

Mathieu SÉROT

**Quelle place pour l'imaginaire, le sensible et le ressenti
dans la pédagogie de l'enseignement musical
et de la transmission des musiques traditionnelles ?**

CEFEDM Bretagne/Pays de la Loire

Promotion 2009/2011

« L'imaginaire offre un champ d'exploration illimité indissociable de la curiosité.

Or un enfant curieux est un enfant sauvé.

Car il possède la garantie de pouvoir observer, s'adapter et inventer.

L'imaginaire, c'est aussi une dynamique dans laquelle l'individu peut puiser tout au long de sa vie, l'énergie nécessaire pour conserver son indépendance d'esprit et poursuivre sa route».

Etty Buzyn.

« L'on ne vit pas qu'avec les faits et les réalités dits, « objectifs ».

Les perceptions sitôt intériorisées, sont altérées par les filtres de l'imaginaire.

Aucun objet n'est perçu de façon unique, universelle et définitive ».

Marcel Ley.

Remerciement :

Marc Clériveret, Hélène Backès, Philippe Janvier, Erwann Tobie, Jean-Luc Le Moign, David Morand, Delphine Duchêne, Bruno et Claudine Sérot.

>> Introduction	p. 4
I L’imaginaire, le ressenti et le sensible : Pourquoi ?	
I. 1 L’imaginaire	p. 5
I. 2 Le ressenti	p. 8
I. 3 Le sensible ou les cinq sens	p. 10
II Méthodologie et posture pour la mise en place de cette pédagogie	
II. 1 Les grands enjeux pour le pédagogue	p.13
II. 2 Pour une pédagogie sans pédagogie favorisant la créativité	p.14
II. 3 Afin que leur désir permettent qu’ils ne deviennent jamais des clones	p.16
II. 4 Précautions	p.17
III Application dans le cadre de l’établissement.	
III. 1 De l’inscription dans une dynamique de territoire à l’organisation dans une école de musique.	p.20
III. 1 L’évaluation	p.21
>> Conclusion	p.23
>> Bibliographie	p.24
>> Annexes	p.25

Introduction :

« La jouissance imaginaire est si douce qu'elle enchante les sens. »¹

Talabarder et flûtiste, j'enseigne la bombarde et la flûte traversière en bois à l'Ecole de Musique Traditionnelle des Pays de Vilaine², à l'école de Musique Municipale de Saint-Avé et au Conservatoire à Rayonnement Départemental de Lorient. Dans ces structures, je suis aussi amené à faire des animations scolaires.

Depuis plusieurs années, que ce soit dans ma démarche pédagogique ou artistique, je m'intéresse aux différents modes de perceptions de mes actions que peuvent avoir les enfants ayant entre six et douze ans. Chercher à comprendre les mécanismes utilisés – que ces procédés soient conscients ou inconscients - ainsi que leurs conséquences me semblent important. Cette compréhension permettra de leur donner des bases solides et de s'épanouir au mieux en tant que musicien. C'est en analysant ce que je leur enseigne, dans quel but et comment je le fais, que ma réflexion s'est centrée autour de la problématique suivante :

Le développement de l'imaginaire, du ressenti et de l'utilisation des cinq sens favorise-t-il l'épanouissement, la créativité et place-t-il l'enfant en tant qu'acteur et sujet dans l'apprentissage ? Cela permet-il à l'enfant d'être dans les meilleures conditions pour une appropriation plus naturelle des fondamentaux, tels que : la technique instrumentale, les connaissances culturelles de son environnement, le chant, l'expression corporelle (la danse)... ?

Cette réflexion conduit à s'interroger sur la place, le rôle et l'attitude des différents acteurs et institutions dans la construction du projet personnel de l'élève.

Pour enrichir ma démarche, je m'appuie sur mes dix années d'expérience d'enseignement, sur ce qui a émané des rencontres ainsi que sur les écrits en rapport avec ma problématique.

¹ Citation de William Shakespeare ; Troilus et Cressida - 1602.

² Ecole associative dépendante du Groupement Culturel Breton des Pays Vilaine à Redon.

I L'imaginaire, le ressenti et le sensible : Pourquoi ?

Que ce soit par le geste musical, le mime ou le langage verbal, il y a plusieurs façons d'entrer en communication avec l'autre. Avant de savoir parler et construire une phrase cohérente, il nous a fallu écouter, explorer, toucher, goûter, imaginer des sons, des mots, des sensations, des émotions... Dans l'apprentissage de l'instrument n'en va-t-il pas de même ? L'imaginaire, le ressenti et le sensible ne peuvent-ils pas permettre aux enfants d'exprimer leurs sentiments par l'instrument, la voix ou le corps ?

Lors d'un stage que j'ai effectué au Maroc en juin 2010, j'ai été l'élève de deux types d'enseignement. Le premier me plaçait au centre de l'apprentissage et se servait de mon ressenti, de situations imagées ou bien de mon imaginaire comme point de départ pour me faire progresser. Ce qui m'a permis de comprendre beaucoup plus vite comment placer ma voix, être à l'aise à chanter debout, entendre les $\frac{1}{4}$ de tons... Le deuxième m'a incité à utiliser plus profondément certains de mes sens comme l'ouïe, la vue, le toucher en utilisant les percussions et la dichotomie main gauche-main droite. Ces expériences ont renforcé mon intérêt pour l'utilisation de l'imaginaire, le ressenti et les cinq sens, dans la pédagogie et la didactique de l'instrument.

I.1 L'imaginaire :

L'imaginaire est un des éléments essentiels de ce qui constitue l'humain, et de ce qui le fait avancer. « *Pour l'enfant c'est sa culture propre, la première qu'il se forge*³ » et dans cette culture, qui est libre de nombre d'influences et de formes, il y a du savoir qui se fonde sur les expériences sensibles du sujet. L'enfant se construit avec les émotions, les sensations et le ressenti qu'il se forge dans sa découverte du monde mais aussi grâce à l'imaginaire qui va étayer ses premières réflexions, guider ses pensées et anticiper des situations pour affronter la réalité. La réalité⁴, le réel⁵ et leur lien avec l'imaginaire permettent au sujet de s'affirmer.

³ Yann Bonnec, musicien-intervenant.

⁴ C'est ce que l'on perçoit du réel.

⁵ C'est ce qui existe.

Ainsi la rencontre de l'autre, va permettre de distinguer l'imaginaire et le réel comme le vrai du faux. Le mouvement dialectique entre l'imaginaire et le rationnel est celui qui assure l'équilibre du sujet. Ses ressources internes proviennent d'une fécondation, de la rencontre entre le rationnel et l'imaginaire. Un autre élément qui nous permet de nous construire, c'est le rêve et ce qu'on y met de ce qui s'est passé, de ce qui se passe et de ce qui va se passer.

Dans le cadre de ce mémoire, je me suis intéressé à ce qui touche à la personnalité de chaque sujet élève musicien(ne). Celle-ci peut se valoriser dans une pédagogie musicale nourrie par l'imaginaire. L'élève est alors considéré dans sa globalité pour qu'il s'épanouisse et soit créatif. En effet, on ne peut chercher à ce qu'un enfant acquiert une maturité musicale sans tenir compte de ce qu'il est profondément. Il faut être à son écoute et l'imaginaire est aussi un langage pour le comprendre. L'imaginaire poétise le quotidien. C'est tout l'univers impalpable qu'aborde la musique, c'est une autre façon de voir celle-ci, de l'aborder, de la chanter, de la jouer. Il permet de trouver d'autres chemins plus en lien avec le sujet tout en lui permettant de développer une justesse d'exécution musicale.

L'imaginaire peut servir à enrichir l'expression artistique de l'enfant, « ... *Une éducation par l'art c'est un autre type de scolarité, revalorisant le versant expressif et artistique de la personnalité. On constate alors une amélioration de la concentration et du développement des compétences sur le plan intellectuel. Si savoir compter et raisonner s'avère essentiel, n'est-il pas également primordial d'apprendre à percevoir les êtres et les choses avec sensibilité...* »⁶.

J'ai proposé à Romane, flûtiste de 9 ans, de travailler une marche⁷ à partir de laquelle je lui ai demandé d'élaborer un morceau, avec des parties chantées, des parties jouées à la flûte et des bruitages. Nous avons commencé par travailler le chant et après deux semaines Romane n'arrivait toujours pas à retenir le texte en entier. Je lui ai proposé en cours de la rechanter mais en imaginant et visualisant chaque action dans le déroulement de la chanson. Dès cette séance, les quatre premiers couplets ont été retenus et la semaine suivante a été suffisante pour intégrer toute la chanson. Romane a donc amélioré sa méthode d'apprentissage en partant de ce que chaque image du texte a évoqué pour elle. Dans un deuxième temps, je lui ai demandé de dégager un sentiment ou une action de chaque

⁶ E. Buzyn *Papa, maman, laissez-moi le temps de rêver !*. Ed. Albin Michel. pp.153, 154, 181.

⁷ Marche enfant petits, en annexe p.24

mot-clef de l'histoire et de soit l'interpréter à l'instrument, soit de collecter un son qui y correspondait. Un des éléments dégagé a été le chant de la caille. Elle m'a fourni un enregistrement et nous avons analysé le son, cherché la hauteur, l'intensité, le rythme, le caractère en essayant de le reproduire à la voix, puis à la flûte. Elle a alors imaginé ne se servir que de la tête de la flûte, ensuite du corps uniquement et enfin de l'instrument dans son entier. L'imaginaire lui a aussi servi à sentir quand et de quelles façons ces sons pouvaient intervenir dans le déroulement et le débit que proposaient la mélodie et le texte. Romane a progressé très vite durant cette période et prête maintenant plus d'attention à son timbre et au caractère général de la marche. Elle a aussi découvert d'elle-même le *multiphonisme* et les prémices *du slap* à la flûte. En ce qui me concerne ce sont des éléments que l'on m'a fait aborder tardivement dans mon cursus d'apprentissage.

Comme le montre cette expérience, le jeu, les expériences, les tests peuvent être des outils pour que l'imaginaire, le ressenti et le sensible servent à la pédagogie. Ce sont des vecteurs qui permettent à l'enfant d'atteindre son monde intérieur. Il explore alors la symbolique. « *Nourrir l'imaginaire de l'enfant, c'est développer la fonction symbolique par des textes, des images, des sons. Telle situation, telle phrase, telle mélodie provoque en soi une résonance [...] et donne une dimension universelle à ce que l'on éprouve.* »⁸ Ce qui est intéressant ensuite, c'est d'échanger sur ces images, ces sons, ces émotions que l'on s'est créés par rapport à un objet comme un instrument par exemple, et de continuer à s'enrichir grâce au point de vue de l'autre.

Le contraire du jeu, c'est la réalité. Le jeu assure cette fonction de transition entre le monde subjectif de l'enfant et la réalité objective. Il permet de mettre en scène les multiples facettes d'une réalité possible et ainsi de partager ses émotions, d'éveiller les sens et de décoder des impressions. « *L'enfant exprime l'imaginaire par le jeu, le geste, le corps avant d'adopter le dessin, la peinture, le récit. Très tôt, l'enfant met en scène l'objet symbolique qu'est la poupée. Il s'engage dans la situation, y projette ses états affectifs.* »⁹. Le jeu modèle l'histoire. Pour cela, il faut respecter le rythme de l'enfant et ne pas l'interrompre lorsqu'il s'invente une histoire : l'imaginaire permet l'impossible. Car l'excès de sollicitations crée du

⁸ Marcel Postic, *L'imaginaire dans la relation pédagogique*. Ed. puf - p. 21

⁹ Marcel Postic, *op. cit.*, p.22.

stress, de l'agitation, et jugule l'imaginaire dont la richesse est déterminante pour les facultés d'innovation et d'adaptation. Or ces facultés sont essentielles pour que l'enfant devenu adulte ne soit ni bridé par la norme ni tenté de se mettre en marge de la société. « *L'influence du faire et de l'agir rend l'homme moderne hyperactif et cela au détriment du ressenti et du spirituel qui définissent l'essence même de l'humain.* »¹⁰

I. 2 Le ressenti

*« Ce qui différencie les humains et développe leur singularité, c'est la façon propre à chacun de ressentir son environnement. »*¹¹

Le ressenti c'est toute la charge émotionnelle qui accompagne l'imaginaire ou le réel, ce qui nous touche de l'intérieur à cause d'un élément extérieur. Il permet, par exemple, d'exprimer un sentiment triste ou joyeux. Il est différent selon le lieu et le contexte qu'il peut être intéressant de varier. Proposer des situations en collectif ou en individuel fait éprouver différents ressentis de timbre sur l'instrument. Si c'est dans un contexte de cours collectif, chacun peut se nourrir de la production de l'autre. Les pratiques d'ensemble mêlées à d'autres instruments comme par exemple en bagad, sont intéressantes dans la recherche du timbre commun avec les cornemuses. Le cours individuel va, lui, permettre d'être au plus proche du projet de l'élève.

Le lieu compte aussi dans ce domaine : le fait de jouer en extérieur sur une plage va donner un autre ressenti de son propre son, que sous un préau ou dans une salle de classe.

La question de l'espace temps intervient aussi : lors d'un stage de cinq jours, le temps imparti à ressentir peut être aménagé sous différentes formes. Si j'aborde la respiration et la posture : je vais pouvoir revenir régulièrement sur la notion, à différents moments de la journée, après des temps de jeu courts ou longs. Le chant dans la ronde permet d'explorer le placement de voix tant sur le timbre que sur la résonance du corps grâce à son aisance corporelle et sa posture. Si le temps est assez long dans la pratique on peut sentir le lâcher-prise du corps pour le mouvement commun du collectif ainsi que la sensation de bourdon permanent dans le chant.

Savoir danser et prendre conscience des émotions qui s'en dégagent, permet naturellement de prendre des directions de choix d'interprétations. Le corps devient le guide

¹⁰ Etty Buzyn, *op. cit.*, p. 99.

¹¹ Etty Buzyn, *op.cit*, p.170.

et sert d'instrument de mesure. Un hanter-dro, par exemple, se danse plus proche du sol et est moins physique que la gavotte pourlet. Si on sait le danser et que l'on a bien intégré cette danse, on proposera de manière assez évidente un jeu plus posé et n'accentuant pas les mêmes appuis.

Maël est un talabarder de 12 ans. Pendant un cours, nous jouons une suite de *tours*, suite qui revient régulièrement depuis quatre semaines. Après l'avoir fait jouer dans plusieurs postures (debout, assis, en marchant), vient le moment où nous la jouons en dansant. Au bout de quelques tours du premier thème, il s'arrête net, me dit : « *mais je ne joue plus pareil !* ». En effet, son discours musical n'était plus le même. Tout devint plus évident pour lui : le phrasé, les variantes... En associant ça au chant cela réussit à définir plus aisément ses choix d'articulations et leur lien avec les appuis du thème et de la danse.

Le ressenti peut être une manière d'aborder l'analyse d'une source sonore d'une autre façon.

J'ai proposé à des élèves, qui ont entre six et douze ans, trois écoutes d'un thème d'Avishai Cohen, *Dreaming* de l'album *Seven Seas*. Lors de la première écoute, les enfants devaient imaginer un paysage. Lorsqu'ils me l'ont décrit, la plupart m'ont donné le caractère de l'extrait musical sans s'en rendre compte. A la deuxième écoute, ils devaient incorporer un personnage en action dans ce paysage et me décrire ses actions. Ils ont quasiment à chaque fois fixé les actions du personnage en fonction de la structure et des arrangements du thème. Enfin, pour la troisième écoute, je leur ai demandé de me conter tout ça sur la musique afin de savoir placer le débit de paroles en fonction de ce que propose la source sonore. Ils ont donc facilement été dans l'analyse formelle du morceau. Il était facile d'associer le vocabulaire musical à l'élément ressenti.

Si les enfants sont très en lien avec leur ressenti, cela semble se perdre en allant vers l'âge adulte où les choses peuvent être plus intellectualisées. Or, prendre conscience de son ressenti, c'est aller vers ce qui est bon pour soi, il faut pour cela réussir à conscientiser après l'action ressentie. « *La tête ne peut pas comprendre ce que le corps ne ressent pas, il faut*

sentir pour comprendre et non l'inverse. Il n'y a pas d'intelligence mais de la conscience. La conscience sert à catalyser l'inconscience ». ¹² Pour que l'élève ait cette conscience on peut passer par le questionnement.

Lors d'un cours individuel, je me suis aperçu que Lisa, 9 ans, chantait parfaitement le thème ¹³ que je lui avais proposé mais quand elle le jouait, elle coupait le son entre les notes et changeait la rythmique. Pour qu'elle se rende compte qu'elle ne jouait pas ce qu'elle chantait, je lui ai proposé de l'enregistrer et je l'ai ensuite interrogée sur ce qui différait dans les deux versions. Elle a répondu facilement sur les points principaux. Puis, je lui ai demandé de rechanter ce thème mais cette fois-ci avec les onomatopées *TU* et *DU*. Je l'ai interrogée sur les différentes positions prises par la langue pour ces deux onomatopées. Elle a ensuite essayé de les reproduire à la flûte. Je lui ai laissé le temps de faire des essais et elle a acquis une aisance pour le détaché grâce à la prise de conscience du mouvement de langue dans la bouche. A la fin du cours, nous avons échangé sur la façon de reproduire le procédé à la maison. Le déroulement des étapes qu'elle me proposait était clair. Si j'installe ce même dispositif dans un cours collectif, les autres élèves pourront questionner, compléter, étayer les réponses de l'élève qui s'essaie à cet exercice.

I. 3 Le sensible ou les cinq sens

J'entends par le sensible ce qui concerne les cinq sens et leur utilisation dans l'apprentissage mais aussi la sensation ou le positionnement dans un lieu par exemple. Ils permettent de par leur fonction de cumuler des informations. Il suffit pour s'en rendre compte, d'éteindre l'un ou l'autre de ces sens ou de se concentrer sur l'un d'eux pour ensuite voir quelles sensations s'en dégagent.

Prenons l'exemple du toucher en musique : le toucher peut suppléer la vue, c'est ce que fait le non-voyant pour savoir quel visage a la personne en face de lui. Le toucher ne pourrait-il pas compléter l'ouïe jusqu'à un certain point ? Car poser ses mains sur un violon

¹² Ilham Loulidi

¹³ Ronde à trois pas – *C'était trois frères marins*, partitions en annexe p.25.

(joué en pizzicato ou à l'archet), une bombarde ou un corps qui chante, c'est ressentir les vibrations et sentir si le son est grave ou aigu.

La vue est un sens que j'utilise beaucoup en musique : Elle sert par exemple à l'apprentissage par le mimétisme d'observation. Au Maroc, j'ai échangé à ce propos avec un joueur de *derbouka* qui me disait avoir appris la *derbouka* en ayant passé plusieurs années à observer d'autres musiciens jusqu'à ce qu'il puisse s'en acheter une.

J'ai tenté cette expérience avec des élèves de 8 à 12 ans lors d'un atelier. Je leur ai demandé d'observer le jeu d'un joueur de *Ghâïta* en visionnant un film. Le résultat est très intéressant : ils ont très vite repéré les doigtés typiques de la *Ghâïta* et se sont amusés à l'expérimenter sur leur instrument.

L'ouïe, « *la musique est un des arts de ce sens* »¹⁴. Il est le sens privilégié de la transmission des musiques traditionnelles. Servant pour « l'imprégnation » par l'écoute, qui est essentielle dans notre esthétique. C'est un sens qui peut être travaillé à une multitude d'occasion, reproduire le chant d'oiseaux, être capable de reproduire le son d'une voiture qui passe, la sonnerie d'un téléphone, le jingle (motifs mélodico-rythmiques) des annonces de la SNCF, le son de la porte qui s'ouvre, c'est un jeu sans fin.

Quant à l'odorat et au goût, ils peuvent servir à créer des sensations nouvelles qui donneront un caractère à une musique ou un point de départ à une réalisation artistique : par exemple comment exprimer le sucré ou le piquant en musique ?

*« Je fais du spectacle vivant,
le spectacle se fait grâce au public que sont les spect-acteurs. »*¹⁵

Un projet utilisant l'imaginaire, le ressenti et le sensible humain peut-être un projet qui permet de réunir les esthétiques, les niveaux, les âges, les sexes, les origines... d'une école de musique, tout comme l'improvisation ou l'expression corporelle.

J'aimerais monter une réalisation artistique autour du « collectage » avec les enfants du C.R.D de Lorient en m'appuyant sur

¹⁴ Erwan Burban.

¹⁵ Jean-Yves Bardoul. Musicien-animateur, conteur.

l'imaginaire, le ressenti, et le sensible. Ce projet amènerait les enfants de l'école de musique, quelles que soient leur esthétique, leur pratique musicale ou corporelle, à rencontrer et collecter des personnes ayant eu un rapport avec la musique, le chant, la danse, le théâtre,... Ils auraient pour premier travail de trouver ces entités dans leur entourage, leur rue, leur territoire. Ensuite, les enfants seraient invités à se servir de ces collectages comme matière première pour aborder et apprendre en compagnie des personnes collectées un style de musique, une danse... En abordant ce sujet avec quelques élèves, leur premières réponses font apparaître l'envie d'inventer une musique sur les récits collectés, en partant de ce qu'à provoqué et évoqué chez eux la rencontre. Il leur semble évident de se mettre en relation avec leur professeur de formation musicale et un professeur habitué à l'exercice d'écriture musicale. Ils sont donc force de proposition et acteurs du projet.

II Méthodologie et posture pour la mise en place de cette pédagogie

II. 1 Les grands enjeux pour le pédagogue

« *L'imaginaire n'est déchiffrable que par rapport à celui qui le met en scène.* »¹⁶

« *Rien n'est facile, rien n'est difficile, si on néglige quelque chose de facile ça devient difficile.* »¹⁷

Le travail du pédagogue¹⁸ consiste à permettre à l'enfant de s'élever, de s'épanouir, de se révéler, sans forcément vouloir « *créer des petits Mozart, car ça bloque leur processus plaisir* »¹⁹. Peu importe qu'il n'atteigne jamais Jimi Hendrix ou un Nustrat Fateh Ali Khan, pourvu qu'il devienne simplement lui-même et qu'il sente que le professeur l'accompagne et prend en compte ce qu'il ressent. Enfin il ne faut pas sacraliser et mythifier ce que produit l'enfant. L'essentiel est assurément qu'il éprouve des sensations lorsqu'il fabrique, crée, et qu'il soit lui-même satisfait de sa production.

L'un des premiers enjeux pour l'enseignant dans cette pédagogie est ce que Socrate appelle le « *connais-toi toi-même* ». L'enseignant doit être conscient de ce qu'il est, qui il est, et souhaiter partager son univers. C'est ce qui lui évitera d'être seulement dans l'empathie et de projeter ce qu'il est sur l'élève mais lui permettra plus aisément de communiquer avec lui et de réussir à ce que l'élève se sente à l'aise. Lors de ces échanges ou dans une relation avec le ou les élèves, la neutralité semble être une illusion car l'être humain n'est pas un robot et le musicien-enseignant est une personne référente pour l'enfant, dont l'avis oriente certains de ses choix. On sait combien l'élève porte de l'importance aux questions qu'il nous pose. Ces questionnements donnent des significations à ce qu'il a appréhendé, senti, vécu, et donne une unité à son monde. Pour éviter les désillusions lorsque je ne suis pas capable de répondre à des questions, il faut donc en tant que pédagogue accepter l'erreur, le doute, face à ce que nous demande l'élève. L'erreur devient ainsi un outil pédagogique.

¹⁶ Marcel Postic, *op.cit.*, p. 155.

¹⁷ Saïd Nouiar.

¹⁸ Celui qui accompagne l'enfant sur le chemin de l'école.

¹⁹ Etty Buzyn, *op.cit.*, pp. 149-150.

J'ai vu des cas où les enseignants attendaient une réponse très précise à une question posée. Si la bonne réponse vient immédiatement, elle peut casser le processus de réflexion du cheminement de la pensée qui peut être utile à tous les élèves dans un cours collectif.

Si l'on prête attention à cette pédagogie, la respectabilité et la légitimité du professeur ne viennent alors plus de son statut mais de l'acte établi par celui-ci ainsi que de sa capacité à permettre à ce que l'élève se serve de ses erreurs ou de celles du professeur pour se construire. J'ai vu à plusieurs reprises lors de colonie de vacances, de journée de centre aéré... l'exemple suivant : des enfants construisaient des cabanes, jouaient au foot... pendant un temps libre. Jusqu'à ce que l'animateur dise : « *allez, arrêtez les enfants, maintenant on va jouer...* ». Il paraît sans doute dommageable de ne pas avoir saisi cette occasion pour les accompagner et leur apporter du savoir permettant d'améliorer la construction de la cabane, de se servir d'un jeu de pied pour aller vers un jeu de main avec une balle.

Surprendre l'enfant permet de susciter sa curiosité même si ce qui marche avec l'un ne fonctionne pas forcément avec l'autre.

II. 2 Pour une « pédagogie sans pédagogie » favorisant la créativité

« *A des types de savoirs correspondent des types d'enseignants* ». ²⁰

En musique traditionnelle, nous ne suivons pas de référence ou de méthode prédéfinie, c'est un laboratoire de recherche permanent. Cela a toujours été le cas pour moi dans la plupart des structures où je travaille. Je m'inspire parfois d'une recette d'un collègue mais il faut pour cela la goûter, la digérer et réussir à la retranscrire en y apportant sa propre touche. Dans ce cadre, mutualiser les différentes expériences est très enrichissant. Nous allons créer avec Guénoles Kéravec²¹ une « association » des professeurs de bombarde du Morbihan pour échanger et construire ensemble des projets au service des élèves. Les premiers échanges ont permis de voir que chacun avait sa méthode de travail mais que le but était commun : Qu'est-ce que ça apporte à l'élève ?

Cette forme d'enseignement réclame d'imaginer une pédagogie sans pédagogie²². Autrement dit une pédagogie ou l'imaginaire, le ressenti et les cinq sens brisent la routine, ouvrent de nouvelles perceptions d'un élément musical, nous aident à prendre du recul sur nos

²⁰ Marcel Postic, *op. cit.*, p.7.

²¹ Professeur à C.A de Bombarde au C.R.D de Vannes

²² Georges Jean, *pour une pédagogie de l'imaginaire*, Ed. Casterman, p. 73.

concepts. Elle permet de changer nos habitudes, de ne pas être dans la répétition des mêmes schémas, se réappropriant toujours de manière différente l'élément abordé. Pour cela elle prendra le point de vue de l'enfant et l'aidera à construire sa réflexion en lui proposant de conforter les bases sur lesquelles il s'appuie. Si c'est une pédagogie qui se risque elle ne tolère cependant pas, de laisser l'enfant livré à lui-même. Elle demande bien au contraire au pédagogue de cartographier et cadrer le cours, d'anticiper les réactions que l'enfant peut avoir, et de baliser les exercices pour ne pas mettre l'élève en difficulté. C'est là où la communication et la prise en compte des ressentis de l'élève importe pour partir.

S'il faut donc être créatif, attentif, curieux, observateur, patient, s'adapter, être spontané et inventer sans cesse des jeux, dispositifs, plus étonnants, déstabilisants, rassurants, ludiques, plaisants... les uns que les autres. Il ne faut cependant pas sous-estimer les capacités de l'enfant, « l'infantiliser », ni le livrer à lui-même. Puis-je éviter cela en me mettant à la place de l'enfant quand je lui fais passer une information, et de me demander : que retient-il, que s'imagine-t-il ? Le rythme de travail que je lui propose lui correspond-t-il ? Comment aurais-je réagi au même âge face à la demande ?

S'il nous faut être inventif, nous devons aussi et surtout réussir à ce que l'élève le soit. C'est en tout cas ce que nous incite à faire « *le schéma national d'orientation pédagogique de musique* »²³. Il est important de favoriser l'inventivité, la création et la diversité plutôt que l'uniformisation. Si tout le monde n'est pas égal face à la création comme dans l'apprentissage instrumental ou le volume des notions abordées en cours, chacun a cependant, les moyens de donner de la nouveauté à un élément musical ou artistique grâce à ses envies, ses ressentis, sa sensibilité... et l'imaginaire, le ressenti et le sensible humain sont des vecteurs très intéressants pour les aider à créer et incorporer cette nouveauté.

Je mets en place des dispositifs dès le premier cycle, comme par exemple :

- L'improvisation sur bourdon : je mets en fond sonore un bourdon de *tampura* en sol. Les élèves ont pour consigne, de commencer et finir par le sol, de n'utiliser que trois notes (sol, la et si par exemple) et enfin d'attendre six secondes avant de commencer. Au premier essai ils sont souvent déstabilisés car nous ne faisons plus des choix pour

²³ Extrait : *Parmi les enjeux pédagogiques qui apparaissent comme prioritaires aujourd'hui, les démarches liées à l'invention (écriture, improvisation, arrangement, composition) constituent un domaine important de la formation des instrumentistes et des chanteurs. Elles ne devraient pas être différées, mais faire l'objet d'une initiation dès le premier cycle. L'ouverture aux dimensions technologiques du traitement du son en fait partie également.* »

eux. Mais ils y prennent vite goût à cette nouvelle liberté et le temps de jeu devient de plus en plus long après avoir exploré, les éléments de rythme, de timbre, de hauteur, de placement de respiration physique et musicale... qu'ils peuvent utiliser sur les trois notes. Je leur demande souvent dans un même temps d'imaginer jouer sur une plage, seul ou dans une salle avec beaucoup de public. D'ajouter à un moment de l'improvisation un sentiment de gêne ou d'aisance. La deuxième période de ce travail est d'accentuer et d'approfondir leur choix. Et enfin la troisième est de créer une pièce musicale autour de ce moment d'improvisation.

- J'utilise sensiblement le même procédé, non pas avec un bourdon mais sur quatre pulsations. Là intervient beaucoup plus le mouvement du corps et le ressenti physique.
- La marche à trou : Je leur donne la première phrase d'une marche (mélodie et paroles) et je leur demande de composer des paroles et la mélodie de la deuxième phrase. Nous partons du nombre de syllabes pour trouver le nombre de notes qu'il va falloir jouer. Pour continuer, ils me donnent la direction (grave, aigu) qu'ils ont choisie pour commencer la deuxième phrase. Pour terminer, on continue en essayant plusieurs chemins pour donner une courbe à la mélodie. Pour tout ceci je leur demande de passer par l'imaginaire : pour le texte ce sont leurs propres charges qu'ils ont sur un mot ou une image qui les poussent à faire des choix. Quant à la mélodie, ils doivent imaginer la direction qu'elle va prendre en me la chantant avant de la jouer. Ce qui les pousse là aussi à affiner leurs choix.
- Faire chercher aux enfants différents modes de jeux avec l'instrument comme par exemple n'utiliser à la flûte, que la tête de flûte uniquement, ou que le corps façon *Kawala* ou *Ney*. Jouer une mélodie qu'avec l'anche de la bombarde ou la tête de flûte. Imiter une percussion avec la flûte. Cela fait travailler l'imagination car la consigne est parfois aussi simple que faire un moment musicale qu'avec l'anche de la bombarde. Cette exercice se déroule essentiellement en cours ou atelier collectif pour que l'idée de l'un aide l'autre.

- Pendant un cours je demande aux enfants qu'ils enregistrent un thème ou une suite qu'ils choisissent et qu'ils m'en fassent : le « morceau parfait ». Pour l'obtenir, ils corrigent la bande son et/ou réenregistrent grâce à un logiciel libre destiné à l'édition et à l'enregistrement audio (Audacity). L'objectif est qu'il créer ce qui serait pour eux le morceau parfait et de les accompagner dans leur choix et dans l'utilisation de l'outil informatique. Mettre un son d'*ECHO* et s'imaginer le faire entre deux montagnes, puis essayer de le refaire à la flûte...

II. 3 Afin que leur désir permettent qu'ils ne deviennent jamais des « clones »

Une pédagogie de l'imaginaire a également pour tâche de démasquer un verbalisme aliénant. Pour cela, il semble qu'oublier le « tout, tout de suite », et laisser des moments où les élèves peuvent retrouver/chercher/interroger leur ressenti soit bénéfique. Mais alors faut-il oublier les phrases-types comme « *c'est bien ou pas bien* » ou « *c'est beau ou pas beau* ». Est-ce à nous de juger ? Devons-nous donner notre seul avis ? Est-ce un jugement ou une orientation ? Il est important que je n'impose pas ma façon de penser mais que j'en propose plusieurs.

Sinon je prends le risque de créer des « clones » de ce que je suis. Quel en est l'intérêt ? Ce que je recherche au contraire c'est aider les personnalités à ce construire afin qu'elles enrichissent - entre autre - la culture traditionnelle bretonne. Cela évite aussi d'en faire des musiciens ne cherchant qu'à copier les « anciens », sans comprendre quelle a été leur démarche, leur environnement, le contexte de pratique... et de les inviter à y ajouter leur touche personnelle. C'est ce qui semble se faire naturellement dans les cultures traditionnelles où l'apprentissage se fait par oralité/auralité²⁴.

La mise en place des apprentissages psychomoteurs, linguistiques, musicaux... reste stérile si le désir de jouer, de chanter, ou tout simplement de parler ou d'écouter, ne surgit pas de la rencontre entre l'inconscient et le conscient. Ce désir, l'élève doit pouvoir l'exprimer et le pédagogue doit le prendre en compte pour mieux cibler la façon de transmettre les fondamentaux et outils nécessaires dont l'élève a besoin pour se sentir à l'aise avec son instrument.

²⁴ Du latin *Auris* : Oreille. Transmission sans vocalité mais par une simple écoute.

Une pédagogie de l'imaginaire est constructive à moyen et long terme. L'enfant doit être perçu, non dans le présent de ses apprentissages, mais dans son propre devenir. C'est au pédagogue d'en tenir compte car l'enfant a du mal à se projeter sur l'avenir, ou a prendre du recul sur certaines situations. Les enfants ramènent tout à eux, ils sont un peu dans la toute puissance, tout ce qui se passe est de leur fait. Si les parents divorcent par exemple, ils pensent qu'ils en sont la cause. Ils ont la peur de décevoir, de rater et c'est ce qui peut les mettre en échec. Cet échec peut aussi venir, du poids des mots et du rapport au temps, qui n'est pas le même que les adultes.

Enfin si l'enfant est fait de désir, il est aussi fait de mimétisme. J'aime, en début d'année, poser la question de savoir qu'est-ce qui leur a donnée envie de venir à l'école de musique faire de la bombarde ou de la flûte traversière. Cela permet parfois de s'apercevoir, que ce n'est pas leur désir mais celui des parents et que c'est pour leur faire plaisir, ou qu'ils ont imité un copain. Cela réoriente beaucoup ma façon d'enseigner. Que ce soit dans le choix du répertoire (traditionnel ou non), dans les activités proposées (chant, danse, percussions corporelles), dans l'utilisation de d'autres instruments durant le cours (piano...). L'imaginaire va alors servir à étayer une activité musicale qui correspond aux envies de l'enfant. On peut partir d'un sujet qu'ils abordent en cours (primaire et collègue) et construire de la musique à partir de ça. Il m'est arrivé pour cela de me mettre en relation avec leurs instituteurs ou professeurs de collègue. Que ce soit en intervenant dans la classe ou en aidant leurs professeurs dans la construction d'un projet musical autour de la culture bretonne. Ce qui m'a permis de voir évoluer les élèves dans un autre contexte que l'école de musique et de situer ce que les élèves abordent comme notion selon leur niveau. J'ai pu réorienter mon enseignement sur certains points :

J'avais tendance, à montrer des cartes de la Bretagne dans mes interventions aux enfants de fin de CP (fin de cycle 1 de l'éducation nationale²⁵) et je me suis aperçu qu'ils ne savaient situer la Bretagne sur une carte qu'à partir du Ce2 (cycle 3).

Pour les enfants en cycle 1 et 2, quand j'interviens en milieu scolaire, l'imaginaire est présent à chaque instant du début jusqu'à la fin de ma séance. De deviner ce qu'il y a dans ma valise d'instrument à commencer par leur conter une histoire pour amener une chanson et enfin leur faire imaginer ce que l'on fera à la prochaine séance.

²⁵ Rappel de l'organisation des cycles de l'éducation nationale. En annexe p.26.

II. 4 Précautions

Il paraît indispensable de s'appuyer sur le projet pédagogique de l'établissement, de travailler en équipe et d'échanger avec les collègues. Il faut passer par un travail collectif avec des étapes de validation sur le sujet et donner une visibilité de celui-ci à l'intérieur de l'école. Un projet autour des trois axes de ce mémoire peut être mise en place avec des phases d'expérimentations qui sont ensuite analysées afin de voir ce qui semble fonctionner ou non. On peut inclure dans cette analyse le point de vue des adultes, qu'ils soient enseignants, parents ou élèves. Concernant les parents, il faut savoir leur donner une place, les impliquer et mettre en place un contrat moral entre eux et l'enseignant. Ce contrat, pour parti, *conduirait donc les maîtres, les éducateurs et même les parents à se montrer tels qu'ils sont : avec des faiblesses, des capacités d'erreurs. Ce serait, en un certains sens, une pédagogie tendant à désacraliser profondément l'image parentale ou ses substituts* ». ²⁶

J'ai des parents d'élèves qui ont décidé d'apprendre le même instrument que leur enfant afin de pouvoir les aider à la maison pour progresser ou pour partager une activité dans laquelle ils sont aussi novices. C'est un élément moteur pour les enfants, je sens qu'ils s'investissent beaucoup plus. Ils vont pouvoir échanger sur ce qu'ils ont ressenti, comment ils imaginent passer une difficulté ainsi il peuvent se découvrir plus profondément par la musique.

L'adulte doit prendre en compte un autre point de vue : est-ce que les enfants ont toutes les capacités pour pouvoir prendre consciemment des décisions, des responsabilités ? Sommes-nous, dans la manipulation en leur imposant notre vision ou en leur proposant des processus qui leur permettront un jour de faire leur propre choix en conséquence ? « *Quand Françoise Dolto écrit qu'il faut « respecter le sujet », c'est [...] cette faculté de respecter les drames propres aux enfants et à leurs âges. Mais c'est aussi savoir être avec eux* ». ²⁷ La manipulation apparaît alors, quand on a en face de soi, une personne qui peut se débrouiller par elle-même, quelqu'un qui est responsable.

²⁶ Georges Jean, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, p.64.

²⁷ Etty Buzyn, *op. cit.*, p.166.

III Dans le cadre de l'établissement

III. 1 De l'inscription dans une dynamique de territoire à l'organisation dans une école de musique

L'établissement rayonne sur un territoire. Si ce territoire met en avant cette pédagogie, il répond à une demande de plus en plus croissante d'un changement d'image des écoles de musique. Il s'assure aussi un service riche et cherchant à faire de chaque citoyen une entité forte pour faire, de par la diversité de sa population, que chacun se sente bien et participe à la dynamique locale. L'école de musique et son projet d'établissement sont le socle sur lequel va fonctionner la pédagogie évoquée dans ce mémoire. Ce doit être accepté et soutenu par tous les protagonistes, élus, responsables, personnels encadrants, enseignants, qui doivent ensemble porter le projet. Le point de départ étant de l'écrire ensemble en y faisant figurer les compétences, les objectifs et les moyens.

L'intégration de l'imaginaire, du ressenti et du sensible peut commencer par l'appropriation du lieu. Pendant une intervention en milieu scolaire, on pourrait demander aux enfants d'imaginer l'école de musique, ses odeurs, ses couleurs, ses murs, les gens qui y travaillent... Au moment des inscriptions, on pourrait faire découvrir l'école en privilégiant chaque sens alternativement (les yeux fermés, les oreilles bouchées...), puis découvrir plus en profondeur la salle qui sera occupée toute l'année (son odeur, la texture de son sol, comment le son voyage selon l'endroit où l'on se trouve...). En leur demandant ce qu'ils ont ressenti après cette première expérience, cela permet de les découvrir et d'apprendre à les connaître. L'imaginaire va aussi servir à inventer le décor d'une représentation, à imaginer quelle relation on peut avoir entre l'atelier théâtre et l'école de musique...

Appuyer son enseignement sur l'imaginaire, le ressenti et les cinq sens propose de prendre en compte différentes possibilités d'organisation de cours qui permettent d'enseigner la musique. L'alternance entre cours individuels et ateliers en groupes permet une pédagogie complète : à la fois l'élève est sujet et acteur dans une relation individuelle avec son enseignant, mais il est aussi mis dans des conditions de pratique de musique vivante au sein du groupe. Les cours individuels doivent être réguliers afin de créer et maintenir la relation privilégiée entre professeur et élève dans les apprentissages. Les ateliers peuvent être réguliers ou se dérouler lors de semaines dites « banalisées » : deux ou trois fois par trimestre, le cours

est remplacé par un atelier. Les amplitudes horaires y sont adaptées aux âges des enfants et permettent d'enseigner à de grands groupes. C'est dans ce type d'ateliers qu'on peut aisément apprendre à danser et jouer pour faire danser. Ces temps de cours ou d'atelier, plus long, permette d'avoir plus de temps de musique et d'échange.

Si je demande, en cours, aux enfants quel est leur ressenti quand ils entendent le chant d'un oiseau. Puis que je leur demande d'imaginer une façon de jouer un chant d'oiseau. Enfin qu'ils essayent de me le jouer. Les vingt minutes ou la demi-heure de cours sont parfois courtes et lorsque je leur propose de continuer ce moment musicale à la maison, en jouant par rapport à leur ressenti ou encore en prolongeant musicalement, un peu plus loin, les propositions qu'ils ont faites. Ils n'y arrivent pas la plupart du temps. Un temps de cours plus long et collectif à toujours est plus approprié pour certains.

III. 2 L'évaluation

L'évaluation est pratiquée de façon très disparate selon les établissements d'enseignement de la musique. Elle peut prendre différentes formes, de l'examen annuel au contrôle continu. Dans ce dernier le professeur évalue le temps passé sur des apprentissages, la qualité de l'écoute, la compréhension, l'acquisition des techniques liées à l'instrument, le travail de l'élève-acteur pour aboutir à une appropriation de la musique. L'enseignant peut aussi évaluer chacun de ses élèves quand ils sont en ateliers collectifs : quelle sociabilisation, quel respect envers les autres musiciens, quelle force de proposition, quelle capacité à aider l'autre... Ces retours peuvent se faire sous forme d'unité de validation ou d'une somme d'acquis. Si une évaluation permet de noter les acquis de l'élève, elle doit aussi permettre d'exposer les techniques de travail de l'enseignant pour parvenir aux succès de la pédagogie.

L'oralité et les trois axes de ce mémoire seraient alors au service de la construction d'un projet artistique personnel et/ou collectif à valider durant le cursus de l'enfant à l'école de musique. Cela peut passer par des démarches simples comme de laisser l'élève choisir un endroit dans l'école ou dans l'environnement proche de celle-ci, dans lequel il se sentirait à l'aise pour présenter une musique de son choix. Cela peut aussi être de lui proposer d'inventer une musique de film, de choisir un répertoire en fonction d'un évènement de l'école...

L'imaginaire, le ressenti et le sensible sont des outils facile pour l'auto-évaluation si l'enseignant à bien placer l'élève en tant qu'acteur de ses apprentissages.

Conclusion

En soixante ans, nous sommes passés d'une transmission directe d'une culture orale à un enseignement structuré majoritairement en écoles de musique. Nos aînés nous ont montré que sans imaginaire, sans ressenti et sans sensible, la musique apprise dans ces écoles risquait de s'éloigner de leurs esthétiques naturelles. Il nous faut maintenant laisser à l'élève toute sa place de sujet-acteur afin qu'il s'approprie une culture vivante et qu'il affirme sa personnalité musicale. S'autorisant à construire une musique émanant de lui et solidement ancrée dans la tradition, il la faire vivre lui-même grâce à ce que peuvent lui apporter son imaginaire, ses ressentis. C'est un moyen de s'assurer que les musiques traditionnelles continuent à être vivantes et à ce qu'elles servent l'imaginaire de l'enfant.

L'imaginaire, le ressenti et les cinq sens aident le pédagogue à placer l'élève en tant que sujet et non comme un objet dans l'apprentissage. Cela permet de donner un autre aspect aux apprentissages oraux et écrits, de tous les savoirs que lui transmet l'enseignant. C'est surtout un moyen naturel de mettre en avant la personnalité humaine et musicale de chacun.

Bibliographie

La crise de la culture, Hannah ARENDT, Ed. Gallimard, Paris, 1972.

L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime, Philippe ARIES, Ed. du Seuil, Paris, 1975.

Papa, maman, laissez-moi le temps de rêver !, Etty BUZYN. Ed. Albin Michel, Paris, 2008.

L'image inconsciente du corps, Françoise DOLTO, Ed. du Seuil, Paris, 1992.

Imaginaire et pédagogie, Bruno DUBORGEL, Ed. Dunod, Paris, 1993.

Dessiner grâce au cerveau droit, Betty EDWARDS, Ed. Mardaga, Paris, 2002.

Eduquer et former : connaissances et débats en éducation et formation, Martine FOURNIER et coll., Ed. des Sciences humaines, Paris, 2011.

Une société sans école, Ivan ILLICH, Ed. Seuil, Paris, 2003.

Pour une pédagogie de l'imaginaire, Georges JEAN, Ed. Casterman, Paris, 1993.

Un monde sans limite, Jean-Pierre LEBRUN, Ed. Erès, Paris, 2009.

La construction des imaginaires, Philippe MALRIEU, Ed. L'Harmattan, Paris, 2000.

Le drame de l'enfant doué : A la recherche du vrai soi, Alice MILLER, Ed. Presses Universitaires de France, Paris, 2008.

L'imaginaire dans la relation pédagogique, Marcel POSTIC et Pierre-Bernard MARQUET, Ed. Presses Universitaires de France, Paris, 1989.

Une école Freinet, Yves REUTER, Ed. L'Harmattan, Paris, 2007.

L'Imaginaire, Jean-Paul SARTRE, Ed. Gallimard, Paris, 1973.

Quand j'étais d'chez mon père **Enfant Petit**

C.D Chant à la marche en Loire Atlantique. Traditionnel

Flûte



3



Quand j'étais chez mon père enfant petit, quand j'étais chez mon père enfant petit.
Quand j'étais chez mon père enfant petit, quand j'étais chez mon père enfant petit.
Enfant petit belle voici votre ami petit enfant belle voici votre amant.
Enfant petit belle voici votre ami petit enfant belle voici votre amant.

J'allions de dans les landes cherchant des nids, j'allions de dans les landes cherchant des nids.
Cherchant des nids belle voici votre ami des nids cherchant belle voici votre amant.

J'en trouve un de caille deux de perdrix, j'ai trouve un de caille deux de perdrix.
Deux de perdrix belle voici votre ami, des œufs dedans belle voici votre amant.

La caille est sur la branche quand elle me dit, la caille est sur la branche quand elle me dit.
Quand elle me dit belle voici votre ami, en me voyant belle voici votre amant.

Attend, attend dit-elle touche pas à mon nid, attend, attend dit-elle touche pas à mon nid.
Touche pas mon nid belle voici votre ami, en y touchant belle voici votre aimant.

Monsieur prenez bien garde j'ai trois petits, monsieur prenez bien garde j'ai trois petits.
J'ai trois petit belle voici votre ami, trois p'tits enfants belle voici votre aimant.

La branche elle était faible elle se rompit, la branche elle était faible elle se rompit.
Elle se rompit belle voici votre ami en se rompant belle voici votre aimant.

Je tombis sur la tête poussant des cris, je tombis sur la tête poussant des cris.
Poussant des cris belle voici votre ami, des cris perçant belle voici votre amant.

Ha ha me dit la caille j'te l'avais dis, Ha ha me dit la caille j'te l'avais dis.
J'te l'avais dis belle voici votre ami, en le disant belle voici votre aimant.

C'était 3 frères marins

La Flamande (pour partie)
[CAT. COIRAULT - 4801]

C'était 3 frères marins (bis)

Qui naviguaient en mer lala

Le vent il était bon, la mer était contraire

Elle les a rejetés, sur les côtes d'Angleterre

Près d'un moulin à vent - moulin qui moulait l'orge

Et dans ce vieux moulin - y avait une flamande

La belle si tu voulais, nous coucherions ensemble

Dans un grand lit carré, garni de toile blanche

Aux quatre coins du lit, une pomme d'orange

Et au dessus du lit, un rossignol qui chante

Et dans l'mitan du lit, deux p'tits coeurs battent ensemble

Et au dessous du lit - la rivière est courante

Tous les chevaux du roi - viennent y boire à grand bande

Chanson recueillie par Raphaël Garcia, auprès de Félix
Aoustin à Saint-Joachim (44)

Rondo à 3 par.



En fonction des âges que concerne ce mémoire :

Cycle 1 : dit « des apprentissages premiers ». Concerne la Grande Section où les enfants ont cinq ou six ans. C'est une période où il y a une prise de conscience des trois axes de ce mémoire. L'éducation sensorielle est beaucoup mise en avant et on tolère les libres parcours imaginaires.

Cycle 2 : dit « des apprentissages fondamentaux », concerne les enfants du CP qui ont six ou sept ans, et du CE1 qui ont sept ou huit ans. C'est une période d'enrichissement et d'exploitation des éléments découverts. Ils sont encore dans le « faire plaisir à » : papa, maman, le professeur.

Cycle 3 : dit « des approfondissements », concerne les enfants en CE2 qui ont huit ou neuf ans, du CM1 qui ont neuf ou dix ans, et du CM2 qui ont dix ou onze ans. Ces enfants ont tendance par le phénomène de groupe à moins mettre en valeur leur ressenti. Ce qui continue au collège.

Un enfant qui sort de l'école maternelle française est, dans la grande majorité des cas, ouvert à l'imaginaire corporel, à l'imaginaire plastique et à l'imaginaire musical.

Le petit garçon de Helen E. Buckley

Un jour, un petit garçon partit pour l'école.
C'était encore un bien petit garçon, et l'école était fort grande.
Mais quand le petit garçon
Découvrit qu'il pouvait arriver à sa classe
En entrant directement par la porte de la cour
Il se sentit content.
Et l'école n'avait déjà plus l'air
Tout à fait aussi grande.

Un matin
Alors que le petit garçon était à l'école depuis un certain temps
La maîtresse dit :
“ Aujourd'hui nous allons faire un dessin ”.
Il aimait faire des dessins
Il savait en faire de tout sorte :
Des lions et des tigres,
Des poules et des vaches,
Des trains et des bateaux.

Et il prit sa boîte de crayons
Et commença à dessiner.
Mais la maîtresse dit : “ Attendez !
Ce n'est pas le moment de commencer ! ”
Et elle attendit jusqu'à ce que tout le monde ait l'air prêt.

“ Maintenant dit la maîtresse,
Nous allons faire des fleurs ”.
“ Chic ! ” pensa le petit garçon
Il aimait faire des fleurs,
Et il commença à en faire de magnifiques
Avec ses crayons rose et orange et bleu.
Mais la maîtresse dit : “ Attendez !
Je vais vous montrer comment faire ”.
Et elle en fit une rouge avec une tige verte

“ Voilà ” dit la maîtresse,
“ Maintenant vous pouvez commencer ”.
Le petit garçon regarda la fleur dessinée par la maîtresse
Puis il regarda ses fleurs à lui.
Il aimait mieux ses fleurs que celles de la maîtresse
Mais il ne le dit pas.
Il retourna simplement son papier
Et fit une fleur comme celle de la maîtresse.
Elle était rouge avec une tige verte.

Un autre jour
Le petit garçon avait ouvert

La porte d'entrée tout seul,
La maîtresse dit : "Nous allons faire quelque chose en modelage "
" Chouette " pensa le petit garçon,
Il aimait le modelage.
Il savait faire toutes sorte de chose avec la terre :
Des serpents et des bonshommes de neige,
Des éléphants et des souris,
Des autos et des camions
Et il commença à pétrir et à malaxer
Sa boule de terre.

Mais la maîtresse dit :
" Attendez, ce n'est pas moment de commencer ! "
Et elle attendit que tout le monde ait l'air prêt.
" Maintenant " dit la maîtresse,
" Nous allons faire un plat "
" Super !" pensa le petit garçon
Il aimait faire des plats
Et il commença à en faire
De toutes les formes, de toutes les grandeurs.
Mais la maîtresse dit : " Attendez !
Je vais vous montrer comment faire ".
Et elle montra à tout le monde comment faire
Un grand plat profond.

" Voilà " dit la maîtresse
" Maintenant vous pouvez commencer "
Le petit garçon regard le plat de la maîtresse
Puis il regarda les siens
Il aimait mieux les siens que ceux de la maîtresse
Mais il ne dit rien.

Il reroula seulement toute sa terre en une grosse boule.
Et fit un plat comme celui de la maîtresse.
C'était un plat profond.

Et bientôt
Il ne fit plus de choses de lui-même du tout.
Alors il arriva
Que le petit garçon et sa famille
Déménagèrent dans une autre maison,
Dans une autre ville,
Et le petit garçon
Dut aller dans une autre école.

Cette école était encore plus grande
Que l'autre
Et il n'y avait pas de porte
Pour aller directement de dehors dans sa classe.
Il devait monter, monter des grandes marches

Et marcher le long d'un grand corridor
Pour arriver à sa classe.

Et le premier jour

Qu'il était là,

La maîtresse dit :

“ Aujourd'hui, nous allons faire un dessin ”.

“ Gai ” pensa le petit garçon

Et il attendait que la maîtresse dise quoi faire

Mais la maîtresse ne dit rien

Elle se promena seulement autour de la classe.

Quand elle arriva près du petit garçon

Elle dit : “ Tu ne veux pas faire un dessin ? ”

“ Si ” dit le petit garçon. “ Qu'allons nous faire ? ”

“ Je ne sais pas avant que tu le fasses ” dit la maîtresse

“ Comment fais-je faire ce dessin ? ” demanda le petit garçon ?

“ Oh ! Vraiment comme tu veux ! ” dit la maîtresse.

“ Et n'importe quelle couleur ? ” demanda le petit garçon.

▀ “ Si tout le monde faisait le même dessin,

Comment saurais-je qui a fait quoi,

Et lequel est à qui ? ”

“ Je ne sais pas ” dit le petit garçon.

... Et il commença à faire une fleur rouge

Avec une tige verte.

Helen E. Buckley (traduit de l'anglais).