

François Delalande/Evelyne Gayou, entretien de juin 2014

Recherches pédagogiques et fondamentales au GRM et au-delà.

Évelyne Gayou : François Delalande vous écrivez dans un entretien¹ avec Andrea Giraldez, en 2010, que contrairement à beaucoup de compositeurs, vous ne voyez pas la pédagogie comme un simple gagne-pain mais comme une activité noble. Pouvez-vous expliquer cette attitude de « militant » de la pédagogie musicale qu'on retrouve en permanence chez vous et qui a certainement contribué fortement à votre renommée dans ce secteur.

François Delalande : Effectivement, dans le milieu musical, il arrive que la pédagogie soit menée par des musiciens qui n'ont pas pu faire une carrière professionnelle de haut niveau. En ce qui me concerne - c'est une question d'histoire personnelle - j'ai été extrêmement sensible à la manière dont on peut agir sur une personnalité et la transformer. Je raconte quelquefois cette anecdote qui remonte à la période où, étant jeune étudiant, je donnais des cours particuliers de mathématiques. Évidemment, j'avais souvent affaire à des enfants nuls en maths... Ce qui est étonnant, c'est que si on leur fait faire un petit progrès - ce qui est facile, car ce sont souvent des enfants intelligents mais bloqués - en leur montrant de simples astuces (comment résoudre une équation, comment on ajoute des nombres négatifs, que sais-je ?), tout d'un coup ils se disent : « mais je comprends ! ». Alors non seulement ils se mettent à être bons, mais ils acquièrent une image positive d'eux-mêmes. J'ai eu au moins une dizaine d'expériences d'enfants qui donnaient le sentiment qu'on ouvrait une personnalité, à travers les mathématiques. Et les mathématiques ce n'est pas grand-chose comparativement à la musique : si on fait entrer les enfants dans un art, alors l'enjeu n'est pas une transmission de recettes et une confiance en soi, c'est une ouverture beaucoup plus profonde d'une sensibilité à travers la création. Évidemment, pour moi, c'est central, et dans le droit fil de Rabelais, Montaigne, Rousseau. C'est même étonnant que pendant longtemps on ait considéré la pédagogie et la formation d'une personnalité comme un objectif essentiel, sur le plan humaniste, et que maintenant, comme en musique, on en fasse souvent –pas toujours- un simple gagne-pain.

La définition de la musique s'est élargie

EG : Allons encore plus loin : pourquoi la pédagogie en est-elle arrivée là ?

FD : C'est certainement à cause de la professionnalisation très élevée des métiers de la musique. Ça n'a pas été toujours comme cela. Il y a des périodes où jouer de la musique était, en soi, extrêmement important, même si on n'était pas professionnel. On pouvait être Frédéric II, roi de Prusse, et jouer et même écrire de la musique, comme un professionnel. Frédéric II avait été un élève de Quantz, excellent flûtiste et auteur d'un essai toujours respecté sur la musique baroque.

¹ « Historias de vida : entrevista con François Delalande », Andrea Giraldez, *Eufonia n° 49*, Grao, Barcelona, 2010 (en français sur www.francois-delalande.fr).

Ensuite on constate une évolution historique très nette, c'est que le métier de compositeur s'est de plus en plus professionnalisé : alors qu'il était facile d'écrire un petit menuet pour clavecin au XVIIIe siècle, composer est devenu beaucoup plus difficile au XIXe siècle quand on a commencé à écrire des musiques plus élaborées. Avec le développement du concert, les compositeurs sont devenus des gens très importants, voire des idoles pour le public. Et après cela l'écriture est devenue quasiment inabordable pour le profane : par exemple la musique sérielle, non seulement les amateurs ne peuvent pas l'écrire mais ils ne peuvent pas la jouer, même s'ils sont pianistes – aucun amateur ne peut jouer les *Structures pour deux pianos* de Boulez - et même l'écouter devient difficile. Il y a eu une professionnalisation de la musique qui, fort heureusement, a conduit à une forme d'impasse, si bien qu'on est maintenant revenu à des pratiques beaucoup plus ouvertes et on peut de nouveau aller jusqu'à composer la musique.

EG : Le renouveau de l'accès à la composition musicale qu'on constate aujourd'hui est-il lié à l'émergence des nouvelles technologies ? Peut-on faire un parallèle entre les pédagogies musicales du XVIIIe siècles et celles qui émergent depuis la seconde guerre mondiale ?

FD : Ce n'est pas seulement les nouvelles technologies comme outils, c'est plutôt l'ouverture que les nouvelles technologies ont apportée. On a fait de la musique avec des magnétophones, des bruits et des sons enregistrés puis traités, et de ce fait la définition de la musique s'est élargie : la musique ce ne sont pas les notes, le contrepoint et l'écriture. Cette transformation-là peut s'appliquer à des musiques qui ne sont pas faites avec les nouvelles technologies. Par exemple on peut pratiquer des jeux vocaux, je pense à Guy Reibel, et tout ce qui se produit avec la voix. Même dans les lycées et les collèges, on entend des musiques faites par les enfants à partir de jeux sur les mots et leurs sonorités, sans l'apport d'aucune technologie. Donc c'est le fait qu'on ait redéfini la musique sans passer par les notes mais plutôt par le jeu sur les sons et leur assemblage qui rend possible la création sans connaître le solfège. Mais il est vrai que la technologie a démultiplié les moyens.

De la musique concrète à une pédagogie concrète

EG : François Delalande, rappelons maintenant les circonstances de l'émergence de la pédagogie musicale d'éveil, au cours des années 1970, dans l'entourage de la musique électroacoustique et plus particulièrement du GRM. Comment Pierre Schaeffer en a-t-il été l'inspirateur ? Comment tout cela a pris de l'ampleur, notamment avec des programmes à la radio, des équipes de chercheurs.

FD : C'est extrêmement simple. J'étais personnellement intéressé par la pédagogie, et quand je suis arrivé au GRM, en 1970, j'ai vu des compositeurs qui souvent ne connaissaient pas le solfège ou en tout cas n'en avaient strictement pas besoin. Ils faisaient une musique à partir de sons ou de corps sonores dans une attitude d'exploration, c'est-à-dire en essayant de trouver des sons intéressants et de les développer. Et le rapprochement avec ce que font de jeunes enfants était absolument évident. J'étais étonné que Schaeffer ne s'en soit pas rendu compte, quand il parle de « retour aux sources » par exemple. Il pense au retour aux sources du son ou bien à l'origine de la musique en remontant à la préhistoire, à l'homme de Néandertal qui « a pu utiliser la même calebasse pour faire la soupe et la musique ». Pourtant, autant on ne saura jamais ce qu'il en a été vraiment de l'homme préhistorique, autant si on regarde du côté des bébés, la comparaison est facile. C'est évident lorsqu'on voit un petit enfant qui trouve un son par hasard, qui le produit en frottant ou en écrasant une bouteille en plastique et qui est intéressé par ce bruit - sa curiosité est excitée par la singularité du son. Il a envie de le

reproduire, de recommencer ; et à partir de l'âge de 7 mois à peu près, non seulement il recommence mais il change un peu (il écrase un peu plus doucement, ou un peu plus vite, il introduit des micro rythmes). Ces sonorités attirent sa curiosité et il prolonge son exploration. Ce processus est bien connu sous le nom de réaction circulaire ; c'est le processus d'invention qui apparaît dès les premiers mois de la vie.

EG : Les recherches sur les réactions circulaires remontent aux travaux de Jean Piaget, n'est-ce pas ? En ce qui vous concerne, vous avez d'abord travaillé sur les enfants des écoles maternelles, au début des années 1970. Par quel processus êtes-vous remonté jusqu'aux bébés ?

FD : Au début des années 1970, le secteur scolaire le plus ouvert aux expériences était l'école maternelle. On mettait déjà depuis longtemps les enfants en situation de faire de la peinture et du dessin. Ils avaient toujours fait des gribouillis - sauf qu'on ne les a pas toujours considérés comme de l'art. On a commencé à les considérer comme de l'art, au début du XX^e siècle quand certains peintres se sont eux-mêmes intéressés à l'art primitif, et le concept « d'art enfantin » est né. Au fond il s'est passé à peu près la même chose au GRM, avec la musique concrète : on pouvait considérer certaines productions sonores des jeunes enfants comme une forme d'art enfantin.

La première ambition n'était pas de recherche fondamentale mais principalement d'application pédagogique - c'est-à-dire : « on pourrait faire cela avec les enfants ». De même qu'en école maternelle, ils font de la peinture, de même ils pourraient faire de la musique. Dans le cas de la musique, la ressemblance des productions enfantines avec la musique concrète nous a conduits à nous demander comment mettre cela en pratique. Donc nous avons constitué un petit groupe avec Claire Renard, Évelyne Gayou, Jacques Rémus, Francis Wargnier, Wisla Radkiewicz et Marc Favre et les premiers essais dans les maternelles ont commencé².

Peut-être faudrait-il que je dise ici qu'une relation s'était aussi établie avec Monique Frapat qui nous avait demandé d'aller voir un spectacle qu'elle avait monté avec sa classe d'école maternelle sur le thème de la laverie. Les enfants étaient allés visiter une laverie, et pendant tout le parcours de retour ils avaient imité les machines à laver, tant sur le plan gestuel, en faisant de grands cercles avec leurs bras, que du point de vue sonore. Et au lieu de faire de la discipline, tout le talent de Monique Frapat avait été de choisir de canaliser ces propositions naissantes en emmenant les enfants continuer l'expérience dans la salle de sport, pour finalement en arriver à monter un spectacle. On voyait bien qu'il y avait quelque chose de très important à faire : tout d'un coup l'approche de la musique pouvait se faire par la création.

Jusque-là, dans notre cursus occidental, l'entrée en musique commençait par ne rien savoir du tout, c'était la base. Puis on débutait par l'apprentissage de quelques techniques et un peu de solfège, pour commencer à jouer d'un instrument ; et c'est seulement après un long cursus qu'on avait le droit d'aborder la composition - après avoir appris l'harmonie, le contrepoint et la fugue. C'est l'axiome de la table rase.

En ce qui me concerne, en voyant travailler les compositeurs du GRM, j'ai tout de suite fait le parallèle avec ce que faisaient les enfants : partir d'une forme d'exploration, choisir quelque chose, le développer. La question était de savoir jusqu'où prolonger cette comparaison. Est-ce

² « Le GRM en maternelle » dans le cahier *Pédagogie musicale d'éveil*, Ina/GRM 1976a, en ligne sur www.francois-delalande.fr,

qu'on va bâtir une pédagogie là-dessus ? Je me suis mis à lire ce qui se faisait en psychologie de l'enfant, donc effectivement Piaget était important. Je me suis aussi intéressé à ce qui se faisait dans le domaine de la peinture : Arno Stern, les premiers ateliers de peinture, comment cela avait démarré. On voyait bien que c'était aussi lié à l'histoire de l'art : tant qu'on faisait de la peinture académique on ne pouvait pas se rapprocher des enfants, mais dès qu'on se mettait à créer des formes moins figuratives, sans perspective, etc. on trouvait un rapport avec l'art enfantin.

EG : Comment se fait-il que Pierre Schaeffer n'ait pas lui-même exploité ce que vous appelez joliment cette « aubaine historique » pour la pédagogie ?

FD : Schaeffer n'a pas tout fait. Il a fait énormément de choses, mais pas celle-là. C'est d'ailleurs bizarre. J'ai été frappé par le paragraphe où il parle de l'homme de Néandertal. C'est étonnant qu'il n'ait pas remplacé « Néandertal » par « bébé » et on avait un programme de recherche considérable !³

Mais au départ, dans les années 1970, notre recherche a commencé dans les écoles maternelles. L'idée était strictement pédagogique : qu'est-ce qu'on peut faire en pratique avec des enfants jeunes. Claire Renard a mis au point des jeux musicaux ; on a fait des recherches sur les imitations avec Élisabeth Dumaurier : comment un enfant d'environ 3 ans imite une forme sonore. On s'est aperçu qu'à 3 ans ils imitent déjà très bien les formes, en revanche il faut attendre à peu près 5 ou 6 ans pour qu'ils soient capables d'imiter les rythmes, même les plus simples. C'est d'ailleurs un test prédictif de lecture : quand ils commencent à imiter les rythmes, ils peuvent apprendre à lire.

EG : Est-ce qu'on retrouve cela dans toutes les cultures ?

FD : Ça, c'est une autre question. En ce qui me concerne, je répondrai oui. Ma réponse est que tout ce qui est de l'ordre du sensori-moteur est indépendant de la culture, des premiers mois de la vie, probablement jusqu'au-delà d'un an - mais là on brûle les étapes, c'est un résultat de recherche en anthropologie de la musique, fondée sur le développement des conduites musicales : les réactions circulaires de l'enfant qui dans un premier temps produit un son par hasard, puis le re-produit et enfin recherche les variations. Le principe même des réactions circulaires est certainement universel, comme tous les premiers schèmes sensori-moteurs,. Par exemple, on n'imagine pas que la succion soit culturelle, c'est lié à une condition de survie. De même, prendre un objet, le froter, le secouer, etc. c'est absolument indépendant de la culture. Mais par contre il y a un moment où tous les objets ne tombent pas dans toutes les mains, c'est selon l'environnement matériel plus ou moins favorable. Par exemple s'il y a des percussions, les enfants vont plutôt taper ; puis rapidement il y a les interactions avec les adultes : l'influence du milieu culturel sur le développement intervient très vite. J'ai commencé à m'intéresser à cela à la fin des années 1970 et j'en ai conclu qu'il fallait aller voir du côté des bébés et non plus seulement des écoles maternelles.

³ *L'homme préhistorique [le jeune enfant] ne connaît-il pas ainsi un double usage de la voix : émettre des cris d'appel, de menace ou de colère, ou bien mettre à l'essai ce que les spécialistes appellent pompeusement son appareil phonatoire, plaisir de crier à pleins poumons, plaisir aussi de frapper sur des objets, sans que soient nécessairement dissociés le geste et son effet, la satisfaction d'exercer ses muscles et celle de « faire du bruit » ? Faut-il chercher dans de tels jeux, qui se seraient par la suite perfectionnés en même temps que se développaient leurs significations, l'origine simultanée du chant, de la danse et de la musique ? TOM, p. 42.*

De la pédagogie à la recherche fondamentale

Il y a deux axes à ma recherche, celui des applications pédagogiques - comment on peut faire faire de la musique aux enfants en commençant par la création - et l'axe plus théorique qui est d'essayer de comprendre comment naissent chez l'enfant des conduites dites musicales. Cette dimension ontogénétique je l'ai explorée un peu plus tard, dans des crèches. Le premier programme de recherche sur ce sujet, avec Bernadette Céleste et Élisabeth Dumaurier, a consisté à faire des observations en crèche, avec des moyens assez rudimentaires - on enregistrait l'enfant en train de jouer sur une piste du magnétophone *Uher*, et les commentaires de Bernadette Céleste sur l'autre piste, alors qu'elle était cachée derrière une vitre, pour ne pas perturber l'enfant. On trouve les conclusions de cette recherche dans le livre *L'enfant du sonore au musical* (1982)⁴. Et puis on a refait des observations dans les crèches parisiennes de manière plus systématique, dans les années 1980, avec Jean-Luc Jézéquel qui était psychologue de crèche. On a enregistré au moins une centaine d'enfants, dans les mêmes situations, au même âge. Malheureusement on n'a pas pu continuer à payer Jean-Luc Jézéquel - la recherche, ça comporte aussi un aspect de gestion, et là-dessus je n'étais pas très performant - je me suis retrouvé avec un énorme corpus d'enregistrements vidéos que j'ai utilisé pour des conférences mais qui aurait pu être encore mieux exploité. Enfin j'ai recommencé des recherches à Florence en Italie en 1991, avec Marco Geronimi. La ville de Florence voulait qu'on enseigne la formation musicale aux puéricultrices de crèche. Je pensais que plutôt que leur apprendre à chanter ou autre, il valait mieux les former à l'observation, pour les rendre attentives aux petits bruits que peut produire un enfant, par exemple, et, les inciter, au lieu de lui demander de se taire, à l'encourager ou simplement à le regarder, pour lui manifester de l'intérêt et créer un accueil favorable à ses explorations. Presque toutes les conduites humaines se développent comme cela, non pas par un enseignement, mais par un renforcement venant du contexte des adultes. C'est comme cela qu'on apprend à marcher, à parler...

À Florence on a constitué tout un corpus d'observations très intéressant, mais encore une fois on n'a pas eu l'équipe suffisante pour le transcrire. En revanche à Lecco, au nord de l'Italie, j'ai trouvé des conditions absolument idéales de travail avec une équipe d'une quinzaine de personnes : des professionnels de la musique de très bon niveau, que j'avais rencontrés à des cours d'été d'intervenants pour les activités de développement musical dans différents contextes - loisirs, crèches, écoles -, au Centre d'Etudes Musicales et Sociales de Lecco⁵. J'ai d'abord donné des cours d'été dans cette école pendant sept ans et puis le directeur m'a proposé de monter une équipe de recherche avec un véritable comité scientifique, un régisseur et un budget pour trois ans. De là est sorti, en italien, le livre *La nascita della musica*, qui vient d'être traduit en français⁶.

EG : Quel est le panorama de la recherche dans votre domaine, au niveau international ?

FD : Ce que je connais le mieux, c'est tout ce qui s'est fait sur la voix : beaucoup de recherches sur les vocalisations enfantines, soit dans la relation avec la mère (c'est tout un champ qui inclut le pré-langage, notamment les relations mère /enfant à travers le babillage).

⁴ *L'enfant du sonore au musical*, Bernadette Céleste, François Delalande, Elisabeth Dumaurier, Buchet-Chastel, Paris, 1982

⁵ www.csmdb.it

⁶ *Naissance de la musique, les explorations sonores de la première enfance*, François Delalande et un groupe de chercheurs, PUR/Ina-éditions, 2015.

Il y a peu de choses sur le babillage de l'enfant seul et c'est dommage, car c'est très intéressant : quand l'enfant a bien dormi ou bien mangé, il suffit de mettre un micro au dessus du berceau pour entendre tout son babillage, c'est vraiment de l'exploration, du jeu. Cet exercice sensori-moteur sous forme de grandes vocalises n'est pas du tout de la communication, ce n'est pas un pré-langage.

Sur tout ce qui est pré-chant, oui, il y a pas mal de choses. Johannella Tafuri a écrit un livre sur ce sujet en Italie⁷. D'ailleurs elle se réfère à ce que nous avons fait au GRM. Car nous sommes parmi les pionniers, ce qu'on ne sait pas beaucoup en interne, au GRM.

Enfin, sur les explorations de corps sonores, Jean-Pierre Mialaret, qui a d'ailleurs travaillé un moment avec nous, a écrit un livre sur les explorations sonores des enfants de 5 à 6 ans⁸, donc plus âgés que ceux des crèches et avec des corps sonores particuliers : des xylophones ou des instruments à lames qui favorisent la création de petits motifs mélodiques.

A Lecco, nous avons surtout utilisé la cithare, qui offre énormément de possibilités d'exploration (frotter les cordes de trente six manières, taper des objets dessus, coincer une cuillère entre les cordes...). Pour comparer, nous avons aussi utilisé une paire de cymbales qui favorisent surtout la frappe, mais pas exclusivement.

Tout ce dont nous parlons ne s'est pas tellement répandu en Europe du Nord ni en Amérique du Nord, pour des raisons historiques. D'abord, toute l'Allemagne a été dominée par la méthode Orff, et pas seulement l'Allemagne. En Angleterre il y a eu beaucoup de recherche aussi. Quand je suis arrivé au GRM, en 1970 les grands auteurs étaient John Paynter et Brian Denis, qui proposaient une très riche approche de la musique par la composition, mais plutôt avec de la percussion et des enfants plus âgés. Mais c'était déjà quelque chose qui ne s'appuyait pas sur le solfège et qui était beaucoup plus ouvert que la méthode Orff - qui, elle, finalement, est du solfège sans le dire. Il y a eu aussi des Écoles locales, comme la méthode Willems et différentes méthodes dites « actives » fondées sur le corps, le rythme. Au Canada, Murray Shafer avait écrit toute une littérature sur l'approche compositionnelle quand le compositeur va aider les enfants à faire de la musique.

La musique concrète, quant à elle, a joué un rôle de modèle très porteur et influencé durablement certains pays : l'Italie, l'Espagne et l'Amérique du sud (notamment l'Argentine, le Brésil, le Chili). C'est donc assez normal que ces pays se soient intéressés à ce qui se passait au GRM en matière de pédagogie. Déjà les publications faites ici ont été lues et traduites, il y avait une circulation du savoir et de l'expérience. Depuis les méthodes Actives, qui datent des années 1930, ce courant s'est révélé très original. On a donc mis des enfants en situation de produire de la musique avec des objets. Mais après, ce qu'il faut voir, c'est que la dimension musicale peut aller très loin.

Produire du son, c'est écouter

EG : Après la production, penchons-nous maintenant sur la réception, l'écoute des sons et des musiques, dans la tradition du « faire & entendre » des musiciens concrets. Vous avez

⁷ *Nascere musicali: percorsi per educatori e genitori*, Johannella Tafuri, ed. EDT/Siem, 2007.

⁸ *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*, Puf, 1997.

personnellement beaucoup travaillé sur l'analyse des musiques. Comment articulez-vous ces deux versants de votre recherche : production et réception ?

FD : Il y a une idée très simple, c'est que quand on produit des sons, on les écoute. Il n'y a pas besoin de faire une pédagogie spécifique de l'écoute. Si on met les enfants en situation de production, on développe une forme d'écoute de ce que l'on fait. Toutes les expériences en crèche le montrent. Dans une vidéo que j'ai souvent présentée, on voit un enfant de 16 mois qui tape sur une cymbale et déjà cela produit un bruit qui l'étonne énormément : il regarde d'un air stupéfait en direction de la puéricultrice qui filme. Puis il recommence, puis il approche l'oreille de la cymbale - c'est magnifique - puis il tient ensuite la cymbale d'une main pendant qu'il tape de l'autre... Evidemment cela ne fait plus de bruit, il regarde encore vers la puéricultrice d'un air déçu. Il s'établit alors un jeu d'écoute, bien plus que de production. Il produit mal, mais il écoute énormément. Donc inciter à produire des sons, c'est une pédagogie de l'écoute. Avec Jean-Luc Jézequel et ensuite aussi à Lecco, nous avons fait l'expérience de mettre un micro et de modifier le son pour voir comment cela modifie le geste de production. Par exemple si on met un petit micro sur une cithare, relié à un haut-parleur assez éloigné, le son est dissocié de l'instrument et vient d'un autre endroit, et surtout, comme la résonance est plus longue et plus forte en sortant du haut-parleur, cela conduit à modifier le geste de production. C'est tout à fait net de voir un enfant de un an, un an et demi, qui tape sur la cithare ou frotte une cuillère sur les cordes, et comme le son dure, il reste la main en l'air pendant au moins 3 ou 4 secondes en attendant que la résonance s'éteigne, pour recommencer. C'est vraiment l'écoute qui guide la main, et non un geste automatique. Ça, c'est l'écoute du son qu'on est en train de produire. Après il y a le jeu à deux. Là c'est pareil, il y a l'écoute de l'autre. D'ailleurs on peut inventer des dispositifs qui incitent à écouter l'autre. Si on met deux enfants au centre d'un ensemble de corps sonores disposés en arc de cercle, les enfants finissent par s'imiter plus ou moins. Ça commence par une imitation qui consiste à se suivre dans l'espace, puis arrive un moment où c'est l'écoute qui domine. Par exemple si un enfant réalise un petit motif rythmique sur une cymbale, l'autre va peut-être faire une imitation avec la voix ou en tapant sur tout à fait autre chose, et on voit bien comment l'imitation passe d'une imitation des gestes à une imitation des formes sonores.

EG : Le choix du dispositif propice aux découvertes est fondamental.

FD : Si on ne donne pas à l'enfant d'instruction gestuelle ou sonore, il faut créer une situation telle qu'il se passe quelque chose - et non pas qu'il fasse ce que l'on veut, puisqu'on ne sait pas à l'avance ce qu'il trouvera. Si on pense à l'échange, on pourra tester des dispositifs : si on place deux enfants face à face devant une grosse timbale, on s'aperçoit qu'il s'établit un jeu à deux mais qui ne marche pas très bien, parce que les enfants se gênent : l'un fait trop de bruit par rapport à l'autre. C'est une exploration solitaire contrariée par la présence de l'autre. Par contre, si on dispose les instruments dans l'espace, il se passe tout autre chose. On voit fonctionner les dispositifs. Ensuite on peut donner des conseils aux éducateurs. Cette idée de dispositifs est très schaefferienne. On crée des dispositifs qui favorisent un type de comportement et on les teste, sans préjuger directement des résultats artistiques.

Une musicologie des conduites

EG : Vous pratiquez aussi l'analyse des musiques. Comment corrélerez cette activité à vos autres préoccupations de recherche.

FD : Le dénominateur commun c'est de s'intéresser aux conduites musicales des personnes qui font de la musique ou qui l'écoutent. On s'intéresse aux sujets et non pas seulement aux objets, comme la partition, comme le fait trop souvent la musicologie. De manière très générale, j'essaie de montrer comment les objets ne sont définis que par les pratiques, par ce que l'on en fait. C'est un de mes grands thèmes de réflexion, je pense qu'en analyse on a tort de penser qu'on analyse les objets isolément. On analyse les objets qui sont définis et délimités par les pratiques de production et de réception. Prenons l'exemple d'un enregistrement (ce sera plus simple à expliquer qu'en partant d'une partition), l'enregistrement c'est le résultat de quelqu'un qui a enregistré la musique, qui a produit du son, et puis derrière il y a quelqu'un qui l'écoute. Où est l'objet ? C'est un signal qui a été fixé sur un support. Mais même pour déterminer le contour de l'objet, c'est-à-dire ce qu'on met dedans, qu'est-ce qu'on prend en compte ? Pour cela il faut s'intéresser aux pratiques de production et de réception. Par exemple, un bon indicateur quand on enregistre des instrumentistes, c'est de se demander si on prend la respiration : un pianiste qui s'apprête à plaquer un gros accord sur le clavier va prendre une respiration bruyante, un gros « ha ! » qui s'entend très bien ! Alors, faut-il l'enregistrer, faut-il l'inclure dans l'analyse ? Il y a deux écoles, ceux qui disent que la respiration c'est du bruit et qu'on ne doit pas s'y attarder, et ceux qui au contraire placent le micro de telle sorte que la respiration s'entende. Tout dépend de ce que l'on veut analyser. Si on veut analyser l'intention musicale et donc la lecture de la partition qu'a faite l'interprète – c'est un sens du mot interprétation -, en effet la respiration n'a pas d'intérêt. Par contre si on considère cela comme un acte moteur par lequel on prépare son geste de production, là l'enregistrement de la respiration nous informe sur la manière dont l'interprète a vécu le moment où il joue – c'est l'autre sens du mot interpréter. C'est une idée très générale : on ne définit les objets que par les conduites de production et de réception, et de même on ne définit les conduites de production et de réception que comme production d'un objet, réception d'un objet. En fait, il y a un renvoi qu'on peut appeler horizontal, entre production et objet, entre objet et réception. On ne peut pas définir l'un sans l'autre. Il y a une analogie avec Saussure qui dit : « le signe c'est du signifiant et du signifié, il n'y a pas de signifié sans signifiant et il n'y a pas de signifiant sans signifié ». De même, ici, il n'y a pas d'objet sans conduite et pas de conduite sans objet. Et cette philosophie générale est vraie aussi bien pour les bébés que pour les questions d'analyse musicale et de musicologique. On a beaucoup fait une musicologie des objets et pas assez une musicologie des conduites. Même une partition, ce n'est pas si simple : on croit toujours que ce sont des hauteurs et des durées, mais non ! c'est du papier, de la mise en page... et si on peut déterminer ce qui est pertinent pour l'analyse, et pour quelle analyse, c'est en étudiant comment c'est fait, ce qu'on en fait.

EG : Comment votre remise en cause de la musicologie actuelle est-elle à considérer ? Est-ce qu'on peut parler de militantisme ?

FD : Vous touchez un point très actuel. On vient de tenir, en septembre 2014, un grand congrès international Euromac (European Musical Analysis Conference) à Louvain en Belgique. La Société Française d'Analyse Musicale - la SFAM – pouvait inviter un conférencier, comme chacune des six sociétés similaires d'Europe. Chaque société devait envoyer un représentant. La Sfam m'a proposé comme keynote sachant que la tendance opposée – plus classique - est constituée de gens qui connaissent parfaitement l'analyse des partitions, la méthode schenkerienne, l'organologie de la renaissance. En ce qui me concerne, je connais bien la musique électroacoustique, la musique à dispositifs - je connais bien les limites de la partition dans ces cas-là -, je connais un peu les musiques populaires et celles dites ethniques. En fait le GRM a un environnement musical extrêmement large. Je rappelle que dans les années 1970 il y avait un atelier de musique ethnique dirigé par Jean Schwarz qui

lui-même travaillait au Musée de l'Homme. On faisait venir Gilbert Rouget pour donner des conférences au cours d'électroacoustique du conservatoire. Et récemment, François Picard a consacré son séminaire doctoral d'ethnomusicologie au livre que je venais de publier sur la théorie de l'analyse⁹. On a toujours eu, grâce à Schaeffer, une vision de la musique extrêmement ouverte. D'ailleurs Schaeffer avait appelé son séminaire « Musique fondamentale et appliquée à l'audiovisuel ». Finalement je sens que j'ai déjà créé une certaine tension avec une partie de la musicologie. Je ne parle d'ailleurs plus de musicologie mais de sciences de la musique, parce que c'est très directement relié à la psychologie, la sociologie, pour l'analyse des conduites humaines. Je pense qu'on ne comprend rien à nos objets si on ne les situe pas dans une pratique et des conduites humaines. Par ailleurs il y a aussi une tension entre les gens qui connaissent bien les musiques électroacoustiques et ceux qui sont centrés sur la musique écrite, qui n'ont pas franchi l'étape de la révolution technologique du XXe siècle.

Récemment je suis allé à Montréal à des journées d'étude sur l'analyse de l'interprétation. J'étais comme un poisson dans l'eau face à des gens qui, pour leurs thèses, abordent des sujets très variés.

Le paradigme technologique du son

EG : Comment voyez-vous aujourd'hui la pédagogie musicale liée à l'électroacoustique vis-à-vis de ce qui s'était passé au cours des années 1970 ? Comment resituer dans votre activité de recherche cette incongruité qu'est l'apparition d'une musique sans note, en occident, au milieu du XXe siècle ?

FD : C'est très large, cette histoire de musique sans notes. En fait ce sont toutes les pratiques musicales qui se trouvent complètement bouleversées par cette révolution technologique qui consiste à passer de l'écriture à la musique de sons faite sur un support.

Il faut voir ce tournant sous un angle large. C'est une « révolution » technologique, au sens d'apparition d'un nouveau paradigme technologique - le mot vient de Thomas Khun dans son ouvrage *La structure des révolutions scientifiques*¹⁰, livre qui a été très important dans les sciences humaines. Le grand changement, en musique, s'est produit au niveau technologique. Avant on faisait la musique avec une technologie qui était l'écriture, avec un papier et un crayon - une sorte d'assistance à la composition grâce à laquelle on s'aide du regard pour faire marcher les parties ensemble. Maintenant on a introduit une autre technologie musicale qui n'est plus l'écriture mais la réalisation sur un support. Cette révolution technologique a deux conséquences : la première c'est que ce n'est plus la même musique - avec l'écriture on faisait de la musique de notes (comme on dit maintenant pour simplifier) qui consiste à écrire des mélodies, des harmonies, à croiser de l'horizontal et du vertical, parce que le papier est à deux dimensions. Avec les technologies d'enregistrement sur support, on fait une musique de sons à n dimensions.

Les qualités du son qu'on emploie avec la musique de sons ne sont pas celles qu'on a utilisées avec l'écriture. À partir du moment où on travaille avec l'enregistrement et la reproduction en

⁹ seem.paris-sorbonne.fr/Lire-François-Delalande

¹⁰ Khun Thomas, *La structure des révolutions scientifiques*, trad française, Paris, Flammarion, 1972

salle on conquiert autre chose : la morphologie du son dans tous ses aspects (les attaques, les résonances...). Sur le plan de l'imagination musicale, cela s'est fait de manière très progressive, on a intégré de plus en plus les différentes qualités du son. Pour le dire très rapidement : Bach s'en fichait un peu qu'on joue certaines pièces au clavecin ou à l'orgue. On sait même qu'il jouait les partitas pour violon seul au clavecin, on se demande ce que cela pouvait donner... C'est vraiment très étonnant ! L'idée que la musique avait sa sonorité est une idée postérieure à Bach. Si on prend Bach comme exemple prototypique de la musique baroque, il n'est pas absurde, quoi qu'on en dise, de jouer *Le clavier bien tempéré* au piano, parce que Bach lui-même passait d'un instrument à l'autre sans aucun scrupule. Et puis après lui ce n'est plus vrai, on commence à s'intéresser à l'orchestration (Berlioz), puis au XXe siècle Ravel avec son *Boléro* nous donne un exemple parfait de variations de timbres. Bref, petit à petit la musique devient Son, et puis à un moment cette recherche sur le son s'essouffle avec l'écriture, on ne sait plus comment noter toutes les subtilités, et là arrive à point nommé une technologie qui s'y prête. Du coup c'est le triomphe d'une musique qui joue sur toutes les qualités du son. Concernant la spatialisation, on pourrait dire la même chose. Il y a eu tout le temps un intérêt pour la spatialisation depuis les doubles chœurs, les doubles orgues que l'on voit dans toute l'Italie du Nord, les doubles orchestres ; et avec l'électroacoustique l'usage de la console de diffusion permet un jeu sur l'espace infiniment plus souple qu'avec un orchestre.

Aujourd'hui le concept de paradigme technologique me paraît absolument central en musique. En fait, on est nettement passé d'un paradigme de l'écriture à un paradigme du son fixé sur un support, ou disons "du son". On connaît bien ce sujet puisque cela s'est passé au GRM en grande partie, en 1948. Et cette révolution technologique, qui a permis la naissance d'un nouveau paradigme qui a conduit à composer la musique de façon radicalement différente, est très comparable à ce qui s'était passé au début de l'écriture. On a eu toute une période, avant le XIIe siècle, où la musique n'était pas écrite. Elle était notée après coup. Par exemple le chant grégorien était transcrit plutôt qu'écrit, pour la formation des chantres, c'est-à-dire dans un but de transmission et de conservation, mais pas de création. Et puis à un moment on a inversé, quand est apparue la polyphonie et que c'est devenu trop compliqué de penser plusieurs voix à la fois. On a alors utilisé l'écriture comme moyen de création. Et il s'est passé la même chose avec l'enregistrement. Il est né en 1877 et pendant environ 70 ans (jusqu'en 1948) cela n'a servi qu'à conserver et transmettre, mais pas à créer. Et puis on s'est mis à utiliser l'enregistrement à l'envers, exactement comme on l'avait fait pour le papier - on s'était mis à concevoir sur le papier -ou ce qui en tenait lieu- au XIIe siècle. Dans les traités du XXIIIe siècle on explique comment créer une troisième voix en regardant les deux autres. On s'est mis à créer sur le support.

EG : Moi j'appelle cela les cycles de l'écriture. Toutes les écritures depuis l'origine des temps ont suivi ce procès : dans un premier temps elles servent de mémoire et à partir d'un certain stade cela devient un lieu de création. Et un nouveau cycle commence à chaque apparition d'une rupture technologique et saturation du système précédent.

FD : Ce qui est frappant, c'est que la rupture n'est pas que technologique. On connaît, en musique, trois grands paradigmes technologiques. Il y a d'abord une « technologie orale », si on peut dire, ce que Bernard Stiegler appelle une techno-logique, une logique des techniques : on a des techniques de transmission par imitation, par répétition etc. Dans la tradition orale, le mot tradition est très bien choisi, car c'est à la fois un moyen de conservation, de transmission et de création par approximations successives. C'est-à-dire qu'on transmet, mais en déformant un peu, en ajoutant quelque chose à chaque fois. Puis vient

la technologie du papier crayon, et après la technologie qui est née avec l'enregistrement. Ce qui est intéressant c'est de voir que ces technologies impliquent des organisations sociales différentes. La société musicale de tradition orale n'est pas du tout la même que la société musicale de l'écriture. Dans les sociétés musicales de l'écriture, d'abord les compositeurs sont connus, car ils écrivent leur nom sur la partition, alors que dans la tradition orale on ne sait jamais qui a composé la musique, les œuvres se sont constituées petit à petit. On ne sait pas qui sont les auteurs de chant grégorien... Donc il y a un moment où le compositeur apparaît, et la société s'organise autour de la partition. Et maintenant on voit une autre société s'installer. Cette nouvelle société dite « horizontale », où tout le monde se met à faire de la composition, est fondée sur le partage, l'échange.

Stimuler l'essor des pratiques créatives

C'est un changement de société. De même que l'écriture était fondée sur le solfège et les apprentissages qui vont avec, dans des lieux où on apprend à écrire et lire la musique, à savoir les conservatoires, de même aujourd'hui il s'est reconstituée une nouvelle société qui ne fonctionne plus du tout pareil, dans laquelle on commence par créer, on transmet par des moyens comme internet, les concerts sont parfois presque privés... C'est ce que j'appelle la société horizontale, fondée sur l'échange beaucoup plus que sur des super-vedettes comme il en étaient progressivement apparu au cours XIXe siècle (de Beethoven à Boulez). Ces musiciens, véritables patrons de la musique, envoyaient verticalement la musique à des gens qui l'écoutaient et applaudissaient... Le phénomène du disque a renforcé la verticalisation puisque produire et recevoir s'est transformé en vendre et acheter. Cette société verticale, renforcée par l'industrie culturelle, se trouve maintenant en conflit avec la société horizontale - suivant la grande idée de Bernard Stiegler qui parle d'appropriation du sensible par les grandes marques et le marketing. Du coup, depuis les années 1990, il s'est construit une société horizontale qui fonctionne sur la création chez soi, peut-être un million de compositeurs en France¹¹. C'est une pratique qui devient comparable, en nombre, à la fréquentation des concerts de musique classique.

Mais c'est un peu le bazar, cela n'a pas été orchestré. On a orchestré les apprentissages techniques en créant des conservatoires nationaux, régionaux, avec des niveaux, des concours. En revanche ces compositions en amateur qui sont nées à la fin du XXe siècle se développent dans un vide institutionnel. Ce n'était pas le cas au début - ce mouvement était déjà bien perceptible dès les années 1970, après la création de la classe du Conservatoire, avec des associations et des centres comme Bourges, Marseille... Ces premiers centres ont dû faire un peu d'enseignement pour obtenir des moyens. Ils ont formé les premiers compositeurs, lesquels ont fait la même chose en créant d'autres studios et centres. Cela s'est amplifié à une vitesse énorme et finalement ces associations ont été débordées par l'avènement de l'ordinateur personnel et ont perdu leur rôle de formation.

Il y a des initiatives associatives très variées, mais tout cela n'a pas été aussi organisé que les conservatoires. D'un côté il y a des gens qui composent chez eux, d'un autre côté il y a au collège un début d'utilisation de nouvelles technologies pour composer avec l'ordinateur. Mais entre les deux il n'y a rien. Et tous ces gens qui font de la musique chez eux sur leur ordinateur quelle base de formation ont-ils, quelle musique font-ils ? De quelles sources de documentation disposent-ils à part les notices de logiciels et les quelques émissions à la

¹¹ « Composer sur son ordinateur : les pratiques musicales en amateur liées à l'informatique » Serge Pouts-Lajus et al. (téléchargeable)

radio ? Ils se forment par l'oreille essentiellement. Ce n'est pas une formation organisée comme dans les traditions orales, c'est une formation désorganisée. En même temps, on a là un modèle de société fondée sur la création et non la consommation, ce qui, là encore, est une aubaine. Mais il existe un conflit évident (comme l'a beaucoup dénoncé Bernard Stiegler) entre des formes d'individuation, pour reprendre le terme de Simondon, et le marketing qui contrarie les activités individuées. C'est-à-dire qu'on assiste à une tentative de formater tous les sujets selon les principes du marketing, puisque le principe du marketing c'est que tout le monde aime les mêmes choses, pendant que se développe une société dans le sens exactement perpendiculaire à cela, qui se moque complètement de ce qui est produit à des millions d'exemplaires, qui fabrique sa petite musique dans son coin, qui ne vise pas les grands marchés mais simplement une circulation auprès de ses semblables.

EG : Et pensez-vous qu'il serait utile de proposer une formation, pour guider ou favoriser cet essor des pratiques créatives ?

FD : Peut-être pas une formation à proprement parler, mais des exemples. Non pas des modèles, à suivre impérativement, mais des exemples qui peuvent stimuler l'imagination. Je crois qu'une des raisons du succès du concept et du mouvement d'éveil musical en France ont été les émissions hebdomadaires « éveil à la musique ». Beaucoup d'éducateurs se sont dits : « tiens, je ne suis donc pas le seul à faire cela », ou bien « je pourrais essayer dans la même voie ». Un mouvement s'est renforcé. Aujourd'hui Internet est un canal beaucoup plus souple. Il est facile de mettre en ligne des compositions musicales d'enfants ou d'adolescents, qui puissent simplement fournir des exemples variés. Peut-être plus variés que ce qu'on entend le plus couramment dans les médias, encore dominés par le marketing musical. Il y a des perles rares ou des essais timides, découverts un peu partout, dans tous les milieux éducatifs, de la crèche au lycée, avec la voix aussi bien qu'avec un ordinateur, seul ou en groupe, qu'il s'agit de rendre accessibles, pour donner des idées. D'où le projet Creamus, que nous essayons de développer avec Dominique Saint-Martin et quelques collègues à l'étranger¹².

¹² <http://creamus.inagrm.com/co/news.html>