

Espaces et partages musicaux

Le sonore musical humain ne s'acquiert pas par simple écoute, ce n'est pas une imprégnation passive. Lorsque l'enfant entre dans le monde, la musique y est déjà, sous la forme que lui ont donné les renouvellements requis par la lutte contre l'usure de son pouvoir à activer des états mentaux privilégiés. Dans une culture jalonnée par la progression de la rationalité la musique ne pouvait que se complexifier dans ce même sens. Aussi, rejoindre la musique dans l'abstraction où notre histoire l'a conduite nécessite en principe pour l'enfant de posséder le niveau mental équivalent ! Ce qui est évident en ce qui concerne la physique ou les mathématiques ne semble pas l'être pour la musique. On pense volontiers qu'elle n'est que bruit organisé, se recevant tel quel. Or comme pour le savoir en général, le niveau d'abstraction que porte le musical ne sera atteint par l'enfant qu'au gré de la construction de la pensée. Pourtant, c'est bien avant que débute son entrée en musique, il est donc évident que des formes transitoires d'activités vont être mises en œuvre par l'enfant dans sa conquête du musical. L'observation met en évidence l'existence de plusieurs de ces instances pre-musicales ; je propose de décrire les divers modes d'interactions qui les particularisent au travers du terme d'espace, dans un sens ancien du terme que nous devons à Leibniz, qui parle *d'occurrence des coexistences*. Cet espace déterminé par ce qu'il contient est évidemment en contradiction avec celui imposé par Kant qui le dit préalable à tout contenu !

L'*espace musical* est donc ainsi le lieu où se rencontrent les musiciens au travers de leur action. C'est un partage. Il est, au départ de la vie, d'abord concret, puis va évoluer par étapes vers des formes de plus en plus abstraites. Concrètement, l'observation des enfants permet de comprendre cet enchaînement d'espaces : ils se distinguent les uns des autres non seulement par leur niveau d'abstraction, mais aussi par les principes différents de conservation mis en œuvre pour la reconstitution musicale. Se succèdent ainsi les espaces verbaux, sonores et moteurs, avant de finalement accéder à l'espace musical proprement dit, qui n'est pas un aboutissement, mais lui aussi théâtre d'une lente construction, au gré des choix et possibilités de chacun.

Les espaces

Cette manière d'expliciter la genèse du musical n'est pas qu'une construction de l'esprit, mais émanation d'un principe plus général. Les espaces musicaux émergent en effet d'un espace primordial, celui que crée la manière humaine d'accueillir les nouveaux nés. L'environnement dynamique associant voix parlée et chantée, manipulations et balancements, sature les mécanismes mentaux de vigilance et d'orientation, isolant l'enfant du monde, générant ainsi un champ de la quiétude. Il nous accompagnera notre vie entière, se réactivant au gré de ce que nous serons devenus musicalement.

Cette partie importante de l'humanisation, véritable postgestation, est une neutralisation de la mise en alerte par le sonore et une limitation de son spectre d'utilisation, concordante avec l'usage du lieu et du temps. Mais elle est aussi le prodrome d'un acquis essentiel pour la suite, la posture *d'appropriation*. On peut l'imaginer ainsi : le petit enfant, se découvrant seul au réveil, percevant le danger lié à cette solitude, se met en balancement, se met à psalmodier. Il réactive ainsi pour lui-même, par lui-même le contexte sécurisant dont il a assimilé le principe Cette reconstitution est l'acte fondateur de l'intentionnalité musicale : c'est à partir de l'appropriation de l'usage d'un sonore dépourvu de sa capacité d'activations comportementales directes que le musical va se construire.

L'espace verbal

Des modes d'organisation pre-musicaux ne sont pas tant requis par l'absence ou l'insuffisance de représentation musicales proprement dites que par celle de leurs moyens de traitement. En effet, le propre de la séquentialité musicale est d'être faite d'éléments qui ne sont jamais présents simultanément, leur voisinage doit donc être pensé, d'une manière ou d'une autre. La première solution mise en œuvre par l'enfant sera de recourir au langage, qu'un développement préétabli rend

précocement performant dans l'organisation de la successivité. Ainsi, dans sa première expression, le chant est fait de chaînes verbales musicalisées. Ceci se fonde et s'exerce dans un espace de partage rendu possible par une fonctionnalité apparaissant durant la troisième année : *la synpraxie*. Elle est la capacité de chanter de concert, soit d'adapter son activité à celle des chanteurs présents. Il faut bien comprendre que cette régulation de l'action n'est pas de l'ordre de l'imitation, mais de la reconstitution. C'est en fait l'ajustement, au fil de son déroulement, de quelque chose qui a été intériorisé, essentiellement verbalement pour l'instant. Toute activité séquentielle est un assemblage de traces, soit d'actions préalables, soit de répercussions motrices générées par la perception. Il y a donc bien partage de ressource : le chant d'ensemble régule celui de chacun, permettant à ceux qui ne disposent pas encore des moyens nécessaires une activité anticipant sur leur niveau réel. Celle-ci crée ou renforce des traces réutilisables. L'espace de partage est ainsi lieu de relais des savoirs. De manière générale, l'existence de tels apports est observable directement dès lors qu'on sollicite l'activité individuelle des élèves. Cela concerne en fait toutes les formes de conservations auxquelles va recourir l'enfant dans sa lente construction du musical. La reconstitution différée permet au pédagogue de prendre acte de la réalité des acquis issus de l'action, mais évidemment aussi de ses limites. Ainsi, les petits amenés à reproduire la chansonnette bien connue de tous proposent par exemple la forme lapidaire *frèreJaq - frèreJaq, dormezvous- dormezvous* toujours sur les mêmes trois notes *do ré mi*.

Mais la vraie démonstration de la prédominance du langage dans cette première phase de la construction musicale apparaît lorsqu'on demande à l'enfant de chanter « sans les mots ». Son action peut alors au mieux s'esquisser puis se dissoudre, mais plus généralement se révéler impossible. La notion même de mélodie, évidente pour nous, n'existe pas encore à cet âge ; l'enfant ne possède que du mot musicalisé.

L'espace vocal

La construction mentale, dans son premier temps centrée sur les coordinations de l'action, va intégrer la vocalisation en tant que motricité. Vont alors apparaître de nouvelles possibilités de conservations musicales, celles des traces motrices séparées de leurs verbalisations initiales. Ces premiers *schèmes* - ils sont ce qui est *généralisable dans une action* nous dit Piaget - ne sont là encore que des évocations rigides, simplement juxtaposables, sans les nécessaires coordinations d'ensemble. On constate l'existence de cette simple mise en voisinage dans cette forme couramment observable de Frère Jacques : en suite du *do ré mi* de la première, la seconde cellule mélodique est chantée *ré mi fa#*, au lieu de *mi fa sol*. C'est en fait une reprise de la première cellule hors de contrôle d'ensemble.

Les premières activités musicales non-vocales débutent aussi, mais les gestes à enchaîner sont simplement assujettis aux conditions de l'action séquentielle, sans rétrocontrôle. On le constate lors d'une tâche simple de flûte douce, consistant à répéter périodiquement les notes *do si do* : les plus jeunes, une fois sur deux feront *si do si*. Il faudra attendre une nouvelle période du développement des coordinations de l'action pour que l'enfant puisse induire ou partager un nouvel espace d'activité.

L'espace moteur

Arrivé à l'âge de l'intégration de l'activité musicale par la sphère motrices, l'enfant bénéficie de la mise en œuvre d'une fonction primordiale de l'activité séquentielle : la planification préalable. Dorénavant, la successivité ne repose plus sur l'ordonnancement, soit l'assujettissement pas à pas du déroulement, mais de la mise en œuvre du résultat d'une insertion préalable des gestes dans un geste musical global. Cet *emboîtement de schèmes* est un compromis, puis qu'il s'agit d'adapter l'objet successif prévu à reconstitution à la condition préétablie de toute succession motrice, telle qu'inscrite dans l'organisme : le principe d'alternance. Il en ressort les formes altérées observables durant les activités rythmiques, qui témoignent de la dynamique mentale *d'équilibration cognitive*. Cette réinterprétation porte tant sur l'organisation de la forme que sur celle des durées, le but étant de résorber les tensions liées au modèle. Par exemple, très simplement, la forme ternaire à frapper *gauche-droite-droite*, peut se

réduire à une simple alternance, ou être redistribuée dans une mesure à quatre temps par l'ajout d'un silence réducteur de tension.

Mais l'intégration de l'activité par la sphère motrice a une autre conséquence. Dorénavant l'intention ne se répercute plus en réponses motrices directes. L'enfant devient capable de participations musicales partielles, de maîtriser *musique émise* et *musique omise*, comme en parle joliment Francon de Cologne au XIII^{ème} siècle. Mais nous sommes encore dans le temps du concret. Une limite existe donc : celle que les composants émis et omis soient tous *présents* dans l'espace musical.

L'activité chantée progresse elle aussi. Les cellules mélodiques ne sont plus juxtaposées, mais parties intégrantes d'un ensemble déterminé par la conservation d'un caractère invariant. Clairement dit la tonique permet l'assemblage cohérent des diverses cellules mélodiques constituant la chanson. Une limite existe ici aussi, elle apparaît lorsque sont reconstituées des mélodies comportant des parties articulées harmoniquement. Elles sont systématiquement réinterprétées dans le contexte monodique, faute du double invariant que nécessite la modulation harmonique, puisqu'il s'agit d'ajuster tonalement chaque mélodie, puis les mélodies entre elles de manière tonale aussi. On peut aussi observer l'assujettissement au concret qui caractérise cet espace lors de l'activités de solmisation particulière de ce dont on a fait un objet, – dit *la gamme* –, pensant généralement que l'appropriation du nom des notes se confond avec celle de la fonction musicale à laquelle ils sont associés. Souvent, bien que musiciens, cet exercice nous paraît simple. Or l'observation nous fait découvrir qu'en demandant aux enfants des performances « sans le nom des notes », donc en utilisant une syllabe unique qui prive du repère de la chaîne verbale, que les séries peuvent être non-scalaires, ou encore comporter 7 ou 9 pas sans que leurs auteurs s'en aperçoivent (et nous pas toujours, abusés par l'usage final du cadentiel *si-do* jouant parfaitement sa fonction résolutive).

L'espace musical

Des changements vont annoncer l'accès à l'espace musical proprement dit. Il faut rappeler encore une fois que ce n'est pas un aboutissement, mais l'entrée dans une lente construction, au gré des choix et possibilités de chacun. L'activité musicale sera désormais assujettie à un mode particulier de régulation d'ensemble, le groupement tonal. On s'en aperçoit au travers de cette manipulation simple : on propose à apprentissage conjoints la série de notes *mi-fa-sol-fa-mi-re-mi* – qui ne contient pas le *do* –, puis une fois acquise on demande de la reproduire. Les enfants ayant accédé à l'espace musical débiteront la reconstitution sur la note *do*, car ils l'ont *déduites du contexte*. Les plus jeunes engageront leur activité sur le *mi* : la dernière note entendue. Le bien nommé système tonal apparaît ainsi bien pour ce qu'il est : un principe de traitement et non pas une configuration mélodique. Dès ce moment deviennent possibles la gestion des premières modulations harmoniques, la maîtrise des formes canon tant vocales qu'instrumentales.

Conclusion

La progression des capacités de représentation musicales est une lente construction. L'usage de la régulation visuelle de l'activité (imitation directe, tablatures, notations diastématique) permet de contourner cet obstacle, mais instaure une rupture entre possibilités de reproduction et de reconstitution. La pédagogie de la musique se doit d'en tenir compte. De manière générale, la formation du pédagogue de la musique doit se centrer sur les connaissances issues de l'observation directe, permettant la compréhension de l'espace dans lequel l'enfant évolue. L'enjeu est de cesser de confondre incapacités et limites momentanées. Le but doit être d'instaurer une pédagogie de l'aide en imaginant des activités respectant le niveau atteint et favorisant la construction du suivant. Le paradigme des espaces de partage est un instrument privilégié de compréhension de la transmission musicale, riche de l'idée que les gestes pédagogiques sont des relais de la pensée de l'enseignant vers celle de l'élève.

Pierre Zurcher, septembre 2012