter que les deux équipes ne jouent en même temps, le professeur les fait jouer alternativement, ou encore met chaque équipe dans une salle différente.

4 : Jeux pour apprendre le langage graphique de la musique.

Les tablatures que l'on trouve dans nos méthodes d'instrument représentent bien souvent sur une même page l'ensemble des notes que peut produire une

clarinette et les doigtés qui y correspondent. Comment un enfant peut-il s'y retrouver en étant tout seul dans ce dédale de notes et de doigtés tous plus compliqués les uns que les autres ? Nous avons imaginé un dispositif employant le dessin et les couleurs pour distinguer facilement notes et doigtés correspondant. Nous proposons de faire dessiner à l'enfant une note sur une portée surdimensionnée en carton, (pour visualiser pleinement la note et non dessiner une patte de mouche sur du papier à musique) qu'il coloriera d'une couleur déterminée. Le sens de la vue est ici amplifié avec l'emploi de cette couleur. L'action de dessiner avec le coloriage doit aider l'enfant à mémoriser la note. Les grandes dimensions du schéma l'aide à placer exactement cette note sur la portée musicale. Ainsi est-il plus facile de se rappeler que le sol est la note rouge et retrouver le carton correspondant. La note en couleur sera ensuite complétée de l'indication en toute lettre du doigté explicitement écrit, à titre informatif pour l'enfant.

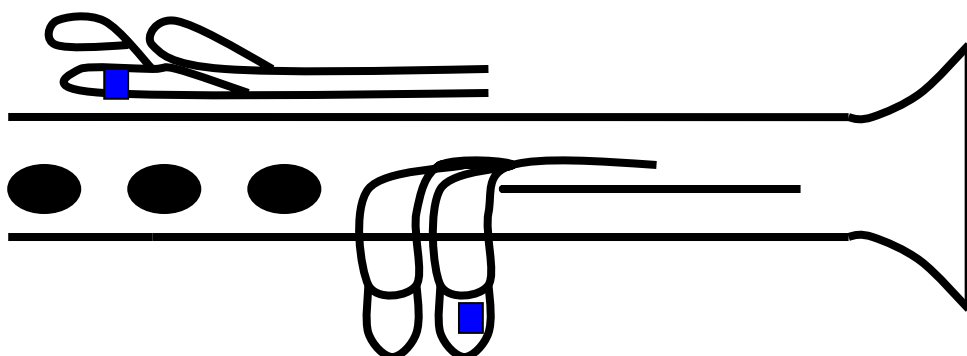
Exemple :



Tout bouché + le pouce appuie sur la clé sous la clarinette et les petit doigts sont sur les clé bleus

A musical staff with a treble clef. A blue circle representing a note is placed on the second line from the bottom. A vertical line extends from the top of the blue note to the top of the staff.

Il s'agit ensuite de repérer ces notes sur l'instrument. Habituellement on repère les notes sur la clarinette par des nombres (exemple : la clé du mi bémol, c'est la clef n°5...). Sachant qu'il existe une vingtaine de clés, il est impossible pour l'enfant de les mémoriser rapidement. Nous proposons, pour faire un lien avec les notes précédentes, de coller des petites gommettes de couleur sur les clés directement, les couleurs correspondant aux couleurs des notes coloriées précédemment. Exemple pour le si bleu :



Le travail de mémorisation de l'enfant est largement simplifié car il lui est plus simple de retenir une couleur évoquant une note précise qu'il aura ainsi personnalisée, que de faire correspondre des notes toutes identiques avec des nombres qui se rapportent à des clés. L'idée de donner des couleurs aux notes n'est pas anodine et apporte déjà à l'enfant une ouverture sur l'art graphique. Mentalement, la partition de musique se « colorie » et l'on peut composer les premières chansons par des mélodies multicolores que l'enfant regardera différemment qu'une partition en noir et blanc.

5 : Ce dispositif complète le premier et approfondit la notion de rythme (si importante en musique). De la marche à la danse, il y a très peu de différence entre les deux, le corps sert de base rythmique. La marche la plus simple est de toute façon une marche rythmée qui dans son accomplissement avancé devient l'art de la danse. Ce rythme est la base de la musique, de toutes les musiques, (en effet, un jazzman sans pulsation, c'est un non dit...). La marche est caractérisée par le synchronisme entre les bras et les jambes. La course est une marche accélérée au rythme rapide et si le pied touche sol, il n'y prend que peu d'appui. Le saut, au contraire, nécessite des appuis, un élan, une suspension et une chute ou une réception qui est un nouvel appui fort sur le sol. On peut se servir de ces formes rythmiques naturelles pour en dégager une perception rythmique utilisable en musique : la course préfigure un tempo rapide, le saut ressemble à un rythme syncopé...

Dans un groupe, le jeu rythmé peut être le balancement qui accompagne le chant d'une comptine. Ce balancement est en effet un comportement facilement rythmique, on le retrouve dans le bercement d'une poupée par exemple. Les dispositifs à exploiter pour retrouver cette notion de maîtrise rythmique à travers un investissement corporel sont multiples. En voici un exemple.

Pour trouver une pulsation régulière et sûre, la tâche de l'enfant est de prendre conscience que le tempo traverse son corps. Dans une disposition reprenant le principe des structures ludiques, les enfants sont en cercle autour du professeur. Celui-ci donne un tempo à l'aide de claves. Les enfants se balancent d'un pied sur l'autre, en suivant la cadence des claves. L'exercice se poursuit par une marche en cadence, toujours avec les claves. Une fois que la marche ou le balancement devient sûr et stable, on recommence le jeu en musique. C'est-à-dire que les enfants évoluent sur un morceau que joue le professeur dans un premier temps puis les élèves eux-mêmes deviennent les musiciens qui font avancer les autres. Nous pouvons ensuite envisager un atelier avec un professeur de danse. Durant cette initiation aux premiers pas de danse, chacun des élèves danseurs deviendrait pour un temps musicien à faire danser les autres. Le fait d'être une fois danseur, une fois musicien leur fera prendre conscience de l'importance d'un tempo stable et solide, sans lequel il est impossible de danser convenablement.

6 Nous proposons maintenant de raconter une histoire en musique. Voici l'histoire qui nous sert d'exemple :

Un enfant se promène dans la forêt. Son parcours le mène tout d'abord le long d'un ruisseau, puis il s'arrête pour écouter le chant d'un rossignol mélodieux, un peu plus loin, il crie devant une grande falaise qui lui renvoie l'écho de sa voix, enfin il tend l'oreille pour écouter au loin le chant d'un coucou. On peut imaginer n'importe quelle suite à cette histoire, mais pour l'instant, nous retenons quatre scènes, que nous pouvons représenter par quatre images (photos ou dessins : l'eau d'un ruisseau, un rossignol, une falaise, un coucou). Au préalable, l'enfant aura joué quatre petites pièces sans titre, imageant musicalement dans le désordre les scènes de l'histoire. Ces illustrations sonores doivent trouver une cohérence par rapport aux images qu'elles sont sensées représenter. La tâche de l'enfant sera de faire correspondre selon ses choix les images de la suite logique de l'histoire et les pièces musicales qu'il joue. (Voir en annexe un exemple de pièces musicales illustratives pour notre histoire). L'apprentissage visé ici est la sensibilité musicale de l'enfant. Il doit prendre conscience que la musique peut être une illustration sonore d'un contexte précis en transposant l'émotion intérieure ou visuelle en émotion musicale. Cette démarche peut l'ouvrir au monde extérieur, peut-être aura-t-il une oreille différente lors de sa prochaine promenade en forêt. Où encore trouvera-t-il plus tard en tant qu'interprète les sentiments et les émotions de son expression musicale.

Tableau récapitulatif des dispositifs exposés et de leurs fonctions :

Dispositif de jeu	Objectif enseignant (obstacle didactique)	Objectif élèves (tâche)	Critères de réalisation (ressources sollicitées)	Critères de réussite (critères d'évaluation)	Perspective de jeux et type d'apprentissages
1 : imitation d'un chef d'orchestre	Pulsation interne, sentir le rythme à travers le corps.	Parodier le chef d'orchestre, après l'avoir observé en concert.	L'enfant se retrouve dans le contexte d'un vrai chef d'orchestre, c'est-à-dire devant un groupe.	Battre la mesure dans le tempo, garder ce tempo.	Sur la base d'un jeu d'imitation ou d'illusion. Apprentissage de type constructiviste
2 : jeu du « chaud et froid »	Maîtriser les nuances du piano au forte. Travailler le souffle et la stabilité de l'embouchure.	Trouver un objet caché ou faire trouver cet objet.	Il faut au minimum deux élèves, et un objet attirant ! (oeuf en chocolat ?)	Trouver toutes les nuances (<i>p</i> , <i>mp</i> , <i>mf</i> , <i>f</i>) et les maîtriser techniquement	Jeu de compétition coopérative. Apprentissage de type cognitiviste.
3 : téléphone arabe en musique	Mémoriser une phrase musicale, développer l'écoute d'un enfant à l'autre.	Trouver une cohésion dans le groupe pour se repasser la phrase musicale de l'un à l'autre	Un nombre pair d'élèves, au minimum 6 ou 8 pour faire deux groupes. Une salle de classe assez grande, voire deux salles.	L'entière et juste restitution de la phrase, l'esprit d'équipe dans le groupe	Jeu de compétition coopérative. Apprentissages de type transmissif.
4 : notes en carton	Initier l'élève à la lecture de la musique, apprentissage des doigtés.	Colorier les notes de musique et trouver les doigtés en collant les gommettes.	Nécessite un minimum de préparation et de matériel. Plutôt destiné à un cours individuel.	Mémorisation rapide des notes et des doigtés correspondant.	Jeux de construction. Apprentissage de type transmissif.
5 : la marche et la danse	Prise de conscience de la pulsation rythmique et maîtrise de son corps.	Se balancer, marcher sur de la musique, atelier danse.	Travail avec une personne ressource pour la danse.	Trouver la stabilité et la régularité d'une pulsation donnée.	Jeu à régulation stricte, apprentissage de type connexionniste.
6 : L'histoire musicale	Développer l'imaginaire et l'émotion musicale de l'enfant.	Reconstituer une histoire en image et en musique.	L'imagination du professeur, et la spontanéité de l'enfant.	L'enfant retrouve les pièces de musique correspondant aux images.	Jeu de construction, apprentissage de type constructiviste.

Les dispositifs que nous décrivons ne sont en aucun cas des modèles figés. L'imagination du professeur et celle des enfants peuvent faire évoluer de mille manières chacun de ses exemples et évidemment en inventer beaucoup d'autres. Le professeur est aussi libre d'organiser ses séances comme bon lui semble. En ce qui nous concerne, nous expérimentons ces dispositifs grâce à un projet d'initiation musicale avec des élèves de C.M.2 dans une école primaire. Pour le montage des séances, nous essayons par exemple d'alterner un jeu qui requiert une grande attention (jeux de construction ou de compétition) avec des moments de jeux plus simples dans leur contenu et dans les apprentissages mis en jeu.

Voici l'exemple d'une séance utilisée avec les enfants de l'école primaire : Les élèves ne connaissent pas du tout la clarinette. Notre rôle est de leur faire découvrir l'instrument pour qu'ils en jouent au sens propre comme au figuré. Ce projet s'étend sur cinq séances de une heure et se conclut par une production publique, devant les parents. Nous avons à notre disposition dix clarinettes pour des groupes de dix enfants. Reconstitution de la première séance :

- Une clarinette totalement démontée est posée sur un bureau. A partir des cinq éléments détachés, chaque enfant dessine au tableau une clarinette qu'il reconstitue en précisant les cinq éléments. Le dessin est une forme de jeu symbolique et permet à l'enfant de se représenter l'objet mentalement. Ensuite, le professeur distribue à chacun une clarinette démontée qu'ils reconstruisent réellement, après l'avoir fait virtuellement au tableau. Lors de cette construction, le professeur explicite la fragilité de l'anche et sa fonction (c'est ce petit bout de roseau qui en vibrant produit le son). Le montage est alors terminé.
- Le deuxième jeu a pour but d'obtenir un son de l'instrument. Chaque enfant prend une clarinette et vient se placer en cercle autour du professeur. Son rôle est d'être une personne ressource, mais il est souhaitable que les enfants trouvent par eux-mêmes la manière de faire un son. Aussi, le professeur joue devant eux sans leur donner d'indication. Il les invite à essayer de jouer d'après leur observation. Certains y arrivent, d'autres pas. Le professeur incite alors ceux qui trouvent la technique à aider leurs camarades qui n'ont pas de son. Au bout de cinq minutes d'expérimentation, les enfants disposent d'un indice : le professeur leur explique la position de l'embouchure. Nouvelle expérimentation, plus fructueuse pour certains. Au bout d'un quart d'heure, chacun a relevé le défi de sortir un son avec sa clarinette.
- Pour conclure la séance, l'enseignant met en place un jeu à vocation récréative, vu les efforts consentis précédemment et sachant qu'il devient compliqué de garder tous les enfants parfaitement concentrés après trois quarts d'heure de cours. Tout d'abord, chacun vient écrire au tableau le titre d'une chanson enfantine qu'il connaît (Ex. : au clair de la lune, frère Jacques...). Ensuite, le professeur applique les règles de la chaise musicale en gardant le principe de base. Il y a une chaise de moins que le nombre de participants et celui qui est debout quand la musique s'arrête (c'est-à-dire quand le professeur s'arrête de jouer) est éliminé. Mais il y a la possibilité d'être « repêché » si l'enfant réussit à retrouver le titre de la chanson que le professeur a choisi d'interpréter. Ceci oblige l'enfant à rester attentif à la musique et le pousse à limiter les cris et autres emportements générés par ce type de jeu récréatif

Le résultat à long terme de telles séances ne nous est pas encore connu, puisque ce projet en est seulement à son commencement. Mais lors de ce premier contact, les enfants ont été attirés par cet apprentissage ludique, pressés de revenir la semaine suivante. Nous exposerons donc plus largement et en détail les résultats finaux de cette expérience dans le rapport du projet de réalisation avec les élèves.

CONCLUSION :

Nous avons tenté par ce mémoire de trouver une réponse à l'hypothèse de pouvoir apprendre la musique à travers un dispositif de jeu. A cette question, nous répondons que le jeu de l'enfant est naturellement formateur, de par la multitude de ses contenus et du fait qu'il évolue en fonction du développement psychique et physique de l'enfant. La musique est un art qui nécessite un apprentissage. L'âge des enfants qui commencent cet apprentissage correspond à l'âge où le jeu enfantin est à son apogée. Le jeu est finalement un franchissement d'obstacles qui construisent les structures cognitives de chaque enfant. L'apprentissage de la musique est quant à lui une longue série d'obstacles techniques et didactiques à franchir. L'objectif de ce mémoire est alors de franchir ces mêmes obstacles par le dispositif du jeu.

Cette conception de l'enseignement s'inspire des pédagogies de type constructivistes, où l'activité de l'enfant devient construction de son propre savoir. Le professeur est bien loin de son rôle de préceptorat que l'on retrouve dans nos cours individuels routiniers. On peut d'ailleurs objecter la monotonie et le manque de réalisme des méthodes d'instruments classiques (pour la clarinette, citons H. Klosé, *Méthode complète de clarinette*, Alphonse Leduc par exemple). Répéter inlassablement des exercices de technique pure, sans aucun sens musical risque d'être extrêmement rebutant pour l'enfant. Préjugé d'adulte si l'on consulte les théories de J.Chateau¹⁰ sur la description du jeu enfantin où, dit-il, « l'enfant aime les interminables répétitions, les litanies, les gestes inlassablement renouvelés. Les danses des fillettes, les comptines cent fois répétées, la répétition graphique en sont des preuves frappantes ».

Il est un point important à préciser, c'est le fait inéluctable que le jeu enfantin reste la propriété de l'enfant dans laquelle l'adulte n'a pas sa place. Notre rôle a été durant l'élaboration de ce mémoire de comprendre cette réalité. Celle-ci reflète le paradoxe entre la finalité du jeu tel que le vit l'enfant spontanément et la finalité pédagogique que l'on veut donner à ces mêmes jeux dans un but d'apprentissage. Notre mission définie dans les différents dispositifs proposés se résume en un transfert du contenu de certains jeux enfantins vers de véritables jeux éducatifs. En effet, et à posteriori, il semble bien improbable de reconstituer intégralement dans une salle de cours l'aire de jeu des enfants qui leur est propre, avec son lot de spontanéité, de création et d'apprentissages totalement aléatoires.

¹⁰ Dans *le jeu de l'enfant* (1973) ou il expose sa théorie au §16 : le rituel et la répétition du jeu enfantin.

Références bibliographiques :

CHATEAU, JEAN (1973) *Le jeu de l'enfant après trois ans, sa nature, sa discipline, Introduction à la pédagogie.*
Editions librairie philosophique J.Vrin Paris.

HARNONCOURT, NIKOLAUS (1982) *Le discours musical.* Editions Gallimard

LARTIGOT, JEAN-CLAUDE (1999) *L'apprenti instrumentiste.* Ed. Van De Velde

MONTESSORI, MARIA (1958) *Pédagogie scientifique, la maison des enfants.*
Ed. Desclée De Brouwer

MONTESSORI, MARIA (1959) *L'esprit absorbant de l'enfant.*
Ed. Desclée De Brouwer

PIAGET, JEAN et BÄRBEL INHELDER (1967) *La psychologie de l'enfant* Ed P.U.F.

WALLON, HENRI (1968) *L'évolution psychologique de l'enfant* Ed. Armand Collin

WINNICOTT, D.W. (1971) *Jeu et réalité, l'espace potentiel* Editions Gallimard

