

l'éducation musicale à l'école

PRATIQUES ENJEUX PERSPECTIVES

actes du colloque
départemental
d'éducation musicale
en Seine-et-Marne
Melun 1988



institut de pédagogie
musicale et chorégraphique

1989a « Le rôle des dispositifs dans une pédagogie de la création musicale enfantine », in *l'éducation musicale à l'école* (actes du colloque départemental d'éducation musicale en Seine et Marne, Melun 1988) IPMC, La Villette, Paris.

*Le rôle des dispositifs
dans une pédagogie
de la création musicale enfantine*

FRANÇOIS DELALANDE
Responsable des recherches théoriques, INA-GRM.

Comment guider sans orienter ? C'est à peu près en ces termes contradictoires que s'exprime l'équilibre impossible que doit réaliser la pédagogie musicale d'éveil. Il s'agit bien de guider — quel serait, sinon, le rôle de l'éducateur ? — mais sans orienter, car l'éveil musical invite l'enfant à une recherche à laquelle le maître n'a pas à imposer ses propres options. Il y a là une réelle difficulté, aussi bien théorique que pratique, que doit pourtant dépasser l'enseignant, sous peine de tomber sur l'un des deux écueils opposés qui le menacent : le laisser-faire absolu qui ne stimule aucun progrès et la directivité mal placée qui inhibe l'imagination. Naviguer entre les deux demande quelques repères.

LES DONNÉES DU PROBLÈME

Situation

Ce que nous appelons ici « éveil musical », c'est ce travail pédagogique qui s'est développé spécifiquement en France depuis une vingtaine d'années dans le sillage de la musique concrète, française elle aussi, et qui mène l'enfant de la découverte et l'exploration de sources sonores à l'invention et la création. Au passage, il apprend à phraser le son, à exprimer par lui, à écouter ; il s'exerce à faire et entendre.

Pour bien spécifier de quelle pédagogie il s'agit, rappelons-en les options de base :

- élargir le champ de la musique, en incluant les musiques contemporaines, extra-européennes, populaires,
- remettre, par conséquent, à plus tard — ou confier à d'autres institutions — l'enseignement du solfège et des techniques propres à la musique « classique » occidentale,
- donner la place centrale à une activité de production qui fasse appel à la créativité.

Comme on l'a souvent remarqué, ces choix ne sont devenus réalistes que le jour où la musique contemporaine s'est rapprochée de celle des enfants, c'est-à-dire où les « systèmes » sont tombés en désuétude, que ce soit la tonalité ou le sérialisme, et où s'est imposée une approche « primitive » du matériau.

Arrêtons-nous un instant sur les deux termes de ce rapprochement : l'enfant et le compositeur contemporain. L'éveil musical aurait pu n'être qu'une découverte des œuvres et des instruments. S'il a pris la forme d'une véritable recherche musicale à laquelle est convié l'enfant, c'est parce qu'un double constat a pu être dressé, concernant les deux partenaires de cette rencontre.

Il existe une activité spontanée d'exploration sonore, qui prend des formes variées, depuis les premiers mois de la vie jusqu'à l'adolescence. Elle s'intègre, chez le tout-petit, à l'activité sensori-motrice, dont elle n'est qu'une composante, et participe donc à cette découverte du réel environnant. On connaît ces comportements de jeu sonore, avec la voix, les objets, les surfaces, l'espace. Ou plutôt on sait qu'ils existent, car notre connaissance des différenciations progressives du son et du moi, du son et de l'objet, du son et du geste, est loin d'être aussi avancée et précise que, par exemple, celle de la permanence de l'objet matériel. Cependant, quelques musiciens avisés n'ont pas attendu que la psychologie ait, étudié ces questions pour voir dans cette relation entre le son et le geste qu'explore l'enfant les prémices de toutes les autres formes de relations entre le son et le geste qui imprègnent la musique à tous les niveaux, qu'il s'agisse de jouer d'un instrument, d'écouter plus ou moins corporellement, de diriger un orchestre ou un chœur, ou même de se représenter mentalement les rythmes et les phrasés. Donc l'enfant explore — secoue, gratte, fait rebondir — et écoute, sans qu'on ait à le lui enseigner, c'est notre premier constat.

Ceci rejoint *une attitude de recherche, en musique*. Celle, évidemment, du musicien qui, lui aussi, gratte frappe ou fait rebondir, puis sélectionne des singularités sonores qu'il développera dans une composition. On pense, en premier lieu, à la musique « concrète », ou à ces œuvres instrumentales qui utilisent des modes de jeu ou des sonorités inhabituelles. Mais l'attitude concrète en musique existait bien avant la musique concrète. Chercher des dispositions d'accords sur son clavier, comme le faisait Ravel, est une manière concrète de travailler, qui s'oppose à l'écriture « à la table ». L'écoute intérieure qu'implique celle-ci est une représentation mentale de quelque chose de déjà entendu, ou imaginé par extrapolation à partir du déjà entendu, alors qu'une véritable recherche, portant sur un domaine inexploré, suppose une forme d'expérimentation. C'est pourquoi on entend souvent les compositeurs réclamer une possibilité de collaboration avec les instrumentistes, et pas seulement pour vérifier quand c'est trop tard... Et la composition en studio, en constant face à face avec le son, est l'aboutissement de cette attitude. À côté de la génération plus ancienne de compositeurs qui mettent en œuvre leur savoir, on voit se développer celle des musiciens qui trouvent légitime, et peut-être plus franchement novateur, d'apprendre en explorant. D'essayer « pour voir » des gestes, des objets, des combinaisons, et qui par là retrouvent les comportements ouverts du jeu sonore de l'enfant.

Cette rencontre a un caractère historique. Il n'est pas certain que la période d'empirisme et d'expérimentation en musique ne sera pas révolue dans quelques décennies et que l'écriture au terminal d'ordinateur ne renouera pas avec la tradition, à peine transposée, de l'écriture à la table. L'actuelle connivence entre compositeurs et enfants est une chance à saisir pour la pédagogie musicale...

En même temps qu'il ouvre des voies, ce constat appelle une question. Si l'enfant, dans ses jeux, et sans qu'on ait rien à lui apprendre, découvre les gestes et les attitudes mêmes du compositeur, alors pourquoi des pédagogues ? Pourquoi et comment guider ces recherches dont on a dit qu'elles sont « spontanées » ? Cela ne va pas de soi.

Pourquoi une pédagogie du « spontané » ?

On a abondamment critiqué le « spontanéisme » pédagogique, et c'est à juste titre. Mais qu'entend-on par « spontané » ? Il existe des degrés dans le spontané. Pour prendre des exemples connus, la succion, la marche et la parole demandent, pour se développer, des interactions différentes avec l'adulte. La succion est réflexe et ne dépend en rien de l'exemple de l'adulte (le fœtus suce son pouce). La marche sur les deux jambes est une caractéristique générale de l'espèce, mais il semble qu'elle soit favorisée par l'imitation de l'adulte (il existe au moins un cas, dans la littérature, « d'enfant sauvage » ayant grandi au contact de loup qui ne marchait qu'à quatre pattes). Quant au langage, il s'acquiert par la relation avec l'adulte, avec les spécifications culturelles que cela entraîne. On n'enseigne

à l'enfant ni à sucer ni à marcher ni à parler, mais l'interaction avec l'adulte intervient à des degrés divers dans ces acquisitions « spontanées ».

Qu'en est-il de l'exploration et de l'expression sonores ? A vrai dire, on n'en sait pas grand chose, ce domaine étant resté le parent pauvre de la psychologie de l'enfant. On aimerait pouvoir décrire avec détails et certitude quels sont les types d'interactions avec le milieu, les adultes, avec les autres enfants qui favorisent une utilisation riche et variée des ressources sonores dans les différentes formes de jeu, sensori-moteur, symbolique et réglé, et à quelles conditions elles s'épanouissent ensuite dans des conduites musicales. Nous devons nous contenter de tirer les conclusions d'analyses de séances pédagogiques¹ qui montrent bien comment progressent les enfants, sans qu'on puisse toutefois isoler commodément les facteurs qui déterminent leurs progrès. Ces observations sont un support indispensable à une première réflexion, même si elles demandent à être affinées et précisées dans des conditions qui autoriseraient des conclusions plus sûres et plus générales.

On constate, là aussi, qu'il y a des degrés dans le « spontané ». Dans le cheminement qui conduit l'enfant de l'exploration à une véritable création, on voit apparaître des paliers, séparés par des seuils qui ne seront franchis que si sont réunies les conditions favorables. C'est là qu'intervient l'éducateur.

Il semble qu'on puisse distinguer trois paliers, du plus au moins spontané.

— L'exploration de l'objet matériel qui fait du bruit est un comportement qui ne nécessite aucune intervention pédagogique particulière.

— Par contre la centration de l'attention sur le son produit, aux dépens des aspects mécaniques, visuels et tactiles, se fait (ou en tout cas se fait mieux) avec l'aide d'un artifice qui oriente l'attention. On peut considérer ce palier comme celui de l'exploration de « l'objet sonore » (et non plus de l'objet matériel) qui amène naturellement la recherche de « l'idée musicale » et la production de séquences improvisées.

— Enfin la construction élaborée, dans laquelle apparaissent des éléments intentionnels de forme musicale, demande des conditions particulières, même s'il existe un âge favorable.

On voit qu'il ne suffit donc pas de laisser faire. Il faut constamment tirer des ficelles invisibles pour conduire un développement apparemment « spontané ». Voyons comment.

La motivation

Une anecdote, rapportée par Monique Frapat, pose bien le problème de la motivation.

1. Enregistrées notamment à *l'Atelier de Création du Sonore au Musical* de Villepreux (Yvelines) animé par Huguette Ganchou, d'octobre 1985 à juin 1988.

Petite enfance et éveil musical

37

« Un jour je fais entendre un enfant enregistré au magnétophone sans qu'il le sache : Guillaume, 5 ans, imite une moto et nous raconte avec sa voix les virages, les reprises, les changements de vitesse et l'enivrement d'être grand et de prendre des risques.

« Réaction de la classe : « c'est facile ! ». Je sollicite Sylvain. Il affirme savoir « faire ça ».

« Il se plante devant le micro avec beaucoup d'assurance et... silence. Sollicité par ses camarades, il se décide et sort un son tout juste perceptible, tout droit, sans vie, et brusquement va s'asseoir, tout ému (...)

« Pourtant, à la récréation, je surprendrai Sylvain, à califourchon sur un banc de bois, vrombissant, les mains sur un guidon imaginaire, tendu, rouge de plaisir, s'inclinant en virtuose dans des virages sonores impressionnants.

« Pourquoi là, dans la cour, et pas dans la classe ? ».

Nous connaissons tous la réponse. La situation est complètement différente, et même s'il sait très bien jouer à la moto, Sylvain le fera avec plus ou moins d'invention selon que le contexte l'y poussera ou non. C'est une affaire de motivation.

Une distinction de vocabulaire de la psychologie de langue française est utile pour bien situer l'intervention pédagogique : celle entre « comportement » et « conduite ». La pédagogie musicale est encore souvent une pédagogie des comportements. A un apprenti pianiste, on enseigne des postures, des actes, des gestes à accomplir. Il n'est pas rare, pour la préparation d'un morceau de concours, que le professeur lui indique la nuance à respecter sur telle note, la respiration à marquer à tel endroit, etc. C'est à peu près comme si Monique Frapat avait expliqué à Sylvain comment faire un *sforzando* dans son vrombissement, en serrant un peu les lèvres tout en augmentant la pression du diaphragme, suivi, s'il vous plaît, d'un relâchement accompagné d'un son vocal nasalisé. Au lieu de cela, elle a trouvé plus habile de mettre toute sa classe à califourchon sur les bancs pour que l'imagination retrouve son efficacité. Au lieu de dicter des comportements, elle pratique une pédagogie des conduites. Le comportement, ce sont les actes, les gestes, les mouvements ; ce qui s'observe directement. Tandis que la conduite inclut une face cachée : ce qui motive le comportement. Pour emprunter une définition à M. Reuchlin, c'est « *un ensemble d'actes caractérisés par l'organisation que leur impose la fin poursuivie, consciemment ou non, rationnellement ou non, par l'organisme* ». (1981 ; 22)

Ce n'est pas parce qu'on n'en tient pas compte que les comportements ne répondent pas à une finalité. Si le jeune pianiste suit bien les indications de son professeur, c'est peut-être parce qu'il a envie de lui ressembler, ou pour faire plaisir à sa maman, ou parce qu'il craint des reproches. La pédagogie des comportements l'ignore superbement, du moment qu'on obtient les gestes voulus. Au contraire, la pédagogie des conduites ne dit rien des gestes. Elle intervient en amont ; elle fait porter son intervention sur ce qui va pousser l'élève à trouver lui-même les gestes. On voit que l'alternative entre ces deux orientations pédagogiques n'est pas entre le laisser-faire et la directivité. Simplement, le contrôle ne

s'exerce plus au même endroit. Ce ne sont plus les actes qui sont contrôlés, mais leurs motivations. La maîtresse ne dit plus à son élève « *fait ça* », mais se dit à elle-même « *qu'est-ce que je pourrais bien inventer pour qu'il ait envie de faire ça ?* ». Le bénéfice est considérable. S'il s'agissait d'enseigner les mathématiques, on l'évaluerait seulement en termes de rendement. Mais, s'agissant d'art, la motivation fait partie du contenu éducatif. La musique est un ensemble de conduites. Jouer ou écouter de la musique, ce n'est pas seulement effectuer un certain nombre d'actes. Pour dire les choses de façon un peu simplifiée, c'est avoir envie de les effectuer, les effectuer et ce faisant éprouver un plaisir et une émotion. Eduquer seulement les comportements ce serait rater l'essentiel.

Encore faut-il que deux conditions soient réunies : que l'on sache à peu près analyser, ne serait-ce qu'intuitivement, les facteurs qui déterminent les actes ; que l'on se donne le moyen d'agir sur ces facteurs. Nous ne nous étendrons pas sur une première catégorie de facteurs : les facteurs psycho-génétiques, dont nous avons déjà eu l'occasion de signaler les étroites connexions avec les conduites musicales en général (cf. « *Vers une psycho-musicologie* » Céleste, Delalande, Dumaurier, 1982). C'est le substrat sur lequel l'enseignant n'a pas le moyen d'agir mais qu'il aurait avantage à bien comprendre — si toutefois la recherche psychologique voulait bien l'aider à approfondir les connaissances des conduites pré-musicales de l'enfant. Rappelons seulement les grandes périodes piagétienne du jeu, qui constituent la toile de fond : la période sensori-motrice pendant laquelle se construit un répertoire de schèmes qui donne lieu à ces explorations sonores déjà évoquées ; le jeu symbolique qui permet à l'enfant, dès la fin de la deuxième année mais principalement vers 3 ou 4 ans, d'utiliser le son à des fins de représentation et d'expression (sans pour autant que l'exercice sensori-moteur disparaisse) ; et le jeu de règles qui favorise, surtout vers 5 ou 6 ans, l'intérêt pour les combinaisons sonores, les contraintes formelles et les distributions de rôles dans le jeu collectif. C'est une succession d'intérêts tellement forts chez l'enfant qu'il serait absurde de ne pas en faire le point d'appui d'une pédagogie musicale.

Mais ce n'est pas sur ces facteurs que peut agir l'éducateur. Il ne contrôle que les déterminants circonstanciels, qui d'ailleurs sont multiples, notamment :

- la relation à l'adulte et aux autres enfants,
- la relation à l'objet, source sonore,
- le dispositif.

On voudrait surtout souligner combien un artifice plus ou moins technique peut favoriser une conduite particulière chez l'enfant, pour peu qu'il renforce un intérêt propre à une période du développement psychogénétique. Plus précisément, voyons de quels « dispositifs » il est habile d'user, en prenant comme exemple un cursus particulier : celui, évoqué plus haut, qui fait passer de l'exploration d'un corps sonore à la création d'une séquence composée.

FRANCHIR LES SEUILS, DE L'EXPLORATION À L'ÉLABORATION

L'exploration de l'objet matériel

La première des trois étapes de ce parcours, l'exploration, est la plus « spontanée ». Placé devant un corps sonore nouveau l'adulte tout comme l'enfant est poussé par la curiosité à en inventorier les ressources. A propos du bébé, le mot « curiosité » convient mal, parce qu'il suppose le projet de comprendre ; on parle de réaction à la nouveauté. Mais la finalité est la même, si on la considère d'une certaine distance : c'est d'intégrer, grâce à la manipulation, des informations concernant le réel environnant.

La condition essentielle est que la rencontre ait lieu avec un corps sonore propice à l'exploration. Les critères, rappelons-le, varient avec l'âge mais surtout avec l'expérience de l'enfant (ou de l'adulte) : le caractère insolite du son, sa relative imprévisibilité (du moins au plus prévisible avec l'expérience), la relation spatiale entre l'enfant et l'objet (de l'instrument-environnement à l'objet qu'on tient dans les mains), la multiplicité des modes de jeu, la possibilité de variation par évolution morphologique plutôt que par combinaison, la présence renforçatrice « d'accidents »

L'exploration est plus ou moins favorisée par le choix du matériel, par l'attitude de l'adulte, mais elle a lieu d'elle-même très facilement. Par contre l'étape suivante est moins spontanément atteinte, et c'est pourquoi, très souvent, l'éveil musical, dans une version dégradée, en reste à ce qu'on appelle parfois la « recherche sonore ». La dépasser suppose un premier artifice.

L'exploration de l'idée

Que fait-on lorsque l'on a émis par hasard, en manipulant un objet, un son bizarre ? On essaie de recommencer, et comme en général le résultat n'est pas exactement le même, on produit, sans le vouloir, une variation. Le jeu peut durer longtemps si l'instrument est capricieux.

À ce point de l'exploration, deux attitudes peuvent être adoptées. Vus de l'extérieur, les gestes sont à peu près les mêmes, mais psychologiquement ce sont deux orientations divergentes, dont l'une seulement conduit à la musique. Dans un cas l'enfant est intéressé par la mécanique de la production du son, qu'il explore autant par la vue et le toucher que par l'écoute : ce qui l'intrigue c'est que ça frotte, que ça résiste, que ça rebondisse. Dans le second cas il oublie un peu la

mécanique pour fixer son attention sur le son lui-même, sur un détail morphologique qui en fait la singularité. Il y a déplacement de l'attention de l'objet matériel à « l'objet sonore », pour employer la terminologie de Pierre Schaeffer. Ce décrochage est essentiel. Les musiciens connaissent bien cette attitude : pour mieux écouter on détourne quelquefois son regard de l'instrument, les yeux dans le vague. C'est un artifice qui facilite la centration sur le son. Beaucoup d'éducateurs non musiciens ne sentent pas bien l'importance de ce seuil, qui pourtant donne accès à une conduite typique de l'invention musicale, l'exploration de l'idée.

En effet, si l'attention se fixe sur le son, c'est qu'il présente une singularité, et c'est elle qui va faire, dorénavant, l'objet de la recherche de l'enfant. Il la répète en la variant, comme on fait tourner un objet dans ses mains pour l'examiner sous différents angles. Or, cette configuration morphologique particulière est le prototype de ce qu'on appelle une « idée » musicale. Il est extrêmement fréquent, quel que soit le type de musique, que le processus d'invention musicale trouve son point de départ dans une telle « idée », entendue réellement ou intérieurement : une cellule mélodique, une instrumentation originale, un timbre, bref une trouvaille sonore. Il est donc décisif de donner le petit coup de pouce pédagogique grâce auquel l'enfant basculera de l'exploration de l'objet matériel à celle de l'idée ».

On rêve toujours de recettes miracles qui vont effacer les difficultés. Eh bien, justement, cette fois, il en existe une, c'est le microphone. On a là affaire au prototype de ce qu'on peut appeler un « dispositif ». Le micro est placé près du corps sonore, le son est amplifié et écouté par l'intermédiaire d'un casque ou d'enceintes acoustiques. Trois conditions, pour faire progresser l'exploration, se trouvent simultanément satisfaites.

D'abord le son est amplifié, détail pratique qui n'est pas sans importance. quand on sait que l'une des limitations de la lutherie trouvée — et quelquefois plus ou moins fabriquée — par les enfants, est l'absence de résonateur.

Ensuite, le son microphonisé est insolite, ce qui est, on l'a vu, une condition pour stimuler l'exploration. Mais il n'est pas insolite n'importe comment. Il est grossi; au lieu -qu'on entende, comme d'habitude, d'une distance de l'ordre du mètre, le dispositif micro-casque vous colle l'oreille sur le corps sonore — aussi près que l'est le micro lui-même — si bien que vous entendez finement des détails morphologiques du son, des crissements, des chuintements infimes. Le micro pénètre dans la matière du son. Or il se trouve que les intérêts du jeune enfant (moins de 6 ans environ) vont aux évolutions de matière beaucoup plus qu'aux combinaisons discrètes.

Enfin et surtout le micro dissocie artificiellement « l'objet sonore » de l'objet matériel. On souhaitait que l'enfant soit capable de ce décrochage qui lui fait oublier relativement les aspects mécaniques du phénomène exploré pour centrer son attention sur le résultat sonore ; donc, que de ce complexe sensorimoteur fait

de gestes, de sensations tactiles visuelles et auditives, il extrait la dimension auditive pour en faire le fil conducteur de son exploration. Or, précisément, le micro matérialise cette extraction. Laissant l'objet matériel à distance respectable, sur la table ou le sol, il en saisit le bruissement intime et vous le chuchote à l'oreille — à moins qu'il le dilate à l'échelle de la classe entière. Il en fait l'objet d'une nouvelle exploration, celle de la singularité sonore, choisie, sélectionnée, et qu'on va pouvoir faire varier à loisir. L'attitude psychologique que l'on cherche à éduquer et qui est véritablement la clef d'accès aussi bien à l'écoute qu'à l'invention, il l'induit artificiellement.

Un enfant qui a franchi ce premier seuil sait improviser une séquence, c'est-à-dire s'arrêter sur une idée, la faire évoluer sans toutefois perdre ce qui en fait l'intérêt, puis saisir une nouvelle trouvaille involontaire au début mais qui, retenant son attention, fera l'objet d'un nouveau développement, et cheminer, ainsi, d'idée en idée. Il lui reste un cap à passer, c'est celui de la construction volontaire.

Vers une construction

C'est vers 5 ou 6 ans (plutôt 6 que 5) qu'apparaissent quelques indices d'une sensibilité à des effets de forme. Il arrive par exemple qu'un enfant, improvisant depuis cinq minutes sur une cithare microphonisée, trouve, après un *ostinato* rythmique rapide, dans l'esprit d'une strette, une sortie miraculeuse en ralentissant, montant dans l'aigu et finissant par une délicate oscillation sur deux notes aiguës. Ce serait un crime d'ajouter quoi que ce soit. Il l'a bien senti : il s'arrête, manifestement satisfait. A part ces réussites exceptionnelles, il n'est pas rare qu'un enfant de 5 à 6 ans improvise quelque chose qui ressemble à une fin, s'arrête, en effet, et ajoute, pour le cas où on n'aurait vraiment rien compris : « *c'est fini* ».

Il semble donc qu'il y ait un âge où l'enfant devient capable d'évaluer l'effet spécifique d'un moment en fonction du poids de tout ce qui a précédé. Donc d'avoir une perception globale, et non plus instant par instant. Il est mûr pour la composition.

Il se trouve alors face à plusieurs difficultés qui n'ont pas, pour l'instant, trouvé de solutions véritablement satisfaisantes, faute d'avoir encore donné lieu à suffisamment d'essais. On peut tenter de les sérier et d'avancer quelques propositions.

La forme se pense traditionnellement à deux dimensions, la succession et la simultanéité, et nous adopterons ce plan en cherchant à dégager ce qu'implique la maîtrise de la forme en termes de conduite. Voici, sans prétention à l'exhaustivité, ce qui peut apparaître comme cinq composantes du sens de la forme ; les trois premières concernent la succession, les deux dernières la simultanéité.

1. Percevoir le présent en fonction du passé, comme on l'a vu, est l'indice d'une sensibilité à la forme. L'étape suivante serait d'imaginer le futur en fonction du présent et du passé, donc, d'une certaine manière, de s'abstraire du temps pour construire une représentation mentale de l'œuvre.

A un premier degré, il s'agit seulement d'anticiper. Au lieu de constater, par exemple, qu'après quelque chose de tendu et de rapide un ralentissement peut créer une sensation de détente, il s'agit, pendant qu'on improvise la séquence tendue, d'imaginer l'heureux effet que pourrait produire un relâchement progressif; donc de « l'amener » volontairement. C'est l'art « d'amener » une nouvelle idée, un changement — c'est-à-dire de conduire volontairement son improvisation — que conditionne cette aptitude à anticiper.

Comment l'éduquer ? Il semble à peu près évident qu'il suffit d'intégrer progressivement l'expérience acquise. A force de constater l'effet d'une succession qu'on a rencontrée plusieurs fois par hasard, on finit par être capable de la prévoir. Il n'y a pas d'autre condition que la maturité fonctionnelle de la mémoire. Le dispositif idéal n'est pas distinct de celui qui favorise l'improvisation d'une séquence.

2. On franchit un pas si l'on doit concevoir *in abstracto* un enchaînement de moments successifs. Ce n'est plus anticiper une évolution de ce qu'on entend actuellement mais se représenter abstraitement les différents termes de la relation.

C'est ce que l'on fait lorsqu'on compose sur partition, et cette procédure est souvent utilisée avec les enfants. On favorise, en effet, la représentation mentale dès qu'on remplace le son concret par une symbolisation, qu'elle soit graphique ou verbale. Les outils pédagogiques privilégiés seraient-ils donc la verbalisation et les diverses formes de « partitions » ?

On ne peut cependant que constater que le passage de la séquence improvisée, fondée sur l'exploitation de la trouvaille, à la construction imaginée verbalement ou à l'aide d'une partition, s'accompagne toujours d'une régression. Est-ce un mal nécessaire ? Au lieu de savoureuses transformations on a droit à des oppositions simplistes (aussi simplistes que l'est la notation ou la description utilisée). Ne revenons pas sur ce chapitre, souvent discuté, du bon usage de la partition. Il faudrait apprendre à nommer ou noter ce qui fait la singularité de l'idée plutôt que croire enfermer le sonore entre quatre paramètres.

L'enregistrement sur magnétophone autorise la réécoute, mais celle-ci ne favorise une perception structurale que pour autant qu'elle est le support d'une analyse. On est ramené au graphique et au verbal. Mais leur rôle est allégé ; ils n'ont plus à représenter les sons mais les articulations, ce qui est infiniment moins réducteur. C'est donc sans doute un habile dosage de réécoute, de compléments graphiques sommaires, destinés simplement à souligner les éléments de construction, et de commentaires verbaux n'hésitant pas à emprunter largement au métaphorique qui pourrait conduire à une maîtrise aussi peu réductrice que possible de cet aspect là de la forme.

Il reste à dire que les rares exemples manifestant une véritable perception de

la « grande forme » préservant la singularité de l'idée viennent, pour l'instant, d'enfants d'une dizaine d'années.

3. Organiser la musique, c'est aussi quelquefois tenir son auditeur en haleine, le préparer, le surprendre, le « manipuler ». Non pas fabriquer un objet mais conduire une écoute. On entre dans la dimension *rhétorique* de la forme.

Le berger qui improvise tout seul en gardant son troupeau n'a personne à surprendre ; il s'arrête au beau milieu d'une séquence sans choquer personne, reprend quand et comme il l'entend. Par contre, l'art de préluder vient en partie d'une situation publique qui oblige le musicien plus ou moins professionnel, face à un groupe, à attirer l'attention, voire à démontrer sa virtuosité avant de commencer. Certains éléments de la forme (les éléments rhétoriques) sont ainsi liés à une relation avec un public.

On est dans le cas où la fonction détermine (en partie) l'objet. Il est donc tout à fait naturel de recréer dans la classe des conditions analogues, où l'enfant qui improvise ait, lui aussi, à capter, à surprendre, à conduire son auditoire.

4. Quant à la polyphonie, on peut la voir comme l'art de **faire jouer deux « chaînes »** l'une par rapport à l'autre. C'est une conception moderne, celle qui a cours par exemple dans la composition électroacoustique. Elle correspond à la situation où deux enfants développent chacun une séquence sur leur corps sonore (ou avec la voix) mais où la superposition des deux engendre une curiosité supplémentaire. Du mariage des deux idées naît une troisième. La motivation est encore l'exploration, mais l'exploration de cette troisième idée. Un seul enfant, capable de dissocier l'usage de ses deux mains, pourrait réaliser une telle polyphonie.

On voit que l'aptitude sollicitée est d'entendre simultanément deux chaînes, tout en appréciant leur complémentarité. On pourrait penser que réaliser un tel équilibre est plus facile à deux que seul. Ce n'est pas certain. Les difficultés ne sont pas les mêmes. Seul, elles sont d'ordre moteur : les deux mains doivent être indépendantes. A deux, elles sont psychologiques : non seulement il faut entendre deux voix (ce qui est déjà vrai seul) mais il faut les équilibrer mentalement, alors qu'on a tendance à privilégier celle qu'on produit soi-même.

Là encore, le dispositif miracle existe, c'est le mixage. Le mélange des deux chaînes (captées par deux micros) qu'on entend sur les enceintes ou dans le casque, matérialise cette opération qu'on demandait aux enfants d'effectuer mentalement.

5. Mais la plupart du temps la polyphonie s'exécute à plusieurs, et fait appel à une tout autre motivation, le **jeu collectif réglé**. Aux alentours de 6 ans, l'un des grands plaisirs des enfants est de s'organiser, de se répartir les rôles et de respecter, de plus en plus scrupuleusement, les règles convenues. La musique n'échappe pas à cette forme d'organisation. Organiser les interventions c'est aussi

organiser la musique elle-même. Dans tous les répertoires où chaque voix se confond avec un musicien, la polyphonie apparaît comme une transposition sonore d'un jeu de relations entre les personnes. Une « réponse » en « imitation », c'est répondre à un thème par un autre qui l'imité, mais c'est aussi répondre en l'imitant à un partenaire du jeu musical. On règle donc la musique en réglant l'échange.

C'est ainsi qu'on verra trois enfants se donner des consignes très strictes : l'un battra une pulsation lente pendant que le second marquera des temps rapides respectant les coïncidences, tandis que le troisième placera des motifs déterminés, jusqu'à un signal convenu, etc. Le résultat n'est pas fameux, mais l'écoute mutuelle est garantie par le souci de se surveiller les uns les autres.

Une remarque, pour clore cette question de la forme : faut-il nécessairement composer la musique ? On a cherché ici à distinguer plusieurs aspects de la construction musicale : c'est parce qu'ils répondent à des conduites différentes, que favorisent des situations ou des dispositifs différents. Mais c'est aussi parce que ce sont des objectifs distincts, qui ne présentent peut-être pas la même urgence. On remarquera que la composition proprement dite, qui fait appel à une représentation mentale de l'ensemble de l'œuvre, grâce, la plupart du temps, à la partition, est une pratique de référence en occident, mais qui est loin d'être aussi développée sur tous les continents. L'éveil musical étant conçu comme une ouverture à la musique dans ses aspects les plus universels, il est légitime de s'interroger sur l'universalité des dimensions du sens de la forme qu'on a distinguées et de les hiérarchiser. Or que remarque-t-on ? Que l'anticipation semble requise pour toute forme d'invention musicale, et que la polyphonie, conçue à la fois comme complémentarité d'idées et comme jeu de règles, est assez répandue dans les civilisations qu'on considère comme riches musicalement ; mais que la construction rhétorique est liée à des circonstances particulières, et que la composition *in abstracto* est plutôt rare. Sans nier l'intérêt de cet objectif spécifique, on doit se garder de croire qu'invention musicale égale composition.

On voit comment l'analyse des conduites impliquées dans les différentes étapes du développement de l'invention musicale permet d'imaginer les situations et des dispositifs susceptibles de les favoriser. C'est en procédant ainsi que l'éveil musical peut poursuivre cet objectif paradoxal de guider une recherche qui vient de l'enfant sans orienter esthétiquement ses trouvailles. Nous laisserons à Piaget le mot de la fin : *« Ici à nouveau — et plus que partout ailleurs — il faut se garder d'une tentation qui menace chaque fois qu'une branche nouvelle d'enseignement est introduite : l'éducation artistique doit être, avant tout, l'éducation de cette spontanéité esthétique et de cette capacité de création dont le jeune enfant manifeste déjà la présence; elle ne peut, moins encore que toute autre forme d'éducation, se contenter de la transmission et de l'acceptation passive d'une vérité ou d'un idéal tout élaborés : la beauté, comme la vérité, ne vaut que recréée par le sujet qui la conquiert ».*

Références des textes cités

Céleste B., Delalande F., Dumaurier E., *L'enfant du sonore au musical*, INA-Buchet/Chastel, Paris, 1982.

Delalande F., *La musique est un jeu d'enfant*, INA-Buchet/Chastel, Paris, 1984.

Frapat M., « *Situazioni di giochi musicali vissute nella scuola materna* », in *Bambini*, Bergamo, Janvier 1988.

Piaget J., « *L'éducation artistique et la psychologie de l'enfant* », in *Art et éducation*, Unesco, Paris, 1954.

Reuchlin M., *Psychologie*, PUF, Paris, 1977, 1981.