

## Alessandra Cintra Alarcon, Teca Alencar de Brito<sup>1</sup>

### *Parlez-nous un peu de votre formation musicale*

Au début, ma formation était en mathématiques et en physique. Je suis ingénieur, j'ai fait mes études complètes en ingénierie. Un jour, j'avais vu une émission à la télévision avec Pierre Schaeffer. Pierre Schaeffer est l'inventeur de la musique concrète. Dans cet émission, il disait en gros: «Si vous êtes ingénieur et si vous êtes musicien, rejoignez nous au GRM, au Groupe de Recherches Musicales”.

En fait, ce n'était pas si simple. On n'entrait pas comme ça au GRM. Il était généralement nécessaire de faire un stage d'un ou deux ans et ce n'est qu'à la suite de cela que l'on pourrait éventuellement y développer quelque chose. Cependant, j'ai pris un raccourci. Je ne sais pas si je devrais entrer dans ces détails, mais c'était très important pour moi. J'étais ingénieur mais parallèlement je faisais de la musique. Je jouais de l'orgue, j'étudiais l'harmonie, mais pas beaucoup. Par exemple, je ne suis jamais entré au Conservatoire Supérieur de Paris. Je voulais y entrer, mais, à ce moment-là, j'ai connu une personne qui faisait passer le concours d'entrée qui m'a dit que pour faire de la composition, il vallait mieux être ingénieur que de faire de la fugue, de l'harmonie et du contrepoint. Même mon professeur d'harmonie m'a conseillé d'entrer au GRM, en disant que lui aussi avait envie d'y rentrer, mais que c'était très compliqué.

J'ai donc fait un stage d'observation au GRM pendant trois mois. J'ai tout écouté, j'ai lu tous les livres, et François Bayle, directeur du GRM à l'époque m'a dit: «Puisque que vous avez fait ce stage, vous pourriez écrire un petit rapport sur ce que vous avez fait ici.» Je savais que ce petit texte serait très important pour moi et je crois qu'il n'était pas mal. Donc, je l'ai donné à François Bayle qui l'a donné à Pierre Schaeffer. Et un jour, j'ai croisé Schaeffer dans un escalier et il m'a dit: «J'ai lu votre rapport, dites à Bayle que votre place est au GRM.» C'était génial! La rédaction d'un petit rapport comme ce que j'avais fait a complètement changé ma vie!

---

<sup>1</sup> **Alessandra Cintra Alarcon** Diplômée en lettres (portugais/français) de l'UNESP (2007, Universidade Estadual Paulista), diplômée de l'Université Paris VIII (Vincennes/Saint-Denis) en musicologie spécialisée en sciences de l'éducation (2016). En tant qu'enseignante et traductrice, elle travaille non seulement sur la langue française, mais aussi sur l'éducation musicale, comme assistante de musique à l'Atelier de musique *TECA Oficina de Música*. Elle s'est formée à l'EMESP (École de Musique de l'Etat de São Paulo) dans le Chant populaire. Elle a été responsable de la traduction de *La musique est un jeu d'enfant*, premier livre de François Delalande traduit en langue portugaise. **Teca Alencar de Brito** Docteur en Communication et Sémiotique de l'université pontificale de São Paulo (*PUC-SP*), diplômée en Piano et Licence en Musique, responsable de l'Atelier de Musique *TECA Oficina de Música*, centre de formation musicale fondé il y a 35 ans à São Paulo. Auteur de livres dans ce domaine, elle a également produit neuf CD documentant le travail accompli dans l'atelier *Teca Oficina de Música*. Professeur et chercheur au Département de Musique de l'Université de Sao Paulo (CMU-ECA-USP), au cours de licence en musique et troisième cycle en musicologie, dans la ligne de recherche Musique et éducation : processus de création, enseignement et apprentissage. Elle est l'auteur de plusieurs livres sur l'éducation musicale, dont *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança* (Musique dans l'éducation des enfants : propositions pour la formation intégrale de l'enfant), tous publiés par Editora Peirópolis.

*Pourriez-vous nous parler un peu plus de ce qu'est le GRM?*

Le GRM, c'est le Groupe de Recherches Musicales de l'INA (Institut National de l'Audiovisuel), fondé par Pierre Schaeffer. Il a été la première personne à faire de la musique avec des machines et non pas avec des partitions et des interprètes. En studio, il a commencé à composer des musiques en assemblant des sons enregistrés sur des disques. On enregistrait les disques, mixait les sons et faisait des montages. C'est ainsi qu'il a réalisé *Cinq études de bruit*, en 1948.

Ensuite, c'est devenu le Groupe de Recherches en Musique Concrète, qui donna naissance au GRM, en 1958, ce dernier étant plus orienté vers la recherche que vers la composition. Cela a donné naissance à la musique électroacoustique, puisque à partir de 1950, parallèlement, il a eu, à Cologne, en Allemagne, notamment à travers la personnalité de Stockhausen, la musique électronique. Étant donné que la musique électronique et la musique concrète étaient des musiques qui se faisaient sans partitions ni interprètes, on a inventé un mot qui ressemblait tout cela: la musique électroacoustique. Ainsi, le GRM est le point de départ de la musique électroacoustique.

*Quels axes de recherche avez-vous développés au GRM?*

Pendant deux ans, j'ai fait des cours de composition électroacoustique, ce qui est assez étrange puisque je n'en avais jamais fait auparavant. Mais c'était cela le GRM. J'en savais beaucoup sur la musique électroacoustique. Je savais faire des montages, des mixages et j'avais fait beaucoup d'analyses musicales, et écouté plein de choses. Alors, je guidais les compositeurs. J'ai fait cela pendant deux ans avec Guy Reibel. Ensuite, je suis devenu chef de travaux de recherche, ce qui m'a permis d'encadrer des recherches. J'ai rapidement mis en place un atelier d'analyse de la musique électroacoustique, c'est-à-dire d'une musique qui n'est pas notée.

Je peux donc dire que l'axe principal de ma carrière, c'est l'écoute musicale, puisque comme la musique n'est pas notée, on commence, en général, par l'écouter pour voir comment la décrire, comment elle est organisée. Donc, le travail commence par l'écoute. Après, cela soulève des problèmes d'analyse qui sont à peu près les mêmes que pour les musiques ethniques, des musiques qui ne sont pas écrites. Il s'agit donc d'une sorte de théorie de l'analyse et je peux enfin affirmer que j'ai déjà élaboré de nombreux travaux en théorie de l'analyse, qui constituent mon principal axe de recherche.

*Et comment votre intérêt pour la pédagogie musicale est-il apparu?*

Parallèlement à ces études, je me suis tout de suite rendu compte que la manière très empirique de travailler des compositeurs de musique concrète - en avançant par tâtonnement, en essayant, en modifiant, en écoutant empiriquement - était très proche de celle des enfants, puisqu'ils produisent les sons de cette façon: par essais. S'ils trouvent un son joli ou si cela leur plaît, ils le répètent en faisant des variations.

Dans cette optique, j'ai ouvert un atelier d'observation et d'expérimentation dans des écoles maternelles, c'est-à-dire avec des enfants âgés de trois à six ans. Cinq ou six personnes ont travaillé avec moi et on faisait des essais dans les classes. Puis, nous avons publié un premier petit livre intitulé *Pédagogie Musicale d'Éveil*, dans lequel j'ai écrit l'article «Trois idées-clés pour une pédagogie musicale d'Eveil». C'était mon premier texte sur ce sujet. D'ailleurs, je l'ai relu récemment pour faire des cours à Paris pour la formation des enseignants et il me semble que les choses n'ont pas changé. Je pense que le contenu de ce livre est toujours actuel.

Les trois idées principales sont les suivantes: premièrement, les enfants font la musique des bruits par eux-mêmes; deuxièmement, la musique n'est pas que do, re, mi, fa, sol, et tout ce qu'on sait du système tonal; troisièmement, le premier objectif n'est pas de former des gens qui savent la musique, mais de former des musiciens. C'est-à-dire qu'être musicien, ce n'est pas savoir la musique, car nous pouvons développer une série de goûts et d'aptitudes avant d'apprendre le solfège et les techniques instrumentales. Ce sont ces idées que j'ai beaucoup développées.

*Vous avez dirigé de nombreuses recherches dans des crèches et des écoles, non seulement en France, mais également en Italie. Comment se déroule la formation des enseignants qui font partie de vos équipes?*

Au début, quand je faisais des expérimentations dans les écoles maternelles, il y avait certaines personnes qui s'y intéressaient. C'étaient des musiciens et des stagiaires du GRM qui étaient intéressés pour la problématique de l'éducation. Il y avait Claire Renard, par exemple. Elle avait des enfants jeunes et se doutait aussi qu'il y avait une nouvelle orientation à apporter à l'éducation musicale. Donc, nous avons travaillé ensemble et ce premier travail à l'école maternelle a duré jusqu'à ce petit Cahier que je viens de mentionner, *Pédagogie Musicale d'Eveil*, publié en 1976.

Après cela, toujours sur l'axe de l'éducation, je me suis dit : mais pourquoi commencer à trois ans ? Peut-être devrait-on commencer plus tôt, pour des raisons plutôt théoriques. Parce que si on développe les aptitudes musicales, on doit savoir d'où elles viennent et comment elles commencent. De cette façon, j'ai commencé à m'intéresser davantage aux plus petits, c'est-à-dire, aux enfants en crèches. À cette époque, j'ai travaillé avec deux psychologues, Bernadette Céleste et Élisabeth Dumaurier, et nous avons fait un deuxième livre intitulé *L'enfant du sonore au musical*. Avec Bernadette, on a beaucoup observé les enfants des crèches par des moyens encore assez rustiques. On construisait des corps sonores, on mettait les enfants devant et on regardait ce qu'ils faisaient. C'est

ce que j'ai toujours fait en crèche: placez les enfants devant un corps sonore et observer comment se déroule cette exploration, comment cela fonctionne. J'ai fait cela quatre fois dans ma carrière.

Plus tard, à Paris, j'ai repris cette recherche avec un autre psychologue, Jean-Luc Jézéquel. Je pouvais embaucher des personnes pour travailler avec moi. On a fait des observations notamment avec le tambourin. On mettait des petits enfants devant un tambourin dans son lit. Dès qu'ils touchent le tambourin cela fait un bruit. On a donc cherché à analyser ce que les enfants font ensuite, comment ils grattent, frottent, tapent. On a remarqué, par exemple, qu'ils ne tapent pas tellement, contrairement à ce qu'on avait imaginé. Ils gratent et frottent plutôt. On a fait cela avec plus de cent enfants et on a filmé énormément d'enfants. C'était ma deuxième série d'observations.

Après, j'ai commencé à avoir des contacts en Italie et la troisième série d'observations a eu lieu à Florence. On m'a demandé de faire une formation musicale pour les éducatrices de crèche. Je pensais que ce ne serait pas une bonne idée. J'ai donc donné une formation à l'observation et j'ai fait acheter des caméras vidéo. J'ai appris aux éducatrices à observer et à prendre des notes systématiquement de ce que faisaient les enfants, même quand ils étaient à la table, quel type de son ils émettaient, quels échanges, tout ce qui était production sonore.

*Ce n'était donc pas une formation musicale pour les éducatrices de crèche?*

Non, j'ai essayé de convaincre les personnes qui m'ont demandé de faire cela, qu'il n'y avait aucun intérêt à mettre en place ce genre de formation. Ce qu'il faut faire avec les enfants de crèche, c'est être capable de regarder ce qu'ils font spontanément et provoquer des situations. On a l'exemple d'un petit garçon de seize mois qui a été placé devant deux cymbales. Cela a été enregistré par les éducateurs. Alors ils ont filmé ce qu'ils ont trouvé intéressant. Nous avons mis à disposition du matériel et donné des consignes d'observation indiquant: «Vous devez faire ceci et cela, maintenant vous allez mettre l'enfant dans cette situation, etc.». Les éducatrices n'étaient pas des musiciennes. Leur travail consistait à prendre soin des enfants.

J'ai ensuite repris ce travail à Lecco, dans le nord de l'Italie, au Centre d'études musicales et sociales M. di Benedetto (CSMDB), et les résultats de cette expérience ont été publiés dans le livre *La nascita della musica* (traduction française : *Naissance de la musique*). Le directeur de ce centre m'a proposé de poursuivre nos recherches en crèches. Nous avons formé une équipe assez importante composée d'une dizaine de chercheurs, plus un comité scientifique, des personnes qui allaient filmer dans les crèches en notant bien les circonstances, l'heure à laquelle chaque activité avait été réalisée, etc. Donc, il y avait une équipe d'une quinzaine de personnes dans des conditions de travail absolument idéales. Je n'ai jamais fait de recherches dans des conditions aussi parfaites: une équipe, du matériel, de l'argent et des possibilités d'acheter les instruments nécessaires. Tout était parfait. Une personne, Silvia Cornara,

s'occupait de filmer. Elle était psychologue et extrêmement précise. Donc, pendant deux ans, on a filmé les enfants dans différentes situations.

Ensuite, j'ai eu tout un travail d'analyse, de traitements statistiques. On a commencé la recherche en 2002 et on a sorti le livre en 2009. On a travaillé pendant sept ans sur tout ce matériel. On a énormément de vidéos qui ont été analysées de certains points de vue. Mais il est bien sûr possible, sur le même corpus de vidéos très bien documenté - avec l'âge des enfants, la date, l'heure, etc. - de faire d'autres recherches sur les mêmes vidéos.

Conscient de l'importance de ce matériel, j'ai demandé au centre de recherche en question de mettre tout ce matériel à la disposition des personnes souhaitant travailler là-dessus. Donc tout est disponible: les vidéos, les transcriptions. Tout est là. Un chercheur, qui souhaite faire sa thèse avec cela, peut bien reprendre ce matériel, faire un travail différent et trouver d'autres choses. J'ai fait cela sur le modèle de Jean-Claude Risset qui, dans le domaine de l'informatique, a travaillé sur la synthèse des sons sur ordinateur aux États-Unis et a ensuite publié tous ses travaux. Il a publié un « catalogue de sons », indiquant comment les sons ont été programmés, avec quels outils. Ainsi, lorsque l'informatique musicale a commencé à se développer en France, tout le monde a utilisé cette documentation.

*Puisque nous parlons des recherches qui ont abouti à la publication du livre Naissance de la musique, des données montrent que 1/3 des enfants analysés ne jouent pas des instruments en présence de l'enseignant. J'aimerais savoir comment ces résultats peuvent guider les éducateurs, étant donné que dans une classe, ils ne peuvent pas être absents et que, en général, il y a plusieurs élèves par classe.*

Dans le dernier chapitre du livre *Naissance de la musique*, il y a précisément un certain nombre de réflexions sur le problème du bruit, de l'environnement. Par exemple, est-il bien de laisser une cithare en permanence dans la chambre d'un enfant ? Je ne sais pas comment répondre à cette question. Ce que je sais, ce que quand on remet l'enfant devant la cithare deux mois après une première expérimentation, par exemple, l'enfant se réintéresse à l'instrument. Car ce qui motive l'exploration, c'est de découvrir quelque chose. Il ne semble pas très intéressant que les enfants explorent les mêmes objets tous les jours. Il est important qu'ils les oublient un petit peu pour, après, les redécouvrir.

*Les enseignants peuvent-ils utiliser cette stratégie pour stimuler les découvertes des enfants et leurs expériences sonores?*

Tout le problème des dispositifs est vraiment le travail des enseignants. Tout ce que je peux dire, après ces remarques, c'est qu'un enfant peut explorer seul. Et je le savais déjà puisque je l'avais observé dans d'autres recherches. Mais ce que je ne savais pas jusque là, c'est qu'il avait un tiers des enfants qui n'exploraient que seuls. Alors quelle

conclusion peut-on en tirer? Je dirais que ce serait très intéressant d'avoir un local, un petit espace où l'enfant peut aller tout seul, même dans une classe. Par exemple, une armoire placée perpendiculairement au mur, c'est-à-dire un endroit où l'enseignant peut surveiller l'enfant mais où, au même temps, l'enfant se sent seul, en restant un peu à l'écart des autres. De toute façon les enfants arrivent à se concentrer même quand il y a du bruit. C'est quelque chose qui me frappe dans les vidéos. Parfois, il y avait beaucoup de bruit dans les classes, mais il y avait toujours un enfant concentré qui faisait des petits bruits sur sa cithare. Mais quand même, on a eu une crèche qui était particulièrement silencieuse, avec une éducatrice qui parlait à voix basse, où je pense que les explorations étaient bien meilleures. Donc, c'est bien que l'endroit soit silencieux, c'est bien aussi d'avoir un endroit où l'enfant puisse aller explorer tout seul. En fait, c'est aussi un problème d'architecture.

Dans ce livre, je fais des remarques à l'attention des architectes, car lorsqu'on construit une école ou une classe maternelle, il faut penser à tout cela. Si nous faisons des classes bruyantes où les enfants ne peuvent pas s'isoler, on perd malheureusement quelque chose. Bien sûr, il faut pouvoir surveiller les enfants, mais il suffit d'avoir une vitre ou des panneaux acoustiques absorbants, même si ce n'est pas complètement fermé. Lorsque l'endroit est déjà construit, l'adapter n'est pas si compliqué. J'ai longtemps travaillé avec une éducatrice, Monique Frapat, et à l'école où elle travaillait, on a aménagé un espace, qui s'appelait la salle de musique, où les enfants pouvaient aller tous seuls.

*Monique Frapat semble avoir joué un rôle important dans ces recherches. Dans le livre La musique est un jeu d'enfant, vous observez certaines activités collectives qu'elle a menées. Elle n'avait aucune formation musicale?*

Aucune. C'est une expérience particulièrement intéressante et très proche de la situation de nombreux enseignants de l'école maternelle: des gens qui n'ont aucune formation musicale mais qui ont un certain talent pédagogique, un goût pour l'observation des enfants et qui sont capables de les laisser trouver par eux-mêmes.

Je parle toujours d'une activité intéressante que Monique Frapat a réalisée avec une classe de cinq ans. Elle les a emmenés visiter une laverie près de l'école et au retour, elle a remarqué que certains enfants imitaient le son des machines à laver. Ensuite, ils ont repris ces sons dans une salle où ils pouvaient mettre en scène les machines. Plus tard, cela est devenu un spectacle. Monique Frapat a eu une expérience très longue d'invention musicale à l'école maternelle et son fils, qui maintenant est réalisateur à la télévision, venait souvent enregistrer les enfants. De cette façon, nous avons un énorme corpus de vidéos. Nous avons interviewé Monique Frapat pour qu'elle raconte toutes ses expériences et tout est disponible sur Internet<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> <https://vimeo.com/260622648>

La musique est un jeu d'enfant *est votre livre le plus répandu et le plus traduit. Trente-cinq ans après la première édition, une version portugaise vient de paraître. Pourquoi pensez-vous que ce travail est toujours aussi actuel et continue à avoir un impact considérable sur les lecteurs?*

Peut-être parce que les enfants sont toujours les mêmes, même depuis trente-cinq ans ou même depuis mille ans! Ils évoluent à peu près de la même manière. Avec la musique, ce n'est pas la même chose. Après la deuxième moitié du vingtième siècle, on peut penser la musique d'une manière proche de celle des enfants. La musique commence à ressembler à ce que font les enfants. Ça n'a pas toujours été le cas.

Quand on faisait une musique uniquement tonale, par exemple, ou uniquement avec des notes, les enfants en étaient loin. Mais maintenant que la musique utilise beaucoup plus le son en tant qu'élément de construction - la qualité du son, ce qu'on appelle les singularités sonores, c'est-à-dire quelque chose qui, sur le plan sonore, est original – cela se trouve très proche de ce que font les enfants. De fait, après le milieu du vingtième siècle, ces idées étaient déjà disponibles. Mais quand j'ai commencé à constater cela, personne n'avait encore remarqué que la musique faite par les enfants était très proche de celle des compositeurs de ce moment-là.

*Et l'avez-vous fait lorsque vous avez publié le livre La musique est un jeu d'enfant en 1984?*

Non, un petit peu avant. Quand j'ai fait *Pédagogie Musicale d'Éveil*, publiée en 1976. D'ailleurs, ce livre avait déjà été publié, en 1974, dans le cadre d'un programme de concerts. Au lieu de simplement donner un programme avec la notice des oeuvres, on incluait toujours un article, pour faire réfléchir le public. J'ai écrit l'article «Trois idées clés pour une pédagogie musicale d'éveil» en 1973. Je m'en souviens très bien, car je me demandais comment appeler cette pédagogie musicale qui servait à éveiller le goût de la musique et des aptitudes. Ce n'est pas enseigner la musique, mais éveiller quelque chose chez l'enfant. Le concept d'éveil existait déjà beaucoup en France. J'avais moi-même été professeur de chimie et j'avais fait, avec des élèves de douze ans, un éveil à la chimie. Je leur demandais de faire des petites expériences sans expliquer les formules et les molécules, en essayant de leur donner le goût, le plaisir de faire de telles expériences.

Dans le cas de la musique, c'était la même chose. Il s'agissait de susciter le plaisir de faire de la musique. Ainsi, il m'a semblé pertinent de parler de pédagogie musicale d'éveil. Cela s'est passé en 1973. C'étaient des idées complètement nouvelles. Après cela, j'ai commencé à faire des émissions de radio sur France Culture. J'ai fait une émission hebdomadaire d'une demi-heure intitulé "Éveil à la musique".

*C'est l'origine du livre La musique est-elle un jeu d'enfant?*

Oui, c'est en effet l'origine. Je faisais cette émission hebdomadaire avec Guy Reibel. La plupart des émissions étaient des enquêtes qu'on allait faire sur le terrain. On trouvait une classe où les enseignants faisaient quelque chose qui nous semblait innovant, pour enregistrer les enfants et provoquer des discussions avec les enseignants. Puis, on diffusait cela à la radio.

Mais, une fois par mois, je faisais aussi avec Jack Vidal une interview un peu plus générale et théorique sur les gestes, l'écoute et les mots pour parler des sons. En bref, ce sont ces émissions sur des questions générales, qu'on faisait une fois par mois, qui ont servi de point de départ pour le livre.

*Et en revenant à l'idée que le livre est toujours actuel...*

J'ai dû le relire récemment pour le rééditer et voir s'il était toujours actuel et j'ai seulement retiré de la discographie quelques références qui n'existent plus. Mais je n'ai rien changé dans tout le texte. Alors je me suis dit: "Ce livre est très bien !" J'étais très heureux de le relire. Beaucoup de gens me disent souvent que ce livre a changé leur façon d'enseigner, de concevoir la musique. Cela me touche et me surprend en même temps, car j'ai l'impression que toutes les idées qui sont là-dedans sont assez simples, si on réfléchit un tout petit peu. En fait, je pense qu'il touche des personnes qui étaient prêtes à aborder la musique autrement que par le solfège, les techniques, etc. Des gens qui voyaient bien que les méthodes actives - Orff, Martenot, entre autres - sont des méthodes qui conduisent à la musique tonale, alors qu'on n'était plus à cette époque. Ainsi, beaucoup de gens ont ressenti cela et il leur suffisait de trouver une sorte de formulation explicite de ce qu'ils ressentaient implicitement, ce qui est très important pour moi.

*Dans le livre La musique est un jeu d'enfant, vous parlez des stades de la motricité sensorielle, des symboles et des règles. Quelle est la relation entre ces stades: succession, coexistence, prédominance?*

Je ne crois pas que ce soit une relation de succession. Cette terminologie a été conçue par Piaget, et même pour lui ce n'est pas une succession. Mais il est vrai que Piaget a donné des âges très approximatifs et c'est seulement après qu'on a commencé à mieux comprendre comment les périodes s'enchaînaient. Le développement d'un enfant au cours de sa première année de vie est fortement imprégné par le sensori-moteur: les gestes, les sensations. Cela commence clairement par le sensori-moteur.



Ensuite, il y a le jeu symbolique. D'une manière générale, le symbolisme se développe dans la vie de l'enfant lorsque quelque chose peut évoquer autre chose. Quand il y a une relation de renvoi. Mais à quel âge apparaît-il? Je sais que, dans la deuxième année de la vie, le symbolique est déjà important. Mais peut-être déjà dans la première année ou même avant. Cependant, on ne peut pas le savoir. On n'a pas beaucoup de moyens car il est très difficile d'observer le symbolisme autrement que par le biais de comportements déjà assez développés. Bien sûr, lorsque les enfants commencent à parler, le symbolique commence à apparaître, car ils emploient des mots qui évoquent autre chose que le son.

Quand ma fille avait 21 mois, elle a fait un bruit avec la fenêtre, puis elle a dit "bébé" et s'est mise à rire. Elle ne savait pas parler, mais elle associait le bruit de la fenêtre à un bébé qui pleure. Je sais donc bien que le symbolisme, qui devient très important à quatre ans, est déjà présent à 21 mois et peut-être même beaucoup plus tôt.

Ensuite, le sensori-moteur est toujours présent. Même les activités sensori-motrices, c'est-à-dire les jeux d'exercices, deviennent des jeux symboliques et peuvent être combinés avec des jeux de règles. Par exemple, le jeu de marelle est typiquement d'origine sensori-motrice car il est nécessaire de sauter. Mais cela représente quelque chose car il y a aussi une dimension symbolique - la terre, le ciel - et il y a aussi des règles car il ne faut pas, par exemple, marcher sur les lignes. Par conséquent, il regroupe les trois dimensions: jeu sensori-moteur, symbolique et réglé. Et la musique combine le sensori-moteur et le symbolique avec des règles. Donc, une dimension ne chasse pas l'autre. Cependant, il existe une prédominance de ces dimensions selon les types de musique, selon les cultures.

*Quel doit être le rôle de l'enseignant qui met en œuvre une pédagogie basée sur la création?*

Tout d'abord, il est important de voir ce qu'il faut éviter. En général, lorsque les enfants commencent à jouer, à faire du bruit, le comportement des parents ou des adultes consiste à leur demander de se taire : « Tu me déranges avec ce bruit! » C'est typique. Je l'ai vu souvent avec mes amis, par exemple lorsqu'il y a un petit enfant qui se met à pousser une chaise sur le sol, ce qui est pourtant extrêmement intéressant comme instrument (il imite le son de la chaise traînée). Le comportement habituel est de dire: «Arrête, on est en train de parler! On est en train de manger! Cela gêne! » En effet, souvent les bruits gênent. La première chose à faire pour un enseignant est donc d'accepter cette gêne et d'essayer de la considérer non plus comme une gêne, mais comme une chose à observer.

Ainsi, quand un enfant joue à produire des sons et à faire des variations, l'enseignant devrait être capable de le voir, ce qui est déjà très important. Ensuite, notamment dans une éducation de la création, il est important que ce soit l'enfant qui trouve et non l'éducateur qui dise de faire ceci ou de faire cela. Il faut le laisser choisir, trouver, et

puis favoriser son comportement, c'est-à-dire l'aider à trouver, mais pas trouver à sa place.

On a comme cela constaté l'importance de la disposition des meubles, des objets. On prend souvent comme exemple de dispositif l'amplification à l'aide d'un microphone. Lorsque vous explorez des sons devant un microphone, même s'il s'agit de sons auxquels nous sommes déjà habitués, l'amplification les rend nouveaux, apporte un sentiment de nouveauté et stimule le désir d'explorer. Par exemple, un gobelet en plastique froissé ou déchiré devant un microphone produit un son merveilleux! Donc, le contexte favorise toujours une conduite, et c'est le rôle des éducateurs, d'inventer de bons dispositifs, de bonnes dispositions, de bonnes circonstances pour que quelque chose se produise, sans avoir à dire à l'enfant: "Fais ça!"

Les éducateurs vraiment talentueux trouveront l'organisation qui va pousser les enfants à faire ce que justement ils espéraient, ou à faire quelque chose qui est proche de leurs attentes. De cette façon, l'éducateur ne dira pas qu'il voudrait que l'enfant fasse un certain son, mais, par exemple, qu'il aimerait que l'enfant explore les possibilités d'un corps sonore particulier. Il créera les conditions pour que l'enfant le fasse. Ainsi, le rôle des éducateurs consiste à trouver les circonstances et les dispositifs pour que les enfants inventent, à être capables de guider sans imposer.

*Lors d'une de vos conférences au Brésil, vous avez parlé du passage de la création au passage à l'apprentissage de la musique. Comment se passe ce processus?*

Ce problème se pose toujours quand on met en place une pédagogie de la création. Que se passe-t-il après, à l'entrée d'un enfant au conservatoire, par exemple? Il va apprendre à jouer de la flûte. Que se passera-t-il? C'est un problème assez classique qui n'est pas propre à la musique. Je ne répondrai que pour la musique. Mais on a toujours le même problème en France avec les enfants de l'école maternelle, entre trois et cinq ans. En général, à la maternelle, ils sont assez libres: ils font de la peinture, de la pâte à modeler, etc. Ils ne sont surtout pas tous alignés derrière leur table. Quand ils passent au cours préparatoire, à l'âge de six ans, ils se trouvent tous en ligne, derrière des tables et avec une maîtresse qui parle devant eux. C'est un changement radical de pédagogie. Le problème n'est donc pas propre à la musique. En effet, il s'agit de trouver une transition que ne soit pas brutale.

Dans l'école maternelle où Monique Frapat enseignait, tous les enseignants pratiquaient une pédagogie de l'invention en musique. Ainsi, lorsque les enfants passaient à l'école élémentaire, ils se retrouvaient en silence derrière des tables. Ils étaient perdus. Ils nous posaient des questions sur la continuité des classes de musique. En tout cas, ils étaient très malheureux. On a été obligés d'ouvrir un atelier de création musicale afin que les enfants puissent continuer à faire des inventions musicales. Tous les enregistrements que je montre des enfants âgés de cinq à six ans ont été réalisés dans le cadre d'ateliers

parallèles organisés à l'école afin que les enfants puissent continuer à faire de la musique et à effectuer une transition moins brutale de la maternelle à l'école primaire.

C'est vrai, nous pouvons avoir le même problème lorsqu'on vient d'une activité de création et qu'il s'agit d'acquérir des techniques et d'apprendre le solfège. En fait, ce n'est pas si compliqué. Il suffit de faire une transition en douceur. Il y a des professeurs de piano, par exemple, qui le savent et commencent par inciter les enfants à explorer le piano, à faire des clusters, à inventer des petites mélodies. Puis, petit à petit, on introduit le solfège. C'est dommage d'apprendre le solfège avant de commencer à jouer du piano. Si on commence par tâtonner un peu, on peut très bien inventer des petites mélodies, chercher des petites notes qui s'aiment, comme l'aurait dit Mozart, qui s'assemblent, en introduisant progressivement les techniques, en disant à l'enfant, par exemple, que si vous mettez votre main comme ça, ça va encore mieux.

Mais c'est vrai qu'il y a un problème. Ce que je dis surtout, c'est qu'il y a de nombreuses compétences qui ont été développées dans les activités de création qui sont transférables, c'est-à-dire qui seront réutilisées ensuite quand on jouera d'un instrument. Tout commence d'ailleurs avec le sensori-moteur. Il est absolument crucial de voir que jouer d'un instrument est une relation sensori-motrice avec un instrument. On doit maîtriser le geste et pour y parvenir, on doit utiliser tous les capteurs sensoriels: l'écoute, bien sûr, mais pas seulement elle, mais aussi le toucher. Si on joue d'un instrument à vent, le défi consiste à savoir comment contrôler la pression de l'air dans l'abdomen. Enfin, de nombreuses dimensions sensori-motrices sont indispensables au jeu instrumental pour obtenir un beau son.

On peut refaire tout ce travail à sept ou huit ans, mais c'est dommage car on aurait pu le faire avant. Il y a des périodes sensibles comme celle-ci. Quand l'enfant est complètement immergé dans le sensori-moteur, il est dommage de ne pas en profiter et de commencer à le développer uniquement quand il arrive au Conservatoire. On peut le faire avant. Il en va de même pour l'expression, c'est-à-dire le symbolisme.

Dans mes recherches, il y a un exemple d'un groupe d'enfants qui organisent une tempête corporellement et musicalement, représentant parfois le calme de la mer à travers des sons doux, parfois le battement des vagues, avec des cris semblant exprimer la peur de la tempête. Toutes ces dimensions expressives peuvent être réinvesties dans le jeu instrumental. Quand je vois de très bons instrumentistes, je sais par expérience que cela ne se produit pas parce qu'ils savent lire et jouer la musique, mais parce qu'ils ont un son fantastique et expressif. Parce qu'ils sont assez inventifs dans leur manière d'interpréter. Ce n'est pas seulement faire les notes, ce n'est pas la technique. C'est la sonorité, c'est l'expression et l'invention, et c'est justement tout cela que l'on peut développer dans la petite enfance.

Donc, l'essentiel, la chose la plus difficile à obtenir dans l'exécution instrumentale ou vocale est justement ce que nous pouvons faire avant de prendre un instrument dans les mains. Bien sûr, on peut le faire aussi lorsqu'on joue d'un instrument. On le fait en général en même temps. Mais on aurait pu commencer avant.

*J'aimerais en savoir plus sur votre dernier projet de création assistée par ordinateur avec des enfants. Y a-t-il un âge idéal pour commencer à travailler avec l'ordinateur?*

On fait depuis longtemps de la composition par ordinateur avec des enfants plus âgés. On a commencé ce travail, en France, avec des enfants entre 12 à 15 ans, à la fin des années 1980, et on a publié deux petits livres sur l'informatique à l'école. À ce moment-là, il n'y avait pas encore de système de son dans l'ordinateur. Il y avait un ordinateur qui commandait un synthétiseur analogique, relié par un système midi. Pourquoi a-t-on pu faire cela? Fondamentalement, parce que cela intéressait les adolescents.

De nos jours, les choses ont beaucoup évolué. On sait maintenant que les enfants de dix ans peuvent composer avec des ordinateurs, mais on l'a découvert il y a peu de temps. En 2011, j'ai reçu une invitation d'Emanuele Pappalardo pour réaliser une série d'émissions consacrées à la création musicale, à la radio du Vatican, intitulée La composition est un jeu d'enfant, paraphrase du livre *La musique est un jeu d'enfant*. Par la suite, Emanuele Pappalardo et moi avons monté un projet dans lequel quinze élèves d'une école primaire, des enfants de dix ans, venaient une fois par semaine au conservatoire où Pappalardo enseignait. Donc, on avait un projecteur, le matériel nécessaire.

*Les ordinateurs aussi?*

Non, les enfants ont apporté les ordinateurs. En fait, des ordinateurs de la famille. En réalité, aucun enfant n'utilisait des ordinateurs avant cette expérience. C'est drôle, car ils connaissent les téléphones portables, les tablettes. Mais ils ne connaissent que les tablettes tactiles. Emanuele Pappalardo a tout d'abord montré comment utiliser le logiciel. Ensuite, toutes les semaines, chaque enfant faisait une composition d'une minute à la maison. Ils ont surtout utilisé des banques de sons préenregistrées que nous avons trouvés sur Internet et que nous avons mis à leur disposition. Éventuellement, ils utilisaient aussi des sons enregistrés en classe avec des corps sonores, des sons enregistrés avec un enregistreur numérique afin qu'ils puissent ensuite les passer à l'ordinateur.

Chaque semaine, ils apportaient quelque chose qu'ils avaient inventé et qu'ils montraient aux autres enfants. De ce fait, la communication qui s'établit entre les enfants est très intéressante, les amenant peu à peu à créer une habitude d'analyse. Dans ces discussions, l'enseignant complète les impressions évoquées par les enfants avec des concepts et des termes plus techniques. Il y a donc une sorte d'enrichissement de leur vocabulaire dans ce partage entre eux et avec les adultes. Je trouve cette situation particulièrement intéressante car l'enfant fait quelque chose chez lui, le montre à ses copains et ils parlent de cette création. Cela le responsabilise. C'est son oeuvre qui est présentée, mise sur la table, et tout le monde pourra en parler.

Dix séances ont eu lieu et les quinze enfants ont travaillé une fois par semaine. Ainsi, de nombreuses petites musiques ont été inventées. En fin de trimestre, ils les ont présentées aux parents, aux enseignants et au directeur du conservatoire. Chaque enfant a choisi une œuvre parmi toutes ses créations. Bien sûr, ils ont choisi celle qu'ils préféreraient. Ils ont ensuite fait un bref commentaire, une brève analyse de leur propre pièce, basée sur des discussions en classe avec d'autres camarades. Puis on écoutait la musique et les parents applaudissaient chaque enfant. C'était très beau de voir les parents applaudir leurs propres enfants. C'est un moyen important de développer l'estime de soi, ce qui va les aider beaucoup dans la vie.

*Dans ce sens, pourriez-vous nous dire à quel point l'éducation musicale basée sur la création est importante?*

Développer la création, la créativité, la capacité de porter un projet, de le présenter aux autres, de voir leurs réactions, de recevoir l'approbation de ses propres parents. En bref, ces enfants sont confrontés à des situations qui ne sont pas banales. C'est un facteur de développement important. Ce qui me semble essentiel, c'est que dans les milieux éducatifs, je dirais même en fonction du milieu social, il existe des orientations pédagogiques, dont le modèle d'éducation est l'obéissance, dans lesquels les enfants entendent tout le temps: «Fais ceci, ne fais pas cela! Fais ce que je te dis!». En même temps, il y a des milieux sociaux, au contraire, dans lesquels les enfants ont la chance que les adultes ne leur disent pas tout le temps ce qu'il faut faire, car on peut souvent les laisser faire eux-mêmes, inventer quelque chose. Et l'enfant reçoit l'approbation de ses parents: "C'est bien ce que tu as fait!" Et on peut éventuellement lui montrer qu'il peut faire encore mieux, en préservant son initiative.

Il y a tout un courant de pensée qui s'intéresse à ce type de phénomène de « classe créative ». Je parle de cela parce que je crois que c'est lié au phénomène de reproduction sociale. On en a beaucoup parlé en sociologie. Il y a notamment Pierre Bourdieu - qui a écrit un livre intitulé *La Reproduction* - et tout le monde en parle, c'est-à-dire que les enfants, dans un certain milieu, ont du mal à sortir de leur milieu. Par exemple, il n'est pas facile pour les enfants d'ouvriers de devenir chefs d'entreprise, et on a toujours pensé que cela se produisait uniquement parce que les parents devaient avoir de l'argent pour que leurs enfants puissent poursuivre des études supérieures. Donc, l'argent semblait être presque l'unique facteur.

Cependant, on pense maintenant que ce n'est pas que cela, mais aussi le fait qu'on apprend à certains enfants à faire ce qu'on leur dit. Ils sont « préfabriqués » - si je puis me permettre – destinés à constituer, en quelque sorte, un personnel d'exécution. Quelqu'un qui fait ce qu'on lui a dit de faire. Par contre, il y a des gens qui, dans la société, ont des rôles créatifs, et pour avoir un rôle créatif, il vaut mieux être élevé dans un milieu qui vous laisse prendre des initiatives.

Il s'agit de donner l'initiative à un enfant, de le laisser inventer, trouver, porter son propre projet, de favoriser une forme de création, c'est-à-dire stimuler la possibilité de créer, que ce soit dans le domaine musical, commercial, associatif, etc. C'est être convaincu que vous pouvez faire quelque chose et que cela peut fonctionner. Être capable de lancer un projet, d'avoir confiance en ce projet, d'avoir suffisamment confiance en soi pour mener ce projet à terme.