

Pédagogie du jeu
et
enseignement musical

Par Aude WETTERWALD

Années 2002-2004

Sous la direction de

Patrick CHOUIN

SOMMAIRE

Sommaire	2
Introduction.....	3
Partie I. La pédagogie par le jeu.....	6
I.1 Vers une définition.....	6
I.1.1 Une essence définitoire confuse du jeu	6
I.1.2 Jeu – travail : une différence d'enjeu	7
I.1.3 Le jeu est-il une activité sérieuse ?	8
I.1.4 Le jeu n'est pas dans le geste mais dans l'intention qui l'anime	9
I.2 L'influence du jeu dans le développement de l'enfant	11
I.2.1 Les différentes fonctions du jeu	11
I.2.2 Les acquis développés par le jeu.....	12
I.3 La pédagogie du jeu	13
I.3.1 Les trois phases nécessaires à l'apprentissage.....	13
I.3.2 Le jeu ludique	14
I.3.3 Le jeu éducatif	15
I.3.4 Le jeu pédagogique	16
Partie II. L'enseignement musical par le jeu.....	18
II.1 Les raisons d'une réflexion pédagogique.....	18
II.1.1 Les différents objectifs de l'enseignement musical	18
II.1.2 Elargissement de la mission éducative	19
II.2 Le rapprochement entre la musique et le jeu	20
II.2.1 La musique comme jeu sensori-moteur	21
II.2.2 La musique comme jeu symbolique.....	21
II.2.3 La musique comme jeu de règle.....	22
II.3 l'enfant : un chercheur de musique	23
II.3.1 Enfant découvreur – enfant musicien.....	23
II.3.2 Le jeu au service du « Je »	24
Conclusion.....	26
Bibliographie.....	28

INTRODUCTION

De tout temps, le jeu a fait partie de l'histoire de l'Homme mais la place qu'il occupe et son rapport avec la pédagogie est très variable. Dès l'Antiquité, le jeu est considéré comme un moyen d'instruction de l'enfant. PLATON recommande « *de ne pas user de violence envers les enfants, faites plutôt qu'ils s'instruisent en jouant* »¹. Vers la fin du premier siècle de notre ère, QUINTILIEN (Rhéteur latin² du 1^{er} siècle ap. JC) souhaite que l'étude soit un jeu pour l'enfant.

A la fin du 1^{er} siècle ap JC, le christianisme naissant va condamner la société gréco-latine établit. Pour asseoir leur idéologie, les chrétiens abolissent toutes traces de paganisme, y compris les écoles et les jeux appartenant aux us et coutumes des citoyens. Durant le Moyen-Âge, l'Eglise considère le jeu comme une *perte de temps et une frivolité* voire même un délit. RABECQ-MAILLARD³ écrit ainsi : « *Edits, ordonnances prouvent que l'on rangeait les jeux parmi les activités quasiment délictueuses, comme l'ivresse, la prostitution, qu'on pouvait à la rigueur tolérer, mais qu'il convenait d'interdire s'ils donnaient lieu à des abus.* ». Le jeu va donc subir un anathème de près de dix siècles. La Renaissance, dans sa soif de connaissances et de pédagogies nouvelles, va le réhabiliter. Ce sont les Jésuites qui le réintroduisent dans l'éducation des enfants. A partir de ce moment, le jeu sera de plus en plus présent dans la démarche pédagogique mais il n'aura pas de caractère ludique spontané à proprement parler. Sa seule légitimité sera d'être éducatif. Ceci s'amplifiera jusqu'au XX^{ème} siècle. Le jeu sera simplement de plus en plus moderne en fonction des découvertes technologiques et de plus en plus spécialisé en fonction des découvertes psychologiques notamment celles concernant les stades de développement de l'enfant.

Actuellement, le jeu est présent de manière variable dans l'éducation. On constate que l'on passe d'une activité recommandée en école maternelle à une activité résiduelle dans le

¹ Cit. in RABECQ-MAILLARD, M.M., Histoire des jeux éducatifs, Nancy, Ed. Fernand Nathan, 1969, page 4

² Marcus Fabius Quintilianus (Calahorra – Espagne v. 30 – v. 100 ap JC) auteur de *De institutione oratoria*, traité complet de la formation des orateurs inspiré par l'exemple de Cicéron.

³ RABECQ-MAILLARD, M.M., Histoire des jeux éducatifs, Nancy, Ed. Fernand Nathan, 1969, page 7

secondaire. L'école maternelle, alors appelée « *salle d'asile* »⁴, accepte la présence du jeu en son sein depuis sa création. Petit à petit, il a pris de plus en plus de place jusqu'à influencer toutes les matières et entrer dans l'organisation spatiale de la classe⁵. On ne compte plus les livres ludoéducatifs pour l'apprentissage de la lecture, des mathématiques, du graphisme... L'activité ludique est reconnue comme utile avec l'évolution de la psychologie et est même recommandée par le Ministre de l'Education Nationale Jack LANG⁶ en ces termes : « *Il faut rendre l'école aimable et le travail attrayant* ».

Dès l'école primaire, la place laissée au jeu diminue fortement. Elle ne perdure plus pour l'enseignement des matières dites « sérieuses » comme le français, les mathématiques et l'histoire / géographie. Seules les matières artistiques et le sport sont présentés sous la forme d'ateliers qui sont entièrement laissés à la discrétion des professeurs lorsque l'école ne bénéficie pas de dispositifs partenariaux de type Contrat Educatif Local. Ces derniers permettent notamment la venue d'éducateurs sportifs ou artistiques (par exemple : DUMistes⁷). Les sciences, particulièrement les actions de type « *La main à la pâte* », sont souvent abordées par l'intermédiaire de situations - problèmes qui se rapprochent du jeu. A part dans la cour de récréation et pendant des moments très particuliers (monter une pièce de théâtre par exemple) qui sont dépendants de la volonté de l'instituteur, le jeu perd sa légitimité dès l'école primaire.

Dans les collèges et les lycées, le jeu est une activité résiduelle. Il n'apparaît que dans les matières artistiques, le sport ou dans le cadre d'activités périscolaires (clubs, associations d'élèves...). Toutefois, ces propos sont à modérer par l'arrivée du multimédia qui a introduit quelques logiciels ludiques dans la classe.

L'enseignement musical en milieu scolaire répond au besoin d'accès à la culture pour tous. Malheureusement, il se heurte à de grosses difficultés. Cet enseignement, dans les écoles maternelles et primaires, est très souvent assuré par les professeurs des écoles qui n'y sont que peu formés. Ces instituteurs se sentent souvent démunis et ont recours à des méthodes qu'ils vont appliquer sans pouvoir les réajuster en fonction de leur classe. D'autres vont limiter cet enseignement à la répétition de chants prévus pour la « rencontre chorale annuelle ». Il est probable que dans ces deux cas, le jeu soit absent (transmission

⁴ Les salles d'asile ont été créées en 1826 ; les écoles maternelles, par un décret du 2 août 1881.

⁵ Coin d'nette, coin poupée, coin jeux de société...

⁶ Cit. de J. FERRY par J.LANG in préface de « Qu'apprend-on à l'école maternelle, les nouveaux programmes », Paris, Ed. CNDP / XO Ed., 2002, page 7

⁷ Détenteur du Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant

orale pour l'apprentissage des chants) ou non pertinent car non orienté en fonction des besoins de la classe (méthode « toute prête »). La musique dans le secondaire est enseignée par des professeurs spécifiques. Ils sont libres d'utiliser la pédagogie qu'ils désirent mais les questions de budget limitent la pratique artistique. Quant au lycée, l'option musique qui concerne les filières non musicales, comporte un programme uniquement basé sur des connaissances théoriques. Le jeu est ainsi de moins en moins présent dans l'apprentissage musical scolaire et on retrouve cette même pyramide dans les écoles de musique et les conservatoires.

On pourrait penser qu'une société qui favorise le jeu uniquement pour les plus jeunes enfants, n'y ait pas recours à l'âge adulte. Ce n'est pourtant pas le cas. La société de loisirs est bien là. La tradition séculaire du chamboule tout de foire et autres jeux de lapins a juste évolué et laissé la place à une multiplicité de concours, de paris, de jeux de hasard, de jeux de société, de jeux vidéo... La vogue du multimédia s'est donnée bonne conscience par un argumentaire éducatif. On peut penser que si Internet a autant fait recette à ses débuts, c'est qu'il est plus amusant d'appuyer sur un bouton que de tourner les pages d'une encyclopédie. Les logiciels éducatifs pour adultes sont également très répandus. On peut ainsi apprendre à conduire, à écrire, à taper à la machine, etc... Le monde de l'entreprise a également recours au jeu comme outil de perfectionnement. Les jeux de rôles sont fréquents dans la formation professionnelle. Il en est de même des simulateurs. Voilà donc une société d'adultes qui refuse à ses jeunes ce qu'elle s'autorise pour elle-même.

Dès lors nous pouvons légitimement nous demander si le jeu n'appartient qu'à la petite enfance et aux adultes ou si au contraire, il peut constituer un modèle pédagogique pertinent dans le développement humain. A cette fin, nous tenterons, d'abord, de cerner précisément ce qu'est le jeu avant de voir son application possible à travers l'exemple de l'enseignement musical.

Partie I. LA PEDAGOGIE PAR LE JEU

I.1 VERS UNE DEFINITION

I.1.1 Une essence définitoire confuse du jeu

Le jeu a quitté la sphère sportive et familiale pour gagner toute la société. Il est employé dans la langue française avec des acceptions très différentes. Cette polysémie importante se retrouve dans : « *le jeu d'un acteur – le jeu objet – le jeu politique – c'est le jeu (la règle)...* » Il peut désigner un objet, un divertissement, un risque... d'où une confusion latente qui n'est éclairée que par le sens complet de la phrase. D'après le tableau présenté ci-dessous⁸, on s'aperçoit que la langue anglaise possède un grand nombre de termes différents qui permettent de préciser le sens de ce mot. Toutefois, il est vrai qu'on ne peut parler de « *play* » (activité de celui qui joue) sans parler de la notion de « *game* » (la chose à laquelle on joue, le système de règle) et inversement ; l'un faisant référence à l'autre.

Comparaison lexicale entre les langues occidentales au sujet du mot « jeu »

FRANÇAIS	ANGLAIS	ESPAGNOL	ITALIEN	ALLEMAND
le jeu (jouer)	play	juego	gioco	Spiel
un jeu (jouet)	toy	juguete	giocatto	Spielzeug
jeu sportif	sport	juegos deporte	sport	Sport
jeu d'argent	game	juego de azar	gioco d'azzardo	Spiel
jeu d'esprit (abstrait)	witticism	juego malabare	frizzo	Witz
jeux musicaux	perform	recitare		
jeux théâtraux		juguete		auffunren
jeu de mots (concret)	pun	lerico puego de palabras	sonare gioco da parole	(spielen) Wort Spiel

⁸ LEQUEUX, P, Jeux de paroles, Paris, Ed. Armand Colin, 1979, Cit. in GRANDMOND, Nicole (de), Pédagogie du jeu, Montréal, Editions Logiques Inc, 1989, page 25

Cette grande diversité d'acception, ou de mot si on traduit en anglais, est le signe d'une activité polymorphe difficile à saisir. Cette réalité se traduit concrètement par des définitions différentes suivant les dictionnaires.

Jeu, n, m :

1. in Dictionnaire Hachette encyclopédique illustré, Paris, Ed Hachette Livre, 1993 : « *divertissement, récréation, activité intellectuelle ou gestuelle qui n'a d'autre fin que l'amusement de la personne qui s'y livre* »
2. in Le Robert Micro Poche, Paris, Dictionnaire le Robert, 1993 : « *activité physique ou mentale qui n'a pas d'autre but que le plaisir qu'elle procure* »
3. in Logos, Grand dictionnaire de la langue française, Paris, Ed. Bordas, 1983 : « *activité libre à laquelle on se livre pour son plaisir* »
4. in Logos, Grand dictionnaire de la langue française, Paris, Ed. Bordas, 1983 : « *activité propre à l'enfance* »
5. ...

1.1.2 Jeu – travail : une différence d'enjeu

La deuxième définition du Logos (activité propre à l'enfance) soulève alors un problème. Les nourrissons mettant en place des liaisons synaptiques inter neuronales au cours de la moindre activité, il est établi que le jeu a une action dans le développement physique et intellectuel du bébé et du jeune enfant. Comment admettre que quelque chose qui serait intrinsèque à la structure de pensée de l'enfant, pourrait avoir une valeur formatrice et contribuer à son développement ? PIAGET indique que le développement intellectuel obéit à un principe constructiviste nécessitant « *l'équilibration* » entre assimilation et accommodation. Cette théorie constructiviste refuse l'innéisme à partir du moment où tout apprentissage résulte de l'activité du sujet (assimilation) et de sa capacité à se réajuster par rapport à son expérience (accommodation). J. HENRIOT⁹ répond à ces questions par : « *Si le jeu peut aider l'enfant à devenir un être humain adulte, n'est ce pas justement parce*

⁹ HENRIOT, J, Le Jeu : essai de mise en question, in L'éducation par le jeu et l'environnement, 3^{ème} trimestre 1986, Paris, Association Française pour l'Education par le Jeu (AFEJ)

que, au lieu d'être une activité spécifiquement enfantine, il est avant tout une activité spécifiquement humaine ».

Les jeux des adultes et ceux des enfants ont les mêmes structures. On peut même aller plus loin. Il y a analogie de conduite et de situation entre le jeu d'un enfant et les « problèmes » d'un adulte (jeu vidéo / contrôleur aérien ; encastrement / maniement d'une caisse enregistreuse...). Ce qui diffère fondamentalement c'est l'enjeu. Le jeu, tout en reconstruisant le réel, place dans une certaine mesure son acteur à l'abri de conséquences véritables. Un échec à un jeu n'implique que le joueur. Il peut douter de ses capacités mais la possibilité de recommencer et de réussir dédramatise ce sentiment. Il n'en est pas de même pour un contrôleur aérien par exemple : dans le jeu, ce qui compte c'est de réussir, dans le monde réel, c'est de ne pas échouer.

1.1.3 Le jeu est-il une activité sérieuse ?

Le mot « jeu » (première apparition au XII^{ème} siècle) vient du mot latin « *jocus* » qui signifiait « badinage, plaisanterie »¹⁰. Les lexicologues BLOCH et von WARTBURG¹¹ précise que le mot « *jocus* », en latin vulgaire, avait pris tous les emplois de « *ladus* » pour signifier « amusement, divertissement ». Une définition ci-dessus reprend ces notions et deux autres font référence au plaisir comme but unique. Tout ceci sous-tend une idée répandue que le jeu est une activité gratuite et futile. Le jeu est ainsi qualifié par rapport au monde adulte qui segmente (la plupart du temps) les moments de travail et les moments de loisirs. C'est donc par opposition au travail et en référence au monde adulte que le jeu est défini. L'absence de rendement¹², d'utilité sociale directe (en fonction de l'adulte), lui ont donné une connotation de gratuité et de liberté ainsi que de futilité. Ceci est également le produit de notre héritage culturel judéo-chrétien qui a placé le jeu sous anathème pendant dix siècles et a assimilé le plaisir à une activité frivole et bien souvent au péché.

Cette place attribuée au plaisir dans le jeu nous a, pour des raisons étymologiques, historiques et socioculturelles, amené à le considérer comme « non sérieux ». Le fait que les activités adultes (notamment le travail), qui sont reconnues comme « sérieuses », soient structurellement semblables aux jeux de l'enfant infirme cette idée. L'historien

¹⁰ Bloch, O, et von WARTBURG, W, Dictionnaire étymologique de la langue française, Paris, Presses Universitaires de France, 1968, 2^{ème} Ed. revue et augmentée

¹¹ Ibid.

¹² Hormis dans quelques cas comme le secteur d'activités économiques lié à la fabrication et à la vente du jeu.

HUIZINGA expose cette idée par les mots suivants¹³ : « *Tout jeu peut à tout instant absorber entièrement le joueur. L'opposition jeu / sérieux demeure à tout instant flottante. La dépréciation du jeu trouve sa limite dans la plus-value du sérieux. Le jeu tourne au sérieux et réciproquement...* »

Ceci est renforcé par l'observation. Il est fréquent qu'un enfant qui essaye un jeu et qui ne réussit pas, se mette en colère ; comme il est fréquent qu'un enfant soit si absorbé par son jeu, qu'il n'ait pas l'air de s'amuser. Dans ces deux situations, parler de plaisir sans le qualifier me paraît réducteur et inexact. On peut se demander s'il n'y a pas plusieurs stimuli au plaisir :

- le plaisir de répétition (faire plusieurs fois le même geste) qui serait lié au plaisir de réussite.
- le plaisir du sentiment de maîtrise (l'enfant peut refaire le monde à sa manière)
- le plaisir du défi (le jeu en cours d'acquisition)

Il en existe sûrement d'autres mais la notion de défi est importante. Il faut qu'elle existe pour qu'elle y ait intérêt mais qu'elle soit surmontable pour ne pas décourager.

Le jeu est une chose sérieuse qui apporte du plaisir. C'est la sensation de plaisir qui développera l'intérêt à agir.

1.1.4 Le jeu n'est pas dans le geste mais dans l'intention qui l'anime

Nous l'avons vu, le jeu est dépendant de l'histoire et de son contexte socioculturel. L'idée qu'on se fait du jeu a profondément changé avec la société. Lorsque nous observons des enfants « jouer », nous n'avons qu'un langage gestuel et auditif à analyser. Le jeu ne se voit pas. Ce n'est pas parce qu'un enfant se sert d'objets, qui par convention sont affectés au jeu, qu'il joue. C'est l'observateur qui va le déduire en fonction de l'idée qu'il se fait du jeu. Cette idée est bâtie sur ses propres souvenirs. Il est donc normal que l'idée du jeu suive l'évolution sociale. L'idée du jeu ne pourrait donc se former qu'à partir d'un vécu, d'un ressenti. H. Wallon¹⁴ pose le problème sous cette forme : « *Si nous appelons « jeu » la conduite de l'enfant, c'est seulement par assimilation à ce qu'est le jeu chez l'adulte* ».

¹³ J. HUIZINGA, Homo Ludens : essai sur la fonction sociale du jeu, trad. C. SERESIA, Gallimard, Paris, 1951

¹⁴ H. WALLON, L'évolution psychologique de l'enfant, 4^{ème} éd., Armand Colin, Paris, 1952, p60

Le mot « jeu » n'est pas un mot d'enfant. L'idée de jeu n'est pas une idée d'enfant. C'est l'adulte qui dit que l'enfant joue. C'est l'adulte qui pense que l'enfant joue. Il y a donc deux niveaux dans l'appréhension du jeu : le fait initial (ce qui nous fait dire : il joue) et ce que cela entraîne dans la globalité de son être. Ce deuxième niveau est celui qui intéresse le plus les psychologues et pédagogues. WINNICOT¹⁵ formulait d'ailleurs cette question : « *Que fait un enfant, assis par terre, qui s'amuse avec ses jouets sous le regard attentif de sa mère ?* ». Cet enfant manipule des objets ; sa mère les qualifie de jouets. Il s'agit seulement d'une interprétation. Quelque soit l'objet, c'est le besoin ou l'envie qui va créer le jeu. Le jeu n'est donc pas dans le geste mais dans l'intention qui l'anime¹⁶ : « *Pour qu'une activité soit un jeu, il faut que la personne ait un intérêt à la pratiquer, mais surtout qu'elle soit dans un état d'esprit particulier qui lui permette d'en retirer du plaisir, autrement dit, il faut que la personne ait une attitude de jeu* »

En conclusion, on pourra dire que le jeu est un mot et un concept d'adulte désignant une activité physique ou intellectuelle, intentionnelle et sérieuse, apportant du plaisir. Il comporte deux versants : l'un observable (et donc objectif) et l'autre interne (et donc subjectif).

¹⁵ WINNICOT, Jeu et réalités, Paris, Gallimard, 1975, p146

¹⁶ F. FERLAND, Et si on jouait, Montréal, Ed de l'Hôpital Sainte Justine, 2002, p32

I.2 L'INFLUENCE DU JEU DANS LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT

Le jeu est un droit fondamental reconnu par la Convention Internationale sur les Droits de l'Enfant, ratifiée par la France dans le cadre de l'Organisation des Nations Unies en 1989. On y lit à l'article 31 : « *Tout enfant a droit au repos et au loisir, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge...* ». Le jeu est ainsi reconnu, au même titre que manger, se soigner..., comme un besoin primaire de l'enfant. Les besoins primaires correspondent aux éléments indispensables au développement de l'être humain. Quel est l'impact réel du jeu sur le développement ?

1.2.1 Les différentes fonctions du jeu

Jouer permet de découvrir son environnement, qu'il s'agisse de son corps et de ses limites ou des objets et des personnes qui l'entourent. Les objets seront analysés, observés, touchés, goûtés... pour déterminer en quoi ils sont fait (textures, températures...), comment ils sont fait (un ou plusieurs éléments, démontables, cassants...), leurs fonctions (le ballon roule, les crayons laissent des traces...) même si ces fonctions sont détournées. Le même type d'analyse va être employé pour les personnes. Elles seront observées comme un objet à partir des différents sens (olfactif, gustatif, tactile, visuel et auditif) et comme sujet agissant (quel comportement face à quelle situation). Ces différentes explorations permettent à l'enfant de découvrir son corps et ses limites et les comportements attendus par la société face aux objets et aux situations.

Jouer permet d'éprouver un sentiment de maîtrise. L'enfant est toujours dépendant de quelqu'un (parents, professeurs...). Dans le jeu, il est autosuffisant. Il décide de jouer, il fixe ses propres règles, détermine le début, le déroulement et la fin du jeu. Il devient momentanément tout puissant. Il comprend ainsi les effets qu'il a sur son environnement, cherche à résoudre les problèmes qu'il rencontre, peut faire face à l'échec sans dramatisation. Tout ceci contribue au développement de l'estime de soi.

Jouer permet d'imaginer et de créer. L'enfant étant dans un domaine où il peut exercer sa toute puissance, il transforme la réalité pour l'adapter à ses désirs. Les jeux sont détournés, réinventés au gré de la créativité et de l'imagination de l'enfant. L'inanimé se met à vivre, les animaux peuvent parler, le temps n'a pas de valeur... Ce qui prime, c'est l'adaptation des éléments aux besoins. Les seules limites sont l'imagination et les éventuelles interventions extérieures.

Jouer permet de s'exprimer. Que ce soit de manière tacite ou non, l'enfant qui joue, communique. Ses jeux sont le reflet de sa vie émotionnelle et imaginaire. C'est aussi l'occasion de s'entraîner au langage et aux relations avec les autres.

Jouer permet d'expérimenter le plaisir. On l'a vu le plaisir peut être associé à plusieurs caractéristiques : la nouveauté, l'incertitude, le défi... Nicole de GRANDMONT¹⁷ définit ainsi le plaisir : « *Le plaisir correspond à une sensation de bien-être qui envahit le sujet et le place dans un état de joie et de bonheur sans qu'il y ait préalablement besoin de conditions ou de scénarios pour y parvenir.* » C'est en souhaitant renouveler l'expérience du plaisir que l'enfant va développer un intérêt à jouer et donc un intérêt à agir.

1.2.2 Les acquis développés par le jeu

Lorsqu'un enfant manipule des objets lors d'un jeu, il va être stimulé et sollicité de différentes manières à travers :

- ✓ Une composante sensorielle : les objets sont vus, touchés et déplacés. L'enfant va donc enregistrer les caractéristiques sensorielles et développer ainsi sa perception – formes, couleurs, grosseurs, textures, températures, grandeurs relatives... Il développe également son audition, qu'il se raconte une histoire, qu'il joue avec un partenaire ou que les objets rentrent en contact les uns avec les autres ou avec le sol (différence de bruit, entre bois et tapis...).
- ✓ Une composante motrice : lorsque l'enfant saisit les objets, il développe sa motricité fine afin de s'adapter à la forme. Il établit une coordination œil / main. S'il se déplace, il utilise la motricité globale. Pour attraper un objet, il doit développer des réactions de protection pour maintenir un équilibre.
- ✓ Une composante cognitive : il va commencer par la connaissance même des objets – qu'est ce que c'est, à quoi ça sert, comment ça fonctionne. Puis selon ses actions, il va pouvoir aborder les relations de cause à effet (la gravité par exemple), la permanence des objets, le « faire semblant », l'humour (détourner volontairement les choses), l'imagination de scénarii.
- ✓ Une composante affective : c'est l'enfant qui maîtrise le jeu et l'oriente. Ceci sollicite sa spontanéité, son esprit d'initiative et lui permet d'exprimer des émotions et de ressentir du plaisir.

¹⁷ GRANDMOND, Nicole (de), Pédagogie du jeu, Montréal, Ed. Logiques Inc, 1989, page 49

- ✓ Une composante sociale : quand l'enfant partage son jeu avec des partenaires, il va développer son langage, sa manière de communiquer, apprendre à tenir compte des autres...

Prenons l'exemple d'un enfant qui utilise une harpe. Lors de sa découverte de l'instrument, il développera l'ensemble des sens nécessaires à la cognition. Ainsi, un enfant qui manipule une harpe sentira différentes textures : bois, cordes en métal ou en nylon et entendra différents sons (composante sensorielle). Il utilisera sa motricité globale pour porter la harpe sur l'épaule alors que sa motricité fine sera développée dans le contact avec les cordes (composante motrice). Il comprendra qu'une grande corde produit un son grave et une plus petite, un son plus aiguë (composante cognitive). S'il ne subit pas d'influence, il créera sa propre musique et laissera s'exprimer ses émotions (composante affective). Et enfin, pour jouer à plusieurs, il est nécessaire de s'écouter et de tenir compte de l'autre (composante sociale).

En conclusion, la plus simple activité de jeu sollicite diverses facettes chez l'enfant et stimule ainsi son développement dans le plaisir – apprentissage, estime de soi, capacité d'adaptation, communication de ses sentiments, relations aux autres et intérêt à agir...

I.3 LA PEDAGOGIE DU JEU

1.3.1 Les trois phases nécessaires à l'apprentissage

La pédagogie (science de l'éducation) a toujours cherché le meilleur moyen d'apprentissage. L'apprentissage vient du mot latin « *apprehendere* » qui signifie : saisir par l'esprit. Cela désigne la période pendant laquelle quelqu'un apprend un savoir-faire nouveau pour lui, et le processus par lequel ce savoir nouveau s'acquiert¹⁸. Ce processus est le travail mental qui doit être effectué pour qu'il y ait appropriation du savoir par l'élève. Ce travail mental se déroule en trois phases :

- Première phase « l'appris » : elle est celle où l'apprenant rencontre un nouveau savoir. Par exemple, un jeune harpiste découvrira qu'il y a différentes hauteurs de sons sur une harpe et des cordes de différentes tailles.
- Deuxième phase « période de latence » : l'apprenant transforme la nouvelle information, la réorganise afin d'en extraire des données exploitables par lui-

¹⁸ ARENILLA L., GOSSOT B, ROLLAND MC, ROUSSEL MP., Dictionnaire de pédagogie, Paris, Bordas, 1999

même. Ainsi, en jouant, le jeune harpiste comprendra que les grandes cordes de harpe sonnent grave, et les petites, aiguë.

- Troisième phase « l'acquis » : elle a pour but de transférer les connaissances (l'appris) dans d'autres situations afin de les rendre utilisables en toutes circonstances (il y a alors appropriation). Si non reprenons notre exemple, le jeune harpiste placé face à un piano à queue ouvert, saura immédiatement où sont les touches graves. Il aura compris que c'est la longueur de la corde qui détermine la hauteur du son et que c'est applicable quelque soit l'instrument.

Ces trois phases sont de durées indéterminées (surtout la période de latence) mais peuvent être facilitées ou non par trois éléments : la motivation, l'état émotif (l'état général mais surtout le plaisir d'apprendre), l'état cognitif. Il faut qu'il y ait désir de comprendre et disponibilité dans le sens où si un appris antérieur n'est pas acquis, alors l'élève n'aura pas la possibilité d'intégrer une nouvelle connaissance. Ces trois étapes peuvent correspondre à différentes sortes de jeu : le jeu ludique, le jeu éducatif et le jeu pédagogique.

1.3.2 Le jeu ludique

Il correspond au sens premier du jeu par la spontanéité, la gratuité, la créativité et le plaisir. Il émerge d'un besoin intrinsèque de l'être humain. Il s'agit d'actes conditionnés par l'inconscient collectif. Sinon comment expliquer que les mêmes jeux apparaissent à toutes les époques et surtout partout dans le monde sans qu'il y ait possibilité de transmission de génération ou transmission par migration¹⁹. Cela concerne les jeux de combats, de famille, etc... Ces jeux inconscients correspondant à des archétypes humains, sont enrichis par le conscient de l'individu en quête de plaisir et d'émotion. Le plaisir correspond ainsi à la satisfaction d'un besoin. L'immédiateté de la satisfaction du besoin et le fait qu'aucun autre but particulier ne soit recherché fait du jeu un acte gratuit. Ainsi, un enfant qui trouve un ballon sur son chemin, tirera dedans. Ce qui compte c'est que l'envie de « shooter » a été immédiatement satisfaite et non entravée par des considérations autres, telles que la direction.

Le jeu ludique permet donc l'exploration par l'assouvissement de désirs intrinsèques et devrait favoriser le développement de capacités créatrices. Si le sujet explore des

¹⁹ JUNG, CG, « Essai d'exploration de l'inconscient », Paris, Ed. Gonthier, 1964

JAULIN, R, « Jeux et Jouets », Paris, Ed. Aubin Montaigne, 1979.

solutions variées (puisque'il n'y a pas de dirigisme dans le jeu ludique), s'il est en constante interrogation (pas de solution unique), alors il y aura création. Les composantes du jeu ludique sont donc le plaisir, la gratuité et la créativité.

Cette exploration de différentes solutions constitue le chemin idéal pour rencontrer de nouveaux « appris ». La nouvelle notion étant abordée dans un contexte de plaisir, de liberté et de curiosité, l'élève se trouve dans un état d'esprit favorable pour chercher la réponse nécessaire. Par exemple, si nous laissons un enfant libre avec un instrument de musique (une harpe), celui-ci va jouer. D'abord une corde, puis deux, puis..., faire un glissé, jouer au milieu des cordes, en bas... Il est donc dans l'exploration mais s'il cherche à refaire ce qu'il a entendu, il sera obligé de chercher la réponse à une question qu'il se sera lui-même posé (ex : pourquoi y-a-t'il des sons et des timbres différents). On est bien dans la phase de l'appris. C'est au pédagogue d'observer l'élève pour favoriser cette recherche de solution à travers des jeux éducatifs.

1.3.3 Le jeu éducatif

Lorsqu'on parle du jeu éducatif, c'est le plaisir qui sert de variable. Le plaisir spontané, intrinsèque du jeu ludique, devient extrinsèque. Il est associé à la motivation d'apprendre ou de contrôler de nouvelles choses et résulte de la soumission à la règle ou aux limites de l'objet. Il est cependant vrai que cette activité doit rester attrayante et distrayante pour pouvoir continuer à être un jeu. La valeur éducative doit être imperceptible pour le sujet mais très consciente pour l'éducateur. Sa fonction première doit être de créer un climat de plaisir.

Le pédagogue ayant observé le jeu ludique, va en modifier l'environnement afin de permettre l'acquisition des notions précédemment découvertes dans le cadre du jeu éducatif. Ce type de jeu est particulièrement intéressant pendant la période de latence puisque celle-ci sera facilitée par la motivation, les sentiments et l'intellect. Le jeu éducatif permet d'aborder de nouvelles connaissances, de manières variées, dans un climat de plaisir ce qui va démystifier l'effort dans le sens où il ne sera plus perçu comme une contrainte. Il y aura donc bien effort mais celui-ci sera librement consenti ce qui incitera l'élève au dépassement de soi. Le jeu éducatif, ayant pour objet de favoriser une réponse unique, va vite devenir un exercice répétitif. Il sera donc nécessaire de varier les jeux. Le jeu éducatif prépare la conceptualisation des notions par le biais de l'expérimentation.

Si nous reprenons notre exemple, le professeur pourra demander à l'élève de jouer à l'araignée qui monte le long de son fil (le long de la corde). Le bruit des pas est symbolisé

par l'action de la corde. L'élève, au cours de son jeu, va entendre les différentes sonorités d'une même corde en fonction de l'endroit de pincement. On peut ensuite faire la course des araignées. Il s'agit du même principe mais sur deux cordes. D'où la confirmation pour l'élève que la différence de sonorité ne dépend pas de la corde mais de la hauteur à laquelle il joue. La course des araignées gagnera en caractère ludique si elle se fait à deux joueurs (deux élèves ou le professeur) voir plus.

Le côté attrayant et le fait qu'aucune notion particulière ne soit nécessaire²⁰ pour réaliser ces « exercices », les placent bien dans des jeux éducatifs. La conceptualisation des différents sons viendra avec le jeu pédagogique.

1.3.4 Le jeu pédagogique

Il a une fonction d'évaluation. La pédagogie cherche à ce que les connaissances soient généralisées par l'élève afin d'être réutilisables dans un contexte autre que celui de l'apprentissage. Le jeu pédagogique intervient lors de cette phase. Le plaisir intrinsèque en est quasiment absent. Il est lié à la réussite, à la performance et au défi. Pour qu'il y ait jeu pédagogique, il faut nécessairement des règles et des compétences acquises. Ces connaissances pourront être enrichies mais un minimum sera indispensable. C'est la capacité à utiliser les connaissances qui sera testée. L'intérêt du jeu dans le cas présent sera de présenter l'évaluation dans un contexte dédramatisant où l'échec n'a pas de connotation dévalorisante. Ce contexte de jeu sera repérable par l'aspect fictif ou « hors de la vie courante ».

Pour reprendre notre exemple, on pourra décider que les araignées sont chaussées. L'élève devra déterminer ce que l'araignée porte aux pieds en fonction des différentes sonorités d'une corde. On pourra obtenir la correspondance suivante :

Près de la table => sabots

Bas dans les cordes => bottes

Milieu => chaussures

Haut => chaussons

Un jeu pédagogique pourrait consister à faire sauter les araignées de fil en fil en portant des bottes, des chaussons...

La pédagogie du ludique place l'élève dans une situation de détente qui n'est pas un lieu propice aux jugements de valeur. Elle respecte les besoins, les goûts et le rythme de

²⁰ Autre que les règles du jeu

l'élève. Mais tout ceci n'est possible que si le pédagogue prend le temps d'observer ses élèves et leurs laisse une autonomie suffisante.

Ayant constaté les bénéfices de la pédagogie du jeu, nous allons étudier les attentes de l'enseignement musical vis-à-vis des méthodes d'éducation. Nous verrons si la musique peut être rapprochée du jeu et si la pédagogie du jeu serait applicable et surtout pertinente.

Partie II. L'ENSEIGNEMENT MUSICAL PAR LE JEU

II.1 LES RAISONS D'UNE REFLEXION PEDAGOGIQUE

II.1.1 Les différents objectifs de l'enseignement musical

L'enseignement musical n'a pas toujours eu les mêmes buts. Cette éducation ne sera assurée par la Nation (quelque soit le régime) qu'à partir de 1795. En effet, dans un but égalitaire, le gouvernement post-révolutionnaire va créer le Conservatoire de Paris. Il aura pour mission de former des musiciens propres à assurer la musique de la République et d'exprimer la gloire de la Nation. L'égalitarisme rendra cette formation accessible à tous mais les professeurs seront également priés de suivre des « Cahiers d'Enseignement ». Les dits cahiers seront imposés aux « Succursales » provinciales dans un souci d'homogénéité. Ceci perdurera jusqu'en 1953 où les succursales dénonceront leur dénomination ainsi que la main mise du Conservatoire de Paris.

En 1959, le Ministère des Affaires Culturelles est créé. Il a une mission d'éducation populaire et s'occupe aussi de la politique de la jeunesse et des sports. André MALRAUX qui en sera le premier Ministre, créera les Maisons de la Culture. Le but recherché étant de rapprocher la culture de tout le peuple. Marcel LANDOWSKY (Directeur de la Musique en 1964) voulant reconstruire les orchestres (toujours dans un but d'ouverture à la culture) se retrouve devant la nécessité de former les musiciens. Il va donc réfléchir à l'enseignement musical mais dans une optique élitiste puisqu'il a besoin de musiciens professionnels. Il crée les Conservatoires Nationaux de Régions, les Ecoles nationales de Musique en s'appuyant sur le schéma préexistant du Conservatoire de Paris. Des Ecoles Municipales s'ouvrent alors.

En 1981, la mutation se poursuit. Le Président de la République François MITTERRAND et son gouvernement développent une politique culturelle ambitieuse et emprunte d'une idéologie égalitariste. La musique doit être accessible à tous. Tous les styles de musiques sont considérés comme importantes²¹. M. FLEURET (Directeur de la Musique) poursuit le

²¹ Sont alors créés des départements de musiques traditionnelles, de jazz, de musiques actuelles, de rock, etc.

mouvement dans le but d'atteindre une vie musicale diversifiée et ancrée dans la vie sociale des gens. La culture dispose alors de crédits importants pour favoriser son accès. En deux siècles, différents régimes se sont succédés. Une volonté égalitaire sera toujours présente mais elle n'aboutira pas aux mêmes objectifs. L'enseignement musical va passer d'une visée élitiste de formation de professionnels à une visée d'ouverture culturelle pour tous.

II.1.2 Elargissement de la mission éducative

Ce mouvement de démocratisation culturelle a entraîné une forte augmentation de la demande. De nombreuses écoles de musique associatives se créent. L'enseignement musical s'est retrouvé dans la même situation que l'enseignement général des années auparavant. C'est-à-dire qu'il a fallu passer d'un enseignement individuel à un enseignement plus collectif. De la même manière, les publics s'étant diversifiés, les attentes et les demandes ont changé. On est passé d'une conception élitiste de la musique à une conception éducative de masse. Ceci est également lié au mouvement de 1968 où la société et ses exigences de réussite sont considérées comme un carcan. Apparaît alors en rejet, une vague de développement personnel qui perdure encore. Cette notion d'épanouissement de l'être humain va être assimilée à diverses pratiques artistiques et physiques. L'Homme doit découvrir le monde, être complet pour être en accord avec soi-même et trouver le bonheur. Cette complétude englobe la musique. Cette idée de développement personnel s'est implantée dans la société et les générations post 68 ont été inscrites dans les écoles dans un but éducatif d'élargissement culturel²². Ce but ne peut passer par un enseignement élitiste ; il a donc fallu rechercher de nouvelles méthodes pédagogiques répondant à différents critères :

- Adaptabilité au plus grand nombre
- Adaptation à un enseignement collectif ou semi collectif (dans un souci éducatif et financier)
- Répondre aux exigences de progression
- Respecter et favoriser au développement de la personne.

Le monde de la musique se retrouve ainsi dans la même position que l'enseignement scolaire au début du siècle. On a alors assisté aux courants d'éducation nouvelle. La

²² Naissance des classes d'éveil

musique cherche, elle aussi, son « éducation nouvelle » en s'interrogeant sur la pertinence de la pédagogie.

II.2 LE RAPPROCHEMENT ENTRE LA MUSIQUE ET LE JEU

Le jeu semble en effet faire partie du langage musical. On parle par exemple des jeux d'orgues (notion d'ensemble), du jeu de tel musicien (qualité de l'exécution). Les expressions les plus employées restent « *je joue... MOZART...* », « *je joue... du piano, du trombone...* ». Dans cette dernière expression, il est fait référence à la manière d'interpréter une œuvre mais le verbe est également compris dans une acception plus générale et peut être plus fondamentale.

Faire ou écouter de la musique, selon F. DELALANDE²³, c'est :

- avoir le goût du son, c'est-à-dire produire des sons pour en jouir. Ici, savoir faire faire et savoir entendre sont liés.
- trouver un sens au son que ce soit sous forme d'images mentales, d'état affectif ou de valeur symbolique liés à l'imprégnation culturelle ou non.
- organiser les sons que ce soit entre personnes, ou entre les parties. Un thème peut être réentendu littéralement, transposé, tronqué... Il peut être repris dans une autre partie mais seulement dans sa valeur rythmique... Comprendre cette organisation, la mettre en valeur apporte une grande satisfaction.

Ces trois dimensions – être sensible au son, y trouver une signification et jouir de leur organisation – peuvent-elle être rapprochées du jeu ? Ce qui pousse un enfant à jouer, c'est d'éprouver du plaisir et d'y trouver un sens. Sinon, comment expliquer les actions répétées si elles ne trouvent pas écho en soi et pour soi ? Les premières et troisièmes dimensions sont vraiment liées au plaisir (plaisir d'agir, plaisir d'entendre, plaisir de comprendre). La deuxième dimension est dépendante de l'individu dans le sens où elle implique sa culture, son passé, ses affects du moment. Ce que la musique évoque en soi dépend de l'individu et en cela s'apparente au jeu. La musique reprend donc les notions de plaisir et de signification personnelle du jeu. On peut également ajouter la motivation car faire de la musique nécessite une envie, une intention, tout comme le jeu (sinon la notion de plaisir n'est pas remplie). Elle comporte également deux versants, l'un

²³ DELALANDE, François « La musique est un jeu d'enfant », Paris, Ed. BUCHET CHASTEL, Coll. Bibliothèque de recherche musicale, 2003

observable et l'autre subjectif. On constate donc qu'il y a un parallélisme important entre la musique et le jeu.

F. DELALANDE²⁴ rapproche la musique aux trois formes de jeu de PIAGET. La première dimension, celle du son et du geste, s'apparente au jeu sensori-moteur qui correspond à l'activité ludique de l'enfant de 0 à 2 ans. Le deuxième aspect, celui de la signification et de l'imagination, s'apparente au jeu symbolique qui se développe entre 2 et 6 ans. La dernière dimension, celle de l'organisation, s'apparente au jeu de règles qui apparaît après 6 ans.

II.2.1 La musique comme jeu sensori-moteur

Faire de la musique, c'est d'abord agir en établissant un parallèle entre les sensations et l'action. Si j'appuie fort et tendu sur une corde de harpe, j'ai « mal » dans le bras, dans la main, au bout du doigt, je ne suis pas à l'aise et le son que j'entends est « dur ». Il y a mise en relation entre les sensations internes (dû à la tension), tactiles (toucher du bout du doigt), auditives (le son produit) et l'action effectuée (pression en tension sur la corde).

Si je recommence sans tension superflue, la mise en relation se fera aussi. Il y aura en plus analyse des variables entre les deux situations, à savoir :

- la sensation de malaise a disparu
- le son est agréable à entendre

La deuxième situation, agréable, sera renouvelée et variée (tension variable) d'où la découverte des différentes nuances. L'enfant va ainsi éprouver le plaisir de contrôler son geste, produire le son qu'il veut et intégrer les schèmes nécessaires pour obtenir différentes nuances. Le « travail » du musicien peut à ce niveau être rapproché du jeu sensori-moteur. Il entraîne un plaisir de maîtrise intellectuel ainsi qu'un plaisir physique (comme le sportif). Ce type de recherche et de plaisir sensori-moteur est valable aussi pour les instrumentistes plus confirmés ou professionnels. Simplement, les schèmes mis en place concernent des actions de plus en plus fines.

II.2.2 La musique comme jeu symbolique

La musique est un mode de communication dans le non-dit. Elle entraîne une réaction directe, dans le sens où elle ne passe pas par le rationnel, de la personne qui perçoit ainsi des images mentales ou des émotions. Celles-ci varient en fonction des mouvements, de

²⁴ Ibid

l'organisation de la musique et des références personnelles auquel ce mouvement fait écho. Les références personnelles sont constituées par l'imprégnation socioculturelle et les expériences passées (physiques et émotives) gravées dans l'inconscient. Une musique rapide projettera fréquemment une image de joie. Le cheminement cérébral intuitif²⁵ pouvant être :

Rapidité = Activité = Joie

En effet, il est habituel et culturel de bouger pour célébrer la joie (danser lors d'un mariage par exemple). De la même manière, si nous cherchons à danser sur une musique rapide, nous produisons un mouvement rapide. Ces habitudes ont conditionné notre cerveau à associer joie et activité ainsi que rapidité et activité, d'où la formule présentée ci-dessus. Ceci correspond au passé de la personne et à sa culture. En ce sens, la musique fait référence et/ou imite le réel et donc remplit une fonction symbolique.

II.2.3 La musique comme jeu de règle

Il est souvent dit que la musique est un langage. Une autre source de plaisir dans la musique, c'est de découvrir l'organisation²⁶ qui sous-tend une pièce et l'enlumine par son interprétation. Le musicien est le médiateur mais aussi le « décodeur » entre la partition (un élément de la volonté du compositeur) et le public. Le musicien, qui au milieu de contraintes acceptées et voulues, libère son imagination, ressent un grand plaisir dans l'écriture (plaisir de maîtrise, de dépassement de soi, de créativité).

On l'a vu, structurellement, la musique est un jeu. Est-ce à dire que la pédagogie du ludique sera applicable ? Si on analyse l'exemple proposée §I.3²⁷, on s'aperçoit que le jeu ludique fait appel à des expérimentations sensori-motrices puisque des touchés différentes à des hauteurs différentes engendrent des sons différents. L'intérêt du jeu éducatif (pour l'élève) réside dans l'imaginaire utilisé (la course aux araignées). Quant au jeu pédagogique, il passe par la règle pour permettre la conceptualisation des notions découvertes.

²⁵ Soit, inconscient

²⁶ Par organisation, il faut entendre « forme de la pièce ». Celle-ci peut se réduire à : qu'est-ce qui est semblable et qu'est-ce qui est différent ?

²⁷ Le jeu de l'araignée

II.3 L'ENFANT : UN CHERCHEUR DE MUSIQUE

II.3.1 *Enfant découvreur – enfant musicien*

On l'a vu, jouer est une attitude profondément humaine. Il est donc naturel pour l'enfant de jouer. Cette capacité est favorisée par la société qui accorde du temps libre. L'enfant va rechercher le plaisir dans la découverte ou dans le perfectionnement. Le perfectionnement peut être vu comme une découverte plus approfondie. On voit ainsi de nombreux enfants passer d'une activité à une autre – par exemple faire un an de piano, puis de la trompette, puis du théâtre... ; leur investissement est total mais pour un court instant. Faut-il pour autant dire que ces enfants sont incapables de se canaliser et refuse l'effort. L'enfant, avant tout, a envie de découvrir. L'éducateur doit le laisser chercher, explorer pour que la découverte ait un prix (c'est la différence entre le trésor et le cadeau) mais il doit également le guider, le mettre sur la voie pour ne pas qu'il se décourage (trouver un trésor sans carte est impossible). Les enfants « *touchent à tout* » sont peut être des enfants qui n'ont pas eu le temps de chercher. Ils n'ont donc pas pu jouir de la découverte de leur trésor mais se sont contentés d'utiliser toutes les fonctions du cadeau offert et se sont lassés. Un enfant laissé seul – dans le sens où il ne subit pas un regard extérieur – en présence d'un instrument de musique, va naturellement aller vers lui, l'observer, l'explorer. Dans le cas d'une harpe, les cordes du milieu seront jouées une par une, puis les aiguës, les graves, avec les ongles ou non... Naîtra ainsi un certain nombre de questions :

- Pourquoi cette forme ?
- Pourquoi des cordes de longueurs différentes ?
- Pourquoi des couleurs différentes ?

Ces questions seront présentes, qu'elles soient formulées ou non, mais elles n'empêcheront pas le jeu sur l'instrument. Une fois un rapide tour des potentiels effectué, l'enfant va essayer de reproduire des mélodies connues²⁸ et en cherchant, il va créer sa propre musique. Eclairé par cette nouvelle découverte – je peux faire quelque chose qui vient de moi et qui me plaît – il va recommencer mais dans le but de jouer sa musique.

La musique étant structurellement un jeu et l'enfant étant avide de découvertes, de plaisirs et joueur, c'est un lien naturel qui se crée entre l'enfant et la musique. Le but de la pédagogie du jeu sera donc de favoriser et d'accompagner des attitudes et aptitudes naturelles. Ceci permettra l'apprentissage d'une technique instrumentale, de la grammaire

²⁸ D'après mon expérience, une grande majorité des enfants cherchera en premier à jouer quelque chose qu'elle connaît plutôt que sa propre invention.

musicale et des différentes esthétiques dans une ambiance *non-judgmental* ²⁹. C'est-à-dire que « l'erreur », la « fausse note » sera considérée comme une indication de travail (ou de nouveau jeu) et non comme un échec. Il en découlera la confiance nécessaire pour que s'épanouisse ce qui fait la différence entre un technicien de la musique et un musicien.

II.3.2 Le jeu au service du « Je »

Le jeu musical a une composante sensorielle, motrice et cognitive mais le plus important pour l'être humain qui joue et qui écoute, ce sont les composantes sociales et affectives. C'est le partage avec l'autre qui détermine la composante sociale. Cet échange peut se faire dans un cadre bien réglé (groupe de musique de chambre), dans un cadre libre (rapport entre instrumentistes improvisateurs) ou dans le rapport avec le public. Dans ces trois situations surgissent les problèmes de communication à savoir :

- Qu'ai-je envie de dire ?
- Comment le dire ?
- Comment le message est-il perçut ?
- Quelle est la réponse ?

Les deux premières situations ont une dimension supplémentaire :

- Que dit le groupe en plus de ce que je dis moi ?
- Est-ce complémentaire ou opposé ?

La composante affective représente l'épanouissement de la sensibilité. C'est l'enfant qui oriente son jeu en fonction de ses émotions et de son imagination. Elle rejoint la composante sociale dans le sens où elle naît d'une envie d'expression. C'est cette envie d'expression, dans un cadre libérateur comme le jeu, qui va permettre la créativité. Cette créativité et spontanéité, naturelle chez l'enfant, ont tendance à être mis en sommeil voire effacé par les codes de la société. Le jeu musical permet de créer un climat de confiance qui va préserver les facultés d'invention chez les enfants et les libérer chez les adultes. Il permet de laisser s'exprimer l'Être et donne toute sa valeur à la musique. Utiliser la pédagogie du jeu dans l'enseignement musical c'est non seulement former un bon

²⁹ Terme utilisé par Mimi ZWEIG, professeur de musique et directrice du Young Violonists Program et de l'Académie d'été pour cordes de l'University of Indiana. Elle dirige également l'Académie pour cordes de l'University of Wisconsin – Milwaukee.

technicien mais aussi un bon musicien en préservant et développant la capacité d' « être » de la personne, en respectant son « Je » intime.

CONCLUSION

La pédagogie du jeu peut intervenir à différents niveaux de la formation du musicien. Que ce soit à travers des jeux de *tempo*, de rythme, d'écoute / réaction (jouer comme son voisin ou faire le contraire), des jeux d'expression (ex : le principe du jeu des ambassadeurs mais avec des émotions)... Ces jeux peuvent avoir comme supports des éléments techniques ou musicaux ou se baser sur l'improvisation. Tout ceci permet au musicien d'intégrer l'instrument comme faisant partie de soi-même, de le maîtriser et de le considérer comme le médiateur de son expression. La présentation ludique de son apprentissage le motivera et surtout l'aidera à s'impliquer totalement et à s'épanouir dans une activité qu'il a choisie avant tout comme source de plaisir. Ceci ne veut pas dire que ce ne sera pas une occupation sérieuse mais qu'elle se déroulera dans la joie. C'est le plaisir que l'élève éprouvera qui justifiera l'effort nécessaire à son apprentissage.

Ce type de pédagogie, pas plus qu'une autre d'ailleurs, ne doit pas être aveuglément utilisé. Il sera bon d'alterner des moments de directivité et des moments de non directivité en fonction des éléments à travailler, de l'élève et de ses affects. Il faudra donc que ce qui paraît futile en apparence soit préparé par le professeur afin qu'il n'y ait ni redondance inutile, ni thème non abordé. Les jeux réalisés devront être notés, ainsi que leurs objectifs et leurs résultats afin que, si nécessaire, une autre présentation soit proposée. Elle sera orientée en fonction de la première réaction de l'élève. Le cahier journal, cher aux professeurs des écoles, trouvera là toute sa place. A l'issue d'une première rencontre ludique, une notion pourra être considérée comme comprise et en cours d'acquisition. Dans ce cas, après un certain laps de temps, un autre jeu viendra confirmer ou infirmer cette acquisition. La notion pourra également être estimée comme non comprise auquel cas il faudra la représenter en variant les jeux jusqu'à pouvoir la considérer comme comprise et en cours d'acquisition...

Je souhaiterais revenir sur le fait qu'il serait vain d'appliquer en permanence la pédagogie du jeu. Cela générerait, à mon sens, un stress inutile et se révélerait parfois inefficace. Par exemple, si en période d'examen, avec une échéance rapprochée et un élève angoissé, on laisse l'apprenant « découvrir » la sonorité nécessaire, on produit une tension. Un jeu ludique sera mal venu à ce moment là, alors qu'une pédagogie directive rassurera l'élève. En revanche, recourir régulièrement au jeu, avec le climat qu'il engendre (*non judgmental*,

joie, absence de stress...) va beaucoup apporter à l'être humain. On peut dire que l'attitude de jeu sera plus développée. Le jeu entraîne, et nécessite, une grande concentration, beaucoup d'enthousiasme, une envie de découverte, une sociabilité, une capacité à s'impliquer dans une action personnelle ou collective, de la joie de vivre et de la créativité. Une personne, éduquée dans un climat ludique, développera tous ces atouts qui seront alors ré-exploités puisqu'ils feront partis de la personne. Les capacités d'écoute de l'autre et de prise en compte de l'altérité sont forcément bénéfiques tant sur un plan personnel (vie affective) que sur un plan social. Il en est de même pour l'enthousiasme, l'envie de découverte et la joie de vivre. La concentration et la capacité à s'impliquer sont des valeurs directement monnayables. Quant à la créativité, c'est elle qui permettra d'élaborer des réponses appropriées face à chaque problème, ce qui peut avoir des répercussions sur tout l'entourage (familial, amical, professionnel...) de la personne. Dans cette optique, l'éducation remplit bien son double rôle. Le premier étant l'épanouissement et l'élévation de l'être humain. Le second étant la formation d'un acteur impliqué et responsable pour la société.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages généraux

Dictionnaires et encyclopédies

- ARENILLA L., GOSSOT B, ROLLAND MC, ROUSSEL MP., Dictionnaire de pédagogie, Paris, Bordas, 1999
- Bloch, O, et von WARTBURG, W, Dictionnaire étymologique de la langue française, Paris, Presses Universitaires de France, 1968, 2ème Ed. revue et augmentée
- Dictionnaire Hachette encyclopédique illustré, Paris, Ed Hachette Livre, 1993
- Le Robert Micro Poche, Paris, Dictionnaire le Robert, 1993_
- Logos, Grand dictionnaire de la langue française, Paris, Ed. Bordas, 1983

Pédagogie et psychologie générale

- Ouvrage collectif, Qu'apprend-on à l'école maternelle, les nouveaux programmes, Paris, Ed. CNDP / XO Ed., 2002
- Ouvrage collectif, L'école maternelle, son rôle / ses missions, Paris, Ed. CNDP, 1986
- DEBESSE, M, Psychologie de l'enfant, de la naissance à l'adolescence, 10^{ème} éd., Armand Colin, Paris, 1968
- JACQUIN, G, Grandes lignes de la psychologie de l'enfant, Paris, Ed Fleurus, 1957
- LA BORDERIE, R, Les grands noms de l'éducation, Paris, Nathan Université, 2001
- MONTESSORI, M, L'enfant, Paris, Ed Gonthier, 1970
- PIAGET, J, La formation du symbole chez l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1992
- ROHRBACH-WELTZ, C, Entre le ciel et les pâquerette, Genève, Ed. du Tricorne, 1998
- WALLON, H, L'évolution psychologique de l'enfant, 4^{ème} éd., Armand Colin, Paris, 1952

Pédagogie musicale

- BERCY, J, L'expression artistique et son contour pédagogique, Paris, Ed Fleurus, 1963
- BEREL, E, Eveil Musical, Courlay, J.M. Fuzeau Editions Musicales, 1981
- BEREL, E, Eveil au monde sonore, rythme-poésie-musique, Courlay, J.M. Fuzeau Editions Musicales, 1981
- BESSON, H, Guide pratique d'éducation musicale à l'usage des écoles maternelles et des écoles élémentaires, Paris, CNDP, 1982
- DIDIER-PASSAQUAY, G, Psychologie de l'enfant et pédagogie musicale, Paris, Les documents de l'Institut de Pédagogie Musicale, 1984
- PETIT, S, DELAUNAY, G, A la découverte des rythmes et des sons, Paris, Ed. Armand Colin, Cahiers de pédagogie moderne n°44, 1979

Ouvrages spécifiques

Sur le jeu

- CHATEAU, J, Le jeu de l'enfant après trois ans, sa nature, sa discipline, introduction à la pédagogie, Paris, Librairie Philosophique J.VRIN, 1967
- CHATEAU, J, Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant, essai sur la genèse de l'imagination, Paris, Librairie Philosophique J.VRIN, 1975
- DAUGUET, F, Le loisir, loisir ou liberté d'être, Paris, Casterman Poche, 1970
- DELALANDE, François « La musique est un jeu d'enfant », Paris, Ed. BUCHET CHASTEL, Coll. Bibliothèque de recherche musicale, 2003
- FERLAND, F, Et si on jouait, Montréal, Ed de l'Hôpital Sainte Justine, 2002
- GRANDMOND, Nicole (de), Pédagogie du jeu, Montréal, Ed. Logiques Inc, 1989
- RABECQ-MAILLARD, M.M., Histoire des jeux éducatifs, Nancy, Ed. Fernand Nathan, 1969
- HENRIOT, J, Le Jeu : essai de mise en question, in L'éducation par le jeu et l'environnement, 3^{ème} trimestre 1986, Paris, Association Française pour l'Education par le Jeu (AFEJ)
- HUIZINGA, J, Homo Ludens : essai sur la fonction sociale du jeu, trad. C. SERESIA, Gallimard, Paris, 1951
- JUNG, CG, « Essai d'exploration de l'inconscient », Paris, Ed. Gonthier, 1964
- JAULIN, R, « Jeux et Jouets », Paris, Ed Aubin Montaigne, 1979.

- LEQUEUX, P, Jeux de paroles, Paris, Ed. Armand Colin, 1979,
- WINNICOT, Jeu et réalités, Paris, Gallimard, 1975

Sur le jeu et la musique

- CAILLARD, M, BERTIN, C, GROSLEZIAT, C, WEILL-REYNAL, M-L et association Enfance et Musique, L'éveil musical, réflexions et pratiques, Paris, Les documents de l'Institut de Pédagogie Musicale, 1986
- BELTON, P, Ethno Rythme, Fleury les Aubrais, Ed EDELIOS
- FULIN, A, L'enfant, la musique et l'école, Paris, Fernand Nathan, 1977
- GALLEN, B, TOUPET, C, Education musicale avec les ¾ ans, Paris, Nathan, 1990
- JOSTE, M, GUERIN-DESCOUTURELLE, V, BARKESHLI, P, CHARTREUX, A, Piano lude, première année de piano, Paris, van de Velde, 2002
- STORMS, G, Activités pratiques à l'école classique, Paris, Hachette-van de Velde, 1997
- REIBEL, G, Jeux musicaux, volume 1 : Jeux vocaux, Paris, Ed Salabat, 1984
- Le ROCH, Y, Comment faire ?...les exercices sensoriels, Paris, Fernand Nathan, 1966
- SMALL, M, L'enfant et le jeu d'expression libre, Neuchâtel, 2^{ème} Ed, Ed DELACHAUX-NIESTLE, 1966