

# UNE PÉDAGOGIE DES CONDUITES MUSICALES Objectifs et étapes

par

François DELALANDE<sup>(1)</sup>

Berlioz considérait que le plain-chant n'était pas de la musique. On aurait tort de s'étonner de cette étroitesse de vue de Berlioz. Il appliquait la définition qu'on donnait de la musique à son époque et qui supposait l'existence de valeurs proportionnelles de durée des notes, la possibilité de moduler à l'aide de dièses et des bémols. On trouve encore dans le dictionnaire Littré, publié en 1877, l'opposition entre plain-chant et plain-chant «musical», c'est-à-dire revu et harmonisé au XVIIe siècle. Pour Berlioz et ses contemporains musique égale musique tonale.

Le concept de musique n'a cessé de s'élargir depuis : d'une part parce que les compositeurs se sont constamment acharnés à dépasser les limites stylistiques et à faire mentir les dictionnaires et les traités d'écriture, mais aussi parce que la découverte des musiques extra-européennes a ébranlé nos conceptions occidentales. On a vite compris que nos gammes majeures et mineures n'étaient pas universelles et que ce qui sonnait faux à nos oreilles pouvait paraître juste à d'autres et réciproquement. Mais on croyait au moins que le rythme et l'existence d'une quelconque mélodie étaient des traits fondamentaux de la musique : erreur encore. On ne peut qu'être frappé par la très grande diversité d'apparence de ce qu'on nomme maintenant musique. Quoi de commun entre des polyphonies des Iles Salomon, des trompes tibétaines qui n'ont ni rythme ni mélodie, les percussions très savantes des pygmées akka et une symphonie de Beethoven ? On échoue lorsqu'on veut dégager un dénominateur commun à toutes ces formes, à tous ces langages, et on prend de plus en plus nettement conscience du caractère particulier de notre musique tonale à laquelle se référait Berlioz.

Beaucoup d'éducateurs se posent alors un cas de conscience. Faut-il

(1) Conférence au congrès européen «problemi e idee a confronto per una rinnovata educazione musicale dentro e fuori la scuola di base» organisé par l'association «C.A. Seghizzi» à Gorizia, Italie, Août 1985

continuer à fonder l'éducation musicale sur le répertoire tonal et accepter que les enfants, comme beaucoup d'auditeurs de culture classique, rejettent les trois quarts des musiques existantes, ou bien doit-on rechercher une certaine universalité, mais laquelle et comment ?

\*

I) Quelle universalité peut-on dégager de l'ensemble des pratiques humaines qu'on appelle musique, ceci est une question fondamentale d'une discipline qui n'existe à peu près pas mais qui devrait s'appeler l'anthropologie musicale. On ne trouvera donc pas de véritable réponse dans la littérature scientifique mais quand même quelques éléments de réflexion dans le travail des ethno-musicologues.

Quand un ethno-musicologue arrive sur son «terrain», bien qu'il ne dispose pas d'une définition très arrêtée de la musique, il sait à peu près sur quoi il doit travailler. Certainement pas sur les sifflements des bergers turcs qui communiquent des informations de montagne à montagne, ni sur les langages tambourinés africains. Dans un cas comme dans l'autre il comprend qu'il s'agit d'une forme de langage et laisse cela à son collègue linguiste. Mais quelquefois les mêmes tambourinaires utilisent les mêmes tambours non plus pour se parler, mais pour jouer ensemble et cette fois l'ethno-musicologue comprend que c'est de son ressort. Ce ne sont pas les africains qui l'on renseigné : ils ne disposent pas de terme équivalent au mot «musique». Simplement il a cru comprendre que cette pratique n'avait pas d'autre fonction que musicale. Ce n'est ni un signal de guerre, ni une imitation des oiseaux destinée à les attirer, ni un substitut de communication linguistique. On reconnaît la musique à sa fonction.

Il y a deux étages à la fonction. D'abord la fonction reconnue socialement. Chez les M'Baka, en Centre Afrique, les chasseurs jouent de l'arc à bouche, disent-ils, pour parler aux génies de la chasse. De même J.-S. Bach composait des cantates pour glorifier Dieu. Peut-être. Mais méfions-nous de cette fonction officielle et sociale qui peut en cacher une autre, plus individuelle, dont on parle moins facilement et qui explique peut-être mieux la spécificité du phénomène musical. Bach glorifie Dieu, certes, mais en plus il se soucie visiblement d'apporter quelque satisfaction aux mortels, à commencer par lui-même ; et certains airs d'église sont repris dans des œuvres profanes, ce qui prouve bien que la fonction liturgique n'explique pas tout. D'accord les chasseurs M'Baka utilisent l'arc à bouche pour parler aux génies. Mais tant qu'à parler aux génies, autant le faire avec des sons habilement modulés, recherchés, en déployant une certaine virtuosité ; avec art.

Donc si l'on veut caractériser la musique, on ne peut pas se contenter d'une fonction sociale avouée et un peu trompeuse ; il faut se demander

quelle fonction elle a pour le musicien lui-même. Qu'est-ce qui le pousse à faire de la musique, qu'est-ce qu'il y cherche, qu'est-ce qu'il y trouve. Il faut analyser sa conduite et s'interroger sur ses motivations.

Le mot conduite a été introduit dans la psychologie européenne pour compléter la simple description du comportement observable. La conduite a un sens, un but. Elle vise à résoudre une attente (tension) : elle répond à une motivation et apporte éventuellement un sentiment de satisfaction, de plaisir.

On est donc amené à essayer de comprendre de l'intérieur les conduites musicales et d'en dégager les caractéristiques universelles.

Il serait présomptueux de prétendre apporter une solution définitive et complète au problème, mais je proposerai cependant une description des conduites musicales en trois niveaux qui cernent assez bien, semble-t-il, les aspects les plus fondamentaux.

Le premier niveau de description concerne la motricité, le geste, le toucher. Produire de la musique avec un instrument ou avec sa voix apporte à l'instrumentiste une satisfaction gestuelle et tactile et réclame une attention particulière à ce niveau. Dans le jeu instrumental ou l'émission vocale, il s'établit un lien étroit entre la motricité et la réception sensorielle. La main est à la fois organe moteur et récepteur, et pour le pianiste, par exemple, la musique est faite non seulement de sons mais de sensations tactiles et de gestes qu'il mémorise directement. Il s'établit un circuit court au niveau des mains, comme de l'appareil phonatoire pour un chanteur, entre la production et la réception. C'est pourquoi je propose de désigner ce plan d'analyse des conduites du musicien par un mot qui matérialise ce trait d'union : sensori-moteur.

Mais la musique est rarement un exercice sensori-moteur pur. On recherche, en général, à ajouter une seconde dimension, qui chez nous, au moins dans le répertoire baroque ou romantique, s'appelle expression. Dans d'autres styles ou à propos d'autres cultures, il serait plus juste de parler de représentation ou d'évocation d'un ordre autre que musical. Le terme le plus général pour désigner ce plan est le mot symbolique. La musique a le plus souvent une dimension symbolique.

Mais on sait aussi que la production musicale se plie en général à des règles stylistiques. Cela n'a rien à voir avec une règle morale qu'il serait interdit de transgresser, mais s'apparente plutôt à une règle du jeu que l'on respecte par plaisir. Il existe des orchestres de trompes en Centre Afrique dans lesquels chaque instrumentiste ne peut produire qu'une note. On devine combien il est difficile de jouer ensemble une mélodie, mais pour corser le jeu les musiciens exécutent des polyphonies. Pourquoi cherchent-ils ainsi la difficulté ? Évidemment parce que ça les amuse. A des degrés divers, on retrouve le même goût de la combinaison dans les polyrythmies des pygmées, la musique de Bach ou celle de Boulez.

Ceci est notre premier constat : si l'on veut rechercher une certaine universalité dans le fait musical, ce n'est pas au niveau des styles et des langages qu'on le trouvera mais des conduites musicales. Autant les styles sont différents d'une époque à l'autre, d'un continent à l'autre, autant les conduites des musiciens se ressemblent. Partout et toujours on retrouve ces trois grandes caractéristiques des pratiques que l'on range sous l'étiquette de «musique» : une habilité sensori-motrice, une dimension symbolique qui s'y ajoute et une forme de jeu combinatoire.

2) Mais maintenant, et ceci est une seconde question, comment développer chez l'enfant ces trois formes d'intérêt ?

C'est ici que le psycho-pédagogue s'émerveille. Car il constate que ces trois dimensions que nous venons d'énumérer coïncident terme à terme avec les trois formes que prend successivement le jeu de l'enfant : jeu sensori-moteur, jeu symbolique et jeu de règle, selon la description généralement admise donnée par Piaget. En d'autres termes, la musique apparaît comme une forme sophistiquée, différenciée par les cultures, de conduites qui fondamentalement prolongent ces différents aspects de jeu de l'enfant. Il faut donc s'attendre à voir apparaître successivement les germes de conduites musicales à dominantes d'abord sensori-motrices, puis symboliques, puis réglées. C'est effectivement ce que l'on observe : il est aisé de suivre ce cheminement.

L'intérêt sensori-moteur pour le son apparaît dès les premiers mois de la vie : ce sont les conduites d'exploration. Pour peu qu'on installe un tambourin dans le berceau d'un enfant de 4 mois, on voit celui-ci gratter la peau avec ses ongles, taper avec sa main, frotter, et même si ces «modes de jeu» sont découverts fortuitement, ils produisent quelquefois une évidente satisfaction chez le jeune instrumentiste, qui se manifeste par des productions vocales. A cet âge la pédagogie ne consiste guère qu'à mettre à la disposition du bébé un matériel favorable.

L'exploration des sources sonores, qu'elles soient instrumentales ou vocales, reste une activité importante jusque vers 3 ans. On aurait tort de réduire les babillages variés d'un enfant de 8 mois à une fonction pré-linguistique de communication. Souvent ils cessent en présence d'un adulte. C'est un exercice vocal qui s'apparente peut-être de plus près à la recherche sonore qu'à la parole.

On ne s'aperçoit pas toujours du moment où l'enfant enrichit sa production d'une intention symbolique. En fait la curiosité sonore, le plaisir de produire le son et même une recherche de variations dominant jusque vers 3 ou 4 ans, mais se doublent progressivement d'une représentation ou d'une expression de sentiment. On verra, par exemple, un enfant de 3 ans faire vibrer de diverses manières un ressort tendu sur un cadre et déclarer, peut-être parce que le rythme l'évoque vaguement, que c'est un cheval. Au même âge les improvisations vocales spontanées sont susceptibles d'évoquer une palette très large de sentiments expressifs.

## CONCRET

On se demandera peut-être comment ces bruits peuvent déboucher sur une invention musicale digne de ce nom. Tout naturellement, vers 6 ou 7 ans, les enfants recherchent, dans leurs productions sonores, les enchaînements, les successions, sentent quand véritablement «c'est fini». Petit à petit apparaît le goût de la forme et de la construction.

Si miraculeusement les périodes successives du jeu de l'enfant — sensori-moteur, symbolique, réglé — sont propices au développement des conduites musicales fondamentales, qu'en résultera-t-il pour nous éducateurs ? D'abord qu'il n'y aura pas à enseigner artificiellement aux enfants les comportements musicaux ; pas plus qu'on ne leur apprend à jouer. L'éducateur aura davantage un rôle d'observateur que d'enseignant : il devra être attentif à l'intérêt que l'enfant manifeste pour le son, guider des comportements spontanés et les développer jusqu'à la maîtrise musicale. Ensuite que les étapes d'une progression sont toutes tracées : les trois grandes composantes de la motivation musicale, qui habituellement sont intimement mêlées chez l'adulte, n'apparaissent que successivement chez l'enfant. Il suffira donc de ne pas brûler les étapes et d'insister chez les tout petits sur les intérêts sensori-moteurs, de les enrichir vers 3 à 6 ans d'une dimension expressive ou symbolique et enfin de cultiver le sens de la règle, de la combinaison et de la forme à partir de 6 ou 7 ans. Quand les intérêts pour le jeu sonore s'épanouissent tout naturellement aux moments opportuns, il ne reste à l'éducateur qu'à cueillir le fruit et à inciter les enfants à pousser plus loin leurs recherches : ils composent alors, individuellement ou collectivement des séquences musicales qui pourraient figurer honorablement dans un concert de musique contemporaine, ils développent leur savoir-faire, une très grande exigence de l'écoute, une sensibilité non seulement au son, mais au vécu émotif qu'on peut lui associer, ils maîtrisent peu à peu la forme, les styles. Ils deviennent ainsi d'habiles inventeurs de musique mais aussi des auditeurs avertis et critiques.

Hélas les choses ne se passent jamais comme cela : parents et puéricultrices ont imposé silence aux petits enfants alors qu'ils étaient en train de faire grincer une charnière — leur premier instrument. L'institutrice de maternelle, qui n'y connaît décidément rien en musique, a découragé les imitations expressives. Bien entendu l'enfant n'aura jamais eu l'occasion de cultiver son sens de la construction. Vous recueillez ainsi des enfants chez qui ont été coupés tous les élans d'inventivité musicale, à charge pour vous de repartir à zéro et de leur enseigner la musique...

On voit comment peuvent s'esquisser les grandes lignes d'une anthropologie de la musique, s'appuyant, d'une part, sur une ethno-musicologie com-

parative et, d'autre part, sur des observations de psychologie génétique. Que les différentes composantes des conduites musicales apparaissent progressivement au cours de l'enfance, voilà qui n'est pas surprenant. Le premier domaine d'application susceptible d'en bénéficier est évidemment la pédagogie. Il est possible de renforcer ces conduites, de les éduquer, indépendamment des langages, des styles musicaux qu'une culture ou une autre ont pu adopter.

Il existe ainsi en pratique deux grandes orientations de la pédagogie musicale à l'heure actuelle : la «pédagogie des conduites», qui vise l'universalité, et une «pédagogie des acquisitions» qui transmet les particularités de notre patrimoine tonal. Loin de moi l'idée de louer l'une et de condamner l'autre. De prétendre, par exemple, que l'une est moderne et l'autre dépassée, que l'une est ouverture et l'autre fermeture. Elles répondent en fait à des objectifs assez nettement différenciés. Il ne fait pas de doute que pour jouer de la clarinette il faut apprendre le solfège et s'entraîner à monter des gammes. Pour former des clarinettes on a besoin de transmettre un savoir et des techniques ; on a besoin d'une pédagogie des acquisitions. La pédagogie des conduites, dont j'ai parlé, n'apporte pas ces compétences spécifiques. Plutôt que de vanter l'une aux dépens de l'autre, il vaut mieux examiner comment leurs objectifs se complètent, comment les différentes institutions d'enseignement doivent se partager les tâches, à quel moment dans la formation idéale du jeune musicien on doit non seulement épanouir des aptitudes très générales mais commencer éventuellement à transmettre quelques techniques instrumentales, etc. Ce sont des choix de politique éducative qui appartiennent aux parents, aux responsables ministériels, aux électeurs, mais sur lesquels je n'ai pas de compétence particulière : seulement des opinions, comme tout le monde.

On remarquera cependant, pour éclairer ces choix, que, même pour jouer de la clarinette, il est fortement conseillé d'avoir plaisir à former un beau son, de sentir la qualité d'un phrasé, d'apprécier sa souplesse, sa légèreté, de savoir entendre les différentes voix d'une polyphonie, d'être sensible à la richesse d'un développement. Il y a un monde entre savoir la musique et être musicien. Certains enfants entrent pour la première fois dans une classe d'instrument ; ils n'ont jamais fait — croit-on — de musique, mais d'emblée on constate qu'ils sont doués et l'on pense qu'ils le doivent au hasard ou aux gènes. Mais ces talents peuvent se cultiver, et bien avant qu'il soit question d'apprendre la clarinette. Précisément en encourageant, par l'exploration, la curiosité pour le son, l'habitude de donner à une inflexion mélodique une valeur expressive, de développer une trouvaille ; bref, en favorisant ces conduites dont nous avons parlé. C'est bien l'enjeu : avant de lui apprendre la musique, il s'agit d'épanouir chez l'enfant les qualités du musicien.

François DELALANDE