

ORPHEE  
*apprenti*

L'enfant  
&  
*le son*



ORPHEE

*apprenti*

*Septembre 1992 n° 13*

L'enfant  
&  
le son

# L'enfant & *le son*

Colloque organisé à Louvain-la-Neuve  
(26,27 et 28 février 1992) par la Société  
Philharmonique de Bruxelles asbl,  
UniSons asbl, les Jeunesses Musicales du  
Brabant Wallon asbl, sous le patronnage  
du Conseil de la Musique, du Rectorat de  
l'Université Catholique de Louvain et de  
la Fondation du Biéreau avec l'appui de la  
Fondation Arthur Grumiaux.

# Sommaire

Introduction p. 7

Préface p. 8

## 1. La musique et le développement de l'enfant

**Catherine Dolto-Tolitch** Univers sonore, univers affectif dans la vie prénatale. p. 12

**Thierry De Smedt** Son et action éducative p. 24

**Jean-Claude Baertsoen** De l'écoute à l'éducation musicale p.28

## 2. Des activités musicales et des enfants

**Hervé Thys** Sensibilisation à l'univers sonore p. 40

**Georges Thines** La genèse de l'expérience musicale p. 48

**Henri Pousseur** Découverte de la musique, spontanéité ou discipline p. 54

**Isabelle Join-Lambert** Les sortilèges sonores p. 65

**Brigitte Wilson** Expériences musicales en crèches p.71

## 3. Ethique et pédagogie musicale

**Michèle Giroul** Dans l'enseignement musical comme dans tout enseignement, le plaisir du savoir ne passe-t-il pas par des appropriations de stratégies adéquates. p. 74

**Anne D'Alcantara** Leçons d'Enfants p. 76

## 4. Conclusion

**Emmanuel Belin** Candidement p. 84

# Introduction

Le Conseil de la Musique qui a parmi ses objectifs l'information en matière de pédagogie musicale a jugé opportun de publier dans ce treizième numéro des cahiers de pédagogie musicale Orphée Apprenti les actes du colloque sous forme d'articles. Ceux-ci reprennent les compte-rendus des exposés donnés au cours du colloque et étoffés par un choix de propos extraits des débats enregistrés. Ces discussions viennent compléter ou éclairer les différents exposés.

Dans une brève introduction, le professeur Pierre Macq, Recteur de l'UCL souligne que nos sociétés et l'Université en particulier, dans son souci de comprendre et d'expliquer l'Homme dans la Société d'aujourd'hui ne peut négliger tout ce qui favorise son équilibre, tout ce qui lui permet de réagir contre son étouffement ou sa manipulation à des fins de "pouvoir". La conscience est au centre de ce qui rend l'homme plus homme, plus humain, et son éveil par le beau, le vrai, le juste est le premier devoir d'un universitaire, d'un citoyen, dit-il encore.

Quand à Hervé Thys, promoteur du colloque avec Thierry de Smedt, il estime qu'une société d'organisation de concert comme la philharmonique dont il est directeur ne doit pas se limiter à des actes commerciaux culturels. Elle doit s'interroger sur la musique qu'elle véhicule et sur tous ceux qui sont concernés par elle, le compositeur, l'interprète, l'auditeur. Hervé Thys annonce d'ailleurs pour mars 93 un séminaire sur l'interprète et l'interprétation. Il a souligné que dans la perspective

des séminaires futurs, il est normal que le point de départ soit l'enfant. En publiant ces différents textes, le Conseil de la Musique veut souligner l'importance d'une réflexion organisée par une Université sur ces problèmes. Il veut fournir non seulement aux participants aux séminaires le souvenir écrit des journées qui furent très fructueuses mais il souhaite aussi partager avec tous ceux qui s'intéressent aux questions de pédagogie musicale une réflexion élargie. L'asbl UniSons a été la cheville ouvrière de ce colloque qui a été accueilli au sein de l'UCL.

L'asbl UniSons a été fondée le 23 octobre 1989 par Philippe Mario, assistant d'Université; François Jongen, avocat; Pierre Bartholomé, musicien et Hervé Thys, directeur de sociétés. L'asbl avait dès sa création pour projet de "Stimuler par tous les moyens la pratique, la diffusion et l'étude de la musique sous toutes ses formes et ce, plus particulièrement dans les communautés universitaires" ainsi que "favoriser la reconnaissance de la musique dans ses dimensions sociales et interdisciplinaires".

Depuis sa fondation, les membres de l'asbl UniSons ont veillé à concrétiser leurs projets en organisant différents concerts avec l'Orchestre Philharmonique de Liège sous la direction de Pierre Bartholomé, de Georges Elie Octors ou d'Alexandre Myrat.

Au cours du colloque d'ailleurs l'Orchestre philharmonique de Liège sous la direction de Pierre Bartholomé a interprété un concert commenté : "Petrouchka" de Stravinsky.

# Préface

*Thierry De Smedt est Docteur en Communication sociale, chargé d'enseignement au Département de Communication de l'Université Catholique de Louvain.*

En tant que président d'UniSons, j'aurais aimé vous expliquer dans quel contexte nous nous retrouvons ici, au sein de l'Université, autour du problème qui nous rassemble aujourd'hui.

Dès sa fondation, UniSons voulait susciter davantage de présence musicale au sein de la communauté universitaire de Louvain-la-Neuve. UniSons veut décloisonner la communauté universitaire par rapport à la musique. C'est ainsi que, l'an dernier, nous avons organisé, au sein de l'université, une rencontre pluridisciplinaire tentant de voir la manière dont l'université regarde la musique. Des spécialistes dans différentes disciplines pratiquées à l'université ont abordé la question musicale. Il est sorti de cette confrontation trois conclusions qui méritent peut-être d'être citées ici, de façon à assurer une continuité dans notre travail.

D'abord il est apparu clairement qu'il y avait une complémentarité évidente entre l'activité scientifique, en tant que construction d'un discours rationnel, et l'expression musicale dans la mesure où, l'un comme l'autre, exigeaient une part importante d'innovation, d'originalité, d'imagination et de créativité.

En second lieu, on peut dire aussi que le discours scientifique, et la communication musicale s'opposent. En effet, le discours scientifique, souvent d'ordre textuel, a pour ambition de proposer une représentation, une formulation qui désigne des objets concrets ou abstraits avec précision et un désir de transparence disponible à des contradictions, à une discussion. Le but de la recherche scientifique est, comme le dirait Jean Ladrière, le philosophe, de rechercher sous l'évidence des choses une certaine part de vérité cachée. De son côté, la communication musicale recherche une relation communautaire, immédiate, directe, sans référence externe à travers une autre sorte de transparence, qui ne serait pas la transparence du signe renvoyant directement à quelque chose qu'il tente de désigner, mais tout simplement, le

signe transparent pour lui-même. A ce moment-là, il ne s'agit donc plus de rechercher une vérité cachée sous l'évidence des choses, mais plutôt une vérité cachée sous l'évidence de la rationalité. Essayer d'atteindre les territoires de l'ineffable, les territoires de ce qui ne se dit pas, les territoires de ce que, peut-être nous mêmes, nous nous cachons, voilà le but de la musique.

Enfin, une troisième conclusion qui me paraît importante à citer ici, en ouverture des travaux, c'est que la musique nous offre un moyen passionnant pour nous comprendre. Vous savez probablement que Jacques Attali, dans un livre "Bruit", auquel on continue à se référer, me semble-t-il assez souvent, a écrit en 1970 que la société, dans son organisation musicale, exprime la manière dont elle s'organise en général. La communication musicale est en quelque sorte un miroir, et voir comment une société fait de la musique, c'est aussi voir comment vit une société. Je pense qu'à travers une réflexion sur la musique, c'est tout entier le corps social qui se présente et c'est nous-mêmes que nous comprenons mieux, dans notre dimension sociale.

Pourquoi, dans ce cas, parler d'éducation musicale? Eh bien parce que, si UniSons a comme but de favoriser une présence musicale au sein de l'Université, l'Université n'est elle-même qu'une étape parmi un long processus éducatif par lequel la société tout entière tente de se produire et de se survivre. Je pense qu'on ne pouvait pas aborder la question musicale sans la prendre directement à sa racine, c'est-à-dire peut-être au-delà du musical, tout simplement au sonore en général et dans l'enfance. Et c'est ainsi, sous cette approche relativement fondamentale, que nous aurons l'occasion de réfléchir sur "qu'est-ce que l'évolution aujourd'hui?", "qu'est-ce qui se passe sur le terrain de l'éducation?" et aussi, comme le dit Hervé Thys, "que se passe-t-il sur le plan de l'éthique?". Il nous semble même que si, la musique constitue un ravissement, dans le ravissement, il y a capture. Alors, de quelle chasse s'agit-il? Qui est la proie? Qui est le fauve? Sommes-nous des garde-chasse, des sauveteurs...? Je pense que nous aurons l'occasion de revenir sur ces questions qui paraissent importantes.

*la*  
*Musique*  
*et le développement de*  
*l'enfant*



I





## Univers Sonore, Univers Affectif dans la vie prénatale

*Issue d'une famille de médecins, Catherine Dolto-Tolitch suit une formation de médecin pédiatre avant de se spécialiser, suite aux questions que lui posent sa pratique, dans l'haptonomie prénatale. Très sensible à tous les problèmes de prévention des malaises comportementaux de l'enfant, Catherine Dolto-Tolitch pratique à Paris, mais se déplace régulièrement à l'étranger pour faire part de ses expériences.*

*A la demande de Mme Dolto-Tolitch, son texte a été volontairement laissé au plus proche de sa version parlée, avec la liberté de langage que cela implique, pour garder l'atmosphère du colloque.*

### Projection d'un film sur la vie foetale

**Catherine Dolto-Tolitch:** Comme vous l'avez vu et entendu surtout à travers ce film, l'univers foetal est peuplé de sons. Ça a l'air évident maintenant, mais il y a encore quinze ou seize ans, dire ça, c'était se faire traiter de fou. Pourtant, depuis je crois des siècles, les mères disaient bien qu'elles avaient repéré que leur enfant réagissait à certains sons, qu'il reconnaissait des

sons entendus avant sa naissance et que les tziganes faisaient jouer des violonistes devant les ventres des femmes enceintes, mais scientifiquement, c'était pas sérieux puisque quand il n'y a pas un Corpus Théorique qui peut accueillir les faits, on considère que les faits n'existent pas, n'ont pas à être pris en compte. Ce que vous n'avez pas bien entendu dans cette bande, c'est un fond sonore permanent qui est fait d'une pulsation due au bruit du sang dans les artères et, surtout ce qu'on n'a pas entendu, et qui est très joli, c'est le "chant du placenta", parce qu'en fait, le placenta fait, en permanence un petit son aigrelet qui ressemble un peu à des rafales de vent. Une des hypothèses à propos de certains enfants qui restent en siège, alors qu'il n'y a pas d'explication apparente, (chez une femme qui a eu plusieurs enfants nés normalement par exemple) était que cet enfant préférerait garder la tête tout près du placenta pour écouter cette musique-là. Cette hypothèse n'est pas vérifiée, mais, il est certain que quand on place un micro dans le ventre d'une femme enceinte, en fin de grossesse, quand la poche des eaux est rompue, ce qu'on entend suivant l'endroit où on met le micro, par rapport au placenta, est très différent. Et c'est beaucoup plus intéressant ce qui se passe près du placenta parce que c'est plus vivant, plus intense.

### Neuf mois pour naître

En 1984, j'ai sorti un livre pour les enfants qui s'appelle "Neuf mois pour naître" (Bruxelles, Hatier, coll. Grain de Sel). Il y avait un disque sur lequel on entendait à peu près ce que vous entendez dans ce film, c'est-à-dire les sons qui sont mis à la disposition de l'enfant in utero. C'était bien dit comme ça, parce que effectivement, ce ne sont pas vraiment les sons que l'enfant entend. Et quand j'ai sorti ça, il y a encore eu des gens pour publier des articles disant qu'il était scandaleux de dire des mensonges aux petits enfants, parce que, bien évidemment, l'enfant ne pouvait pas entendre, parce qu'il avait de l'eau dans les oreilles, etc... on évoquait ce problème de la distorsion. C'est vrai qu'il y a

une distorsion sonore. C'est certain et, probablement grâce aux progrès de la science, on saura de plus en plus cerner cette distorsion mais, en moi-même quelque part, j'espère que jamais on ne saura exactement ce que l'enfant entend. Et puis, il y a aussi le danger qui va avec ces chose-là, c'est-à-dire tout de suite les menaces de "pavlovisation" qui pèsent sur l'enfant. J'évoque par là ce qui s'est passé avec "Pierre et le Loup" par exemple. On a dit que le basson de "Pierre et le Loup" était le son qui passait le mieux in utero.

Immédiatement, des tas de parents se sont mis à bassiner leur gosse avec le basson de "Pierre et le Loup" et, après, à se précipiter pour voir s'il entendait bien. Et là, bien sûr, pour moi, on n'est pas dans ce que j'appellerais l'univers affectif, mais plutôt l'univers pavlovien.

Heureusement, il y a eu quelques expériences déjà, il y a longtemps, autour de 78, qui ont montré qu'il y avait une habitude au son, donc, qu'il y avait vraiment audition foetale, en particulier une expérience japonaise, près d'un aéroport : on a observé les bébés qui sursautaient ou qui ne sursautaient pas au passage des avions. Ceux qui ne sursautaient pas, étaient ceux qui étaient arrivés là au moins au

début du troisième trimestre de la grossesse, et qui étaient donc habitués. Ce qu'on a aussi repéré chez les animaux. On a de multiples raisons de penser que l'enfant entend. Il suffit, pour s'en convaincre, d'interroger et observer l'ancien foetus qu'est le nouveau-né.

Le nouveau-né déjà nous dit un tas de choses. D'abord, il nous dit qu'il préfère la voix au silence, sauf quand il a envie d'être tranquille bien sûr, mais quand il est réveillé et disponible, il préfère qu'il y ait des voix. Ensuite, il réagit différemment à une histoire qu'il a déjà entendue et à une histoire nouvelle. Il s'habitue à une histoire et quand l'histoire est nouvelle, ça l'intéresse plus. Il discrimine même un changement de syllabe. Il réagit plus à la voix de sa mère qu'à tout autre voix. Et, en général, mais ça c'est une expérience américaine qui est un peu sujette à caution, il préférerait les voix de femmes aux voix d'hommes, mais je ne suis pas sûre que cela ait été fait dans un contexte tout à fait scientifique. En tout cas, entre deux voix de femmes, il préfère toujours la voix de sa mère, même si elle n'est pas filtrée de façon à ressembler à ce qu'on pense des sons foetaux. Par contre, une autre voix de femme qu'il ne connaît pas, il la préférera filtrée. Là aussi, il y a tout le



Francis Jacoby

danger de l'utilisation de ces données. Il y a des gens qui ont mis dans les couveuses des enregistrements de la voix de la mère et on peut se demander ce qu'on fait quand on sépare comme ça une voix d'une relation affective, une voix désincarnée qui passe dans un micro. Parce que l'enfant en couveuse évidemment se calme avec cette voix. Il grossit mieux si on lui fait entendre les bruits du coeur de sa mère, ce qui n'est pas pareil que d'entendre une voix qui ne parle avec personne. Il préfère aussi que sa mère lui raconte une histoire qui l'intéresse, c'est-à-dire qu'elle lui parle plutôt qu'elle parle dans le vide. Si on lui fait lire une histoire désinvestie affectivement, par exemple, l'enfant va réagir différemment que si elle s'adresse à lui. On observe ça par des changements de rythmes de succion, des changements de rythme cardiaque. Et on voit bien que ces tout petits nouveaux-nés sont déjà extrêmement attentifs à l'univers sonore.

Par exemple dans les unités de soins intensifs, pour que les infirmières puissent surveiller tous les coeurs, il y a des appareils qui sont réunis dans un endroit où on entend tous les coeurs. Donc, chaque enfant entend le coeur des autres. On s'est aperçu que tous les enfants s'adaptent au rythme du coeur le plus rapide, ils se mettent à battre de façon à être ensemble. Il y a deux interprétations à cela. Moi en entendant ça, je m'étais dit naïvement (parce qu'on peut plus facilement accélérer son coeur que le ralentir) que c'était pour être à l'unisson, le plaisir d'être ensemble. Un autre chercheur m'a dit qu'il y avait une autre façon de voir les choses? "C'est de l'angoisse. C'est l'angoisse du coeur qui bat vite, alors ça les angoisse, et ils accélèrent leur coeur." Je ne sais pas la vérité, je préfère en tout cas mon histoire d'unisson. La prise en compte du confort, la conscience d'un confort sonore du tout petit est une histoire très tardive et pourtant ceux d'entre vous qui ont eu le bonheur de fréquenter de petits nourrissons et des nouveau-nés, savent à quel point ils sursautent quand il y a un bruit, comme ils sont sensibles au bruit. Rétrospectivement, on est horrifié de penser

qu'on en a mis des centaines, des milliers dans des couveuses où il y avait en moyenne 80 dB ! Maintenant, on a amélioré, c'est beaucoup moins, mais c'est un air qui est sec, on est seul, séparé de sa mère et en plus on prend 50 à 60 dB dans les oreilles, c'est tout à fait désolant. Mais, si la vie doit être sauvée à ce prix, il faut essayer de rendre cela encore moins agressant.

### Qu'est-ce que l'haptonomie prénatale ?

Evidemment, si ce nouveau-né réagit comme ça par rapport au son, on peut se demander ce qu'il en est de l'embryon. Le

film nous dit que l'appareil auditif est fonctionnel au quatrième mois, en fait, c'est plus tard, c'est quatre mois et demi, c'est-à-dire, dans le cinquième mois. Mais il semblerait que l'enfant ne réagisse au son fort qu'autour de six mois et demi. Alors, pourquoi est-ce que je parle d'univers affectif, sans me contenter de parler d'univers sonore? Vous avez vu, il sursaute, etc... alors, effectivement, on est content quand on envoie un grand son et il sursaute, on voit ça à l'échographie et on se dit? "Chic, il entend.". Mais, pour moi, c'est quand même un petit peu court.

Avant d'aller plus loin, il faut que je vous dise de quelle pratique je m'inspire pour vous parler, avant de vous donner quelques exemples d'expériences cliniques. Ma pratique quotidienne, c'est l'haptonomie périnatale (science humaine inventée par Frans Veldman aux Pays-Bas, il y a 40 ans), c'est-à-dire le contact affectif avec les enfants avant la naissance. Dans le fond, je suis comme une interprète qui permet aux parents d'entrer en contact avec leur enfant, je leur apprend un vocabulaire en leur confiant la tâche d'inventer la grammaire. Parce que chaque père, chaque mère, chaque couple de parent va créer son type de relation avec l'enfant. On fait ça avec les mains et on fait ça aussi, en ce qui me concerne, toujours avec la voix. Parce que pour moi, opposer la parole et le geste, c'est une absurdité, puisqu'il y a des gestes qui parlent et des mots qui touchent, et qu'on ne

peut jamais séparer les uns des autres. Et, donc depuis des années, je contacte des enfants avant leur naissance. Des enfants qui vont bien, des enfants qui vont mal, des enfants en péril, en danger de mort quelquefois, des enfants dont les mères vont mal. Il y a des situations très variées, donc des populations très variées. L'impression qui se dégage, c'est que l'enfant, avant sa naissance, est comme un guetteur, et je dirais en plus un guetteur joyeux, quand il va bien, parce que quand un enfant est malade physiquement d'une maladie qui le gêne pour vivre dans la vie intra-utérine, il n'a pas cette réponse que je qualifierais de joyeuse à la proposition de contact. Mais tous les autres, même s'ils ont des pathologies graves, qui ne leur permettent pas d'être viable dans leur vie intra-utérine, ont cette promptitude à répondre et, toujours, cette spontanéité de la réponse me stupéfie. Quand je contacte ce qui est pour moi un "vieux" bébé, c'est-à-dire un enfant de six mois de vie intra-utérine, ou sept mois (pour moi, c'est déjà très tard), ce qui est très particulier, ce sont ces premiers moments où je lui propose quelque chose; il répond avec une certaine timidité et puis, je le rappelle, il répond, et au bout de trois ou quatre fois, c'est très net qu'il a senti qu'il y avait un jeu, qu'il y a quelqu'un qui est derrière, qui essaie d'entrer en contact avec lui. Et là, la réponse change et elle devient vraiment tout à fait joyeuse et on sent tout d'un coup ce changement dans l'élan de la réponse. Qu'est-ce qu'ils font? Ils viennent sous la main tout simplement, c'est-à-dire qu'ils se déplacent avec leur corps pour venir amener la partie du corps qu'ils peuvent sous la main. Au début, c'est tout le corps qui est sous la main. Quand on contacte des bébés de 4-5 mois, c'est comme une orange, parce qu'évidemment, il y a les membranes, il y a toute une masse autour. Quand un enfant fait 3 cm et qu'il se déplace, il pousse autour de lui les membranes et puis les muscles et puis la peau, donc on sent une masse beaucoup plus considérable, il y a des mouvements transmis. Donc, au début, on le sent entièrement sous la main, il y a du vide d'un côté, du plein de l'autre. Et puis, quand ils sont beaucoup plus

vieux, beaucoup plus grands, ils n'ont pas autant d'espace, donc ils font 1 cm, 1,5 cm pour venir sous la main, mais ce qui est important, ce n'est pas le déplacement c'est la réponse, bien entendu.

Au début, j'ai commencé à travailler avec des enfants assez âgés, c'est-à-dire autour des 5ème, 6ème mois et c'est seulement de fil en aiguille et, comme toujours grâce aux patients, que je me suis aventurée à aller beaucoup plus tôt.

Une fois, j'ai vu arriver dans mon bureau une femme qui avait des vomissements incoercibles et qui était enceinte de 7 semaines et demi, 7 semaines de gestation et pas d'aménorrhée comme on dit internationalement parce que pour moi la vie d'un enfant ne commence pas quand sa mère a ses dernières règles, mais quand il est conçu, bien sûr. Je ne savais pas quoi faire avec cette femme. Je me suis dit, je vais faire ce que je sais faire : je vais essayer de la mettre en contact avec son enfant tout en me disant : "Ma pauvre fille, tu es complètement zinzin! puisqu'il a 7 semaines, il ne va rien se passer". Mais elle était très très très mince et j'ai senti l'enfant me répondre. Qu'est-ce que j'ai senti? J'ai senti à peu près ce qu'on pourrait dire comme la grosseur d'une noisette qui est venue sous ma main et puis, quand j'ai appelé de l'autre côté, à ma grande surprise, avec un temps qui est particulier à cet âge-là, il est venu de l'autre côté. Assez miraculeusement, je dois dire, cette femme l'a senti et grâce à ça, après, j'ai pu lui montrer que elle, de l'intérieur, pouvait inviter son enfant, parce qu'une femme, lorsqu'on lui montre à le faire, peut inviter de l'intérieur son enfant, même sans les mains. Ça, m'a beaucoup étonnée. Je me suis dit : "Quand même, c'est vraiment tôt."

Pas longtemps après, j'ai vu une femme qui était enceinte de 8 semaines et qui venait d'avoir un drame dans sa famille, un proche avait assassiné des gens de sa famille, et qui disait? : "Je suis comme du bois mort. Je suis comme morte.". Et là aussi, je me suis dit que si elle pouvait sentir son enfant vivant en elle,

ce serait bien. Et je n'ai pas réussi à le lui faire sentir, même si moi je le sentais très bien. Là aussi c'était une femme très mince et c'est le père, au moment où j'allais me décourager, ce père qui avait des énormes pattes qui m'a dit? : "Mais moi, docteur, est-ce que je peux essayer?" Alors, j'ai dit oui - je ne pouvais pas dire non sous prétexte que je n'y croyais pas, et miraculeusement, devant moi, ces trois-là, se sont trouvés. Et effectivement, le fait que l'enfant réponde à ses parents, ça a fait un effet aux parents et ça a fait un effet à l'enfant et cette femme est partie, si j'ose dire, vivante.

Peu à peu, je me suis aventurée à parler de plus en plus tôt au bébé. Je n'aime pas dire fœtus, alors pour l'instant, quand je parle de prénatal, quand je dis l'enfant, j'évoque le fœtus. Je me suis approchée du ventre en leur parlant, mais en parlant vraiment, c'est-à-dire pas en faisant blablabla ou en récitant l'annuaire ou n'importe quoi. En parlant à cet enfant-là, en fonction de son histoire, de qui sont ses parents, etc... Et je me suis aperçue que, bien sûr, dans le dernier trimestre de la grossesse, ils approchent tous sauf si la mère les bloque. Ça, c'est toujours possible : Il faut savoir qu'une femme peut interdire à son enfant de bouger. Le plus souvent, elle n'en est pas consciente. Et puis je suis descendue et je me suis aperçue qu'à 12 semaines (il n'y a pas d'appareil auditif), ils répondent! Là, on est un petit peu dans le domaine de la science-fiction.

### **Parler à l'enfant avant sa naissance**

Je suis en train de travailler, de réfléchir avec Marie-Claire Busnel, qui est une des spécialistes de l'audition des petits nou-

veau-nés, aux expériences qu'on pourrait faire pour comprendre comment il se fait qu'un enfant puisse répondre à un appel sonore alors qu'il n'a pas d'appareil auditif. Je pensais que ma voix faisait des vibrations sonores sur la peau et que c'est ça qui l'attirait. Et il semblerait que ce n'est pas certain, que ma voix ne peut pas faire de vibrations

suffisantes étant donné les membranes, etc... Nous en sommes là, et dans dix ans, je vous en dirai plus, car il faut que je sois sûre aussi que ce ne sont pas les mères qui les amènent, donc il faut que je contacte des enfants sans que la mère entende que je parle. Il y a beaucoup d'expériences à faire et les hypothèses que cela ouvre sont très importantes. Quand on sait tout ça, on n'est pas étonné que les mères nous disent que, quand le père rentre, l'enfant bouge. Evidemment, pour que l'enfant bouge quand le père rentre, il faut soit que la mère soit heureuse que le père rentre (parce que sinon, elle peut le bloquer), soit qu'elle soit furieuse, mais il faut en tout cas que cela lui fasse de l'effet que le père arrive. Mais, on s'est rendu compte aussi que, quand le père revient de façon régulière et que son retour est accompagné par un bruit caractéristique, qui peut être la porte ou la sonnette, et que ses arrivées sont globalement agréables, l'enfant, déjà, réagit quand il entend cette sonnette. Mais il y a aussi des enfants qui bougent quand leur mère arrive à mon bureau. C'est comme si la sonnette de mon bureau, qui est particulière, faisait un effet tel - Est-ce que ça passe uniquement par la mère, est-ce que ça passe par l'enfant? Il y a aussi un enfant, au huitième mois, qui, quand je parlais à la télévision, - c'était un débat où il y avait plusieurs voix, dont une autre voix de femme -, tout de suite, se mettait à bouger. C'est un enfant qui, plus tard alors que je racontais cela dans une autre émission de télévision, avait trois ans et était au bout du jardin, pendant que je racontais ça, il arrive du fond du jardin et dit : "C'est elle, c'est elle! J'en étais sûr que c'était elle!.. Vous voyez, ces traces vocales sont très émouvantes. Quand un tout petit nouveau-né arrive dans mon bureau, pour la première fois, quand il est réveillé et qu'il n'a pas faim, car pour qu'un nouveau-né soit contactable, il faut quand même des conditions minimales, il réagit dès qu'il entend ma voix dans le couloir. Souvent même, quand ils sont en train de têter, dès que je parle, la têtée s'arrête un instant et l'oeil se fige et, quelquefois, quand ils sont bien disponibles et réveillés, ils tournent tout à fait la tête vers moi. Là encore,

c'est émouvant. C'est pour cela que je me suis mise à faire une petite musique pour chaque enfant. J'ai des cloches dans mon bureau et, pour chaque enfant, à la fin de la séance, dans un moment où je pense qu'ils sont bien détendus, je fais une petite mélodie différente pour chacun, que je note. Et quand je le revois après la naissance (car nous continuons à nous voir jusqu'à la marche acquise), je lui rejoue sa petite musique. Ce n'est pas du tout un travail scientifique parce que ce sont des cloches assez aiguës, donc en principe, on peut penser qu'elles ne passent pas bien, mais c'est une espèce de plaisir entre les parents, l'enfant et moi. Ce que j'observe pour l'instant, c'est que jusqu'à quatre mois à peu près, quand je leur joue leur musique, leur regard se fixe immédiatement et ils font des mouvements de pieds et de mains qui sont des mouvements foetaux, comme si cela leur rappelait quelque chose. Donc maintenant, je vais faire une expérience avec des sons beaucoup plus graves et la faire entre 12 et 13 semaines, puis supprimer la cassette pour voir vraiment ce qu'il en est.

J'ai été un petit peu plus étonnée quand les mères m'ont dit : "Mais vous savez, quand mon mari parle longtemps de façon très latéralisée, par exemple si nous sommes assis côte à côte, ou au lit, l'enfant se met du côté de la voix de son père" mais, dans le fond, quand on interroge les mères, quand elles sont un petit peu sensibles, elles disent toutes ça. Et pour un père, c'est extraordinaire de découvrir que l'enfant s'approche pour être plus près de sa voix quand il parle. Bien sûr, les pères font comme moi, ils parlent à l'enfant, mais même quand ils ne parlent pas directement à l'enfant, cette voix est tellement importante pour eux qu'ils cherchent à s'en approcher. Evidemment, les mères conscientes de ça, quand elles entendent quelque chose qui fait peur à leur enfant, quand elles écoutent un concert qu'elles sentent désagréable, mettent tout de suite la main pour sécuriser l'enfant.

L'enfant, avant sa naissance, est dans un bain sonore, il entend les voix des gens, il entend

les rires, il est aussi secoué par les rires, mais, quand il se met à associer un son à un événement, alors, il se passe quelque chose de plus. Je me suis aperçue que les enfants in utero, pas spontanément (un l'a fait spontanément) aiment rentrer dans des petits jeux de balancement. Par exemple, si on les invite (je fais des rythmes à trois temps, parce qu'il n'y a que cela que je sache faire, n'étant pas très musicienne) dans un balancement rythmé, dès que j'arrête, il continue pendant plusieurs minutes. Je le fais toujours dans un moment où je sens que l'enfant est disponible et qu'il est bien éveillé, car il passe d'un moment à l'autre d'une grande disponibilité à une totale indisponibilité, vraiment d'une seconde à l'autre. Il est important d'apprendre cela aux parents. Cette découverte a déjà été une première surprise. Il n'y a pas longtemps, j'ai rencontré un enfant dont la mère est danseuse et le père musicien, c'était dans un stage d'enseignement. Je voyais cette femme pour la première fois, et j'ai mis mes mains sur son ventre avec celles d'un stagiaire en dessous des miennes, et à notre stupéfaction, cet enfant s'est mis à se balancer spontanément au moins pendant 5 minutes. Je pense qu'il a senti qu'il était accompagné (parce qu'on suit le mouvement), et qu'il a été pris d'une telle joie qu'il a continué. Et cela m'est arrivé plusieurs fois que des enfants, dès que leur mère s'allonge dans mon bureau et que je commence à parler, se mettent à se balancer, ou quelque fois quand je mets ma main. J'en ai vu un la semaine dernière qui a détourné un mouvement. Je suis arrivée, j'ai commencé à le saluer, parce qu'on dit bonjour évidemment, j'ai placé mes mains et j'ai commencé tout doucement à rouler autour de lui et, lui, a poussé mes mains et m'a invitée à rentrer dans ce jeu de balancement. C'est pour vous dire qu'ils sont quand même très aux aguets. C'est tout à fait stupéfiant, car comme vous avez vu, le cerveau foetal, ce n'est pas grand chose, à 4-5 mois, on est devant une énigme et les neurologues qui acceptent d'observer ça avec nous se posent beaucoup de questions : comment est-il possible que l'enfant, à cet âge-là, associe une voix et un jeu et qu'il puisse répondre par un mouvement à une voix? Pour

l'instant, c'est inexplicable, mais j'ai mes petites idées là-dessus.

### **Pour l'enfant tout fait sens**

Je crois que pour l'enfant tout fait sens. Le toucher est un langage, le toucher est signifiant. Je le pensais déjà pour les nouveau-nés - j'ai l'impression que c'est vrai dès la vie foetale : à sa façon, avec l'équipement neurologique qui est le sien à cet âge-là, l'enfant essaie d'organiser ce qu'il perçoit et essaie de trouver du sens à tout ce qui lui arrive. Cela est patent chez les nouveau-nés, mais je pense maintenant que c'est déjà là plus tôt. Quand un enfant est reconnu comme "individu qui entend" et "individu qui sent", et qu'on s'adresse à lui en tant que tel, il se passe tout autre chose que simplement pour un enfant qui est dans le ventre d'une femme qui sait qu'il aime bien entendre de la musique... Il y a un appel à se manifester, à dialoguer et, à ce moment-là, les sons font sens et ça devient un dialogue et un trilogue, si j'ose dire, quand le père est là. A ce moment-là vraiment, l'univers sonore devient un univers habité et un univers habité d'affectivité. Cela me paraît une chose très importante parce que quand on voit les enfants qui ont été accompagnés comme cela, in utero, on voit qu'ils ont quelque chose de différent. On voit essentiellement des gens qui ont une sécurité intérieure qui est tout à fait frappante. Et cette sécurité intérieure, cette paix intérieure, s'exprime chez chacun en fonction de son génie propre. Il y a des nouveau-nés qui sont plus amusants que d'autres, qui ont plus d'humour, il y en a qui sont très sérieux, etc..., mais ils ont tous cette paix intérieure qu'ils redistribuent autour d'eux et une façon particulière d'aller à la rencontre. Quand on les assoit à côté d'un autre bébé à huit mois, celui qui a été contacté in utero, celui qui a été habitué au fait que ce qui est ressenti fasse sens, se tourne vers l'autre, essaie de le toucher, essaie de le provoquer. Il va lui babiller des choses : il essaie de prendre contact. C'est-à-dire que, grâce à cette habitude qu'il a prise in utero de nouer des liens,

et non seulement de nouer des liens, mais d'être reconnu comme un noueur de liens, parce que je crois qu'ils essaient tous de nouer des liens, mais que la plupart du temps, ils sont dans le désert, donc à partir du moment où le désert s'anime et qu'il y a une réponse, il se passe quelque chose qui est tout simplement que l'enfant, dès sa vie intra-utérine, est appelé à être un sujet. On fait appel au sujet et qu'est-ce qui se passe? Avec un appareil sensoriel et moteur des plus frustes, il répond, c'est-à-dire qu'il arrive à dépasser ses limites pour répondre. On connaît bien ces histoires de dépassement des limites dans une relation affective, c'est avec ça que nous travaillons par rapport à l'accouchement. Ce sont des possibilités liées au sous-cortex et aux sécrétions hormonales qui en dépendent, mais c'est très stupéfiant de voir qu'un enfant le fait. Je témoigne de cela pour qu'on soit plus attentif à ce qu'on fait entendre aux enfants avant leur naissance. Je ne dis pas du tout que tout le monde doit faire de l'haptonomie, ce serait une folie totale de dire cela, parce que je crois que surtout les gens qui n'en ont pas envie ne doivent pas le faire car entrer en contact avec un enfant avant la naissance, c'est lui donner déjà une véritable place d'autre qui aime, désire ou n'aime pas. Cela peut être très dérangeant pour les parents.

Mais, si on a envie d'entrer en contact, c'est bien de le faire et à ce moment-là, c'est encore mieux de se faire aider par quelqu'un qui va vous en donner les moyens. Mais, je tiens à dire que je ne sais pas ce qu'est un bon père ou une bonne mère. Je connais un très bon père qui s'en allait quinze jours avant l'accouchement et revenait trois semaines après; pour ses quatre enfants il a fait ça et c'était quand même un très bon père. Donc, il faut faire attention à ne pas être normatif quand on parle d'haptonomie. Simplement, je crois que si de plus en plus de gens savent qu'il y a cette sensibilité foetale au monde qui l'entoure et qu'il y a cette attitude d'être aux aguets pour chercher tout ce qui peut faire lien et d'essayer de prendre des initiatives, qui ne sont malheureusement pas souvent saisies en



tant que telles, pour se faire percevoir comme un qui cherche des liens, peut-être qu'on arrivera à quelque chose d'un peu moins barbare. Parce que je peux vous dire qu'à l'heure actuelle, nous tous, moi comme vous, et la plupart des enfants qui sont nés ces temps-ci, nous avons été et ils sont victimes de maltraitements. Il y a de la maltraitance à enfant par méconnaissance. Heureusement, la plupart du temps, ce n'est que de la méconnaissance, parfois c'est autre chose, mais la plupart du temps, c'est de la méconnaissance, parce que méconnaître qu'il y a là quelqu'un pour qui tout fait sens, finalement, c'est ne pas l'inviter à se manifester, c'est-à-dire lui faire perdre quelque chose d'essentiel aux humains pendant des mois. Et cela veut dire qu'à sa naissance, d'une certaine façon, il a déjà accumulé un retard considérable. Surtout, entendez-moi bien, je ne dis pas qu'il faut que les enfants soient en avance, je ne dis pas qu'il faut de la précocité, ça, c'est sans intérêt, mais il a pris du retard pour ce qui est d'être un être de communication. Or nous sommes faits pour et par la communication. Et c'est ça qui est dommage, parce que le quotidien pédiatrique nous montre que plus un enfant a pu créer ses liens et communiquer, mieux il va pouvoir déployer sa trajectoire propre. Cela ne veut pas dire qu'il faut qu'il soit un génie, ça veut dire que tous les possibles qui sont en lui puissent se déployer et il me semble que tout enfant en a le droit.

### Les mères musiciennes

Vous êtes un public où il y a beaucoup de musiciens et d'enseignants de la musique, alors je ne peux pas ne pas parler de ça:

chaque fois que je vois une musicienne qui attend un enfant, ou une chanteuse, je lui fais travailler son instrument dans mon bureau, (sauf les pianistes malheureusement - il faudrait que j'aille chez elles), mais les guitaristes, les flûtistes, les chanteuses, etc... pour voir avec elles ce qui se passe pour leur enfant quand elles travaillent leur instrument. Et, dans la plupart des cas, quand elles travaillent leur instrument, l'enfant est coincé,

c'est-à-dire que la base, c'est-à-dire la base du thorax, cette partie qui va du col de l'utérus jusqu'à la peau extérieure du bassin, tout ce qui est dans le petit bassin est bloqué. Le col est inducteur de contractions, donc quand le col est bloqué, l'utérus est tendu. A ce moment-là, on ne peut pas parler d'un enfant dans un giron, mais plutôt d'un fœtus dans un muscle utérin et on est déjà dans des univers tout à fait différents. Quand des femmes travaillent beaucoup leur instrument, chaque fois, pour l'enfant, ce sont des heures coincé à ne pas bouger et à attendre que ça se passe, après, quand elles travaillent leur instrument, ils n'aiment pas ça, c'est normal. D'autre part, pour eux, le son de cet instrument particulier est associé à un désagrément. Et, peut-être que ce sont des gens qui n'auront pas un rapport heureux d'emblée avec la musique. Je ne dis pas que c'est foutu pour eux de devenir des amateurs ou des musiciens, mais c'est une longue reconquête. C'est dommage, car quand on apprend aux femmes à pouvoir être avec leur enfant et le laisser en liberté de mouvement et en intercommunication, même quand elles jouent, je peux vous dire, premièrement, qu'elles jouent mieux et elles chantent mieux, toutes. Ce sentiment de la base est capital dans la sortie du son, même d'une voix parlée et en plus, l'enfant est plus heureux durant la grossesse pendant toutes ces heures-là.

### Débat

Question : - J'ai mal compris la notion d'"autre", de ne pas considérer l'enfant comme étant autre. Pouvez-vous préciser?

C.D. : - Quand on commence à entrer en contact avec un enfant, on s'aperçoit qu'il y a des choses qu'il aime et qu'il n'aime pas, on s'aperçoit qu'il y a des moments où il a envie de répondre et des moments où il n'est pas disponible pour répondre. Lorsqu'une femme est bien guidée, elle arrive à sentir les moments où l'enfant réclame le contact. Et ce n'est pas du tout simplement le mouvement,

parce que souvent, quand les femmes disent "Je sens mon enfant qui bouge.", elles sentent des mouvements rapides et aigus qui sont en fait des mouvements de détente, de stretching. Donc, elles sentent ça et ce ne sont pas du tout forcément des moments où l'enfant est disponible. Il y a des moments où les bébés trépignent quand ils sont énervés, ou bougent beaucoup mais si le père met sa main à ce moment-là, l'enfant se calme tout de suite, toujours. Et souvent, les mères disent : "Tu vois, il bouge, mets ta main, tu vois, ça ne l'intéresse pas, il arrête...", alors qu'au contraire, ça l'intéresse énormément, il préfère ça et il arrête de bouger à cause de cela. C'est important que les pères sachent ça. A partir du moment où les mères font ça, l'enfant n'est plus un morceau d'elle, il est quelqu'un, un véritable autre à qui on est bien obligé de reconnaître une vie qui est pseudo-symbiotique, mais qui est quand même sa vie à lui, avec déjà des plaisirs, des déplaisirs, des préférences. Cela peut être très angoissant pour une mère et je crois qu'il faut absolument le respecter. Il est arrivé une fois qu'une femme s'allonge sur mon lit, une femme qui avait un premier enfant qui était psychotique et, dès que son enfant a répondu, elle s'est levée comme un ressort en disant: - Ce n'est pas possible, je ne le supporterai pas. - Quoi ? - Qu'il soit un autre.

C'est très important cette notion d'altérité. J'ai vu un père, je pense à ça par rapport à cette importance qu'il soit un autre déjà à la recherche de sens, qui me disait tout le temps "Est-ce qu'il entend ma voix, est-ce qu'il reconnaît ma voix?" Cela revenait de façon tellement récurrente qu'un jour je lui ai demandé : "Mais, pourquoi cela vous intéresse-t-il tellement, puisque vous voyez bien qu'il cherche votre contact?" - "Parce que, moi, mon père m'a abandonné à la naissance. Donc, la seule chose dont je suis sûr, c'est que j'ai entendu sa voix. Et cet enfant-là, génétiquement, ce n'est pas le mien. Je ne vous l'ai pas dit, mais c'est une insémination artificielle." Et pour lui, il se renouait quelque chose de la paternité autour de la voix et pour lui c'était ce qui était le plus important, c'était

que l'enfant réponde à sa voix. Pour ce père-là, c'est passé surtout par ce mode-là...

Vous savez, on est en pleine découverte, quand on est face à une femme enceinte, il y a un ventre, il y a de l'eau, il y a un enfant, on est là en face et on essaie de comprendre ce qui se passe. Par contre ce qui se passe sous les mains, est très très différent. D'abord, pour vous donner une idée de la subtilité, on peut très bien sentir l'enfant venir à travers plusieurs mains quand on est habitué. Il m'est arrivé qu'il y ait les mains de la mère, les mains du père, les mains d'un stagiaire et mes mains au-dessus, et on sent ce qui se passe. Donc, vous voyez, il y a un degré de décodage qui est très subtil. Les mouvements ne sont pas les mêmes. Un enfant qui bouge par hasard bouge en général les mains et les pieds, mais un enfant qui se déplace, ce n'est pas la même chose. Et quand, régulièrement, un enfant se déplace quand on l'appelle, il se déplace vers là où on l'appelle, il ne se déplace pas de la même façon à chaque appel, et on comprend que ce n'est pas uniquement mécanique. Il y a du mécanique, bien sûr, sinon comment sentirait-il? L'histoire des ondes de Beethoven et de la 5ème symphonie, montrent bien qu'à ce stade-là, c'est vibratoire, mais moi je pense que ça leur est désagréable, qu'il y a quelque chose de chatouillant, un peu comme les échographies sont chatouillantes. Ils fuient les ultrasons des échographies, ils se déplacent pour éviter le faisceau. Je me réfère à douze ans de pratique qui font que je suis persuadée que, quand un enfant vient sous ma main, après que je l'ai appelé, et qu'il vient sous la main de son père, c'est qu'il y a là un acte de l'enfant.

### Une anecdote

Une femme arrive un jour dans mon bureau avec un ventre qui était comme agité comme par de la houle, ça bougeait dans tous les sens, elle était à 5 mois de grossesse, c'était vraiment impressionnant, je regarde son ventre et elle me dit : - Ecoutez, il est comme ça depuis hier. - Qu'est-ce qui s'est

passé ? - La sage-femme a essayé de le retourner. C'était une femme très cambrée. Dans le travail haptonomique, il y a tout un tas de choses que je n'ai pas développées, qui sont des bercements, des recentrages, qui aident au confort de la mère et de l'enfant. J'essaie d'entrer en contact avec cet enfant, rien du tout, vraiment, c'était "non, je n'ai rien à vous dire." Bon, je vois qu'il est en fait en travers chez une femme très cambrée. Donc, je me dis qu'il ne doit pas être confortable, avec les lombaires de la mère qui le poussaient en avant. Le père et moi, avons fait un travail sur le bassin de la mère pour la décambrer pour que l'enfant soit à son aise. Et comme il bougeait beaucoup, la mère était aussi crispée dans sa base, donc l'utérus était aussi tendu bien sûr. Donc, quand on a eu fait tout ça, tout s'est détendu, il s'est remis dans une autre position et là, il a bien voulu dialoguer. Ce sont des choses qui sont très claires quand on les vit. Je vais vous raconter une autre histoire, vous allez vous dire que je suis zinzin, c'est possible. Je pense à une femme qui venait toute seule parce que le père ne voulait pas de cet enfant, et qui me disait : - Je n'en veux pas de toute façon, je suis complètement folle de l'avoir gardé, quelle bêtise j'ai faite, ah vraiment, je me demande comment je vais m'en sortir, etc...Elle s'en va là-dessus et puis au bout de quinze jours, elle me téléphone et elle me dit :- Vous ne savez pas ce qui est arri-

vé, c'est incroyable, depuis que j'ai dit ça dans votre bureau, il n'a plus bougé! Et au bout de quinze jours, tout d'un coup je me suis dit, mais il ne bouge plus, mais il est peut-être mort! Et je me suis rendu compte que cette idée m'était intolérable et il s'est remis à bouger! Mystère... Je reconnais qu'on est là dans quelque chose qui est très mystérieux, très interrogant, et moi-même, si les choses ne se passaient pas de façon aussi répétitive, tous les jours dans mon bureau, j'aurais du mal à le croire et c'est pour ça que je suis prête maintenant, bien que ça m'ennuie profondément, à faire des expériences scientifiques précises pour essayer de mieux comprendre ce qui se passe.

Question : - Vous avez décrit l'enfant in utero comme un guetteur joyeux. Par contre, ce qui m'intéresse, c'est que, jusqu'à présent, je m'étais représenté la descente, peut-être sous l'effet de la littérature à ce propos, comme un bouleversement relativement dur, une éjection, un déchirement. Alors, si l'enfant dans l'utérus est un guetteur joyeux, comment est l'enfant qui naît?

C.D. : - Il est tout ouverture et il est tout aussi guetteur, mais souvent moins joyeux, parce que tout de suite, ça se gâte un peu autour de lui. Vous savez que, maintenant, dans les services de néo-natalogie, on évoque la naissan-



Francis Jacoby

ce comme un déménagement écologique (rires). Cela donne beaucoup à penser. Moi, je tiens beaucoup à ce qu'on préserve la naissance comme un événement capital, parce que, quand on fait ce que je fais, le danger, c'est de tomber dans la "foetolâtrie" et de gommer complètement la naissance. Et c'est pourquoi j'ai horreur de savoir le sexe des enfants avant leur naissance parce que c'est encore une façon d'effacer quelque chose de la naissance. Il est vrai que la naissance est sûrement une épreuve pour l'enfant, quoique le cerveau de l'enfant dorme pendant la naissance. Les ondes cérébrales sont lentes et, quand l'accouchement n'est pas perturbé par des drogues, la mère et l'enfant secrètent des endorphines naturelles qui anesthésient la tête de l'enfant. Donc, un accouchement qui se passe bien n'est pas forcément l'épreuve qu'on croit. Par ailleurs, l'assistance du père et de la mère à un enfant est très importante. Quand les parents font les mêmes bercements pendant la naissance que ceux qu'ils faisaient in utero, très souvent, sauf s'il y a une pathologie vraie, le coeur de l'enfant se calme. Il y a aussi un stress maternel, et un stress hospitalier autour, auquel on peut remédier en continuant à donner à l'enfant cette communication affective.

Question (H.Thys) :- Vous avez l'air d'avoir une certaine réticence à avancer vers un chemin plus scientifique d'observation, moins chaleureuse que toute votre approche. Est-ce qu'il peut se poser des questions éthiques. Je vous donne un exemple : on m'a demandé si j'acceptais que les enfants soient dans mes ateliers de musique avec les instruments sans aucun adulte dans la pièce. J'ai dit que cela ne me dérangeait pas et je ne veux pas qu'on les filme à leur insu par un trou dans le mur. Ce serait une fraude. Dans vos relations prénatales, avez vous déjà ce problème qui peut être alors considéré comme un problème éthique?

C.D. : - Vous me faites plaisir parce que je trouve qu'il y a un voyeurisme actuellement et qu'il y a une mythification de la vidéo comme mode de transmission et comme mode

d'enseignement. Alors que, quand il s'agit de la relation entre les humains, cela peut être totalement pervers et très dangereux. Je ne sais pas comment cela se passe chez vous, mais chez nous, il y a un petit mouvement comme ça du genre "comment? si vous n'acceptez pas qu'on filme ce qui se passe dans votre bureau, vous êtes suspect!" Or, filmer l'intime, quand même, il faut y réfléchir. Les réticences que j'ai, bien sûr, elles sont d'ordre éthique, parce qu'il ne faut pas mettre la relation mère-père-enfant en danger pour les expériences, et donc il faut, d'une part que les parents puissent adhérer à l'expérience sans que ce soit par transfert sur nous ("Ah mon cher docteur, je ne peux rien vous refuser.") et puis, qu'au total cela soit traumatique. Cela peut être aussi que le praticien manque de certitude dans ses mains, car pour pouvoir le faire, il faut pouvoir être complètement à l'écoute. Parce que quand un enfant bouge ou ne bouge pas, il se passe des choses tellement rapides entre sa mère et lui, qui peuvent être tellement graves d'un instant à l'autre, qu'il faut avoir des antennes énormes. Donc, si on est capable d'avoir des antennes énormes, même en ayant un micro par-ci heu, bon pourquoi pas?, mais il y a 5 ans, je n'aurais pas été capable de le faire, maintenant, je suis capable de le faire. Il est vrai, que pour moi, chaque fois qu'il y a une expérience faite avec des humains, ça me pose toujours de gros problèmes éthiques et c'est pour ça que je sens que ça va être très très long à mettre sur pied parce qu'il faut vraiment le faire d'une façon qui ne les "cobayse" pas, d'autant plus que, pour des choses aussi subtiles, on peut tout de suite tout perturber, c'est-à-dire la façon dont on va entrer dans la pièce, parler à la mère ou mettre la main, etc... peut faire que toute l'expérience soit complètement invalidée. Donc, c'est quelque chose qui demande une énorme réflexion, une énorme préparation et, je crois, une très très grande prudence pour les patients. D'autre part, cela prend un temps fou et je préférerais rester dans mon coin à faire les choses, cela m'intéresse plus, mais je crois qu'on est à un stade où il faut aller plus loin.





# Ce qui désigne le sonore comme le champ d'une action éducative

Je vais aborder quelques éléments de réflexion sur ce qui à mes yeux, d'un point de vue de "spécialiste en communication", désigne le sonore comme le champ d'une action éducative. Le sonore me paraît avoir des qualités propres qui en font effectivement un lieu d'activité éducative important.

## Qu'est-ce qu'éduquer?

Puisque j'ai prononcé le mot d'action éducative, je dois m'efforcer de dire ce que j'entends par "éducation". Je vais tout simplement prendre comme hypothèse de travail qu'éduquer, c'est conduire vers l'autonomie. Rechercher l'autonomie va dans le sens d'un certain nombre d'idées contemporaines, selon lesquelles, ce qui caractérise le vivant c'est précisément la formation, la capacité de produire de la complexité, des configurations nouvelles, de la diversité, à l'opposé des mécanismes d'entropie et de redondance. Eduquer, c'est aider quelqu'un à devenir différent. Mme Dolto-Tolitch, elle aussi, a situé son objectif comme étant de permettre le développement optimal des potentialités de l'enfant. Mais comment procéder? Nous sommes prisonniers, dans notre logique du XXème siècle, de deux modèles. Deux modèles qui nous poussent en avant, mais qui nous enferment aussi. Nous avons un modèle, métaphore du programme informatique et nous avons un modèle métaphore d'un récipient à remplir. Dans le premier cas, nous pouvons considérer l'enfant à éduquer comme quelqu'un qui hérite d'un certain nombre de

paramètres (c'est là l'image du programme informatique, écrit d'avance : des codes génétiques qu'il faut laisser se développer, se dérouler). Dans ce modèle, on dit "l'enfant a des potentialités inscrites dans ses codes, il faut éviter que la vie sociale empêche ce code de se dérouler". C'est la première métaphore: l'enfant a son programme au départ et il faut essayer que ce programme se réalise. Mais on voit très bien que c'est une conception très limitée et discutable dans la mesure où nous réalisons tous les jours qu'il y a une part d'interactions dans l'évolution. Ce petit "guetteur joyeux" dont parle Catherine Dolto-Tolitch n'est pas vraiment un guetteur joyeux tant qu'il n'a pas reçu quelques signes, quelques invitations, quelques propositions et que, par conséquent, il n'est pas à considérer comme une cassette qui va se dérouler automatiquement.

Alors, on peut être tenté de se tourner vers l'autre métaphore éducative, celle du récipient à remplir. L'enfant est un creux, l'enfant est un vide, l'enfant est quelque chose qu'il convient de remplir au maximum : l'enfant obéissant, l'enfant qui fait attention, l'enfant soumis, etc... Ces deux métaphores conduisent évidemment à deux images de l'enfant toutes deux fallacieuses : la première, c'est l'enfant-prince, auto-suffisant. C'est l'enfant indifférent à ce qui l'entoure, un petit trésor qui pousse tout seul, qui fleurit, etc... et qu'il faut garder dans sa pureté première et regarder grandir. C'est aussi un petit monstre.

A l'opposé, il y a l'enfant extradéterminé,

l'enfant dépendant, l'enfant matière première, l'enfant que l'on doit transformer et c'est un enfant- perroquet qui répète ce qu'on lui a donné.

L'autonomie, c'est une combinaison dynamique de ces deux modèles. Un enfant autonome n'est pas un enfant auto-suffisant, comme pourrait le laisser croire le mot "autonomie", (choisir sa propre loi), mais c'est un enfant capable de combiner de manière originale quelque chose qui vient à la fois de dispositions, mais aussi des événements. Le projet éducatif cherche à construire cet enfant capable d'osciller entre l'auto-suffisance et la dépendance. Si cette autonomie se produit, l'enfant sera capable de trouver dans la société une enveloppe chaude, rassurante, un lien qui le rassemble avec ses congénères, et capable également de se différencier, de lutter pour être ce qu'il est, pour s'affirmer différent. Il pourra accéder à ce type de socialisation supérieure, qui est la faculté de développer un discours, d'argumenter, de s'opposer, sans pour autant vouloir assassiner ou s'assassiner, vouloir réduire ou se réduire, anéantir ou s'anéantir. Si tel est le but de l'autonomie, je pense que le son convient bien à un développement d'activités qui pourraient conduire à ce but.

### Les composantes du son

Je vois deux composantes du son, particulièrement intéressantes. La première est d'ordre spatial: le son est un vecteur de

communication qui permet, en quelque sorte, un "toucher à distance". On y trouve les caractéristiques de l'immédiateté, de la proximité, sans pour autant exiger que les corps se touchent, c'est-à-dire que le son permet en même temps une liberté de développement, une liberté de déploiement dans l'espace, tout en ménageant même plus que le toucher, une sorte d'intimité corporelle. D'un point de vue spatial également, le son est aussi le lieu de l'auto- perception. Lorsque je produis le son, je me perçois moi-même, je me perçois d'abord simplement par communication interne, j'entends ma voix par mon oreille interne

dans mon crâne, etc..., mais j'entends également mon environnement qui me renvoie les bruits que je produis. Le son est donc le champ où est possible une subjectivité multiple, où plusieurs individus peuvent se trouver rassemblés, sans être confrontés face à face, en étant eux-mêmes participants à ce qu'ils entendent eux, comme les autres. Cela est propre au sonore. Le visuel, quant à lui, implique toujours, d'une certaine façon, une opposition: je suis face à ce que je regarde et je ne me vois pas.

En second lieu, le son offre un intérêt dans sa dimension temporelle. Le son est, comme vous le savez, un phénomène ondulatoire, qui se déroule dans la durée. L'immobilité du son est impossible, le son est toujours insaisissable, c'est toujours nécessairement nouveau; un son continu est insupportable. Prêter attention au son, c'est partir à la recherche du temps perdu. Le son est toujours fini au moment où il commence à peine à susciter quelque chose en nous. Nous tentons de poursuivre ce temps perdu et nous tentons de découvrir des configurations sonores, potentiellement musicales, susceptibles de nous faire retrouver quelque chose qui nous échappe perpétuellement. Je crois que ce déroulement temporel propre au son, toujours fondamentalement présent, mais toujours à la recherche à la fois d'une trace du passé, constitue lui aussi un facteur de rassemblement inter-subjectif, il rassemble des gens; parce que nous semblons avoir un besoin intense de vivre le temps qui passe au même moment que les autres. Lorsque des gens sont rassemblés pour vivre quelque chose ensemble, il y a toujours quelque chose qui les relie d'un point de vue sonore: ils scandent des mots, ils produisent eux-mêmes des bruits percutés, ils écoutent de la musique, pour danser par exemple. Le son présente une force particulière quand il garantit à chacun que le temps s'écoule pour tous en même temps. Donc, le son en tant que lieu d'une inter-subjectivité englobante, reproduit bien des conditions nécessaires à l'autonomie. Il est à la fois un lieu où les subjectivités sont susceptibles de se fondre, de faire des mag-

mas, de donner l'impression que nous vivons tous la même chose, et aussi le lieu où les différenciations sont possibles. On peut bien sûr organiser ces différenciations dans des productions sonores comme la polyphonie ou les partitions orchestrales, où il s'agit de coordonner des temps spécialisés, mais organisés ensemble pour avancer dans un même rythme. A l'intérieur du monde sonore, il y a un espace qui est propice au paradoxe de l'autonomie: l'individualité inter-subjective.

### **Le rôle de la voix**

Enfin, je vous convie à songer à la voix pour constater combien elle porte, à elle seule, toutes ces possibilités. Parce

qu'elle cumule à la fois, un aspect social de règles syntaxiques et sémantiques, des codes, des normes, des nécessités de se fondre dans une réglementation pour être compréhensible: le côté public de la parole. Mais, la voix est aussi profondément pénétrée de ce qu'on appelle des éléments analogiques ou pulsionnels. Une voix trahit, traduit un certain état corporel, un certain état mental, un âge, une heure de la journée, un état de fatigue, un plaisir ou une appréhension, une distance ou une proximité. Ce que la voix communique ainsi ne suit pas les règles de la communication de Shannon (la théorie de l'émetteur, du récepteur, du message, du code, ...). Nos théories de la communication restent fort imprégnées de cette idée que l'information est l'enjeu de la communication et que tout signe doit être référé à un code pour être compréhensible. Je pense que nous sommes loin d'avoir exploré tout ce qui, par exemple, suggère que lorsque j'écoute quelqu'un, d'une certaine façon, la voix de ce quelqu'un parle en moi, que je deviens, d'une certaine façon, la personne que j'écoute, d'une manière extrêmement immédiate, très peu codée et dans lequel le facteur d'introjection, est beaucoup plus puissant que la référence à des

codes culturels.

Cette énorme richesse communicationnelle de la voix me semble résumer très très bien toute la possibilité de communication sonore et tout l'enjeu aussi qu'il y a à tenter de transmettre à des jeunes des modèles de communication, des pratiques de communication, des façons de communiquer par le son, la fusion et la différence.

Voilà, je me suis borné à quelques idées extrêmement générales. Je voudrais ajouter une remarque. Depuis que j'ai entendu l'exposé de Mme Dolto-Tolitch, je me pose une question un peu gênante. Dans beaucoup de présentations de la genèse de la communication, on définit l'enfant avant sa naissance comme un être auto-suffisant, comme un être complet, vivant dans une enveloppe rassurante, ne manquant de rien, etc... Et l'idée commune est que nous cherchons toute notre vie à communiquer dans la mesure où nous cherchons à renouer un lien déchiré. La naissance se présente par excellence comme le moment de cette déchirure. Mais, que se passe-t-il à partir du moment où l'on découvre que le petit enfant, avant sa naissance, attend déjà quelque chose qui lui manque déjà. Pourquoi sinon serait-il vigilant? Si cette représentation du bébé guetteur devait s'affirmer, il y aurait beaucoup de conséquences sur la manière dont nous étudions aujourd'hui la façon dont les gens cherchent à communiquer. Pas forcément la manière dont ils communiquent, mais, en tout cas, sur le fondement de leur intention de communiquer. On pourrait faire différentes théories à ce sujet, on pourrait imaginer que l'enfant traduit d'autres attentes, d'autres fluctuations qui sont celles de sa maman et que déjà, il commence à fluctuer en fonction des états de tension, de détente, de satisfaction, de plaisir ou de déplaisir que vit sa maman et que, y participant, il acquiert une autonomie dans la manière dont il vit le temps présent par rapport à sa maman.







## De l'écoute à l'éducation musicale

*Jean-Claude Baertsoen a enseigné au Conservatoire royal de musique de Bruxelles. Il a élaboré la méthode Créatif et "Créatif-approche globale". Créatif est enseigné en Belgique et à l'étranger dans plusieurs conservatoires et académies et lors de formations ponctuelles.*

Sur la perception du son, on a une idée assez précise. Mais définir la perception de la musique... A quel moment, à quel stade d'organisation les sons peuvent-ils être perçus en tant que musique? Grande question qui relance le problème: qu'est-ce que la musique?

Sur la pointe des pieds, je me permettrai de contourner ce sujet trop philosophique pour moi. Je préfère interroger directement la psychologie. Science, elle apporte des renseignements sur le développement cognitif de l'enfant en relation avec la musique.

Je ne suis pas psychologue, c'est ma faiblesse. Les psychologues de formation, qui interro-

gent la musique et les comportements des musiciens, ne sont pas musiciens eux-mêmes et c'est leur faiblesse - d'où d'innombrables expériences et tests de peu de valeur. Par exemple, on interroge les sujets sur deux ou trois sons réalisés synthétiquement (pour contrôler exactement leur spectre), avec des fréquences en chiffres ronds (parce que cela simplifie les calculs) et échelonnés en demi-secondes ou dixièmes de secondes (parce que cela fait des comptes ronds). Le psychologue espère tirer de là des observations scientifiques inattaquables sur le langage musical et sur l'"animal musicien". Le psychologue n'est pas toujours bien conscient de l'audace de sa démarche...

Pour moi, je sais et j'affirme que je m'aventure sur un terrain étranger. Je tiens sagement la main de John Sloboda, éminent psychologue, auteur d'un ouvrage remarquable qui s'appelle "The musical mind". Il y a réuni les résultats de découvertes souvent fragmentaires, parfois insignifiantes ou bizarres, parfois contredites. Mais rapprochant tout cela, il fait quelques synthèses saisissantes.

### Des histoires de bébés

Un exemple : on familiarise des bébés de cinq mois avec une suite atonale de 6 sons. Puis, parmi des séries identiques, on

intercale une série différente. Les bébés le constatent, leur coeur s'accélère. C'est la réponse normale à la nouveauté. Si on change le rythme de la séquence connue, même phénomène. Mais si on se contente de transposer la séquence, sans changer le rapport entre les notes, il n'y a pas d'accélération cardiaque.

C'est un test de reconnaissance de l'identité, un test sur des rapports de fréquence. S'agit-il de musique?

Pendant quelques jours, on accoutume un bébé à entendre le "la" obtenu en soufflant dans un diapason. (Cette histoire ressemble à celle du petit perroquet de M. Suzuki.) Après

cet entraînement, l'enfant est capable de reproduire le son en question.

C'est un test d'habituation, de mémoire; c'est un test de concordance audio-phonatoire. Est-ce un test de musique?

Le fils de Sloboda, à 8 mois, tape avec sa cuiller sur sa petite chaise: pan-pan-pan-pan! Il répète un geste qui prend un certain temps et fait toujours le même bruit. Il coordonne un exercice musculaire, une investigation de l'espace, du temps et du son. Est-ce l'indice d'une conduite musicale?

Il y aurait incontestablement musique si l'enfant frappait le rythme d'une chanson connue, s'il ponctuait la mesure d'un air entendu à la radio... Il n'en est pas encore là.

Avant 18 mois, un enfant vocalise en sons glissés. Il marque des préférences sonores, il s'arrête de jouer quand il entend de la musique, il imite ponctuellement certains événements sonores, il distingue des choses... Mais tout cela n'est pas absolument concluant sur le plan musical.

Les étapes que je donne sont approximatives. Certains enfants vont plus vite, d'autres plus lentement.

Vers 18 mois, parmi le gazouillis enfantin, se mêlent des mots reconnaissables, des couples de mots. L'enfant commence à émettre des sons "discrets". Ce ne sont plus des sons glissés; ils ont une hauteur précise qui les distingue d'autres sons à hauteur précise. Certaines fixations sont encore un peu errantes.

Des psychologues ont essayé de noter ce que ces enfants chantaient. Mais comme ni le choix des sons ni l'organisation des durées ne sont parfaitement stables, ce qu'ils notent est très approximatif. L'ordre que l'on y lit pourrait bien être celui que le psychologue y a mis, plutôt que l'ordre de l'enfant... Ce qui est clair, c'est que l'enfant, à ce stade, expérimente les intervalles sonores sans concevoir de

hiérarchie entre les sons. On n'est pas dans une tonalité ou une modalité précise.

Et la musique ?

Elle se dessine jusqu'ici en projet, par allusions, sans qu'on puisse tout à fait la reconnaître. Elle est cependant derrière le coin, elle approche pas à pas. Et, tout-à-coup, les choses se cristallisent, prennent sens.

A trois ans, l'enfant chante des chansons courtes, des comptines. Bientôt, les séquences s'allongent. Il se met à inventer, il improvise sans fin, mêlant le nouveau et l'appris. Il ajoute des paroles, improvisées elles aussi.

Ceci correspond à un stade très important de l'évolution cognitive chez l'enfant, que Piaget appelle le stade pré-opératoire. La pensée se familiarise avec l'utilisation du langage, des symboles, des images mentales, des imitations différées. Un immense travail interne d'organisation s'opère. De nouveaux modes de pensée se sont mis en place. Dans le domaine musical, c'est le moment où apparaît chez l'enfant le sentiment de la pulsation.

La pulsation est pour nous une pratique tellement commune, ordinaire, "naturelle", qu'on imagine mal qu'elle soit apprise. On pulse en marchant, on pulse en comptant; le chef d'orchestre pulse en battant la mesure, et l'auditeur de concert, d'un orteil discret, au fond de sa chaussure, pulse comme un chef... Pour nous tous, c'est la clef de la perception du temps organisé.

Or, chez l'enfant, la pulsation s'installe rarement avant l'âge de 3 ans. Elle apparaît généralement vers 4, 5, voire 6 ou 7 ans - alors que bien d'autres structures musicales sont déjà en place.

Cette pulsation, qui nous semble si évidente et si nécessaire, est en réalité le fruit d'un travail de synthèse très complexe, très laborieux.

Dès que l'enfant est capable de chanter dis-

tinctement "Sur le pont d'Avignon...", il est aussi capable de frapper le rythme de son chant. Mais frapper la pulsation qui traverse la chanson est une tout autre affaire. De même, danser en mesure sur une musique entendue.

Car il s'agit ici, à la perception d'un ensemble combiné d'informations sonores distribuées dans le temps, de découvrir un ordre simplificateur, une espèce de niveau d'adaptation à partir duquel on puisse tout reconstruire. Et ceci requiert une pensée rodée à déceler les analogies, à reconnaître les imitations différées, à réduire, à généraliser.

Tous ceux qui on lu Piaget on été frappés par les observations qu'il fait sur les nourrissons, notamment lorsqu'il décrit la découverte de la permanence de l'objet.

Un bébé dans sa chaise regarde une balle rouge. On couvre la balle avec un essuie. Pour l'enfant, la balle n'existe plus. On enlève l'essuie, la balle existe. Quand l'opération a été répétée un certain nombre de fois, l'enfant conçoit que la balle existe même quand le drap est dessus. Et il tire sur l'essuie pour retrouver la balle cachée. Il a pris conscience de la permanence de l'objet.

La pulsation a ceci de commun avec la permanence de l'objet qu'elle est pour nous une évidence. Or, c'est le fruit d'un apprentissage prodigieusement délicat et qui n'arrive à bonne fin que pour autant que l'enfant ait atteint le stade d'évolution cognitive convenable.

### **Un blocage de la créativité**

Vers l'âge où la pulsation s'installe chez l'enfant, on constate un coup d'arrêt de sa créativité.

Les tout petits font des dessins extraordinaires, pleins de vie, d'ingéniosité, d'expression, d'invention. Et brusquement, vers 4 ou 5 ans, ils redessinent sempiternellement le même personnage figé, avec des bras tout

droits, 5 doigts à chaque main et des lunettes, ou la même auto avec des roues bien rondes, ou la même maison avec des rideaux bonne-femme et un filet de fumée.

A ce même âge, ils vous demandent de raconter toujours la même histoire où vous ne pouvez pas changer un mot. Ils chantent la même chanson, ils demandent d'entendre encore et encore le même disque.

Beaucoup de gens vous diront que la cause première de cette stagnation, c'est l'école.

Il est vrai que l'école a ses obsessions. Souvent elle pétrifie. Les lettres, l'écriture, copier, répéter, emmagasiner, réciter, régler, compter, ordonner, tout cela n'appelle pas la fantaisie, n'encourage pas à inventer, à créer. Mais l'école n'est pas seule en cause. Les parents, la grande soeur scolarisée, la vie minutée de l'enfant ne font qu'accentuer un processus psychologique fondamental.

En musique, l'enfant, à ce moment-là, aborde des stades d'organisation mentale supérieure. Sa créativité s'arrête peut-être, mais sa recherche se situe à d'autres niveaux. Il prend conscience de la tonalité, c'est-à-dire de l'organisation hiérarchique des sons. Jusqu'ici, il connaissait les sons discrets; maintenant, ces sons discrets s'organisent entre eux. La pulsation est aussi une organisation hiérarchique d'ordre supérieur. Nous nous trouvons au début d'un grand mouvement évolutif vers l'explication coordonnée des choses, l'imbrication des idées, le démontage des mécaniques, le jugement réflexif, la réversibilité, les raisonnements abstraits, l'intellectualisation...

### **L'apprentissage inutile**

A 11-12 ans, les résultats des tests d'écoute musicale faits avec des enfants se rapprochent de ceux des adultes. Et là, nouvelle bizarrerie.

Il s'agit de tests faits par Sloboda lui-même. Il

n'est pas musicien professionnel, mais possède des connaissances musicales sérieuses. Il lit la musique, la joue, dirige une chorale, voire compose une petite cantate pour l'office dominical.

Il a élaboré des tests de mélodies plus ou moins tonales, des tests sur la composition des accords, des tests d'enchaînement harmonique. Les ayant soumis à des enfants d'âge varié (entre 5 et 11 ans), il constate un progrès dans les réponses. Puis, examinant les performances des enfants de 11-12 ans, il s'aperçoit que ceux qui étudient un instrument de musique ne répondent pas mieux que les autres. Ainsi, l'impact de l'apprentissage musical sur des tests auditifs serait nul.

J'insiste: il s'agit de tests d'écoute, et non pas d'exécution, de lecture ou d'écriture. "Ceci, conclut Sloboda, est une solide indication que les aptitudes dont il est question ici sont des produits purs de la culture (générale) et ne reposent pas sur un entraînement spécifique. Ils proviennent des rencontres intellectuelles normales de l'enfant avec la musique de sa culture." On pourrait ajouter que le musical training de nos jeunes instrumentistes est probablement centré sur la performance physique, sur la mémoire du geste, sur l'exécution de la chose lue, sur la mémoire visuelle, et qu'on a tranquillement négligé l'éducation auditive et l'écoute, comme c'est l'habitude dans l'enseignement musical traditionnel.

Il y a environ un an, dans la revue pédagogique du Conseil de la Musique, j'écrivais : "Durant mon passage comme professeur d'harmonie au Conservatoire de Bruxelles, j'ai été frappé par l'état de préparation des élèves qui entraient dans mon cours. Ils avaient 8 à 12 années d'études musicales derrière eux, ils possédaient un premier prix de solfège, ils étaient capables d'à peu près tout lire et tout écrire sans comprendre - comme si un entraînement intensif en vue de la réussite d'examen purement techniques avait obnubilé toutes les facultés qui ne leur étaient pas immédiatement nécessaires."

Je suis convaincu que si on faisait des tests

auditifs de compréhension musicale, d'analyse en direct, de repérage des événements significatifs (par exemple déceler le deuxième thème d'une forme sonate) sur des jeunes issus de nos grandes écoles, en utilisant des oeuvres dont le style leur est familier, voire des morceaux qu'ils jouent, les résultats feraient sursauter et conduiraient sans doute à réorienter l'enseignement musical. Ou à étouffer l'enquête...

### Notre héritage culturel

Mais reprenons les termes mêmes de Sloboda. La culture enfantine, nous dit-il, est issue des "rencontres intellectuelles normales de l'enfant avec la musique de sa culture."

Quelle culture? Notre héritage musical est très complexe, très mélangé. C'est un noeud d'influences et de courants venus de toutes origines, de toutes époques.

A travers l'évolution de cette culture, il est intéressant de suivre deux fils parfois distincts, parfois noués, parfois confondus.

D'un côté, une tradition orale. C'est mal dit: cette musique n'est pas uniquement vocale, des instruments y participent. Il s'agirait plutôt d'une tradition musicale de Communication Immédiate, musique exécutée dans le moment même où elle est conçue et directement communiquée à l'auditeur. Et d'autre part, une musique écrite, de tradition savante, conçue in abstracto, fixée, et diffusée en différé.

La tradition écrite a une tendance évidente: elle précise, elle fixe l'objet de la création, réduit la marge de variation dans la transmission, canalise le médium. Toutefois, l'attitude radicale qui consiste à noter avec la plus scrupuleuse exactitude tous les détails de l'exécution est illusoire. Un presto symphonique s'exécute plus lentement dans une grande salle réverbérante que dans un salon, avec cent musiciens qu'avec quarante. La précision théorique d'un tempo métronomique n'est

rien d'autre qu'une suggestion...

La musique de Communication Immédiate, apparemment moins réglée, est soumise à des impératifs aussi contraignants que l'autre - mais différents. Elle s'appuie sur une tradition commune, une mémoire collective. Le créateur-médium y a une responsabilité en rapport avec sa liberté d'adaptation au lieu, aux circonstances, à la réceptivité du public, à sa propre aptitude occasionnelle: il a le droit d'allonger ou de raccourcir, de redire ou de varier, de s'obstiner ou de changer de sujet... Son objectif n'est point d'exécuter une oeuvre préalable, tout achevée dans sa conception, mais de créer l'événement musical attendu, en symbiose avec son milieu, par tous les moyens qui sont à sa portée.

Un musicien de cette sorte, qui tournerait le dos à son public, serait incontinent disqualifié. On voit tout de suite la différence avec notre art savant, qui supporte fort bien l'incompréhension et la tour d'ivoire.

Les musiques de Communication Immédiate sont typiques des civilisations purement orales telles que l'Afrique et l'Asie en proposent. Les exemples que fournissent les sociétés où l'écrit règle principalement les rapports sociaux et culturels, sont naturellement impurs: le blues, le jazz, l'improvisation de l'accordéoniste, les "recherches" du joueur de synthé sont plus bâtardes que les productions des petits enfants chantonneurs dont j'ai parlé plus haut.

### La double filière

Il est intéressant de suivre l'évolution des deux traditions, l'orale et l'écrite, depuis leur première coexistence dans

notre civilisation chrétienne. C'est vers 300 après J.C. que le problème de l'écriture musicale commence de se poser - je ne dis pas de se résoudre... Les hymnes de St-Ambroise sont de tradition musicale populaire; mais les textes sacrés auxquels on les accroche sont écrits et invariables, ce qui tend à fixer la

musique. Nous avons déjà là les deux filières, même si la plus fugace n'est pas près de trouver son système de notation.

Je donne, en passant très vite, quelques repères historiques de cette double filière. Pensons à la chanson de "L'Homme Armé" qui apparaît dans toute une série de messes aux XVème et XVIème siècles.

A la Renaissance, on retrouve nos deux fils dans les chansons qui ont une base traditionnelle (Lassus, Janequin) et les danses. Les villanesche ont un accent très particulier, expulsant les règles de la musique écrite; cependant, elles s'écrivent...

Chez Bach, on trouve aussi les deux fils musicaux. Je ne parle pas seulement des chorals, qui peuvent être comparés aux hymnes de St-Ambroise. Le Quodlibet des Variations Goldberg superpose au thème commun, une chanson d'amour et une chanson paysanne "Kraut und Ruben" (des choux et des raves). Mais, pour qui n'a point ces airs en tête, impossible de dénouer l'écheveau, tant le style est unificateur!

Le finale de la Symphonie d'Oxford de Haydn est basé sur un thème que les Londoniens connaissaient bien: c'était un cri de rue, appel des marchands de poissons: "Live cod". Il entre sur une pédale de tonique, puis engendre tout un développement de type classique.

Mon dernier exemple sera, en quelque sorte, une contrefaçon: le grand thème symbolisant l'Europe, unie pour le meilleur et pour le pire, est le démarquage presque textuel d'une chanson que tous les petits enfants allemands connaissent: "Kuckuck".

Qu'est-ce qui me fait dire que l'Ode à la joie de Beethoven et la chanson "Kuckuck" sont si voisines? Elles sont composées de deux phrases d'égale dimension, qui ont exactement la même structure, les mêmes retours, les mêmes repos, les mêmes suspens aux mêmes endroits. Elles ont à peu près le même

effectif sonore, puisque "Kuckuck" est bâti sur cinq notes et le thème de Beethoven sur les mêmes notes plus la dominante inférieure. La seule différence notable, finalement, c'est que la chanson est à trois temps et l'ode à quatre. Mais elles ont toutes deux seize mesures.

### Conditions de la Communication Immédiate

Quels sont, sur le plan technique, les caractères distinctifs de la musique de communication directe, au moins dans notre tradition? Quelle figure particulière offre-t-elle?

Un petit nombre de sons fixes, souvent quatre ou cinq.

Un petit ambitus, synonyme d'économie.

Une hiérarchie évidente entre ces sons.

Ce type de musique ne se limite pas aux voix; elle englobe la danse, les instruments. On oublie souvent le rôle des cuivres naturels, grands tuyaux coniques sans pistons, d'où un souffleur énergique extrait un petit nombre de sons. Ces instruments sommaires possèdent à plein la propriété essentielle de la musique qui nous occupe: l'intelligibilité directe-soit qu'il faille ranger des armées en ordre de bataille, sonner la soupe ou régler une chasse à courre. Il faut attendre l'époque de Lully pour que les cuivres naturels entrent dans l'orchestre. Mais, ils resteront toujours un peu à l'écart-disons: dans le fond de la scène. D'abord, ils ont un nombre très limité de sons par rapport aux violons et aux bois. Et puis, il faut bien le dire, ils jouent plus faux que n'importe qui! Mais, finalement, ces infirmes imposeront leur pas aux autres instruments de l'orchestre. Et, si la période classique offre tant de morceaux dans le mode majeur, tant de césures à la dominante, on peut penser que les cuivres naturels y sont pour quelque chose.

Sons en petit nombre, clairement hiérarchisés; organisation rationnelle des durées; ana-

logies marquées à travers tous les paramètres sensibles de la musique; retour de motifs et jeu de leurs variantes; répertoire de césures bien graduées..., peut-on dire que cette musique de Communication Immédiate est simple?

L'analyste patenté s'y perd aussi bien, ou mieux, que dans la musique écrite. Ce qui est certain, c'est que dans cette musique, l'intelligibilité se situe à un autre niveau. Et si les moyens peuvent paraître simples, on doit se garder de confondre les moyens de la musique avec la musique elle-même. Au demeurant, aucune musique n'est simple, ou elle cesserait d'être un art.

Syrinx requiert de l'auditeur autant d'attention que La Mer, la Sonate pour flûte seule est aussi "difficile" que le grand trio de l'Offrande musicale.

### Le possible et l'impossible

Des sons en petit nombre, des hiérarchies tonales apparentes, des rapports de durées rationnels, tels sont les facteurs qui se symboli-

sent le plus facilement, qui passent le mieux dans la notation. Exemple: l'Art de la Fugue. Cette musique démonstrative, faite pour être lue, se limite à une série de fréquences sonores relatives, de durées relatives. Rien de plus.

Certains facteurs de la musique, en revanche, sont réfractaires à l'écriture- proprement innotables- et très difficiles même à décrire verbalement: la façon d'attaquer une note "par en-dessous", le type de vibrato (son amplitude, sa rapidité), les sollicitations que subit la hauteur des sons (sons haussés ou baissés pour suggérer leur résolution à venir), les glissés, les accélérations, les accentuations, les modifications du timbre, les "rythmes inégaux", le rubato, l'ornementation improvisée...

Notre musique savante, enserrée dans ses

préoccupations polyphoniques, a été de plus en plus étroitement conditionnée par la notation. La musique de Communication Immédiate, au contraire, pouvait librement développer les caractères que l'autre musique était impuissante à fixer.

Furtwaengler écrit que les sonates de Beethoven sont des improvisations perfectionnées jusqu'à mériter d'être notées. On peut penser, au contraire, que les improvisations beethovéniennes étaient des créations originales proprement in-notables, et que cela même en faisait le prix.

Bach, Mozart, Beethoven, Liszt, Saint-Saëns écrivaient ET improvisaient. Ils incarnent un fait évident à travers toute l'histoire de notre art : la musique de Communication immédiate - qu'elle soit de tradition paysanne ou d'improvisation savante - a été rarement tout à fait coupée de la musique écrite. Elles se rapprochent parfois presque jusqu'à se fondre. Les danses de Schubert, certains lieder de Schumann, les écoles romantiques nationales en témoignent. Par moment, elles se séparent délibérément, voire elles se boudent pendant une génération.

La fin du Moyen-Age a connu ce type d'opposition délibérée- sans que le lien de la tradition grégorienne soit absolument rompu.

Notre siècle a connu une rupture plus radicale, provoquée par l'école de Schoenberg. Celle-ci imprime une direction tout à fait neuve à la musique, direction exactement inverse de celle de la musique de Communication Immédiate. Ainsi, tous les caractères différentiels de la musique écrite y sont mis en valeur: on multiplie les sons, on démantèle tout ce qui suggère entre eux une hiérarchie, on refuse l'organisation métrique, on rejette la répétition, on expulse tous les facteurs de mémorisation directe.

Certes, la "nouvelle musique" s'enorgueillit d'une structuration très forte. Mais c'est une structuration souterraine, présente mais cachée et, dans une certaine mesure, indéce-

lable même pour l'auditeur prévenu. Chez les Viennois, la série est, en quelque sorte, un acte de foi.

Qu'on m'entende bien. Je ne fais pas ici un jugement de valeur ni de légitimité. Je constate une réalité. Conduits dans leur évolution par un mouvement probablement nécessaire, par une logique sans doute fatale, ces compositeurs ont ouvert les portes d'un univers où l'oreille de la raison s'égare avec bonheur.

Je me rappellerai toujours André Souris nous disant, vers 1946, avec son gros rire rentré: "La série n'est pas faite pour être entendue. Il ne faut pas écouter les séries!" Est-ce à dire qu'il fallait renoncer à comprendre, et se fier à ce que l'indiscernable système, agissant sous cape, établirait sûrement la cohérence attendue? Il est vrai que dans toute musique, une part d'informations n'est pas distincte-





ment perçue; elle n'est pas perdue pour autant.

Cependant, la technique issue des Viennois augmente sérieusement le poids de cette structuration indistincte, le poids de l'écriture en tant que telle, de ce qui n'est décelable que les yeux sur la partition- c'est-à-dire (si l'on prend le parti de la Communication directe) la part du feu!

Et les enfants ?

Les enfants n'ont point eu de place dans tout ceci. Ils n'existent pas. Les créateurs ont réorienté la musique sans du tout penser à eux. Le dodécaphonisme est infanticide.

Mais les pédagogues restaient en place, les pédagogues avec leur technique rodée, leur méthodologie écrasante.

Elle a été décrite de façon mémorable par un théoricien qui répondait au nom charmant d'Adrien Petit Coclicot, dans un Compendium daté de 1552. "L'enfant doit s'appliquer à apprendre l'échelle musicale sur la main (allusion à Guy d'Arezzo) et bientôt il reconnaîtra les notes. Tout de suite après, il commencera à s'exercer en solmisant sur le plain-chant..." Et quand il aura avalé la théorie des signes, quantités, ligatures, pauses, prolations, altérations, syncopations, imperfections et tout le saint tremblement... alors, "il commencera à chanter non seulement tout droit, mais en faisant des embellissements, et à articuler artificieuse et suaviter, et chanter juste (recte intonare enfin!!) et même syllabam suo in loco suis locis collocare- c'est-à-dire placer la bonne syllabe sous les bonnes notes!

Tout cela pour arriver enfin à expectorer "Kuckuck! ruft's aus dem Wald"...

Cette longue citation montre que, dès le Moyen-Age, la pédagogie musicale était mal embarquée. La vérité force à dire que le système d'Adrien Petit Coclicot, régulièrement étendu et mis à jour suivant l'évolution de la musique, reste en usage. Son esprit régit tou-

jours l'enseignement légalisé: prépondérance de la théorie théorisante, de la lecture-écriture, de l'obéissance stricte à des consignes rétrécies à dessein, de la répétition mécanique. Pratiquement, dans notre pays, le système Coclicot a la force et le pouvoir d'un monopole d'état. De son application dépend l'entrée et la sortie de nos établissements d'enseignement ainsi que l'admission à la profession enseignante.

Ceci n'exclut pas les réactions dissidentes parmi le corps enseignant, d'autant plus courageuses qu'elles sont individualisées. L'influence de l'"éducation négative" de Rousseau, des méthodes actives de Decroly ou Freynet, les expériences de Dalcroze, Orff, Paynton-Aston et bien d'autres, provoquent les meilleurs esprits, invitent à chercher. Ainsi, la terrible constatation de Tocqueville ("Quoi de plus routinier, de plus fermé, de plus immobile de sa nature qu'un petit directoire de professeurs inamovibles") ne sera peut-être plus vraie demain.

## Les deux blocages

La musique de Communication Immédiate est la seule qui parle aux enfants. Perdre le contact avec elle, c'est

perdre le contact avec eux. Trop de pédagogues traditionnalistes, trop de compositeurs sérieux ont ainsi manqué le rendez-vous avec la jeunesse. Ce rendez-vous manqué est à la base des deux blocages dont j'ai parlé au début.

D'abord, le blocage de la création chez les petits.

Claude Micheroux me contait récemment que ses enfants avaient entendu la fin de "Don Giovanni". L'aîné s'écriait : "Que je n'aime pas ça! Tous ces cris, ces démons, ces flammes, c'est un cauchemar!" Et le petit âgé de cinq ans répondait: "Mais non, mais non! Don Juan descend dans les flammes; mais c'est pour devenir aussi une statue. Et alors il va se battre avec l'autre statue. Et il va

gagner parce qu'il est le bon. Alors il revient!"  
Ainsi, toute l'histoire est repartie...

Telle est la créativité des petits, celle qui se bloque à cinq ans. Or, cette créativité-ci n'est pas fatalement condamnée à disparaître. Il y a moyen de la retenir. Il suffit de l'encourager dans les familles, dans les écoles maternelles, par les livres, par l'exemple. Outre cela, qui peut mieux encourager cette créativité des petits que les créateurs eux-mêmes? - parce que la création c'est leur métier, finalement.

Certes, proposer aux compositeurs de collaborer avec des enfants de cinq ans, cela paraît saugrenu. Car il s'agit non pas de créer pour les enfants, mais avec les enfants. Il faut essayer de les comprendre, de pénétrer leurs mécanismes psychologiques, de connaître leurs besoins- y compris ceux qu'ils ne disent pas, dont ils ne sont pas conscients.

Le projet n'est pas si fou, si on veut bien songer à tous les musiciens "savants", tout occupés de leur oeuvre, et qui se plaignent qu'on ne les écoute pas- qui ont raison du reste, et qu'on a raison aussi de ne pas écouter, puisqu'ils ont rayé de leur public cette immense population de demain qui s'étirole et se referme à cause d'un besoin inassouvi de musique et de créativité.

L'autre blocage interpelle les spécialistes de l'enseignement musical, puisqu'il signale la faillite des maîtres en ce qui concerne l'éducation auditive. Il s'agit ici d'enfants de onze-douze ans dont les uns ont bénéficié d'un apprentissage instrumental, les autres sont musicalement incultes. Sloboda découvre que tous, au plan de la compréhension auditive, sont pratiquement au même point. Ainsi, la seule nourriture musicale qui leur ait été vraiment profitable est l'air du temps- ou les airs du temps. Airs singulièrement mêlés: radio, TV, disco, année Mozart, fonds sonores, Concours Reine Elisabeth, folklores de toutes origines, sans parler des contrefaçons commerciales... En fait, abandonné à soi-même, l'enfant picore sur le tas: il avale tout. Et, c'est finalement sur la Providence que l'on compte pour lui préser-

ver la bouche et l'estomac.

Cependant, si les institutions ne sont pas capables de répondre de façon concertée à la situation, elle inquiète une partie des enseignants. Je vois des instituteurs, des professeurs d'académies s'émouvoir. Ils s'informent, ils font des stages (souvent contre la volonté de leur chef hiérarchique). Certes, ils reçoivent quelques encouragements. Mais ils ne sont pas de force à secouer les règlements et les habitudes, à faire éclater la carapace de l'enseignement reçu. Ils ont besoin d'un appui, ils appellent à l'aide. Et qui mieux que les créateurs de musique eux-mêmes est capable de leur apporter le renfort dont ils ont besoin?

Les compositeurs aujourd'hui doivent être conscients de l'importance de l'enjeu. Ils doivent savoir que leur créativité peut parfois dépasser leur oeuvre-même, sortir d'elle au lieu de se limiter à une rêverie égocentrique. Leur survie même pourrait bien tenir à leur capacité à se réaliser à travers les autres, et plus spécialement leur aptitude à "réaliser" les jeunes.

Ce colloque sur "L'Enfant et le Son" s'est tenu dans un auditorium qui porte le nom de Montesquieu. Le hasard fait parfois bien les choses. Les compositeurs, comme les enseignants en musique auront quelque profit à méditer ces lignes sorties de la même plume que l'Esprit des Lois:

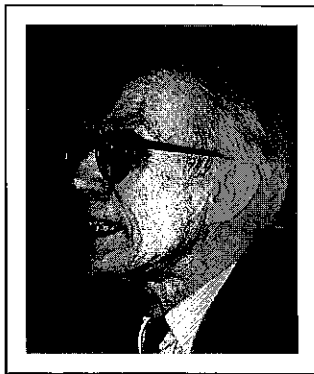
"Les enfants reçoivent partout les idées que donnent les sens. Ils sont très attentifs, parce que beaucoup de choses les étonnent et, par cette raison, ils sont extrêmement curieux. Il ne faut donc songer qu'à les dissiper et les soulager de leur attention par le plaisir. Ils font toutes les réflexions qui sont à leur portée; leurs progrès extraordinaires sur la langue en sont une preuve. Quand donc vous voulez leur faire faire vos propres réflexions, vous empêchez les leurs, que la Nature leur fait faire. Votre art trouble le procédé de la Nature. Vous les retirez de l'attention qu'ils se donnent, pour qu'ils prennent celle que vous leur donnez."



*des Activités*  
*musicales*  
*et des* **Enfants**

2





## Sensibilisation à l'Univers Sonore

*Hervé Thys est depuis 1965 directeur de la Société Philharmonique de Bruxelles qu'il abandonnera cette année 1992. Depuis 1985 il a élaboré une méthode de sensibilisation à la musique qui porte son nom. Hervé Thys a une formation de violoniste. Il fut très tôt sensibilisé à la musique contemporaine et a fondé avec Edgar Varèse et Henri Pousseur un des premiers studios de musique électronique en Europe.*

### La Méthode Thys par Thierry De Smedt

Les ateliers musicaux utilisant la méthode Hervé Thys développent la socialisation et l'autonomie des enfants en âge

d'enseignement fondamental au moyen d'activités recourant principalement à la communication sonore non verbale.

Il ne s'agit pas à proprement parler d'un enseignement, mais plutôt d'une mise en situation de communiquer par les sons instrumentaux et vocaux, sans recourir à des techniques préalablement enseignées. La méthode Thys organise des phases successives de jeu, régies par des règles à degrés de liberté variables, au milieu d'un instrumentarium très varié mis à la disposition des enfants. Ils sont

ainsi invités à mettre en oeuvre leurs compétences musicales intuitives et à les confronter aux réactions de leurs camarades dans un contexte où les relations interpersonnelles s'organisent suivant des modalités différentes de celles de cadre scolaire ou familial habituel.

Après avoir observé les enregistrements vidéo des séances d'atelier, il me semble clair que la prévalence de la communication sonore non verbale et la mise en situation de jeu permettent l'émergence de relations moins discontinues, moins normées et apparemment plus ouvertes que dans ces contextes régis par la parole et la relation au maître d'école. Les relations qui naissent en faisant de la musique paraissent moins caractéristiques que dans des contextes plus rigides. Ainsi, il apparaît notamment que des enfants présentant des difficultés de relation ou d'expression, élaborent de nouveaux comportements plus riches dans le cadre des séances d'ateliers. Ils créent ainsi de nouvelles relations avec leurs condisciples (et peut-être avec eux-mêmes) et semblent même capables de les exporter ensuite hors des séances d'atelier.

En outre une telle méthode restaure une conception de l'enfant devenue aujourd'hui trop rare. De nombreuses activités pédagogiques tendent actuellement à considérer l'enfant comme une matière première à transformer. La méthode Thys au contraire, sans nier la réalité du développement, envisage chaque enfant comme un être déjà complet.

Enfin, en tant qu'activité musicale, les ateliers Thys instaurent incontestablement un rapport renouvelé à la musique, conçue non plus comme un lieu d'excellence, de production et de consommation d'oeuvres figées mais comme un terrain d'aventure et de liberté parcouru au présent.

### Naissance du cerveau

Projection du film de Claude Edelmann, Naissance du cerveau (production Les Films du Levant)

J'ai pris beaucoup d'exemples avec moi, car je crois qu'il faut laisser la parole aux enfants. Mais avant cela, je voudrais vous exprimer à quel point ce colloque m'apporte; j'en suis co-organisateur, en ce moment participant, et, jusqu'à présent, les interventions m'ont passionné

Je voudrais faire remarquer que nous traitons ici de l'univers du son, dans lequel nous trouvons aussi bien les chefs-d'oeuvre de la musique que le langage parlé, absolument tout l'univers sonore ou du bruit; il n'y a pour moi aucun quiproquo possible: les chefs-d'oeuvre sont les chefs-d'oeuvre et font partie de l'univers du son. Une chose m'étonne aussi un petit peu et là, j'avoue carrément que je ne sais pas si on peut en sortir: les enfants sont d'un côté et les adultes sont de l'autre et, dans les adultes, il y a des éducateurs. Je vous avoue, et je ne dis pas ça pour vous faire rire, que je n'arrive pas à faire la différence, je ne peux pas mesurer un enfant pour définir à quel moment il devient adolescent ou adulte, cela se passe à l'intérieur; moi-même, je me sens tout petit; j'ai peut-être l'air d'avoir un certain âge, mais je ne le ressens pas, je ne suis pas sûr d'être passé réellement au-delà de l'adolescence, ni même de l'avoir atteinte. Donc, je ne pense pas que l'on puisse considérer que d'un côté il y a les enfants et de l'autre il y a nous. Et je crois que, en dehors de mon histoire personnelle, ça pose naturellement un très grand problème tant qu'on considère l'enfant qu'on a en face de soi comme quelque chose de très différent, qui est arrivé comme d'une autre planète; on va naturellement pouvoir soit le remplir, soit l'informer, soit avoir des tas de prudences, mais il y a interaction; nous sommes l'enfant lui et nous; dans la culture, dans la société, est-ce que nous précédon les enfants? Je n'en suis pas sûr, j'ai souvent l'impression que ce sont eux qui nous précèdent. Donc les transformations culturelles ne viennent pas d'adultes qui ont acquis un savoir par accumulation et qui sont chargés de le passer à des futurs adultes. Je crois qu'avec le Dr d'Alcantara demain, on parlera un peu de ces problèmes d'éthique et de la relation existant

entre l'enfant et nous, nous les enfants qui mesurons une certaine taille.

Je souhaite vous montrer des expériences filmées. Je me sens, là, très proche de Catherine Dolto-Tolitch, parce qu'elle a simplement parlé de son expérience, de ce qu'elle constatait dans son rapport aux parents et au fœtus. Elle n'a pas dit comment il fallait se conduire, elle nous a donné des informations sur des comportements, sur un fœtus qui demande, qui répond ou qui bouge d'une certaine façon. A nous d'en tirer les conclusions. Vous ne jugez pas les parents, quels que soient malheureusement parfois leurs comportements, éventuellement néfastes à l'enfant. Vous avez dit une très belle phrase : "Si ce père part 3 jours avant la naissance et reparaît 3 semaines après, cela peut paraître monstrueux, mais on n'a pas à juger, il peut aussi être un très bon père."

### **Observations sur des com- portements d'enfants face à la musique**

Ma position est exactement la même: je voudrais vous montrer des comportements d'enfants, je n'ai pas de message à

vous faire passer, et je n'ai pas à vous dire ce qu'il faut comprendre. Je suis personnellement arrivé à certaines conclusions, je crois savoir certaines choses de ce que j'ai vu (je peux me tromper, bien entendu) et vous pouvez avoir une tout autre opinion, je la respecte totalement parce que je ne sais pas à quel moment je suis sûr de quelque chose et à quel moment, petit à petit je passe dans une sorte d'aberrance, dans une sorte d'envie que cela soit comme ceci ou comme cela.

Nous allons passer tout de suite à des visionnements de cassettes; je vais vous donner quelques clés: un enfant est dans un groupe correspondant au tiers de sa classe; pour le moment il a 6 ans, on peut faire l'expérience beaucoup plus tôt ou beaucoup plus tard (même avec des adolescents, nous allons commencer à Louvain-la-Neuve d'ici quelques

mois), mais dans le cas des vidéos, ces enfants ont tous 6 ans; ils viennent de la première année primaire de l'école Catteau à Bruxelles et sont amenés par leur titulaire de classe. Ces groupes de 9-10 ont été, au début de l'année scolaire, regroupés absolument au hasard. Ils viennent environ une fois par mois et, la première fois qu'ils viennent, vous allez le voir, on ne les a pas prévenus, on ne leur a pas dit ce qui les attend. Ils sortent de leur école dans le cadre d'une activité scolaire et ils viennent au Palais des Beaux Arts de Bruxelles, qui est, à leurs yeux, une sorte de Maison de la Culture. Au moment où ils arrivent dans une salle qui est actuellement un foyer, ils voient un espace rempli d'instruments d'adultes : pianos de concert, violons, contrebasses, instruments à percussion, instruments à vent, etc... et un petit synthétiseur aléatoire.

### Le tohu-bohu

Ils sont donc amenés par la titulaire de classe qui, dès qu'ils arrivent, va les abandonner et elle va s'asseoir le long d'un mur.

Après quelques secondes, les enfants se demandent ce qui leur arrive; l'animatrice, Melle Hollender, leur dit simplement les mots suivants - avant de vous dire les mots qu'elle emploie, je veux vous dire qu'ils font partie des seize mots utilisés pour tous les ateliers, sur toute l'année, pas un de plus et pas un de moins -. Ces premiers mots sont: "Vous êtes chez vous, faites ce que vous voulez.". Donc, ce que je souhaite, c'est qu'on n'adresse pas la parole aux enfants au-delà des seize mots qui sont tous utilisés à la première séance.

Après avoir prononcé cette première phrase, l'animatrice va s'asseoir avec les adultes. Les enfants sont un peu interloqués naturellement, et selon mon expérience, remontant déjà à quelques années, il peut se passer de trente secondes à vingt minutes avant qu'ils ne mettent en marche leur premier tohu-bohu.

Généralement, cela prend trois à quatre

minutes; dans l'exemple que je vous donne, ce fut environ deux-trois minutes. Il y a toujours un interdit à franchir: celui du premier son qu'ils auront fabriqué à l'aide d'un instrument; cela va provoquer chez eux des gestes précis: mains sur la bouche, mains sur les oreilles, regards vers les adultes pour voir si on les interrompt, si c'est permis ou pas. Mais l'adulte ne bouge pas et, très vite, les enfants vont mettre en marche tous les instruments qui sont là.

Dans le premier exemple que je vous donne, c'est donc la première fois que cela leur arrive; plus jamais il n'y aura ce tohu-bohu de la même façon, plus jamais cela n'arrivera parce qu'ici, il y a une délivrance, il y a un dévouement, mais il y a une joie extraordinaire, ils sont pliés en deux, ils rient-et ça me fait penser un peu au serpent de Zarathoustra-, c'est tout d'un coup la découverte qu'on peut cohabiter avec les adultes et que ces adultes vous laissent tout faire.

### Ecouter le silence

Dans le cas de la première séance, il est arrivé qu'on ait laissé ce tohu-bohu se faire pendant vingt minutes. Au bout

de vingt minutes, l'animatrice allume une lampe rouge, qu'ils ne voient pas, réclame le silence en montrant la lampe rouge et interrompt le tohu-bohu avec ses bras. Là, nous avons trois mots de plus : "Écoutez le silence.", très clairement dits. Les enfants comprennent je pense le mot silence, mais ils le comprennent d'une façon très ambiguë, car c'est aussi tout d'un coup l'adulte qui est venu interrompre quelque chose. La première fois, il y a certainement, on le voit, une inquiétude à l'idée que le jeu est terminé et qu'ils vont devoir retourner chez eux. Mais, on écoute le silence parce qu'il s'agit de la seule règle imposée aux enfants : c'est l'écoute du silence et la fabrication du silence. En effet, il ne suffit pas de l'écouter, il faut aussi le laisser apparaître. C'est la seule règle à laquelle ils sont astreints pendant toutes les séances. Pour le reste, dans leur comportement musi-



cal, comme dans leur comportement social, rien ne sera jamais jugé, rien ne sera jamais interrompu, ni critiqué. Quand on a étiré pendant quarante cinq secondes ce premier silence, on ne va pas les martyriser davantage et on va leur dire très très gentiment : "Qui veut jouer?" Avec des mots-là, il est évident qu'on les piège un peu à nouveau en ce sens que, car il n'est jamais, jamais arrivé qu'il n'y ait pas plusieurs enfants qui demandent à jouer. Je n'ai pas d'exemple et ça m'étonnerait que ça puisse arriver. Certains timides se cachent un peu... On prend au hasard un des premiers qui ont levé la main et on lui indique tous les instruments. Que va-t-il jouer? Il choisit un instrument, on montre aux autres que la lampe rouge est restée allumée; pendant trois minutes, ils doivent observer le silence et on demande encore à l'enfant qui s'installe à l'instrument de son choix, de donner son nom: "Dis ton nom.". Il donne son nom à un micro d'adulte, comme le mien, mais le micro est sur un pied; l'enfant va être mis tout à fait en spectacle pour cette improvisation qu'il a acceptée de faire et dont nous ne connaissons pas la durée, - il peut la refuser, ce qui est très rare- une fois qu'il l'accepte, la durée peut aller de dix secondes à trois minutes, à quatre minutes, à cinq minutes, mais au-delà des trois minutes, s'il les atteint, la lampe rouge s'éteint, les autres ne sont plus astreints au silence ce qui fait qu'ils peuvent le rejoindre ou pas. Donc, là, il y a une liberté totale.

Au cours de cette séance qui dure une heure, nous aurons automatiquement neuf zones de silence, qui correspondent au nombre d'enfants. Autant il y a d'enfants, autant il y a de silences qui leur permettent-mais qui ne les obligent pas-de passer dans la partie d'improvisation, de se faire connaître, se faire écouter par les autres et s'exprimer. La durée des silences, nous ne la connaissons pas exactement, nous en connaissons le nombre; la durée des tohu-bohu, nous ne la connaissons pas du tout, ça dépendra de toutes sortes d'éléments, ça dépendra de ce qu'ils ont accepté de faire ou de ne pas faire, ils peuvent jouer à plusieurs ensemble et tout ça, ils vont avoir à le découvrir plus ou moins. La titulaire

de classe ne peut jamais intervenir. Quant à l'animatrice, on lui demande en même temps d'avoir un rapport de tendresse, de demande vis-à-vis des enfants pour savoir ce qu'ils vont faire et d'absence de jugement vis-à-vis de leur comportement.

Ici, je vais vous faire visionner une des premières séances. Je crois tout de même que je vais vous l'imposer pendant dix minutes-vous n'avez qu'à crier au secours si vous ne voulez pas-pour en arriver à baigner dans cette atmosphère qui est celle de la première séance et sur laquelle, je pense, vont se construire toutes les autres séances.

Cette situation-ci, que je trouve très belle, on ne la reverra plus jamais. Elle fait vraiment partie d'une découverte, du franchissement d'un interdit, et même d'un double interdit en ce sens qu'il y a d'abord l'interdit du son (qu'ils ont franchi d'abord au piano, puis à la petite caisse) et celui du micro amplifié. Nous avons fait l'expérience cette année-ci de ne donner le micro aux enfants qu'au bout de trois mois et ils ont éprouvé les mêmes difficultés à franchir le stade du micro amplifié, à l'utiliser, les mêmes rires, pliés en deux, mains sur la bouche, sur les oreilles, bien que ça ne faisait pas beaucoup de bruit. Donc, sa voix amplifiée au micro pose un problème à l'enfant: il lui faut l'accepter, la reconnaître comme faisant partie de lui-même.

Maintenant, je vous donne tout de suite un exemple qui se situe, je crois, à la 3ème séance. Il ne s'agit pas des mêmes enfants et la lampe rouge est allumée. Melle Hollender a réclamé le silence et il y a un des enfants qui s'est présenté et qui a choisi la timbale. Je vous donne deux courts extraits d'improvisation, donc deux fois la même situation... On peut donner des exemples à l'infini d'interprétation qui déclenchent le rire chez nous - bien sûr on n'est pas habitué- où on s'interroge sur les possibilités de structurer le son, d'écouter le son, d'être écouté par les autres et que les autres reconnaissent cette forme de différence.

## La "transe" et le bonheur

Je voudrais encore vous montrer une petite séquence qui présente ce qu'il faut bien appeler une transe. On voit des enfants qui, à certains moments, sont entre le sommeil et l'éveil et qui sont typiquement dans des états de transes: les paupières s'alourdissent, la salive ne part plus et il y a tout un comportement où ils ne sont plus vraiment présents. Je pense que c'est une situation normale par rapport au phénomène musical. Je crois que nous n'avons pas le moyen de voir dans une salle de concert les gens qui connaissent cet état-là parce qu'ils ne nous le montrent pas. Je crois donc, que quand on voit ça pour la première fois, on se dit : "Est-ce que c'est possible, ne serait-il pas malade?" C'est notre réflexion de parent, d'éducateur toujours peureux devant quelque chose que nous ne connaissons pas. Je m'y suis habitué et je suis très heureux de voir un enfant heureux, qui entre dans cette dimension que nous ne reconnaissons plus et que la musique a envahi dans cette dimension. Il y a de nombreux autres cas de transes; ce qui paraît le plus surprenant, c'est que les autres enfants, ou bien connaissent l'état de l'enfant qui entre en transe et vont s'asseoir à côté de lui et le caresser d'une façon très très spéciale, avec l'envers de la main, sur les cheveux, sur le bout des doigts ou, par contre, ne voient absolument pas ce qui se passe, le chatouillent, et demandent: Pourquoi est-ce que tu ne joues plus avec nous ?" C'est un phénomène que je ne m'explique pas, il faudra aborder cela plus froidement.

Débat : lors de la discussion qui suivit, Hervé Thys fut amené à développer ses conceptions sur les cris d'animaux. Je pense, dit-il que la musique appartient d'abord aux animaux. Beaucoup de musiques ont copié les animaux, non seulement les oiseaux, mais tous les animaux, on appelle cela bêtement des cris... Le gibbon est un animal symbole chez moi: non seulement il chante d'une façon prodigieuse, mais il danse également; c'est un animal d'une joie exubérante, très communicative. Nous

proposons aux enfants, à partir du mois de janvier, quand ils entrent, d'entendre le chant du gibbon et, s'ils demandent ce que c'est, on leur dit "Ben voilà, on ne sait pas.". On ne répond pas. Et, à la dernière séance de l'année, au moment où ils entrèrent, ils entendront à nouveau ce chant du gibbon, mais ils auront sur un écran de télévision le gibbon qui danse, qui passe d'un arbre à un autre, dans cette extraordinaire danse, avec ses longs bras, ses longues jambes et cette danse de côté, vraiment merveilleuse à voir. Et ce jour-là, on leur indiquera que, s'ils veulent imiter le gibbon, c'est bien volontiers. Et, ils se mettent presque tous à imiter le gibbon. Mon hypothèse, c'est qu'à cet âge-là, l'hémisphère gauche (je parle pour un droitier) n'a pas encore été sollicité au point d'être tout à fait prioritaire, au point d'avoir colonisé l'hémisphère droit. Si on propose aux enfants de 6 ans un cri d'animal peu connu (ou inconnu) et qu'ils ont envie de le reproduire, ce faisant, ils nous donneront une indication sur les fonctionnements respectifs des hémisphères qu'ils utilisent. Il ne sert à rien de raisonner pour savoir comment faire le cri d'un animal qu'on ne connaît pas: si l'enfant y parvient, c'est qu'il a pu faire appel à son hémisphère droit. On les voit alors s'identifier à l'animal: vous avez pu voir hier, à l'écran, l'enfant qui imite avec ses lèvres la bouche de l'animal qui pousse son cri.

Il y a donc là un immense champ d'expérience. De plus, je pense que notre rapport avec l'animal mérite une nouvelle alliance et c'est une forme de nouvelle alliance que je propose.

Question :- Est-ce qu'il n'arrive jamais qu'un enfant sente lui-même que la fin de quelque chose, de son morceau, est là et qu'il s'arrête tout seul ?

H.T. : - Bien sûr, cela arrive souvent. Par ailleurs, on observe une chose curieuse: c'est que ce tiers de classe, qui appartient à un groupe d'enfants qui se voient tous les jours et qui viennent aux ateliers une fois par mois, va avoir un comportement totalement différent de l'autre tiers qui viendra la semaine

suiivante. Dans un groupe, vous allez avoir des enfants qui vont utiliser leurs trois minutes d'improvisation sans jamais s'arrêter et, dans un autre groupe, les enfants vont s'arrêter assez rapidement. Vous avez également des groupes qui ont pris l'habitude de toujours jouer collectivement et vous en avez qui réalisent chaque fois des improvisations solitaires. Je voudrais préciser qu'il appartient aux enfants eux-mêmes de découvrir qu'ils peuvent jouer avec quelqu'un d'autre.

Je me souviendrai toujours de cette anecdote: il y a deux ans environ, j'animais moi-même à ce moment-là, et une petite fille avait choisi le piano; un petit garçon, très gentiment, vient lui demander: "Laisse-moi jouer avec toi." Elle a eu un problème parce qu'elle avait envie de jouer seule, mais que son petit camarade le lui avait demandé de façon vraiment exquise. Elle s'est retournée vers moi et m'a demandé: "Mais qu'est-ce que je dois faire". Moi, je lui ai dit "C'est toi qui annonces.". Elle s'est annoncée toute seule et le petit garçon a regagné sa place. Ce qui fait qu'elle n'a pas repoussé le petit garçon, mais qu'elle a tout de même fait ce qu'elle voulait. Et dernièrement, j'ai vu une autre situation assez intéressante: il y avait un groupe de garçons qui avait, pendant une demi-heure, pris un comportement à eux trois, et il y avait un groupe de filles qui avaient pris un comportement à elles quatre, des comportements extrêmement différents. C'est au tour de la petite fille de choisir les autres et elle veut choisir les petites filles plus un garçon. Ils ont palabré pendant deux minutes par signes, par gestes, parce que le garçon qui était choisi ne voulait pas s'introduire sans les autres garçons; il voulait rester solidaire des autres garçons. Donc ils ont palabré comme pour savoir s'ils rentraient au Gouvernement ou pas et pour dire: "Bon, moi je ne joue pas si tu ne prends pas mon camarade aussi." Et la petite fille a dit: "Bon, en avant!" et elle les a laissés tomber; les garçons n'ont pas joué. Donc, ce choix du partenaire va effectivement leur poser le problème de se prendre en charge eux-mêmes et de dire oui ou de dire non, ce qui n'est pas toujours facile surtout que la

demande peut être extrêmement gentille et qu'on a envie de dire non... ou qu'au contraire, des enfants disent oui à quelqu'un avec lequel ils se sont disputés trois minutes plus tôt. Il y a là toutes sortes d'enjeux auxquels on assiste sans intervenir.

- Si j'ai bien compris, il y a un minimum d'éducateurs, d'adultes, à savoir l'animateur et le titulaire de classe.

Concernant la participation des adultes aux ateliers Hervé Thys est amené à préciser qui y assiste.

H.T. : - Il y a le titulaire de classe, la personne qui l'accompagne, donc deux adultes de l'école. Il y a l'animatrice, Melle Hollender et il y a quelqu'un à la caméra. Au total quatre adultes pour sept ou huit enfants.

La titulaire ne peut pas prendre position. Elle ne peut jamais intervenir, quoi que l'enfant fasse, ni par le geste, ni par la voix. Donc, elle doit, elle devrait, on lui demande de rester, très souple, très détendue et de ne montrer aucune impression sur son état. Pour l'animatrice, c'est la même chose, elle n'a pas à montrer ni par des gestes, ni par des jeux de physionomie qu'elle approuve ou désapprouve. Vous savez, au bout de deux séances, on ne sait plus approuver ou désapprouver, on constate des différences, donc, c'est très facile. Ce qui est très passionnant c'est le rapport de la titulaire de classe avec les enfants. Au fond, il s'agit d'un rapport nouveau d'une titulaire de classe qui vient aux séances dans le cadre d'une mission qui est celle de diriger les enfants et qui, une fois arrivée, abandonne son rôle habituel. Jusqu'à présent, nous constatons que la titulaire de classe, devant le résultat du contrat de confiance qui s'établit avec les enfants, n'y voit que des avantages. D'abord elle fait la connaissance des enfants dont elle a la responsabilité, comme elle ne pourrait pas le faire en classe où ils ne sont que des têtes au-dessus d'un pupitre, qui répondent bien ou qui répondent mal.

Ici, ce sont des enfants qui dansent, qui

s'expriment, qui montrent à quel point ils sont différents les uns des autres. Donc, elle en apprend sur l'enfant, mais elle construit surtout entre l'enfant et elle un contrat social, moral, un contrat assez différent de ce qui s'établit généralement puisque entre l'adulte et l'enfant, ce sont généralement des contrats de protection ou des contrats d'éducation et ici, nous nous trouvons confrontés à autre chose.

Maintenant, je m'étonne qu'on n'ait pas encore posé la question des instruments cassés, ou des disputes, etc... Il n'y a pas d'instrument cassé; sur dix ans, il y a eu un archet cassé... Les enfants sont à l'âge où ils sont au-dessus des instruments, ils les sentent (les ressentent), ils les voient, ils ne cassent pas.

- H.T. - J'ai commencé cela il y a dix ans avec des enfants gravement handicapés. Ici, il s'agit d'enfants d'écoles primaires. Si nous restons à l'âge de six ans, c'est parce que la directrice de l'école souhaite ne pas le faire plus tôt, ne pas le faire plus tard, parce qu'elle a découvert que pour les enfants timides, les enfants qui n'aiment pas être mis en spectacle à l'école et qui sont menacés d'échec scolaire, parce qu'ils refusent de répondre ou qu'ils se ferment sur eux-mêmes, l'école devient, avec cette mise en spectacle, je ne dis pas "agréable", mais sans aucun "danger". Donc, l'école affirme qu'on évite l'échec scolaire dû à la timidité, dû à la fragilité des enfants qui n'aiment pas être mis en spectacle. C'est pour cela que nous restons à six ans pour le moment. Il y a un autre atelier qui a été ouvert au Conservatoire de Liège et là, les enfants ont entre six et dix ans. Ils viennent environ une fois par mois, dix fois sur l'année et, mon souhait, c'est de reprendre cela deux-trois ans après, par périodes régulières, sans limite d'âge.

Ils ne peuvent pas reprendre d'instrument avec eux, ils n'en amènent pas non plus...

Question : - Le groupe n'est pas ouvert occasionnellement au public, à des groupes d'enfants qui pourraient venir de l'extérieur?

H.T. : - On peut mêler des adultes, vous pouvez venir quand vous voulez, ils acceptent les adultes, je crois presque sans limite, on peut être cinq ou six adultes au milieu d'eux, cela n'empêche rien. Je ne veux pas non plus les mettre en spectacle et donc, je n'aurais pas osé faire un atelier ici dans le cadre de ce colloque. Ces enfants nous dévoilent vraiment les choses qui leur appartiennent et cela pose parfois problème; il y a des situations où on se dit : "Est-ce qu'on a le droit de regarder?". Ils nous dévoilent sur eux des choses qu'on n'a pas l'habitude de rencontrer.

- Comment réagissent-ils par rapport à la caméra, puisqu'ils ne sont pas en spectacle?

H.T. : Indiscutablement, ils la connaissent, il y a le personnage caméra. Il arrive qu'on voie un clin d'oeil à la caméra ou un petit signe, mais la plupart du temps, nous avons l'impression qu'elle fait partie de l'ambiance, comme les adultes qui sont là et nous n'avons pas l'impression que les enfants ont un comportement pour caméra.

- Vous leur dites que vous allez les filmer ?

H.T. : - Dans les 16 mots, il n'y a plus de mots pour leur dire quoi que ce soit. Il y a 16 mots en tout et pour tout. On le leur parle jamais, on ne leur explique rien, c'est par évidence qu'on travaille.

Question : - En regardant ces enfants qui agissent librement, je songe à Piaget et sa petite école à Genève où il laissait les enfants en liberté et étudiait, sans intervenir, les relations entre ces enfants, la façon dont ils se parlaient, la façon dont ils échangeaient des choses, ce qu'il disaient, ce qu'ils ne disaient pas, etc... Est-ce que dans le prolongement de ce que vous êtes en train de faire, vous envisagez une recherche d'ordre psychologique qui approfondirait ce que vous faites là et qui pourrait être l'objet, un jour, d'un travail scientifique?

H.T. : - Bien entendu il y a un mémoire qui a été achevé, d'une élève du Pr Detroz de Liège, il y a un mémoire qui est en cours d'une élève

de l'Université de Mons, il y a plusieurs personnes de l'Université de Lyon, avec lesquelles j'ai des contacts ainsi qu'un professeur à l'Université de Paris VIII qui souhaite approfondir la question du point de vue de la psychanalyse.

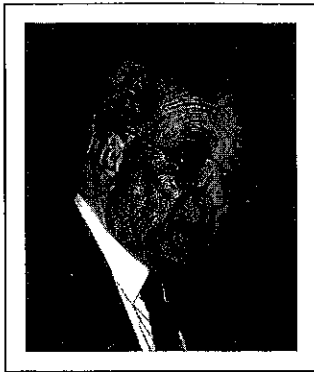
- Quant à savoir ce qui se passe au niveau scolaire entre les séances, si l'institutrice reparle de ces expériences avec les enfants et si les enfants en parlent avec ceux qui n'y ont pas participé, Hervé Thys précise que d'après l'institutrice même quand ils partent, aucun enfant ne parle de ce qui s'est passé à l'atelier.

H.T. - L'enfant doit ressentir cet atelier comme un espace de liberté. On parle de liberté, il n'y a pas beaucoup de liberté là-dedans, simplement, il y a absence de référence à un modèle culturel, ce qui n'est pas du tout la même chose. Ils n'ont pas de liberté, mais ils sont dans une situation très étrange: ils ne peuvent emporter cette situation-là nulle part et ils le savent très bien. Je ne peux

pas résister à vous dire que dernièrement, avec un groupe d'enfants à Liège, très violent, il y a un enfant qui a cassé un instrument - voyez, je ne l'avais pas dit, mais je ne triche pas, je vous le dis maintenant - le cas est un peu spécial: il s'agit d'un groupe d'enfants à problèmes, et il y a huit garçons dans le même groupe; il est très difficile d'obtenir le silence. L'enfant a pris cet instrument comme un morceau de bois et il a tapé sur le sol. L'instrument a volé en éclats, et l'animatrice n'est pas intervenue, elle a fait semblant qu'elle ne le voyait pas. L'enfant a regardé l'adulte terrorisé, puis il a essayé pendant trois-quatre minutes de réparer l'instrument sans y parvenir. J'ai demandé qu'on ne parle pas de cet incident à l'école et qu'on ne répète pas ailleurs, auprès de l'enfant ou auprès d'autres ce qui s'était passé là, ça le concerne, lui. J'avais une certaine inquiétude, depuis des années, que cela arrive et cela m'a fait du bien que cela arrive enfin, pour voir comment cela se passait; mais le cas est tout à fait lié à ce groupe-là.



Francis Jacoby



## La Genèse de l'expérience musicale

*Georges Thines est professeur d'ethnologie et anthropologie philosophique à l'Université de Louvain, homme de sciences et écrivain, Membre de l'Académie Royale des Sciences et de l'Académie Royale de langue et de littérature française.*

**L'expérience musicale est l'état subjectif le plus étroitement lié à notre temporalité.**

Nous savons qu'il est difficile, voire impossible, de délimiter avec exactitude ce qui, en nous, relève de la temporalité propre et ce qui relève spécifiquement de la perception, voire de la mise en oeuvre des formes temporelles telles qu'elles se manifestent dans les créations poétiques et dans les créations musicales, c'est-à-dire dans les deux formes essentielles des arts du temps. On peut même aller jusqu'à dire qu'il n'est ni légitime, ni fructueux pour l'analyse que l'on se propose, d'établir une distinction tranchée entre le temps vécu et le temps musical. Rien ne nous permet, en effet, en nous référant à l'expérience courante, d'affirmer que le temps musical tel qu'il s'établit à l'audition d'une oeuvre, par exemple, représenterait un secteur spécifique du temps vécu considéré comme l'ordre d'ensemble du temps psychologique.

L'un des mérites de la pensée bergsonienne - sinon le principal - a justement été de montrer la fausseté et l'inutilité des catégorisations psychologiques de cette nature. Ces distinctions et ces catégorisations ne sont en effet que des tentatives de systématisations rendues possibles par les potentialités analytiques et/ou expressives du langage. Ceci ne concerne pas seulement la musique; on peut faire la même remarque à propos des divers genres littéraires et l'on verra que les modèles temporels possibles ne sont pas les mêmes pour la poésie et pour le roman et que ce dernier ne présente pas les mêmes propriétés de temps que la nouvelle; à l'intérieur de l'ensemble "poésie", des différences similaires apparaîtront selon la métrique utilisée et les modes expressifs que ceux-ci rendent possibles. Il existe donc à première vue une grande hétérogénéité de formes et une homogénéité unitaire de l'expérience subjective qui s'y trouve liée. Ces questions du temps dans les diverses formes littéraires ont été, rappelons-le, traitées de façon approfondie dans les travaux de Robert Poulet.

Définir l'expérience musicale est, dès lors, une tâche ardue: que l'on tente de la cerner de l'intérieur ou de l'extérieur, on se heurte à la même difficulté: celle de faire coïncider un type particulier de découpage analytique à un phénomène expressif dont ils est exclu que l'on relève au départ les limites propres. C'est pourquoi la tendance la plus naturelle face à ce genre de problème consiste à abandonner l'examen ou l'essai d'examen de l'expérience elle-même - laquelle est un phénomène subjectif indubitable - et de se tourner exclusivement vers les modalités extérieures capables de l'évoquer. Cela revient, par exemple, à étudier le texte musical, la partition et à considérer que l'effet produit par ce texte dans l'exécution peut être totalement décrit, voire expliqué, par les propriétés de construction du texte.

La lecture d'une partition peut être entièrement indépendante de l'expérience musicale proprement dite; elle consiste alors à déchiffrer le texte, sans plus, comme on le ferait de

tout autre écriture formelle; mais à partir du moment où le lecteur fredonne la partition, l'expérience musicale naît en lui; la représentation sonore (qui est ici une forme primitive d'exécution) a suffi à réduire le texte au rôle de support de l'expérience, support que l'on pourra négliger à la rigueur, comme le fait le soliste qui joue de mémoire, ou comme le font les choristes qui chantent sans même être capables de lire la partition.

On peut déjà tirer de ceci une conclusion, dont nous verrons qu'elle est importante pour les ateliers de sensibilisation dont je parlerai tout à l'heure: c'est que l'expérience musicale peut être amorcée et développée à partir de phénomènes qui sont, en soi, extérieurs à une lecture où même étrangers à une quelconque connaissance de la musique au sens technique et formel du terme. On peut même dire - et plus d'une tentative contemporaine en témoigne - que l'expérience musicale peut apparaître et s'établir à partir de la non-musique, c'est-à-dire à partir du bruit. Cependant, si une expérience musicale proprement dite intervient dans ces conditions, on ne peut affirmer que ce que nous avons appelé la non-musique est totalement étranger à une certaine forme expressive qui, elle, pourrait être définie comme "musicale" ou "porteuse d'une certaine musicalité".

## Le "musical"

L'émergence de ce qui est perçu comme "musical" supposerait donc la présence, dans le procédé matériel utilisé, d'élé-

ments qui, sans appartenir à la musique, se prêtent par eux-mêmes à l'apparition d'expériences subjectives d'ordre musical. On voit, dans une telle perspective, toute l'insuffisance des vues séparatrices traditionnelles, selon lesquelles la formation d'entités musicales serait une opération radicalement distincte du contexte et même étrangère à ce dernier, qu'il s'agisse de l'air que n'importe qui se met à chanter de façon tout à fait occasionnelle dans certaines circonstances, ou du travail systématique auquel se livre le compositeur. Il existe donc une expérience musicale immé-

diante et indépendante de toute science musicale. C'est du reste ce qui fait le caractère universel et non cognitif de la musique: elle ne suppose, pour devenir partie intégrante de l'expérience subjective, aucun langage préalable qui aurait fixé les conditions d'une telle expérience, ni aucun langage ultérieur qui interviendrait pour l'expliquer après qu'elle ait eu lieu.

Le témoignage de Mahler est instructif sous ce rapport. Theodor Adorno rapporte que Mahler se plaignait de ne pas avoir étudié le contrepoint de façon approfondie, ce dont Schubert lui aussi se plaignait peu avant sa mort. Les oeuvres sont là pour montrer que ce regret ne traduit pas une incompetence technique, mais plutôt une difficulté éprouvée par le compositeur à permettre à la création musicale - celle-ci étant la modalité la plus active de l'expérience musicale dans son ensemble - de pousser l'effort polyphonique au maximum, ce qui suppose une possibilité accrue de situer de façon optimale la thématique dans un contexte qui peut ne pas être formellement musical au départ. "Par polyphonie, ajoute Adorno, il entendait manifestement cette tendance au chaos sonore inorganisé, à la simultanéité désordonnée et contingente du "monde", dont sa musique veut être l'écho au travers de son organisation artistique. Ce qu'il aimait dans la polyphonie, c'est l'insulte... au formalisme auquel le contrepoint était encore livré au temps de la jeunesse de Mahler." Un passage de Nathalie Bauer-Lechner, qui aurait difficilement pu être inventé, jette la lumière sur cet aspect:

"Quand le dimanche suivant nous reprîmes avec Mahler le même chemin, la fête champêtre du Kreuzberg battait son plein dans un tapage plus effroyable encore; parmi d'innombrables attractions foraines, manèges, balançoires, stands de tir et théâtres de marionnettes, s'étaient installés là également une musique militaire et un chœur d'hommes, qui faisaient tous au même endroit, sans s'occuper les uns des autres, une musique indescriptible; Mahler s'écria alors: "Vous entendez? Voilà la vraie polyphonie, et c'est de là que je la tiens! Cela m'avait étrangement ému déjà

quand j'étais très jeune, dans la forêt d'Iglau et cela s'est gravé en moi. Car, peu importe que cela vienne d'un vacarme comme celui-là ou du chant d'une myriade d'oiseaux, du vent qui hurle, du clapotis des vagues ou du feu qui crépite. Il faut que les thèmes viennent ainsi de tous les côtés et soient ainsi tout à fait différents dans leur rythme et leur mélodie (tout le reste n'est que combinaison de voix et homophonie déguisée): il faut seulement que l'artiste les ordonne et les unisse en un tout harmonieux." (1)

Cette possibilité d'intégrer des éléments hétérogènes, musicaux ou non au départ, tient essentiellement au fait que, contrairement au langage conceptuel, la musique n'a aucune sémantique définissable. Elle s'offre spontanément comme vecteur de l'expression de tout changement susceptible d'intervenir dans le décours du temps intérieur et c'est pour cette raison qu'elle peut s'exercer, comme telle, sans l'aide d'aucune préparation technique préalable. On dira: sans doute tout le monde siffle et tout le monde chantonne, mais oserait-on affirmer que c'est là de la musique au sens strict du terme? On peut répondre par la négative et l'on peut tout au moins en douter. Mais ce qui est certain, c'est que ce sont ces éléments de variation intérieure, la plupart du temps muette d'ailleurs, qui sont à l'origine de toute musique.

### **L'expérience musicale et la danse**

Mais si cela est vrai, il y a lieu d'examiner une autre source de l'expérience musicale: la danse.

Poursuivant notre description des événements subjectifs qui se succèdent dans le temps intérieur, on peut dire qu'à partir d'une certaine intensité et surtout d'une précision subjective suffisante du motif qui apparaît dans la représentation, une urgence expressive se fait jour. Celle-ci ne peut apparaître que si le phénomène vécu d'origine a atteint un degré de structuration suffisant, et celui-ci est atteint à partir du moment où le sujet se chante le motif et parvient, pour cette raison, à le détacher de lui et

à le considérer en soi.

Vous noterez à ce point que l'expression "en soi" désigne ici de façon conjointe ce qui se passe dans le soi, c'est-à-dire dans le temps intérieur, et ce que le motif éprouvé intérieurement constitue en lui-même. L'expérience musicale initiale est donc marquée par l'indisociabilité du subjectif et de l'objectif, et c'est pourquoi tout phénomène musical exerce un effet intégrateur puissant sur celui qui l'écoute, même si cette écoute est uniquement présente dans la représentation pure.

Mais revenons à la danse. L'urgence expressive peut se manifester de trois façons susceptibles de se combiner entre elles: le chant, la danse et l'écriture. Le chant n'est que la face patente du motif déjà présent dans la représentation et l'extériorisation de celui-ci est purement affaire d'intensité: la représentation intérieure, le chant et le cri figurent sur un même continuum et c'est au point extrême de celui-ci que figure également la danse.

Je me limiterai à l'essentiel en ce qui concerne l'analyse des rapports fonctionnels qui existent entre l'impulsion à chanter et l'impulsion à danser. C'est un domaine riche d'enseignements dans le cadre d'une phénoménologie de l'expression. Je renvoie sur ce chapitre à l'ouvrage d'Erwin Straus, intitulé "Du sens des sens", où l'on trouvera de nombreux développements sur ce thème. En outre, l'étude des relations entre les mouvements de la danse et ceux d'un chef d'orchestre ou d'un soliste au cours d'une exécution musicale- thème que j'ai traité dans un écrit que je ne puis songer à développer ici- révèle des similitudes expressives qui vont au-delà de la simple similitude motrice. Le fait capital est la continuité expressive en vertu de laquelle un événement qui s'établit dans le temps intérieur, aboutit à une manifestation visible qui intéresse la totalité du corps.

Faut-il rappeler ici l'émergence historique des mouvements de la forme sonate à partir des mouvements de la danse spontanée et de la diversité de ses rythmes et de ses tempi?



Il ressort de ce que j'ai dit jusqu'à présent que la genèse de l'expérience musicale fait nécessairement intervenir la non-musique sous les espèces du bruit, de même que le mouvement spontané sous la forme de manifestations corporelles d'ensemble.

### **La sensibilisation des enfants à la musique**

Ceci dit, je voudrais aborder maintenant la question de la sensibilisation à la musique chez les enfants, telle qu'elle est

pratiquée dans les ateliers qui utilisent la méthode Thys et que dirige Melle Hollender. Le point de départ de l'expérience musicale n'est pas, nous l'avons vu, la musique codifiée sous sa forme savante. Celle-ci est, du point de vue de l'analyse de l'expression, un aboutissement plutôt qu'un point de départ et dans la mesure où l'on tente de sensibiliser les enfants à la musique, c'est du comportement spontané qu'il faut partir et non des structures formelles de la musique, encore que celles-ci puissent intervenir à titre partiel dans le processus d'ensemble qui s'établit dans le psychisme de l'enfant. Et cela n'a rien d'étonnant, puisque le temps intérieur commence à exister dans le psychisme bien avant que le langage et ses dérivés spécifiques, comme la musique et son système de signes, interviennent dans le développement de l'individu. L'essai de sensibilisation part donc nécessairement d'une situation relativement peu différenciée sur le plan psychologique de l'organisation de la représentation dans la mesure où celle-ci se réfère à des signes à sémantique définie.

Mais les potentialités expressives de l'enfant existent et la musique qui est, comme nous l'avons dit, dénuée de contenu sémantique se prêterait, en principe, de façon exceptionnellement adéquate au développement de la sensibilité, ou tout au moins de la disponibilité à l'égard des phénomènes sonores.

Les ateliers de sensibilisation, de Hervé Thys reposent sur le principe non directif de la manipulation libre d'instruments réels et de la

production spontanée de sons par des enfants de six ans et plus. Rappelons brièvement que ce mode d'introduction à l'univers sonore s'effectue sans instruction aucune relative aux sons produits: les enfants jouent et se déplacent en toute liberté (le groupe comprend une petite dizaine d'enfants). Au début, règne la plus totale cacophonie. Puis chaque enfant passe au micro et annonce ce qu'il va "jouer", le terme étant pris cette fois dans son acception d'exécution musicale, le reste du groupe l'écoute en silence. Une telle situation peut sembler banale, voire contradictoire au premier examen vu que, dans l'apparence, on tente de sensibiliser les enfants au phénomène musical en partant d'un bruit collectif qui n'a rien de musical au sens technique du terme. La justification de cette façon de procéder suppose que le principe de l'émergence de la musique à partir de la non-musique, tel que nous l'avons évoqué, soit vérifié en pratique.

En d'autres termes, le bruit initial va-t-il déboucher sur l'un ou l'autre type de structuration susceptible, cette fois, d'être qualifiée de musicale? La réponse est affirmative et le phénomène a été observé dans tous les ateliers qui ont été organisés jusqu'à présent. Leur existence date d'environ dix ans.

Dans ces ateliers les enfants se révèlent capables d'accéder à un niveau de structuration productive qui aboutit à la création de motifs qui émergent du bruit et qui présentent des propriétés musicales, mêmes si celles-ci restent primitives.

Me rapportant à ce que j'ai cru pouvoir affirmer au sujet des relations entre le temps intérieur vécu et l'extériorisation de celui-ci dans des manifestations intéressantes finalement la corporéité dans son ensemble, je souhaiterais souligner ici l'orientation propre de l'ensemble psychomoteur constitué par le temps vécu et l'expression patente de ce qui est éprouvé dans les situations caractéristiques des ateliers appliquant la méthode Thys. Il s'agit en fait d'un phénomène cyclique. Partant des comportements mul-

tiples et indifférenciés du stade initial de désordre, on revient, nous allons le voir, à l'ordre du comportement par l'entremise de l'expression musicale individuelle. Il est clair que cette façon de procéder a deux effets: d'une part, l'émergence de motifs musicaux approximatifs et, d'autre part, un modelage du comportement dans son ensemble.

Ainsi donc, dans la séquence des opérations de l'atelier, on passe de l'indifférenciation collective à un état de différenciation expressive collective par l'intermédiaire de la différenciation individualisée, cette dernière se réalisant dans la performance au micro.

Le second stade collectif ne concerne plus directement la perception et la production de sons; elle a trait au changement profond qui se produit chez l'enfant après trois ou quatre séances (étalées sur environ trois mois) et qui concerne l'équilibre d'ensemble de sa personnalité. Celui-ci se manifeste par une réduction des comportements agressifs et ultérieurement, de l'avis unanime des professeurs, par une attitude beaucoup plus positive en classe. Ces observations doivent, bien entendu, faire l'objet d'une analyse éthologique détaillée.

Une évaluation d'ensemble des phénomènes les plus marquants observés dans ces conditions est actuellement à l'étude. Le fait intéressant est que les effets de l'expérience musicale primitive résultant des ateliers s'exercent sur l'ensemble du comportement et dépassent la sensibilisation musicale au sens étroit du terme. En fait, permettre aux enfants, à l'occasion des ateliers, une expression totale, tant sur le plan moteur que sur le plan sonore, est sans aucun doute la clé du système.

Cependant, le fait que les effets enregistrés soient dus à une possibilité d'expression tendant vers la musique, n'est pas indifférent. Nombre de possibilités d'expression motrice existent dans les activités de jeu et dans les activités sportives; ce qui se passe ici dans le cadre du son et des éléments musicaux qui s'organisent activement chez les enfants est

plus spécifique: il s'agit d'une modulation du temps intérieur qui entraîne une modulation du comportement d'ensemble. Il ne s'agit pas, soulignons-le, d'une méthode qui se réduirait à une forme particulière de musicothérapie. Ce que ces ateliers offrent aux enfants, c'est essentiellement un ensemble de conditions qui favorisent l'éclosion et le développement d'une authentique expérience musicale antérieure à tout apprentissage systématique de la musique et déterminant une structuration psychologique à partir de la structuration sonore.

## Débat

Question : - Vous dites que cela n'a rien à voir avec la musicothérapie, mais je trouve que la méthode de M. Thys est

essentiellement basée sur des principes de musicothérapie active. Parce que par exemple le fait que les enfants sont plus calmes quand ils retournent en classe, c'est dû au fait qu'ils ont pu libérer un surplus d'énergie et de pulsion par la pratique et le fait qu'ils aient envie de communiquer, le principe de la musicothérapie, c'est quand même de considérer la musique comme un moyen de communication analogique et non pas digital.

G.T. : - Je crois que M. Thys n'a jamais aimé ce mot-là si je ne me trompe car il n'y a pas de thérapie, ce n'est pas curatif. Nous ne faisons pas l'hypothèse qu'au départ l'enfant a subi l'un ou l'autre désordre. Mais il est évident que la vraie similitude est du côté de l'apaisement rituel. Donc, en fait la réduction de l'agression, le partage, etc..., je crois que c'est vrai. Moi, ce que je vois là-dedans, c'est que l'enfant acquiert très facilement une sorte de discipline collective et il serait intéressant de voir ce qu'il est capable de faire collectivement avec un certain ordre. Je ne sais pas si ce stade peut être atteint, mais c'est une possibilité.

Question : - J'ai été frappé en regardant le premier exemple du fait que ces enfants utilisaient l'instrument qu'ils avaient entre les mains d'une façon relativement convention-

nelle. Et je me suis fait la réflexion qu'ils devaient avoir une certaine culture musicale qui devait précéder le moment où ils étaient arrivés, ils avaient des références. Donc l'enfant qui vient dans un pareil atelier n'est jamais tout à fait inculte, il a toujours un départ culturel et on pourrait renouer tout cela avec les propos de Mme Dolto-Tolitch. C.Dolto - C'est sûr que dans certaines familles l'enfant naît avec une culture musicale...

G.T. : - Ils savent évidemment qu'il y a des choses qu'ils ne peuvent pas faire et des choses qu'ils peuvent faire, mais ça, ce n'est pas quelque chose nécessairement qui prépare à l'"exercice musical" qu'ils tentent de faire. Maintenant, peut-être que les parents, dans beaucoup de cas...

Une personne travaillant en crèche fait remarquer : - Il y a des mouvements, des gestes qui se retrouvent dans toutes les cultures, pincer une corde ou souffler dans un harmonica. Un jour en crèche on a présenté une guitare à un enfant de 10 mois. Et j'ai été très étonnée parce qu'il a commencé à pincer la corde avec son doigt, puis à gratter toutes les cordes, puis pincer avec son doigt; et il a fait ça très longtemps. J'étais justement en train de lire un livre sur la guitare de l'époque baroque dans lequel il était écrit, à cette époque : "Il y a deux manières de pincer la guitare : avec le doigt ou avec la main." J'ai vraiment été étonnée de voir cet enfant qui faisait cela.

G.T. : - Il y a une contrainte de l'objet, n'est-ce pas. Ce qu'on ne voit pas, ce sont les comportements absurdes, c'est-à-dire, manipulations d'instruments complètement à côté de la fonction possible de l'instrument.

Evidemment, s'ils savent quelque chose, je ne sais pas par quelle voie d'information, c'est qu'il s'agit de production et d'audition de son. Donc, ils ne vont pas utiliser un violon dans un contexte absurde, pour faire autre chose.

Il y a même des choses très amusantes; je me souviens de certaines images où on voit une petite fille qui s'installe, à moitié couchée, et qui avec un archet tire des sons sur une contrebasse, je crois. Alors elle sort des sons très calmement, comme si elle tenait un violon à l'envers. Donc, ils savent qu'il s'agit de sons, mais je ne peux rien vous dire au sujet de l'origine des modalités particulières.

La même personne travaillant en crèche : - J'ai remarqué aussi dans ce même groupe d'enfants de 10 à 12 mois, au début on n'avait pas pensé à enlever les jeux avec lesquels ils jouent d'habitude. On a donc posé les instruments au milieu de leurs jeux et j'ai remarqué qu'ils ont arrêté de jouer avec tous leurs jeux, sauf avec leurs jeux musicaux. Donc ils savent qu'il s'agit de sons, ils ont vraiment associé les instruments avec des jeux musicaux.

C.D. : - Ne pensez-vous pas que la caméra induit un comportement?

H.Thys : - Je ne peux vous répondre ni oui, ni non.

C.D. : - Parce qu'on est dans une telle civilisation, le micro, la télévision, le cinéma, le machin, le fait d'être vu, ça compte.

G.T. : - Mais je ne crois pas que cela soit propre à l'enfant. Je songe aux premières années au cours desquelles j'ai pu être admis dans un orchestre symphonique, de la peur que j'avais, d'abord de jouer tout seul et puis de participer à quelque chose de collectif de manière convenable. Ici, ils n'ont pas peur, ils s'exposent au micro et annoncent d'ailleurs ce qu'ils vont jouer dans la plupart des cas. Ceci est un bon contact qui fait que plus tard, s'ils font de la musique, ils seront en relation immédiate et non inhibée avec l'instrument et le contexte sonore.

(1) Nathalie Bauer-Lechner, *Erinnerungen an Gustav Mahler*, p.15, trad. par J. Leleux et T. Leydenbosch dans Theodor Adorno, *Mahler*, pp 166-167.



## Découverte de la Musique, spontanéité ou discipline ?

*Henri Pousseur a pris place au premier rang des compositeurs de notre siècle, à côté de musiciens comme Boulez, Stockhausen ou Berio. Parallèlement à sa création, il s'est préoccupé depuis longtemps des problèmes de formation. Il a souhaité ouvrir l'esprit et la sensibilité des élèves (du plus jeune âge jusqu'aux futurs professionnels dans les conservatoires) à toutes les musiques : musiques anciennes, musiques populaires, musiques nouvelles.*

### Le rôle de la musique dans le développement de l'enfant

Je voudrais commencer par répondre très rapidement aux trois questions qui nous sont posées lors de ce colloque, afin de

fixer le cadre général par rapport auquel j'aurais situé mes quelques descriptions plus particulières et les quelques exemples que je comptais vous faire entendre; tout en précisant bien qu'il n'est pas question d'apporter des réponses exhaustives, mais simplement de lancer quelques éléments par rapport à ma position ou à la position d'un certain nombre

de personnes qui me sont proches.

Je pense qu'on a déjà dû évoquer cette constatation faite par pas mal de psychologues, de pédagogues, etc..., à savoir que l'exercice de la musique peut avoir beaucoup d'avantages pour la formation des enfants, des avantages que j'appellerais volontiers extra-musicaux et donc un peu utilitaires au sens noble du terme. Par exemple (les pédagogues hongrois ont beaucoup insisté là-dessus, à la suite de Kodaly lui-même), on a fait des observations sur des classes à forte activité musicale, comparées à des classes qui en avaient beaucoup moins; en général, les enfants à forte activité musicale avaient un meilleur rendement dans l'étude des langues, des mathématiques, en sport, que sais-je, au niveau de la sociabilité, etc. Ce sont maintenant un peu des lieux communs que tout le monde répète, mais je ne voudrais nullement les rejeter, je pense que nous sommes assez largement d'accord avec cela et que cela peut assez facilement s'expliquer. Je dirais que ceux qui font la sourde oreille sont sans doute, en particulier, les responsables politiques de l'enseignement - puisqu'on a presque complètement vidé nos écoles de toute pratique musicale, ce qui est un grand dommage pour nos enfants.

Mais, je voudrais ne pas me limiter à ces avantages extra-musicaux pour répondre à la question, je voudrais creuser un peu plus profondément. Il me semble que la musique, l'activité musicale dans toute sa généralité, dans sa plus grande largeur (pour autant qu'on puisse se souvenir, si je peux dire, à travers tous les moyens dont l'humanité se souvient de son passé), est un des grands éléments d'hominisation, qui ont aidé l'humanité à devenir elle-même. Comme l'a dit J.C. Baertsoen, c'est vrai au niveau de l'individu, de l'enfant, mais c'est vrai aussi au niveau de l'humanité, c'est à peu près le même processus probablement; on peut faire des observations sur les peuples dits primitifs, pour autant qu'il y en ait, aussi bien que sur le babil des enfants. Par exemple, il y a certaines remarques à faire, analogues en tout cas, en ce qui concerne l'apprentissage du contrôle

de la hauteur, du contrôle vocal et du contrôle auditif, les deux étant très étroitement liés, avec en plus une technologie instrumentale qui se développe petit à petit. Ceci a permis à un certain nombre de structures de se fixer plus ou moins universellement, comme par exemple le pentatonisme, et c'est certainement un des grands éléments de formation de la conscience humaine.

D'autre part, je voudrais dire que l'activité musicale est tellement multiforme, elle en appelle à tellement de facultés différentes qu'elle a - je ne voudrais pas prêcher pour une sorte d'hégémonie de la musique, ce n'est pas le cas - mais elle a quand même une espèce de rôle central, un rôle de plaque tournante par rapport à beaucoup de choses. En effet, c'est une activité qui met en oeuvre le physique, au sens le plus matériel et mécanique du terme, le physiologique, et en particulier le neurologique, le psychologique, bien entendu, mais aussi bien l'individuel que le collectif; bref, une foule de dimensions, une foule de disciplines pourrait-on dire aussi, ce qui fait qu'elle a vraiment un rayonnement - quand je dis rayonnement, c'est un rayonnement aussi bien excentrique que concentrique, c'est-à-dire qu'elle appelle en son sein toutes les facultés, elle appelle en quelque sorte la mémoire de toutes les autres activités humaines. Et en plus, comme couronne de tout cela, elle parle aux hommes, nous le savons bien, cela se manifeste aussi bien dans l'écoute d'une symphonie au concert, ou chez soi avec un disque ou dans la boîte de disco, ou au concert rock, cela se manifeste dans le chant solitaire d'un chamane sibérien, aussi bien que dans la samba du carnaval de Rio. Elle apporte quelque chose de tout à fait irremplaçable, elle ouvre sur une espèce de mystère, d'ineffable que nulle autre discipline ne donne à l'homme. Donc elle a pour l'homme une importance capitale et je pense qu'il suffit de voir: il y a de la musique partout, dans tous les peuples, dans toutes les cultures, à toutes les époques et encore aujourd'hui, il y a de la musique partout, de toutes sortes de manières, parfois une musique très sauvage, très brute, même la musique des bruits du trafic finalement, si on

veut, mais en tout cas, il y a une attention musicale considérable. Il est évident que de ce fait-là, elle concerne l'enfant, c'est tout à fait clair. Et je dirais que, pour moi, il ne faudrait pas limiter le phénomène musical à ce qui est admis comme musique à un moment donné, dans une culture bien délimitée, mais je crois qu'une des caractéristiques de notre époque, c'est de s'être ouverte considérablement à la plus grande largeur du phénomène musical. Et donc, c'est à partir de cette ouverture très large qu'il faut considérer ce phénomène.

**Si on se pose la question du rapport de la musique et de l'enfant**, je voudrais simplement faire deux ou trois remarques très rapides : en effet, non seulement l'enfant, à partir du huitième mois, mais peut-être depuis sa naissance, commence à babiller, à émettre des sons, des "arheu-arheu", etc..., toutes sortes de choses (toute personne qui a des enfants a observé cela avec émotion et émerveillement) et, pour moi, il s'agit d'une activité musicale très spontanée, très irrationnelle encore, mais en tout cas, c'est une activité de modulation du son, avec plaisir, avec une espèce d'énorme effort pour, petit à petit, maîtriser tout cela, être en rapport avec le monde... C'est une première chose.

Et puis, petit à petit, effectivement, il y a l'apprentissage de codes qui va intervenir et qui va réduire, qui va rétrécir, qui va appauvrir, éliminer pendant un certain temps. Et tout le problème est alors de pouvoir éventuellement retrouver, à partir de l'élaboration des codes une richesse, non pas similaire, mais analogue, comparable, ce que Marx aurait appelé: "auf höherer Ebene" sur un étage supérieur, retrouver la même complexité, qui était une complexité sauvage et qui peut retrouver la même richesse à partir de l'élaboration systématique.

Autre remarque à propos du rapport de l'enfant à la musique : lors d'un colloque sur la pédagogie musicale, que nous avons organisé à Cannes il y a 6 ou 7 ans, le grand ethnomusicologue Tran Van Khe avait fait remar-

quer quelque chose de tout à fait remarquable: c'est que selon les régions du Vietnam, on a des berceuses différentes qui ont un caractère modal bien distinct, et on retrouve dans les monastères de ces mêmes régions, dans le chant des moines bouddhistes, des chants distincts, mais qui sont de même nature modale que les berceuses qui ont été chantées à ces moines par leur mère quand ils étaient bébés. Il me semble qu'il y a là un élément d'observation tout aussi important que les observations faites par certains psychologues de manière systématique, et cela me semble attester d'un certain enracinement fondamental, pour ce qu'on a appelé alors une sorte de langue maternelle musicale. Bien sûr, chez nous aujourd'hui, cette langue maternelle se réduit à bien peu de chose : on ne chante plus beaucoup, il n'y a plus beaucoup de mamans qui chantent des berceuses à leur enfant et, effectivement, la matrice sonore dans laquelle nous grandissons - et vous vous rappelez que Kodaly dit que l'éducation musicale de l'enfant commence neuf mois avant la naissance de la mère, pour bien insister sur cet enracinement -, cette matrice sonore est aujourd'hui faite

d'une quantité d'informations considérables, très diversifiée, variant avec les sujets, variant avec leur appartenance sociale, ethnique, etc... Bien entendu, selon que l'on écoute tel poste de radio ou tel autre, que l'on prend telle chaîne de télévision ou telle autre, que l'on écoute tel ou tel disque, que l'on fait éventuellement de la musique vocale, chantée spontanément, directement, ou au contraire une musique écrite, un peu plus savante, à la maison (cela arrive encore), il va quand même y avoir une influence différente sur la psychologie infantine.

Je voudrais encore citer une anecdote, très rapidement : ma fille Isabelle, que certains connaissent, lorsqu'elle avait 6 mois était un jour dans mes bras et somnolait, alors que je passais un disque de Bach. Elle ne s'interrompait pas de somnoler parce que c'est une musique assez continue et puis, j'avais mis un disque de Webern, d'une intensité nullement plus élevée; néanmoins, elle a sursauté et s'est éveillée. Je ne prétends pas qu'elle était plus sensible à Webern qu'à Bach, mais il y avait là une information plus discontinue qui a éveillé son attention. Ce n'est peut-être



Francis Jacoby

pas encore un phénomène de perception musicale, mais c'est un phénomène qui est en rapport avec la perception musicale. Je voulais simplement le signaler, je ne prétends pas savoir exactement quelle signification lui attribuer.

**Deuxième question : Quelles activités proposer à l'enfant ?** Je dirai deux choses, très rapides : la première, c'est qu'elles lui plaisent. C'est la toute première règle, je crois, c'est qu'elles doivent lui plaire. Donc, on a fait beaucoup d'erreurs dans ce sens-là dans un passé pas tellement lointain, et c'est peut-être une des raisons pour lesquelles on a rejeté l'enseignement de la musique de nos écoles. Les musiciens portent une lourde responsabilité. J'en suis moi-même. J'étais jeune professeur, j'ai essayé, mais nous n'étions pas formés du tout. Et deuxièmement, c'est qu'elles lui soient adaptées d'une certaine façon et ce n'est pas toujours facile, il faut dialoguer avec les enfants pour trouver ce qui leur plaît et ce qui leur est adapté. Vous avez remarqué qu'on tâtonne et qu'on commet parfois des erreurs; on est encore trop gauche dans ce qu'on leur propose, mais il y a un dialogue qui peut s'installer.

Qui forme les enfants, dans quel sens et à quoi les formons-nous? Je reviendrai là-dessus un peu plus tard, mais il faut poser la question. Est-ce que nous les formons à ce que nous pensons, à ce que nous sentons? Jusqu'à quel point, dans quelle mesure faut-il trouver dans leurs propres propositions ce que nous allons les aider à développer? Car, la formation, c'est peut-être cela, c'est peut-être d'après Lao Tseu, le vieux maître taoïste, aider, en quelque sorte "par en-dessous", les choses à se développer plutôt que d'imposer par le haut une structure préétablie.

**Troisième question : la place de l'éthique.** J'y ai déjà un petit peu répondu par un certain nombre de choses que j'ai dites, par exemple en parlant de l'éducation à la solidarité, ce qui veut dire qu'il faut peut-être ne pas trop jouer sur la compétitivité, ou, du moins, essayer de la relativiser. Je pensais

à une anecdote de Claude Levi-Strauss, qui n'a pas à voir avec la musique, mais qu'on peut facilement transposer, par exemple aux grands concours olympiques de musique, comme il en existe: c'est que, dans certaines îles du Pacifique, le jeu de football se pratique tout autrement que chez nous : il y a deux équipes, on joue un premier match et puis, l'équipe qui perd peut choisir un des joueurs de l'équipe gagnante; il y a un échange qui se fait jusqu'à ce que les équipes soient à égalité et donc, on rétablit l'égalité entre les groupes plutôt que d'accuser l'inégalité comme on le fait chez nous. Autre remarque au sujet du problème de l'éthique : en 1977, notre Centre de Recherches Musicales de Wallonie à Liège a publié une petite brochure où nous avons beaucoup insisté sur le rôle de l'éthique de la musique, de la formation musicale et, en particulier, il y avait un texte qui s'intitulait : "Une esthétique ou une éthique" et qui concluait que c'étaient évidemment les deux, de manière très étroitement associées. Je voudrais encore dire une dernière chose à ce sujet-là : c'est que cette éthique ne doit pas être surajoutée. Peut-être qu'il y a des aspects qui peuvent venir de réflexions extérieures, mais il y a beaucoup plus important, c'est que les langages musicaux - et cela est tout à fait fondamental pour moi - comportent une sémantique propre. Il y a une sémantique, non seulement des signes extérieurs, mais une sémantique grammaticale; par exemple, le langage tonal a sa signification profonde - J.C. Baertsoen a bien insisté sur le fait qu'il est lié aux signaux militaires! - c'est en effet un langage qui est lié à certaines formes de pouvoir, d'une part; mais, qui est aussi, plus secrètement, lié au pouvoir que l'individu veut avoir sur le monde, qui veut se placer au centre du monde comme centre de perception et d'organisation du monde, tout comme la peinture classique, avec son organisation de la perspective en axe sur un point de fuite, est une espèce de miroir pour le sujet. La tonalité est aussi une espèce de miroir pour le sujet, ce n'est pas pour rien qu'elle joue ce rôle d'entonnoir, qu'elle a cette attraction considérable d'entonnoir encore sur notre psychologie contemporaine. Ce sont des remarques

jetées un peu comme ça, en vitesse, avant de terminer ces évocations des questions posées en préalable.(1)

**La musique:  
"spontanéité ou discipline"**

Certains ont pu croire que c'était un titre polémique; je vous dirai que non et, en tout cas, certainement pas par rap-

port à des choses qui jouent un rôle important dans ce colloque. C'est tout au plus un titre historiquement "auto-polémique". En effet, le travail que des musiciens de ma famille musicale et moi-même avons fait depuis 40 ans par rapport au problème de l'éducation musicale et donc par rapport aux enfants, a connu toute sortes de vicissitudes. Je n'ai guère la possibilité de l'évoquer plus en détail, mais je dirais que dans les années cinquante ma génération a pris l'héritage des compositeurs d'avant-garde du premier demi-siècle, et en particulier de l'Ecole de Vienne, et a essayé d'une part d'interpréter et de comprendre la signification de cette école - et je vais encore en une phrase ou deux essayer de dire ce qui me paraît le essentiel. Le plus important de ces musiciens est pour moi Anton Webern, qui a été le plus loin dans l'extraction du sens profond de ce qui s'était passé là. Or, que se passe-t-il dans la musique de Webern? Justement, contrairement à la tonalité, on a une distribution de l'importance et de la dignité sur tous les sons de manière égale; chaque son a la même importance. Ils ne sont pas du tout neutralisés, ils ne sont pas nivelés, chacun a sa vibration propre, sa personnalité maximale pour une note, mais ils sont mis en balancé les uns par rapport aux autres de telle sorte qu'aucun ne domine sur les autres. C'est donc un modèle tout à fait extraordinaire que notre société ferait bien de méditer considérablement. Il y a d'autres modèles de ce genre qui ont été proposés, mais celui-ci est, à mon avis, l'un des plus purs et des plus clairs.

Les gens de ma génération, nous n'avons pas tout à fait bien compris ce message tout de suite et nous avons cru que le côté négatif,

c'est-à-dire le rejet de la tradition, de l'enracinement direct, etc... était la chose la plus importante et qu'il fallait encore continuer à être plus négatif : non seulement atonal, mais aussi athématique, apériodique, etc... On a beaucoup travaillé là-dessus, et puis, à partir de 1960, on s'est rendu compte que c'était une espèce d'étranglement et une espèce de négatif symétrique de ce que l'on essayait de relativiser. Donc, il fallait passer à un stade supérieur pour essayer de travailler sur l'ensemble et reprendre toutes ces choses qu'on avait rejetées. Pendant la décennie qui a suivi, il s'est passé un peu le même phénomène à une échelle beaucoup plus vaste: 1968 est quand même une année où se produit un grand mouvement de table rase à une échelle beaucoup plus collective et pas seulement artistique, pas seulement musicale bien que les arts aient été touchés, naturellement, par ce mouvement.

Je voudrais rappeler un événement qui a eu lieu à peu près à cette époque- là : en 69, pas très loin d'ici, à Waterloo, dans un studio de télévision, Pierre Bartholomé qui organisait des émissions, avait invité Frédéric Rzewsky, grand compositeur et pianiste d'aujourd'hui, avec son groupe Musica Elettronica Viva, à venir faire une de ces manifestations comme ils en faisaient à l'époque et qui étaient, je dirais d'une certaine façon, des manifestations d'anarchie musicale. On avait disposé dans le local des instruments, des micros, etc... et on avait invité les gens à venir avec leurs enfants, leurs instruments, etc... et on leur avait dit : "Allez-y, faites de la musique tous ensemble" Et alors, en trois minutes, il y a eu un vacarme incroyable qui était une sorte de silence à l'envers, on ne pouvait plus se parler, même à 10 cm, on ne s'entendait plus. Et puis Rzewsky, après un quart d'heure, a essayé d'obtenir le silence et a dit : "Ecoutez, pour qu'on puisse faire quelque chose d'un peu plus différencié, il faudrait qu'on essaye de s'écouter mutuellement et pas seulement de se défouler; je vous propose donc de commencer par le silence et de ne produire un son que lorsque vous en sentez l'absolue nécessité." Une minute après, ça partait et



deux minutes après, c'était de nouveau le vacarme. N'empêche qu'on en a tiré une très belle émission de télévision dans laquelle on entend tout de même des choses très extraordinaires! C'est une expérience tout à fait unique, fondatrice, d'une certaine façon, une espèce de défoulement momentané indispensable.

En tout cas, nous en avons tiré comme conclusion, dans notre Centre de Recherches puis au Conservatoire de Liège et, finalement à cet Institut de Pédagogie Musicale, dont j'ai été appelé à mener les premières destinées à Paris pendant quelques années, qu'il ne fallait pas jeter l'enfant avec l'eau du bain, c'est le cas de le dire aujourd'hui me semble-t-il, mais que s'il fallait effectivement ouvrir les portes, libérer considérablement, il ne fallait pas oublier toute l'expérience que nous livre le passé de l'humanité, essayer au contraire d'en tirer le meilleur parti possible. Et donc, ne pas faire seulement ce que nous avons appelé à l'époque de la musique de pot de yogourt, avec de petites graines à l'intérieur, parce qu'alors on fait des bruitages qui peuvent être très beaux mais il faut aussi essayer d'y ajouter des éléments plus codifiés et donner des occasions de travailler avec cela.

### L'assimilation des codes

Donc, le problème qui se pose d'une part est celui de l'assimilation des codes, et particulièrement des nouveaux codes,

parce qu'il y a des codes actuels qui se sont développés et qui ont des significations, comme je l'ai dit à propos de Webern; comment faire pour que le contenu de ces codes, la signification profonde, pas nécessairement littérale, mais essentielle, puisse passer, puisse être assimilée à un niveau très large? C'est un grand problème, mais c'est un problème intéressant. Et cela pose alors le problème, peut-être subordonné, de la pédagogie, de la méthodologie. Quel est le rapport entre ce qu'on pourrait appeler très généralement la mimésis, (on fournit des modèles, on incite à les imiter) et, d'autre part, l'autonomie; parce

qu'effectivement, les enfants ont beaucoup à nous apprendre, mais nous avons quand même aussi envers eux des responsabilités de transmission; tout le problème est là : c'est l'équilibre entre ces aspects à la fois contradictoires et complémentaires.

J'avais préparé une cassette que j'ai oubliée chez moi, c'est peut-être un acte manqué significatif... Mais le premier de ces documents, c'est ce que vous avez vu et entendu "A travers les petits miroirs" (1); ça vous l'avez quand même perçu et je vais simplement dire quelques commentaires à ce sujet. Cette chose que j'ai essayé d'organiser à la demande de mes amis de Lyon, sans prétendre donner un modèle, me semble quand même présenter un certain nombre de points positifs. D'une part, il y a un petit aspect de spectacle, donc, on doit s'adresser au public; d'autre part, c'est un jeu qui n'est pas trop compétitif, il y a une petite compétition mais qui est plutôt amusante. On peut y introduire de manière plus ou moins développée une fabrication d'instruments, de corps sonores, donc une invention acoustique. Il y a d'ailleurs une invention acoustique au niveau des matériaux vocaux, qui sera plus ou moins poussée selon le temps que l'on a pour élaborer la chose, une invention verbo-rythmique, puisque les enfants doivent définir eux-mêmes, par petits groupes, les mots parlés, ils ont le mot, mais je veux dire la façon de le parler, la petite structure rythmique et éventuellement polyphonique, les mélodies qu'il vont souvent faire à partir d'une mélodie connue, les petites structures de bruits, ils doivent les définir eux-mêmes; et puis, pendant le temps de préparation, ils se les jouent l'un l'autre de manière à apprendre petit à petit l'ensemble du vocabulaire et à pouvoir réagir, comme ils l'ont fait, plus ou moins précisément. Donc il y a aussi une invention mélodique très modeste, mais qui pourra aller plus loin dans certains cas. Il y a des phénomènes de coordination, de réaction, d'attention, de compréhension, d'imitation et d'évaluation. Tout ça, ce sont des grands mots, tout ça est là en une proportion très modeste, mais enfin, il me semble qu'il y a quelque chose, et en particu-

lier peut-être, des choses dont je suis le plus content de les avoir introduites, parce que ça touche précisément à l'éthique webernienne, c'est ce défi qui est posé à un moment donné de produire quelque chose qui

soit à la fois aussi bien affirmé et aussi transparent que possible en même temps : ce que j'appellerais la transparence résistante.

Je voudrais aussi signaler, parce que je laisse aller mes souvenirs, qu'au même concert, l'année dernière, il y avait une autre pièce d'un jeune compositeur français qui est établi en Belgique pour le moment, Denis Bosse, une pièce avec une chanteuse soliste, lui-même jouant de l'accordéon, et un grand chœur de 5 classes primaires avec leurs 5 petits chefs d'orchestre; cela se terminait par un duo improvisé par deux enfants à partir de tout ce qui avait été réalisé pendant une vingtaine de minutes. Cette improvisation d'un duo était tout à fait miraculeuse, et je pense qu'elle était portée par ce qui avait été proposé auparavant et qui comportait des aspects d'indétermination et d'improvisation. Ca, c'est un exemple.

Un autre groupe d'exemples qu'on pourrait donner sur le travail que les compositeurs devraient faire et peuvent essayer de faire, c'est l'invention de mélodies qui soient accessibles, praticables et cependant chargées d'un sens nouveau. Je vais vous donner un exemple que je pratique depuis longtemps, comme petit symbole : c'est une mélodie danoise, très connue au Danemark, très simple, tout à fait tonale d'ailleurs. Elle est formée d'un certain nombre de petites phrases, et chaque phrase commence par une note différente de la fin de la phrase précédente. Il est possible de mettre en place une petite procédure très simple, facile à assimiler, pour autant que l'on connaisse bien la



chanson naturellement, mais on peut faire cela avec d'autres exemples connus dans tel ou tel contexte. Dans ce cas-ci, imaginons qu'elle est

connue et on décide que les phrases, étant indépendantes l'une de l'autre, vont être transposées dans différentes régions harmoniques de manière à créer un petit voyage et donc, des changements de couleurs, d'éclairages, quelque chose de plus moderne comme espace, par un procédé très simple : la note de départ d'une phrase sera à l'unisson de la note de finale de la phrase précédente, ce qui provoquera une transposition, une "modulation" plus ou moins abrupte. Avec un petit peu de travail, c'est très simple à réaliser, mais on arrive comme ça à un contrôle de l'espace harmonique qui est d'une espèce nouvelle. Je pourrais aussi citer des polyphonies spontanées : on prend une chanson qui n'est pas un canon et on la fait chanter en canon, soit à l'unisson, soit en prenant pour note de départ de la deuxième voix, une des notes qu'on vient d'entendre dans le départ de la première, ce qui fait que cela est aussi une transposition et puis, il faut "tenir le coup" malgré les tensions dissonantes, parfois considérables, qui résultent de cette superposition. C'est un exercice de résistance, une affirmation autonome par rapport à un contexte. Cela donne des choses plus ou moins heurtées, mais je crois que c'est un exercice tout à fait intéressant.

Je me permets de vous communiquer les références (2) d'un ouvrage "ouvert" auquel je travaille depuis 3-4 ans, qui est une collection de beaucoup de petites pièces plus ou moins faciles pour clavier d'abord, puis pour instruments mélodiques, pour groupes vocaux, instrumentaux, etc... Il y a déjà une dizaine de petits fascicules publiés et je voulais vous

faire entendre quelques pièces pour clavier: cela s'appelle, en sous-titre, "Etudes de compréhension, d'interprétation et d'invention musicales contemporaines.". Il fallait que ce ne soit pas seulement un travail purement musculaire et mécanique, mais qu'il y ait une part de compréhension, où l'analyse rationnelle et l'intuition auditive se combinent très étroitement avec l'expérience purement articulaire; j'ai donc joint un petit commentaire à chaque pièce, expliquant bien comment c'est fait, ce que ça veut dire; parfois c'est plus poétique, parfois c'est plus technique, de telle sorte que l'enfant puisse pénétrer cette pièce; j'ai été au mois de décembre 1991 au Conservatoire de Poitiers, où tout le conservatoire s'est mis à expérimenter cet ouvrage et où il y a eu des concerts; j'ai entendu des petits enfants de 8 ans, de 12 ans jouer ces pièces dont certaines sont dodécaphoniques, à partir d'une série dodécaphonique, ils jouent cela avec une sensibilité, une intelligence musicale tout à fait formidable. D'autres sont faites à partir d'une mélodie un peu du type de la mélodie danoise transformée dont je vous parlais tout à l'heure (et que mes amis appellent "le standard de Liège", parce que c'est un thème qui revient dans toutes les pièces).

Il n'y a pas que des pièces relativement fixées comme celle-là, avec parfois des souplesses et que les enfants peuvent interpréter en les comprenant, mais ils peuvent aussi les arranger pour d'autres effectifs - et ils l'ont fait. Par exemple, une pièce de clavier à deux voix a été arrangée par deux cornistes. Il y a des pièces plus mobiles : par exemple, il y a une pièce qui s'appelle "Petit Labyrinthe" pour un ensemble de cordes variables, qu'on peut d'ailleurs jouer avec d'autres instruments que des cordes, et donc, c'est un mobile comme il y en a pour les grands musiciens professionnels, c'est un mobile pour des enfants, pour des amateurs. Il y a des groupes de notes qui forment de petites gammes plus ou moins diatoniques ou non, et puis des ensembles de modèle rythmique et avec ça, on a différentes procédures possibles pour réaliser une petite symphonie où il y a une part d'improvisation,

et j'ai entendu un orchestre d'élèves réaliser cette chose-là. J'avais cru pouvoir vous faire entendre cela, mais ce sera pour une autre fois...

Donc, il y a des possibilités assez considérables pour essayer de trouver ce dialogue dont je vous parlais. Je voulais aussi vous faire remarquer que, par rapport à la dodécaphonie, le grand logicien belge Léo Apostel, dont je crois un certain nombre de personnes ici connaissent le nom et l'oeuvre, a écrit il y a bien longtemps que le système dodécaphonique proposait des modèles de comportement d'une complexité telle que l'humanité, dans sa société, ne les avait pas encore appliqués, mais qu'il serait tout à fait intéressant d'expérimenter : en particulier, le modèle webernien, comme je l'ai proposé, me semble un modèle très utile à expérimenter, par exemple sur le plan politico-économique, mais nous en sommes encore un peu éloignés, excusez cet euphémisme!

Je voulais, pour terminer, vous proposer deux exemples sonores pour vous montrer de quoi il retourne. Le deuxième aurait été un extrait d'un disque de Michaël Vetter qui était un élève de Stockhausen, mais qui vit maintenant dans un monastère Zen au Japon. Il s'agit d'une heure de musique improvisée avec une classe d'enfants sous le titre "Informationen" (3), cela se passe sans aucun langage verbal, car Vetter avait été au Japon et ne parlait pas du tout le japonais. Il avait fait cela avec une classe d'enfants japonais qu'il avait fait asseoir autour de lui en proposant des partitions graphiques et faisant certains gestes pour stimuler l'improvisation. Cela donne une improvisation qui ne comporte jamais d'éléments harmoniques au sens propre, qui comporte beaucoup de glissando, de bruitages, toutes sortes de choses, mais qui est extraordinairement bien formée et où la spontanéité joue un rôle important. Pour bien vous montrer que ma polémique, si c'en est une, est une dialectique avec moi-même, si vous voulez (non pas que j'hésite entre les deux choses, je crois que les deux choses sont également importantes), le dernier exemple

aurait été un exemple ethno-musicologique dont j'ai là le petit disque 45 T, publié par le CNRS à Paris, plus exactement par Gilbert Rouget (4) qui est un grand ethnomusicologue français, directeur de la partie ethnomusicologique du Musée de l'Homme à Paris, et qui publie dans ce petit disque, à côté d'autres exemples, un chant qui vient du Bénin : ce sont de petites filles, entre trois et sept ans, qui ont été isolées, recluses - c'est la région dont font partie les esclaves qui ont été emmenés au Brésil aussi bien que dans les Caraïbes et qui y ont apporté le culte du Vaudou; or ce culte du Vaudou existe dans leur pays d'origine aussi. Ces petites recluses ont été enfermées pendant plusieurs années (en moyenne 3 ans, dit-il) et, la première opération qu'on a faite, c'est veiller à les vider de toute culture qu'elles avaient déjà assimilée, à les amener à se comporter comme de jeunes animaux (je ne fais que répéter ce qu'il écrit). Et puis, petit à petit, elles apprennent de nouvelles choses, de telle sorte qu'elles puissent devenir les "possédées" institutionnelles de la tribu, de manière à pouvoir établir le contact entre les puissances - par exemple le dieu du tonnerre - et la population. Un des éléments très importants qu'elles apprennent, c'est un chant extraordinaire qui dure 20 minutes et qu'elles chantent deux ou trois fois par jour, qu'elles apprennent à chanter à l'unisson et qu'elles chantent d'ailleurs sans aucun accompagnement, même percuté, avec un ensemble stupéfiant. Elles chanteront, à la sortie de leur réclusion, aux 4 points cardinaux, donc 4 fois de suite, en présence de toute la tribu rassemblée. L'enregistrement est tout à fait émouvant, on entend d'ailleurs des bébés qui pleurent dans le lointain autour de ce chant d'enfants; on n'en a même pas les 20 minutes d'ailleurs, il y a une coupure, mais c'est tout à fait émouvant. J'aurais vraiment voulu vous le faire entendre, je regrette de ne pas l'avoir apporté, mais, en tout cas là, c'est un exemple où on a vraiment appris à ces enfants une chose tout à fait fixée. De quelle manière? Je ne peux pas vous le dire, mais ça me paraît quand même un élément auquel il faut réfléchir, à côté de nos autres réflexions. Tout compte fait, ce qui détermine le choix "métho-

dique", c'est la motivation globale qu'une société particulière assigne à ses activités culturelles. Quelle est donc notre motivation? La rentabilité ou la liberté? Ou une combinaison des deux? Mais tout de même : au service de l'épanouissement de chacun?

## Débat

Henri Pousseur : - Ce qu'on a montré aujourd'hui ne prétendait pas être un exemple de tout ce que j'ai dit, cela se

rattache à une tendance générale. Je pense que c'est assez clair. Le problème de la transparence réciproque de choses indépendantes est un problème très important et qu'on peut traiter indépendamment du problème de l'éducation, mais je pense qu'il est assez clair que si on donne à plusieurs individus ou à plusieurs groupes un "droit" à improviser, il y a un grand risque que cela produise de l'entropie, que cela produise du brouillage mutuel. Il faut donc trouver des règles pour que cela reste transparent l'un par rapport à l'autre, et que le résultat soit quelque chose d'intéressant en soi. C'est un problème qui reste posé et qui, pour moi est tout à fait capital, tout à fait fondamental. Alors, je pense que si la pratique de la musique webernienne est une pratique très réservée (je le reconnais volontiers, c'est une pratique que j'appellerais presque monacale, c'est une pratique qui s'adresse à des personnes qui, pour l'instant, ont cette capacité-là), il faudrait arriver à la diffuser, par le truchement, non pas d'une vulgarisation, mais d'une transposition sur des échelles différentes avec d'autres éléments : par exemple la petite transformation de chanson que je vous ai faite : eh bien, on a des phrases qui, chacune en soi, restent diatoniques, restent simples, faciles à mémoriser, mais qui se mettent dans des rapports qui étaient de nature webernienne. Si on examine les intervalles principaux entre ces différentes régions, ce sont des tensions à plus grande échelle. Voilà, c'est un petit exemple. Il y aurait énormément à dire, il faudrait des semaines de séminaire.

Question - Est-ce qu'il y a eu une approche de la deuxième question, par exemple une expérience à savoir au niveau de l'écoute chez les enfants qui sont venus là, s'il y avait une modification de leur réceptivité par rapport à la musique?

H.P. : - C'est une classe primaire avec laquelle une animatrice a travaillé une heure par semaine pendant quelques semaines pour monter cette pièce, mais il n'y a pas eu de travail scientifique; il faudrait organiser les choses à une échelle beaucoup plus vaste. Ce que je peux vous répondre, par contre, c'est qu'il y a d'autres expériences qui ont été faites dans toutes sortes d'endroits, que ce soit à Liège, ou dans des Conservatoires français où on s'est efforcé de créer cette approche et on a obtenu des résultats. Je vais vous raconter quand même encore une chose: j'ai aussi écrit tout une collection de petites chansons, de petits canons, etc... qui partent d'ailleurs de situations tout à fait diatoniques, mais en proposant des systèmes d'élaboration, et qui arrivent dans des modes un peu plus modernes, jusqu'à des choses très difficiles d'ailleurs, à la fin de l'ensemble proposé. C'était pour Françoise Regnard, que vous connaissez bien, qui était professeur de psycho-pédagogie au Conservatoire de Bruxelles à l'époque, qui maintenant dirige en France, un institut de formation de personnel pédagogique musical. Avec une collègue professeur de solfège de l'académie de Bruxelles, elle avait une classe expérimentale de solfège où elle voulait travailler d'abord sur l'écoute. Commencer par l'écoute avant d'aller vers l'écrit. Par contre, elle souhaitait pouvoir introduire graduellement des éléments de modernité..."être moderne", ce n'est pas rejeter tout le reste, c'est travailler d'une manière moderne avec tous les éléments de notre expérience. Ce que je voulais dire à propos de l'expérience de Françoise Regnard, une remarque qu'elle m'a faite, je n'ai pas assisté moi-même au travail, mais elle m'a raconté qu'elles avaient essayé un premier choix des chansons de cette collection avec des enfants dans deux classes. Les enfants d'une deuxième année, qui avaient déjà fait du solfège tra-

ditionnel en première année ont eu plus de mal à les apprendre que les enfants de première année qui étaient encore "vierges". Donc, c'est aussi intéressant, c'est-à-dire que la culture, si elle est restrictive, peut être un écran qui empêche l'apprentissage. Et le langage tonal, il faut bien le reconnaître, est particulièrement exclusif, dominateur. C'est encore une petite observation partielle, mais qui vient compléter l'ensemble.

Jean-Claude Baertsoen - Je voudrais faire une petite remarque à propos des codes qui doivent nécessairement être communs, ils supposent un échange et la préoccupation de notre modernité est de changer les codes, d'enrichir les codes, de modifier les codes, de faire des codes nouveaux et espère que l'auditeur et le petit enfant vont suivre ce mouvement d'enrichissement, de complication des codes, ce dont je ne suis pas du tout certain. Je veux dire que, déjà dans la chanson qu'Henri Pousseur nous donne, où on change de tonalité toutes les demi-phrases, c'est déjà une complexité très grande parce que, pour l'enfant, chanter avec 4 sons c'est déjà une hiérarchie qui doit s'installer. Or, avec le système qu'Henri Pousseur propose, il s'agit d'installer et puis d'installer autre chose, puis d'installer encore et de réinstaller; je pense que c'est quelque chose d'extrêmement complexe et d'extrêmement contradictoire quant à l'installation des codes : on installe, on détruit, on installe, on détruit ou on installe autre chose. Je pense que c'est une entreprise extrêmement périlleuse.

H.P. : - Vous avez répondu vous-même tout à l'heure, vous avez expliqué que, au niveau du tout petit bébé, une transposition ne donnait pas lieu à une perception de nouveauté. Or, ici, il s'agit exactement de cela. Il s'agit de, très rapidement, opérer un mécanisme de transposition, c'est-à-dire de déplacer l'ensemble des relations, des intervalles, qui caractérisent la phrase, à partir d'un critère qui est l'unisson, c'est-à-dire un des critères les plus faciles à opérer. Donc, pour autant qu'on ait bien mémorisé la phrase, et qu'on ait bien compris le petit mécanisme d'unisson, il

suffit d'essayer - je ne dis pas que cela ne demande pas un petit apprentissage, mais il ne s'agit pas de détruire, mais au contraire d'élaborer. Et je dirais que, même Webern qui construit cependant quelque chose de très réservé (parce qu'il travaille sur un modèle miniaturisé, il est obligé de faire abstraction d'une foule de choses pour arriver à définir ce nouveau modèle), travaille sur des données que j'appellerais des données naturelles ou immédiates, c'est-à-dire le pouvoir de subordination des intervalles. Simplement, au lieu de les faire tous converger vers un même point, "l'égo", comme l'entonnoir tonal, il les distribue de manière à ce que chaque note ait le même poids harmonique. C'est un modèle difficile à imiter, mais ça vaut la peine d'essayer d'éduquer nos sensibilités à cela.

- Eh bien, je vous reprends de même, de nouveau dans la tentation que je disais tout à l'heure, c'est d'élargir alors que je crois que, déjà avec 4 sons il y a moyen de faire une chanson et, quand Webern part directement de 12, c'est déjà trop pour l'enfant.

Ainsi interpellé sur la complexité du modèle Webernien Henri Pousseur reconnaît que ce n'est pas une musique faite directement pour les enfants.

H.P.: Je voudrais dire que les premiers polyphonistes ont exactement fait la même chose : ils ne sont pas partis d'une demande populaire ou que sais-je? Il y a eu une volonté de

construire quelque chose de nouveau à partir de situations sociologiques qui y invitaient, à partir d'ailleurs de certaines choses qui existaient dans la tradition et ils ont voulu développer quelque chose, sciemment me semble-t-il, qui a été le point de départ d'une élaboration musicale collective très importante que je ne voudrais pas du tout rejeter pour ma part. C'est vrai qu'il y a toujours des dangers et puis on cherche, on chemine, on tâtonne comme des taupes, c'est le propre je crois des constructions humaines. Je me disais hier en me promenant et en pensant à mon ami Pierre Bartholomé, à qui j'ai offert tout récemment des lichens, d'ailleurs très beaux : "Mozart est à une époque où il peut nous offrir des orchidées, parce que le "règne végétal", je veux dire la polyphonie, a développé depuis le Moyen-âge des formes extraordinaires et qu'on arrive à l'"ère des orchidées". Et malheureusement ces orchidées, qui sont en fait les orchidées des "Lumières", de l'espoir d'une société plus harmonieuse, que la Révolution a bien relativisé et que le 19ème siècle a détruit, je crois, eh bien elles ne sont plus possibles à notre époque, ces orchidées, on peut continuer à les cultiver comme ça, par antiquarisme, ou parce que c'est quand même pour nous quelque chose de formidable... (j'adore Mozart, croyez-le bien!), mais, nous, aujourd'hui, créateurs d'aujourd'hui, comme les créateurs des 14ème ou 13ème siècles, nous travaillons plutôt - pour parler bref - sur les lichens ou quelque chose de ce genre.

(1) : Henri Pousseur : "A travers les petits miroirs", Voix et percussions diverses (jeu musical pour enfants délu-rés) - Editions Môméludies, une production CFMI Rhône-Alpes CLAVICHORDS - Producteur délégué : Saônor Productions musicales, av. Ch. de Gaulle 1511 - 71000 Mâcon - tél. : 85.38.56.13.

(2) : Henri Pousseur : Méthodicare.

(3) : Michaël Vetter "Informationen" (Eine avantgar-distische Musik-Stunde für Kinder) - Disque vinyl publié conjointement par Ernst-Klett Verlag, Stuttgart (Klett 3-12-92840/01), et Universal-Edition, Wien (Autriche) (VE 15P122).

(4) : Structure d'un chant initiatique du Bénin, par

Gilbert Rouget, dans Ethnomusicologie et représentations de la musique, le Courrier du CNRS, hors série du n° 42, octobre 1981, augmenté de 3 articles et d'un disque 45 T.

(\*) En complément :

- Henri Pousseur, Musique sémantique et société, Casterman-Poche, Paris-Tournai 1972.

- Henri Pousseur : "Formation musicale et musiques d'aujourd'hui", dans Marsyas, n° 1 (mai 1987), Institut de Pédagogie musicale et chorégraphique, Cité de la Musique, Bâtiment G, Parc de la Villette - av. Jean-Jaurès 211, 75019 Paris; (avec tout une collection de chansons - y compris de canons - ou de matériaux et exemples pour en construire).



*Musicienne, ondiste (Ondes Martenot) de formation Isabelle Join-Lambert anime régulièrement des ateliers musicaux pour jeunes enfants, à Paris, dans les écoles et au Centre Pompidou. Excellente pédagogue, elle intègre les notions de musiques à toute la vie imaginaire du jeune enfant.*

Actuellement, je travaille dans deux types d'institutions: les Ecoles Élémentaires de la Ville de Paris et l'Atelier des Enfants du Centre Georges Pompidou. J'ai pensé vous raconter trois expériences bien concrètes que j'ai faites récemment.

Un travail sur "L'enfant et les sortilèges" de Maurice Ravel, avec une classe de CE 2, des enfants de huit ans, expérience faite au premier trimestre, les concerts que je donne en tant qu'instrumentiste dans les écoles, et enfin le travail fait à l'atelier des enfants du Centre Georges Pompidou à propos de la musique contemporaine.

A la Ville de Paris, j'interviens une heure par semaine et par classe, sur cinq niveaux du primaire. Ce sont des écoles de quartier, c'est-à-dire qu'elles sont découpées par la Mairie en arrondissements administratifs. Les enfants des différentes cultures s'y côtoient et n'ont pas la même approche de la musique, du phénomène sonore. Ils ont entre six et dix ans, ils n'ont pas de demande particulière; certains sont allergiques à tout, sauf à l'air du temps, c'est-à-dire au rap, à Madonna et aux clips TV et, si je les amène au Châtelet, certains vont pour la première et la dernière fois de leur vie dans une salle de concert! Il est très difficile

## Les sortilèges sonores

de faire de la musique dans un contexte pareil; les classes sont nombreuses avec, en moyenne, trente enfants; il y a des problèmes de discipline: certains enfants acceptent plus ou moins bien la discipline scolaire. L'influence du maître sur la classe a une importance prépondérante: si le maître n'aime pas la musique ou ne m'aime pas, il peut, de par sa présence, empêcher les enfants d'accepter ma présence à moi. Il y a des enfants qui sont inadaptés au groupe, inadaptables. Certains vont au Conservatoire, à l'école de musique du coin, d'autres pas, certains chantent juste, certains chantent faux, il n'y a pas de matériel, je n'ai pas de salle, je passe dans les classes (certaines écoles ont des salles de musique, des salles sans rien, et là où je travaille, rue Madame, il n'y a rien). Les enfants sont assis derrière leur bureau sans bouger, avec surtout interdiction de bouger car, parfois, quand j'arrive on dit: "Voici votre professeur de musique, surtout, ne bougez pas!" (rires). Il y a des heures meilleures que d'autres, les dernières heures de la journée sont abominables.

### Sur un poème de Colette

Ceci étant, j'essaie quand même de faire de la musique et voilà ce que nous avons fait au premier trimestre avec une classe dont je vous ai décrit le contexte: je leur ai lu le poème de Colette, je l'ai lu sans le faire écouter; je l'ai lu le mieux possible (je m'étais entraînée un peu avant), de manière vivante, c'est-à-dire que j'étais vraiment investie dedans parce que c'est un poème que



Francis Jacoby

je trouve très beau et j'ai donc laissé les enfants rêver aussi autour de ce poème qui est déjà porteur.

La fois suivante je leur ai dit: "Maintenant, vous savez qu'il y a des musiciens qui ont été inspirés par ces poèmes, qui ont envie de les mettre en musique comme, vous peut-être, vous avez envie de les dessiner ou de les peindre. Ravel, lui, a eu envie de les mettre en musique et voilà ce qu'il a fait."

Je ne leur ai pas fait entendre l'oeuvre tout entière parce que c'est beaucoup trop long, je leur ai simplement appris un des premiers extraits, c'est-à-dire le moment où l'enfant dit "J'ai pas envie de faire ma page, j'ai envie d'aller me promener". Je le leur ai appris, tout simplement comme on apprend une chanson, comme on apprend le Roi Dagobert ou Au Clair de la Lune, de sorte qu'ils l'avaient dans leur mémoire musicale, à l'intérieur d'eux-mêmes au moment où on a écouté le début de l'enregistrement. Il y a une introduction superbe, très lente, très longue et les enfants étaient là impatients, à attendre - que va-t-il se passer? Et au moment où l'enfant (qui est d'ailleurs une voix de femme dans les enregistrements que j'ai, puisque c'est Lorin Maazel) a commencé à chanter, ils ont simplement dit: "Mais comment se fait-il que ce soit une

femme qui chante?", cela ne les a pas gênés et puis, il ont entendu juste la fin: "J'ai envie de mettre maman en pénitence" et là, j'ai arrêté et ils ont dit: "On écoute encore." J'ai donc remis l'enregistrement une fois, deux fois, - je vous assure qu'ils écoutaient - parce qu'ils avaient le poème et la musique en tête, ils écoutaient. La troisième fois, je leur ai dit: "Maintenant, vous avez la permission de chanter en même temps si vous voulez, si ça vous plaît." Ainsi ils avaient l'orchestration, les harmonies de Ravel les accompagnant tandis qu'ils chantaient. Cela marche toujours très très bien, ce premier passage, parce que mettre maman en pénitence, c'est toujours fabuleux.

Ensuite, c'est le passage du feu; pour le préparer on a fait des exercices où ils pouvaient se mettre debout derrière leur chaise, avec le peu d'espace qu'ils avaient et je leur ai fait faire des exercices de sirènes, de fusées, de mouvements. Donc on a la place de faire "Ouh ouh ouh" (sirène), on a la place de faire des espèces de mouvements qui détendent et qui sont amusants à faire. C'était déjà un petit peu induire la manière dont ils allaient faire le feu et la séance suivante, je leur ai dit: "Comment feriez-vous le feu?" Ils se sont mis à bouger et à faire un bruit de feu "vough vough



vouh"; ensuite, je leur ai fait entendre le passage, qui n'est d'ailleurs pas du tout rendu de cette manière mais ils ont entendu la voix de soprane, d'opéra, travaillée, chanter le feu.

J'ai fait travailler de cette façon tous les passages que j'avais choisis. Par exemple, les pâtres: il y a un chœur avec les pâtres et les pastourelles et un petit groupe battait les percussions sur un rythme; ils aimaient beaucoup ça. Le chœur de la rose est un passage exquis, c'est un passage qu'ils aiment parce que c'est un passage de rêve, alors ils apprennent le poème et puis ils le chantent, c'est tout simple, ils l'aiment énormément, parfois ils le dessinent, parfois ils le peignent. Enfin, c'est quelque chose qu'ils portent en eux d'une semaine à l'autre. Ce travail-là a duré deux mois...

Le petit vieillard, bien sûr: "Millimètre, centimètre, décimètre, décamètre, hectomètre, kilomètre..." Cet espèce de crescendo leur plaît énormément, ils l'ont réclamé. Et puis, bien sûr, la Grenouille... Et, figurez-vous qu'un jour, je suis arrivée un petit peu en retard, et j'ai vu tous les gosses qui étaient debout sur les tables et étaient là "Aah, aah, aah, aah, j'ai mal!" J'ai dit: "Qu'est-ce qui se passe?" Ils m'ont répondu: "Ben, on fait les arbres." (rires) Et c'est vrai qu'il y a un passage où il y a "ma blessure..." Donc, ils l'avaient vraiment intégré. Je précise que, chaque fois, je faisais réentendre l'enregistrement depuis le début, en prétextant que je ne savais pas où on s'était arrêté la fois précédente, parce que plus on entend une oeuvre, plus on l'aime. Et passer une oeuvre musicale à un enfant une fois, ça peut déjà lui faire plaisir, mais si elle lui plaît, passez-là dix fois, il vous la redemandera une onzième fois. Et là, il aura du plaisir parce qu'il aura du bonheur d'écouter, de pré-entendre, de rentrer dans ce monde qu'il connaît déjà mais à peine et où la musique le fait rentrer.

Toujours est-il qu'un jour j'ai dit: "Maintenant, c'est bien, on a terminé, on va faire autre chose." Mais, pas question. Il y en a un qui me dit: "Oh, c'était tellement beau, j'aurais

tellement voulu que cela continue!". C'était fin décembre et, début janvier, deux élèves sont arrivés avec la cassette enregistrée qu'ils avaient demandée à leurs parents pour Noël, tellement ça leur avait plu.

Parallèlement, je fais travailler mon petit garçon qui a huit ans et je lui fais faire du solfège tout à fait traditionnel parce qu'il apprend le piano, mais, comme le solfège traditionnel c'est un petit peu de la grammaire, que la grammaire c'est important mais que ce n'est pas uniquement la langue, je lui faisais passer à la fin du cours dix minutes d'extraits de "L'enfant et les sortilèges", donc j'ai fait à peu près le même genre de travail avec lui. Cela s'est passé au premier trimestre et, il y a quinze jours il était invité à un goûter d'anniversaire de sa petite copine, dont il est amoureux je le sais, et se demandant quel cadeau lui offrir, il a dit: "Je pourrais peut-être lui offrir "L'enfant et les sortilèges"?"

### Des concerts d'ondes Martenot

La deuxième chose que je voulais vous raconter, c'était les concerts que je donne... J'ai demandé à un collègue qui est pianiste

de travailler avec moi et on a mis au point un concert d'ondes Martenot et piano, puisque je suis ondiste et j'ai proposé à la Direction des Affaires Scolaires de donner des concerts dans les écoles, ondes Martenot et piano en disant "Voilà, c'est une autre façon de faire de la musique". La Direction a été d'accord, elle a même acheté un piano correct pour la première fois et elle l'a mis dans une école de Montparnasse, un quartier relativement central de Paris. Ils ont été d'accord d'acheter un piano, de le faire accorder (ce qui n'est pas toujours le cas) et on a commencé. Les enfants venaient par groupes d'une classe à la fois. Mais moi, je me produisais pendant huit jours de suite, c'est-à-dire que je transportais mon instrument, je l'installais et je faisais un concert le matin et un concert l'après-midi et les enfants venaient. Ce qui est très intéressant avec les ondes Martenot, c'est que c'est un instrument très peu connu.

Les enfants arrivaient et voyaient cet instrument sur l'estrade, ils regardaient un peu méfiants, et je leur disais tout simplement: "Écoutez, voilà, cet instrument vous ne le connaissez pas, je vais vous dire comment il s'appelle, comme cela vous allez connaître son nom, c'est déjà important, cela s'appelle un ondes Martenot." Je l'ai écrit au tableau et c'est tout. "Et comme la seule façon de connaître un instrument, c'est d'entendre comment il sonne d'abord, et puis après, vous viendrez, vous regarderez, vous toucherez, vous tripoterez, mais moi je suis ondiste et j'ai envie de vous jouer de mon instrument donc vous allez d'abord écouter."

On avait conçu un programme de musique qu'on pensait accessible aux enfants, donc on commençait par jouer et puis les enfants venaient (raison pour laquelle on ne prenait qu'un groupe d'enfants à la fois - trente enfants, c'est déjà beaucoup) autour de l'instrument, ils regardaient, ils tripotaient, ils posaient des questions et on répondait. Une fois qu'ils avaient bien regardé, bien tripoté, bien posé toutes les bonnes questions, "Pourquoi les haut-parleurs? Pourquoi le ruban? Pourquoi la bague? Pourquoi la touche?" , je leur disais de retourner à leur place et: "On va jouer de nouveau". Ce qu'ils avaient bien compris entre-temps, c'est que c'était un instrument qui avait été inventé de toutes pièces, ce n'était pas un instrument issu de la tradition, instrument inventé par Maurice Martenot, que cet instrument existait dans l'orchestre depuis 1930, mais qu'on ne connaissait pas bien, que c'était vraiment un instrument et pas un générateur de sons, cela, ils l'avaient bien intériorisé.

### Un nouvel instrument : le triaile

Ce qu'ils avaient bien intériorisé aussi je crois, c'est que quelqu'un avait eu le culot de fabriquer lui-même un nouvel instrument. Une de mes classes est venue pendant ces semaines-là et, quinze jours après, une petite fille m'a ramené un instrument. Cette petite fille s'appelait Jennifer, cet instru-

ment, elle l'a baptisé elle-même, il s'appelle un "triaile". Pourquoi triaile? Parce qu'il a une forme d'aile et parce qu'il a trois cordes. Alors, elle a très bien compris, parce que parallèlement aussi dans les classes, je leur explique comment fonctionnent les instruments, elle a bien compris, comment quand on tend une corde le son devient plus aigu et quand on la détend, il devient plus grave, donc elle avait mis des clous en guise de chevilles. Et j'ai dit: "Tu as fait cela toute seule?" "Ben non, papa m'a un peu aidée." Je trouvais surtout que la forme était très belle et lui ai demandé comment elle avait fait ça. Elle m'a dit: "J'ai pris un barreau de chaise." Et je trouve cela très beau, cette possibilité de réutiliser des objets du quotidien pour en faire un instrument. Non seulement c'est beau, mais en plus c'est contemporain.

### Des ateliers "musique" à Beaubourg

Troisième expérience: celle de Beaubourg, un des derniers cycles que j'ai faits. On a les enfants pendant cinq

semaines de suite, le vendredi matin durant une heure et demie, la même classe. Ce n'est donc pas du tout le même contexte et surtout, ce n'est pas du tout le même lieu. Déjà à Beaubourg, il faut y aller. Les enfants arrivent à 8 heures 30 en classe le matin, ils repartent avec leur instituteur et leur professeur de musique, puisque j'ai des collègues qui enseignent dans les écoles et ces collègues viennent à Beaubourg, ils repartent et quelquefois, ils font trois quarts d'heure de métro pour arriver; ils arrivent fatigués, mais ils sont sortis de l'école et ils sont dans un lieu qui est quand même signifiant, un lieu d'art contemporain. Donc, ils sont déjà quelque part ouverts, parce que le lieu est différent, à travailler d'une manière peut-être un peu différente aussi.

La salle est grande, il y a des tapis, on peut se mettre par terre, on peut se mettre à plat ventre, on peut faire des galipettes, donc il y a là une possibilité de jouer avec le corps -dont je profite croyez-moi-.

## Se mettre en communication

Alors, qu'est-ce qu'on a fait? On a cinq séances.

La première séance, comme ils sont fatigués, qu'ils sortent du métro et que parfois ils y a des

choses très dures qui se passent dans le métro et qu'ils en sont perturbés, on fait toujours un peu de détente, de relaxation, de dépose de la fatigue pour tous se mettre quelque part en communication, détendus. Nous sommes deux animatrices à Beaubourg. On change un peu à chaque cycle. Mais lors du cycle dont je vais vous parler, on avait commencé avec les enfants à faire des respirations lentes et profondes et petit à petit on s'était amusé à se reposer sur ces sons lononong et puis continuuuuus et puis, chacun a une hauteur différente. Et, de cette façon, on avait quelque chose de l'ordre du bercement et c'était en plus très amusant au point de vue du résultat sonore parce que quand chacun peut trouver la hauteur du son qu'il veut, ça donne des frottements qui sont superbes. On ne se connaissait pas et j'ai proposé, en mettant les enfants en cercle, qu'on fasse connaissance et qu'ils disent leur nom. Chacun a dit son nom et on a fait le tour, puis j'ai proposé qu'on réécoute le nom de chacun et on s'est aperçu qu'au bout de deux, trois tours que chacun disait son nom d'une manière différente et qu'il y avait des timbres de voix différents et qu'il y avait des façons de dire différentes, et qu'il y avait des syllabes différentes. On a analysé cela et on a écouté et puis, après cela, on a fait des jeux d'écho, des jeux d'appel, des jeux en miroir et il y a un enfant qui a lancé, au moment où on faisait ces jeux d'écho, cette syllabe "ouhmaaa" et tous les autres répondaient "ouhmaaa". On a fait cela dix, quinze fois puis on s'est dit: "Tiens, on va le faire fort, on va le faire doux, comment est-ce qu'on pourrait faire pour s'amuser avec cette syllabe-là?" et on est parti de ce petit motif qui s'appelle "Ouhma". Voilà, c'est comme ça que c'est parti. On l'a travaillé fort, on l'a travaillé doux, puis il y en a un qui a proposé de changer le sens: "Maaahou". Et puis, il y en a un qui s'est amusé à dire: "On pourrait dire ouh-kraaa" Et là on entendait très bien que le

timbre était très différent, etc... On a travaillé comme ça sur ce petit motif indéfiniment, en crescendo, en decrescendo. Il y en a un qui a proposé qu'on le fasse en tribu, c'est-à-dire que comme on était nombreux, il y en a qui disaient "ouhma", puis on se rajoutait "ouhma, ouhma, ouhma" doucement et puis cela devenait de plus en plus fort, parce que tout le monde rentrait dedans.

Et puis, j'ai proposé qu'on essaie de l'écrire, puisque ce petit motif était court, simple, les enfants l'avaient trouvé, s'étaient amusés avec, l'avaient intériorisé, avaient joué avec, et j'ai dit à ce moment-là: "Si vous voulez, on essaie de l'écrire, comment est-ce qu'on pourrait faire?" A ce moment-là, il y a des enfants qui sont venus et chacun a proposé son graphisme. J'ai eu sept propositions. On a travaillé là-dessus et je leur ai demandé, si on devait l'écrire et l'éditer, quel graphisme, à leur avis, correspondrait le mieux à ce qu'ils entendaient intérieurement. On a discuté là-dessus, puis la séance s'est arrêtée, on ne s'est pas déterminé du tout sur la meilleure façon d'écrire, mais chacun avait déjà fait sa proposition. La fois suivante, on a proposé de travailler en deux groupes. Un groupe avec ma collègue et un groupe avec moi, et on a essayé de trouver une forme à partir de ce petit motif et ce n'est pas facile la notion de forme, même pour nous, les adultes, ce n'est pas évident, alors, pour des enfants c'est encore plus difficile. On avait travaillé sur le timbre, sur la hauteur, sur l'intensité, mais le problème de la forme, c'était quelque chose qui nous tracassait. Il ne faut pas me demander à quelle séance cela s'est fait, mais ce que je sais, c'est que on avait fait aussi un travail toujours sur cette petite syllabe, ce petit motif "Ouhma" et on avait divisé les enfants en cinq groupes et cela a donné des partitions, dont celle-là. Ils ont essayé d'écrire "ouhma" brutal, air étonné. Donc, il y en a un qui devait le dire brutalement et l'autre qui devait le dire en étant étonné. Là, c'est air sorcier, air fantôme, là, l'air enchanté. On dit "ouhma" plusieurs fois, une tribu - ça, c'était l'idée de la tribu qu'on avait déjà travaillée la première séance, donc ils l'ont retenue puis ils l'ont

ressortie- . Là, au football, comme si on marquait un but, et puis dans l'eau comme si on se noyait. On n'est pas parvenu à faire une partition collective. Elles étaient toutes très différentes...

Je vais quand même vous dire au passage, qu'on avait fait entendre un extrait du premier mouvement de la Vème symphonie de Beethoven; ils l'avaient écouté et avaient fait eux-mêmes fait le lien dans le fait de développer un petit motif très très court. J'avais juste dit: "Comment peut-on le développer?". Je n'ai pas dit plus que ça, on avait simplement parlé un tout petit peu des instruments, des timbres, on l'avait réécouté, on l'avait essayé de le chercher chaque fois qu'il arrivait, mais enfin, c'était le même petit motif, pas le même, mais je veux dire la petite chose très très courte qui est développée. Et puis, on avait travaillé sur un extrait de froissement d'ailes, de Michaël Levinas, une petite pièce pour flûte superbe, et on avait là aussi écouté plusieurs fois le bruit de "vvvvvvvt" au début du morceau, on avait écouté plusieurs fois comment ça fonctionnait et on avait analysé plusieurs fois comment le son bougeait et retombait. On leur avait fait aussi entendre un extrait d'une danse centre-africaine, chantée par des enfants, qui s'appelle la "Danse du grillon": "Kourou kourou kourou, ya mouna kumba". Tout cela, ils l'avaient écouté très sérieusement, en lien avec le travail qu'on faisait. Finalement nous avons enregistré le résultat de notre travail mais ce n'était pas du tout dans le but de réaliser un produit fini. Pour terminer, j'ai simplement envie de vous lire un extrait d'une conférence qu'a faite Maurice Martenot à l'Université Dauphine en '70 : "Attention, le son n'est pas forcément musique. Il n'y a musique que dans la mesure où la sensibilité de l'interprète transmet à l'auditeur la vie. La vie, vous entendez bien, la vie à travers le son. Cela veut dire que le son est simplement un intermédiaire, quelle que forme qu'il ait. Qu'il apparaisse sous la forme d'une symphonie de Beethoven, sous la forme

d'un quatuor de Messiaen, d'une pièce de Boulez, peu importe. Ce son est un véhicule. Véhicule de quoi? De vie. Nous retrouvons cette vie à travers le claquement de pieds et de bouts de bois de ceux qu'on appelle "primitifs". Ceux-là savent transmettre la vie, même avec les moyens les plus sommaires.

Pourquoi une chose aussi évidente, aussi essentielle, et en même temps, aussi simple est-elle si souvent négligée? Sans doute parce que la vie se transmet à travers des impondérables de l'expression artistique. Or, malgré de merveilleux progrès de la perception de l'infiniment petit, la science contemporaine ne prend guère en considération ce qui ne peut être évalué, ce qui n'est pas mesurable. Et la vie, en dépit de ce progrès, reste un mystère."

A la question de savoir si l'initiation peut s'apprendre et se transmettre, Isabelle Join-Lambert répond par l'affirmative. Oui, je pense que oui, puisque moi je l'ai reçu de quelqu'un. Ce sont des choses qui se travaillent, je pense que c'est une question de travail personnel. Au fond, vous posez la question de la culture du professeur, de la culture du maître, de la culture de l'animateur, de "comment est celui qui fait faire ça?", et je crois que c'est la vraie question, la seule question. Tout musicien pratiquant peut enseigner le solfège, c'est-à-dire la grammaire de la musique, ou la technique de son instrument. N'importe qui peut apprendre le solfège, c'est un code. Par contre, quand il s'agit d'enseigner la musique, de transmettre ce qui en fait un art, c'est beaucoup plus difficile car il ne s'agit pas seulement d'intellect, de savoir, de culture, mais aussi de possibilité de faire un travail sensoriel, de faire un travail sur "l'instrument" humain. Il s'agit autant de sentir, de ressentir, d'intérioriser, que de comprendre. Celui qui transmet doit faire "vivre" à l'autre. Cela suppose de la part de l'animateur un travail personnel d'approfondissement de son art et d'approfondissement de soi-même. Car on ne transmet pas seulement ce que l'on sait, on transmet surtout ce que l'on est.

# Expériences musicales en crèches

*Brigitte Wilson est responsable de la section Jeunesses Musicales du Brabant Wallon.*

C'est à un moment surprise que nous vous sollicitons, puisque, en co-organisant ce colloque nous n'avions pas l'intention de mettre le projecteur sur les activités des Jeunesses Musicales. Or, il se trouve qu'une petite plage horaire se libère et que nous disposons de cette cassette, que nous venons de réaliser pour servir de point de départ à des formations avec des puéricultrices. Il faut vous dire que, depuis de nombreuses années, les Jeunesses Musicales organisent des ateliers d'éveil musical dans le primaire, dans le maternel et que, depuis 3 ou 4 ans, nous constatons une demande croissante d'activités musicales en crèche. Nous préférons travailler avec les puéricultrices, les encourager à organiser des activités musicales. A cette fin, nous organisons ce que nous appelons des ateliers formatifs parallèlement à des formations avec adultes. Nous venons, donc, dans les crèches, nous partageons la musique avec les enfants et les puéricultrices, nous discutons ensuite de ce qui a pu se passer.



## La musique à la crèche

Visionnement de la cassette.

B.W. Pourquoi encourager un éveil musical pour le tout-petit enfant?

Certains penseront qu'on cherche trop à stimuler l'enfant, qu'on risque d'en faire un "singé savant", qu'on devrait lui permettre de s'éveiller à son propre univers sonore... Mais il ne s'agit absolument pas d'imposer à l'enfant un apprentissage précoce; il s'agit plutôt d'être conscient de l'environnement sonore qu'on lui offre et d'explorer cet environnement avec lui. Il s'agit aussi d'écouter ce que l'enfant découvre et nous propose. Le son, la musique sont une source de plaisir, de créativité, d'éveil des facultés sensorielles, de communication; bref une intarissable source de développement personnel. C'est pourquoi il ne faut surtout pas négliger de sensibiliser parents, gardiennes, puéricultrices à l'importance de cet éveil au son: que ce soit par des jeux sonores et vocaux, par des comptines et des chansons, ou encore par l'écoute de musiques bien choisies, tous doivent savoir combien ils peuvent contribuer au bien-être et à l'équilibre de l'enfant.

Référence : La musique et le tout-petit : Jeunesses Musicales du Brabant Wallon, rue du Bois du Bosquet 17 - 1331 Rosières.

**ETHIQUE**  
*et*  
*Pédagogie Musicale*





## Dans l'enseignement musical le plaisir de savoir ne passe-t-il pas par des appropriations de stratégies adéquates ?

*Michèle Giroul est diplômée de l'Institut Jaques-Dalcroze de Genève. Elle est psychomotricienne. Elle travaille en France (Paris-Lyon) dans les conservatoires de Musique.*

Permettez-moi de vous expliquer brièvement ce qui m'a conduite à l'interrogation mentionnée dans le titre de cet exposé. Mes approches musicales ont débuté à l'âge de 4 ans. Petite élève de Jaques-Dalcroze lui-même, pédagogue musicien, créateur de la "gymnastique rythmique". Mon désir d'enseignement de cette discipline m'a conduite à entreprendre ces études à un niveau professionnel.

La découverte de l'harmonie à atteindre entre le corps et la musique, et le désir du partage de cette relation m'ont dirigée vers un travail avec des enfants aux handicaps sensoriels, aveugles, sourds ou mentalement déficients. Les apports successifs d'un cheminement psycho-pédagogique piagétien et d'un travail pendant 6 ans avec le professeur de

Ajurriaguerra, grand neuro-psychiatre à Genève, ont conditionné une recherche permanente de cette harmonie. Les difficultés de communication et de compréhension, tant infra-verbales que verbales, que je rencontrais étaient-elles l'apanage de gens peu "doués"? Mais je rencontrais également ces difficultés parmi des gens très "motivés" par et pour ce qu'ils faisaient...

Il y a huit ans, j'ai commencé des recherches à ce sujet avec Antoine de la Garanderie, philosophe, pédagogue, chercheur, dont la préoccupation constante était de comprendre les stratégies de réussite ou de non-réussite des élèves. Avoir le plaisir de savoir n'est-il pas réservé qu'à ceux que l'on déclare "doués"? Doués dans le sens large du terme, je ne l'envisage pas seulement dans le domaine des arts. Mais plutôt, l'incapacité de réussir pourrait-elle provenir d'une non-adéquation de la compréhension du message parce que ce message n'aurait pas fait l'objet d'un "traitement mental" adéquat? En d'autres termes, le message perçu auditivement, visuellement, tactilement, gustativement, olfactivement, serait-il resté à un niveau de perception et non de traitement évocatif (image mentale) qui permet d'en promouvoir le sens? Si oui, il y aurait donc des stratégies adéquates à respecter et à faire connaître de la part de tout enseignant pour que l'"enseigné" comprenne son message. C'est ainsi que j'ai eu l'occasion d'être interpellée par des professeurs d'éducation musicale et instrumentale de Conservatoires de Paris. Ces professeurs s'étaient mis à l'écoute des difficultés de leurs élèves qui se plaignaient de ne pas maîtriser, entre autres, la dictée musicale et la lecture à vue. Ces enseignants, avec qui je travaille, ont comme tâche de faire parvenir leurs étudiants à la fin de leur baccalauréat, F12 option musicale, de manière à poursuivre ensuite leurs études dans les Conservatoires supérieurs. Bons instrumentistes, motivés, mais ayant des difficultés dans les disciplines en question, ce qui risquait de mettre en cause toute leur carrière future.

Par une écoute différenciée de leur difficultés, écoute que nous appelons "profil pédago-



gique", nous avons pu mettre en évidence des stratégies mentales très personnelles comme la nécessité de transformer, pour certains, leurs perceptions auditives des intervalles en des images visuelles, ou de relations de couleur, afin d'en trouver le sens. Traitement mental, parcours obligé pour certains, qui pourrait conduire à des réussites, pour autant que l'on se donne suffisamment de temps pour ces transformations ou traductions mentales.

Les professeurs s'efforçaient, en vain, de leur transmettre "des directives" (c'est-à-dire leurs propres manières à eux de solutionner les difficultés), mais ces conseils ne faisaient que "bloquer" les élèves, acharnés à la poursuite d'un message tonal et rythmique.

Exemple : ce jeune contrebassiste qui s'était construit une échelle tonale de référence par rapport à son instrument, et qui ne pouvait pas imaginer cette même échelle lorsqu'il l'écoutait donnée par le piano. Nous lui avons proposé des dictées à partir de son instrument, de manière à lui offrir une comparaison d'échelle sonore transférable sur celle du piano, il a fallu construire pas à pas cette relation pour, ensuite, n'avoir plus besoin de cette étape contrebasse piano. Il s'efforçait de visualiser dans sa tête les touches du piano en terme de couleur noire et blanche et d'y mettre une sonorité et un nom!

Nos multiples questionnements nous ont apporté maints exemples de ce genre. Le droit à la différence de chaque individu doit exister. La diversité d'appropriation des méthodes pédagogiques doit être reconnue comme une richesse pour tous et non faire l'objet d'un jugement de valeur. Il est important que chaque personne puisse exprimer sa "propre gestion mentale" de manière à pouvoir l'aider à rejoindre deux harmonies qui doivent co-

exister: la sienne et celle des autres.

A la suite de cette communication, Hervé Thys

## Débat

prend la parole : il se dit très heureux que l'exposé ait à nouveau abordé le problème de la semblabilité et de la différence..." Il est évident que nous sommes tous, y compris les enfants, coincés entre l'obligation d'être semblables et la fascination d'imiter son semblable, avec naturellement l'impossibilité d'être semblable puisqu'on est différent. Vous avez parlé du consensus comme n'étant pas un objectif. Oui et non. Il y a des problèmes de circulation. Donc, je crois qu'on peut, qu'on doit, qu'on est amené à utiliser sa différence, puisqu'on ne peut pas faire autrement, mais à des moments de circulation variables pour chacun il y a consensus!"

Réponse de Michèle Giroul : - Peut-être que je me suis exprimée en raccourci. Mais l'idée est la suivante : le **je**, de toute façon, il émerge, par exemple dans une improvisation. J'ai retrouvé quelque chose de tout à fait semblable à ce que nous vivons ensemble, au moment de ces temps que nous appelons, nous, dans notre jargon les temps d'évocation. Lorsque l'enfant joue avec les autres il est dans un temps d'action et au moment où on lui propose trois minutes de silence, on lui offre ce temps pour le meubler par son action; cette action, à mon avis, est une concrétisation d'un certain nombre de choses qui se sont passées pendant son improvisation chaotique, qui, là déjà, ont mis en exergue un fil conducteur qu'il nous propose - et du reste, quand on écoute, quand on regarde et quand on a un peu l'habitude, on se rend compte qu'il y a une construction qui n'est pas innocente; parfois elle se perd, mais parfois elle se retrouve. Dans une pratique d'enseignement, l'enfant peut être **je**; nous voulons un **je** harmonieux d'abord par rapport à lui-même, pour ensuite que ce **je** harmonieux devienne harmonieux par rapport aux autres, parce que de toute façon, on est confronté à un monde d'autres et on doit se reconnaître dans un monde d'autres.

Au moment de la mise en mots pour communiquer l'expérimentation aux autres il y a parfois distorsion ce qui entraîne une incompréhension de la part de l'autre.

# Lesçons d'Enfants

*Le Docteur d'Alcantara est diplômée en médecine à la KUL. Elle se spécialise en psychiatrie juvénile à l'UCL où elle est actuellement responsable du département adolescents et jeunes adultes du service de psychiatrie de la Faculté de médecine UCL.*

## Preludio

On m'a demandé d'ouvrir un débat à propos des questions de prévention et d'éthique en rapport avec la musique et le son.

Je ne pourrais pas dissocier ces deux aspects, la prévention et l'éthique car, d'une certaine façon, elles se relancent constamment et peut-être même qu'on pourrait dire que l'éthique est la seule véritable prévention.

Je parlerai à partir de ma pratique de psychothérapeute d'adolescents et à partir de mon expérience dans le champ de la prévention en santé mentale de l'adolescence.

## Ritenu e poco rubato

Précisons d'abord la question. Il m'importe, pour ouvrir un débat, de mettre la question là où elle peut être créative

pour nous tous en dissociant les questions d'éthique de celles qui, dans nos pratiques à chacun, sont de l'ordre de la "déontologie professionnelle". Chaque profession, en effet, a sa morale, son code, ses règles qui en garantissent le bon fonctionnement. Pour prendre deux exemples propres à ma profession, je citerais le secret médical et le respect de la confraternité. Entre ces deux exemples, pas

pris au hasard, vous noterez un certain glissement qui illustre bien la tendance naturelle d'une déontologie professionnelle à se mettre au service de l'institution plutôt qu'au service de l'objet. Les adolescents ne sont-ils pas d'abord bousculants ?

L'éthique commence là où les règles ne permettent plus de décider ou de trancher, là où se joue un conflit de valeurs entre des lois fondatrices de la culture. La tragédie grecque, sous la plume de Sophocle, nous en donne un exemple extrêmement parlant dans Antigone. Elle incarne le dilemme entre les lois de la Cité et celles de ses ancêtres. En effet, la loi suprême de la Cité, dont le porte-parole est Créon, interdit à Antigone de donner une sépulture à son frère coupable de haute trahison, en même temps que la loi du sang lui impose de procéder au rituel de sépulture. Les logiques de Créon et d'Antigone s'affronteront sans se rencontrer, dans une dynamique irréversible qui entraînera la mort en cascade des protagonistes selon la logique du sang et des alliances, n'épargnant pas Créon dont le fils se donnera la mort pour s'unir à Antigone, sa promise dans le monde des morts. C'est dans leur "jusqu'au-boutisme" que les adolescentes rejoignent Antigone. Sans doute est-ce un élément de réponse à la question de savoir pourquoi Hervé Thys m'a demandé d'ouvrir un débat sur l'éthique à partir des signifiants de l'adolescence.

## Molto ritmico

Si la musique apporte à l'être humain toutes les merveilles dont parlent les projections que nous

avons vues au cours du colloque, pourquoi, massivement, les adolescents désertent-ils les académies que nos enfants ont peuplées ? Ne leur a-t-on pas apporté tout ce qui entoure la musique et peu de "musique" ? Ils nous accablent à un questionnement qui va au-delà d'une simple interrogation pédagogique. D'emblée, la clinique de l'adolescence va nous venir en aide, puisqu'on pourrait dire que, comme la naissance, l'adolescence est un "temps éthique", c'est-à-dire un temps où sera

questionné l'au-delà de la règle, ce qui fonde, ou légitime la règle. La règle, elle sert, à cet âge-là, à être transgressée à la recherche de ce qu'on pourrait appeler la limite. Dans la relation, l'adolescent questionne l'autre?: "Qui es-tu pour me dire ça, pour m'imposer cette règle? De quelle place me parles-tu? Quel lien entretiens-tu avec cette règle, que signifie cette règle pour toi? Après seulement, je ferai le point et me situerai légitimant à mon tour la règle". Le rapport au savoir subit à cet âge ce même déplacement. Je fais l'hypothèse que l'enseignement musical n'est pas épargné. "Ce n'est pas tant ce que tu sais qui m'importe, mais d'où tu le tiens et quel lien t'unit à ce savoir."

Un exemple illustre cela : il m'a été rapporté par une adolescente, qui racontait mi-figue, mi-raisin, le sort affreux que toute sa classe faisait subir à leur professeur de français, chahuté de toutes les façons. Avec un sens psychologique, digne d'un thérapeute chevronné, les élèves avaient capté la personnalité du professeur et tiraient parti de ses faiblesses. L'adolescente mêlait au récit son ambivalence face au sadisme qui la choquait, consciente de la partie de plaisir à laquelle elle et ses compagnes ne pouvaient résister.

On pourrait mettre en cause le professeur, ou noter que la situation était chargée politiquement puisqu'il s'agissait d'un professeur de français dans une école flamande, dans une Belgique en instance de divorce linguistique.

Quelques semaines plus tard, la même adolescente me raconte le dénouement inattendu aux chahuts. Ecoeurée par l'inattention chronique de ses élèves, le professeur tenta, une nouvelle fois, de capter l'écoute de la classe en proposant, comme initiation à la poésie, la lecture des chansons de Marie-Paule Belle. Une nouvelle fois, l'initiative, pourtant à la page, se solda par un brouhaha indifférent. Découragée, le professeur a lâché prise, est allée s'installer sur l'appui de fenêtre, a regardé par la fenêtre et, sans plus accorder d'attention aux élèves, elle s'est mise à chanter les chansons de Marie-Paule Belle. Elle a

déployé une voix qui détonnait complètement avec son petit air timide et il n'a guère fallu de temps pour que les élèves se calment et, dans un silence total, elle a terminé une audition dont l'adolescente en question, restait clouée d'admiration. Tout d'un coup, les élèves ont découvert chez cette femme un talent de chanteuse étonnant.

Impressionnées, elles ont interrogé leur professeur : "Vous êtes dégueulasse de nous avoir caché votre talent. Nous ne savions pas qui vous êtes!" Le professeur de rétorquer que la mission confiée par l'Education Nationale consistait à munir les élèves de connaissances suffisantes pour traverser l'Europe bientôt unie, non de transformer un cours de langue en concert.

Elle leur a confié que, jeune, elle avait voulu devenir chanteuse et que ses parents "raisonnables" lui avaient interdit une carrière si risquée. Et voilà, elle était devenue professeur de français, avec un grand amour pour la musique. La vie de ce professeur - il y avait quand même plusieurs heures de cours qui s'étaient terminées dans les larmes pour elle - avec un chahut chronique, le lien qu'elle a établi avec sa classe à partir de ce jour-là a été complètement différent. Les élèves respectaient la chanteuse en elle, pas le professeur de français, mais à travers le chant et son amour pour la musique, du coup les textes de Marie-Paule Belle ont fait l'affaire, elle a pu entrer en relation avec sa classe et ouvrir un espace d'enseignement. Ce qui est remarquable dans cette histoire, c'est que ses talents de chanteuse ne sont pas devenus la carotte pour faire travailler les adolescentes: "D'abord je chante, puis vous m'écoutez."

### In tempo di valse

Alors, l'écart entre la morale et l'éthique explique sans doute le paradoxe qui fait que les adolescents, en même temps, sont ces tricheurs rusés que nous connaissons en classe, et des êtres qui, dans la relation à l'adulte - peut-être un peu

comme les foetus - ne trichent pas, sont entièrement dans leurs questions. Leurs questions ou leurs mises en scène incarnent une position éthique; à nous de l'entendre ! Un exemple : la délinquance juvénile ne peut-elle s'entendre en tant qu'un symptôme collectif?, mais comme un symptôme de société, comme une position éthique sans morale, questionnant l'aliénation de la consommation. La toxicomanie ou le rapport toxicomane au produit - et je pense, en parlant de cela à la façon dont les adolescents peuvent employer un walkman sur un mode tout à fait toxicomane, jusqu'à en devenir sourds - on peut l'entendre comme la réalisation d'une jouissance interdite alors qu'elle est sans cesse promise et relancée par une publicité délirante et omniprésente.

Par ce biais-là, on arrive à la prévention dans ce qu'elle a de polémique. En effet, d'emblée, on voit le lien et le risque de glissement spontané entre prévention et contrôle social puisque, d'une certaine façon, la prévention devrait opérer au lieu même de la tâche aveugle de l'ordre établi, c'est-à-dire là où nous ne nous rendons pas compte des effets que nous produisons, au lieu de nos impasses. Nous vivons dans l'ignorance de nos impasses et, par définition, nos incompétences nous échappent. Encore une fois, la clinique de l'adolescence est éclairante car c'est un peu comme la naissance, un moment de la vie où on est en pleine crise de santé sans que les symptômes de la crise ne soient l'expression d'une maladie, mais en même temps, sans que la santé soit l'absence de symptômes. Cela complique considérablement les choses pour les médecins. Les symptômes, qui ne sont donc pas absents, sont les risques pris, les transgressions, la dépression même. On est donc face à un paradigme de la santé qui est extrêmement opérant, extrêmement mobilisant dans le champ de la prévention. Parce

### Moderato pastorale

que la santé s'entend alors en termes de dynamique, en termes de mobilisation.

Est-ce la perte d'éthique

qui oblige notre monde à multiplier les initiatives de prévention? Le film que nous venons de regarder en est une illustration. C'est quand même très questionnant de se voir présenter, comme une découverte ou une initiation ces gestes simples des enfants barbotants, barbouillants et fredonnants quand ils se familiarisent tout naturellement au monde des sons, du liquide et de la matière. Les mamans d'autrefois ne chantaient-elles pas en berçant leur petit après le bain ? L'enfant unique, dans un appartement exigu, entouré de jeux électroniques et d'un parent stressé, n'accèdera-t-il bientôt à l'univers du jeu qu'à l'aide d'un projet de prévention ?

### Allegro inquieto

Pas de prévention sans une certaine conception de la santé ou une certaine conception de la vie.

La prévention demande

une pensée prospective, donc un pari sur l'avenir, dont l'évaluation ne se fera que dans l'après coup- comme l'éducation-sans lien causal linéaire. Cette inadéquation linéaire s'illustre de façon exemplaire dans l'histoire de la contraception. Dans sa logique au premier degré, la médecine croyait avoir trouvé une réponse à ce qu'il est d'usage d'appeler une grossesse non désirée, alors qu'il s'agit d'une grossesse non programmée, le désir ayant ses racines dans l'inconscient. Une distribution massive de pilules dans les planings ne fut pas suivie par la chute spectaculaire escomptée des demandes d'I.V.G. (interruption volontaire de grossesse). Par contre, les effets de la contraception dans les relations entre l'homme et la femme nécessitent la multiplication des consultations conjugales. C'est comme cela que la prévention de la grossesse non programmée se solda par une crise entre les sexes! J'espère vous avoir démontré que, dans le champ de la santé mentale, un objectif de prévention clos, une adéquation linéaire entre un projet et ses effets, est mortifère. C'est dans l'éthique de la relation que se joue l'impondérable, l'imprévisible qui laisse ouvert un espace créatif au vivant.

## Andante sognando

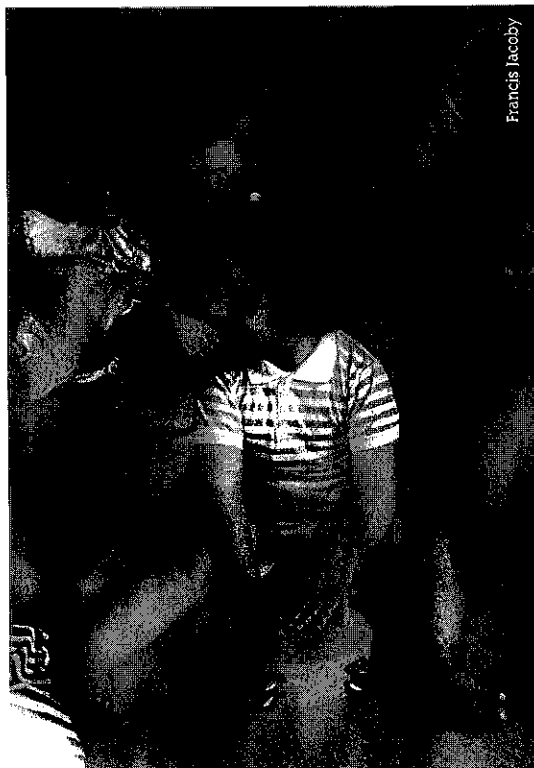
Il a été question, ces deux jours, de son, de créativité musicale et des utilisations moins heureuses, voire perverses, qui en sont faites. L'école est

fille du mariage souffrant du savoir et de l'ordre établis; la psychiatrie est issue de l'union boîteuse entre la médecine, la souffrance de l'âme et l'ordre établi, le mariage entre la musique et l'enseignement doit poser une série de questions aiguës en matière d'éthique. Pourquoi ? Probablement d'abord parce que la musique, comme l'art en général, a toujours eu un lien avec l'ordre établi. Le pouvoir religieux, les Cours d'Europe ont toujours donné à l'art une place particulière. Une deuxième raison extrêmement importante est liée aux effets produits par la musique. Plus le potentiel préventif d'une situation est élevé, plus les questions éthiques qui l'accompagnent sont importantes.

## Adagio sostenuto

Je propose de reprendre cela à partir du travail d'Hervé Thys, que je connais pour avoir longuement regardé les cas-

settes vidéo. Ce travail est l'exemple-type d'une situation hautement potentiellement préventive et analysable par la récurrence du cadre. Il est proposé aux enfants un espace-temps balisé par un cadre fait de règles simples (on peut les communiquer avec des gestes), précises, répétitives et toujours identiques. Dans cet espace, sont disposés des instruments de musique, un micro et une lumière rouge. Les enfants sont accompagnés par leur professeur qui restera présent, témoin silencieux, soumis à la règle de silence et de non-intervention, décalé par rapport à son rôle habituel. L'animateur donnera une seule fois la consigne avec des mots simples, précis et comptés, sans aucune explication qui limiterait le pouvoir d'interprétation du groupe. L'animateur ne se donnera pas d'autre tâche que de garantir les règles, et donc le cadre. La constance du cadre donne statut d'événement au contenu de l'heure pour les



participants, permet à chaque groupe d'écrire sa propre histoire de séance en séance. L'espace ainsi créé est libre, dans le sens de vierge et habitable. Ce n'est pas un espace "artificiellement" fabriqué par l'adulte pour l'enfant à partir d'un savoir de l'adulte sur l'enfant soupçonné abîmer les instruments de musique "fragiles" puisque "vrais" ou inapte à produire un son digne d'intérêt s'il n'est pas le fruit d'un fastidieux effort.

Alors les enfants, chacun pour soi, et le groupe dans son ensemble, vont pouvoir, dans cet espace-là se déposer et révéler quelque chose d'eux-mêmes. Quelque chose d'eux-mêmes individuellement, ainsi que de leur dynamique collective. Un pacte tacite avec l'adulte dit à peu près ceci: "Je sais que tu sais, mais tu ne dis rien, tu ne juges donc pas.". Notons l'importance de l'alternance entre les moments de silence, les moments sonores, les moments sonores collectifs et les moments sonores individuels. Moments sonores qui sont d'ailleurs appelés *tohu-bohu* plutôt que *chaos*; il n'y a pas de *chaos* produit par un cadre aussi précis. Par contre il y a un *tohu-bohu*, c'est-à-dire une production sonore libre et ouverte. Pour que cette expérience de création sonore puisse être source de vie et, par conséquent, un peu subversive, qu'elle puisse donner sa pleine mesure préventive,

toute la question réside dans l'accueil et le respect avec lesquels les adultes recevront ce que les enfants auront livré d'eux-mêmes. L'éthique est au rendez-vous, mesure fiable des effets préventifs. Prenons un exemple: un enfant arrive avec un petit air fermé, se détend, commence à produire des sons, accompagne la musique avec des mouvements de son corps, se met à danser tout en produisant des sons, alors qu'il est connu comme un enfant extrêmement fermé, inquiétant, agressif en classe, ne participant pas, ne répondant pas aux questions. Va-t-on lui dire après : "Ecoute, on sait que tu peux alors maintenant ça suffit. Tu arrêtes ta comédie et tu participes en classe, parce que nous avons la preuve que quand tu veux, tu peux."?

C'est une caricature, bien sûr, mais restons modeste, la psychologie dans les écoles a souvent servi de béquille à l'autorité. Il m'arrive de rencontrer des adolescents qui craignent les psychologues, ayant fait les frais de confidences répétées à leurs parents "pour leur bien". La question éthique tourne autour de l'usage fait ultérieurement de ce que les enfants auront vécu. Quelle lecture en sera faite ? Cela lui appartient-il tel un secret partagé ? Telle une porte ouverte sur l'avenir ? Pourra-t-il revenir et refaire ce type d'expérience ? S'il révèle une souffrance importante, y sera-t-il fait écho ? Ses questions lui seront-elles restituées ?? Les adultes parleront-ils, discuteront-ils, interpréteront-ils en son absence ? Ses parents seront-ils concernés par une éventuelle expérience intense ? Si j'énumère ces situations, à première vue extrêmes, c'est parce que ce type d'expérience peut produire des effets surprenants, parfois spectaculaires ou intenses.

### Finaletto capriccioso

téléphonez à un service public, vous serez d'emblée pris en main, ou plutôt pris à l'oreille. Il semble interdit d'être un instant

A l'opposé du tohu-bohu, nous baignons aujourd'hui dans une pollution sonore nommée "air ambiant". Si vous

seul avec soi-même, en silence. Il vous est supposé une telle angoisse qu'elle sera meublée en vous servant un morceau choisi, mutilé, d'un grand compositeur. Soit dit en passant: si le viol d'oeuvres d'art existe, vous attendrez au bout du fil au rythme d'un extrait rengainisé du Printemps de Vivaldi.

Pourquoi avons-nous aujourd'hui si peur du silence, de l'obscurité, du vide, si peur de manquer ? Quelle autre question véhiculerait ce rapport toxicomaniaque à la musique, si bruyamment mis en scène à l'adolescence ? Souvent, les scènes familiales se terminent par de grands claquements de portes et l'adolescent file dans sa chambre, allume sa sono, envoie dans toute la maison un bruit tonitruant; c'est soit le signe d'une trêve, soit le signe qu'il s'enferme dans un circuit fusionnel fermé. Peut-être que la question qu'il nous pose, serait de savoir si l'éthique de la musique et du son ne se trouve pas, en grande partie dans le silence; le silence comme un support à la découverte de l'autre, le silence qui permet une rencontre intérieure. Trop de musique empêche d'être soi, enferme dans l'univers de quelqu'un d'autre. L'éthique de la musique c'est le ton juste, l'intonation de la voix, la mélodie du bonheur alternée au silence de la parole. Je pense que je ne peux plus me taire.

### Débat

Question : Dans quel sens employez-vous le mot "prévention" ?

Mon expérience de la pratique de prévention avec les adolescents, répond le Docteur d'Alcantara; a bousculé toutes les idées que j'avais au départ; classiquement la prévention a un objectif et cela s'évalue, alors qu'il me semble que la prévention devrait soutenir quelque chose de l'ordre de la santé, de l'ordre du vivant et qu'alors ça nous amène dans une tout autre perspective.

Q : - Comment alors, approchez-vous le silence avec les adolescents, parce que ce sont des techniques...

A. d'A. :- Ce n'est pas difficile, je me tais...  
On ne dit pas assez qu'avec les adolescents la rupture du dialogue peut être un moment très créatif. Beaucoup d'adolescents ne sont pas intéressés par le dialogue avec les adultes; ils sont souvent adeptes de la palabre entre eux, "C'est plus cool" disent-ils. Il n'est pas inutile de rappeler combien la communication a aussi ses limites. A l'adolescence, les choses se vivent en actes, dans le corps, dans l'immédiateté et si on leur demande d'en parler, cela peut être à côté de la plaque et provoquer des éclats et des ruptures de dialogue. On a parfois des choses à leur dire et souvent on s'imagine qu'il faut une bonne communication, qu'il faut du dialogue pour qu'on leur dise ce qu'on a à leur dire. Je n'en vois vraiment pas la nécessité. Il faut tolérer du silence.

Un auditeur questionne sur les nombreux abandons que l'on déplore aujourd'hui chez les jeunes lors de l'apprentissage d'instruments de musique.

Quand j'étais adolescent, j'ai eu un maître qui était assez exigeant au sujet de la discipline... travail d'écoute, et avec quelques camarades de mon âge, nous avons pu réaliser des choses qui étaient intéressantes. Seulement à l'époque, il n'y avait pas beaucoup de radio, il n'y avait certainement pas la télévision, il y avait des disques 78 T avec des fonds sonores parasites. Aujourd'hui, on a des disques qui sont tellement extraordinaires, je crois presque mieux que dans la salle de concert, et je me pose la question de savoir si aujourd'hui les adolescents renoncent parfois à l'instrument parce qu'ils ne parviennent jamais, dans leur jeu personnel ou avec leurs amis, à égaler la qualité sonore, la qualité d'écoute de ce qu'ils entendent et qu'on donne à profusion. Je me demande si ce n'est pas cela la réponse.

T. De Smedt : - Bien sûr les progrès techniques sont assez aveuglants dans ce domaine-là, mais je crois qu'autant il y a toujours une volonté de perfection dans toute musique et qu'on essaye toujours de tendre à l'inaccessible, c'est d'ailleurs ça la musique, cette

espèce de saut pour produire la chose miraculeuse qu'on ne fera pas deux fois. Je pense que la musique a toujours eu un rapport au pouvoir et le pouvoir a toujours géré la musique. Aujourd'hui peut-être que c'est le pouvoir d'avoir enregistré à Tokyo, dans tel studio etc..., mais je pense que c'est une des fluctuations de la vie musicale qui en a connu bien d'autres et en Allemagne, notamment, à une certaine époque.

Evoquée également, la situation qui découle de la fréquentation des académies par deux catégories d'élèves aux conservatoires aux aspirations et aux objectifs fondamentalement différents sinon inconciliables.

Il est fait état de la difficulté pour les académies de distinguer entre les gens qui vont faire de la musique en amateur et ceux qui vont faire de la musique en professionnel et qui doivent donc terminer la boucle en académie, passer des examens d'entrée dans les conservatoires. N'est-ce pas là pour les académies un problème qui provoque le découragement d'une bonne partie des élèves, qui voudraient devenir de bons amateurs, mais qui sont amenés à décrocher.

Sur ce point, le témoignage d'un professeur de piano :

"Je retrouve énormément d'élèves d'académies qui disent qu'il quittent l'académie "parce que moi je rêve aussi de jouer Goldman, de jouer Patrick Bruel et mon prof me dit qu'elle veut bien m'apprendre mais qu'elle n'a pas le temps parce qu'il y a le programme.". Finalement, ils commencent par faire Patrick Bruel et puis ils se rendent compte que dans Bruel, finalement il y a que trois accords et que ce n'est pas très intéressant et passent vite à des choses beaucoup plus sérieuses où ils font du jazz, ils font des tas d'autres choses et ils raccrochent terriblement avec la musique et ils n'en veulent pas à leur prof, mais aux structures musicales actuellement existantes en Belgique. Je crois que, parmi les adolescents que je vois, c'est vraiment un raison principale du décrochage."







# Candidement

*Emmanuel Belin est assistant du Département des Communications de l'UCL*

Enfant, son... deux notions simples comme le quotidien, deux outils anodins du langage des hommes qu'à première vue rien ne prédestine à associer. Pourtant, si l'on y regarde de plus près, ces évidences galbées du bon sens explosent: se dévoile alors une forme, une trame qu'on pressent pleine de l'entente privilégiée entre ces deux idées. C'est à cette archéologie, mi-poétique, mi-sérieuse, que je propose de consacrer cette réflexion candide.

Qui n'aimerait entendre le chant des sirènes, cette musique au-delà du son que nos rêves intuitionnent sans jamais la capturer? Qui, sinon Ulysse, n'irait se fracasser contre les récifs pour la volupté d'une telle mélodie? La beauté qui tue, c'est bien plus que le beuglement de la vache de mer dont parle notre civilisation de la platitude et de l'aveuglement?: la musique, c'est du sens et le sens, c'est la vie. Les cris des lamantins faisaient sens pour les infortunés marins et, en cela, devenaient musique céleste. Autrement dit: le bruit devient musique quand il fait sens à celui qui l'entend. Pas de définition positive, seulement une connotation.

Découvrir le sens, c'est relier, raccrocher, assimiler. Relier le désordre à l'ordre, le nouveau à l'ancien, l'aventure à la routine. C'est trouver, dans le chaos, la voie vers une quête, un projet déjà, là, en devenir. Toute musique est donc religieuse. Or, tout homme est projet, partition, potentialité en voie d'accomplissement. Mieux: toute vie est projet, réalisation phénotypale d'un génotype par ponction sur l'imprévisible magma du monde. Ainsi, le bruit du placenta dont parle Catherine Dolto-Tolitch, est vraiment un chant: au même titre

que les hormones, les protéines, l'oxygène, ... il participe à la réalisation de l'embryon, à l'effectivité du projet de vie dont il est porteur en puissance.

Guetteur joyeux, l'enfant se construit aussi avec des sons. Sa disposition musicale n'est pas de l'ordre de l'avoir, mais de l'être. Elle n'est qu'une des multiples facettes du tropisme à la croissance, par lequel il se définit. L'enfant est ontologiquement mélomane au sens large. Ou encore: l'enfance est une merveilleuse création musicale où, du brouhaha, de la cohue, de l'inconnu émergent progressivement la vie, l'harmonie, l'intimité grâce à une quête dont il est dépositaire. Actif dans un monde de ressources et de contraintes, il exerce son aptitude et, par là, l'effective, emplît la forme vide, donne substance à ses virtualités. Pour cette raison, si l'aptitude musicale, qui n'a d'existence que dans ses effets, est de l'ordre de l'humain, de l'inné, l'allure qu'elle prend dans les faits dépend de l'histoire, de l'ipséité, de la culture, de l'environnement de l'enfant. De même, s'il n'a rien à guetter, il se détourne et cherche ailleurs de quoi se réaliser: la musique n'est pas le seul chemin de l'épanouissement!

Il en est un cependant, et cela ne laisse pas de nous interroger. Pourquoi fallait-il que les sons fussent au nombre des dispositions humaines - ce que la diffusion transculturelle du phénomène musical atteste largement? La réponse est déjà là, en filigrane dans ce qui précède: parce que le monde est auditif. Images, odeurs, mouvements, formes s'y dessinent sur fond sonore. Le chaos où l'homme cherche le cosmos n'est pas fait que de poutrelles enchevêtrées, de flux tourbillonnants, de reliefs intrigués; il est aussi de déflagrations, de grondements, de hurlements, de chuchotements, de frémissements et de

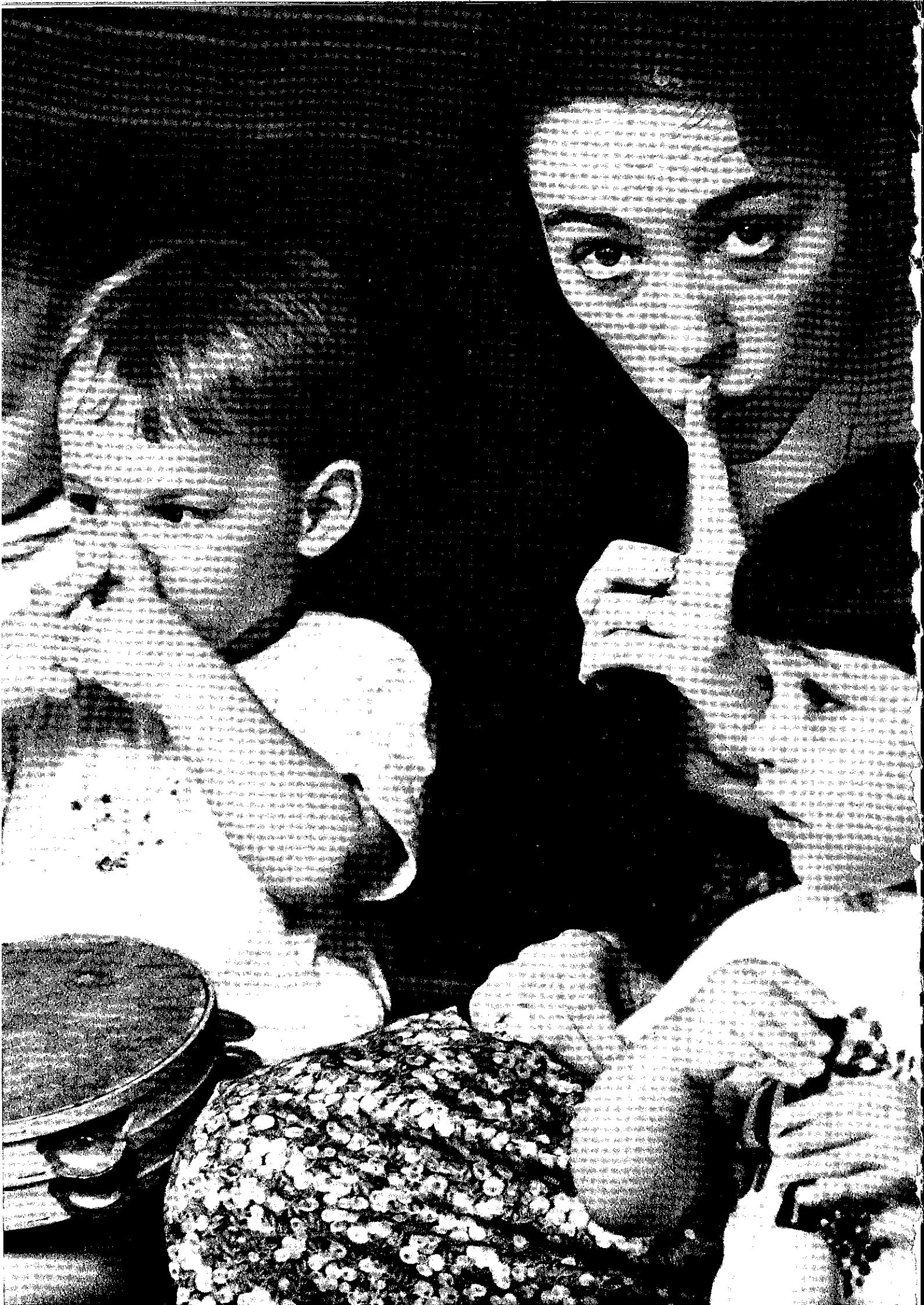
gazouillis. Etre au monde, projet dans la tourmente, il fallait que l'homme fût sonore. Son espace de prairies clôturées, d'espèces domestiquées, de relais calfeutrés, d'aqueducs intersectés n'avait de sens que si les sons étaient eux aussi domptés, apprivoisés. Il fallait que l'homme se ménage un cocon pour oser explorer, respecter l'autre radical, la mort, le bruit, le tumulte.

L'acte de création musicale - que nous comprendrons comme activement présent aussi dans l'audition et l'exécution - est donc un mouvement, un rapport constructif au monde plus qu'un état objectivement défini. L'enfant qui fredonne une comptine met en oeuvre, sinon les mêmes mécanismes psychiques et cognitifs, au moins la même logique esthétique que le grand compositeur. Et c'est là sans doute l'immense richesse du travail musical: à tous les niveaux de complexité, de virtuosité, sans effet d'habituation, ni sensation de routine, il permet la surprise, l'exaltation, la joie de créer, d'exprimer. La musique rappelle l'enfance indéfiniment et sous de multiples formes, y compris les plus adultes. De comptine, elle devient symphonie; de naïve, elle devient savante, sans perdre jamais l'indiscible ferveur constructive, le formidable enthousiasme de celui qui découvre l'autre et le même en l'autre.

Mais alors, pourquoi ne pas en rester à la comptine? Pourquoi faut-il que l'adulte, pour être enfant, ne puisse faire comme l'enfant? Pourquoi y a-t-il des manières adultes d'être enfant? Parce que l'homme est un être qui se lasse, parce qu'il a de la mémoire et qu'il apprend. Mais aussi, et ceci implique cela, parce qu'il est un être social. La dimension du partage est essentielle dans l'expérience musicale. Or, celle-ci introduit la nécessité de la communication, de la compréhension

mutuelle et donc de la codification - fût-elle indicelle et implicite. Initialement solitaire, l'acte musical tend rapidement à s'étendre socialement, au moins dans sa dimension productive. Un consensus doit alors être trouvé, qui implique une extériorisation, une abstraction de la disposition musicale, une conformation des formes spontanées de chacun à un modèle hypothétique référentiel. Cette socialisation codée porte le meilleur comme le pire. Elle transforme l'effusion en fusion, culturellement variable, jusqu'à un seuil. Mais, dès lors que le médium s'abstrait, se systématise, s'automatise, que les moyens de communication deviennent eux-mêmes instance de production musicale, l'acte créateur se flétrit et s'éteint. Routinière, prévisible, la musique est devenue adulte. Suffisante - aux deux sens -, elle cesse de jeter le pont entre l'intimité et l'inconnu, pour réduire le monde à soi.

Tout ceci nous invite à voir dans la musique une des innombrables expressions de l'incontournable complémentarité de la nature et de la culture culturelle dans ses formes, elle renvoie dans sa quiddité, dans le fait qu'elle soit, plutôt que de ne pas être à ce qui fonde l'unité de l'homme et de son environnement. Certes, elle n'est pas centrale. Rien n'est central, et c'est une vieille manie égocentrique de chercher partout un centre. Elle n'est qu'une des multiples voies, ni nécessaires, ni suffisantes par lesquelles s'expriment la vie, la beauté, le sens. Elle contient en soi toutes ces idées et toutes ces idées la contiennent en elles. Un monde sans musique ne serait pas très beau, mais serait sans doute vivable, comme un monde sans poèmes, sans religion, sans passion, sans idéaux, sans art, sans fêtes, sans erreurs, sans différences, sans rêves, sans mort ou sans vie... Il faut l'admettre pour aimer avec tolérance.



Ont collaboré à ce numéro:

Anne D'Alcantara, Jean-Claude Baertsoen, Emmanuel Belin, Thierry De Smedt, Françoise Dolto-Tolich, Michèle Giroul, Isabelle Join-Lambert; Henri Pousseur, Georges Thines, Hervé Thys, Brigitte Wilson

**ORPHÉE APPRENTI**

est une revue publiée par le Conseil de la Musique de la Communauté Française.

**PRESIDENT**

Robert WANGERMEE

**COMITE DE LECTURE**

Françoise DUFÉY, Emile HENCEVAL, Robert WANGERMÉE

**COORDINATION GENERALE:**

Françoise DUFÉY

**CONCEPTION GRAPHIQUE**

Pierre-Etienne FOSSE

**PHOTO DE COUVERTURE**

Jeunesses Musicales

**IMPRESSION**

Presto Print

**ABONNEMENT**

L'abonnement annuel à Orphée Apprenti (2 numéros) coûte 400 FB qui peuvent être versés au compte n° 310-0109496-69 avec la mention : Orphée Apprenti.

Le numéro : 250 FB.

**CONSEIL DE LA MUSIQUE**

Boulevard Reyers 52 - 1044 Bruxelles - Tél.: (02) 734 88 37 - 735 38 15 - Fax : 734 42 14

EDITEUR RESPONSABLE : Robert WANGERMEE - Avenue Huysmans 205 - 1050 Bruxelles