

2008b « Hacer y escuchar, los dos accesos complementarios a la musica », in *La Competencia Artística : Creatividad y Apreciación Crítica*, Secretaria general tecnica, Ministerio de Educacion, política social y deporte, www.mepsyd.es

François Delalande

Faire et entendre les deux accès complémentaires à la musique

Dans beaucoup de situations pratiques, les activités musicales de production et de réception se complètent et développent le jugement critique. Avant d'examiner quelques modalités pédagogiques que l'on pourrait proposer dans les classes ou les milieux éducatifs, revenons à la source, et rappelons comment, depuis le premier âge, l'enfant découvre de lui-même et choisit, peu à peu, les sonorités qu'il produit.

I - Juger la musique que l'on produit

Première idée : produire, c'est déjà apprécier

Oublions les premiers cris et pleurs, productions sonores spontanées qui ne supposent pas que l'enfant, pas plus que ses parents, ne les ait appréciées. Pensons aux babillages du bébé seul dans son lit, quand tout va bien, et plus généralement aux comportements qui ont été largement étudiés et décrits sous le nom de « réactions circulaires ». L'enfant produit par hasard une sonorité (ou tout autre stimulation sensorielle, mais nous nous limiterons au sonore) ; il la perçoit, ce qui se manifeste par une réaction de surprise (« réaction de nouveauté »). Si cette stimulation est jugée agréable ou au moins intéressante, il recommence. Piaget (1936/77, p.144) en donne un joli exemple.

« À 3 mois et 10 jours (...), après que Laurent a appris à saisir ce qu'il voit, je lui mets le cordon fixé au hochet directement dans la main droite, en l'enroulant simplement un peu pour qu'il le saisisse mieux. Pendant un instant, il ne se passe rien, mais, à la première secousse due au hasard des mouvements de sa main, la réaction est immédiate : Laurent sursaute en regardant le hochet puis donne de violent coup de la main droite seule, comme s'il avait senti la résistance et l'effet. L'opération dure un bon quart d'heure, durant lequel Laurent rit aux éclats. Le phénomène est d'autant plus net que, le cordon étant lâche, l'enfant doit tendre suffisamment son bras et doser l'effort. »

Il va sans dire que si la stimulation sensorielle avait été franchement désagréable, l'expérience aurait tourné court. Cela ne veut pas dire que le jeune Laurent ait trouvé « belles » les sonorités produites, mais l'effet est nouveau, surprenant, et excite sa curiosité. Contrairement aux cris et aux pleurs, qui sont des productions sonores à sens unique, pourrait-on dire, les réactions circulaires supposent un retour, une réception qui réactive la production. On entre dans cette logique de la complémentarité entre production et réception qui guide les conduites d'exploration.

Document 1¹ (vidéo) : *Un tambourin a été installé dans un lit à barreaux, maintenu incliné par des élastiques. Le petit François, 6 mois, à peine assis dans son lit face au tambourin, ne manque pas de remarquer l'objet insolite et de le cogner avec sa main. Le son détermine un sourire. Cette première frappe, sans doute fortuite, en appelle une deuxième, puis une série : la "réaction circulaire", provoquée par la nouveauté, est enclenchée. D'autres "schèmes sensori-moteurs" seront essayés à leur tour, en alternance ou en combinaison (des deux mains), comme de gratter avec les ongles de quatre doigts, le poignet posé sur le tambourin, ou cet autre moins adapté au matériel, d'approcher la bouche pour sucer (abandonné après trois tentatives). On remarque aussi des variations de sonorité en fonction du point de frappe, au milieu ou sur le bord du tambourin, mais on ne saurait dire, à cet âge, si ces différences sont recherchées. L'exploration se raréfie et s'interrompt, après 8 minutes, quand l'inconfort de la station assise l'emporte sur le plaisir du jeu et que notre bébé s'écroule dans son lit...*

On peut se demander si le jeune François écoute vraiment ou si la stimulation qu'il reçoit n'est pas plutôt tactile. Elle est les deux à la fois. Frotter, taper engendre une sensation tactile : elle est recherchée (le bébé cherche à porter le tambourin à sa bouche). Mais l'acoustique du tambourin favorise la part du sonore. On verra plus loin comment on peut artificiellement renforcer, par un « dispositif », le rôle de l'écoute. En attendant, un autre enfant, de 16 mois, répond aux questions que nous nous posons.

Document 2 (vidéo). *Un couple de deux cymbales sur pied a été installé dans la salle de la crèche où entre l'enfant. Divers objets (pinceaux, petit maillet, boîte) sont posés au sol. L'enfant les manipule tout d'abord. Puis il se lève et donne un coup du manche du pinceau sur l'une des cymbales. Longue résonance. L'enfant semble étonné, reste la main en l'air et regarde en direction de l'adulte qui tient la caméra. Nouveau coup, trois autres, petits. Puis un coup plus fort sur la même cymbale. Nouveau coup d'oeil en direction de l'adulte. Il se tourne vers l'autre cymbale : plusieurs coups forts, en divers points. Il revient à la première cymbale, donne un coup, puis (voici la démonstration que nous attendions) il approche l'oreille de la cymbale, à deux reprises. Il referra plusieurs fois ce geste -taper, approcher l'oreille - mais quelquefois en tenant la cymbale, ce qui a évidemment pour effet d'étouffer le son et provoque cette exclamation de déception : ho !*

Ici, aucun doute, c'est bien l'écoute qui guide l'exploration, et l'enfant adopte ce que Piaget appelle une « conduite expérimentale ». Sans l'avoir voulu, il étouffe la résonance et observe les conséquences de ses actions sur la sonorité.

De ces premières observations, on retiendra que les réactions circulaires ne se prolongent que pour autant que les sensations sont plaisantes. Ce n'est certainement pas un jugement de goût, mais un intérêt, une nouveauté, qui stimule la curiosité. Nous allons voir que ce premier niveau de sélection, qui oppose le positif au négatif, s'affine quand progresse l'exploration.

Deuxième idée: inventer, c'est choisir

L'exploration d'un corps sonore se développe sur trois niveaux, qui se distinguent assez bien

¹ Nous désignons par « documents » les exemples qui ont été présentés à Santander. Celui-ci a été filmé dans une crèche parisienne, au cours d'une recherche menée avec Jean-Luc Jézéquel. Le second dans une crèche italienne, avec Marco Geronimi.

lorsqu'on observe les enfants. Le premier niveau, nous l'appellerons *l'exploration de l'objet matériel*. Un objet comme une cymbale sur pied n'est pas seulement un instrument qui produit des sons. C'est d'abord quelque chose qui brille, qui est froid, qui tourne autour de son axe. Explorer ses propriétés mécaniques, visuelles, tactiles ne nous approche pas encore de la musique.

Mais il se trouve que si l'on frappe, frotte ou même touche cet objet, il résonne. L'exploration se déplace alors vers les ressources sonores de cet objet. Elle conduit à un *inventaire des modes de production sonore*. C'est un deuxième niveau d'exploration - qui chronologiquement, si l'objet a été bien choisi, s'impose souvent en premier.

L'exploration nous approche encore davantage de la musique lorsque l'enfant repère, parmi toutes les possibilités offertes, une *singularité sonore* qui attire son attention. Il répète alors l'action qui a produit cette sonorité intéressante. Dorénavant, son exploration sera centrée sur ce détail. (On reconnaît une « réaction circulaire » appliquée à cette singularité sonore). Ce comportement devient surtout musical lorsque l'enfant, pour prolonger l'intérêt de cette trouvaille sonore, la répète, mais en changeant légèrement le geste et introduit donc des variations. C'est vers huit mois qu'apparaît cette capacité de répéter en variant, pour prolonger la nouveauté (que Piaget, qui n'imagine pas les implications musicales, appelle « réactions circulaires tertiaires »).

Nous sommes là (déjà...) au cœur de l'invention musicale, et cette singularité choisie, que l'enfant prolonge en introduisant des variations pour en renouveler l'intérêt, n'est autre que ce qu'en musique on appelle une « idée musicale ». Le pas franchi demande quelque justification.

Comment invente-t-on de la musique ? Plaçons-nous dans le rôle du compositeur et analysons les motivations qui le poussent à produire une œuvre. Nous laisserons de côté les aspects purement circonstanciels (une commande, un événement). Le projet s'appuie généralement sur ce qu'on peut appeler un « propos » (on évitera le mot « idée », pour ne pas confondre avec l'idée musicale), plutôt intellectuel, et qui n'est pas encore sonore. Par exemple, on choisira d'illustrer les quatre saisons... Mais ça ne suffit pas pour imaginer la musique. C'est lorsque vient à l'esprit une configuration sonore particulière (un thème, un rythme, une sonorité) que le processus d'invention se met en route. Si elle stimule son imagination, le compositeur a envie d'approfondir cette singularité sonore qu'il a trouvée, d'en explorer les potentialités en l'examinant sous toutes ses facettes, c'est-à-dire en la répétant et en variant. Ce peut être dans sa tête, s'il écrit à la table, sur son instrument s'il improvise, ou en studio, en modifiant effectivement les sonorités produites, s'il compose une musique électroacoustique. Le processus central de l'invention est celui-ci : découvrir, plus ou moins par hasard, une singularité sonore qui motive - cette « étincelle initiale » comme dit Michaël Lévinas - et la « retourner dans toutes ses modulations » selon une formule de Beethoven.

La recherche de singularité, comme le « propos » ou « l'idée musicale », est canalisée par le souci de régularité, à savoir les « règles stylistiques » qui sont propres à chacun et guident les préférences, et les « règles techniques » qui se traduisent par des fautes à éviter. Mais le moteur de l'invention est la singularité et plus précisément l'idée².

² Il serait probablement abusif d'affirmer que *toutes* les musiques sont inventées selon ce processus. Mais repérer les « idées musicales » qui ont pu engendrer une œuvre du répertoire occidental est une démarche féconde qui fait l'objet d'une discipline qui se développe : la génétique des œuvres. Voir Delalande 2007 et l'ensemble du dossier où est publié cet article.

Document 3 (audio). *L'institutrice de maternelle (section « petits », 3 ans) avait installé un microphone sur pied, relié à une chaîne d'amplification. Son but était que les enfants enregistrent un conte, illustré de séquences sonores plus ou moins anecdotiques – les chants d'oiseaux, le vent, etc. Une fillette s'est approchée et a fait ce qu'on pourrait appeler des essais de micro, en l'occurrence des claquements de langue. Sauf qu'elle a été surprise par la nouveauté, l'originalité, la singularité de ce qu'elle entendait par l'intermédiaire de la chaîne d'amplification, et donc elle a continué. Le trait de génie de l'institutrice a été d'appuyer sur « record », et voici ce qui a été enregistré.*

D'abord des claquements de langues, enregistrés de près, régulièrement espacés (environ deux toutes les trois secondes). Puis, une longue série de « m » bouche fermée, à peu près au même tempo. La gorge est d'abord très contractée, les sons très tendus, sur une seule hauteur. Très progressivement, ces sons brefs répétés se groupent en motifs ascendants, puis chaque son, au lieu d'avoir une hauteur fixe, est émis en glissando ascendant. Enfin, en formant un intervalle ascendant de deux hauteurs. De la tension initiale, on est passé de façon continue à un parfait relâchement.

On peut entendre cela d'un point de vue de psychologue. C'est une enfant de trois ans qui a derrière elle une longue expérience sensori-motrice, et en particulier l'expérience des réactions circulaires. Elle découvre par hasard quelque chose qui la surprend, qui provoque une réaction de nouveauté, et donc elle a envie de recommencer, avec d'infimes variations. Bien qu'elle n'ait aucune référence musicale et ne connaisse ni les musiques répétitives américaines ni les modèles africains, elle invente comme cela la musique répétitive.

Et même la musique tout court. Elle redécouvre un schème de progression qu'en musique on appelle tension/détente, qui évoque toutes les formes de tension/détente. Pas seulement la résolution des dissonances, mais l'orgasme et sa résolution, l'accouchement (selon des témoignages d'auditeurs). Donc elle remue, avec une grande innocence, tout un lot d'archétypes de formes temporelles – comme le fait la musique.

Cette trouvaille a été rendue possible par un *dispositif* organologique. Ici un micro, un amplificateur, des haut-parleurs situés à une certaine distance. Jamais, évidemment, cette fillette n'aurait produit cette séquence sans ce dispositif.

Quelles sont les vertus de ce dispositif particulier ?

-D'abord il rend la voix surprenante, ce qui incite à l'exploration.

-Ensuite, il la projette de loin, en dissociant le sonore de son origine corporelle. La fillette s'entend avec du recul.

-Enfin il amplifie le son, ce qui n'est pas un mince avantage dans le contexte d'une classe.

Dans cet exemple, le « m » émis bouche fermée, avec ses variantes, est répété 54 fois. On ne peut pas nier que cette petite fille a été fascinée. Elle ne le dit pas, mais elle le démontre.

Dans la même situation, un enfant de six ans improvisant des bruits de voix ou de bouche devant un microphone relié à une chaîne d'amplification, explicitera son jugement :

Document 4, (audio). *Après divers bruits de bouche, il découvre une sonorité claire et surprenante, probablement due à la salive. Il trouve le temps d'insérer cet avis, en chuchotant : «c'est beau ce que je fais... », avant de reprendre son improvisation.*

Troisième idée : réécouter apprend à critiquer.

C'est un autre dispositif qui favorise le retour critique sur ce qui a été produit antérieurement : l'enregistrement. L'enfant de trois ans choisit, en ce sens qu'il prolonge et approfondit l'exploration de ce qui l'a surpris et intéressé. Mais il vit dans l'instant présent cette découverte progressive. Il peut prendre un recul dans l'espace, si l'on a placé les haut-parleurs loin du microphone, mais difficilement dans le temps. Vers cinq ou six ans, sa conscience du temps a changé : il est capable, au cours de son improvisation, de situer le moment présent par rapport au passé et à ce qui va venir, et donc d'anticiper. Il sait réaliser une progression volontaire, comme une accélération, un crescendo, amener une fin conclusive et déclarer : « c'est fini ». Si la séquence a été enregistrée, il proposera peut-être, comme celui-ci : « maintenant, on écoute ! ».

Document 5 (audio). *Un enfant de six ans émet des sonorités graves et granuleuses en frottant une chaise sur un parquet. C'est une activité de recherche sonore qu'on observerait chez un enfant de un an, mais on n'obtiendrait pas cette évolution : après avoir produit des sons répétés dans un geste de va-et-vient, cet enfant de six ans émet une sonorité continue en faisant tourner la chaise régulièrement sur le sol, puis il accélère et termine en ralentissant et en allégeant, en decrescendo. Il regarde alors l'animatrice. Elle a perçu cette forme conclusive et approuve :*

- Bien !

- Maintenant, dit-il, on écoute !

Il est clair que cet enfant donne forme à la séquence d'abord parce que son âge lui permet de se représenter la séquence hors temps, comme un « objet sonore » qui a un début, un milieu, une fin, mais aussi parce que la perspective de réécouter, permise par l'enregistrement, incite à construire cet objet.

Il est dès lors possible, à l'école élémentaire, en s'appuyant sur cette capacité de se représenter une séquence comme un objet et en s'aidant d'un dispositif d'enregistrement, d'organiser une activité de composition, individuelle ou collective.

Deux « oeuvres » réalisées par une même classe de CM2 (10 ans), l'une au premier trimestre de l'année scolaire, la seconde au second trimestre, montre le progrès du jugement critique. Une animatrice (Élisabeth Saire) vient une fois par semaine aider l'instituteur. On cherche des sons, on les assemble en s'aidant d'une « partition » très intuitive, dessinée au tableau, on enregistre une première version (un enfant jouant le rôle de chef d'orchestre donne les départs). La semaine suivante, on écouterait, critiquerait, améliorerait et complètera cette première version. L'oeuvre du premier trimestre est assez formelle, sans silence. La seconde témoigne d'une grande concentration, d'une qualité d'écoute et de richesse d'invention.

Document 6 (audio).

Après avoir rassemblé des sources sonores diverses et exploré les modes de jeu qu'elles autorisaient, une classe de CM2 compose... Mais avant qu'on se lance dans la réalisation d'une partition, l'animatrice a demandé que l'on pousse plus loin la recherche d'idées musicales. Les enfants travaillent, par petits groupes, les sonorités originales qui ont été retenues, les mélanges qui ont un intérêt particulier, les atmosphères. Avant de se préoccuper de questions de forme, on réalise donc pendant plusieurs séances, des séquences d'une durée indéfinie, en essayant de bien sentir et de bien rendre sensibles leurs qualités propres. C'est d'un répertoire d'idées et non de corps sonores ou de modes de jeu qu'on disposera pour composer.

Ensuite on décide d'un plan d'ensemble. On cherche un début, une fin, des enchaînements de parties. Pour se mettre d'accord et se souvenir, le plus simple est de dessiner un schéma sur lequel sont précisées les entrées successives, les différents moments, les groupes d'instruments qui doivent intervenir. C'est une "partition" qui ne parle qu'à ceux qui l'ont faite.

Puis, vient le moment de l'interprétation. Les enfants se répartissent dans la salle par familles instrumentales. Pour coordonner les départs, l'un des enfants se place au milieu du groupe. On met le magnétophone en marche et l'on enregistre une première version. L'enregistrement est ensuite analysé en commun, critiqué, et des modifications de la construction, de certains enchaînements, des durées de quelques silences, des corrections de sonorités ou de nuances sont inscrites sur la partition (et surtout dans la mémoire des enfants). À cette première version se substitue une seconde, et grâce à une même écoute critique, une troisième, etc. L'oeuvre se construit, au cours d'une petite dizaine de séances, par approximations successives, jusqu'à ce que l'on s'accorde à juger le résultat satisfaisant.

Et de fait, le dernier enregistrement est un véritable petit chef-d'oeuvre. Il débute par une nappe de sons brefs et doux qui s'étalent sur 50 secondes. L'atmosphère de retenue amène un silence long et dense, puis un mélange de grattements de deux sortes, un peu mystérieux. Second silence, sur lequel tombe une percussion très grave, très sourde ; puis une seconde, puis une série lente de percussions très graves. On est au point le plus sombre de la pièce qui va ensuite s'aérer, s'ouvrir progressivement. D'abord par des notes toniques continues, assemblées par tuilage (c'est-à-dire qu'un deuxième son vient s'ajouter au premier avant que celui-ci ne s'éteigne, etc.), puis, par un joli mélange de deux sonorités de sifflet : un premier son continu, est profilé en delta -piano, forte, piano- le forte étant souligné par une autre sonorité de sifflet, itératif celle-là. Enfin, après encore un long crescendo de sons toniques qui s'enrichissent progressivement et un dernier bref silence de suspension, vient la phrase finale, de 35 secondes. Elle débute par un son de hochet indéfiniment secoué (grains dans un pot, ou quelque chose comme ça), puis 2,3 et plus de 10. C'est un crescendo dont, non seulement l'intensité augmente, mais l'épaisseur, la largeur. Tous les sons voisins ne forment qu'une seule chaîne sonore. À celle-ci s'ajoute bientôt une seconde, formée de percussions métalliques claires (comme des triangles), puis une troisième de claquements brefs, analogues à ceux du début. Ces trois entrées successives conduisent à un maximum où toutes les voix s'entendent à la fois. Assez subitement, les deux premières chaînes se taisent pour laisser place (après une brève suspension) à un très beau mélange de voix humaines, bouche fermée, et de grincements doux qui amènent la fin, joliment soulignées, un peu avant que ne revienne le silence, par un très bref son de sifflet aigu qui parachève la progression du sombre au clair. Deux minutes 45 secondes de fort jolie musique.

On ne peut pas ne pas être frappé de la qualité de l'écoute collective des enfants. Les mélanges sont exactement équilibrés, les silences sont justes : quand il est logique que vienne le son suivant, il vient. Sans doute faut-il expliquer cette écoute par la méthode de travail. Chaque séance d'exécution d'une version de l'oeuvre a été suivie d'une écoute collective de l'enregistrement (de bonne qualité) et de sa critique. Il n'est pas étonnant que les enfants, lorsqu'ils jouent, soient concentrés sur le résultat sonore que le magnétophone restituera sans concession.

II - Juger la musique faite pour les autres, ou par les autres.

Nous avons décrit un affinement progressif du jugement critique sur ce que l'on produit soi-même, pour soi-même. D'abord sous forme de simple réaction positive d'intérêt pour une découverte qui donne naissance aux réactions circulaires de la période sensori-motrice ; ensuite par un choix plus précis d'une singularité sonore répétée et développée par variation, comme une idée musicale ; enfin, dès que l'âge le permet, par la prise de conscience d'une forme et le jugement porté sur une production antérieure. Voyons maintenant quelles situations permettent de développer un jugement non plus sur ce qu'on produit soi-même et pour soi-même, mais sur ce qu'on réalise pour les autres, ou sur ce que d'autres ont composé . Le jugement critique, comme toutes les conduites, suppose une motivation. Quelle musique l'enfant est-il d'abord le plus disposé à apprécier, positivement ou négativement ? La sienne propre, car il est amené à la corriger, en modifiant son geste, et donc à choisir. Il adaptera ensuite les critères de sélection à des situations publiques, en écoutant ce qu'il fait à travers les oreilles des autres ; puis il appliquera les mêmes critères de choix aux musiques écoutées, d'autant plus facilement qu'elles ressembleront à celle qu'il est capable de produire.

Musiques pour les autres

Document 7 (vidéo). *Après que tous les enfants de la classe aient recherché différentes manières de produire des sons avec des pots de yaourt, une fillette de quatre ans est invitée par la maîtresse (Monique Frapat) à montrer aux autres ce qu'elle a trouvé. Elle frotte délicatement et régulièrement sur le mur des pots de verre. La sonorité est jolie, la fillette se complaît à la faire durer. Après une ou deux minutes, le « public » de la classe est un peu distrait. La fillette est dans son univers, les autres ne se sentent pas concernés. La maîtresse intervient :*

- C'est très joli, ce que tu fais, mais on s'ennuie un peu. Est-ce que tu ne pourrais pas nous surprendre, donner plus de vie à ce son, qu'il change, pour nous intéresser davantage.

La fillette regarde attentivement la maîtresse, comprend très bien ce qu'elle attend d'elle, opine sans rien dire, et reprend son activité sonore. Cette fois, on entend des accélérations soudaines, surprenantes en effet, séparées par des moments de silence et d'attente, puis vient un brusque élan, un retour au silence, etc. La séquence n'est plus une exploration, mais une improvisation en vue de tenir en haleine l'auditoire.

On ne saurait dire que l'improvisation destinée aux camarades est meilleure, plus intéressante ou plus riche que la précédente, qui était plus informelle, approfondissant les sensations qu'éprouvait la fillette elle-même. Simplement, les critères ont changé. Le but est maintenant de capter l'attention du public. C'est l'effet rhétorique qui est recherché. On appréciera la faculté dont témoigne cette enfant de quatre ans d'adapter les critères de choix à la situation de communication.

La « technologie » mise en oeuvre ici était assez rustique : des pots de yaourt frottés sur le mur. Il y a diverses manières d'enrichir, s'il le faut, les ressources sonores. Pour que progresse l'exploration solitaire qui conduit à une improvisation complexe, alternant des moments différents, ménageant des progressions et stimulant longtemps la curiosité de l'improvisateur, il est utile que l'instrument lui-même offre de multiples possibilités : par exemple une cithare, ou

les cordes d'un piano dont on a supprimé la mécanique, favorisent une recherche variée. Mais dans une composition collective, la variété peut résulter de différentes manières d'assembler des interventions élémentaires. La possibilité de transformer des sonorités banales offre une palette infinie de morphologies sonores. Il est intéressant de noter que certaines équipes de recherches se penchent sur les possibilités qu'offrent les dispositifs informatiques, devenus aujourd'hui des outils précieux pour enrichir les timbres et les formes.

Document 8. : *Cinq classes d'enfants de 10 ans environ, dans la ville de Florence (Italie) sont guidées dans leur composition collective par leurs enseignants et par un musicien du groupe Tempo Reale³. Ils ont choisi le thème des quatre éléments que quatre équipes se partagent. Les sources sonores sont rudimentaires (pour l'air, des bouteilles plastiques dans lesquels on souffle de différentes manières, de longs tubes cannelés, etc.), mais peu importe : les sons sont captés par un microphone, dont un enfant « microphoniste » a la charge (on sait combien la position du micro influe sur le résultat sonore) et envoyés à un ordinateur portable capable de les transformer. Le logiciel et l'interface, très simples (conçus par Michele Tadini) sont faits pour qu'un enfant de 10 ans puisse aisément contrôler les transformations du son : filtrage, réverbération, transposition, etc. Certaines de ces manipulations sont effectuées en atelier, au cours de l'année, et conservées en mémoire. D'autres seront réalisées en temps réel au cours du concert publique final, selon un enchaînement prévu sur une « partition » - très intuitive - élaborée progressivement en classe. Au concert, on voit donc des groupes d'enfants instrumentistes, armés de tubes, de bouteilles et autres corps sonores, relayée par les microphonistes, pendant que certains camarades, assis devant leur ordinateur portable, soit agissent sur les sons émis en direct, soit introduisent des séquences préenregistrées. Le résultat est tout à fait professionnel.*

Il est clair qu'un tel travail est d'abord un exercice d'écoute, guidé par l'impératif de choisir, de décider ; de transformer un « propos » (les quatre éléments) en « idées musicales » qu'il s'agira de développer et de conduire. Mélanger, régler les niveaux, alterner les moments polyphoniques et les soli suppose une altitude critique constamment attentive. Il faut s'attendre à ce que cette habitude de juger se transfère à la musique des autres, écoutée sur CD, et gare aux compositeurs et instrumentistes professionnels qui auraient moins subtilement équilibré les mixages et utilisé l'espace. Le jugement s'affine en produisant soi-même, autant que l'art de composer se cultive en analysant le travail des autres.

La réception de la musique des autres.

Le va-et-vient entre faire entendre est d'autant plus fécond que la musique entendue en disque est proche de ce que les enfants produisent ou sont susceptibles de produire. La véritable compétence du maître, dans ces pratiques pédagogiques, ne sera pas de connaître l'harmonie ou le contrepoint, pas même de différencier le majeur du mineur, mais d'être capable, lui-même, d'apprécier la production de ses élèves et de suggérer des rapprochements avec des références choisies dans une discothèque. Ce n'est pas si simple. J'ai moi-même passé beaucoup de temps dans les rayons d'une des plus grandes discothèques, avec l'aide d'une documentaliste, à sélectionner une

³ www.centrotemporeale.it

cinquantaine de plages de disques susceptibles de faire écho aux recherches enfantines⁴. On peut ici, sinon énumérer les références, du moins indiquer les entrées d'une telle discographie.

Le son et le geste

- Exploration d'une source
- Avec la voix
- Autour d'un mode de jeu
 - Le souffle
 - Jeu sur les résonances
 - Rebondissements
 - Oscillations

Expression-signification

- Le son et le mouvement
- Emotion dramatique et musique

Vers une forme

- Evolution progressive de l'idée
- Jeu à deux
- Construction simple
 - Bourdon
 - Proportions, évolutions
 - Répétitif o cyclique

Divers

- Une écoute de l'environnement
- Timbres insolites pour une musique familière
- Instruments rudimentaires

La forme que prend la réception dépend beaucoup des âges. Les enfants de crèche ou d'école maternelle écoutent rarement passivement. Ils interviennent, répondent aux sons émanant des haut-parleurs par des interventions vocales ou « instrumentales ». Une forme habituelle de réception est l'imitation des mouvements sonores par des mouvements du corps. On s'approche de la danse, mais c'est d'abord une forme de "lecture gestuelle" qui apparaît, et dont il n'est pas très difficile de faire un instrument d'analyse. Dans une polyphonie, différents groupes d'enfants souligneront les formes et les évolutions de chacune des parties. Leur « lecture » de la musique, imitant d'abord des mouvements, s'enrichit d'une interprétation gestuelle du caractère expressif. Différents enfants, mimant ainsi la même musique, traduiront par des gestes mais aussi par des expressions du visage, des petits mouvements des doigts, des déplacements - rapides ou contenus - dans l'espace, des saccades ou au contraire une souplesse des gestes des bras, différents « points de vue » sur une même musique. On passe d'une réception dansée à la production d'une autre forme d'art : la danse.

Document 9 (vidéo) : *Les enfants de l'école maternelle (de 3 à 6 ans) ont interprété, sous forme de danse, les Danses roumaines de Bartok, choisies par les institutrices (Monique Frapat et ses*

⁴ Delalande 1984/1995, p. 199-206.

collègues) pour les changements fréquents de tempo et de caractère expressif. Dans la grande salle de gymnastique de l'école, une vingtaines d'enfants, de différents âges « dessinent » la musique avec leur corps. Tous sont indépendants, donnent leur propre interprétation. (La caméra passe d'un enfant à l'autre, saisit parfois un plan d'ensemble.) On remarque que les silences provoquent l'immobilité, le tempo vif des mouvements vifs, un passage lent des gestes ralentis. Mais surtout, chacun capte comme il l'entend l'expression musicale et la traduit en expression gestuelle.

C'est une nouvelle forme de création artistique, que les enfants explorent ici. À propos d'une musique qu'ils traduisent en gestes, en attitudes, en expressions du visage et en mouvements dans l'espace, ils inventent une chorégraphie. Chacun suit son cheminement, et de même que nous avons décrit le développement d'une idée musicale à partir d'une trouvaille sonore, de même il n'est pas difficile d'observer sur les vidéos comment chaque enfant trouve une « idée gestuelle », en réponse à une proposition musicale, et la développe par répétition et variation; comment il la creuse et en explore les potentialités - jusqu'à ce qu'une nouvelle proposition musicale (changement de rythme, de tempo, de caractère) impose de changer d'idée gestuelle.

Formées au concept de dispositif en éducation musicale pour stimuler et orienter les recherches des enfants sans donner une solution trop définie, les institutrices ont transposé à l'invention chorégraphique le recours à des règles du jeu stimulant et orientant l'invention : danser en tenant une assiette dans les mains, ou avec des gants pour prendre conscience des mouvements des mains, ou autour d'obstacles disposés dans la salle pour apprendre à utiliser l'espace...

On devine que ces enfants, après une année d'invention gestuelle, avec ou sans musique, approfondie à la faveur de différents dispositifs, portent sur leur danse un jugement critique. Non seulement sur leur danse, mais sur une chorégraphie filmée de danseurs, enregistrée par exemple à la télévision. Là encore, la pratique aura développé le jugement, et réciproquement l'observation avertie du travail des autres enrichira sa propre imagination créatrice.

François Delalande

Piaget, J. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchatel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1936/1977.

Delalande, F., « Toward an Analysis of Compositional Strategies », dossier "le génome musical", *Circuit* Volume 17 n°1, Montréal, 2007.

Delalande, F., *La musica es un juego de niños*, Buenos Aires, Ricordi Americana, 19984/1995.