

LA MUSIQUE EST UN JEU D'ENFANT

CHEZ BUCHET/CHASTEL

L'enfant, du sonore au musical
(avec B. Céleste et E. Dumaurier), 1982.

“Il faut être constamment un immigré”
entretiens avec Xenakis, 1997.

Le Son des musiques,
entre technologie et esthétique, 2001.

CHEZ D'AUTRES ÉDITEURS

Le Condotte musicali
– (les conduites musicales), Bologne,
CLUEB (Cooperativa Libreria
Universitaria Editrice Bologna), 1993.

Analyser la musique, pourquoi, comment ?,
Paris, Ina-éditions, collection Ina Expert, 2013.

Naissance de la musique,
les explorations sonores de la première enfance,
Rennes, Presses Universitaires de Rennes/ Ina-éditions, 2015

(première édition en italien :
La nascita della musica, Milan, FrancoAngeli, 2009).

Bibliographie complète sur www.francois-delalande.fr

On trouvera des exemples de Création Musicale
à l'école et au-delà sur creamus.inagrm.com

FRANÇOIS DELALANDE

LA MUSIQUE
EST UN JEU D'ENFANT

AVEC LA COLLABORATION
DE JACK VIDAL ET DE GUY REIBEL

BUCHET • CHASTEL
Institut National de l'Audiovisuel

© 1984, Institut National de l'Audiovisuel & Buchet/Chastel, Paris.

© Libella, 2017

ISBN 978-2-283-03039-4

AVANT-PROPOS

La musique est un jeu d'enfant : ce titre est à prendre tout à fait au sérieux. Si elle est exacte – ce dont nous espérons convaincre –, voilà une définition de la musique qui facilitera grandement le travail des éducateurs. Au lieu d'enseigner des connaissances et des techniques, ils auront pour tâche d'inciter les enfants à ce qu'ils font déjà, c'est-à-dire à s'intéresser aux objets produisant du bruit (qui déjà les fascinent), puis à agir sur ces objets pour agir sur les sons (mais c'est ce qu'ils font d'eux-mêmes), à prolonger cette exploration sonore (il suffit de ne pas les en empêcher) de façon à réaliser des séquences musicales. En un mot, il s'agit de déceler et d'encourager des comportements spontanés et de les guider assez avant pour qu'ils prennent la forme d'une authentique invention musicale.

La musique en milieu scolaire se trouve partagée entre deux objectifs : l'éveil d'aptitudes générales à l'écoute et l'invention d'une part, l'acquisition de notions et de techniques d'autre part. Selon les périodes et les responsables, l'École donne la priorité à l'un ou l'autre. Les esprits conciliateurs essaient de les fondre dans une même

pédagogie. D'autres, plus radicaux (nous en sommes), constatent qu'on ne peut pas, sans une certaine malhonnêteté, encourager l'enfant à une recherche sonore, se pencher avec lui sur ses propres trouvailles, l'aider à être plus exigeant, plus attentif dans ses propres essais et espérer que, chemin faisant, il découvrira, comme par hasard, les modes majeurs et mineurs et la mesure à trois temps. Bien sûr ces objectifs sont complémentaires, mais ils supposent des attitudes et donc des moments pédagogiques bien distincts. Il nous paraît préférable d'éveiller avant d'enseigner. Mais transmettre des notions solfégiques fait appel à des méthodes connues tandis qu'éveiller les facultés d'écoute et d'invention indépendamment de tout solfège est une démarche assez récente qui avait besoin d'être analysée dans ses buts et ses moyens. C'est donc d'éveil qu'il sera ici question.

Ce travail est destiné en premier lieu aux éducateurs. Mais éducation ne signifie pas exclusivement école : développer le sens musical et créatif concerne tout aussi bien la famille, la crèche et les différents milieux d'animation. Dans une perspective encore plus large, aborder l'invention musicale sans passer par le solfège et les classes « d'écriture » est une possibilité qui s'offre maintenant aux adultes comme aux enfants. La situation a changé. Tant que la musique s'écrivait sur partition et respectait les styles traditionnels, créer était réservé aux compositeurs professionnels. Quant aux autres – les enfants, les amateurs, les « mélomanes » –, ils étaient confinés dans un rôle d'auditeur, à la rigueur d'interprète d'un répertoire en

général ancien. Mais la musique aujourd'hui se pense souvent en termes de masses, de lignes, de mélanges, et nombreux sont les compositeurs et chercheurs qui voient là l'occasion d'un nouvel échange avec le public. À côté des concerts s'ouvrent des ateliers. La musique ne se « consomme » plus seulement ; elle se fait.

C'est dans le contexte de ce renouveau des pratiques musicales que s'inscrit ce livre. Il n'est pas né dans une classe, mais au carrefour d'un « Groupe de recherches musicales », d'un courant de composition électroacoustique et d'une société de radiodiffusion. Au sein du GRM, nous menons des recherches portant sur l'analyse de la musique renouvelée par l'électroacoustique, sur les conduites musicales en général et, notamment, les jeux sonores de l'enfant. De son côté, Guy Reibel propose aux chorales d'amateurs, comme à la Maîtrise ou aux Chœurs de Radio France, des « Jeux vocaux », et à ses étudiants en composition du Conservatoire un jeu sur les corps sonores et le synthétiseur. Il y a longtemps que nous avons constaté que nos approches théoriques et pratiques convergeaient et pouvaient apporter des solutions aux problèmes éducatifs, et la radio, grâce initialement à Guy Érisman (France Culture) puis à André Jouve (France Musique), a apporté, depuis 1974, un soutien convaincu. Les émissions « d'Éveil à la musique » et autres entreprises pédagogiques ont permis de faire connaître et de faire se connaître des enseignants éloignés les uns des autres, menant des expériences exemplaires, avec un talent et un savoir-faire quelquefois étonnants. C'est leur travail de terrain qui fournit, qu'ils le

sachent ou non, la base concrète de ces réflexions. Il faudrait pouvoir leur rendre à tous hommage... Citons au moins quelques noms, presque au hasard :

Monique Frapat et Anne Benhammou à Villepreux, Yves Bernet en Ardèche, Yvonne Quinzii à Avignon, Élisabeth Saire à Reims, Simone Marqués à Marseille, Christine Prost à Aix-en-Provence, Claire Renard et Wichka Radkiewitch à Paris, Jean Maumené à Laon, Geneviève Clément à Pontault-Combault, Michèle Sueur et ses collègues d'Arras, Sophie Moraillon à Aulnay-sous-Bois, Gérard Authelain à l'Isle-d'Abeau...

*

Rien n'oblige à lire les chapitres dans l'ordre. Le premier précise les orientations musicales et pédagogiques du livre, et il est logique de commencer par là. Par contre, les dialogues 2, 3 et 4 sont les plus théoriques, et un éducateur surtout préoccupé d'application pourra aussi bien les lire en dernier ; il lui suffira de savoir qu'on y discute trois propositions fondamentales pour la musique comme pour la pédagogie, à savoir : 1) que les comportements musicaux, même chez l'adulte, sont très proches des comportements de jeu de l'enfant, 2) que la musique a beaucoup à voir avec le geste (quand on la produit avec un instrument, quand on danse, mais aussi – mentalement – quand on l'écoute), 3) mais qu'en revanche le rythme n'est ni aussi universel, ni aussi physiologique qu'on le croit : il y a autant de définitions du rythme que de cultures et la perception du rythme est une opération intellectuelle élaborée.

Si l'on veut bien admettre provisoirement ces trois thèses, ces résumés sommaires permettront d'aborder les questions plus directement pédagogiques discutées dans les dialogues suivants.

Au terme des dix dialogues, un éducateur devrait sentir assez bien dans quel esprit aborder l'éveil musical. Il reste à lui proposer non pas des « recettes », ni même une méthode, mais des « pistes » multiples dans lesquelles il puisse s'engager, selon l'âge des enfants dont il a la charge – ce qui fait l'objet d'un chapitre complémentaire.

*

Pourquoi cette forme de dialogue ? D'abord parce que ces thèmes ont, en effet, été traités dans dix entretiens radiophoniques, réalisés avec l'aide précieuse de Jack Vidal et diffusés sur France Culture en 1976. Ces dialogues d'origine ont été profondément remaniés pour compléter l'information ou affiner la rhétorique (un peu moins pour les numéros 1, 9 et 10, et c'est pourquoi les noms des interlocuteurs apparaissent), au point qu'on retrouverait parfois avec peine (numéros 3 à 8) les traces de l'échange oral.

Mais même lorsqu'il était préférable de repartir du papier blanc, la forme dialoguée nous a paru adaptée à l'ambition de ce livre qui est de préciser et de discuter les questions que pose l'éveil musical et de fournir quelques éléments de réponse.

PREMIER DIALOGUE

QUELLE MUSIQUE – QUELLE PÉDAGOGIE ?

JACK VIDAL : Vous défendez, avec Guy Reibel, une conception de « l'Éveil à la musique » qui concerne aussi bien l'école, des classes maternelles aux terminales, que les chorales d'amateurs ou les maisons des jeunes. Comment une même expression, « pédagogie d'éveil », peut-elle regrouper des domaines aussi disparates ?

FRANÇOIS DELALANDE : Il est exact que cette définition d'une démarche d'éveil se situe dans une perspective encore polémique : il faut la défendre, comme vous le dites, et l'imposer et ce n'est donc pas un pur artifice que de la définir en l'opposant aux méthodes pédagogiques qui sont pratiquées habituellement en musique. Parce que, jusqu'à une période encore assez récente, l'éducation musicale était surtout un enseignement du solfège, de techniques instrumentales, l'étude d'un répertoire classique et de l'histoire musicale. Les choses ont un peu changé à cause de la tendance éducative générale qui met l'accent sur les pédagogies actives. On n'envisage plus maintenant (on le fait quelquefois encore, mais avec une certaine mauvaise

conscience) de faire seulement écouter de la musique. On essaye d'en faire faire. Mais la plupart du temps, cela revêt l'aspect d'une sorte d'enseignement technique de la musique traditionnelle.

Donc, pédagogie d'éveil : une méthode active parmi tant d'autres. Mais quoi en plus ?

Non, l'étiquette « méthode active » est maintenant traditionnellement affectée à ces quatre ou cinq méthodes bien connues, Orff, Martenot, Kodaly, Willems et quelques autres, dans lesquelles nous ne reconnaissons pas nos objectifs. La finalité de toutes ces méthodes est bien de former à la musique tonale. Il y a des techniques différentes, plus ou moins astucieuses, plus ou moins sensibles, qui font une place plus ou moins grande au jeu improvisé, mais d'une manière générale on se retrouve au bout du chemin sur ce même but : la musique tonale, *do ré mi fa sol*, noire, croche, majeur, mineur.

Et pourquoi pas ? Pourquoi éviter à tout prix notre héritage culturel et le langage musical traditionnel ?

Ce qui me paraît très ennuyeux dans une éducation tonale de l'oreille de l'enfant, c'est que plus on fait pratiquer la tonalité et plus on le fait intelligemment et efficacement (par exemple la méthode Martenot est intelligente et même sensible) et plus les enfants ont de mal ensuite à écouter des musiques extra-européennes et des musiques

contemporaines. En même temps qu'on les rend familiers d'un domaine, on construit tout autour des barrières difficiles à franchir. Le résultat est une réaction de rejet : faites entendre du Xénakis ou des trompes tibétaines à un enfant ou même à un adulte qui a reçu une formation traditionnelle, sa réponse est toujours la même : « Ce n'est pas de la musique. »

LE DÉNOMINATEUR COMMUN À TOUTES LES MUSIQUES

Mais comment élargir le champ ?

On peut, en effet, ouvrir les enfants à d'autres musiques, à d'autres langages, à d'autres techniques. Mais ce n'est pas exactement comme cela que je définirais notre objectif. Le but est plus précisément de former les enfants à tout ce qui peut précéder les acquisitions techniques. Il y a un certain nombre d'aptitudes qui interviennent dans la musique, que ce soit des musiques extra-européennes ou des musiques anciennes ou contemporaines qui finalement sont les mêmes. Il existe un « dénominateur commun » à toutes les pratiques musicales que nous essayons, justement, de définir et qui est l'objectif numéro un d'une formation musicale.

Qui dit expérience, en fait, dit risque. Quand on propose une expérience, on ne sait pas ce qui va en résulter. Est-ce que les personnes qui auront suivi ces pédagogies dites

« d'éveil » vont apprécier la musique comme leurs prédécesseurs, comme ceux qui avaient reçu une formation classique ?

Évidemment on sait bien ce que donne l'éducation musicale classique et moins bien celle-ci. Mais quand je dis que l'on sait ce qu'elle donne, c'est aussi dans un sens négatif. L'école a longtemps pris l'éducation musicale pour un apprentissage, et les résultats des cours de chant et des leçons de solfège, hélas, on les connaît très bien, en effet : il faut revoir complètement la pédagogie, tout le monde en convient. Mais quelle que soit aujourd'hui la solution nouvelle adoptée à grande échelle, ce sera toujours une expérience ! Au fond les démarches que l'on peut le plus précisément juger sont peut-être ces tentatives d'éveil, toujours marginales, mais qui depuis une quinzaine d'années ont déjà un passé. Ce que l'on constate, c'est que pour ces enfants l'invention sonore et le jeu musical sont devenus très familiers.

Après cela rien n'empêche, j'imagine, d'acquérir telle ou telle technique propre à un style particulier, que ce soit la flûte à bec, le sitar ou l'électroacoustique.

Bien sûr, et plus l'expérience préalable de recherche sonore et de création aura été profonde et aura développé le sens musical, et plus le travail technique, ensuite, paraîtra nécessaire et naturel. Pour progresser dans l'étude d'un instrument ou d'une quelconque technique, il faut en avoir

envie, savoir où l'on va ; il faut déjà avoir un goût musical. Quelquefois, la famille l'apporte, mais sinon c'est à une pédagogie d'éveil qu'incombe cette tâche. Par exemple, ce que nous souhaitons pour l'école, c'est commencer, dans les maternelles évidemment mais même dans le cycle élémentaire, par ouvrir, par sensibiliser les enfants à la musique, c'est-à-dire par pratiquer une pédagogie d'éveil, en ayant en perspective de retrouver certaines acquisitions plus techniques, plus spécifiques en somme, dans le secondaire. Mais ce ne sera fécond que si l'on a pendant toute l'enfance créé un solide appétit de musique.

Vous voyez l'éveil comme une préparation à d'autres pratiques ?

Pas nécessairement. Pour certains, ce sera une préparation et pour d'autres un but en soi. Autant l'étude du solfège est absurde pour celui qui n'est pas appelé à s'en servir, autant une expérience d'invention et de recherche peut être riche même pour qui ne pratiquera jamais d'autres formes de musique. Contrairement au solfège, c'est déjà une expérience musicale complète.

ÊTRE MUSICIEN

Donc les pédagogies musicales d'éveil, avant toute acculturation à un système musical précis, établissent un tronc

commun dans lequel peuvent se développer certaines aptitudes au jeu et à l'écoute musicale.

Oui. Je crois que l'important est de s'engager dans la pédagogie muni d'une bonne définition de la musique. Ce que je reprocherais aux méthodes Orff, Kodaly, etc., c'est de s'en faire une idée trop restrictive. Qu'est-ce que faire de la musique ? C'est la question que doivent d'abord se poser les personnes qui réfléchissent sur la pédagogie. Pour y répondre on peut se tourner vers l'ensemble des pratiques musicales, y compris les pratiques extra-européennes. Je crois qu'il y a essentiellement trois dimensions de la musique qu'on est en mesure de développer. D'abord tout simplement un goût du son – c'est une première qualité du musicien –, une certaine sensualité de la sonorité qui s'accompagne d'une habileté à l'obtenir sur un instrument. Car savoir faire et savoir entendre ici sont une seule et même compétence. Mais la musique, ce ne sont pas des individus qui se réunissent pour produire du son et en jouir sensuellement, ce n'est pas seulement ça ; pour eux les sons prennent un sens, ils peuvent évoquer des états affectifs ou avoir une valeur symbolique dans leur société ou bien donner naissance à des images. Bref, sous une forme ou sous une autre, il y a une dimension imaginaire de la musique à laquelle il faut être sensible, sans quoi la musique, à proprement parler, ne vous dit rien.

Et enfin, à ces deux niveaux d'analyse, s'en ajoute un troisième, celui de l'organisation. Faire de la musique, c'est à beaucoup de points de vue organiser. D'abord s'organiser

entre musiciens lorsqu'on joue à plusieurs, mais surtout agencer des parties ensemble, se débrouiller pour qu'un thème joué par un instrument soit repris par un autre. Nous avons tous chanté des canons : il y a une certaine satisfaction de l'esprit à entendre la mélodie se superposer à elle-même malgré le décalage. C'est un plaisir évident que partagent le compositeur et ses auditeurs que de réussir à emboîter ainsi les pièces du puzzle. Vous remarquerez d'ailleurs que je ne sépare pas, dans cette analyse en trois couches de la pratique musicale, ce qui a trait à la production de musique de ce qui concerne sa réception. Il me semble que les musiciens, qu'ils fassent ou qu'ils écoutent, ont en commun ces trois grandes capacités d'être sensibles aux sons, d'y trouver une signification et de jouir de leur organisation.

Est-ce que ces trois points de vue, à votre avis, sont suffisamment généraux pour constituer une définition de la musique ?

Non pas de la musique mais des aptitudes du musicien. Je ferai, si vous voulez, une distinction essentielle entre savoir la musique et être musicien. Ce sont deux objectifs complètement différents que de transmettre un savoir ou de développer une sensibilité. Vous voyez des enfants, avant même qu'on leur ait appris ce qu'est un *do* ou un *mi*, sans qu'on ait jamais évoqué le nom de Mozart, qui sont éminemment réceptifs à la musique, qui sont tout de suite capables de la ressentir. Et si vous leur mettez dans les

mains, vers l'âge de cinq à sept ans, un quelconque instrument, il se passe immédiatement quelque chose, ils sont attirés, ils ont des idées, ce qu'ils font est musical : on dit qu'ils sont « doués ».

Et on pense généralement que c'est inné...

Oui, et c'est très contestable. Je crois plutôt qu'il n'y a pas de grande différence entre individus au cours de la première année de l'enfance, mais qu'elle ne cesse de s'accroître grâce à des renforcements sociaux ou des circonstances éducatives privilégiées.

Mais développer des aptitudes est un objectif un peu abstrait. Je ne vois pas comment on pourrait l'atteindre autrement que par une pratique et donc en donnant une certaine compétence et même en transmettant un certain savoir.

C'est vrai, mais on ne s'y prend pas de la même manière si l'on a en tête le projet d'inculquer quelques notions de solfège ou si l'on veut seulement éveiller ce talent musical dont nous parlons. Bien sûr on sera amené à donner une certaine compétence, non pas une connaissance très spécifique d'un système de notation ou d'une technique instrumentale mais une habitude d'écouter plusieurs interventions simultanées, une maîtrise du geste, un sens de la forme. Je ne sais pas si c'est tellement un savoir qu'un savoir-faire ou « savoir-entendre ». Ce n'est pas exactement la musique que je cherchais tout à l'heure à définir en trois points, mais

plutôt les comportements musicaux : faire ou écouter de la musique. C'est là que les musiciens se ressemblent. Que vous voyiez jouer un Indien sur un sitar, un Africain sur une sanza ou chez nous un violoniste, vous sentez la même concentration sur la sonorité qui se lit dans le regard, dans les attitudes de la tête, la même conscience du geste et en même temps la même joie. Ce n'est pas le savoir qui les rapproche – au contraire leurs cultures sont complètement différentes –, mais c'est leur conduite. On a beaucoup pratiqué une pédagogie exclusive de notre culture musicale, je pense qu'il faut maintenant proposer une pédagogie des conduites.

LA MUSIQUE CONTEMPORAINE

Vous insistez beaucoup sur les aptitudes à produire ou à jouer et je sais que vous préconisez de mettre tout de suite des instruments dans les mains des enfants. Mais la plupart seront auditeurs et non compositeurs ni interprètes. Est-ce qu'on ne devrait pas symétriquement favoriser l'audition ?

On peut, c'est exact, développer l'écoute en soi, et on le fait souvent grâce à des activités « d'éveil sensoriel ». On améliore par exemple l'attention auditive par des petits exercices de reconnaissance ou d'identification. Il est vrai que cela habitue à écouter sans bouger. Mais l'attention est surtout une affaire de motivation. On écoute ce qu'on a de bonnes raisons d'écouter, et un éveil de l'écoute musicale

consiste à multiplier les raisons d'écouter, et d'écouter musicalement. Le meilleur moyen, je pense, de motiver l'audition est de la fonder sur une expérience de la production.

Parce qu'on compare ce que l'on entend à ce que l'on pourrait faire soi-même ? Mais est-ce que la musique que font les enfants est suffisamment proche d'une œuvre du répertoire – d'une sérénade de Mozart, par exemple – pour que cette comparaison soit possible ?

Alors il ne faut pas leur faire écouter Mozart ! Ils n'en entendent pas grand-chose : une régularité de pulsation rythmique, peut-être une ligne mélodique, s'ils sont habitués à la chanson, mais certainement pas ce qui fait le charme de Mozart, beaucoup trop lié à l'usage qu'il fait de l'écriture musicale classique.

Alors quoi ? de la musique contemporaine ?

Beaucoup de pièces récentes sont, d'une certaine manière, plus proches de l'expérience enfantine. Celles qui ne s'appuient pas sur un système musical élaboré par la tradition. Le rejet du passé a le mérite de s'accompagner d'un retour aux sources. Les références des musiques actuelles sont souvent plus proches d'un vécu quotidien que d'un acquis culturel. Le plus logique avec les enfants serait de remonter l'histoire de la musique, de nos jours jusqu'au XVIII^e siècle, et non l'inverse.

De là à militer pour une pédagogie de la musique contemporaine, il n'y a pas loin. On pourrait vous le reprocher !

C'est le pire des malentendus. Le répertoire contemporain est plus contestable que l'héritage classique, ne serait-ce que parce que le temps n'a pas encore fait son tri, et remplacer un conditionnement aux cadences parfaites par un conditionnement aux stéréotypes contemporains ne serait certes pas une très bonne affaire. Si la recherche musicale récente est précieuse, c'est parce qu'elle a élargi la conception de la musique. Il y a seulement trente ou quarante ans, les sons musicaux répondaient à des normes précises : ils devaient avoir une hauteur définie, pour l'usage mélodique et harmonique auquel on les destinait. Dans cette acception, il est évident que beaucoup de productions enfantines ne sont que du bruit.

De même que de nombreuses musiques africaines, asiatiques ou esquimaudes ? Parce que le second facteur qui nous a obligés à ouvrir nos horizons est l'ethnomusicologie.

En effet, ce sont deux apports assez récents. On ne peut pas reprocher aux méthodes Orff et Martenot d'ignorer les 9/10 des musiques du monde : à l'époque où elles sont nées, on connaissait à peine les musiques extra-européennes qui nous sont accessibles surtout depuis que le magnétophone existe, c'est-à-dire depuis les années cinquante. En fait l'éducation musicale bénéficie actuellement de la secousse

provoquée par ces recherches musicales exactement comme la peinture a pu s'introduire à l'école maternelle grâce à la faille qu'a ouverte l'art abstrait. On a pu regarder avec intérêt les enfants peindre quand on ne s'est plus inquiété *a priori* de vérifier si la représentation était fidèle. De même il est possible de laisser les enfants inventer leur musique si on ne se soucie pas de juger si elle est juste ou fausse. On peut inventer toutes les stratégies pédagogiques pour imposer des normes sans avoir l'air normatif, le fait est que l'éducation musicale classique est encombrée par cette notion du juste et du faux. On fait des fautes d'harmonie, ou plus simplement on chante faux. Comme pour une langue naturelle, l'usage du code qu'est le système tonal implique une grammaticalité. Elle n'existe plus en peinture. Ce qu'on produit est plus ou moins réussi, on dessine plus ou moins bien mais jamais « faux ». L'ouverture de la musique actuelle devrait permettre de délivrer de leurs complexes les éducateurs qui ne maîtrisent pas le langage codé.

Mais puisque vous-même vous appartenez au Groupe de recherches musicales, c'est-à-dire à un groupe de compositeurs et chercheurs qui font de la musique électroacoustique, en quoi cette expérience de la musique d'abord concrète, puis électroacoustique, a-t-elle influencé ces pédagogies musicales d'éveil ?

Parce que les tout-petits d'une classe de maternelle sont des musiciens « concrets ». Ils découvrent des ustensiles, des corps sonores quelconques et ils ont vis-à-vis de ces

« instruments » une attitude très proche de celle d'un musicien enfermé dans un studio pour y faire une « prise de son ». Ils explorent le dispositif, ils voient ce qu'on peut en tirer, ils essaient de générer toute une famille de sons qui se ressemblent.

C'est-à-dire que vis-à-vis des institutrices qui peuvent, elles, penser que ces enfants ne font là que du bruit, et donc leur demander le silence, votre attitude est de dire : « Mais non, écoutez, ils font de la musique ! », parce que la musique n'est pas seulement un jeu de hauteurs et de durées.

Bien sûr. Personnellement, si je me suis intéressé à la pédagogie dans les maternelles, c'est précisément parce qu'il est tellement évident que les musiciens concrets font quelque chose de très proche de la musique enfantine qu'il fallait quand même le faire remarquer...

JOUER

L'exploration des corps sonores par les petits est un accès à la dimension sensorielle du jeu musical dont vous parliez tout à l'heure, à côté de la signification et de la règle. Comment ces trois points de vue peuvent-ils guider le travail éducatif ?

Ici nous abordons une idée absolument centrale. C'est que ces trois aspects de la pratique musicale correspondent

aux trois formes, telles qu'elles sont définies par Piaget, de l'activité ludique chez l'enfant. La recherche du son et du geste n'est autre qu'un jeu sensori-moteur, l'expression et la signification en musique rejoignent le jeu symbolique et l'organisation est un jeu de règle. Voilà pourquoi cette analyse est une idée-force de l'éveil musical. De plus, ces trois types de jeu correspondent à des âges différents chez l'enfant. Pour situer approximativement, selon Piaget, le jeu sensori-moteur dominerait avant deux ans, ensuite le jeu symbolique se développe à peu près à l'âge de la maternelle, et ultérieurement, une fois que les enfants sont un peu plus socialisés, c'est-à-dire peut-être en dernière année de maternelle mais davantage en primaire, le jeu prend surtout un aspect de jeu de règle. On voit donc bien qu'on va trouver chez les enfants un terrain tout à fait favorable pour développer successivement les différents aspects de la pratique musicale. Avec les tout-petits, on centrera plutôt l'activité sur le son et le geste ; avec les enfants de maternelle, on développera le caractère symbolique et ensuite, avec les plus grands, le jeu musical se donnera des règles.

SECOND DIALOGUE

LA MUSIQUE EST UN JEU D'ENFANT

Dire que la musique est un jeu, c'est très banal, non ?

Tellement banal qu'on n'y pense plus, qu'on n'en mesure pas les conséquences !

LE PLAISIR DES GAMMES

Le jeu est un mot qui appartient au vocabulaire musical : on joue du piano ou on joue une œuvre. Mais pour « jouer » correctement, on sait quel travail doit fournir un instrumentiste, alors que chez l'enfant le jeu est spontané. Comment peut-on rapprocher deux réalités aussi différentes ?

Elles ont des fonctions voisines. Le jeu sensori-moteur des petits, ou jeu d'exercice comme on dit également, a une fonction d'adaptation. L'enfant prend connaissance, si l'on peut dire, du monde extérieur par ses mains et ses gestes. Il acquiert un certain nombre de schèmes moteurs qui lui donnent prise sur son environnement. Le pianiste qui

travaille ses traits n'est pas loin de cette situation. Il acquiert, lui aussi, par l'exercice, des automatismes moteurs.

Mais vous ne pensez pas que les rapprochements de mots peuvent être trompeurs : ce n'est pas parce qu'on parle pour le bébé de « jeux d'exercices » que les exercices pianistiques sont un jeu... Il me semble que le jeu de l'enfant est une source de plaisir alors que pour le pianiste...

Il ne faudrait pas croire que l'un souffre sur son clavier pendant que l'autre se réjouit de réussir je ne sais quelle cabriole dans son parc. Il est vrai que l'exercice de sa motricité donne du plaisir à l'enfant ; mais souvent il rate, il s'énerve, il pleure. La vie des bébés n'est pas rose. Quant au pianiste, il éprouve aussi du plaisir à maîtriser ses gestes, à réussir un trait qu'il a eu du mal à assimiler. Le portrait de l'instrumentiste qui peine du matin au soir animé par le seul espoir d'être un jour célèbre est complètement invraisemblable. Les gammes qui montent toutes seules, quelquefois, sont une source profonde de jouissance !

SUR LE JEU,

LA MUSICOLOGIE N'A PAS GRAND-CHOSE À DIRE

On sait que les musicologues, contrairement aux critiques musicaux, ont rarement travaillé sur le jeu des interprètes ; ils préfèrent étudier les partitions. Est-ce que vous

n'accordez pas plus d'importance qu'il n'en faut à cette notion de jeu ?

Effectivement, l'analyse musicale a presque toujours été une analyse de partitions. Ceci exclut tout un aspect de la musique en tant qu'activité qui va pourtant concerner directement la pédagogie. Avant d'être des œuvres, avant d'être des objets enregistrés qu'on peut écouter sur un disque, la musique est d'abord une activité musicale.

On s'aperçoit alors qu'entre deux chercheurs, l'un musicologue qui s'intéresse à la musique en tant qu'objet, qui essaie de trouver ce qui est pertinent dans le système musical, et l'autre pédagogue qui recherche ce qui est pertinent pour une pédagogie, il y a une grande différence dans la façon de penser la notion de musique.

Mais les études sur la musique évoluent. Ce qui apparaît, avec le recul qu'on peut prendre à l'heure actuelle, c'est qu'en Occident la conception de la musique savante a tendu vers la notion d'œuvre, sur laquelle elle s'est finalement cristallisée et qu'a étudiée la musicologie traditionnelle. Et puis on s'est aperçu qu'elle n'était pas le propre de toute la musique, que, en particulier dans beaucoup de cultures extra-européennes, le concept d'œuvre était vide de sens. Dès lors, on est obligé de voir le fait musical comme quelque chose de plus général, de décrire des comportements musicaux, qui consistent à faire de la musique ou bien à en entendre (1). Entre les deux, on voit quelquefois