

2010b « Historias de vida : entrevista con François Delalande », entretien avec Andrea Giraldez, *Eufonia* n° 49, Grao, Barcelone.

Pour ne pas contredire cette réputation d' « humilité » que me fait Andrea Giraldez, je ne traduirai pas cette gentille introduction (en espérant cependant que quelques lecteurs la comprendront...)

Para este número hemos tenido el honor de entrevistar a una de las grandes figuras de la educación musical del siglo XX: François Delalande. Nuestra intención ha sido la de conocer algunos aspectos de su biografía, para entender en qué medida su trayectoria de vida ha influido en su pensamiento y práctica profesional. Pero también nos ha interesado conocer de primera mano su opinión sobre algunas de sus publicaciones más difundidas, los trabajos que actualmente está llevando a cabo y, sobre todo, sus reflexiones en torno a la educación musical actual.

En cada encuentro con François se vuelve a descubrir la humildad que sólo los sabios son capaces de tener y, sobre todo, el entusiasmo de un profesional apasionado por su trabajo. En este sentido, conocer a François supone mucho más que tener la ocasión de contactar con un excelente profesional y se convierte en una lección de vida.

ANDREA GRALDEZ ¿Cuál es tu formación y cómo y cuándo comenzaste a trabajar en el ámbito de la educación musical?

Quelle est ta formation ? Quand et comment as-tu commencé à travailler dans le domaine de l'éducation musicale ?

FRANCOIS DELALANDE. Ma formation est un peu bizarre. J'ai fait des études d'ingénieur. Mon milieu familial et mon goût pour les mathématiques me destinaient à ce métier. La musique, je l'ai réellement découverte tard, vers 16 ans. Il se trouve qu'on n'enseignait pas la musique dans l'école secondaire que j'ai fréquentée, et de la musique je ne connaissais que les cantiques à l'église et la musique militaire au défilé du 14 juillet (la fête nationale en France). Mais quand j'ai eu 16 ans, mes parents ont acheté un électrophone et quelques disques et ce fut pour moi un coup de foudre. L'émotion que je ressentais était une énigme plus profonde que les problèmes de mathématiques. De sorte que lorsque je me suis engagé dans les études d'ingénieur, je savais déjà que je n'exercerais jamais ce métier, mais que ma vie serait consacrée à la musique.

Cependant, pendant mes études, j'ai toujours donné des leçons particulières de mathématiques, et l'un de mes petits élèves a certainement beaucoup contribué à mon intérêt pour la pédagogie. Il était nul en maths, et avait de lui-même une très mauvaise image. En réalité, il n'était pas idiot du tout et c'était pour moi un défi, un problème de recherche, que de trouver des astuces pour qu'il comprenne. En début d'année, il était dans les derniers de la classe et il en avait honte, en fin d'année dans les premiers et il en était fier, et j'ai su que cette expérience avait transformé son attitude dans la vie. L'aider à être fier de lui était bien plus important que de lui apprendre à résoudre des équations. Cet élève m'a enseigné la pédagogie.

J'ai compris qu'épanouir une personnalité est bien plus important que transmettre un savoir et des techniques.

Voilà la base de ma formation. Ensuite, j'ai enseigné pendant trois ans les mathématiques dans des écoles secondaires, ce qui me laissait le temps de compléter, à un rythme intensif et accéléré, mes études musicales (surtout en orgue et en écriture) et quand je suis arrivé au Groupe de Recherches Musicales, il n'était pas difficile pour moi de comprendre que la musique concrète, qu'on composait sans solfège, en manipulant les sons, pouvait transformer la pédagogie musicale. Contrairement à beaucoup de musiciens qui voient l'enseignement comme un gagne-pain, j'ai une haute considération pour la pédagogie.

A.G. Cuál ha sido tu trayectoria profesional? (Me refiero a que nos cuentes en qué has trabajado: como profesor, investigador, músico, etc. y en qué lugares).

Quelle a été ta trajectoire professionnelle ? (Je voudrais que tu nous dises à quel titre tu as travaillé : comme professeur, chercheur, musicien, etc., et dans quels lieux).

F.D. De 1970 à 2006, mon point d'attache a été le GRM. Avant cela, pendant mes études, j'ai lu beaucoup, et écouté beaucoup de musique, notamment contemporaine. Un concert-analyse des *Structures pour deux pianos* de Boulez m'avait choqué. Personne, me semblait-il, ne pouvait *aimer* cette musique, et le relatif succès d'estime de la musique sérielle ne pouvait reposer que sur le snobisme. Il y avait là une forme d'imposture.

J'ai découvert le *Traité des Objets Musicaux* de Schaeffer à la même époque, peu après sa parution en 1966. On y trouvait au contraire une réflexion profonde et sincère sur la musique, non pas sur la musique « concrète », dont Schaeffer était l'inventeur, mais sur la musique en général. Il suffit de regarder la couverture du livre : on y voit à gauche un violon, une partition, un tracé d'onde acoustique, c'est-à-dire des objets, et à droite une main qui tient un archet, et une oreille, qui symbolisent le geste et l'écoute. Ce livre analyse la façon dont des conduites humaines (faire et entendre) se déterminent face à des objets, et il se situe à la croisée d'une anthropologie de la musique, de la psychologie et de l'acoustique, non pas pour expliquer la musique concrète, mais pour comprendre la musique à la lumière de l'expérience concrète. C'est du moins ce que j'ai trouvé dans ce livre, et j'en ai fait mon programme.

J'ai hésité pendant quelques années entre la composition et la recherche (j'ai même enseigné la composition électroacoustique, à côté de Guy Reibel, au Conservatoire, pendant deux ans), mais c'est finalement la recherche en « sciences de la musique » qui m'a happé. Au fond, la musique électroacoustique m'intéressait plus par le nouvel éclairage qu'elle apportait sur la musique en général que par les oeuvres, et ajouter quelques titres au catalogue me motivait moins que contribuer à repenser la musique.

J'ai donc dirigé les recherches théoriques au GRM, qui m'a servi de tremplin pour enseigner à l'occasion et marginalement, soit en musicologie à la Sorbonne, soit en psychopédagogie, au CFMI (Centre de Formation de Musiciens Intervenants dans les écoles) de l'université d'Orsay, notamment, et pour essaimer dans d'autres centres de recherche, en France et en Italie surtout.

Mes axes de recherche sont toujours les mêmes : d'une part l'analyse d'une musique sans notes, ou de la musique au-delà des notes, c'est-à-dire comme sons et conduites humaines, d'autre part la naissance et le développement de ces conduites au cours de l'enfance, à la faveur d'une pédagogie.

A.G. ¿Qué personalidades del mundo de la educación musical han sido tus referentes?

Quelles personnalités du monde de l'éducation musicale ont été tes références ?

F.D. Les lectures en éducation musicale ne m'ont pas beaucoup aidé : les méthodes actives qui

étaient nées dans les années 1930, comme Orff, Willems, Martenot, Dalcroze, etc. ne m'apportaient pas grand-chose, puisqu'il me semblait évident qu'une nouvelle voie s'ouvrait à la pédagogie à cause des grandes transformations du milieu du XXe siècle, à savoir d'une part la possibilité de créer la musique sans notes, à partir de sons, d'autre part la connaissance des musiques extra-européennes qui nous obligeaient à relativiser la place du système tonal.

Pour l'éducation artistique, les modèles venaient plutôt de la peinture, par exemple Arno Stern. Il y avait longtemps qu'on encourageait et aidait les enfants à peindre, dans des ateliers ou dans les classes. Les courants artistiques du XXe siècle avaient permis de comprendre l'art enfantin.

Les grandes références, pour réfléchir à une forme de création musicale enfantine comparable à ce qui s'était passé en peinture étaient Schaeffer et Piaget, qui ni l'un ni l'autre ne se sont occupés d'éducation musicale.

A.G. En los países de habla hispana tu obra más conocida es "La música es un juego de niños". ¿Qué significa para ti ese libro? ¿Crees que lo que allí se plantea sigue estando vigente?

Dans les pays de langue espagnole, ton œuvre la plus connue est « La musique est un jeu d'enfant ». Que signifie pour toi ce livre ? Crois-tu que ce qui proposé dans cet ouvrage soit toujours actuel ?

F.D. Justement, le titre vient de la référence à Piaget. Piaget analyse le jeu en trois grandes périodes : le jeu sensori-moteur, le jeu symbolique et le jeu de règles. Or, si on cherche à comprendre les conduites musicales à un niveau très général, indépendamment des systèmes propres à une culture et une époque, on constate que produire de la musique, avec sa voix ou un instrument, c'est toujours une combinaison, dans des proportions variables, de jeu sensori-moteur, de jeu symbolique et de jeu de règles. Produire un son avec une flûte ou un violon suppose un réglage sensori-moteur -un contrôle de la sonorité par le geste et les sensations-, très proche de ce que l'on apprend à maîtriser dans les premières années de la vie ; donner au son et à la phrase un caractère expressif -une légèreté, une vigueur, etc.- c'est une symbolisation qu'on développe dans l'enfance, et le plaisir d'organiser, de combiner, est une forme de jeu de règles.

Donc, oui, je pense que cet objectif est universel et hors du temps. De même que le *Traité des Objets Musicaux* n'est pas un traité de musique concrète mais un livre sur la musique en général, reconsidérée à la lumière de l'expérience concrète, de même l'objectif de la pédagogie que j'étudie n'est pas, ou pas seulement, d'ouvrir les enfants à la création d'une musique "contemporaine", qui passera forcément de mode, mais de profiter de l'aubaine historique qu'est pour nous l'apparition d'une musique sans notes ni solfège pour développer des conduites musicales universelles.

A.G. ¿Cuáles han sido tus principales líneas de investigación en el ámbito de la educación musical en los últimos años?

Quelles ont été tes principales orientations de recherche dans le champ de l'éducation musicale ces dernières années ?

F.D. Récemment, je me suis surtout occupé soit des plus petits, c'est-à-dire des enfants de moins de trois ans, soit des plus grands, ceux des collèges ou des lycées.

Les tout petits m'ont toujours intéressé, d'ailleurs autant pour des questions de recherche fondamentale que de conséquences pédagogiques. Il s'agit de savoir comment commence la musique et pourquoi on produit quelque chose comme de la musique dans toutes les cultures. Il suffit d'observer les bébés qui sont fascinés par le son. Ils produisent un son par hasard et si

ce son attire leur attention, ils le répètent -c'est ce qu'on appelle une réaction circulaire. Vers 7 ou 8 mois, non seulement ils répètent, mais ils modifient le geste, donc le son, et pour nous musiciens c'est une répétition avec variations. On peut y voir le germe du processus d'invention. Je suis bien placé pour faire le parallèle avec les stratégies de composition que j'ai analysées par ailleurs. Ces trouvailles sonores que les jeunes enfants développent par variations, c'est ce qu'on appelle une « idée musicale » (l'équivalent du thème ou d'une quelconque « singularité sonore » qui excite l'imagination du compositeur). J'ai fait ou dirigé quatre campagnes de recherche sur les explorations sonores des jeunes enfants, et la dernière, la plus approfondie, a été menée en Italie, avec un centre d'études italien le CSMDB et une équipe de 15 personnes, dans d'excellentes conditions. Nous avons commencé les observations en 2002 et le livre qui en est résulté est sorti en mai 2009 : *la nascita della musica*. C'est une contribution à l'anthropologie de la musique, mais l'objectif pédagogique est clair : c'est évidemment sur cette base d'un intérêt très vif des bébés pour le son, d'une jouissance du geste musical, d'une expression par le son, d'un goût des alternances, des symétries, de la construction qu'il faut bâtir une pédagogie.

Pour les adolescents, j'ai suivi de très près le développement des outils informatiques. Au GRM, nous avons étudié pour les classes, d'une part un CD-ROM (*la musique électroacoustique*, 2000) qui comporte des outils de transformation du son, et d'autre part une adaptation d'un logiciel « d'écoute instrumentée », pour analyser et représenter graphiquement le sonore, l'Acousmographe. D'autres centres ont offert d'autres outils, et on voit mieux maintenant comment on peut aborder la musique, et en particulier les formes de création, à l'école secondaire.

A.G. Uno de tus grandes temas ha sido el de la creatividad musical. ¿Piensas que la música que se enseña en las escuelas fomenta la creatividad? ¿Están los profesores convenientemente formados para cumplir este objetivo? ¿Qué podríamos hacer para intervenir en este ámbito?

L'un de tes grands sujets a été la créativité musicale. Penses-tu que la musique qu'on enseigne dans les écoles favorise la créativité ? Est-ce que les professeurs sont convenablement formés pour atteindre cet objectif ? Que pourrait-on faire pour agir dans ce domaine ?

F.D. La façon d'enseigner la musique à l'école dépend beaucoup des pays, et même des régions et des villes, et change avec les programmes et les ministres. En France, le plus souvent, c'est le maître ou la maîtresse qui assure la formation musicale à l'école maternelle ou élémentaire et, en effet, le problème de formation se pose. Je ne crois pas que les enseignants de l'école primaire aient besoin d'une formation musicale technique, c'est-à-dire d'une connaissance du solfège et d'une pratique d'un instrument. Par contre une culture musicale par l'écoute, très ouverte, très variée, un jugement et une pratique de la création qu'ils transmettront aideraient évidemment beaucoup. Mais l'essentiel est peut-être de savoir écouter les enfants, entrer dans leurs univers. Une de mes grandes stimulations a été l'expérience de Monique Frapat, une institutrice de maternelle. Nous nous sommes beaucoup apporté l'un à l'autre, depuis qu'elle est venue me voir quand j'étais depuis peu au GRM. Elle avait monté un « jeu dramatique », c'est-à-dire une petite pièce de théâtre inventée par les enfants à la suite d'une expérience vécue par la classe, et les enfants avaient spontanément associé au geste et à l'action quelque chose comme une « musique » dont Monique ne savait pas quoi penser. Elle n'avait aucune formation de musicienne, mais simplement la curiosité d'une personne cultivée. Elle a surtout un talent d'institutrice pour entrer dans l'univers symbolique des enfants et exploiter et enrichir des situations. Là encore, l'exemple de la peinture peut nous aider. On ne demande pas aux instituteurs d'être peintres. Mais il faut qu'ils

n'aient pas peur des pinceaux, des palettes de peinture, qu'ils osent installer de grands papiers sur les murs. En musique comme en peinture, ils doivent imaginer des « dispositifs », c'est-à-dire des situations matérielles et psychologiques qui inciteront à la création et fixeront des limites.

La fonction de professeur de musique en secondaire demande des aptitudes très différentes. Indépendamment du chant et de l'histoire de la musique, dont je ne parle pas, il faut maintenant qu'ils sachent maîtriser quelques logiciels et aient une connaissance d'un répertoire large, incluant certaines musiques contemporaines et actuelles, savantes et populaires. Je reconnais que ce n'est pas très simple.

A.G. ¿Cómo ves la educación musical en el mundo actual, caracterizado por constantes cambios? ¿Cuál crees que debe ser el papel de los educadores musicales y cuáles deberían ser nuestros objetivos ?

Comment vois-tu l'éducation musicale dans le monde actuel, caractérisé par de constants changements ? Quel doit être, selon toi, le rôle des musiciens éducateurs et quels devrait être nos objectifs ?

F.D Ce qui est nouveau, c'est surtout le brassage des cultures musicales. Mais c'est une chance pour le professeur de musique. Il n'y a pas si longtemps, il y avait un fossé entre la culture des professeurs, qui ne connaissaient que la musique classique, et celle des adolescents qu'ils avaient en face d'eux, « formatés » par les industries du disque et le show-business qui avaient inventé pour eux et imposé une « musique des jeunes », c'est-à-dire le rock et certaines chansons de variétés. Mais un rapprochement est en train de s'opérer : certaines musiques électroniques populaires sont proches des musiques électroniques de tradition savante et même les chansons de variétés relèvent quelquefois d'un art du mixage voisin de la musique électroacoustique, elle-même proche des musiques instrumentales contemporaines qui recherchent l'invention d'un « son » plus qu'une combinaison abstraite.

Ce sont les conséquences de la grande révolution technologique de la deuxième moitié du XXe siècle. L'enregistrement de qualité et la diffusion à travers des haut-parleurs a forgé une « oreille » contemporaine particulièrement sensible au « son », qui n'est plus seulement un impératif technique mais une « valeur » musicale, au même titre que l'harmonie, le rythme ou la polyphonie. Même le renouveau dans l'interprétation de la musique baroque sur instruments anciens s'explique en grande partie par cette nouvelle sensibilité au son. Un ensemble comme le Giardino Armonico, quand il interprète Vivaldi, trouve des attaques et des sonorités surprenantes, comme l'ont fait de leur côté le rock ou le jazz. Un intérêt commun pour une recherche sonore les rapproche, même si ce sont des univers sociaux très opposés.

Entre élèves et professeurs il y a maintenant un terrain d'entente et il faudrait évidemment que ceux-ci l'analysent et en profitent.

A.G. Una de las transformaciones más importantes en los últimos años es la que ha venido de la mano de las tecnologías. ¿Cuál es el papel de las tecnologías en la educación musical actual? ¿Crees que van a cambiar lo que se hace en las aulas?

L'une des transformations les plus importantes, ces dernières années, est celle qu'ont apportée les technologies. Quel est le rôle des technologies dans l'éducation musicale actuelle ? Crois-tu qu'elles vont changer ce qui se fait dans les classes ?

F.D. Le XXe siècle aura été le siècle d'une véritable révolution technologique pour la musique occidentale, comparable à celle de l'écriture musicale, lorsqu'on a commencé, aux alentours du XIIIe siècle, à utiliser la notation non plus pour fixer et transmettre la musique, mais pour l'inventer directement à l'aide d'un support visuel. De même, au XXe siècle, on a utilisé les

technologies du son d'abord pour fixer et transmettre, avec l'enregistrement, puis pour composer en studio. La conséquence a d'abord été musicale - la naissance d'une musique de « son » à côté de la musique de notes -, elle est maintenant sociale. Beaucoup d'amateurs composent ou arrangent chez eux, sur leur ordinateur (un million de personnes en France, d'après une étude du ministère) donc ont une activité de création. Ces gens diffusent leur musique par Internet ou dans des concerts réunissant d'autres amateurs qui leur ressemblent, ou en gravant des disques à 100 exemplaires distribués par des micro-labels. Nous assistons au développement d'une « société horizontale », fondée sur l'échange de pair à pair, qui s'oppose frontalement à la « société verticale » qui s'était construite depuis le XIXe siècle et opposait une minorité de créateurs à une majorité de récepteurs qui est devenue, avec le marché de la culture, une majorité de consommateurs. Entre ces deux modèles sociaux il y a une véritable guerre dont le « peer-to-peer », c'est-à-dire la copie illégale, n'est que la pointe de l'iceberg.

Or cette société horizontale offre aux individus des possibilités d'épanouissement créatif à l'opposé de la massification des goûts qu'impose le marketing culturel. Bien sûr, l'école a un rôle à jouer. Non seulement elle pourrait profiter de ces technologies qui rendent accessible une expérience individuelle d'appropriation et de création, mais elle peut contribuer à l'enrichissement artistique de cette société horizontale, au-delà des murs de l'école. Les élèves sont de futurs anciens élèves qui entreront dans ces réseaux sociaux, s'ils n'en font pas déjà partie.

A.G. ¿Cuáles crees que han sido tus principales aportaciones en el mundo de la educación musical?

Quels ont été, selon toi, tes principaux apports au monde de l'éducation musicale ?

F.D. Mon rôle est modeste. Je suis d'abord un observateur, bien placé, grâce au GRM, qui aura été le laboratoire de la révolution musicale et technologique de la seconde moitié du XXe siècle, pour analyser les évolutions et en tirer des conclusions pédagogiques. Je me suis beaucoup déplacé dans les classes, pour connaître et faire connaître les expériences les plus novatrices, grâce à la radio, et je pouvais facilement en faire la synthèse et la théorie.

A.G. ¿Te gustaría comentar algo más a nuestros lectores?

Souhaites-tu ajouter quelque chose pour nos lecteurs ?

F.D. Oui, je voudrais insister sur deux points. Le premier est que l'éducation musicale comporte plusieurs axes. Je ne parle que des possibilités nouvelles offertes par les bouleversements intervenus depuis 60 ans, notamment de la possibilité d'aborder la musique par la création. Mais les autres axes subsistent. Chanter ensemble, en classe, de la musique tonale reste une expérience musicale des plus riches. Le métier d'enseignant de musique s'est diversifié.

Ma seconde remarque est que ces bouleversements sont d'abord une aubaine pour les enseignants. J'ai peut-être eu la chance de me trouver au bon endroit au bon moment, mais les professeurs de musique aussi. Leur rôle est sans doute plus compliqué qu'il y a un siècle. Mais s'ils comprennent et utilisent les transformations, ils occupent une position stratégique non seulement pour observer mais pour agir. On ne sait pas trop ce que seront les pratiques musicales dans 20 ou 50 ans, mais elles peuvent être fortement influencées par le système éducatif. Ce genre de circonstances ne se présente pas tous les jours dans l'Histoire. Guy d'Arezzo, qui a rendu possible, après lui, la révolution technologique de l'écriture et indirectement le renouveau de l'Art Musical en Occident, était d'abord un enseignant.