

L'analyse musicale à cinq ans.

Point de vue sur l'émission « L'oreille en colimaçon ».

Faire pratiquer l'analyse à des enfants de maternelle est une gageure. C'est pourtant ce que réalise à sa manière, et chaque semaine, l'émission radiophonique « *L'oreille en colimaçon* », destinée à des enfants de 4 à 7 ans. Ce n'est certes pas dans ces termes que les productrices définiraient leur objectif. C'est une émission « d'éveil », invitant les enfants à une écoute motivée de musiques diverses, les incitant, surtout, à produire par eux-mêmes des séquences de leur invention et fournissant aux institutrices un point de départ pour guider des activités de recherche et d'expression. Il n'empêche que l'émission elle-même parle de sons avec des mots, décrit les musiques, par images il est vrai mais les décrit cependant, et isole certains traits pour en faire le support de jeux. Elle propose donc bel et bien une forme d'analyse.

Il n'y aurait là rien de surprenant si le projet pédagogique consistait à transmettre un savoir sur la musique. Explicitement ou implicitement une analyse repose sur une théorie musicale, plus ou moins formalisée ; entendons par là un ensemble cohérent de concepts qui donne prise sur l'objet et qu'on réemploie pour décrire différentes musiques. Exemple : mélodie, harmonie, noire, croche et tous les mots du solfège, ou, dans un registre moins formalisé, expression, mouvement, couleur, dialogue. Pour qui veut transmettre les éléments d'une théorie, la pratique de l'analyse est un moyen privilégié. Les mêmes termes reviennent de séance en séance, se précisent en s'opposant : haut s'oppose à bas, long à bref, (globalement la hauteur à la durée), binaire à ternaire, etc. Éviter les mots savants ne change rien à l'affaire. On pourra faire sentir le balancement du binaire et la rotation du ternaire par des exercices moteurs et n'introduire les mots que plus tard, lorsque l'opposition aura été assimilée corporellement.

Le paradoxe veut que ce programme pédagogique soit exactement l'inverse de celui que se fixent les productrices de l'émission. Pour ne parler que de Monique Frapat que j'ai interrogée à ce sujet, transmettre un corps de notions pré-solfégiques semble être le cadet de ses soucis. Elle est l'exemple abouti de quelqu'un qui par ses options et son savoir-faire cultive, chez les

grands » de maternelle dont elle a la charge, le sens de l'invention, l'écoute attentive, la concentration bien plus que la maîtrise de techniques ou d'un savoir analytique, même sous une forme non-verbalisée.

Ou mieux, c'est une *autre analyse* du fait musical qu'elle propose implicitement à travers sa pédagogie, non pas en termes *morphologiques* (hauteurs, timbres, durées) destinés à décrire l'objet musical, mais en termes *psychologiques* (écoute, invention, concentration) propres à caractériser la *conduite* du musicien. Un bref développement s'impose ici, pour apprécier la saveur du paradoxe.

Pédagogie des acquisitions et pédagogie des conduites.

Il y a un siècle, l'adjectif « musical » supposait « *l'existence de valeur proportionnelle de durée des notes, la possibilité de moduler à l'aide des dièses et des bémols* ». (1) L'histoire est connue. La définition même du mot « musique » n'a cessé d'éclater depuis, lorsque compositeurs et ethno-musicologues se sont appliqués à en bousculer les limites, décourageant régulièrement, par de nouvelles livraisons de contre-exemples, les tentatives de définition antérieures. La diversité de ce qu'on désigne aujourd'hui par le mot « musique » est confondante. Quoi de commun, sur le plan des sons et de leur assemblage, entre les jeux de gorge des esquimaux, les sonneries de trompe tibétaines sans mélodie ni rythme, un quatuor de Beethoven et une musique électro-acoustique ? On échoue à vouloir dégager, par l'analyse de ces objets musicaux hétéroclites, un critère caractéristique suffisamment général pour les décrire tous.

Et pourtant l'ethno-musicologue qui arrive sur son « terrain », bien que ne disposant pas d'une définition bien arrêtée du mot « musique », sait à peu près sur quoi travailler. Certainement pas, par exemple, sur les sifflements des bergers turcs ou les langages tambourinés des africains, utilisés pour la transmission de messages, qui relèvent de la communication linguistique. Mais si les mêmes tambourinaires s'assemblent et jouent des mêmes tambours pour le plaisir, celui d'un auditoire, ou pour accompagner une danse, l'ethno-musicologue se doute qu'ils font maintenant quelque

(*) Texte de François DELALANDE (INA-GRM), interventions et documents de Monique FRAPAT (co-productrice de l'émission radiophonique « L'oreille en colimaçon »).

(1) Littré 1877, à l'article, « plain chant musical », c'est-à-dire revu et harmonisé au XVII^e siècle.

chose comme de la musique. Il la reconnaît donc non pas en écoutant les sons qui ne sont pas nécessairement caractéristiques, ni d'après leurs règles d'assemblage qu'il ne connaît pas encore, mais en étudiant les pratiques, les fonctions, en observant les comportements des musiciens, l'intention qu'ils y mettent, la satisfaction qu'ils y trouvent. Ils se fondent sur l'identification de conduites typiquement musicales. Bien que l'anthropologie musicale ne soit pas suffisamment avancée pour dégager les traits généraux du fait musical, on doit s'attendre à les voir apparaître non pas du côté des systèmes, qui sont propres à chaque culture, mais du côté des conduites des musiciens, qui semblent bien comporter des fondements universels.

Nombreux sont les enseignants, et surtout parmi les plus ouverts aux musiques ethniques et contemporaines, qui ont perçu cette alternative. Un système musical, quel qu'il soit, et singulièrement le système tonal, est nécessairement particulier, d'un usage limité à une époque et à un groupe humain. Par contre les motivations musicales sont vraisemblablement très semblables de l'antiquité jusqu'à maintenant et d'un continent à l'autre. La pédagogie se trouve ainsi devant un choix dont les deux pôles opposés visent, l'un la transmission d'un savoir et de techniques liés à une pratique particulière — le plus souvent la musique savante occidentale du 17^e au 19^e siècle —, l'autre le développement de conduites de production et de réception, communes à différentes cultures. La première, la *pédagogie des acquisitions*, s'appuie volontiers sur l'analyse, fixant progressivement dans l'esprit des enfants les concepts constitutifs d'une théorie, tandis que la seconde, la *pédagogie des conduites*, évite l'emploi systématique d'un vocabulaire arrêté qui ramènerait au particularisme d'un solfège, tout en recherchant, par contre, des mots précis et presque techniques pour désigner des attitudes d'écoute ou de production qui sont le véritable objectif de cette pédagogie.

Ce qui est savoureux, dans le cas de « *L'oreille en colimaçon* », c'est que les productrices, et surtout Monique Frapat et Anne Benhammou qui enseignent en maternelle, appartiennent nettement à cette deuxième école alors que le medium radiophonique se prête à merveille à analyser les musiques et très mal à éduquer les conduites d'enfants qu'on ne voit pas. L'histoire de l'émission est celle d'une contradiction contournée par diverses ruses.

Quelques cassettes à paraître avec livret, et un entretien avec Monique Frapat donnent matière à réflexion pour examiner quelles formes peut prendre l'analyse dans le cas d'une pédagogie des conduites.

Analyser l'objet

L'émission « *Le monstre Goulouksor* » comporte, sur le mode narratif, un véritable exercice de description morphologique du « grain » des sons, inspiré du *Solfège de l'Objet Sonore* de Schaeffer (2). La fillette, Tintinabule, doit nourrir, avec des sons, les trois gueules du monstre, pour lui échapper. Mais il ne mange pas n'importe quoi. La première gueule n'accepte que les sons à gros grains, la seconde les petits grains et la troisième les sons lisses.

Monique Frapat : *Ici, je me suis fourvoyée ! C'est une classification arbitraire présentée comme une norme. Même mes collègues de l'école, pourtant très*

habituées à l'esprit dans lequel nous travaillons, la prenaient très au sérieux. Certaines réponses étaient considérées comme justes, d'autres fausses. L'émission a le défaut de n'admettre qu'une solution. Et attention, l'héroïne se fait dévorer si elle ne donne pas la bonne réponse (3).

F.D. : Comment peut-on éviter ce piège, à la radio, dès qu'on se risque à décrire des sons ?

M.F. : *Dans une autre situation, Tintinabule aurait pu dire : « à mon avis il est comme ceci ou cela ». Nous tenons beaucoup à la présence de deux personnages, dans l'émission, qui nous permettent d'exprimer une même chose de deux manières différentes et de ne pas se fixer sur l'emploi d'un terme.*

On notera comme les auteurs évitent la constitution d'un système. Employer régulièrement les mêmes mots cristalliserait progressivement des oppositions, des catégories. Au lieu qu'on encourage ce vocabulaire descriptif normalisé, c'est la variété qui est recherchée. Pourquoi ? Non par principe, mais parce qu'apporter une solution toute faite couperait court à toute recherche de la part de l'enfant. Il y a conflit, dans les faits, entre pédagogie des acquisitions et pédagogie des conduites. Ainsi à propos de Sylvain qui a repéré « comme un frémissement » dans la résonance d'une cymbale et laissé perplexe sa maîtresse : « *Est-ce important que j'apporte la bonne réponse ? Ce qui est passionnant, par contre, c'est son visage tendu par l'écoute intense, qu'il se pose ce genre de question. C'est sa recherche, l'essai de formulation, qui le font progresser bien plus sûrement qu'une explication* ». M.F. (fiche).

Inutile de préciser que la véritable ambition de l'émission est de susciter cette exploration motivée et attentive des matières sonores. C'est la motivation, l'exploration et l'attention qui importent, non la typologie qui en résulte. La conduite, non l'objet. « *Joie de jouer à avoir peur du monstre, d'explorer, avec cette consigne précise qu'ils ne perdent d'ailleurs jamais de vue. Sous cet aspect, l'émission est réussie : voilà que ces matières des sons, avec lesquelles les enfants jouent constamment sans s'en rendre compte, deviennent l'objet de leur attention. Passer du spontané à l'intentionnel est toujours un facteur de progrès* ». M.F. (fiche)

On parle, cependant, des sons eux-mêmes, et on les différencie avec finesse. En quels termes ? Le plus souvent par images. Mais il importe d'examiner comment fonctionne ce processus de dénomination.

« *Chaque matin nous réveillons notre marionnette-singe Ouistiti en l'appelant. Or Ouistiti a des oreilles délicates et ne s'éveille qu'au son de la musique. Il a donc bien fallu passer du OUIS TI TI ! OUIS TI TI ! découpé en syllabes, scandé de façon régulière et répétitive, sans variantes et le plus fort possible, à des appels doux nuancés, tout en courbes et en volutes ou en bouffées sonores vigoureuses pour créer des événements musicaux.*

Nous l'appelons gentiment, tendrement en le caressant avec la voix, en gémissant pour l'attendrir, en le suppliant de se réveiller, fermement, en menaçant... » M.F. (fiche « La citrouille »).

On a là deux modes de description : l'un parle de l'objet (« *sans variantes, le plus fort possible... tout*

(2) P. SCHAEFFER et G. REIBEL, *Solfège de l'Objet Sonore* réédité en cassettes, INA-GRM/Harmonia Mundi, 4 001-4 003, sc.

(3) *Vision allégorique du cours de solfège ?.*

en courbe », l'autre de la conduite de celui qui le produit (« nous l'appelons gentiment... en gémissant pour l'attendrir, en le suppliant pour le réveiller »). C'est évidemment ce second registre qui est employé avec les enfants (le premier étant réservé aux lecteurs de la fiche). On ne qualifie plus un son mais une attitude (gémissant, suppliant) et la finalité d'un comportement (attendrir, éveiller). On parle des conduites, non de l'objet sonore, ou plus sûrement on induit ces conduites par une situation concrète de jeu. Les différenciations qui en résultent sont infiniment plus fines que si on les avait pensées en termes morphologiques, et immédiatement chargées d'une intention expressive.

Ceci est un premier renvoi symbolique, usuel en musique, notamment s'il s'agit de décrire une interprétation. Opposer une attaque « ferme » à une attaque « douce », c'est caractériser les attaques par l'intention de fermeté ou de douceur qu'on devine chez l'interprète. Par métonymie, on attribue à l'objet un trait de la conduite de celui qui le produit (fermeté, douceur).

Les enfants (et les émissions) utilisent un second renvoi, que favorise le jeu symbolique, en assimilant à la situation concrète de production une situation imaginaire, mettant en jeu un personnage imaginaire. Le son renvoie à la conduite de production, celle-ci à une conduite fictive (4). On voit s'ouvrir un éventail indéfini de renvois en chaîne, certainement analogues à ceux qui interviennent dans la réception musicale et dans l'expérience esthétique en général (5), qui se substituent à la description morphologique.

« A Sophie qui faisait des i, petits points sonores, sans savoir comment en jouer, je dis : « tu inventes des poissons qui se cachent derrière les rochers, d'autres qui se faufilent, tu dis comment ils brillent à la lumière ou deviennent sombres au fond de l'eau, tu racontes comment ils sautent hors de l'eau pour regarder le bateau ». Pendant ce temps, Sophie hoche la tête pour me dire qu'elle comprend. C'est en fin d'année, elle sait bien ce que veulent dire musicalement tous ces mots ». M.F. (fiche « La citrouille »).

Parler des conduites

On voit comment on peut louvoyer autour de la description de l'objet, en évitant l'emploi d'une terminologie systématique, et s'attarder, à la place, à une différenciation fine des intentions que l'on peut mettre à la production. Dès lors que c'est l'acte de production ou de réception qui constitue l'objectif pédagogique et non un système de description des sons et des structures, il devient logique (mais pas banal) de voir se fixer un vocabulaire précis, presque technique, pour désigner des attitudes apprises, et se développer des stratégies intentionnellement maîtrisées pour les induire :

Monique Frapat (entretien) : *L'exigence ne porte pas sur le résultat mais sur le comportement de l'enfant. Il va falloir lui faire comprendre que ce ne sont pas forcément ses réactions les plus spontanées, les plus incontrôlées, qui sont les plus riches (encore qu'il se produise des trouvailles intéressantes), mais que ses découvertes lui donneront, au fond, bien plus de plaisir s'il fait*

(4) Double renvoi fréquent dans les émissions : les intentions expressives de la chanteuse Annick Nozati deviennent les plaintes d'une sorcière. Les péripéties décrivent indirectement les sons et la forme.

(5) Cf. MOLINO, J. *Fondement, symbolique de l'expérience esthétique et analyse comparée : musique, poésie, peinture in Analyse Musicale* n° 4, 1986, p. 11.

(6) travailler son imagination. C'est dur, parce que c'est toujours travailler ; c'est ne pas s'endormir, c'est être actif, toujours, toujours.

Aller chercher en soi ce qu'on a d'original, d'unique par rapport aux autres. Chacun a sa manière de jouer avec un objet, ses gestes à lui, ses formes de son. Je lui dis : « pousse à fond dans cette voie-là, parce que ça, c'est toi ». Je ne le lui dis pas dans ces termes, non, mais je crois qu'il le ressent, et dès lors il aime chercher, lui aussi. C'est très valorisant. C'est une façon de l'estimer.

Quand on revient de la « chasse aux sons », si un enfant apporte deux pots de yaourt en verre de chez lui, les tapote, les frotte un peu et va s'asseoir (excepté si cela se situe en début d'année), je lui demande de revenir : « non, on attend une musique ; tu te rends compte, on t'écoute, on est tous attentifs. Alors avec tes petits pots tu vas nous raconter toute une histoire, tu vas inventer, tu vas nous faire plein de surprises » (le mot surprise revient souvent, il leur parle). S'il se complaît dans son geste et s'endort un peu, je suis là pour attendre autre chose. Quelquefois il suffit d'un regard, quand on se connaît bien : « qu'est-ce qui se passe, ici, on s'ennuie... ? » C'est là que se situe l'exigence.

Avant une improvisation, je prends le temps, jusqu'à ce qu'ils aient fait un silence, qu'ils aient « mis le silence à l'intérieur d'eux-mêmes ». S'ils pensent au silence, ils vont faire attention à la manière de le rompre. Très brusquement, en douceur. De là naît une intention. Penser au silence les incite à un jeu plus musical. Je suis sûre que même l'écoute des musiques est enrichie lorsqu'on s'est exercé à jouer sur le silence. (6)

Au début d'un enregistrement vidéo, Elise, qui a cinq ans, avale sa salive, ne fait rien et dit « je me concentre ». Les enfants connaissent ce mot. Je le glisse à l'occasion, dans des situations qui l'expliquent, et en fin d'année je n'ai plus besoin que de : « concentre-toi ». C'est comme cela qu'un inspecteur m'a dit : « mais enfin, Madame, est-ce qu'on emploie un vocabulaire pareil avec des enfants de maternelle ? » Je lui ai répondu : « est-ce qu'ils ont compris, à votre avis ? » — « oui, c'est évident, mais enfin, c'est du vocabulaire de cours moyen ».

F.D. : C'est ce que je retiendrai de cet entretien : « mettre le silence en soi, inventer, surprendre, se concentrer » ; les enfants maîtrisent progressivement un vocabulaire codé pour parler des attitudes et des intentions, une sorte de solfège des comportements musicaux. C'est un autre programme : les noires et les croches, non, mais la concentration.

Références

- Emission radiophonique « L'oreille en colimaçon » de Monique Frapat, Arme Benhammou et Geneviève Clément, diffusée sur France-Musique le jeudi matin de 9 h 02 à 9 h 17.

- Quatre cassettes (16 émissions) dont deux s'adressent aux petits, ont été éditées par Radio-France. Une autre série doit être publiée prochainement et distribuée par Auvidis.

- Par ailleurs deux cassettes (12 émissions) avec documents écrits, sont en fabrication chez Armand Colin-Bourrelier. C'est à cette dernière série que sont empruntées les citations présentées dans cet article.

- On trouvera un développement des principes musicaux d'une pédagogie des conduites dans : Delalande F., *La musique est un jeu d'enfant* I.N.A.-G.R.M./Buchet-Chastel, Paris, 1984.

(6) Deux émissions portent sur le silence.