

Orphée Apprenti



Les Cahiers du GRiAM

Groupe de Réflexion international sur les Apprentissages de la Musique
NOUVELLE SÉRIE / N°3 / 2011

Orphée Apprenti

Cahier annuel du
Groupe de Réflexion international
sur les Apprentissages de la Musique

Comité de rédaction :

Pierre Kolp
Alain Lammé
Claire Monville
Françoise Regnard
Jean-Marie Rens
Robert Wangermée

Éditeur responsable

Robert Wangermée

Tout courrier ou commande de la publication
est à adresser à :

Orphée Apprenti – Cahiers du GRiAM
C/O Conseil de la Musique de la Communauté française Wallonie-Bruxelles
Quai au Bois de Construction, 10 – 1000 Bruxelles
T. +32 2 209 10 90 / F. +32 2 209 10 98
orphecapprenti@conseildelamusique.be

PRIX DU NUMÉRO : 10 €

Publication : novembre 2011

Dépôt légal : D/2011/11848/7

Publié avec l'aide de la Fédération Wallonie-Bruxelles



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

Orphée Apprenti



Orphée Apprenti



Les Cahiers du GRiAM

Groupe de Réflexion international sur les Apprentissages de la Musique
NOUVELLE SÉRIE / N°3 / 2011

Éditorial

—
*Le Comité de
rédaction*

Constitué en 2009, le GRiAM (Groupe de Réflexion international sur les Apprentissages de la Musique) se réjouit d'avoir rassemblé pour ses activités des participants venus de tous les secteurs concernés par l'éducation et la formation musicales.

La revue *Orphée Apprenti* témoigne des travaux menés pendant l'année. Ce troisième cahier adopte la même structure tripartite que les deux précédents : les études, les ateliers et les éclairages.

Dans la première section, on trouve des études originales :

- une étude sur le rôle du cerveau dans les activités musicales ; elle montre les effets bénéfiques du processus d'apprentissage de la musique sur la structuration des connexions cérébrales ;
- une étude sociologique sur la mise en cause aujourd'hui de la hiérarchie traditionnellement établie sur les musiques classiques et les « autres musiques » ;
- un exemple d'analyse musicale qui illustre la créativité de Joseph Haydn manipulant la polyrythmie dans un de ses quatuors à cordes ;
- un rapport attentif sur l'organisation actuelle des écoles de musique en France qui invite à une réflexion comparative avec leur organisation dans notre Communauté.

Dans la troisième partie, des acteurs de terrain proposent quelques exemples récents de la réalisation de projets musicaux et pédagogiques illustrant la question : « Comment faire de la musique à l'école ? ».

La section la plus importante est sans doute celle qui relate les activités des Ateliers car ceux-ci rassemblent plusieurs fois sur l'année à la Maison des Musiques à Bruxelles, des pédagogues et des musiciens des différentes disciplines pour entendre et discuter d'exposés sur des thèmes majeurs.

Cette année Jacqueline Bruckert, chargée de mission au CFMI de Strasbourg, a

montré l'originalité d'une initiative qui, depuis un quart de siècle a prouvé en France tout son intérêt : la mise en place dans de nombreuses régions d'écoles de formation de « musiciens itinérants » qui préparent des musiciens qualifiés à travailler en concertation avec des enseignants des écoles et qui ont une double mission d'éducation artistique et de développement culturel. Ces musiciens itinérants qui passent d'une école à un centre culturel doivent mettre en œuvre des projets « où les enfants vivront des expériences dans des contextes artistiques et culturels existants » en s'impliquant tantôt en tant qu'auditeur, tantôt comme critique, comme interprète, ou comme compositeur.

Deux exposés ont soulevé un intérêt particulier. L'un et l'autre montrent par des approches différentes que l'environnement musical de musiques médiatisées par le disque, la radio, le film dans lequel baigne aujourd'hui l'enfant quasiment depuis sa naissance a transformé sinon bouleversé le « code implicite » (comme l'appelle Arnould Massart dans son étude), c'est-à-dire « le processus selon lequel un sujet acquiert de manière non intentionnelle des connaissances qu'il ne peut verbaliser ».

Arnould Massart, professeur au Conservatoire de Bruxelles a procédé à une enquête qui a porté sur des musiques qui ont figuré au top des succès au cours des trente dernières années ; leur analyse lui a fait constater que, du point de vue mélodique et harmonique, elles ne font plus appel dans leur majorité au code tonal classique, mais sont installées dans des modes qu'on identifie selon la classification grégorienne, mais qui sont souvent hybrides et restent mêlés à des traces de musique tonale.

De son côté, Marc Maréchal, directeur d'académie et professeur à l'IMEP, constate que « le langage musical intérieur des élèves qui s'adressent à nous en académie n'a plus l'oreille formée à la tonalité ».

Tirant parti des pratiques pédagogiques actuelles qui favorisent la créativité et qui invitent l'élève dès les premiers apprentissages à inventer sa propre musique, Marc Maréchal a examiné quelque 200 pièces librement composées entre 1990 et 2011 par des élèves inscrits aux cours de formation musicale et d'instruments dans l'académie d'Éghezéc. Bien que le projet d'établissement de cette académie prévoie une ouverture au jazz et aux musiques traditionnelles, c'est le répertoire savant des musiques classiques et par conséquent le langage tonal qui ont la première place dans l'enseignement. Pourtant, dans les petites compositions librement élaborées par les élèves, la tonalité n'occupe plus qu'une place restreinte en contraste avec d'autres catégories mélodiques et harmoniques, modales, hybrides, défectives, exotiques ou marquées par le blues.

À partir de ce constat – qui a pu être fait aussi par beaucoup d'autres enseignants – le GRiAM a décidé de consacrer les *Journées internationales de Réflexion sur les Apprentissages de la Musique* qu'il organisera en mars 2012 à l'examen de la place des « autres musiques » dans la pédagogie ; par autres musiques il faut entendre les musiques médiatisées d'aujourd'hui, les musiques traditionnelles, les musiques de notre passé antérieur à la structuration tonale, les musiques d'autres civilisations, etc.

Comme l'écrit Marc Maréchal : « N'y a-t-il pas, dans l'apprentissage de la musique, place pour une sorte de « super théorie » qui loin de se cantonner dans un langage merveilleux [celui de nos musiques classiques] mais somme toute exceptionnel par la complexité de son évolution, s'attacherait à mettre en évidence les éléments constitutifs partagés par de nombreux langages musicaux d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs ».

C'est à un réexamen de l'univers musical d'aujourd'hui en fonction de la place qu'y ont prise les « autres musiques », des transformations qu'elles ont entraînées dans la

psychologie de la réception de la musique et des conséquences à en tirer sur le plan pédagogique, que seront consacrées les *Journées internationales de Réflexion sur les Apprentissages de la Musique* de 2012. Les actes de ces rencontres prendront place dans le prochain numéro d'*Orphée Apprenti*. ■



01

Études

Introduction

—
Pierre Kolp

Président de l'Association
francophone des académies
de musique de Belgique,
Directeur de l'Institut
de Rythmique Jaques-Dalcroze
de Belgique

Au premier abord, les titres des quatre études du cru 2011 pourraient sembler hétérogènes et les textes bien éloignés des apprentissages musicaux : Renaud Brochard (RB) traite du cerveau et dresse un état des lieux de la recherche actuelle en neurosciences cognitives et en neuro-anatomie ; la contribution de Robert Wangermée (RW) place sous trois perspectives (historique, sociologique et culturelle) les différentes pratiques musicales qui ont, de tout temps, coexisté et les valeurs que ces pratiques induisent selon l'époque et les personnes qu'elles touchent ; Jean-Marie Rens (JMR) analyse, d'une manière quasi chirurgicale, les « excentricités » polyrythmiques et polymétriques de Haydn ; enfin, Françoise Regnard (FR) repositionne les écoles de musique et explicite la diversité de l'enseignement artistique (musical) selon les missions éducatives, sociales, culturelles, sociétales qui lui sont assignées.

Pourtant, ces études offrent des complémentarités exemplaires, sur différents plans et selon différents vecteurs. Le premier plan est leur *contemporanéité*, c'est-à-dire, autant leur actualité que leur renouvellement dans « ce qu'est la musique en 2011 ». La contemporanéité ne signifie pas la nouveauté, car même chez Maître Haydn, on trouve des principes extrêmement actuels de traitements rythmiques, tant dans l'alternance des mètres que dans leur superposition (JMR). Sous cette contemporanéité, ce sont les vecteurs historiques qui expliquent la convergence vers notre début de siècle : impulsion des recherches de plus en plus poussées sur le cerveau (RB), démocratie et multiculturalité (RW), alliance et discordance rythmiques (JMR), développement des formations musicales (FR). Le lecteur peut trouver d'autres vecteurs qui alimentent ce plan de contemporanéité et nous en soulevons encore deux : l'esthétisation et le corps. Chacune des études, à sa manière, allie un être *corporel* à un être *esthétique* : corps neuro-moteur et neuro-sensible et mécanismes cognitifs verbaux et non verbaux (RB), signifiés verbaux

extérieurs aux mots et signifiés musicaux intégrés à la musique, culture et acculturation (RW), bouleversements du sens moteur de la danse et déstructuration (JMR), corps de métier et professionnalisation, ouverture esthétique (FR), etc.

Le deuxième plan s'image par le couple *éclat-résonnance*. Face à l'explosion des genres, des styles, des codes, face aux médias de diffusion de plus en plus nombreux (RW), face aux formations musicales de plus en plus diversifiées et spécialisées, face aux réformes de l'enseignement musical et de la pédagogie musicale (FR), autant de faces d'éclatement, la résonnance de la musique reste liée à la représentation que l'on s'en fait, ce que démontrent autant les études sur les représentations mentales (RB) ou les représentations auditives (JMR).

Les *apprentissages de la musique* constituent un troisième plan dont la dernière étude (FR) trace, sans contestation, avec minutie, les développements de l'enseignement musical et de la pédagogie musicale. Le menuet-trio de Haydn est un exemple qui prouve que même les petites pièces « faciles » recèlent des trésors et pour n'importe quel pédagogue (JMR). Et il devient aujourd'hui essentiel de percevoir que « ces petites pièces » peuvent provenir d'horizons variés, plus seulement écrits ou appartenant au patrimoine « occidental », mais de tradition extra-occidentales, orales ou improvisées par production acoustique, acousmatique ou électronique (RW). Ainsi nous insistons bien : *des* apprentissages de la musique qui ont des effets sur la plasticité fonctionnelle cérébrale et qui contribuent à une structuration des aptitudes motrices et des représentations sensorielles (RB).

Ces trois plans et les lignes qui les stimulent ne sont exposés ici qu'à titre d'exemples introductifs : il s'agit d'un reflet bien pâle de la réelle profondeur et de l'expertise de chaque étude et de leurs multiples relations.

Un dernier mot sur l'ordre de présentation des études. Notre volonté est de partir de l'être, cerveau-corps (RB), face à un objet, la musique (RW), façonnant cet objet musical (JMR) et s'éduquant à cet objet (FR) ; une mise bout à bout, de l'être et de son éducation, dit autrement, de l'être éduqué : un objectif explicite pour *Orphée Apprenti*. Quatre études, quatre facettes et une explosion de réseaux pour lesquels nous espérons avoir éveillé, pour ce millésime 2011, les sens et les goûts du lecteur, que celui-ci soit amateur de musique, étudiant, enseignant ou artiste professionnel. ■

LE CERVEAU DU MUSICIEN OU COMMENT LA MUSIQUE REMODÈLE L'ANATOMIE CÉRÉBRALE

Renaud Brochard

Maître de conférences en psychologie cognitive à l'Université de Bourgogne (Laboratoire SPMS, Dijon),
Membre de l'Institut Universitaire de France

Cet article a pour objectif principal de présenter, de façon très générale, les différentes régions cérébrales dont la structure est modifiée chez les adultes et/ou les enfants ayant appris à jouer de la musique. De ce point de vue, la musique fournit aux chercheurs en neurosciences un outil particulièrement adapté à l'étude de la *plasticité* cérébrale, cette capacité qu'a notre cerveau de pouvoir se réorganiser tout au long de la vie. Dans toutes les cultures, les êtres humains présentent des niveaux d'expertise en musique très divers, tant sur le plan de la performance (allant du concertiste international à la personne «qui n'ose même pas danser») que celui des connaissances théoriques acquises. Ainsi, les chercheurs ont à leur disposition une gamme très vaste de sujets d'études (et donc de cerveaux) dont on peut de plus facilement retracer l'historique d'acquisition des compétences musicales (durée de l'apprentissage, âge de début, types d'instruments joués, formation théorique...). Une telle variété de sujets, que l'on retrouve difficilement dans d'autres domaines d'activités cognitives, est mise à profit depuis quelques années afin de mieux comprendre comment le cerveau modifie sa structure afin d'adapter au mieux son fonctionnement face à des situations aussi complexes que l'écoute et surtout la pratique musicales.

Y a-t-il un cerveau de musicien ?

On a longtemps pensé que l'activité musicale pouvait avoir un impact important sur la façon dont le cerveau se construit. Les longues années passées par les musiciens à monter et descendre des gammes, à répéter certains mouvements morceaux ou à encore apprendre de nombreux morceaux devaient forcément réorganiser les structures cérébrales qui contrôlent la perception, la motricité ou encore la mémoire. À partir des années 70, de nombreuses études conduites essentiellement sur l'animal faisaient le constat de la remarquable capacité de l'encéphale à réorganiser ses connexions suite à des lésions ou après que l'on ait enrichi l'environnement de l'individu en stimulations sensorimotrices. Mais c'est seulement à partir des années 90, grâce au développement des techniques de neuro-imagerie chez l'Homme (surtout l'Imagerie par Résonance Magnétique, IRM), que certains neuroscientifiques ont pu porter une attention toute particulière au cerveau des musiciens. Grâce à la reconstruction en haute résolution et en 3-D de cerveaux entièrement scannés, il est devenu possible de déterminer s'il existe des différences anatomiques entre le cerveau de personnes ayant une pratique experte et régulière de la musique acquise sur plusieurs années (et souvent associée à une éducation musicale théorique poussée) au cerveau de personnes n'ayant reçu aucune formation musicale réelle, ne pratiquant ni

instrument ni même le chant choral (des sujets qualifiés de non-musiciens dans les articles scientifiques). On a pu ainsi montrer que l'apprentissage de la musique (qu'il soit explicite ou non) avait un impact à long-terme sur l'étendue de certaines zones cérébrales particulières (Schlaug, 2001 ; Stewart, 2008).

La pratique musicale, lorsqu'elle est régulière et de bon niveau, nécessite d'intégrer des informations sensorielles issues de différentes modalités sensorielles (auditives, visuelles, tactiles et musculaires), de produire avec une haute précision des actes moteurs très complexes et d'analyser en permanence le retour sensori-moteur des mouvements effectués. De nombreuses études ont maintenant démontré que répétition et amélioration de telles aptitudes cognitives sont à même de modeler à long terme la structure du tissu neural formant notre cerveau. (Kraus & Chandrasekaran, 2010 ; Lahav, Boulanger, Schlaug, & Saltzman, 2005 ; Rodrigues, Loureiro, & Caramelli, 2010 ; Schlaug, 2001). Nous allons donc décrire ci-dessous les régions cérébrales dont la conformation est remodelée à long terme par la musique.

Remarque préalable

Les méthodes utilisées dans les études mentionnées dans cet article sont de nature purement quantitative. Il s'agit à chaque fois de mesurer le volume et/ou la quantité de neurones ou de fibres nerveuses constituant certaines régions cérébrales. Cela donne relativement peu d'indications sur la façon dont fonctionnent les neurones dans ces zones cérébrales. Pour obtenir de telles informations, les chercheurs ont la possibilité d'ajouter, dans le scanner d'IRM, une antenne spécifique qui leur permet de mesurer l'activité cérébrale du sujet (pour être exact le débit sanguin local) lorsque celui-ci réalise une tâche particulière. La quantité d'articles rapportant les résultats d'études de la musique en IRM fonctionnelle a littéralement explosé ces dix dernières années. Aussi, la présentation, même succincte, de ces données expérimentales pourrait faire l'objet d'un volume complet d'*Orphée*

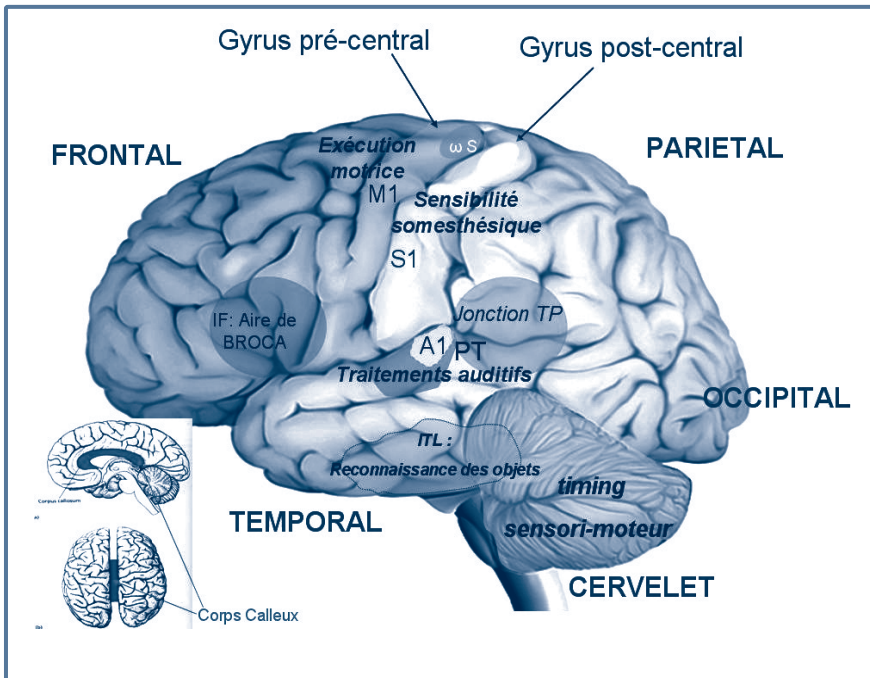


Figure 1

Représentation schématique des zones remodelées à long-terme par l'apprentissage de la musique (ici au niveau de l'hémisphère gauche du cerveau). Le cartouche en bas à gauche représente le corps calleux sur la face interne de l'hémisphère droit et entre les deux hémisphères.

Abréviations :

- M1 → aire motrice primaire (Gyrus pré-central).
- ωS → Signe Oméga, courbure locale dans M1 correspondant à la zone responsable du départ des commandes cérébrales permettant de bouger les doigts de la main (droite dans le cas de cette figure)
- S1 → aire somesthésique primaire (gyrus post-central). Les zones qui gèrent la motricité et la sensibilité des doigts de la main (droite) sont indiquées par des ellipses plus foncées.
- A1 → aire auditive primaire (Gyrus de Heschl)
- PT → planum temporel
- ITL → régions inféro-temporales latérales
- IF → régions frontales inférieures dont aire de Broca (voir détails dans le texte)
- Jonction TP → zone située entre les régions temporales supérieures et pariétales inférieures

Apprenti. Ces aspects fonctionnels ont donc été volontairement mis de côté, mais le lecteur intéressé pourra par exemple consulter comme points de départ les références suivantes (Berkowitz & Ansari, 2010 ; Lotze, Scheler, Tan, Braun, & Birbaumer, 2003 ; Pantev & Herholz, 2011 ; Zatorre, Chen, & Penhune, 2007) ou le numéro spécial « le cerveau mélomane »

de la revue *Cerveau et Psycho* paru en novembre 2010.

Aires auditives primaires et limitrophes

On ne sera pas surpris d'apprendre que le cortex auditif primaire (aussi appelé gyrus de Heschl, A1 sur la figure 1) est plus large chez les musiciens (Gaser & Schlaug,

2003, Schneider et al., 2002). Cette zone de l'écorce cérébrale située dans le lobe temporal supérieur est le centre principal du traitement des informations auditives dans notre cerveau. On comprend donc qu'elle soit plus étendue chez les musiciens qui, de par leur formation et leur pratique, acquièrent une sensibilité plus fine que les non-musiciens lorsqu'il s'agit de discriminer des différences de hauteurs, de timbres ou d'autres caractéristiques acoustiques. De plus, la taille du gyrus de Heschl est corrélée positivement avec la performance dans des tests d'aptitudes musicales (Schneider et al., 2002). Plus la surface de cette région est étendue et meilleures sont les performances aux tests musicaux, même si l'origine de la causalité n'est pas connue. Mais qui conditionne quoi ? Est-ce parce que ce cortex contient plus de neurones que les performances musicales sont meilleures ou est-ce parce que les sujets ont de meilleures aptitudes musicales qu'ils ont sur-développé spécifiquement cette région du cerveau ? La réponse serait peut-être à chercher du côté du cerveau des enfants apprentis musiciens (voir plus loin).

Les zones auditives associatives (situées autour de A1) sont elles-aussi plus étendues chez les musiciens (Schlaug, Jancke, Huang, & Steinmetz, 1995). Par exemple, le planum temporel gauche (PT), une région située en arrière du cortex auditif primaire et impliqué dans le décodage des sons de la parole relativement serait plus ample chez les musiciens adultes ayant l'oreille absolue (ayant tous commencé leur apprentissage de la musique avant l'âge de 7 ans). Chez les sujets adultes non-musiciens, le PT a déjà un volume plus important dans l'hémisphère gauche par rapport à son équivalent dans l'hémisphère droit. Cependant cette différence de volume gauche/droite est significativement plus marquée chez les sujets ayant l'oreille absolue par rapport aux musiciens ne l'ayant pas. On peut imaginer que les sujets ayant l'oreille absolue ont développé un système d'étiquetage verbal supplémentaire des hauteurs tonales dont les autres musiciens sont dépourvus. Les raisons de cette disparité anatomique

seraient à trouver ici encore dans le développement, au cours de l'enfance de cette zone cérébrale. Mais les interprétations font toujours l'objet de débats parmi les spécialistes (Keenan, Thangaraj, Halpern, & Schlaug, 2001 ; Loui, Li, Hohmann, & Schlaug, 2011).

Aires motrices primaires

Les zones corticales situées dans le gyrus précentral (aussi appelé circonvolution frontale ascendante) correspondent au cortex moteur primaire (M1 sur la Figure 1). C'est à partir de cette zone que sont envoyées les commandes centrales permettant à l'individu de faire bouger ses effecteurs moteurs (muscles des bras, mains, doigts...) et d'effectuer concrètement tel ou tel mouvement. On le sait, la zone M1 est organisée selon la répartition de proche en proche des muscles dans le corps (somatotopie). Il existe ainsi une zone qui commande les muscles du pied, puis de la jambe, puis de la cuisse... Aussi, on ne sera pas non plus étonné d'apprendre, par exemple, que la zone située dans le cortex moteur primaire *droit* de violonistes et donc chargée de mouvoir leur main gauche est bien plus large que la zone équivalente dans l'hémisphère droit (Elbert, Pantev, Wienbruch, Rockstroh, & Taub, 1995 ; Gaser & Schlaug, 2003). C'est la région cérébrale chargée de «faire les notes» (les hauteurs précises) sur un violon. Chez les pianistes droitiers, la région qui commande la main dans le cortex moteur primaire (M1) semble de même taille dans les deux hémisphères cérébraux alors que cette zone de motricité manuelle est normalement plus allongée dans l'hémisphère gauche que dans l'hémisphère droit de sujets non-musiciens droitiers. Mais les choses semblent plus compliquées et on discutera de ces différences plus loin.

Aires somesthésiques (sensibilité tactile et musculaire)

On a aussi rapporté une extension plus importante de certaines parties du gyrus post-central (aussi appelé circonvolution pariétale ascendante) situé juste en arrière du cortex moteur primaire et qui correspond au cortex somesthésique primaire

(S1 sur la Figure 1). C'est cette zone cérébrale qui est chargée de recevoir et d'analyser les informations tactiles et musculaires provenant des différents capteurs situés au niveau des muscles, des articulations et de la peau. À l'image du cortex moteur primaire, S1 est elle aussi organisée de façon somatotopique, (la zone de l'index droit est située par exemple à côté de celle du majeur). La pratique de la musique étant une activité multimodale de production de sons à partir de mouvements fins, il paraît normal que certaines zones impliquées dans la sensibilité tactile et musculaire soient plus étendues chez les musiciens qui ont souvent mis des années à apprendre à utiliser leur sensibilité somesthésique pour produire des sons avec la qualité et la précision désirée (Gaser & Schlaug, 2003 ; Schlaug, 2001 ; Stewart, 2008).

Autres régions cérébrales

De nombreuses autres parties du cerveau sont affectées à long-terme dans leur structure par la pratique de la musique. Ainsi, certaines zones du cervelet, une extension située à l'arrière du cerveau, sont significativement plus volumineuses chez les musiciens. Le cervelet est impliqué notamment dans la gestion du bon timing lors de l'exécution de mouvements ainsi que dans le traitement des durées dites «courtes», c'est-à-dire inférieures à la seconde (Spencer, Ivry, & Zelaznik, 2005). Le cervelet est aussi impliqué dans de nombreux apprentissages dits procéduraux, c'est-à-dire liés à des représentations non-verbales, en général motrices, qui caractérisent la maîtrise par un expert de sa discipline, ce qui implique l'automatisation d'actions complexes (à la base des performances musicales ou sportives de haut-niveau).

Par ailleurs, les pianistes professionnels présentent une plus large étendue de tissu neural dans les zones temporales inférieures (situées latéralement, ITL, voir figure 1), pas seulement par rapport aux non-musiciens mais aussi aux musiciens amateurs (qui d'ailleurs, en moyenne, pratiquent leur instrument deux fois moins longtemps par semaine que les profession-

nels). Ces zones sont le lieu de l'intégration multisensorielle audio-visuelle mais sont surtout le siège de la reconnaissance des objets qui nous entourent. Elles sont impliquées dans la lecture et aussi la dénomination correcte d'image ainsi que d'objets sonores (Schlaug, Norton, Overy, & Winner, 2005). D'autres zones corticales, centrées à la jonction entre le lobe temporal et le lobe pariétal inférieur autour du PT, ou encore situées en arrière de S1 (liées à l'attention spatiale), seraient aussi affectées par la pratique de la musique (Rodríguez et al., 2010).

Par ailleurs, les différentes parties de l'écorce cérébrale sont reliées entre elles par des faisceaux de fibres nerveuses dont le câblage est nécessaire au fonctionnement correct du cerveau. Or certains de ces faisceaux nerveux, qui connectent des régions corticales distinctes et parfois assez distantes, sont eux-aussi remodelés suite à une pratique durable de la musique. Ainsi, le *corps calleux*, constitué de fibres nerveuses qui relient les deux hémisphères cérébraux est plus large, dans sa partie antérieure, chez les musiciens (voir Figure 1). Il faut noter que l'augmentation de taille du corps calleux est bien plus importante chez les musiciens ayant commencé leurs études de musique avant l'âge de 7 ans par rapport aux musiciens l'ayant débuté plus tardivement (Schlaug, Jancke, Huang, Staiger, & Steinmetz, 1995) (Oztürk, Taşcioglu, Aktekin, Kurtoglu, & Erden, 2002). Le diamètre de la *capsule interne*, un faisceau de fibres reliant, entre autres, les cortex dorsaux (sensorimoteurs) à la moelle épinière (non représentée ici) est directement corrélée, chez les musiciens, au nombre d'années de pratique d'un instrument de musique durant l'enfance (Bengtsson et al., 2005). De même, les fibres du *faisceau arqué*, connectant les parties dorsales (dont le cortex moteur) et latérales (dont le cortex auditif) du cerveau sont elles aussi bien plus nombreuses chez certains musiciens (Halwani, Loui, Rüber, & Schlaug, 2011). Cet accroissement de connexions nerveuses est certainement la conséquence d'une nécessaire meilleure interaction entre les régions motrices et sensorielles.

Pour finir, on a établi qu'une aire très célèbre en neurosciences cognitives, l'aire de Broca (voir Figure 1) est elle-aussi remodelée dans sa structure chez les musiciens. Cette région a une importance déterminante dans l'articulation de la parole et du chant mais aussi dans la lecture de texte et de partitions musicales. Elle contient plus de neurones notamment chez les musiciens d'orchestre professionnels (Sluming et al., 2002) car on peut imaginer que la lecture à vue est une activité particulièrement entraînée chez ces experts.

Un cerveau par instrument ?

Dans les années à venir, il est fort probable que des comparaisons anatomiques seront réalisées entre musiciens en fonction des instruments dont ils jouent. Cela semble légitime tant du point de vue moteur que perceptif, même si jusqu'à présent il reste difficile de constituer des groupes de marimbistes, de violistes ou d'harmonicistes suffisamment nombreux et homogènes pour permettre des comparaisons sensibles statistiquement. Pourtant, un avant-goût de telles découvertes nous est apporté par deux études récentes. Nous avons déjà mentionné des disparités entre les régions représentant la zone de la main dans deux études des années 90 (voir plus haut). Les neuroanatomistes se sont concentrés plus récemment sur une région plus restreinte du cortex moteur primaire (M1), une petite zone coudée située tout en haut dans la circonvolution frontale ascendante et appelée signe Omega (Omega Sign, ωS , voir la Figure 1). La convexité de la courbure d' ωS représente directement le nombre de neurones responsables du mouvement des doigts de la main (Bangert & Schlaug, 2006). On a comparé l' ωS (à droite et à gauche) chez des pianistes et des violonistes (tous professionnels). Tous les sujets étaient par ailleurs droitiers. Ces recherches anatomiques ont confirmé que la représentation motrice des doigts de la main gauche (dans l'hémisphère droit) est plus importante que celle de la main droite. Par contre, alors qu'ils s'attendaient à une symétrie chez les pianistes, ils ont observé un ωS plus ample à gauche. Les auteurs interprètent cette asymétrie

comme le reflet direct du rôle dominant des doigts de la main droite dans la vélocité du jeu pianistique et de son rôle prépondérant dans la mélodie des œuvres, la main gauche jouant un rôle moins «moteur», souvent de simple accompagnateur. Cette interprétation est évidemment sujette à caution et il est clair que dans les années à venir, des différences encore plus subtiles devront être rapportées (c'est déjà le cas en IRM fonctionnelle, voir par exemple les activations cérébrales associées soit au rythme ou soit à la mélodie chez un pianiste improvisateur, Berkowitz & Ansari, 2008).

Dans une étude d'anatomie encore plus récente (Halwani et al., 2011), il a été observé que les chanteurs professionnels (encore rarement choisis comme sujets d'étude par les chercheurs en cognition musicale) ont développé plus de connexions que des musiciens professionnels instrumentalistes entre le cortex frontal inférieur (notamment l'aire de Broca, impliquée entre autre dans l'articulation de la parole) et le cortex temporal supérieur (dont fait partie le cortex auditif primaire A1).

Mais au final, si par exemple un chercheur désire mieux comprendre la plasticité des réseaux *moteurs* du cerveau humain, ne serait-il pas bien inspiré de comparer l'étendue de la zone du mouvement des pieds chez des organistes ou des batteurs à des footballeurs professionnels ? On imagine aisément qu'il y trouvera plus de similarité qu'avec celle de clavecinistes ou de flûtistes !

Le cerveau de l'apprenti musicien

Développement du cerveau par la musique

S'il est désormais incontestable qu'il existe des différences anatomiques entre cerveaux d'adultes musiciens et non-musiciens, on peut légitimement se poser la question de la pré-existence de telles différences chez les enfants AVANT que

ceux-ci n'entament leur formation et pratique musicales. L'idée sous-jacente serait que le cerveau des personnes qui deviennent de bons musiciens présente, avant toute formation musicale, une configuration anatomique particulièrement appropriée à partir de laquelle les capacités musicales pourront se développer. Norton et collaborateurs (2005) ont tenté de répondre à cette question de la prédisposition à la musique du cerveau chez certains enfants. Pour cela, ils ont pris des mesures précises par imagerie cérébrale de la structure du cerveau d'enfants de 5 à 7 ans. Ils ont comparé deux groupes : ceux qui avaient décidé de poursuivre des études de musique et ceux qui ne le feront pas. Le résultat de leur analyse montre qu'il n'y a aucune différence anatomique entre les cerveaux des enfants des deux groupes avant l'apprentissage de la musique. Aussi, jusqu'à preuve du contraire, le talent pour la musique n'est pas inscrit *a priori* dans la macro-structure de l'encéphale. Cela dit, il convient de relativiser un peu les observations précédentes. En effet, même en l'absence de différences anatomiques, on ne peut exclure de possibles différences dans le fonctionnement des neurones dans certaines régions cérébrales.

Comme nous avons mentionné en première partie de cet article, les nombreuses années sacrifiées par les musiciens sur l'autel de leur pratique artistique ont des conséquences durables sur l'anatomie de leur cerveau. Mais est-il possible de mesurer des effets de la musique après quelques mois d'apprentissage seulement ? C'est effectivement le cas. Par exemple, Hyde et ses collaborateurs (2009) ont observé des modifications de structure dans les aires motrices et auditives chez des enfants de 6 ans ayant suivi un cours d'une demi-heure de piano pendant 15 mois (par rapport à des enfants ne l'ayant pas fait). De plus, Bengtsson et ses collaborateurs (2005) ont observé que certains faisceaux de fibres nerveuses sont déjà significativement plus développés chez des enfants entre 6 et 11 ans répétant leur instrument quelques heures par semaine. Ces différences anatomiques ne feront que se confirmer à l'adolescence puis l'âge adulte avec l'ac-

croissement des heures hebdomadaires de pratique. Ces faisceaux de fibres ont une importance déterminante dans l'appariement des représentations sensorielles auditives avec les représentations motrices. Ainsi, le couplage «perception-action» est donc renforcé rapidement chez les jeunes apprentis musiciens. En conclusion, il semble que l'apprentissage de la musique, surtout lorsqu'il débute tôt, induise des changements de connectivité entre zones corticales via des faisceaux de fibres qui n'ont de toute façon, avant l'âge de 7-8 ans, pas encore terminé leur maturation normale. L'impact à long-terme de la pratique d'un instrument sur l'organisation du cerveau n'en sera donc que plus durable surtout par rapport à un apprentissage initié plus tardivement dans la vie¹. Et, comme on va l'aborder maintenant, ces régions cérébrales servent au traitement d'autres informations. Une telle influence de la pratique musicale sur la plasticité peut avoir des conséquences sur d'autres activités cognitives non musicales.

Transferts de compétences

Si la musique de Mozart (ou celle d'un autre) ne rend pas intelligent, apprendre jouer de la musique contribue-t-il un peu à le devenir ? De nombreuses études scientifiques ont maintenant démontré les effets bénéfiques de l'apprentissage de la musique sur d'autres activités cognitives par transfert de compétences (Bangerter & Heath, 2004). On distingue, en psychologie cognitive, les transferts *proches* lorsqu'il y a une forte ressemblance entre l'apprentissage et le domaine de transfert et transferts *éloignés* lorsque la relation entre les deux compétences n'est pas évidente. Des transferts proches dans le domaine de la perception auditive et/ou au niveau des aptitudes motrices fines ont été régulièrement observés. Ainsi les enfants apprenant la musique ont de meilleures performances de discrimination des hauteurs ou des timbres de sons non-musicaux, des rythmes (Forgeard, Winner, Norton & Schlaug, 2008) ainsi que de contour mélodique (Morronegiello & Roes, 1990). Ils montrent de plus une bien meilleure dextérité lorsqu'on leur demande de bouger les doigts suivant des

séquences motrices jamais réalisées auparavant (Forgeard et al., 2008). Mais est-il si étonnant que les musiciens soient plus compétents que les non-musiciens en présence de stimuli qui leur sont familiers ? Certaines de ces tâches, de prime abord étranges ou abstraites pour qui n'a pas fait de musique, seront convenablement réalisées par les non-musiciens, pour peu qu'elles aient été correctement adaptées (voir Bigand & Poulin-Charronat, 2006).

Qu'en est-il des transferts plus éloignés ? On l'a déjà dit, jouer de la musique fait appel à des compétences très diverses : motricité fine et complexe, intégration d'informations multisensorielles, gestion de ces informations dans le temps et dans l'espace, contrôle des émotions, mémoires fortement sollicitées, attention à soi et aux autres renforcée lorsqu'on joue en public et/ou en ensemble. Toutes ces compétences peuvent se rencontrer dans de nombreuses autres activités humaines non-musicales. Par exemple, faire attention à un interlocuteur nécessite de traiter le rythme de son flux de parole, passer les vitesses en voiture ou taper un texte sur un clavier d'ordinateur reposent sur l'exécution de séquences d'actions relativement complexes... On pourrait citer des dizaines d'autres exemples de situations où la maîtrise d'instrument de musique pourrait s'avérer utile indirectement. Or, il est maintenant clairement attesté que les performances des musiciens (enfants ou adultes) sont plus élevées dans le domaine verbal (Forgeard et al., 2008), visuo-spatial (voir par exemple (Brochard, Dufour, & Després, 2004) ou bien encore en raisonnement logico-mathématique (voir Schellenberg, 2004, 2005). De plus, le niveau d'engagement d'une personne dans un apprentissage musical durant l'enfance est corrélé positivement avec ses résultats scolaires et avec son QI (mesuré à l'université), et ceci même lorsqu'on a pris soin de contrôler des paramètres socio-économiques et culturels tels que les revenus ou le niveau d'études des parents ou encore le degré d'implication des sujets dans des activités périscolaires non-musicales (Schellenberg, 2006). Les restructurations qui s'opèrent dans des zones spéci-

fiques du cerveau (décrites en première partie de l'article) sont certainement à l'origine de ces transferts de compétence «éloignés». Les conséquences de ces transferts sont loin d'être anodines ! N'est-ce pas là un argument scientifique de poids pour encourager le financement de programmes culturels et d'écoles de musique par les autorités politiques et économiques.

Des transferts salutaires ?

Il n'est jamais trop tard pour apprendre. À tout âge, il est possible de bénéficier du pouvoir qu'a la musique de restructurer les connexions cérébrales². Ainsi, récemment, une telle plasticité du cerveau a ainsi pu être démontrée chez des patients âgés de plus de 60 ans qui ont fait partie d'un programme *intensif* d'apprentissage de la musique (alors qu'ils n'en n'avaient jamais fait auparavant) (Halwani et al., 2011). Les fibres de leurs *faisceaux arqués* avaient augmenté en nombre par rapport à des personnes du même âge n'ayant pas participé à ce programme de «thérapie par la musique». Les médecins et chercheurs cliniciens pensent désormais que de telles modifications de la structure du cerveau peuvent avoir de réels bénéfices, notamment en atténuant efficacement les déficits cognitifs liés à l'âge par une restructuration cérébrale par la musique «forcée» mais au final bien agréable et généralement gratifiante pour la santé physique et mentale des patients (Wan & Schlaug, 2010 ; Wan, Uber, Hohmann & Schlaug, 2010).

Par ailleurs, certains enfants, qui présentent des déficits de développement du langage oral (dysphasie) et/ou écrit (dyslexie), ont pu, eux-aussi, tirer profit d'un programme de rééducation via la pratique de la musique (notamment via le rythme et le chant). Et on commence à comprendre par quels réseaux passeraient ces effets bénéfiques. En effet, nombre de régions cérébrales sont activées de façon commune à l'écoute de séquences musicales ou verbales. Ainsi, l'aire de Broca, et de façon générale les régions inférieures du lobe frontal, s'activent en situation d'écoute musicale (Koelsch, 2011 ; Koelsch, Fritz, Schulze, Alsop, & Schlaug,

2005), de pratique instrumentale (Baumann et al., 2007) ou de chant (Ozdemir, Norton, & Schlaug, 2006). Un fort recouvrement existerait entre les zones sensorimotrices nécessaires à chanter et à parler (Kleber, Veit, Birbaumer, Gruzelier, & Lotze, 2010) et on estime que de nombreux mécanismes neuro-cognitifs seraient communs au traitement des séquences verbales et musicales (Hoch, Tillmann, & Poulin-Charronat, 2008). Aussi, lorsque l'aire de Broca (voir Figure 1) est dysfonctionnelle, la „sur-activation“ de l'aire équivalente à droite via la pratique de la musique pourrait permettre de compenser des déficits verbaux, mais aussi mnésiques ou encore moteurs.

Y-a-t-il un cerveau de «non-musicien» ?

Depuis une vingtaine d'années, Isabelle Peretz, à l'université de Montréal, décrit des sujets qui présentent de performances anormalement faibles dans certaines tâches musicales telles que la reconnaissance ou la dénomination de mélodies ou encore la détection de fausses notes³. Bien qu'elles n'aient pas été élevées dans un milieu dont la musique était absente, ces personnes, qualifiées d'amusiques, ont pendant des années essayé en vain de faire de la musique. Elles sont pourtant d'intelligence normale, ne souffrent pas de troubles de l'apprentissage et ne présentent aucun autre problème cognitif (notamment dans les domaines de l'audition ou de la parole). De nombreuses personnes (notamment les professeurs de musique) en connaissent des exemples, mais c'est un phénomène resté longtemps mal décrit scientifiquement dans la mesure où un trouble musical est beaucoup moins handicapant, dans la vie quotidienne, qu'un déficit touchant le langage verbal. D'ailleurs, il peut même rester ignoré des personnes qui en sont atteintes (Peretz, Brattico, Järvenpää, & Tervaniemi, 2009).

L'équipe d'Isabelle Peretz a mis au point une batterie de tests standardisés (la

Montreal Battery for Evaluation of Amusia, MBEA disponible pour les francophones) permettant de détecter spécifiquement les déficits musicaux récemment acquis ou bien présents depuis l'enfance (Peretz, Champod, & Hyde, 2003). D'ailleurs, il arrive de retrouver des proportions anormales d'amusiques dans certaines familles. Ce serait donc un déficit d'ordre congénital (Peretz, Cummings, & Dubé, 2007). Les cas les plus nombreux sont liés à des troubles de traitement de la dimension mélodique de la musique, mais le cas d'une personne insensible uniquement à la métrique rythmique vient d'être décrit (Phillips-Silver et al., 2011). Et alors que jusqu'à présent, l'amusie n'avait été étudiée que chez des sujets adultes, on vient d'en proposer une description chez une fillette de 10 ans (Lebrun, Moreau, McNally-Gagnon, Mignault Goulet, & Peretz, 2011).

Qu'en est-il alors du cerveau des amusiques ? Une étude récente de neuro-anatomie (Hyde et al., 2007) a rapporté certaines anomalies de structure dans diverses régions du cerveau. Ainsi, dans plusieurs zones, l'épaisseur de l'écorce cérébrale diffère de celle du cerveau de sujets contrôlés (c'est-à-dire des non-musiciens passant avec succès les épreuves de la MBEA). Il s'agit, notamment, des zones frontales inférieures dans l'hémisphère droit ainsi que dans le cortex auditif primaire droit (dont on sait qu'elle est très impliquée dans la discrimination des hauteurs de sons). Cependant, le cortex est aussi moins épais dans les régions dans le cortex temporal inférieur droit, il est anormalement épais dans la zone équivalente dans l'hémisphère gauche. Pour ces chercheurs, ces différences anatomiques seraient les conséquences de troubles du développement du cerveau, notamment des voies nerveuses reliant les lobes frontaux et temporaux. De telles malformations locales, au niveau du *Planum Temporale* droit, seraient peut-être aussi à l'origine des différences anatomiques observées entre sujets ayant l'oreille absolue (voir plus haut) et ceux ne l'ayant pas. Cependant, les recherches sont encore trop peu nombreuses pour que l'on

puisse tirer des conclusions quant aux conséquences d'éventuels troubles du développement cérébral sur les performances musicales à l'âge adulte.

Enfin, si, comme on l'a mentionné plus haut, les compétences musicales se transfèrent vers le traitement des informations visuo-spatiales, alors les sujets présentant une amusie congénitale devraient avoir des problèmes pour réaliser des tâches classiques en psychologie expérimentale comme par exemple la rotation mentale de dessins. Or il n'en n'est rien : leurs performances sont normales (Tillmann et al., 2010). Ces transferts se font donc via des mécanismes cognitifs et cérébraux encore bien mal connus, d'autant que chez d'autres personnes présentant un déficit particulier, des phénomènes de compensation s'observent très fréquemment. Ainsi, les sujets aveugles ont bien souvent des capacités auditives qui s'affinent fortement. Or on a pu montrer que suite à une cécité, les zones dévolues au traitement des informations visuelles ne dégénèrent pas mais s'adaptent au traitement renforcé des informations auditives et tactiles permettant au sujet de suppléer les entrées visuelles manquantes (Bavelier & Neville, 2002). Les études de la plasticité cérébrale liée à l'expertise et aux déficits musicaux offrent encore de belles perspectives de recherche.

Quelques nuances finales

Comme cela a été précisé en début d'article, les différences structurelles décrites ici nous apportent relativement peu d'informations sur l'impact de la pratique musicale sur les mécanismes mentaux et neuraux mis en jeu dans les activités cognitives. Or le fonctionnement mental peut être *quantitativement différent* entre les musiciens selon leur degré d'expertise. Ainsi, on a pu observer dans une étude d'IRM *fonctionnelle* que les régions cérébrales activées étaient souvent les mêmes entre violonistes professionnels et amateurs lorsqu'ils devaient imaginer (ou

encore exécuter) la partie de violon d'un concerto de Mozart. Mais chez les professionnels, et contrairement à l'intuition, l'étendue des activations corticales était souvent moins grande. Ce serait le reflet d'une meilleure efficacité des réseaux engagés dans les activités musicales grâce à un accès plus ciblé à des représentations moins bruitées (Lotze et al., 2003)⁴.

Par ailleurs, le fonctionnement cognitif du professionnel est bien souvent qualitativement différent de celui du novice voire du bon amateur. Ainsi, on sait qu'un expert, quel que soit son domaine de compétence, se caractérisera, entre autres, par un répertoire de représentations mentales enrichi en nombre mais surtout bien plus varié. Prenons l'exemple du calcul mental. Lorsqu'il apprend à additionner des quantités, l'enfant utilise des représentations d'incrémentations : $1 + 1 = 2$ puis $1 + 1 + 1 = 3$... jusqu'à ce qu'il se rende compte (lui-même ou grâce à un tiers, consciemment ou non...) que le résultat de $2 + 1$ (ou bien de $6 + 8$...), sera toujours le même. Aussi, la façon de réaliser les additions change-t-elle drastiquement puisque l'enfant ira désormais chercher dans sa mémoire le bon résultat (s'il est connu de lui) sans passer par l'algorithme d'addition qu'il utilisait au départ (ce qui ne veut pas dire qu'il ne peut plus le faire !). En musique, des phénomènes similaires s'observent aussi. Nous avons restreint cet exposé des effets de l'apprentissage musical sur la plasticité cérébrale aux différences anatomiques à long-terme. Il faut savoir que des signes fonctionnels de plasticité cérébrale peuvent s'observer au bout de quelques dizaines de minutes d'apprentissage de la musique. Puis cette plasticité fonctionnelle s'accompagne, au bout de plusieurs années de pratique musicale, d'une plasticité structurelle, mais on ignore encore comment s'effectue le passage de l'une à l'autre. Des études longitudinales, sur des cohortes de sujets musiciens étudiés sur plusieurs années, commencent à peine à voir le jour.

Pour terminer, rappelons que les conséquences, sur l'anatomie du cerveau, d'une compétence acquise à long-terme et

hautement spécialisée ne sont pas l'apanage des seuls musiciens ! Ainsi, on sait que bien d'autres expertises, développées par exemple par les sportifs de haut-niveau ou bien les chauffeurs de taxi londoniens, restructurent elles-aussi durablement l'architecture cérébrale (Jancke, Koeneke, Hoppe, & Rominger, 2009; Woollett, Spiers, & Maguire, 2009). Méditons donc cette réplique malicieuse d'un chauffeur de taxi londonien questionné par un journaliste de la BBC à propos de sa plasticité cérébrale : « Je n'avais pas remarqué qu'une partie de mon cerveau avait grossi. Mais du coup, on peut se demander ce qu'il en va du reste ! »... ■

NOTES

- 1 Il existe des périodes critiques dans le développement du cerveau. Ainsi, passé l'âge de 7 ans, l'enfant qui apprend une nouvelle langue conservera généralement un accent due au filtrage acoustique de la langue étrangère par de sa langue maternelle.
- 2 Par contre, les programmes informatiques d'entraînement cérébral sous forme de petits tests qui ont fait florès ces derniers temps, bien qu'ils conduisent à des améliorations de performances pour un test ou un exercice mental particulier n'induisent apparemment aucun transfert de l'aptitude entraînée vers une autre (Owen et al., 2010). Mais, il a été montré que la pratique intensive de jeux vidéos d'arcade aurait quant-à-elle des effets à long-terme sur le champ visuel périphérique.
- 3 Le phénomène d'amusie avait déjà été décrit par Jean-Philippe Rameau qui désespérait d'apprendre à chanter à un homme qui n'entendait ni l'unisson, ni l'octave, ni le concept de hauteur (anecdote rapportée par Montinaro, 2010).
- 4 Mais nuanceons cette nuance. Dans la quasi-totalité des études d'IRM fonctionnelle, les localisations statistiques de l'activité cérébrale sont in fine normalisées sur un cerveau standard de référence. Or les différences individuelles neuro-anatomiques ne sont pas négligeables (le gyrus de Heschl est par exemple 130% plus volumineux en moyenne chez les musiciens professionnels, Schneider et al., 2002). Aussi, en l'état actuel des méthodes d'imagerie fonctionnelle, les études de groupes en imagerie structurelle sont encore très utiles.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bangert, M., & Schlaug, G. (2006). Specialization of the specialized in features of external human brain morphology. *The European journal of neuroscience*, 24(6), 1832-4.
- Bangerter, A., & Heath, C. (2004). The Mozart effect: tracking the evolution of a scientific legend. *The British journal of social psychology*, 43(Pt 4), 605-23.
- Baumann, S., Koeneke, S., Schmidt, C. F., Meyer, M., Lutz, K., & Jancke, L. (2007). A network for audio-motor coordination in skilled pianists and non-musicians. *Brain research*, 1161(d), 65-78.
- Bavelier, D., & Neville, H. J. (2002). Cross-modal plasticity: where and how ? *Nature reviews. Neuroscience*, 3(6), 443-52.
- Bengtsson, S. L., Nagy, Z., Skare, S., Forsman, L., Forssberg, H., & Ullén, F. (2005). Extensive piano practicing has regionally specific effects on white matter development. *Nature Neuroscience*, 8(9), 1148-1150.
- Berkowitz, A. L., & Ansari, D. (2008). Generation of novel motor sequences: the neural correlates of musical improvisation. *NeuroImage*, 41(2), 535-43.
- Berkowitz, A. L., & Ansari, D. (2010). Expertise-related deactivation of the right temporoparietal junction during musical improvisation. *NeuroImage*, 49(1), 712-9.
- Bigand, E., & Poulin-Charronnat, B. (2006). Are we "experienced listeners" ? A review of the musical capacities that do not depend on formal musical training. *Cognition*, 100(1), 100-30.
- Brochard, R., Dufour, A., & Després, O. (2004). Effect of musical expertise on visuospatial abilities: evidence from reaction times and mental imagery. *Brain and cognition*, 54(2), 103-9.
- Elbert, T., Pantev, C., Wienbruch, C., Rockstroh, B., & Taub, E. (1995). Increased cortical representation of the fingers of the left hand in string players. *Science*, 270(5234), 305-7.
- Forgeard, M., Winner, E., Norton, A., & Schlaug, G. (2008). Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning. *PLoS one*, 3(10), e3566.
- Gaser, C., & Schlaug, G. (2003). Brain Structures Differ between Musicians and Non-Musicians. *J. Neurosci.*, 23(27), 9240-9245.
- Halwani, G. F., Loui, P., Rüber, T., & Schlaug, G. (2011). Effects of practice and experience on the arcuate fasciculus: comparing singers, instrumentalists, and non-musicians. *Frontiers in psychology*, 2(July), 156.
- Hoch, L., Tillmann, B., & Poulin-Charronnat, B. (2008). Musique, syntaxe et sémantique : des ressources d'intégration structurelle et temporelle

- partagées ? *Revue de Neuropsychologie*, 18(0), 33-59.
- Hyde, K. L., Lerch, J. P., Zatorre, R. J., Griffiths, T. D., Evans, A. C., & Peretz, I. (2007). Cortical thickness in congenital amusia: when less is better than more. *The Journal of neuroscience*, 27(47), 13028-32.
 - Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C., & Schlaug, G.. (2009). Musical training shapes structural brain development. *The Journal of neuroscience*, 29(10), 3019-25.
 - Jancke, L., Koeneke, S., Hoppe, A., & Rominger, C. (2009). The architecture of the golfer's brain. *PLoS One*, 4(3), e4785.
 - Keenan, J. P., Thangaraj, V., Halpern, A. R., & Schlaug, G. (2001). Absolute pitch and planum temporale. *NeuroImage*, 14(6), 1402-8.
 - Kleber, B., Veit, R., Birbaumer, N., Gruzelier, J., & Lotze, M. (2010). The brain of opera singers: experience-dependent changes in functional activation. *Cerebral cortex (New York, N.Y. : 1991)*, 20(5), 1144-52.
 - Koelsch, S. (2011). Toward a neural basis of music perception - a review and updated model. *Frontiers in psychology*, 2(June), 110.
 - Koelsch, S., Fritz, T., Schulze, K., Alsop, D., & Schlaug, G.. (2005). Adults and children processing music: an fMRI study. *NeuroImage*, 25(4), 1068-76.
 - Kraus, N., & Chandrasekaran, B. (2010). Music training for the development of auditory skills. *Nature reviews. Neuroscience*, 11(8), 599-605.
 - Lahav, A., Boulanger, A., Schlaug, G., & Saltzman, E. (2005). The power of listening: auditory-motor interactions in musical training. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 189-94.
 - Lebrun, M.-A., Moreau, P., McNally-Gagnon, A., Mignault Goulet, G., & Peretz, I. (2011). Congenital amusia in childhood: A case study. *Cortex*, 1-6.
 - Lotze, M., Scheler, G., Tan, H.-R. M., Braun, C., & Birbaumer, N. (2003). The musician's brain: functional imaging of amateurs and professionals during performance and imagery. *NeuroImage*, 20(3), 1817-1829. doi:10.1016/j.neuroimage.2003.07.018
 - Lui, P., Li, H. C., Hohmann, A., & Schlaug, G.. (2011). Enhanced cortical connectivity in absolute pitch musicians: a model for local hyperconnectivity. *Journal of cognitive neuroscience*, 23(4), 1015-26.
 - Montinaro, A. (2010). The musical brain: myth and science. *World neurosurgery*, 73(5), 442-53.
 - Morrongiello, B., & Roes, C. (1990). Children's memory for new songs: Integration or independent storage of words and tunes ?. *1. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50(1), 25-38.
 - Norton, A., Winner, E., Cronin, K., Overy, K., Lee, D. J., & Schlaug, G.. (2005). Are there pre-existing neural, cognitive, or motoric markers for musical ability ? *Brain and cognition*, 59(2), 124-34.
 - Owen, A. M., Hampshire, A., Grahn, J. a, Stenton, R., Dajani, S., Burns, A. S., Howard, R. J., et al. (2010). Putting brain training to the test. *Nature*, 465(7299), 775-8.
 - Ozdemir, E., Norton, A., & Schlaug, G.. (2006). Shared and distinct neural correlates of singing and speaking. *NeuroImage*, 33(2), 628-35.
 - Oztürk, A. H., Tascioglu, B., Aktekin, M., Kurtoglu, Z., & Erden, I. (2002). Morphometric comparison of the human corpus callosum in professional musicians and non-musicians by using in vivo magnetic resonance imaging. *Journal of neuroradiology*, 29(1), 29-34.
 - Pantev, C., & Herholz, S. C. (2011). Plasticity of the human auditory cortex related to musical training. *Neuroscience and biobehavioral reviews*.
 - Peretz, I., Brattico, E., Järvenpää, M., & Tervaniemi, M. (2009). The amusic brain: in tune, out of key, and unaware. *Brain : a journal of neurology*, 132(Pt 5), 1277-86.
 - Peretz, I., Champod, A.-S., & Hyde, K. L. (2003). Varieties of Musical Disorders. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999(1), 58-75.
 - Peretz, I., Cummings, S., & Dubé, M.-P. (2007). The genetics of congenital amusia (tone deafness): a family-aggregation study. *American journal of human genetics*, 81(3), 582-8.
 - Phillips-Silver, J., Toiviainen, P., Gosselin, N., Piché, O., Nozaradan, S., Palmer, C., & Peretz, I. (2011). Born to dance but beat deaf: a new form of congenital amusia. *Neuropsychologia*, 49(5), 961-9.
 - Rodrigues, A. C., Loureiro, M. A., & Caramelli, P. (2010). Musical training , neuroplasticity and cognition. *Brain*, 4(4), 277-286.
 - Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological science*, 15(8), 511-4.
 - Schellenberg, E. G. (2005). Music and Cognitive Abilities. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 317-320.
 - Schellenberg, E. G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 457-468.
 - Schlaug, G.. (2001). The brain of musicians. A model for functional and structural adaptation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930(1), 281-99.
 - Schlaug, G., Jancke, L., Huang, Y., & Steinmetz, H. (1995). In vivo evidence of structural brain asymmetry in musicians. *Science*, 267(5198), 699-701.
 - Schlaug, G., Jancke, L., Huang, Y., Staiger, J., & Steinmetz, H. (1995). Increased corpus callosum size in musicians. *Neuropsychologia*, 33(8), 1047-1055.
 - Schlaug, G., Norton, A., Overy, K., & Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 219-30.
 - Schneider, P., Scherg, M., Dosch, H. G., Specht, H. J., Gutschalk, A., & Rupp, A. (2002). Morphology of Heschl's gyrus reflects enhanced activation in the auditory cortex of musicians. *Nature neuroscience*, 5(7), 688-94.
 - Sluming, V., Barrick, T., Howard, M., Cezayirli, E., Mayes, A., & Roberts, N. (2002). Voxel-Based Morphometry Reveals Increased Gray Matter Density in Broca's Area in Male Symphony Orchestra Musicians. *NeuroImage*, 17(3), 1613-1622.
 - Spencer, R. M. C., Ivry, R. B., & Zelaznik, H. N. (2005). Role of the cerebellum in movements: control of timing or movement transitions ? *Experimental brain research*, 161(3), 383-96.
 - Stewart, L. (2008). Do musicians have different brains ? *Clinical medicine (London, England)*, 8(3), 304-8.
 - Tillmann, B., Jolicoeur, P., Ishihara, M., Gosselin, N., Bertrand, O., Rossetti, Y., & Peretz, I. (2010). The amusic brain: lost in music, but not in space. *PLoS one*, 5(4), e10173.
 - Wan, C. Y., & Schlaug, G.. (2010). Music making as a tool for promoting brain plasticity across the life span. *The Neuroscientist*, 16(5), 566-77.
 - Wan, C. Y., Uber, T. R., Hohmann, A., & Schlaug, G.. (2010). The Therapeutic Effects of Singing in Neurological Disorders. *Music perception*, 27(4), 287-295.
 - Woollett, K., Spiers, H. J., & Maguire, E. A. (2009). Talent in the taxi: a model system for exploring expertise. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 364(1522), 1407-16.
 - Zatorre, R. J., Chen, J. L., & Penhune, V. B. (2007). When the brain plays music : auditory – motor interactions in music perception and production. *Nature*, 8(July), 547-558.

MUSIQUE D'EN HAUT, MUSIQUE D'EN BAS ET POLITIQUE CULTURELLE

Robert Wangermée

Conseil de la Musique,
Professeur honoraire de musicologie
à l'Université Libre de Bruxelles

Selon les civilisations et les époques, les musiques varient considérablement dans le monde, mais dès le moment où les sociétés commencent à s'organiser, elles établissent des hiérarchies dans tous les domaines. On voit dès lors se développer des musiques destinées aux groupes dominants et des musiques pratiquées par les groupes dominés, des « musiques d'en haut » et des « musiques d'en bas »¹.

Il en est ainsi aussi bien dans des civilisations lettrées (arabe, persane, indienne, chinoise ou japonaise) qui ont recouru à l'une ou l'autre forme de notation que dans des civilisations (l'Afrique centrale, par exemple) qui en étaient restées à l'oralité.

Notre musique occidentale, celle que nous entendons au concert symphonique, est un art savant, né dans des abbayes d'une ornementation du chant du culte par la polyphonie. Pendant des siècles, elle a accepté de se subordonner à d'autres activités : aider les fidèles à s'unir dans la prière, donner du faste aux cérémonies princières, divertir, faire danser. Elle pouvait avoir des préoccupations esthétiques, mais elle devait d'abord satisfaire le groupe social ou même le patron pour qui elle était composée. Elle ne vivait que dans le présent. Elle était écrite mais on l'abandonnait lorsqu'un style nouveau s'était imposé parce qu'il

apportait des émotions nouvelles ou qu'il plaisait mieux à l'autorité.

Les musiques savantes n'ont jamais été écoutées par tout le monde. À côté d'elles il y a toujours eu pour la majorité de la population, des musiques populaires non notées et d'auteurs inconnus ; elles accompagnaient la vie de tous les jours par des danses, des chants évoquant les amours, les joies, les deuils, les rêves. Dans les campagnes, elles marquaient le rythme des saisons et des travaux des champs. Dans les villes, les chansons de théâtre connaissaient une faveur particulière et retenaient parfois l'attention de compositeurs savants qui les inséraient dans des pièces polyphoniques pour divertir le « public d'en haut ».

Vers la fin du XVIII^e siècle, la musique savante s'est profondément transformée, préfigurant ou suivant les bouleversements que connaissait la société. Comme Mozart, les artistes ont rompu avec leurs patrons, les cours princières ou les églises et ne se sont plus souciés d'écrire que ce qui convenait à leur conscience artistique. Ils trouvaient un public plus large qu'autrefois en s'adressant à de nouvelles couches sociales de la bourgeoisie des villes, mais ils ne se soumettaient pas à elles. Après Beethoven, exemple mythique de l'autonomie revendiquée par les artistes, ils se sont attachés à concevoir leur musique selon un langage personnel, souvent marqué d'une complexité croissante. Ils ont ainsi pris les risques d'une rupture avec une bonne partie de leur public qui, en compensation, s'est tourné vers un passé qu'il découvrait.

Bach et Haendel ont été les premiers piliers d'un musée de la musique. Leurs œuvres, avec celles des trois viennois, Haydn, Mozart, Beethoven et de « romantiques » comme Schubert, Schumann, Mendelssohn, ont formé le noyau de ce qu'on a appelé la « musique classique ». Progressivement on a placé aussi parmi les « classiques » des musiciens qui, comme Wagner, Debussy ou Stravinsky, avaient bouleversé le langage et qui pour cette raison, dans un premier temps, n'avaient pas été agréés dans le musée idéal.

Le processus d'intégration des modernes parmi les « classiques » n'a pas cessé de se poursuivre et le patrimoine s'est élargi vers le passé du Moyen Age, de la renaissance et des baroques grâce aux progrès de la musicologie. Toutes ces musiques ont constitué le musée imaginaire de la musique, son patrimoine culturel, en expansion constante. En même temps, elles se sont défonctionnalisées et ont revendiqué leur autonomie.

Dans le langage parlé les mots et les phrases renvoient à un « signifié » qui leur est extérieur. La musique ne renvoie qu'à elle-même ; les éléments formels qui la structurent induisent en même temps les émotions et les sentiments qu'elle suscite en nous². Ainsi, par exemple, dans l'univers tonal qui a longtemps prévalu en Occident, « une cadence parfaite est expressive, comme l'est n'importe quelle manifestation des sentiments – un sourire, un cri – et nous ne confondons pas son sens psychologique avec celui d'une cadence rompue qui suscite à l'audition un sentiment d'instabilité, d'attente. Lors même que l'on ignore ce qu'est une cadence rompue et en quoi elle diffère en théorie d'une cadence parfaite³ ».

En intervenant séparément ou en se combinant, tous les paramètres sonores (l'harmonie, la mélodie, le rythme, le timbre, l'intensité) libèrent un sens psychologique – la joie, la douleur, l'angoisse, la colère, l'amour – qui n'a nul besoin d'être explicité par des mots pour être compris, pour autant que l'auditeur ait été « acculturé » au monde tonal. Mais le

mode formel de la musique n'est pas statique ; ses éléments constitutifs s'ordonnent différemment d'une époque à l'autre, d'un style à un autre et leur sens expressif se transforme.

Ce n'est pas la même chose de comprendre J.-S. Bach ou Beethoven ou Wagner ou Debussy car les signes syntaxiques acquièrent leur sens expressif en fonction du contexte où ils sont intégrés. Dans une société où les musiques sont multiples, l'auditeur doit donc ajuster sa perception pour passer d'un code à un autre. Dans un nouveau contexte chacun des signes acquiert un sens différent et des signes nouveaux apparaissent, plus ou moins complexes. Si l'auditeur aborde une œuvre dans un code qu'il ne maîtrise pas, l'œuvre lui reste impénétrable ; elle l'ennuie et il l'abandonne, jugeant qu'elle n'est pas pour lui. C'est ainsi que réagissent une bonne partie des hommes dans notre société à propos des musiques savantes. Même s'ils ont assimilé les rudiments du langage tonal par des chansons et d'autres musiques populaires, ils ne savent comment s'en servir dans les musiques savantes. Ils ne savent quelle satisfaction ils peuvent tirer d'un quatuor de Beethoven ou d'une fugue de Bach ; ils n'ont pas le bon usage de ces œuvres.

En outre, au cours du XIX^e siècle, le langage harmonique de la musique « classique » a évolué dans le sens d'une complexité croissante de sorte que même l'auditeur formé au langage tonal a souvent perdu la clé du transfert qui donne le sens psychologique de ce qu'il entend.

L'idéal de démocratisation s'était pourtant manifesté depuis la Révolution française, non seulement par une généralisation de l'instruction publique (au moins au niveau de l'école primaire) mais aussi par le souci d'élargir le public des œuvres d'art et notamment de le faire accéder aux musiques reconnues dans le musée.

Dès 1795, le Conservatoire de Paris a eu l'ambition de former des professionnels compétents dans toutes les disciplines instrumentales et vocales, capables d'in-

terpréter les musiques « classiques » et de continuer à en créer. François-Joseph Fétis qui devait devenir en 1833 le premier directeur du Conservatoire de Bruxelles a souhaité former aussi les auditeurs pour leur permettre d'accéder à la « bonne musique ». Il a publié en 1830 *La musique mise à la portée de tout le monde* où il voulait « donner des notions suffisantes de tout ce qui est nécessaire pour augmenter les jouissances que procure la musique et pour parler de cet art sans l'avoir étudié ». Un tel ouvrage répondait aux vœux d'un nouveau public (petit bourgeois) soucieux d'accéder à une musique qu'il tenait pour un signe de légitimation sociale. Mais les « musiques légères » apportaient des satisfactions plus immédiates à la majorité des auditeurs. Elles adoptaient les normes de base du système tonal mais ne plaçaient pas en premier plan les préoccupations esthétiques et formelles ; généralement, elles assumaient une fonction qui leur donnait un sens. La chanson prenait appui sur un texte, elle apportait une distraction, une émotion à celui qui la chantait ou l'écoutait ; la musique de danse fournissait des structures rythmiques claires pour guider les pas des danseurs. L'opéra misait sur l'action scénique et sur la voix du chanteur pour susciter l'intérêt et l'émotion.

Des succès fugaces ou durables pouvaient favoriser des musiques médiocres – des chansons de café-concert ou des cantiques – aussi bien que des œuvres proches des musiques classiques (des opérettes, par exemple et les opéras avant le drame lyrique wagnérien).



Au lendemain de la guerre, je suis entré à l'INR. L'Institut National de Radiodiffusion était un organisme public créé en 1931. Comme la plupart des organismes européens de l'espèce, il avait l'espoir paternaliste d'éduquer le peuple par la vertu d'une technologie nouvelle. Il détenait un monopole de diffusion et était financé exclusivement par une subvention provenant de la redevance sur les récep-

teurs. On lui avait attribué une triple mission : informer, divertir et former les auditeurs.

À côté de l'information, la musique avait une importance majeure dans la radio d'alors. J'ai été responsable de ce qu'on appelait la « musique sérieuse », c'est-à-dire des concerts symphoniques (l'INR disposait alors de plusieurs orchestres), de la musique de chambre et des récitals. Les dirigeants de l'INR étaient profondément imprégnés de l'esprit de despotisme éclairé : ils étaient persuadés qu'en pénétrant chaque jour et surtout chaque soir dans les foyers la bonne musique aurait une influence positive sur les goûts de ceux qui l'entendaient et qui, pour la plupart, n'allaient jamais au concert. Comme eux je pensais qu'une programmation réfléchie devait créer des habitudes d'écoute autour de certains programmes et favoriser les musiques classiques et les musiques nouvelles.

Ma déception a été grande en 1953 lorsqu'ont été réalisés les premiers sondages sur les programmes (sans aucun souci commercial, puisqu'il n'y avait pas de publicité). J'ai appris alors que le public des concerts symphoniques était de loin inférieur à celui des émissions de variété. Plus tard, j'ai compris aussi qu'il ne suffisait pas d'émettre en modulation de fréquence un programme tout entier consacré à la musique classique et gratuit pour qu'il trouve un large public. En Belgique comme ailleurs, les programmes du type « Musiq'3 » n'ont jamais retenu plus qu'un pourcentage infime de l'audience totale.

Les sondages qui se sont multipliés dès cette époque et les études sur les pratiques culturelles, systématiques en France depuis les années 70 et occasionnelles chez nous, ont confirmé les recherches sociologiques de Pierre Bourdieu⁴ : la musique classique et, en général, les œuvres de haute culture ne sont, le plus souvent, consommées que par une minorité « d'en haut ».

Selon les travaux des psychologues de la musique, dans les premières années de la

vie, aucune différence sensible ne se marque entre les enfants de milieux sociaux différents. À un an, tout enfant peut distinguer les sons musicaux, puis percevoir des intervalles. Vers deux ans, il commence à chantonner spontanément et il imite le contour mélodique des chansons qu'on lui fait entendre. À quatre ans il est capable en chantant de partir d'une note et d'y revenir ; il peut aussi faire coïncider ses mouvements avec le rythme de la musique, il peut se souvenir de chansons et en apprendre de nouvelles.

Pendant cette période l'enfant se constitue un acquis musical qui est conforté par la fréquentation quotidienne de musiques à caractère tonal, entendues dans son environnement quotidien. Il acquiert ainsi une acculturation de base qui doit être approfondie et affinée.

C'est au-delà que se développe différemment selon l'entraînement reçu le processus d'acquisition de compétences grâce à la répétition et la reproduction de ce que l'enfant entend ou plutôt de ce qu'on lui fait entendre. Les expériences menées notamment par le psychologue Robert Francès sur la perception de la musique ont montré depuis longtemps que le milieu familial où l'on pratique ou écoute la musique classique est le plus favorable à l'acculturation à cette musique. À défaut, le moyen le plus sûr d'y arriver devrait être l'école, la seule institution qui dispose d'un public captif et qui peut imposer les produits qu'elle veut inculquer. Mais, on sait que, chez nous, l'école se préoccupe généralement fort peu d'éducation artistique et que la radio s'est révélée incapable de jouer un rôle supplétif d'éducation à la musique classique.



Dans les années 1970, cependant, alors que les sociologues mettaient en évidence l'incapacité de la culture cultivée à toucher véritablement ceux qui n'y avaient pas été initiés une revendication s'est élevée parmi les pédagogues de l'éducation per-

manente. Elle visait à remplacer l'idéal de *démocratisation culturelle* par celui de *démocratie culturelle*. Il ne doit plus s'agir, désormais, ont-ils dit, de combler un vide culturel par la « culture cultivée » mais de considérer qu'il existe des cultures autonomes et que la reconnaissance de la valeur doit aller de culture à culture et non de ce qu'on suppose être un manque de culture à ce qui serait la culture.

En 1972, une Conférence internationale à Helsinki animée par un haut fonctionnaire belge, Marcel Hicter, a déclaré : « ...la culture n'est plus seulement une accumulation d'œuvres et de connaissances qu'une élite produit, recueille et conserve pour les mettre à la portée de tous ou qu'un peuple riche du passé et en patrimoine offre à d'autres comme un modèle dont leur histoire les aurait privés... La culture n'est pas seulement un domaine qu'il convient de démocratiser, elle est devenue une démocratie à mettre en marche... ». La Déclaration universelle de l'Unesco de novembre 2001 a dit plus tard dans son article 5 : « ...toute personne doit pouvoir participer à la vie culturelle de son choix et exercer ses pratiques culturelles dans les limites qu'impose le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales ».

Ces principes ont trouvé une application privilégiée dans le domaine musical. En effet, dans toutes les classes de la société, une énorme vague venue des États-Unis avait commencé à toucher un nouveau public, les jeunes et parfois les très jeunes, les teenagers. Les jeunes voulaient affirmer l'autonomie de leur classe d'âge et marquer leurs spécificités ; ils trouvaient des satisfactions fortes et des modèles de comportement dans les médias de masse, le film, le disque, la presse-magazine. Le poste de radio à transistors, bon marché, léger, mobile leur permettait d'échapper à l'écoute familiale.

La musique des jeunes par les jeunes, ce fut essentiellement le rock et la pop, issus du blues et de la country, produits d'abord aux États-Unis puis en Grande-Bretagne par des firmes locales de disques puis dif-

fusés par les « majors » à travers le monde en misant sur des groupes qui, par l'originalité de leur comportement et la puissance persuasive de leur musique, pouvaient devenir des « stars ».

Ces musiques n'étaient pas caractérisées par l'audace de leur harmonie ou l'originalité de leurs mélodies mais d'abord par des percussions violentes, régulières, implacables dans un environnement électro-acoustique de guitares électriques et de synthétiseurs diffusé à très haut niveau sonore. Elles étaient célébrées à travers le monde dans des concerts ou des festivals qui rassemblaient des foules enthousiastes, parfois fanatisées.

Leur succès a été prolongé et amplifié grâce à leur diffusion en permanence par les radios commerciales florissantes depuis toujours aux États-Unis, mais qui en Europe ont alors obtenu la fin du monopole des services publics en tirant parti des transformations technologiques dans les médias : le récepteur à transistor, la modulation de fréquences, le disque à 45 puis à 33 tours, le récepteur-baladeur. Un nouveau mode d'appropriation de la musique s'est ainsi imposé dans une écoute permanente personnalisée, apparemment inattentive et en tout cas peu structurée, guidée par le disc-jockey, animateur qui veille à évoquer les valeurs symboliques dont est chargée la musique des jeunes : le rêve, les émotions érotiques, la ferveur⁵.

Dès ses premières années, le rock a connu de grandes variantes allant du rock'n roll d'Elvis Presley à la pop des Beatles, du yé-yé de *Salut les copains* au rock intellectuel de Frank Zappa, du rock militant de Joan Baez au rock psychédélique des Doors, d'une contre-culture contestataire, à la *dance music* du disco. À travers ces variantes, il a touché toutes les classes de la société au niveau des jeunes puis des adultes lorsque les jeunes ont vieilli.

Le rock a toujours été une musique internationale, essentiellement anglophone avec les vedettes commerciales du disque, diffusée d'abord dans les pays industrialisés, puis dans tous les pays du

monde, les pays émergents et les pays « en voie de développement ».

La politique culturelle de certains États européens en a été transformée. Alors qu'en 1960 les objectifs d'André Malraux, historiquement le premier des ministres de la culture en Occident, étaient ceux de la démocratisation culturelle (assurer la plus large diffusion au patrimoine et favoriser la création dans les arts nobles), vingt ans plus tard, Jack Lang, au même poste, proclamait : « Pas de modèle unique et à chacun ses choix : l'art savant ou l'art populaire, l'art nouveau ou l'art traditionnel ». Il a souhaité qu'en face des arts illustrant la culture cultivée, soient réhabilitées toutes les pratiques – l'art de la mode, la bande dessinée, le cirque, la gastronomie – et tous les types de musique – la chanson, les variétés, le jazz, la pop, le rock. En 1983, il a créé la Fête de la Musique qui, très symboliquement, au solstice d'été de chaque année, invite chacun à pratiquer en public la musique qui lui plaît, quelle qu'elle soit, et à continuer ainsi pour le plaisir tout au long de l'année.

En Communauté française de Belgique une Fête de la Musique a été créée aussi en 1985 et le Ministère de la culture a fait évoluer sa politique. Ses aides et subventions n'ont plus été réservées seulement aux musiques classiques, aux orchestres symphoniques et aux opéras, mais à toutes les autres musiques regroupées sous l'étiquette neutre de « musiques non classiques », le rock, la pop, le rap, la chanson de variété.

Ces musiques qu'on appelle « actuelles » pour les distinguer des musiques contemporaines de filiation savante sont majoritairement les plus présentes dans la société d'aujourd'hui. Elles sont planétaires : véhiculées à travers le monde par les médias, elles atteignent non seulement des auditeurs mais dans chaque région des groupes de musiciens à qui elles servent de modèle, qui adoptent leur langage avec des variantes et leur donnent une vie supplémentaire. À côté des musiques directement dérivées du rock, les « musiques du monde », (la *World Music*) sont très pré-

sentes : il s'agit de musiques généralement hybrides, dont les traditions nationales ont été contaminées par l'Occident parfois depuis des siècles, parfois beaucoup plus récemment, qui ont conservé des spécificités rythmiques, mélodiques, instrumentales et des couleurs vocales caractéristiques même lorsqu'elles assimilent le rock.

Une enquête de 2007 sur les pratiques culturelles en Communauté française Wallonie-Bruxelles met en évidence que les musiques classiques sont toujours préférées majoritairement par les auditeurs d'un niveau d'enseignement supérieur et par ceux qui appartiennent à des catégories sociales élevées. Les études sur les pratiques culturelles menées régulièrement en France depuis les années 70 confirment cette tendance ; elles soulignent aussi que le passage de la frontière entre musiques savantes et musiques actuelles se fait à sens unique : l'éclectisme des goûts apparaît comme un attribut des classes supérieures éduquées⁶.

Les groupes supérieurs ont notamment pris conscience de ce que l'univers musical ne pouvait être limité à la musique européenne occidentale, à son patrimoine, à ses recherches d'innovation. Lorsque le Palais des Beaux-arts de Bruxelles, longtemps réservé à la musique symphonique et la musique de chambre européenne organise en 2010 un grand festival étalé sur plusieurs mois pour marquer les 50 ans de l'indépendance du Congo et de seize autres pays du continent africain, qu'il consacre des soirées entières à Papa Wemba, le chanteur de rumba de Kinshasa, à Rokia Traoré, la rockeuse du Mali, à Angélique Idjo, la chanteuse du Bénin et qu'il insère ces concerts de musique populaire du monde comme des moments forts dans une exposition sur l'Afrique visionnaire, il confirme l'éclectisme des classes supérieures qui, aujourd'hui, mettent volontiers à égalité les cultures d'en bas et les cultures d'en haut : toutes les musiques du monde comme le souhaite l'Unesco.

Le colonialisme a longtemps cru résoudre les problèmes de l'interculturalité

par l'absorption des autres musiques. Cela s'est souvent réalisé dans les musiques savantes en ne laissant aux colonisés que le maintien de quelques touches spécifiques de leur musique qui les rendaient pittoresques aux oreilles européennes.

Pour les musiques actuelles, c'est tout autre chose aujourd'hui. C'est par le rock planétaire et l'hybridation que se réalise le plus largement l'interculturalité. C'est le nouveau visage des « musiques d'en haut ». ■

NOTES

- 1 J'adopte ici la terminologie commode proposée par le sociologue Jean Molino, *Le singe musicien. Sémiologie et anthropologie de la musique*, Actes Sud ; INA, 2009, pp. 390 et sv.
- 2 C'est ce qu'a montré Leonard B. Meyer dans un remarquable livre sorti aux États-Unis en 1956 mais qui vient de paraître dans une traduction française, *Émotion et signification en musique*, Actes Sud – INA, 2011.
- 3 Boris de Schloezer, *Introduction à Jean-Sébastien Bach. Essai d'esthétique musicale*, Paris, NRF, 1947.
- 4 Pierre Bourdieu a élargi l'audience de ses recherches sociologiques antérieures dans un livre destiné au grand public, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Editions de Minuit, 1979.
- 5 *New Patterns of Musical Behaviour of the Young Generation in industrial Societies*, Irmgard Bontinck (Ed.), Vienne, 1974.
- 6 Philippe COULANGEON, « Les métamorphoses de la légitimité. Classes sociales et goût musical en France, 1975-2008 », *Actes de la Recherche en sciences sociales*, mars 2010, 181-182.

HAYDN ET LA POLYRYTHMIE

Jean-Marie Rens

Compositeur, Professeur au
Conservatoire royal de Liège,
Directeur de l'académie de musique
de Saint-Gilles

Le titre de ce court article peut sans doute surprendre, voire même laisser perplexe et pourtant... À la période dite classique, Haydn est sans nul doute un des grands « inventeurs » de musique, un des compositeurs les plus imaginatifs, les plus créatifs, nous ajouterions même les plus excentriques. Le second mouvement du *Quatuor op. 20 n°4*, un menuet et son trio, nous en donne un magnifique exemple. Nous verrons aussi dans l'analyse de ce court mouvement de quatuor combien Haydn aimait faire de l'humour dans sa musique.

Dès la première audition de cette pièce on est frappé par un certain nombre de bizarreries rythmiques. Ce menuet, danse qui impose souvent une carrure et une régularité sans faille, est ici complètement bouleversé par des *fs* qui, dans cette danse en 3 temps, accentuent tantôt les deuxièmes ou troisièmes temps de la mesure, voire même les deux consécutivement.

Que cherche Haydn à travers ces accentuations bizarres ? Cherche-t-il seulement à nous déstabiliser, à nous désorienter ? Ou bien ces accidents rythmiques cachent-ils autre chose de plus subtil (Figure 1) ?

Commençons par examiner la 1^{ère} phrase de 8 mesures énoncée par le premier violon. Elle débute par une anacrouse d'une noire qui porte la dominante initiale (*la*) vers la tonique (*ré*). Celle-ci marque,

The image displays a musical score for the first movement of Haydn's Quartet Op. 20 No. 4, specifically the first phrase of 8 measures. The score is arranged in four systems, each containing staves for Violin I (vI), Violin II (vII), Alto (Alt), and Violoncelle (Vc). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The first system shows the beginning of the phrase with a forte (*f*) dynamic. The second system continues the phrase, featuring a fortissimo (*fs*) dynamic. The third system shows the phrase continuing with *fs* accents. The fourth system concludes the phrase with *fs* accents. The score illustrates the polyrhythmic nature of the piece, with accents placed on various parts of the measures, including the second and third beats, and even two consecutive beats.

Figure 1

accompagnée des trois autres instruments, le temps fort de la première mesure. Jusque là rien de très particulier, voilà un menuet qui démarre bien ! Mais tout de suite après, le deuxième temps est joué *ffz*. De la même manière à la deuxième mesure, c'est le troisième temps qui est marqué par le *ffz* et à la troisième mesure, à nouveau le deuxième temps. C'est seulement à la quatrième mesure, celle qui ponctue la première proposition de cette phrase, qu'un *ffz* se synchronise, enfin, avec un temps fort - la métrique et l'accentuation sont pour la première fois en phase. Les quatre mesures suivantes sont tout aussi accidentées. Un *ffz* marque à nouveau un temps faible de la cinquième mesure tandis que les deux mesures suivantes font entendre une hémiole. Cette formule rythmique, l'hémiole, traditionnellement liée aux danses en 3 temps, consiste en un élargissement de la mesure : une mesure en 3/2 se substitue à deux mesures en 3/4. Alors qu'en temps normal ce procédé rythmique frappe notre attention, il est perçu ici comme un événement pratiquement banal, sans grand intérêt.

Et pour cause : les extravagances rythmiques qui ont précédé nous ont complètement déstabilisés.

Mais quels rôles jouent ces extravagances rythmiques, quels sont leurs impacts sur notre perception ?

Bien que la carrure de cette phrase (2x4 mesures) et l'harmonie marquent clairement une mesure en 3 temps, la phrase jouée par le premier violon n'est pas en 3/4 mais en 2/2. Plus fort, elle propose des formules rythmiques caractéristiques d'une autre danse : la gavotte.

Voici une réécriture rythmique qui propose la superposition des deux danses.

Il est remarquable de voir comment Haydn, grâce à la formule rythmique choisie, arrive à faire coïncider l'hémiole avec le rythme de la gavotte. Dans les deux mètres, le motif rythmique garde une pertinence (Figure 2).

Mais Haydn ne s'arrête pas là puisque cette polyrythmie va elle-même être perturbée par le rôle des autres instruments.

En effet, si le violon 2, en dehors de son entrée qui est en phase avec la mesure ternaire, est un partenaire rythmique efficace de la mélodie, les deux autres instruments jouent un rôle perturbateur. Dès la deuxième mesure, les violoncelles et alto accentuent le 2^e temps qui peut être perçu de deux manières : soit comme l'imitation de l'accent du 1^{er} violon de la première mesure, ou encore comme l'anticipation de l'accent mélodique joué par le 1^{er} violon à la 3^e mesure.

C'est ensuite le 1^{er} temps de la troisième mesure ainsi que le 3^e de la quatrième mesure qui sont accentués. Ces accentuations sont à chaque fois l'anticipation des accents de la couche supérieure en 2/2 (la

gavotte). De la même manière, l'accent du violoncelle à la mesure 5 anticipe celui des premier et second violons.

Ces anticipations du violoncelle et de l'alto finissent par créer une mesure en 2/2 décalée d'un temps par rapport à la strate supérieure.

Pour couronner le tout, Haydn donne un rythme harmonique à toute cette phrase qui, lui seul, coïncide véritablement avec la mesure en 3 du menuet.

Voici une réécriture rythmique de ces deux couches.

La deuxième phrase va aller encore un peu plus loin dans la destruction du menuet (Figure 3).

Figure 2

Figure 3

Figure 4

La gavotte, toujours jouée par le premier violon, va elle-même être accidentée et en particulier au centre de cette seconde phrase.

Mais, avant de montrer ces nouveaux accidents, examinons un moment la forme de cette phrase de 12 mesures. Nous constatons que les structures rythmiques des quatre premières mesures ainsi que des quatre dernières sont très proches des structures rythmiques de la première phrase. À la figure 4, moyennant une petite modification pour garantir un meilleur enchaînement, nous avons supprimé les quatre mesures centrales de cette phrase. Nous avons donc mis bout à bout ces 8 mesures. La réécriture est éloquent.

C'est donc au sein des quatre mesures centrales que Haydn va pratiquement supprimer tout lien avec le menuet. Voici quelques-uns des procédés qui conduisent à cette destruction complète, mais passagère, du menuet. La levée de quatre croches de la gavotte va tantôt être jouée sur le deuxième temps du 2/2 (sa place

habituelle) mais aussi sur le premier. Cette levée décalée déstabilise donc la gavotte elle-même. Ce nouvel accident va lui-même avoir des répercussions sur le reste de la texture. En effet, le second violon et le violoncelle, associés rythmiquement dans cette séquence, vont imiter cette levée mais dans un 2/2 qui n'est plus en phase avec le premier violon. De plus, l'alto semble, à certains moments, se désolidariser des autres voix. Même l'harmonie n'est plus en phase avec la mesure en 3 temps. Bref, c'est tout l'édifice qui s'ébranle. Il en résulte pour la perception une sorte de chaos rythmique qui nous fait totalement perdre pied.

Ces audaces rythmiques, tout bonnement géniales, ont encore plus d'impact sur la perception lorsque le trio arrive. En effet, celui-ci est d'une telle simplicité, nous dirions même d'une telle naïveté, qu'il peut nous apparaître comme une véritable farce.

Cette opposition entre un menuet extrêmement savant et virtuose sur le plan

Figure 5

de l'écriture et un trio d'une pauvreté presque désopilante montre combien Haydn pouvait avoir de l'humour dans sa musique (Figure 5).

Et lorsque des interprètes sont à l'écoute de ces excentricités géniales, comme c'est le cas dans l'enregistrement du Quatuor *The Lindsays* (CD DCA 1027 - 1998 ASV Ltd), ils n'hésitent pas à les mettre en évidence. Écoutez attentivement le dernier son joué par le violoncelle à la fin de la reprise du menuet, il a l'air de nous dire : « ça suffit maintenant..., les bonnes blagues ne doivent pas durer! ». ■

LES ÉCOLES DE MUSIQUE, AUJOURD'HUI, EN FRANCE

Françoise Regnard

Directrice du CeFEdeM Île de France

Pour parler des écoles de musique aujourd'hui, il est nécessaire de comprendre les conditions de l'évolution du réseau d'enseignement artistique spécialisé depuis la décennie 70.

Bref rappel

« Le mot conservatoire est apparu au 16^e siècle ; les italiens recueillent dans les conservatorii ... des enfants dont on a remarqué les dispositions évidentes pour la musique. » (Joubert, 1996)

Suite à la création du Conservatoire de Paris en 1796 et à la naissance de ses « succursales » qui se développent en province au 19^e siècle, on assiste notamment après 1950 à une amplification de la demande vis à vis de l'enseignement musical. En France, au sommet de la pyramide, reste le Conservatoire supérieur de Paris ; les « succursales » deviennent conservatoires de région ou écoles nationales de musique et, à la base de cette pyramide, se trouvent toutes les « petites » écoles, publiques, associatives, ou privées¹. Signalons que beaucoup d'écoles sont issues des harmonies ou des fanfares et ont donné lieu à des écoles affiliées² à des fédérations comme la Confédération Musicale de France (CMF). Certaines fédérations, avec une offre de pratiques musicales et sportives, entrent dans les champs de compétences à

la fois des ministères de la culture et de la jeunesse et des sports. La fédération *À cœur joie*, fédération de chant choral, recueille aussi l'affiliation d'un certain nombre d'écoles de musique. Certaines écoles sont d'ailleurs affiliées à plusieurs fédérations, parfois de pratiques instrumentale et chorale en même temps. Enfin, quelques écoles « contrôlées par l'État » (voir la suite) restent néanmoins affiliées à l'une ou l'autre fédération. Dès le début de sa fonction de directeur de la musique, Maurice Fleuret³ a impulsé une collaboration de plus en plus étroite avec les fédérations (non sans heurts, d'ailleurs...) pour, notamment, élever la compétence des enseignants dans ces écoles et améliorer les pratiques et les études offertes.

Après les décrets de 1991 et de 1992 qui donnent le statut de fonctionnaire territorial aux enseignants et directeurs des écoles de musique, le décret du 12 octobre 2006 a pour but, dans le cadre de la politique de décentralisation, une clarification du statut des structures d'enseignement artistique, du contenu des études dispensées et des diplômes délivrés ainsi que des responsabilités respectives des différentes collectivités territoriales à l'égard de cet enseignement. Avant la parution du décret de 2006, suite au « plan Landowski⁴ », l'ensemble des écoles publiques est principalement à la charge des communes ou des communautés de communes, les autres niveaux de collectivités territoriales (départements et régions) n'intervenant que peu et suivant des critères propres. L'État intervient en accordant le label « agréé » à certaines écoles municipales (dans peu de cas à des écoles associatives⁵), en participant au financement des

écoles⁶ (parfois en participant au financement de projets ponctuels spécifiques) et en y exerçant un contrôle pédagogique et artistique ; puis, pour tous les établissements, en assumant la responsabilité de qualification et, plus tard, de formation des enseignants et des directeurs. Ainsi, le titre « École Nationale » ou « Conservatoire de Région » ne représentait que peu une réalité du statut de l'institution. Ce qui a, pour partie, justifié les changements proposés par le décret de 2006.

En résumant, l'enseignement spécialisé publique se présentait ainsi :

- des *écoles* municipales, avec une offre variable, essentiellement musicale ;
- des *écoles* agréées (généralement municipales, rarement associatives), qui offrent parfois aussi un cursus de danse, rarement d'art dramatique ;
- des *écoles* nationales, souvent munies de cursus de danse et d'art dramatique ;
- des *conservatoires* nationaux de région qui réunissent, pour la plupart, les trois cursus : musique, danse et art dramatique.

Un hier très proche : images

« Les conservatoires demeurent dans l'esprit des succursales des conservatoires supérieurs, modèles et aboutissement de l'enseignement. » (Joubert, 1996)

Replacée dans le contexte de son écriture en 1996, cette phrase en exergue signifie que, même si les éléments et les limites de la pyramide sont plus mouvants qu'au début du siècle dernier – nombre d'écoles aspirent à muer en conservatoire, nombre de conservatoires postulent que leur enseignement est de type supérieur, ainsi de suite ... – il n'en reste pas moins que les Conservatoires nationaux supérieurs de Paris et de Lyon⁷ constituent les objectifs avoués ou non de l'enseignement dispensé dans toutes ces structures. De ces objectifs découle une suprématie absolue de l'enseignement instrumental sur les autres enseignements dispensés.

En effet, au sein de l'enseignement musical, on distingue les professeurs d'instrument ... et les autres. Historiquement et pendant très longtemps, *l'autre* dans l'enseignement musical du 20^e siècle, c'était le professeur de *solfège* dit, depuis la réforme officielle de cet enseignement en 1977, de *formation musicale*.

À partir de 1984, sous la pression des différents schémas directeurs et avec le mouvement de grande expansion des écoles de musique sur tout le territoire, la catégorie « autre » que le professeur d'instrument s'est élargie, modifiant ainsi profondément l'offre et les possibilités de cursus musicaux. On y trouve, sans chercher l'exhaustivité :

- les professeurs d'écriture, ce champ disciplinaire ayant été longtemps l'apanage exclusif des conservatoires supérieurs ;
- les professeurs d'histoire de la musique, d'analyse musicale, d'organologie, d'esthétique : cours pour lesquels on peut faire la même remarque que pour l'écriture. À ces enseignements, se sont ajoutés plus récemment les cours de culture musicale⁸ ;
- les professeurs de chant choral⁹ ;
- les professeurs qui assurent la direction des orchestres qui, souvent, sont les directeurs des établissements ;
- les professeurs de piano complémentaire (à l'intention des élèves pratiquant un instrument monodique), et de déchiffrage ;
- les accompagnateurs (dont le statut et la fonction fluctuent au gré des institutions) et les professeurs d'accompagnement (historiquement aussi l'exclusivité des Conservatoires supérieurs) ;
- les professeurs de musique de chambre¹⁰ ;
- les professeurs des pratiques d'ensemble, orchestrales entre autres ;
- les professeurs d'électroacoustique.

Et à cette liste s'ajouteront, de façon disparate mais de plus en plus dense sur le territoire, des professeurs d'autres esthétiques musicales : la musique ancienne, le jazz, les musiques traditionnelles et, plus récemment, les musiques actuelles amplifiées.

Chaque discipline appelle quelques commentaires sur sa création, son évolution, son contexte actuel. La structuration profonde des établissements spécialisés d'enseignement musical reste, jusqu'à l'apparition du concept de « projet d'établissement » dans le champ de l'enseignement musical, un rassemblement d'experts dans un même lieu.



Les amorces du changement

Les schémas évoqués plus haut, appelés « schémas directeurs » au départ, puis « schémas d'orientation », ont introduit des notions novatrices dans l'enseignement musical spécialisé : cycles, évaluation continue, départements, etc. Néanmoins, l'organisation générale du cursus d'un élève repose, dans la plupart des cas, sur le « couple » professeur d'instrument et professeur de solfège. Tous les autres cours font l'objet d'une offre variable, ce qui, outre la recherche de l'enseignement de tel ou tel professeur en particulier, incite beaucoup d'élèves, à partir d'un certain niveau d'expertise, à suivre des cours dans plusieurs conservatoires en parallèle.

Ce n'est pas le lieu d'analyser en détail les textes successifs – réglementaires ou incitatifs – et leur évolution entre 1984 et 2008, mais nous pouvons dégager les aspects principaux qui ont abouti aujourd'hui à des changements notables dans le fonctionnement des écoles.

Les cycles et l'évaluation

Les cycles ont été institués, en partie, pour lutter contre ce que Joubert (1996) appelle « des échéances sélectives ». La notion de cycle permet de moduler les formes d'évaluation et est intimement liée au concept d'évaluation continue en introduisant une nouvelle temporalité des apprentissages et en les individualisant. L'évaluation continue, littéralement parachutée dans un monde où prévalent concours et sélection, a connu diverses interprétations et a peiné à être mise en place dans nombre d'institutions. Comme

nous le verrons pour la pédagogie de groupe, les enseignants, non accompagnés, se sont souvent trouvés démunis face à un nouveau rôle à jouer auprès des élèves : participer à leur évaluation, laquelle était jusque-là déléguée aux jurys de fin d'année. À ce sujet, Lartigot et Sprogis (1991) citent Henri Fourès, alors inspecteur général de la musique : « ... L'enjeu le plus radical ... tourne autour du contrôle continu. L'absence d'examen sélectif à chaque fin d'année scolaire, la durée de chaque cycle (3 à 5 ans), permettent de poser de front les problèmes de l'évaluation du travail et des progrès de l'élève. Dans le jeu de l'examen traditionnel, l'efficacité du jugement repose sur la crédibilité que l'on accorde aux compétences des membres du jury... La prétendue rationalité de leur jugement est entretenue par cette dose de compétences extérieures à l'élève, à ses difficultés, ses progrès, ses projets ... »

Fourès attribue la survivance des examens traditionnels, les « concours », à la crainte des enseignants d'être face à leur propre responsabilité vis-à-vis des élèves, crainte qui se traduit par la volonté systématique de s'en remettre à des personnes extérieures.

Quoi qu'il en soit, depuis une vingtaine d'années, de nombreuses équipes pédagogiques soutenues par leur directeur ont entrepris des travaux de fond sur les conceptions et les pratiques évaluatives pour tenter de mettre en place des dispositifs d'aide aux élèves ainsi que des outils de communication efficaces avec les différents acteurs participant au cursus musical. Ces travaux résultent souvent d'une prise de conscience du temps énorme consacré aux examens au cours d'une année scolaire (Perrenoud, 1992), temps qui pourrait être facilement « reversé » aux apprentissages. Ce qui est frappant, c'est que si les questions soulevées dans ce champ sont passionnantes et ont suscité de nombreux écrits, elles ne sont pourtant pas récentes. Ainsi, nous clôturerons cette section par la parole de Debussy¹¹ : « ... la forme du concours me paraît défavorable ... ; dans le domaine de l'art, j'affirme,

que le concours est chose absolument nuisible. »

Les pratiques collectives et l'ouverture esthétique

« ... une réflexion de base sur la pédagogie ne peut se passer ... d'une réflexion plus générale sur la musique en son entier. » (Pousseur)

C'est l'impressionnante augmentation de la demande vis-à-vis des écoles de musique qui a entraîné une augmentation de la diversité de cette demande, face à laquelle les écoles de musique se sont progressivement ouvertes en élargissant à la fois les champs esthétiques et les modalités d'intervention auprès des élèves. Le corollaire de la diversité de la demande est le changement des représentations concernant la notion d'« élève de l'école de musique ». Même si l'image semble caricaturale, on peut dire que, jusque-là, deux types d'élèves existaient : celui qui devient professionnel et celui qui abandonne ou échoue. Une brèche s'ouvre et donne accès à l'élève « amateur » qui doit aujourd'hui trouver sa place au sein de cet enseignement. Un enseignement qui se voit rappeler par les textes officiels, ses missions premières : l'accès au plus grand nombre à la pratique artistique, la formation de l'amateur.

En 1981-82, Maurice Fleuret crée un nouveau service à la Direction de la musique et de la danse : le secteur des pratiques amateurs. Le mouvement de démocratisation culturelle est en marche. Comme nous l'avons déjà évoqué, dans les trente dernières années, de plus en plus d'écoles ont ouvert leurs portes au jazz et donc, forcément, aux pratiques collectives dès le premier cycle, aux musiques traditionnelles (offre aux multiples spécificités dépendantes, entre autres, des régions et des traditions populaires), à la musique ancienne et, plus récemment, aux musiques actuelles amplifiées – les MAA. Ici encore, nous ne ferons qu'évoquer les nombreuses interrogations sous-jacentes à cette ouverture qui change radicalement les représentations de l'école de musique :

1. Pourquoi intégrer à un enseignement académique des champs culturels divers et parfois divergents, ou une pratique de rue ou une pratique d'initiation par les pairs ... ?

2. Comment concilier ce qui relève de la tradition orale dans un champ où l'écrit, bien plus qu'une tradition, est un mode de pensée ?

3. Quelles évaluations pour ces pratiques ?

En guise de réponse à l'interrogation de Desmond (1998) « former à l'enseignement musical, certes, mais pour quelles musiques ? », nous rejoignons Pousseur qui rappelle que musique et pédagogie, systématiquement interrogées, renvoient à un fond commun, *l'idéologie*. Cette notion nous amenant au point suivant.

Le projet d'établissement

Créer un projet d'établissement semble bien le moyen de créer de la cohérence au sein de la dialectique d'offre et de demande. Chaque institution en fonction de sa taille, de son implantation, des compétences et des orientations des équipes, de son histoire, a la possibilité de créer sa propre physionomie : cursus, mise en réseau des départements existants dans l'école, structuration de l'équipe d'enseignants, relation avec la collectivité dans les actions de diffusion et de création, etc.

Le projet d'établissement est aujourd'hui obligatoire et doit être conçu idéalement en étroite concertation avec les enseignants. Le directeur du conservatoire est à la fois le moteur de ce projet et le médiateur entre les différentes instances, il se doit d'être à l'écoute de toutes les propositions. Du concept de projet d'établissement découle celui de projet pédagogique. Introduire la pédagogie par projet au sein des conservatoires, amener les enseignants à concevoir autrement les apprentissages, relier ceux-ci à la création et à la diffusion ... autant de visées qui ont été portées avec vigueur par quelques structures au début des années 80 pour être aujourd'hui au cœur de la majorité des dispositifs. La réflexion, voire la théorisation, de l'apport de ce type de pédagogie à l'enseignement musical, doit beaucoup à Eric Sprogis¹² qui a montré que la pédagogie

est en soi un projet et, pour paraphraser Ardoino (1987), qu'il n'est finalement jamais de pédagogie sans projet.

Départements et équipes pédagogiques

Comme le rappellent Veitl et Duchemin (2000), un des enjeux du premier schéma directeur est le renforcement des enseignements collectifs ainsi que le renforcement d'une cohérence entre les enseignements : la création de départements devrait amener les élèves à une meilleure compréhension des contenus musicaux reliés entre eux et impliquer une réelle concertation entre les enseignants.

Un mot sur la pédagogie de groupe¹²³

Toujours dans les années 80, l'introduction, par quelques enseignants, des principes de la pédagogie de groupe dans les cours d'instrument a suscité plusieurs tentatives (tentatives parfois très réussies) d'organisation différente des modalités d'accueil des élèves et de mise en place de nouvelles méthodes pédagogiques. Par exemple accueillir, durant une heure et demie, trois élèves de même niveau (ou pas...) pour apprendre ensemble. Certaines écoles (minoritaires et sans affirmer que dans ces écoles, *tous* les enseignants la pratiquent), comme par exemple Orléans, Aix-les-Bains, Bourg-la-Reine, promeuvent avec vigueur ces modalités différentes, mais de nombreux enseignants et directeurs continuent à n'y voir qu'un manque à gagner par rapport au travail instrumental, par essence, individuel. Les débats relatifs à ces propositions de changements ont été virulents et ont provoqué de véritables scissions au sein des écoles de musique. La pédagogie de groupe, en tant que conception alternative de l'enseignement instrumental dont les bienfaits ont été nommés, voire théorisés, est néanmoins souvent perçue comme un « enseignement au rabais » (Joubert, 1988, p. 125), déterminée par les problèmes de financement et d'organisation des écoles de musique (Brandstätter, 1995, p. 145-153), car enseigner à trois élèves dans le temps imparti à deux (ou même à un) fait faire des économies.

En Belgique, Giot (2002) apporte un éclairage intéressant sur la question de la formation des enseignants des écoles de musique. Ceux-ci voient leurs pratiques, ancrées historiquement, bousculées par la préconisation des pédagogies semi-collectives dans les nouveaux décrets. L'auteur indique clairement, en avant-propos, que l'objectif final de son rapport de recherche sur ces pédagogies est de « ... dégager des pistes méthodologiques pour la formation psychopédagogique des professeurs de musique en ce qui concerne plus particulièrement la gestion de l'apprentissage instrumental en petits groupes (généralement 2 ou 3 élèves). »

Cette recherche se réfère directement aux travaux français sur la question de l'apprentissage instrumental en petits groupes, pratique par ailleurs souvent confondue à tort avec les pratiques d'ensembles où l'objectif est la réalisation d'une œuvre nécessitant un ensemble instrumental, vocal, etc. Les enquêtes menées auprès des enseignants des Académies et des Conservatoires royaux montrent, d'une part, que les exhortations ministérielles pour le développement de modalités d'enseignement différentes (la pédagogie semi-collective) n'ont pas été accompagnées de formation de type « continuée » (qui, même si elle existe, n'a pas de caractère obligatoire) et que, d'autre part, la formation initiale des enseignants de musique dispensée dans les Conservatoires royaux n'a pas nécessairement mis en pratique les nouvelles visées de compétences attendues et de savoir-faire des futurs enseignants en la matière.

Cependant, ce qui est décrété en Belgique est seulement préconisé ou laissé à l'initiative de l'enseignant en France.

Les réactions au changement

Si, à l'époque, le Ministère de la culture est en pleine ébullition, réflexion, révolution, ce n'est pas pour autant que la profession ou, dit autrement, le « terrain », suit le mouvement des réformes. Veitl et Duchemin (2000, pp. 240 et 241), relatent : « ... À l'académisme rigoureux, pour ne pas dire rigide, des conservatoires de Rouen ou de Grenoble, où l'enseignement « clas-

sique » du « classique » domine toutes les disciplines et tous les cursus, s'oppose l'esprit plus iconoclaste des conservatoires de Poitiers ou de Boulogne-sur-Seine. Parmi les écoles nationales de musique, celles de Pantin, de Chalon-sur-Saône, de Villeurbanne ou de Calais, n'ont pas attendu 1984¹⁴ pour valoriser la pratique collective, s'intéresser à la formation populaire, encourager l'expérimentation pédagogique. (...) L'accueil et les retombées de la réforme sont donc très variables. Si la direction de la musique peut compter sur le soutien individuel de nombreux directeurs d'établissement, l'association des directeurs de conservatoire, alors seule association de directeurs, lui marque une franche hostilité. Mais la plus virulente réaction est sans doute celle de la fédération nationale des écoles et conservatoires municipaux de musique, de danse et d'art dramatique (FNUCMU). Créée en 1973 dans le but de fournir aux écoles adhérentes des programmes d'études visant à favoriser une équivalence de niveaux, des cursus et des modes d'apprentissage, celle-ci réagit très violemment, au début de l'année 1986, à l'action pédagogique de la direction de la musique et adresse un courrier aux adjoints à la culture des municipalités, les mettant en garde contre ce que l'association appelle un abus de pouvoir : dans le contexte de la régionalisation, comment la direction de la musique ose-t-elle faire preuve d'un tel autoritarisme ? Le problème ... [est] l'installation ... de « directives pédagogiques qui procèdent d'un point de vue esthétique orienté. (...) Cette « orientation » continue, aujourd'hui encore, à susciter les passions ... les uns dénoncent les utopies d'un discours pédagogisant, dépossédant les musiciens de la maîtrise de la transmission de leur art, les autres dénoncent le grand écart permanent que demande l'enseignement spécialisé, entre les pédagogies nouvelles et l'esprit élitiste encore tenace. »

Enfin, pour revenir à l'observation de Pousseur concernant le fond d'idéologie auquel renvoie l'interrogation systématique de l'ensemble musique et pédagogie, la pratique artistique est du domaine du libre choix des citoyens et, dans ce type de

domaine, la responsabilité de l'État s'oriente peut-être plus « naturellement » vers *la formation des professionnels*, artistes et artistes-enseignants. Sur ce terrain, le Ministère chargé de la culture – formation des artistes et des enseignants de l'enseignement spécialisé – se trouve en opposition parfois violente avec le Ministère de l'éducation nationale qui, à des proportions et avec des contenus très variables au cours de l'histoire, est responsable, dans le cadre de l'enseignement obligatoire, de l'éducation artistique et de la formation des enseignants de l'enseignement général.

La charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre ; le décret de 2006 ; le schéma d'orientation pédagogique de l'enseignement initial d'avril 2008

Ces trois documents marquent les dernières orientations du changement.

La charte

Éditée par le ministère de la culture et de la communication en 2001, elle rappelle les missions des écoles d'enseignement artistique, leurs liens avec la vie culturelle locale, la nécessité, pour le champ musical, d'ouverture aux esthétiques autres que classiques et romantiques, le rôle des écoles dans la création et la diffusion, leur ouverture aux artistes extérieurs, le renforcement des partenariats avec l'éducation nationale, l'accueil et l'accompagnement des pratiques amateurs. La charte indique clairement la visée de favoriser l'accès aux pratiques artistiques au plus grand nombre ainsi que l'articulation des compétences et responsabilités respectives de l'État et des collectivités territoriales.

Le décret

Le décret du 12 octobre 2006 portant sur le classement des établissements a renommé :

- les Conservatoires nationaux de région → Conservatoires à rayonnement régional (CRR) : au nombre de 42 ;
- les Écoles nationales de musique → Conservatoires à rayonnement départemental (CRD) : au nombre de 109 ;
- les écoles de musiques agréées → Conservatoires à rayonnement communal ou intercommunal (CRC ou CRI) : au nombre de 290.
- le décret porte aussi, par exemple, sur les critères de classement – dont le schéma d'organisation pédagogique – les modalités de classement, les modalités de contrôle, etc.

Le schéma d'orientation de 2008

Ce texte met l'accent sur les pratiques collectives, la globalisation de la formation, la formation à la direction d'ensembles « dès le début des études », le renforcement de la culture musicale, l'invention sous des formes diverses. Il y est question, comme dans la charte, du renforcement des liens avec les pratiques amateurs et avec les établissements scolaires. Le texte spécifie aussi les objectifs liés à chaque cycle. Il est notamment indiqué que le premier cycle procède d'abord d'une pratique collective instrumentale pour y adjoindre « peu à peu la pratique individuelle en fonction des acquisitions nécessaires à la réalisation musicale et à la progression de l'élève ». Le 3^e cycle peut amener à l'obtention d'un certificat d'études musicales, soit, un diplôme relatif à la pratique amateur¹⁵. Le cycle d'enseignement professionnel initial (CEPI), menant au diplôme national d'orientation professionnelle (DNOP), permet de « *prétendre à une poursuite d'études au niveau de l'enseignement supérieur* ». L'évaluation préconisée est de deux types, continue et terminale.



Enseigner aujourd'hui : emploi, qualification et formation des professeurs des écoles de musique

Les directeurs et les enseignants sont des fonctionnaires des municipalités qui les emploient. En effet, depuis les décrets de 1991 (91-855 à 91-862), les directeurs et les enseignants des écoles et des conservatoires de musique, danse et art dramatique, sont des fonctionnaires territoriaux. Les emplois sont de catégorie « A » pour les directeurs et les professeurs, de catégorie « B » pour les assistants spécialisés et de catégorie « C » pour les assistants. Cette dernière catégorie a été supprimée par la suite. L'accès aux emplois se fait par des concours internes ou externes organisés par le Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT)¹⁶.

L'accès aux concours externes (dossier et entretien seulement) est conditionné par la possession des diplômes requis ou par l'avis d'une commission qui reconnaît des diplômes de même niveau que les diplômes requis ; ces autres diplômes peuvent être musicaux ou non et/ou pédagogiques ou non. Les diplômes requis sont : Certificat d'aptitude (CA) de directeur et respectivement de professeur pour l'accès aux emplois de directeur et de professeur, Diplôme d'État (DE) ou Diplôme universitaire de musicien intervenant à l'école (DUMI) pour accéder aux fonctions d'assistant spécialisé, et Médaille d'or, Diplôme d'études musicales (DEM) ou toute autre appellation de récompense des écoles ou conservatoires, pour accéder aux fonctions d'assistant, fonction ultérieurement supprimée.

Les concours internes, une caractéristique de la carrière de fonctionnaire, censés faire place à l'expérience professionnelle, donc accessibles après une certaine ancienneté dans les cadres d'emplois inférieurs, sont des concours sur épreuves qui s'inspirent des épreuves organisées par le ministère chargé de la culture en vue de la délivrance des Diplômes d'état et respectivement des Certificats d'aptitude de professeur de musique, danse ou art dramatique.

Se former pour enseigner ?

Certes, le dénigrement et la dévalorisation de la fonction enseignante (Bourdoncle, 1993) ne sont pas l'apanage du monde musical. Une différence entre l'enseignement artistique et l'enseignement général réside, à nos yeux, dans la crainte, d'une certaine partie du monde de l'art, que l'art puisse s'enseigner en absence de l'art, qu'une « bonne » pédagogie puisse remplacer « le choc artistique¹⁷ » et nourrisse l'illusion d'accéder à l'art. L'instauration des formations pédagogiques sera largement vécue comme les instrumentalisation de cette possibilité, de surcroît dans un contexte socio-économique au discours lancinant : donner de l'emploi. Des artistes, loin d'être accomplis, s'engouffreraient ainsi dans la pédagogie, porte étroite du monde artistique. Veitl et Duchemin (2000) expliquent combien la méfiance des syndicats de directeurs était grande déjà à l'instauration des *préparations* aux certificats d'aptitude. Comme nous le verrons plus loin, que ce soit pour le DE ou pour le CA, les *préparations* aux examens ont précédé la mise en place des *formations*. La persistance des préparations aux examens en parallèle à la mise en place des formations a contribué à entretenir un véritable imbroglio des filières, ce qui est à l'image de l'ambivalence des acteurs et des décideurs vis-à-vis des formations à l'enseignement.

Le Certificat d'aptitude a été institué par le Ministère de la culture en 1968. Il établissait la nécessité d'un agrément pour pouvoir enseigner dans les établissements d'enseignement de la musique contrôlés par l'État. Son obtention est soumise à diverses épreuves, réputées difficiles. Celles-ci ont plusieurs fois fait l'objet de modifications. La direction de la musique fixe le rythme de l'organisation des sessions en candidat libre pour chaque discipline : le candidat attendra en moyenne, selon sa discipline, deux à cinq ans pour s'y présenter. Au début, le CA ne pouvait être présenté que quatre fois dans la même discipline. Très rapidement, les personnes responsables de ces examens prennent conscience que si l'outil semble fiable pour l'évaluation des capacités musicales, il n'en

va pas de même pour l'évaluation des capacités pédagogiques. Des rapports de la direction de la musique (Veitl et Duchemin, 2000, p. 232) montrent que 50% des musiciens retenus suite à l'épreuve d'exécution musicale échouent aux épreuves pédagogiques. La conclusion de ce constat a nécessité de réformer ces examens et de leur adjoindre des *préparations* à l'entretien et aux épreuves pédagogiques surtout, mais pas seulement. La méfiance des syndicats des directeurs des écoles de musique repose toujours sur les mêmes arguments : l'enseignement requiert avant tout (voire uniquement) une capacité musicale, ce sont donc uniquement des musiciens, dans un cadre d'enseignement musical, qui peuvent transmettre la musique. Les auteurs précisent que cette méfiance est relayée par la politique et citent Françoise de Panafieu qui affirme en 1986, en tant que membre du RPR¹⁸, à l'approche des élections législatives, que « la pédagogie est l'affaire des musiciens ». Les initiatives de la direction de la musique sont largement vécues comme une ingérence inadmissible (Veitl et Duchemin, 2000, p. 234) dans la vie des établissements spécialisés. Malgré tout, les classes de préparation au Certificat d'aptitude sont créées au sein des Conservatoires nationaux de région et des Écoles nationales de musique, puis ces *classes* deviennent des *centres* prenant la forme de départements pédagogiques. (Veitl et Duchemin, 2000). Dans un article écrit par Pascal Le Corre (2002)¹⁹ intitulé « Profession : professeur d'instrument », on lit : « Dans les mentalités, on croit encore aujourd'hui que ne se dédie à l'enseignement que les musiciens qui n'ont pas les moyens de faire carrière. (...) Notre système d'étude prépare avant tout à la carrière ou, plus exactement, prépare les élèves à atteindre le plus haut niveau de performance instrumentale possible. (...) le professorat n'apparaît (...) que comme voie de délestage à qui ne manifesterait pas les aptitudes suffisantes pour une carrière d'instrumentiste. Pour les autres (les plus forts !), le professorat est une activité annexe qui apportera la sécurité financière. (...) Dans notre système, un professeur de haut niveau est un instrumentiste de renom.»

Fait nouveau dans l'histoire des conservatoires européens : ce n'est pas Paris qui donne le ton en matière de formation pédagogique, mais la Belgique, en innovant en 1972 par la création de cours d'agrégation à l'enseignement spécialisé de la musique au sein des trois conservatoires royaux francophones, Bruxelles, Mons et Liège. En deux siècles, il s'agit là d'une « première » car, en matière de formation à l'enseignement, la France tarde à franchir le pas, malgré de nombreuses initiatives que nous rappelons ici succinctement :

- La formation de musicien-animateur, créée à l'École nationale de musique de Chalon-sur-Saône ; dans cette même école et au Conservatoire national de région de Lyon, une formation pédagogique d'intervenants en milieu scolaire ; des formations dispensées par des associations (on retrouve ici les formations aux méthodes actives)... ce qui constitue tout de même un terreau sur lequel naissent des actions majeures qui transformeront profondément le paysage musical français.
- La création des Centres de formation des musiciens intervenants à l'école élémentaire et préélémentaire (CFMI) en 1982. Cette création participe, d'une part, de la réflexion sur le métier d'enseignant de la musique et, d'autre part, elle est le premier engagement officiel du Ministère de la culture dans la formation pédagogique. Il s'agit, en outre, d'un partenariat entre le Ministère de l'éducation nationale et le Ministère de la culture. Les CFMI sont identifiés à l'étranger, pas seulement en Europe, et sont reconnus comme des structures originales, innovantes et enviées. Les CFMI délivrent un diplôme reconnu de même niveau que le Diplôme d'État ; les enseignants des deux catégories sont amenés à travailler dans un réseau commun, celui des collectivités territoriales, comme cadres de catégorie B.
- Les Diplômes universitaires de pédagogie musicale (DUPM), créés en 1983, qui proposent l'obtention du Diplôme d'État (DE) sur équivalence après deux années d'études se déroulant en partenariat entre l'université (la partie pédagogique du contenu des études) et le

conservatoire de la région (pour ce qui est de la partie musicale). Les DUPM se sont implantés d'abord à Metz, ensuite, en 1988, à Dijon, Besançon, Perpignan, Poitiers, Saint-Etienne. Ces structures se sont transformées en Centre de formation des enseignants de la musique et de la danse – Cefedem – par la suite.

- La création d'un cours de pédagogie fondamentale au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon. Ce cours est proposé en option. Le Conservatoire national supérieur de Paris mettra en place un cursus à peu près équivalent, en 1988, en poursuivant des objectifs différents et clairement exprimés : préparer les candidats aux examens du Certificat d'aptitude, alors que le Conservatoire national supérieur de Lyon se plaçait dans la perspective d'un apport réflexif à long terme et sans visée certificative.
- Les préparations aux examens d'enseignement constituent un « existant » en matière de pédagogie. Cet « existant » est très inégal au plan national, mais peut néanmoins être force de proposition dans certaines régions.
- Les formations à l'enseignement musical des pays voisins font l'objet de quelques critiques. Entre autres, la structuration « en Y » des études supérieures musicales (dans les *Hochschule* allemandes par exemple), où la formation à l'enseignement se déroule en parallèle, après un tronc commun, à la formation du musicien et débouche ainsi sur des profils « musiciens » ou « enseignants ».
- L'existence de *deux* diplômes d'enseignement musical (spécificité française). Le Diplôme d'État (DE) a été institué en 1983. Prévu à l'origine pour définir et valoriser une qualification minimum des enseignants d'établissements contrôlés par l'Etat, ce diplôme vise aussi « la possibilité d'un véritable statut d'enseignant, sanctionnant un savoir-faire pédagogique » (Veitl et Duchemin, 2000, p. 45). Il donne accès, depuis les décrets de 1991 (voir plus haut), au cadre d'emplois d'« assistant spécialisé », soit un second niveau de certification des enseignants de musique. Ce qui confère

à la France, outre celui d'assistant, d'existence éphémère et qui ne requiert pas explicitement de compétences pédagogiques, *deux* cadres d'emplois : celui de « professeur » accessible aux détenteurs du Certificat d'aptitude, catégorie A de la Fonction publique territoriale²⁰ et celui d'« assistant spécialisé », de catégorie B²¹.

Dans la logique de décentralisation énoncée par Maurice Fleuret en 1983, les diplômés d'État seraient essentiellement recrutés par les écoles municipales et devraient garantir, au plan national, des conditions d'emploi harmonisées. Les premières sessions du Diplôme d'État se déroulent en 1985. Y sont associées immédiatement des sessions de *préparation*. C'est également une période où se mettent en place de nombreux programmes de formation continue des enseignants des écoles de musique.

André Dubost, inspecteur général de la musique²², rappelle que malgré toutes ces initiatives, la mise en œuvre par l'État d'une formation à l'enseignement des professeurs d'écoles de musique part du degré zéro.

La situation générale de l'enseignement artistique spécialisé est complexe. La parole de Maurice Fleuret, « la pédagogie sera enseignée », ne peut être dissociée de la politique française de l'époque et de décisions comme la création d'un Institut de pédagogie musicale et la nomination d'un musicien belge à sa direction. En effet, Henri Pousseur exporte des idées novatrices sur le plan musical et sur le plan pédagogique : il prône la recherche musicale interdisciplinaire et tend à mettre en réseau, à l'Institut de pédagogie musicale naissant, diverses disciplines, en créant des liens très forts avec d'autres pays. C'est ainsi que les ponts ont été jetés entre la France et la Belgique quant au développement de la formation à l'enseignement musical.

Les Cefedem

C'est en 1989 qu'est annoncée la création des Centres de formation des enseignants de la musique et de la danse

(Cefedem) par Michel Schneider, alors Directeur de la musique. Ces centres auront pour mission, dès leur création, de mettre en place la formation diplômante pour le Diplôme d'État.

« ... la formation pédagogique des musiciens semble s'être imposée comme une nécessité et une priorité. La difficulté des conservatoires à se présenter comme des lieux de réussite pour le plus grand nombre d'élèves, la concurrence, la circulation des idées et les rencontres à un niveau européen faisant apparaître dans ce domaine un retard énorme des Français ; les critiques apportées sur le fonctionnement des écoles de musique à partir des savoirs extérieurs à la tradition musicale ; la montée d'une large demande en formation artistique (et particulièrement musicale) dans la population (...) c'est toute une série de facteurs nouveaux qui ont ainsi permis au ministère de la culture, relayé ou aiguillonné par de nombreux organismes publics, associatifs ou privés, de multiplier les initiatives depuis 1983 pour que la formation pédagogique devienne progressivement réalité. » (Lartigot, J.-C. et Sprogis, E. 1991).

Les deux premiers centres (Rueil-Malmaison et Lyon) seront implantés en *autonomie administrative et pédagogique* des institutions musicales existantes. Bien plus que l'idée d'institutionnaliser de réelles formations à l'enseignement, c'est le fait que ces formations se déroulent dans des lieux *autonomes par rapport aux conservatoires* qui provoque une véritable rupture avec les lieux traditionnels d'enseignement musical. Plus encore que si cette formation eût été généralisée dans les universités en partenariat avec les conservatoires nationaux de région²³ car, dans la formule partenariale, les conservatoires gardaient toutes leurs prérogatives artistiques sur leurs savoirs et leurs élèves. Or, jusqu'à aujourd'hui, les conservatoires, dans leur très grande majorité, s'estiment les seuls à pouvoir délivrer un enseignement de pédagogie musicale, suivant des conceptions déjà évoquées. En clair, la création des centres de formation rompt avec l'« isomorphie » des lieux de

pratique professionnelle et des lieux de formation (Ferry, 1983, p. 41).

Quant au Certificat d'aptitude, la formation diplômante relative à ce diplôme est l'apanage exclusif des deux conservatoires nationaux supérieurs de musique :

En 1988, Alain Louvier, directeur du Conservatoire national supérieur de musique de Paris, officialise une classe de préparation au Certificat d'aptitude de formation musicale, qu'il dote de cours de sciences de l'éducation. Il élargit cette « classe » à d'autres disciplines en 1989, toujours dans l'optique de *préparer*, mais avec un temps de préparation qui s'allonge et prend la forme de cours réguliers. En 1993, un arrêté d'habilitation (écrit sur le même moule que celui des Cefedem) permet aux deux CNSM de Paris et de Lyon (à Lyon, ce sont les acteurs du cours de pédagogie fondamentale qui ont été à l'origine de la mise en place de la formation diplômante) de délivrer le Certificat d'aptitude, s'ils se conforment au contenu et à l'organisation indiqués dans l'arrêté d'habilitation.

Quand, en 1992, le Directeur de la Musique, Thierry le Roi, demande aux Cefedem de mentionner « Formation supérieure » sur leurs documents, il s'agit d'un événement peu banal, puisque c'est la première fois que le Ministère de la culture affirme se doter d'institutions de type supérieur à vocation *non purement* artistique.

Par rapport aux pays où l'enseignement musical supérieur relève de l'université – comme d'ailleurs tout ce qui relève de l'enseignement supérieur – la France ne concède aux universités que l'enseignement théorique ou historique de la musique, soit la musicologie. Ce qui est de l'ordre de la formation supérieure musicale incombe à deux structures (une seule pendant près de deux siècles), les Conservatoires nationaux supérieurs. Pas plus qu'il ne lui a reconnu la possibilité de former des artistes, l'État ne reconnaît pas davantage à l'université, en 1990, la possibilité de former les artistes à l'enseignement spécialisé. Comme la formation supérieure est une prérogative de l'État, la formation à l'enseignement ne peut

dépendre des collectivités territoriales : les nouvelles structures (les Centres de formation des enseignants de musique) ont été créées sous le contrôle du Ministère de la culture, les deux premières (à Paris et à Lyon, il faut le remarquer) financées entièrement par l'État²⁴.

Conclusions

Avant de conclure, il est nécessaire de compléter ce tableau de l'enseignement musical spécialisé par le développement, depuis 2007, d'un enseignement supérieur décentralisé qui s'intègre au schéma de Bologne de l'enseignement supérieur et qui remet sur le devant de la scène le partenariat entre les universités et les conservatoires : les pôles d'enseignement supérieur proposent un premier cycle de formation supérieure menant au Diplôme national supérieur professionnel de musicien (le DNSP, qui existe aussi pour la danse et l'art dramatique) et en même temps à la licence ; ces pôles se développent sur tout le territoire. Par cette décentralisation, l'offre d'enseignement supérieur, déclarée depuis longtemps largement insuffisante en France, est élargie.

Il reste beaucoup à dire et nous sommes conscients des aspects qui ne sont pas développés dans cette contribution, comme par exemple :

- Les classes à horaires aménagés musique ou danse – CHAM ou CHAD. Créées en 1967, ces classes constituent une originalité française en permettant à l'élève, à partir du niveau CM-1, d'avoir un horaire aménagé entre l'école et le conservatoire, avec un renforcement du cursus musical ou de danse, dans une filière se poursuivant jusqu'au lycée ; elles existent dans un cadre partenarial entre le Ministère de l'éducation nationale et le Ministère de la culture mais ne sont pas généralisées ;
- Le développement des cursus de danse et d'art dramatique ;
- L'apparition d'une nouvelle filière de délivrance des diplômes de la culture : la

Validation des acquis de l'expérience²⁵, mise en place en 2007. Un référentiel d'activités et de compétences pour le Diplôme d'État, rendu obligatoire par la loi instituant la VAE, a été publié en 2006 par le Ministère de la culture.

Et certainement encore beaucoup d'autres choses ...

Quoi qu'il en soit, l'accroissement de la demande vis-à-vis des écoles de musique a provoqué des changements en cascade qui ne sont certainement pas terminés en ce qu'ils sollicitent de la part des personnes, à la fois, réflexivité (Schön, 1993 ; Tochon, 1996) et adaptabilité (Ropé, 2001) dans leur fonction, ce qui est bien le propre de la professionnalisation des métiers.

«... le rôle de l'enseignant est alors envisagé sur le mode de l'accompagnement. Le professeur « accompagne » l'élève mais, à l'inverse du Pédagogue, il semble le faire sans intentionnaliser un savoir-faire particulier, du moins en occultant ce qu'il a lui-même élaboré dans son propre travail d'artiste-créateur et qu'il pourrait transmettre à ses disciples. » (Boudinet, 2006)

Enseigner la musique aujourd'hui fait partie de larges missions, où l'image du musicien et du maître ainsi que celle de l'enseignant disparaissent au profit d'un nouvel homme, tour à tour enseignant et médiateur (Hennion, 1997), capable de répondre à une multiplicité de situations et d'induire de nouvelles temporalités (Schepens, 2002), qu'il s'agisse de jouer, de faire jouer, d'encadrer, de rencontrer, de mettre en réseau, de s'effacer ou d'apparaître ... au profit de la collectivité.

Et former à l'enseignement implique de re-concevoir ce qui, il y a peu, tenait essentiellement à la relation maître-élève(s) dans les murs d'une classe et qui, maintenant, doit intégrer la visée de compétences professionnelles complexes dont les définitions seront à chaque fois dépendantes des lieux où elles devront s'exprimer. La mutation des structures entraîne le changement de la relation des artistes avec l'enseignement de l'art. ■

NOTES

- 1 Dans cet article, on distinguera, dans le cadre du droit privé, les écoles associatives et les écoles privées.
- 2 L'affiliation suppose, outre le règlement d'une cotisation, le respect du contenu, de l'organisation et des programmes d'études proposés par la fédération qui aide parfois les enseignants et qui, notamment au moment des évaluations des élèves, vérifie le respect des recommandations. En outre, certaines fédérations contribuent à la formation des enseignants. Ainsi, il n'est pas étonnant que l'accroissement du contrôle de l'État, se situant sur le même terrain, ait souvent été très mal vécu par les fédérations.
- 3 Directeur de la musique de 1981 à 1986. Lire à ce sujet : Veitl A. & Duchemin N. (2000). *Maurice Fleuret : une politique démocratique de la musique*. Ministère de la culture et de la communication.
- 4 Marcel Landowski est le premier directeur de la musique désigné par André Malraux. Sa politique est de « reconstruire les institutions musicales traditionnelles et ainsi de privilégier les questions de l'enseignement et de la diffusion ». Dès 1966, il met l'accent sur la musique dans l'enseignement général et spécialisé (Veitl, 1997). Le « Plan Landowski » consiste à former un réseau national d'enseignement spécialisé unifié avec une forte cohérence nationale (Veitl et Duchemin, 2000). C'est dans la foulée de ces ambitions qu'entre 1971 et 1979 le nombre d'élèves inscrits dans toutes les catégories d'écoles de musique a augmenté considérablement.
- 5 Il convient, peut-être ici, de distinguer « école contrôlée » et « école classée », car le contrôle de l'État peut s'exercer aussi sur des écoles publiques non classées, voire sur des écoles associatives. Aujourd'hui, le réseau des écoles classées se compose de 441 structures. Hormis ce classement, il existe également des écoles non classées : des écoles publiques, des écoles associatives et de nombreuses écoles privées.
- 6 La participation de l'État au financement des Écoles Nationales et des Conservatoires Nationaux de Région était, en moyenne, de l'ordre de 7 à 9% de leur budget.
- 7 Le Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Lyon a été fondé le 1^{er} juillet 1979, avec comme premier directeur Pierre Cochereau.

- 8 Voir à ce sujet Schneider, C. (2000). *L'enseignement de la culture musicale*. Paris : Cité de la musique.
- 9 Dans un souci d'exhaustivité, il serait souhaitable d'évoquer les maîtrises, disparues après la révolution par un mouvement anticlérical. Le conservatoire de Paris est issu des institutions qui formaient des instrumentistes. Dans les années 1985-1990, l'Etat a fortement soutenu la création des Maîtrises – et la formation de chefs de maîtrise – souvent au sein des conservatoires et écoles de musique publiques, donc laïques. Par ailleurs, des « Centres d'études polyphoniques » ont été créés dans toutes les régions.
- 10 Rôle assumé auparavant (et souvent aujourd'hui encore) par les professeurs d'instrument.
- 11 Cité par S. Billier (1990). *Le déchiffrage ou l'art de la Première interprétation*. Paris : Leduc.
- 12 Éric Sprogis a été conseiller aux études musicales au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon puis, nommé en 1984 aux côtés du compositeur Henri Pousseur, directeur délégué de l'Institut de Pédagogie Musicale et Chorégraphique de la Cité de la musique à Paris. Directeur du conservatoire de Poitiers de 1986 à 2007, responsable de l'enseignement artistique à la région Poitou-Charentes, il a écrit plusieurs ouvrages consacrés à la musique et à sa pédagogie.
- 13 Voir à ce sujet : Biget A. (1998). *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement musical*. Paris : Cité de la musique. Points de vue.
- 14 Suite au *Rapport du comité technique de réforme de l'enseignement musical du 1982, la direction de la musique publie un Schéma directeur pour l'organisation des écoles de musique en 1984*.
- 15 À ce titre, le concept et l'instauration d'un « diplôme amateur » pose problème et renvoie encore aux relations avec les fédérations de pratiques amateurs.
- 16 Devenu aujourd'hui Centre de gestion.
- 17 Expression empruntée à Pierre Boulez.
- 18 RPR (Rassemblement pour la République) : à l'époque, l'un des plus importants partis politiques français en nombre d'adhérents.
- 19 Le Corre, P. (2002). « Profession : professeur d'instrument ». *La lettre du Musicien*, n°264.
- 20 La fonction de directeur est aussi une fonction de catégorie A.
- 21 Cependant, rien n'interdit à une municipalité d'engager, comme contractuel, un musicien qui ne serait pas titulaire du DE, du DUMI, ou du CA, sur un poste d'assistant spécialisé ou de professeur. En effet, les modalités de recrutement sont faiblement contrôlées, laissées à l'appréciation des employeurs (Veitl et Duchemin, 2000, p. 235).
- 22 Dubost, A. (1994). *Contribution à l'évaluation de la formation diplômante des professeurs d'écoles de musique*. Document interne à la Direction de la musique.
- 23 Voir, plus haut, le Diplôme universitaire de pédagogie musicale, DUPM.
- 24 Par la suite, les Cefedem seront financés avec une participation croissante des régions, des communes, etc.
- 25 VAE : le législateur a rendu obligatoire, auprès de toute formation qualifiante et diplômante inscrite au registre des certifications professionnelles, la mise en place d'une procédure qui prend en compte l'expérience de la personne impliquée dans le processus.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Biget, A. (1998). *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement musical*. Paris : Cité de la musique.
- Billier, S. (1990). *Le déchiffrage ou l'art de la Première interprétation*. Paris : Leduc.
- Boudinet, G. (2006). « Pourquoi apprendre la musique de nos jours ? », Texte de la conférence lors de la Journée-Rencontre du vendredi 1^{er} décembre 2006 : *La place du musicien-intervenant dans les politiques culturelles des villes*. Orsay : Centre de Formation des musiciens Intervenants à l'école (CFMI).
- Bourdoncle, R. (1993). « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe ». *Revue française de pédagogie*, n°105 (p.83-113).
- Brandstätter, U. (1995). « L'enseignement de groupe dans l'apprentissage d'un instrument. » in *L'école de musique en Europe* (p. 145-153). Allemagne : Schott Musik International.
- Desmond, M. (1998). « The music teacher's dilemma – Musician or Teacher ? » *International Journal of Music Education* N°32 (p. 3-23).
- Giot, B. (2002). *Renouvellement des pédagogies musicales. Analyse et développement des innovations dans les cours d'instrument semi-*
- collectifs*, Liège : Rapport de recherche, Service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège.
- Giot, B. et Baye, A. (2003). *Innovations dans l'enseignement musical : apports et limites des cours d'instruments semi-collectifs. Pistes de réflexion et d'action*. Liège : Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.
- Hennion, A. (1997). « La médiation ou le retour du refoulé ». *Revue Enseigner la musique* N°1, La médiation (p. 9-26).
- Joubert, C.-H. (1988). *Métier : Musique ! Quel enseignement musical pour demain ? Tome 2*. Paris : IPMC.
- Joubert, C.-H. (1996). *Enseigner la musique*. Paris : Vandeveld.
- Landowski, M. (1979). *Batailles pour la musique* (p. 61). Paris.
- Lartigot, J.-Cl. & Sprogis, E. (1991). *École de musique, un changement bien tempéré*. Edisud.
- Perrenoud, P. (1992). *Les procédures ordinaires d'évaluation, freins au changement des pratiques pédagogiques*. Genève : service de la recherche sociologique.
- Ropé, F. (2001). « Sociologie du curriculum et didactique du français en France ». *Revue française de pédagogie*, 135, 35-44.
- Schepens, E. (2002). « À propos du temps dans l'école de musique ». *Enseigner la musique*, 5, 107-117.
- Schneider C. (2000). *L'enseignement de la culture musicale dans les conservatoires*. Paris : Cité de la musique, collection Points de vue.
- Schön D. A. (1996). « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes » in Jean-Marie Barbier (eds), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p.201-222). Paris : PUF.
- Sprogis E. & Pousseur H. (1987). *Quel enseignement musical pour demain ? Tome 1*. Paris : IPMC.
- Tochon F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan pédagogie.
- Veitl A. & Duchemin N. (2000). *Maurice Fleuret : une politique démocratique de la musique 1981 - 1986*. Paris : Ministère de la culture et de la communication, Comité d'histoire.
- Veitl A. (1997). *Politiques de la musique contemporaine*. Paris : l'Harmattan.

02

Ateliers du GRiAM



Introduction

—
Alain Lammé

Conseiller pédagogique,
Université Libre de Bruxelles

Le GRiAM a organisé trois ateliers en 2011. Leurs objets couvraient quelques-unes des problématiques fondamentales que rencontrent les enseignants musiciens tant en écoles de musique qu'en tout lieu où ils peuvent intervenir.

Les articles qui suivent, dus aux animateurs invités à mener les travaux, ont une même caractéristique : ils se présentent non sous forme de compte rendu fidèle des échanges, mais comme développement, prolongement, proposition d'analyse. Tous suggèrent des questionnements mais aussi des pistes de changement pédagogique et didactique.

Le premier atelier avait pour thème *La modalité aujourd'hui. À quels codes musicaux sont exposés nos enfants ?* Il a donné lieu à deux contributions complémentaires particulièrement éclairantes de Marc Maréchal et d'Arnould Massart. L'un analyse une collection de compositions « libres » de jeunes élèves d'écoles de musique et propose des « catégories du point de vue du langage utilisé par les élèves » ; l'autre, sur base d'une récolte d'information réalisée par des enseignants, propose une fine catégorisation des œuvres musicales citées comme les plus appréciées par les élèves. Comme souligné dans l'éditorial du présent numéro d'*Orphée Apprenti*, ces deux approches différentes indiquent combien l'environnement musical des élèves « a transformé sinon bouleversé le code implicite (comme l'appelle Arnould Massart dans son étude), c'est-à-dire « le processus selon lequel un sujet acquiert de manière non intentionnelle des connaissances qu'il ne peut verbaliser ».

Le deuxième atelier était intitulé *Comment faire de la musique à l'école ?* Il comprenait deux parties : un exposé de Jacqueline Bruckert sur *L'expérience des Centres de Formation des Musiciens Intervenants (CFMI) en France*, suivi l'après-midi par des présentations de collaborations entre écoles et institutions musicales en Communauté française de Belgique. Dans sa présentation initiale,

l'invitée s'était attachée à montrer comment la qualification de « musicien intervenant » a pu se voir reconnaître un statut en France, statut distinct des « musiciens enseignants ». Depuis plus de vingt ans, des institutions spécifiques - les CFMI - ont doté de nombreux musiciens des compétences requises pour mener des activités de développement musical avec des publics très variés et dans un large éventail des structures scolaires ou non. Dans le texte qu'elle livre ici, Jacqueline Bruckert prolonge sa présentation en décrivant la diversité des situations que les titulaires du diplôme délivré par les CFMI sont préparés à mettre en œuvre ; elle met en exergue les principes fondateurs qui sous-tendent ces actions, notamment la pratique du « projet ».

Le troisième atelier, co-animé par Pierre Kolp et Alain Lammé, visait à identifier les pratiques de *L'évaluation des apprentissages musicaux*. Lors de la séance les animateurs ont recueilli de nombreuses questions théoriques et pratiques posées par les enseignants et formateurs présents. Ils ont ensuite proposé d'analyser diverses formes de « bulletins » d'évaluation rencontrés dans des écoles françaises, canadiennes et belges, avant de présenter des voies pour mieux penser, en équipe, les modalités d'évaluation des apprentissages musicaux. Pour développer le questionnement suscité, l'article *Évaluations dans les écoles de musique en Communauté française de Belgique : pratiques et analyse* cherche à fournir des outils de réflexion pour éclairer les différentes facettes des procédures d'évaluation. Parmi les questions clés traitées figurent : le débat souvent équivoque entre « objectivité » et « subjectivité », la recherche de concordance entre les visées de formation (les « compétences » ?) et les manières d'évaluer les apprentissages, l'adéquation des outils de communication de l'évaluation à l'usage que l'on souhaite en faire. ■

MUSIQUES À L'ÉCOLE, RAISONS ET RÉSONANCES

Jacqueline Bruckert

Chargée de mission au CFMI
de l'Université de Strasbourg,
Enseignante au DEFEDM
(Département de formation des enseignants
de la musique, Conservatoire de Lille)
Nord-Pas-de-Calais

En mars 1989 *Orphée Apprenti* publiait un numéro spécial à propos du Colloque de Bastogne. Ce colloque, initié par le Conseil de la Musique de la Communauté française de Belgique, était consacré à « la musique à l'école maternelle ».

Au cours de ces journées, il m'avait été donné de présenter le projet pédagogique du Centre de formation de musiciens intervenants de Lille (CFMI) dont j'avais alors la responsabilité. Durant ces vingt années, de nombreux musiciens ayant obtenu le diplôme universitaire de musicien intervenant (DUMI) ont peu à peu contribué à donner à l'éducation musicale un nouveau visage. Cet article a pour objectif de présenter de manière non exhaustive quelques principes à partir desquels ils conçoivent leur enseignement.

Il n'est peut-être pas inutile de rappeler ce qu'est la formation des musiciens intervenants. Créés entre 1983 et 1987, les CFMI ont pour originalité d'être sous la double tutelle des Ministères de la Culture et de l'Éducation nationale. Les objectifs, à l'époque de leur création, visaient à :

- donner à des musiciens une formation supérieure, adaptée à une fonction bien repérée et précisée officiellement afin qu'ils participent au développement de l'éducation artistique et culturelle et à la

généralisation des pratiques musicales à l'école primaire ;

- mettre à la disposition des collectivités territoriales des musiciens diplômés et reconnus par l'État, capables de travailler en concertation avec les professeurs des écoles.

Aujourd'hui cette initiative reste remarquable à plus d'un titre :

- l'engagement du ministère de la Culture au côté de celui de l'Éducation nationale a permis de donner progressivement une orientation *artistique* à l'éducation musicale : désormais de nombreuses entrées en musique sont possibles à l'école ;
- les écoles de musique et les structures culturelles peuvent trouver des professionnels capables de s'ouvrir à tous les publics et de concevoir des stratégies pédagogiques collectives ;
- un modèle d'enseignement fondé sur le partenariat s'est peu à peu construit. Au-delà de l'attention qu'ils portent au travail des enfants, les musiciens intervenants s'attachent à ce que la musique entre en résonance avec la pratique de classe de chaque enseignant.

État des lieux

Aujourd'hui, les *musiciens intervenants* se voient fréquemment confier une double mission d'éducation artistique et de médiation ou de développement culturel. Depuis vingt-cinq ans, nous assistons à un foisonnement d'initiatives dont il faudrait analyser aujourd'hui les effets. Un premier constat peut dès à présent être fait : les

musiciens intervenants connaissent une très grande hétérogénéité de situations professionnelles. Les raisons en sont :

- la diversité des conceptions de l'*éducation artistique et culturelle* (on est parfois plus proche de l'action ponctuelle et épisodique ou de la simple rencontre avec un artiste, que d'une réelle formation musicale de l'enfant) ;
- la diversité des dispositifs institutionnels partenariaux ;
- la diversité culturelle des territoires.

L'on constate également une grande variabilité dans les moyens mis en œuvre, dans les formes mêmes des interventions, tant sur le plan de leurs durées, de leurs contenus musicaux, que des publics concernés.

Enfin, les interventions se conçoivent à partir de projets culturels et éducatifs qui peuvent varier d'un partenaire à l'autre : ville, conservatoire, instances locales de l'Éducation nationale, structures culturelles autochtones (la définition de l'action des musiciens intervenants fait l'objet, le plus souvent, d'une convention entre la Ville, son Conservatoire et l'Inspection de l'Éducation nationale).

Le musicien intervenant n'a que très rarement la possibilité d'accompagner les élèves sur la totalité des cycles de l'école primaire. Sa présence s'établit selon un schéma d'environ vingt séances par an. Aujourd'hui, la réforme qui vise à réduire la semaine scolaire à quatre jours, et qui touche aux programmes, a des incidences drastiques sur le travail des musiciens intervenants.

Si le musicien intervenant consacre l'essentiel de son temps à l'intervention en milieu scolaire, il n'est pas rare qu'il soit sollicité pour travailler au sein de structures de la petite enfance ou d'autres lieux d'accueil. Disposant de connaissances spécifiques sur les milieux et les territoires où il intervient comme sur les pratiques artistiques qui lui sont des références vivantes, le musicien intervenant devient une *personne-ressource* dans le cadre du pilotage des politiques culturelles territorialisées.



Penser la musique à l'école

Il est bon de souligner que les musiciens intervenants ont une expérience artistique riche et savent renouveler leur relation au musical et à l'art. C'est ce qui leur permet d'être attentifs et réactifs aux enfants, d'entendre leurs productions et de s'investir dans un jeu musical sujet à toutes sortes d'imprévus et d'aléas. Par leurs capacités à guider les enfants dans leurs expérimentations sonores et leurs productions, ils font de chaque rencontre avec une classe un moment de partage musical.

Il apparaît essentiel qu'à l'école, les enfants pratiquent la musique sans exercices techniques préliminaires : l'école est le temps de l'immersion et de l'apprentissage par audition, tout comme l'est *le bain linguistique* pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Les musiciens intervenants ont en quelque sorte adapté au monde musical le principe de la « méthode naturelle¹ lire/écrire » élaborée par Célestin Freinet. Les musiciens intervenants accordent une grande importance à la qualité de l'univers musical qu'ils offrent aux enfants. Prenons l'exemple d'un travail à l'école maternelle : les tout-petits se laissent porter par le musicien qui joue ou qui chante une chanson et ils finiront par la fredonner spontanément. Dans ce contexte, les enfants peuvent librement imiter l'adulte. Ce faisant, ils trouvent et prennent des appuis pour se servir de manière créative de leur voix et de leur corps : ils développent une écoute curieuse de tout ce qui les entoure. L'heure de musique est l'occasion pour chaque enfant de vivre pleinement au présent avec son écoute sensible et sa manière de l'exprimer².

L'école est le lieu où les enfants doivent vivre des situations qui leur permettent de faire le lien entre trois expériences : *pratiquer la musique* en s'ouvrant à divers champs esthétiques ; *se confronter aux œuvres* (recevoir, éprouver, analyser) ; *mettre à distance son expérience* (nommer, comparer, réfléchir, situer dans le temps et dans l'espace). Les séances s'élaborent sur

le principe d'une articulation originale et cohérente entre ces trois directions.

L'école se préoccupe de la question de la motivation dans le processus d'apprentissage. Elle est à la recherche de situations qui prennent *sens*³ pour les enfants et qui leur permettent de se relier au monde (et à la vie sociale). Penser la musique à l'école se conçoit par la mise en œuvre de projets où les enfants vont vivre des expériences dans des contextes artistiques et culturels existants (en relation avec les pratiques vivantes, dans la société d'aujourd'hui). C'est également la démarche de *pédagogie du projet* que les musiciens intervenants privilégient, afin que les enfants puissent connaître toutes les étapes du processus d'élaboration d'un objet musical (jusqu'à lui donner une réalité sociale).

Démarche fondée sur l'expérimentation et l'analyse

Quelle que soit l'orientation des projets, l'expérience sensible est un préalable à tout apprentissage technique ou théorique. De même, l'expérimentation et l'analyse ainsi que les démarches d'invention (ou de *découverte*) sont une condition de l'apprentissage. D'une certaine manière, les pratiques pédagogiques des musiciens peuvent être comparées à celles des enseignants du collectif « *La main à la pâte*⁴ ». Ces enseignants en sciences privilégient la construction des connaissances par l'exploration⁵, l'expérimentation et la discussion et proposent des situations permettant une investigation raisonnée. Comme ces enseignants, les musiciens intervenants organisent leur travail en prenant en compte l'entrée par les compétences⁶ et proposent non plus des activités (détachées de tout contexte) mais des *situations* où les enfants pourront s'impliquer en tant que mélomane, ou critique, ou interprète, ou improvisateur, ou compositeur, ou arrangeur. C'est en exerçant l'une ou l'autre de ces tâches que les enfants seront invités à développer des savoirs, savoir-faire musicaux et attitudes, attendus dans le cadre de l'école.



Des expériences diversifiées « in-ouïes »

Interpréter une chanson...

Interpréter, serait-ce résoudre une énigme ? Comment inviter chaque enfant d'une classe à faire l'expérience de la démarche d'interprétation ? Partons de notre définition : interpréter, c'est prendre des décisions (caractère de la voix, présence corporelle, relation au public, au lieu) qui prennent en compte les qualités de la chanson, les particularités d'un lieu et la disponibilité du public pour communiquer son expression. Le travail en classe devient alors passionnant : il s'agit de guider les enfants vers des prises de décisions personnelles jusqu'à la rencontre avec un public.

Dans un premier temps, le musicien intervenant donne aux enfants les outils pour que chacun s'approprie la chanson : qu'a-t-elle de singulier à dire (et finalement à dire à chacun) ? Les enfants sont invités à analyser la chanson, à connaître des éléments culturels et historiques, à repérer les mots importants du texte, la thématique générale, la *tonalité* du texte et son caractère musical ; ils peuvent également en écouter plusieurs versions.

Dans un second temps, et une fois le travail de mémorisation abouti, le musicien invite les enfants à réinvestir cette recherche de façon à concrétiser ce travail de dialogue entre la chanson et soi-même. Soulignons que le climat doit être suffisamment sécurisant pour que chacun prenne des initiatives et s'engage alors dans un travail d'anticipation et de contrôle tant sur le plan musical que sur le plan technique : c'est le long et patient moment de l'activité sensorielle et corporelle de régulation du sonore.

Arrive alors le moment de la préparation du concert où les enfants prennent une part active dans la recherche de la mise en scène. Enfin, la présentation au public est *un moment unique* où chacun fait l'expérience de l'engagement de soi. « Vient un jour, une heure, où l'on se tient face au public. Et en cet instant-là tout est possible (...) En cette seconde où le silence se fait,

où les lumières baissent, il faut aller, lâcher les amarres, oublier la fidélité afin de s'offrir à l'œuvre, de s'offrir à l'heure présente, au bonheur de jouer, à l'incertitude du jeu⁷. » Expérience assez fascinante pour les enfants qui découvrent l'impact qu'ils ont sur les auditeurs auxquels les lie la faculté de conférer un sens particulier et intime à cette chanson. Cette aventure, les enfants peuvent la vivre, dès l'école élémentaire, en solo, en petit groupe ou en formation chorale.

Nous pourrions évoquer ici le cas particulier de l'interprétation des chants et chants à danser traditionnels. Mais la question mériterait que l'on s'y attarde longuement ; à elle seule elle pourrait faire l'objet d'un nouvel article.

Inventer la musique...

Il est particulièrement intéressant de voir comment les musiciens intervenants permettent à de jeunes enfants d'appréhender une démarche d'invention. Évoquons par exemple les situations qui se réfèrent, de manière explicite, à la musique concrète et aux recherches menées par des artistes engagés dans une « mise en œuvre expérimentale de la musique »⁸. Nous distinguerons plusieurs formes d'approches.



L'exploration

C'est une étape qui nécessite beaucoup de temps et qui demande que l'on y revienne très régulièrement. Les musiciens intervenants invitent à une recherche sans *a priori* de langage, sur un dispositif constitué d'un ensemble de corps sonores⁹ ou d'instruments (y compris la voix) choisis pour leur potentiel sonore et leur maniabilité. Tout objet sonnant est un support possible pour la mise en jeu de soi-même dans une dynamique où la volonté et le hasard se conjuguent harmonieusement. Il s'agit de laisser advenir, de scruter, d'être curieux de tout et de découvrir, dans le jeu collectif, de multiples manières de faire sonner son ou ses instruments.

Par le travail d'*écoute-intentionnelle*, s'établissent peu à peu des relations de cause à effet entre les gestes des instrumentistes et les effets sonores produits.

Les enfants apprennent à percevoir et analyser des matériaux : leur forme d'attaque, leur mode d'entretien (impulsions brèves, sons entretenus lisses ou itératifs), leur matière, leur place dans le spectre des hauteurs, leur allure, leur dynamique. Ils identifient des figures sonores et des processus (rotations, flux et reflux, balancements, suspensions) ainsi que des figures mélodico-rythmiques, répétitives ou non.

Par la confrontation de leur jeu avec celui d'autres partenaires, les enfants découvrent des types de relations entre les matériaux (homogènes ou disparates). Ils découvrent en même temps des structures et des procédés d'organisation dans un continuum temporel (succession ou superposition d'éléments, enchaînements par césures, avec ou sans silence, par fondu enchaîné ; accent/désinence ; élan/suspension ; simultanéité d'événements sous forme de trame et émergences ; agrégats, accumulations avec effets de densification ou de raréfaction de matières plus ou moins homogènes). Ils peuvent également jouer sur des rapports de plans, lointains ou proches, mobiles ou statiques. Très naturellement ils font des associations avec de nombreux souvenirs personnels : « on dirait le ploc du caillou qui tombe dans l'eau ! », « c'est comme le raclement du râteau dans les graviers ! ». Grâce aux recherches menées en classe, ils se remémorent des ressentis sonores précis : le crissement de la balançoire, le sifflement de la bouilloire de la maison, le crépitement des feuilles sèches, le grincement du portail, le frémissement du vent, le bourdonnement des insectes, la réverbération sonore du garage... « La musique touche à la réminiscence, au retour sur l'histoire, sur le savoir. C'est ce qui rend notre art si difficile, ce qui impose autant de disponibilité à son écoute (...) Elle possède un secret indicible, comme une ancre invisible d'un navire voguant¹⁰ ».

Voilà pourquoi ce temps de l'exploration est si important : il devient fondateur d'une

expérience d'écoute intime au monde ! Qu'il soit permis aux enfants d'oser tendre l'oreille vers l'inconnu, de se laisser surprendre, de dépasser le simple stade d'une simple description de la source du son, d'apprendre à qualifier le son et à parler de ce qu'ils « entendent »¹¹ avec de plus en plus de justesse de langage. Dans le sillage de Michel Chion, essayiste d'acoulogie¹², qu'il leur soit permis de mettre en perspective leurs expériences avec des textes d'auteurs judicieusement choisis. « On ne s'étonnera pas enfin que dans cette recherche résolument raisonnante sur un sujet propice aux obscurités faciles, poètes et écrivains soient fréquemment invoqués à côté de l'expérience concrète : s'il s'agit ici, en effet, de *prendre le son au mot* afin de lui donner sens, ce sont bien eux parfois qui en ont le mieux parlé, parce que les sujets les plus insaisissables sont ceux qui stimulent le mieux leur exigence de précision et de rigueur¹³ ».

L'exploration suppose une qualité de présence et une disponibilité dans l'instant. Cela ne s'acquiert pas d'entrée de jeu ! Le musicien intervenant doit créer les conditions pour que ce travail puisse être possible : il accorde du temps, il est attentif aux essais et hasards, aux trouvailles des enfants ; il s'implique dans le jeu en train de se réaliser pour répondre musicalement ou pour guider la recherche ; il se retire du jeu lorsque nécessaire ; il veille à maintenir un bon équilibre entre les temps consacrés au jeu, à la verbalisation et à l'analyse, aux exercices. Il peut également intégrer le travail avec le microphone. Plusieurs étapes s'imposent alors : d'abord la captation de sons à la manière d'un photographe qui peut choisir un objectif et un angle de vue (de très près ou de très loin) ; puis la réécoute des sons enregistrés qui vont peu à peu s'individualiser pour chacun et qui vont devenir des événements perçus comme une histoire momentanée et fragile qui ne se répètera pas. Enfin l'accueil des réactions et l'élaboration de nouvelles consignes pour faire évoluer l'exploration et l'écoute. Ce va-et-vient entre explorer et écouter est particulièrement délicat à mener. Nous nous tournons encore une fois vers Michel Chion qui a très bien ana-

lysé cette difficulté : « Aujourd'hui, malheureusement, la plupart des techniques d'éveil musical aux sons nouveaux misent tout sur le seul "faire". On se contente d'y inciter les participants à produire du son, en supposant que ceux qui les auront produits ne les entendront que mieux. C'est exactement l'inverse. Sans compter que, déjà, une écoute fruste au départ limite considérablement l'invention, d'où un cercle vicieux. Il est possible que les expériences d'ébats sonores proposées aux enfants (...) dans le cadre de ces pédagogies leur apportent un plaisir ludique et musculaire, mais elles ont vite fait de piétiner sur l'impasse qu'elles ont choisi de faire au départ sur l'audition. (...) Et l'écoute des résultats par les pratiquants ne dépasse pas le stade illusionnant d'une ergo-audition, elle atteint rarement une exigence critique. L'écoute ne découle pas naturellement du "faire". Elle n'est pas non plus le retour à une disponibilité naturelle qui aurait été perdue. Elle est à réinventer, et les plaisirs les plus grands qu'elle nous promet se trouvent devant nous, et pas derrière nous.¹⁴ »



L'improvisation libre

Elle consiste à jouer et faire évoluer son jeu, dans une relation à l'autre ou aux autres, en temps réel. *Improviser* c'est se mettre en condition pour effectuer, dans l'instant, un moment musical « in-ouï » et « in-attendu », appuyé sur cette démarche d'exploration. C'est accepter d'être dans un état paradoxal de vigilance et de lâcher-prise. Nourri de sa propre histoire, tout membre du groupe s'engage dans une très grande attention à l'autre et aux autres. Il prend conscience des possibilités expressives du sonore, dans le lieu où il se trouve, tout en se forgeant des outils précis d'écoute. Le groupe peut, s'il estime cela nécessaire à un moment donné, s'appuyer sur des contraintes qu'il se fixe au préalable. En tout état de cause, il fait « l'expérience d'un *temps à venir* sans consigne opérationnelle, sans partition prédéterminante du temps »¹⁵. Cela suppose une qualité de présence, d'énergie et de gestualité



L'improvisation libre est tout à la fois outil de formation de l'oreille, outil de construction d'un vocabulaire instrumental élargi qui trouve son efficacité dans le jeu même, outil de développement d'une pensée musicale.



au moment juste. Cela suppose également une capacité à analyser sur le vif des qualités musicales en jeu. C'est à partir de cette analyse que chacun décide d'entrer dans le jeu de l'autre selon divers modes de relations (imiter, soutenir, s'opposer, chercher un contraste, résister, varier).

L'improvisation suppose une attention simultanée à la substance des sons, à leurs structurations et à leur développement dans une durée ; elle nécessite de savoir construire son jeu (témoigner d'une conscience de ce qui a précédé, creuser une idée). Elle suppose également de pouvoir prendre en compte les données du contexte (avec qui je joue ? dans quel lieu ? en quelle circonstance ?) et de savoir tirer parti de l'ensemble de ces données pour intervenir. En ce sens elle nécessite un travail patient et rigoureux qu'il est possible de mettre en œuvre à l'école sous certaines conditions, la question des effectifs étant centrale. Il est inconcevable de mener un tel travail avec une classe entière, ou alors le musicien intervenant est contraint de diriger l'improvisation ou de faire alterner les moments de jeu par petits groupes avec des moments d'écoute du jeu des autres.

Les enfants acquièrent progressivement un certain degré de maîtrise de leurs instruments. C'est avec ce vécu antérieur et leur culture musicale qu'ils s'investissent

dans une démarche qui met en jeu l'ici et le maintenant. Il s'agit de puiser au bon moment dans ses ressources (passé), de gérer l'inattendu (présent) et d'être en capacité d'anticiper (futur). La matière musicale qui se bâtit dans les séances est extrêmement vivante. Peu à peu le travail précis sur le sonore peut se conjuguer avec le travail de la forme. C'est ainsi que des moments prennent la force d'une création collective, dans laquelle chaque enfant aura apporté sa contribution, aura interrogé sa personnalité musicale et son positionnement par rapport à l'autre.

L'improvisation libre est tout à la fois outil de formation de l'oreille, outil de construction d'un vocabulaire instrumental élargi qui trouve son efficacité dans le jeu même, outil de développement d'une pensée musicale.



La démarche de composition

Elle commence par cette même activité d'exploration des matériaux et des structures. Elle peut également émerger du travail d'improvisation. Elle se nourrit de l'écoute et l'analyse d'œuvres et de la culture de chacun. Le musicien intervenant invite les enfants à vivre l'expérience que certains compositeurs ont explicitée : c'est l'acuité perceptive qui précède la pensée compositionnelle. Chacun interroge ses propres perceptions, combine, acquiert un « savoir entendre¹⁶ » allant au-delà du solfège traditionnel et fait des choix. Il prend du temps pour scruter, comparer, répertorier des « objets sonores¹⁷ ». Il apprend à s'investir dans une recherche sur les qualités morphologiques du son¹⁸, la mise en forme se décidant par une sorte de contrôle continu d'une évolution du déroulement sonore.

Le point de départ peut également être la captation d'événements sonores issus de l'environnement (le travail du microphone, le reportage sonore) ou issus du traitement instrumental. Puis, grâce au travail de l'oreille, chacun s'autorise à des transformations par des techniques électroacous-

tiques. L'aboutissement peut être une pièce électroacoustique ou mixte, il peut être un reportage sonore sur son école ou son quartier, l'aménagement sonore d'un lieu, la mise en musique d'un récit ou d'un album ; la bande-son d'un film ; il peut être une installation pour une exposition... Les initiatives sont nombreuses !

Nous avons vu comment les musiciens intervenants pouvaient mener des séances d'improvisation ou de composition dans une approche expérimentale ; cette démarche n'est cependant pas restrictive d'autres stratégies s'appuyant explicitement sur des références culturelles et patrimoniales : l'écoute et l'analyse d'œuvres ou de chansons par exemple. À partir de relevés de procédés compositionnels découverts à l'écoute d'une œuvre, à partir de l'analyse d'une chanson, à partir de matériaux mélodico-rythmiques donnés ou d'une structure donnée, il s'agit de se lancer dans une recherche et une nouvelle composition « à la manière de ».

Les musiciens intervenants proposent également des situations où les enfants vont arranger une chanson ; l'arrangement étant considéré comme une composition à partir d'un matériau existant : la chanson choisie. Les enfants sont amenés à « habiller¹⁹ » ou « customiser²⁰ » une chanson retenue pour son intérêt musical et poétique. Ils font de nouvelles propositions qui tiennent compte des qualités dégagées tant sur le plan musical que sur le plan littéraire. Divers types de transformations sont possibles sans pour autant que les enfants aient besoin de maîtriser l'ensemble des règles de l'harmonie tonale : jeu vocal à partir de mots-clés, invention d'un contre-chant ou d'un bourdon, création d'une introduction, d'intermèdes ou de variations *autour de*, création d'un décor sonore à partir d'un dispositif instrumental soigneusement choisi et en résonance avec les qualités du texte.

Devenir mélomane...

Les capacités d'écoute et d'analyse du musical se travaillent et se développent dans le temps de la production. Dans ces situations de pratique, les enfants appren-

ent à qualifier le moment musical, à exprimer leurs sensations, à accueillir d'autres points de vue. Alors, il va de soi que l'écoute des œuvres devient un passage obligé dans leur parcours éducatif. Au cours de leur scolarité primaire, les enfants doivent pouvoir se laisser surprendre, transporter, intriguer par une œuvre musicale ou par un spectacle. Ils doivent pouvoir s'emparer de ce quelque chose qui attire et qui résiste, qui peut questionner et que l'on peut questionner longtemps après la représentation. Ils s'entraîneront à décrire l'impression que l'œuvre provoque en eux : une sensation, des commentaires parfois anecdotiques. Ils se mettront en mouvement, ils chercheront à imiter à la voix, ils s'exprimeront par métaphores ou par un jeu d'équivalences sensorielles pour décrire une dynamique sensible. Le musicien accueillera avec bienveillance tous ces retours par lesquels les enfants manifestent leur effort de capter et de décrire l'énergie de l'œuvre. Grâce à la qualité du dialogue qui s'instaure, ils voyageront entre une description objective et un commentaire chargé d'affects, l'écoute musicale de l'œuvre étant toujours un événement émouvant ! Ils apprendront à parler d'une expérience temporelle singulièrement rythmée (points et rapports, ensembles et traces, structures et trajectoires). Ils réaliseront à quel point le temps de l'écoute est un temps dense et compact car concomitant au temps propre de l'œuvre. Enfin ils réaliseront qu'écouter ne va pas de soi... Écouter ? Une lutte permanente avec soi-même contre la tentation de lâcher le fil ! Écouter ? Avoir un corps qui vous laisse tranquille, obtenir le silence des voisins, avoir le désir au bon moment d'investiguer un monde sonore parfois étrange. La tentation est grande de se laisser bercer et non plus écouter la musique bien réelle qui se joue *hic et nunc*, de décrocher, de rêver... Pourtant, même dans ces moments, la musique fait son travail : elle prépare le terrain pour les écoutes futures, elle construit des figures, des empreintes. C'est le temps important de l'imprégnation.

La première écoute exige un travail de disponibilité à l'étrangeté, d'acceptation

de « l'altération de soi »²¹ qui suppose une tension vers l'inconnu, une attention maximale, une capacité à solliciter sa mémoire immédiate. Mais écouter c'est encore autre chose ! C'est un travail qui s'apprend : il faut un habitus culturel.

Aussi, il importe que les enfants fassent l'expérience de la réécoute et qu'ils puissent apprécier une œuvre devenue familière et dont ils parviennent à anticiper les événements parce qu'ils auront eu des clés d'entrée pour s'y retrouver.

Une mise en œuvre autour de projets

Le musicien intervenant et l'enseignant élaborent conjointement un projet pédagogique. Le principe de cette collaboration donne une dimension nouvelle à l'enseignement musical à l'école. Ensemble, ces deux professionnels « recherchent comment peuvent s'interpénétrer dans un acte éducatif deux systèmes de valeurs, esthétique et démocratique. L'exigence artistique et l'égalité d'accès à la culture, la singularité et la constitution d'une culture commune, l'innovation et l'héritage, sont autant de points sur lesquels ils sont amenés à confronter leurs points de vue²² ». Comme nous l'avons précisé précédemment, les musiciens intervenants privilégient le plus souvent une démarche de *pédagogie du projet*. Conçu à partir du vécu des enfants, à partir de la diversité des cultures du groupe, le projet est le vecteur d'organisation des contenus et des situations d'apprentissage. L'aventure de la réalisation d'un objet artistique (le concert ou toute autre forme de restitution) étant au centre du processus éducatif lui-même. Les musiciens intervenants ont acquis un savoir-faire en ce domaine.

Conclusion

Alors que j'écris cet article, de nombreux musiciens intervenants mettent la

dernière touche aux restitutions de fin d'année. Lorsque l'on regarde ces comptes-rendus, on ne peut qu'être intéressé par la diversité des propositions musicales : orchestre à l'école, composition de poésies sonores, bal Renaissance dans les salles du Château du Haut-Kœnigsbourg, carnaval dans les rues du village, atelier d'improvisation, soirée *Plena* organisée par une classe de CM2 et les élèves de la classe de percussions de l'école de musique, concert autour de chansons de Michèle Bernard, interprétation d'une pièce instrumentale revisitée de Robert Hébrard²³, création de chansons à partir du thème : les « Arts de la table²⁴ » ...

Dans tous ces projets, la démarche de recherche et d'expérimentation aura permis aux enfants de comprendre les problématiques d'organisation du discours musical en réalisant par eux-mêmes. Ils auront également trouvé une confiance dans leurs capacités à tisser des liens avec les autres et avec leur environnement, dans leur faculté de jouer, de symboliser, de penser et de communiquer une parole qui leur est propre. L'objectif consiste bien à faire naître le désir d'écouter avec la plus grande disponibilité d'esprit : écouter en profondeur et trouver progressivement des critères et des repères pour se construire une culture artistique élargie. Ce projet ambitieux ne peut se mettre en œuvre sans musiciens qualifiés ! Le climat musical créé par des artistes qui savent écouter et valoriser les recherches des enfants est un maillon essentiel. La démarche sensible qui explore les qualités d'un instrument pour jouer avec et aller librement de répétitions en variations est bien celle de nombreux artistes. Lorsqu'elle est pleinement accomplie, cette démarche s'avère gratifiante pour tous : enfants et adultes musiciens. C'est un échange dont chacun bénéficie. Ne peut-on pas lire cela dans la recommandation du peintre Henri Matisse ? « Le courage est indispensable à l'artiste qui doit voir toute chose comme s'il voyait pour la première fois : il faut voir toute la vie comme lorsqu'on était enfant ». ■

NOTES

- 1 FREINET Célestin, *Œuvres pédagogiques* Tome 2, Seuil, Paris, 1994, pp. 234-235.
- 2 CONSEIL des CFMI, *La formation du musicien intervenant*. Janvier 2010.
- 3 DEVELAY Michel, *Donner du sens à l'école*, ESF, Paris, 1996.
- 4 « La main à la pâte » a été créée en 1996, à l'initiative de Georges Charpak (prix Nobel de physique), Pierre LÉNA et Yves QUÉRÉ. Le but étant de rénover l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école primaire en favorisant un enseignement fondé sur une démarche d'investigation scientifique. Le principe de cette démarche est de soumettre à la curiosité des élèves des objets et des phénomènes du monde qui les entoure, suscitant le questionnement scientifique. Celui-ci conduit à la formulation d'hypothèses destinées à être testées par l'expérimentation ou vérifiées par une recherche documentaire. Ainsi, les élèves s'approprient progressivement concepts scientifiques et techniques opératoires tout en consolidant leur expression orale et écrite.
- 5 Les élèves se projettent eux-mêmes dans le rôle d'astrophysicien, de botaniste, de géologue, de vulcanologue et réalisent des expériences à partir desquelles ils apprennent, par l'action, en s'impliquant, en se « trompant », en interagissant avec leurs pairs et avec de plus experts, en explicitant, en exposant aux autres.
- 6 Le terme de compétence étant entendu comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources dans une situation donnée, socialement reconnue. Par ressources, on entend aussi bien les acquis scolaires que ceux issus de la vie courante, les habiletés, les attitudes de l'élève; les compétences musicales sont présentées dans Musiques à l'école, référentiel de compétences « musique » pour l'enfant, CONSEIL des CFMI - Fuzeau, Paris, 2000.
- 7 Paroles de Martha Argerich in MÉDAM Alain Ce que la musique donne à entendre. Liber, Montréal, 2006, p.133.
- 8 SAVOURET Alain, *Introduction à un solfège de l'audible. L'improvisation libre comme outil pratique*, Éditions Symétrie ; collection Pédagogie, Lyon, 2010.
- 9 Nous désignons par là tous les objets non répertoriés comme « instruments de musique » mais choisis par les enfants pour être transformés en son musical, en son « voulu ».
- 10 SEBILLE Christian, *Avant-propos du Programme avril-Juin 2011*. Saison du Centre national de création musicale – Césaré.
- 11 Terme emprunté à Pierre Schaeffer dans son *Traité des objets musicaux* (Seuil, Paris, 1966) : « le Faire et l'entendre ».
- 12 Acoulogie : discipline qui s'occupe en mots rigoureux des sons, de ce que l'on entend, sous tous ses aspects, ce que ne font ni l'acoustique ni la psycho-acoustique.
- 13 CHION Michel, *Le promeneur écoutant*, Édition Plume, Paris, 1993. p. 14.
- 14 Ibid. p.98
- 15 SAVOURET Alain, op. cit.
- 16 Terme emprunté à Pierre Schaeffer dans son *Traité des objets musicaux* : « le Faire et l'entendre ».
- 17 Ibid. Ce concept d'objet sonore est rebaptisé « objet-son » par Michel Chion
- 18 ... ou des éléments constitutifs du son. Nous ajouterons ici la définition qu'en donne Philippe Mion « Pour moi, la morphologie est ce qu'il y a de plus global dans le son : ce qui bouge. C'est sa forme en mouvement telle qu'elle se présente immédiatement à la conscience. On rend compte ainsi de notre perception du devenir de l'énergie sonore ». Lyre n°3, Revue du CFMI de l'Université de Lille3, pp 22-23.
- 19 Paroles d'enfants de CM2.
- 20 Ibid.
- 21 SÈVE Bernard, *L'altération musicale*, Seuil, Paris, 2002, p 37.
- 22 CONSEIL des CFMI, *La formation du musicien intervenant*. Janvier 2010.
- 23 HÉBRARD Robert, Harissa, *Môméludies*, collection Musemporaines, Lyon, 1988.
- 24 Sur une proposition des Conseillers pédagogiques en éducation musicale du Haut-Rhin.

LA MODALITÉ AUJOURD'HUI. À QUELS CODES MUSICAUX SONT EXPOSÉS NOS ENFANTS ?

1^{ère} PARTIE

LA MODALITÉ DANS L'INCONSCIENT MUSICAL DES JEUNES : OBSERVATIONS RÉALISÉES EN ACADEMIE

Marc Maréchal

Directeur de l'Académie d'Éghezée, Professeur de formation musicale à l'IMEP

Parce qu'une de nos missions, en académie, consiste à faire découvrir et pratiquer notre patrimoine musical savant et donc, cela va de soi, les œuvres des créateurs les plus géniaux de la musique tonale, il nous a toujours semblé que joindre l'intelligence des choses à la séduction esthétique allait de soi. Celui qui comprend bien s'exprime mieux ! Un décret, en 1998, allait même nous donner l'occasion (l'obligation !) de transposer ces bonnes intentions en programmes de cours tenant compte de « socles de compétences » dans lesquels l'*intelligence artistique* devait occuper une place de choix.

Cependant, depuis bien longtemps, comme pour nous dire qu'un programme de cours ne devrait jamais voir le jour qu'à la retraite du professeur - un peu comme un testament pédagogique enfin assumé - les élèves nous donnaient à voir et à entendre des indices de difficultés dans l'assimilation du langage dominant. Plus encore, des signes d'incohérence se manifestaient ci et là, donnant à penser que ce qui nous semblait aller de soi, pour nous, pédagogues de la musique formés dès les plus jeunes années aux gammes, aux mélodies classiques du *Solfège des Solfèges* et aux mouvements de sonate de coupe binaire,

ne correspondait plus à grand-chose dans la tête des élèves, et de moins en moins, avec les années et les générations d'élèves qui passaient dans nos classes.

Aujourd'hui, ces observations convergentes se sont muées pour nous en conviction : la majorité des élèves qui s'adressent à nous en académie n'a plus l'oreille formée à la tonalité. Le langage musical intérieur des jeunes musiciens est souvent autre, leurs codes d'écoute bien ailleurs que dans les voies contraignantes de musique tonale. Mais se contenter d'observations disparates, même répétées, ne peut suffire à tirer des conclusions. Comment objectiver cette conviction de manière à pouvoir établir, le cas échéant, une base pour de nouvelles pistes pédagogiques plus adaptées à la réalité ?

Les compositions d'élèves comme terrain d'exploration

Parce que l'invitation à inventer sa propre musique fait heureusement partie des habitudes de bien des professeurs de notre académie, nous nous sommes dit qu'en considérant les productions des élèves, nous obtiendrions une bonne représentation de l'identité du langage musical qui habite notre jeune public. Une entière liberté d'expression caractérisant le plus souvent l'activité créative en nos

murs, il nous semblait légitime de vouloir trouver dans ce concert juvénile et inédit le reflet des fruits de notre tentative, assumée par ailleurs, d'éducation à un langage ou, tout au contraire, le reflet de ce que cette démarche éducationnelle n'aurait pas prévu.

L'archivage systématique n'ayant malheureusement pas été imaginé depuis les premiers jours de notre mission de directeur, nous avons dû nous concentrer sur les seules partitions et enregistrements de pièces d'élèves en notre possession, soit près de 250 productions. Mais, on le lira plus loin, toutes n'ont pu être prises en considération.

Le projet d'observation est donc né dans ces conditions et les lignes qui suivent se proposent d'en esquisser les résultats essentiels, complétés de quelques tentatives d'interprétation et de l'une ou l'autre question restant actuellement sans réponse.

Descriptif précis du cadre de l'observation

L'académie d'Éghezée a servi de terrain d'observation principal. D'un point de vue socioculturel, son public est plutôt varié et rien n'autorise à l'associer à une sensibilité artistique spécifique. Le projet de l'établissement intègre bien sûr l'ouverture à certains répertoires peu diffusés par les médias les plus commerciaux : le jazz et les musiques traditionnelles y trouvent place à divers échelons. Et si on n'y bannit point la musique de film et la chanson grand public, on peut davantage considérer la présence ponctuelle de ces genres musicaux comme le signe d'une récompense faite à l'élève pour ses efforts louables que comme la volonté de choyer des répertoires aptes à être découverts sans notre aide par qui-conque possède un poste de radio.

Cette ouverture à divers genres peu académiques n'occulte cependant en aucune manière la découverte du patrimoine savant. La découverte de ce répertoire reste prioritaire dans les cours de formation musicale et d'instrument et l'accent est donc mis parallèlement sur l'apprentissage conscient du langage tonal, avec son

indispensable cohorte d'actions pédagogiques : collaboration étroite FM - Instrument, théorie tonale découverte au départ des œuvres chantées ou jouées, instauration de réflexes d'analyse rapide des pièces abordées, manipulation et invention, harmonie pratique élémentaire pour les claviéristes et guitaristes, etc.

Afin de pouvoir conforter (ou relativiser) nos observations, nous avons - un peu tardivement - désiré étendre l'étude des compositions d'élèves à une autre académie (celle de Woluwé-Saint-Lambert) dont un professeur de FM, Christine Rottiers, a bien voulu nous communiquer des productions réalisées dans ses classes (un peu moins de 10% des productions considérées).

Afin de ne pas prendre pour spontané ce qui ne serait que le résultat forcé d'une initiative pédagogique trop ponctuelle, trop marginale ou trop contraignante, le respect de certains paramètres dans le choix des pièces à prendre en compte nous semblait primordial. Nous nous en sommes donc tenus, dans le corpus des pièces de départ, à celles dont les circonstances de la naissance pouvaient se raccrocher à la *vie normale* d'un élève d'académie et pour lesquelles un climat de liberté absolue prévalait. Ces précautions se sont toutefois révélées un plus difficiles à respecter pour quelques-unes des pièces les plus anciennes. En cas de doute trop important, renoncer fut la règle ! Ainsi :

- toutes les œuvres analysées sont le fait d'élèves inscrits au cours de formation musicale ou ayant suivi le cycle complet de FM et, donc, pour les deux académies considérées, largement sensibilisés au fonctionnement du langage tonal ;
- elles ont été produites dans des conditions pédagogiques différentes reflétant le plus possible l'organigramme du domaine musical des établissements : aux cours d'instrument ou d'ensemble instrumental (Éghezée) ou au cours de formation musicale (W-S-L) ;
- leur cadre de naissance laissait une totale liberté à l'élève ; ce cadre n'a jamais été caractérisé par des consignes de départ théoriques et contraignantes,

ni par des arguments extra-musicaux orientant l'élève de manière obligée du point de vue langagier (pas d'invitation à illustrer musicalement un conte oriental, par exemple !)

- les œuvres n'ont pas été modifiées fondamentalement en cours d'élaboration en raison des conseils du professeur ;
- elles émanent d'élèves dont l'âge et la maturité ont permis la fixation (par écrit ou non) en toute conscience du fruit de leur volonté créative.

Ainsi, au départ du corpus global en notre possession, nous avons pu retenir un ensemble de 198 pièces écrites (partitions) ou non écrites (enregistrements), collectées entre 1990 et 2011, la majorité d'entre elles (65% environ) datant malgré tout de ces 10 dernières années.

Détermination préalable de catégories du point de vue du langage utilisé par les élèves

Afin de pouvoir jouir de résultats exploitables, il nous semblait important de classer les langages employés spontanément par les élèves dans leurs créations. Conscient du caractère un peu réducteur d'une telle démarche (mais la tâche de voir clair dans l'extrême variété des langages actuels n'est-elle pas elle-même des plus ardues ?) et face à certaines pièces un peu surprenantes, nous avons probablement dû nous rendre quelquefois coupable d'interprétations analytiques discutables... tout en restant persuadé que leur petit nombre ne modifieraient pas de manière fondamentale les résultats obtenus.

Les catégories suivantes ont finalement été définies au terme de l'analyse des pièces : **Libre / Tonal / Modal / Hybride / Défectif / Blues / Exotique**

Quelques petits commentaires théoriques permettront sans doute de donner une résonance sonore bienvenue à chacune de ces appellations.

À noter que, par souci de clarté et de facilité, nous emploierons toujours les termes « modal » et « modalité » pour évoquer ce qui a trait aux seuls modes anciens.

Et parce que l'expression « fonction tonale » est propre au domaine de la tonalité, nous emploierons l'expression « degré harmonique » pour désigner les degrés de basse générateurs de l'harmonie, quel que soit le langage considéré.

1. **Libre** : langage atonal manifestement assumé, montrant une cohérence stylistique et/ou un caractère expérimental évident.

2. **Tonal** : deux échelles, celles du majeur et du mineur. Des degrés harmoniques employés dans le respect de leur hiérarchie. Les enchaînements par quinte dominant (quitte à se réduire à une relation V - I), la cadence parfaite est une ponctuation obligée et l'éventuel recours au chromatisme ne met (normalement) pas à mal le mode de fonctionnement du langage.

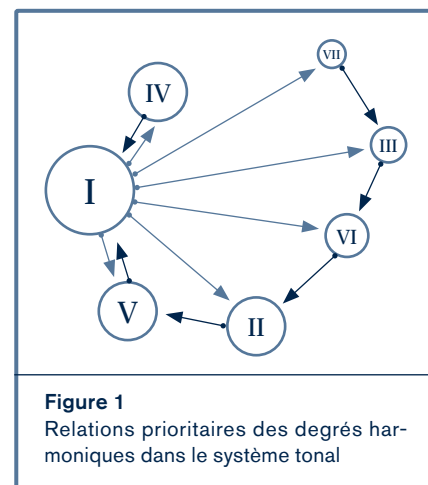


Figure 1
Relations prioritaires des degrés harmoniques dans le système tonal

3. **Modal**¹ : 7 échelles « naturelles », chacune avec un ethos propre en raison de la place différente des tons et demi-tons, soit le mode de Ré (dorien)², de Mi (phrygien), de Fa (lydien), de Sol (mixolydien), de La (éolien)³ de Si (locrien)⁴ et de Do (ionien)⁵. Le matériau mélodique est majoritairement diatonique et, outre les formules propres à chaque mode (VII - I en éolien, par exemple), les degrés harmoniques peuvent s'enchaîner de manière très libre, y compris lors de cadences finales, ainsi que le montre la figure 2.

4. **Hybride** : le langage recourt tour à tour à des formules empruntées au tonal et au

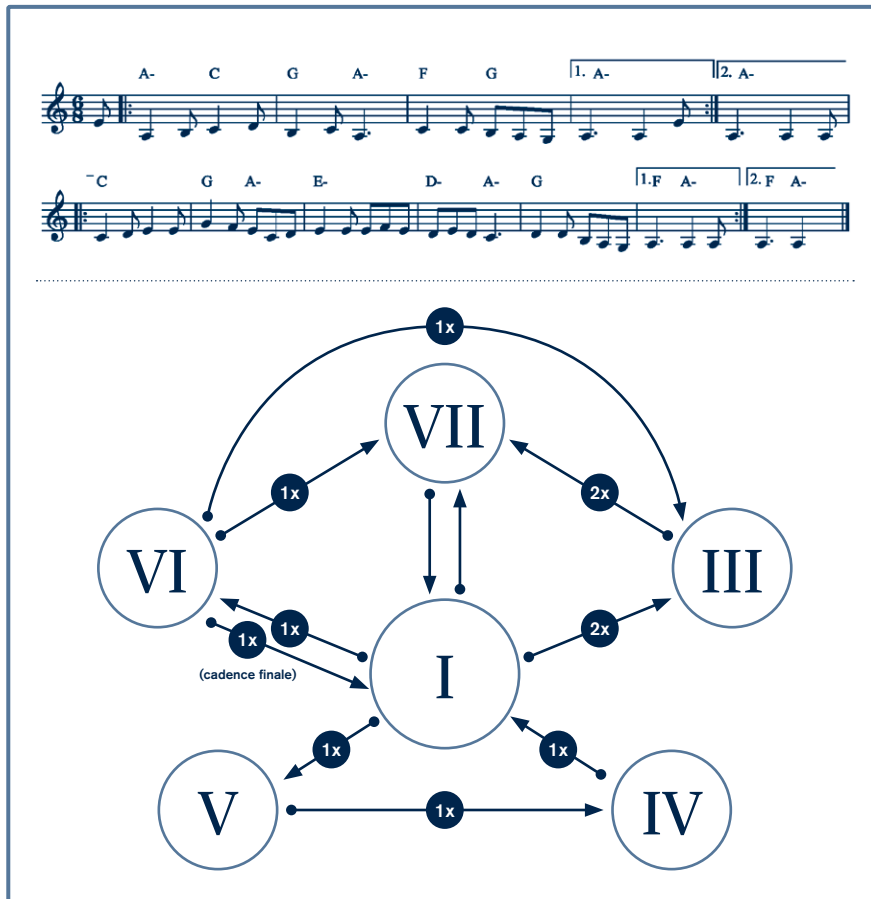


Figure 2

La Légende de Pont Kalleg. Relevé quantitatif de l'enchaînement des degrés harmoniques dans l'interprétation de cette mélodie par le groupe Gweltaz (Bretagne, 1973)



Figure 3

Début de *Folklore*, pièce pour guitare, Maud, 11 ans, 2007

modal. Pour des raisons historiques différentes, ce phénomène se rencontre tout autant dans certains chorals de Bach que dans les mélodies de Fauré et les chansons de Céline Dion !

5. **Défectif** : le mode utilise moins de 7 degrés et montre des formes diverses. Exemples les plus connus : modes hexatoniques (sans 6^e degré, par exemple, comme dans les musiques traditionnelles anglo-saxonnes) ou encore modes pentatoniques anhémitoniques (sans demi-tons, type do-ré-mi-sol-la, comme dans « I Got Rhythm » de Gershwin) ou hémitoniques (avec demi-tons, type la-si-do-mi-fa, comme dans la chanson japonaise « Sakura »).

6. **Blues** : globalement, une ossature en mode pentatonique majeur ou mineur, enrichie de degrés altérés (*blue notes*).

7. **Exotique** : diverses échelles propres à l'évocation auditive spontanée d'un univers musical lointain ou, en tout cas, extra-occidental. Modes arabisants, essentiellement, de type « Hijaz » (ré-mib-fa#-sol-la-sib-do-ré) ou autre.

Observation du corpus des 198 mélodies

Nous avons donc passé à la loupe (ou écouté attentivement, pour les enregistrements) l'ensemble des productions des élèves, productions étalées, pour rappel, sur plus de 20 ans. Voici les lignes de force les plus manifestes de cette observation.

1. Le tonal est d'un usage réduit et presque toujours très limité dans son exploitation

Lorsqu'il est présent, le langage tonal est le plus souvent limité à des propositions très élémentaires, du point de vue de l'harmonie fonctionnelle (I et V, parfois alternance de I vers IV et V ou basse obstinée I, VII, VI, V) (Figure 3).

L'usage du mode majeur et du mode mineur est à peu près équivalents, mais les pièces en majeur sont prioritairement écrites par les plus jeunes élèves.

Quel que soit le niveau d'études de l'élève, sauf l'une ou l'autre exception notable chez des élèves dans les années supérieures ou en fin de parcours acadé-

Lentement

Figure 4
Début de la mélodie de *Valse*, écrite pour ensemble instrumental, Élodie, 16 ans, 2010. Rare exemple de pièce tonale du corpus présentant des degrés harmoniques variés. Les symboles d'accord ont été indiqués par nos soins à partir de l'arrangement de l'élève.

mique (soit après 8 ou 10 ans d'études), les pièces ne montrent guère d'emploi habile de degrés secondaires, ni de réelle modulation ni, on s'en doute, de développement important (Figure 4).

2. Le modal est majoritaire

De manière spontanée, le langage modal est majoritairement utilisé par les élèves dans les pièces considérées pour cette observation. Un peu plus de 60% des pièces analysées sont clairement réalisées dans un des 7 modes anciens et, en tenant compte de la « tendance au modal » présente dans de nombreuses autres pièces (forme d'hybridation du langage tonal ou emploi de certaines échelles défectives p. ex.), on peut considérer que plus de 70%

des pièces au moins se raccrochent à une « sensibilité modale ».

Mais l'usage des modes anciens par les élèves montre lui aussi un déséquilibre important, puisque le mode éolien est très largement représenté, au détriment des autres (76 pièces sur 119, soit 63%). Certains modes n'apparaissent pas, ou de manière non significative (aucune pièce en lydien mais, bizarrement, une en locrien...).

Par ailleurs, et ceci n'est pas répercuté sur le schéma, une hybridation est assez souvent présente dans le domaine du modal lui-même (éolien avec « modulation » passagère au dorien, par exemple). En ce cas, nous avons considéré la pièce en fonction de son mode « principal ».

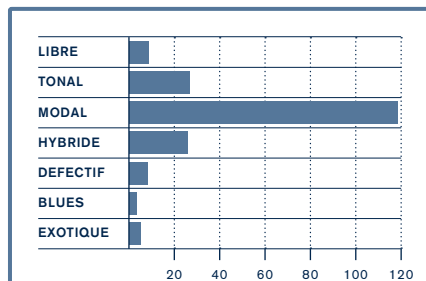


Figure 5
Relevé numérique des langages employés dans le corpus des 198 mélodies analysées

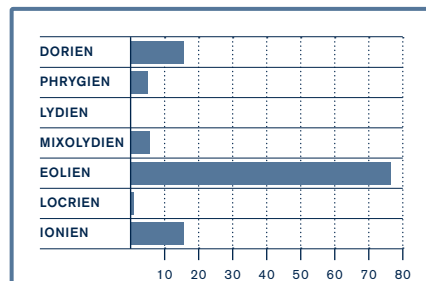


Figure 6
Relevé numérique des modes utilisés dans l'ensemble des pièces modales du corpus

Il est à noter, enfin, que la liberté de mise dans la vie harmonique de la modalité n'est pas d'office exploitée, loin s'en faut. Spécialement dans le mode éolien, les élèves recourent volontiers à des formules de basse simples constamment répétées et structurant la pièce tout entière. Ces formules sont finalement très proches des ostinati (tonals) de la musique baroque. Ainsi rencontre-t-on par exemple dans le mode éolien, ces formules de basse jouées en boucle la pièce durant :

| |
|---|
| Im - VII Maj - Im - VII Maj |
| Im - Vm - VI Maj - VII Maj |
| Im - VII Maj - VI Maj - Vm |
| Im - VI Maj - VII Maj - Vm - VI Maj - VII Maj |

Sauf certaines pièces échappant à ce modèle et montrant clairement une certaine exploration harmonique, il résulte de cet usage de formules en ostinato des pièces que l'on pourrait qualifier de *chacunes modales*⁶. Dans quelques cas parmi ces pièces, lorsque la forme est malgré tout assez développée, un choix de 2, voire de 3 formules de basse sert de canevas formel à la pièce. Ainsi, la forme rondeau se présente de temps à autre :

- A : ostinato 1
- B : ostinato 2
- A : ostinato 1
- C : ostinato 3
- A : ostinato 1

Par ailleurs, et pour conclure avec les pièces inventées en modal, le sentiment de tonique mériterait à lui seul toute une étude. Signalons simplement que dans 4 ou 5 pièces analysées, cette tonique apparaît de manière relativement ambiguë, pour ne pas dire totalement floue.

3. Pour le reste...

Ainsi que le montre le premier graphique, les autres types de langages (blues, exotique, libre, défectif, hybride...) sont vraiment minoritaires, mais dans des proportions variables. À noter, cependant, que les pièces en langage hybride (tonal-modal) sont aussi fréquentes que les pièces tonales, ce qui n'est certes pas sans intérêt.

Figure 7
Ma première valse, Lucie, 10 ans, 1990. Exemple de mélodie sur un mode défectif (hexatonique) de sensibilité modale.

Tentative d'interprétation des résultats de l'analyse et interrogations pédagogiques

L'échantillon observé est relativement réduit, on le concède, mais son contenu montre des constantes suffisamment claires. Comment interpréter objectivement ces données et y réagir au niveau pédagogique ? Nous nous poserons trois questions propres à des niveaux d'intervention pédagogique certes différents, mais pourtant intimement liés :

- l'élève qui imagine sa musique est-il conscient de ses choix de langage ?
- le sens tonal est-il résolument lié au passé et, si oui, peut-il encore s'acquérir à l'académie ?
- pourquoi ce recours massif à la modalité ?

Ce qui préside à l'emploi spontané d'un langage chez l'élève...

Aucune enquête rigoureuse de notre part quant aux motivations des élèves pour le choix (conscient ou non) du langage musical ne peut malheureusement

enrichir notre tentative de compréhension des observations réalisées, la période étendue d'archivage des pièces (plus de 20 ans) et la décision récente de se mettre à les analyser nous en ayant empêché. Nous avons simplement pu dialoguer avec certains auteurs des pièces les plus récentes (une trentaine, environ) mais pensons malgré tout intéressant de livrer ici les éléments les plus significatifs de ces entretiens.

La question principale qui était posée aux jeunes musiciens était de savoir si, lorsqu'ils composaient, ils étaient conscients d'évoluer dans un langage particulier et, donc, s'ils se souciaient d'une forme de cohérence langagière, voire du respect de règles précises...

Pour les pièces écrites dans les langages tonal et modal, les élèves n'ont que très peu de réponses à cette question. Bien plus, nous avons dû expliquer de nombreuses fois le sens de notre requête pour obtenir finalement, on s'en serait un peu douté, une réponse toute simple et généralisée : ils disent s'être mis à leur instrument pour inventer, sans jamais se deman-

der dans quel système ils évoluaient. Un élève de 16 ans, cependant, s'est rendu compte, suite à notre question, qu'il inventait toujours en tonal à la guitare classique (son instrument principal) et en modal au piano (qu'il apprend en autodidacte), ce qui mériterait assurément un complément d'enquête !

Par contre, de manière quasi systématique, pour les quelques pièces imaginées dans d'autres langages, (atonal, blues, exotique...), les échanges avec les élèves laissent croire qu'un événement récent dans leur carrière musicale était à l'origine d'un choix volontaire pour la pièce considérée : stage de blues pendant le même trimestre, découverte du langage atonal au travers d'une pièce abordée l'année précédente au cours d'instrument etc. Dans tous ces cas, l'expérience leur avait plu, et, sans même l'encouragement d'un professeur, l'idée de la revivre au travers d'une composition personnelle leur avait souri.

Mais, pour revenir à l'analyse des résultats, quelle explication peut-on donc avancer pour la rareté de la musique tonale contrastant avec la domination absolue de la modalité comme langage spontané chez nos jeunes élèves ? Comment y réagir pédagogiquement ? Et quels phénomènes peut-on citer comme responsables probables de cette situation (plutôt nouvelle, si l'on veut considérer la teneur des débats pédagogiques qui semblent avoir occupé notre communauté éducative depuis plus d'un siècle) ?

La tonalité : une sensibilité du passé à acquérir en académie ?

À l'analyse des morceaux composés par les élèves, du point de vue du langage tonal, il semble clair - mais est-ce une surprise ? - que l'apprentissage du répertoire savant et la connaissance théorique qui y est associée incitent peu à la manipulation spontanée du même langage.

Pourtant, pour les nombreux exemples de compositions élémentaires d'amateurs des siècles passés qu'il nous est donné de connaître⁷, jamais le principe de tonalité n'était pris en défaut.

Refrain

D- A- B^b C

D- A- B^b C | 1. D- | 2. D-

Couplet 1

G- D- C A⁷

Figure 8

Début de la mélodie de *Mazurka*, pour ensemble instrumental, Noémie, 17 ans, 2010. Exemple de pièce de style hybride : cheminement modal de la basse (couplet) et formule cadentielle tonale (refrain).

Mélancolie

REUTER A.S
Loo 6

phone soprano

Violon

Piano

Sx. S.

Vin.

Pno.

Figure 9

Introduction de *Mélancolie*, Anne-Sophie, 17 ans, 2007. Un exemple de pièce en mode dorien (ici : Mi dorien)

Aujourd'hui, et en dehors des cours d'écriture, bien entendu, l'apprentissage instrumental de pièces tonales, l'analyse simple ou approfondie de celles-ci, la vérification fréquente des aptitudes à reproduire les formules cadentielles dans les tonalités des dites pièces, la déduction théorique à partir d'exemples propres au cours de FM, tous ces soucis pédagogiques présents en académie et déjà cités ne conditionnent que rarement les élèves à employer spontanément la tonalité dans leurs créations. Ce constat ne nous apparaît pas pour autant comme un échec (l'intelligence du discours aide assurément les élèves dans leur mémorisation et leur interprétation du répertoire) mais nous force au minimum à remarquer que le langage tonal n'est manifestement pas (ou plus) souvent le leur, spontanément du moins, lorsqu'ils ont la possibilité de s'exprimer autrement que par la restitution d'œuvres patrimoniales.

Et, on l'a dit plus haut : les pièces tonales rencontrées sont, sauf quelques exceptions, de facture très élémentaire.

Bien sûr, l'histoire de la musique nous le montre : le langage tonal est éminemment complexe et sa cohérence a évolué tout au long de l'histoire des styles ! La musique populaire tonale a d'ailleurs retenu quelques formules simples qui ont traversé les siècles : l'alternance V - I des rondes d'enfants et des tarentelles napolitaines, les ménages à trois fonctions dans les danses allemandes de Schubert et les tangos des milonga, l'enchaînement cyclique cher à Vivaldi et moteur de bien des tubes chantés⁸ etc. La transposition sonore de cette réalité historique n'a bien sûr pas échappé à nos élèves. Mais pour les harmonies altérées (pourtant maintes fois analysées), pour la figuration expressive ou les modulations, s'il peut y avoir compréhension et adhésion intellectuelle, il n'y a guère pour autant usage personnel. C'est évident : le contraire ne pourrait être le fruit que d'une étude très spécialisée et des plus exigeantes en termes de temps et de capacités. La tonalité est vraiment d'un usage difficile, surtout lorsqu'on la considère aujourd'hui, d'un point de vue

historique, avec la conscience presque obligée de ce que sa complexité sans cesse grandissante offre comme recours créatifs. Félicitons-nous donc de voir l'un ou l'autre de nos apprentis musiciens y avoir recours quelquefois en montrant malgré tout une liberté cohérente, même très élémentaire !

Mais, on l'aura deviné, l'essentiel est ailleurs dans ce constat d'un sens tonal se raréfiant : depuis toujours, la sensibilité tonale s'est installée en grande partie avant même les études musicales. Les temps ont changé. L'environnement sonore a évolué. La pratique active et généralisée du chant à domicile, à l'école, dans les mouvements de jeunesse et à l'église, toutes ces occasions disparues de pouvoir assimiler le langage sans même s'en rendre compte par la pratique chantée d'un répertoire tonal connu de tous : voilà sans doute ce que le pédagogue d'aujourd'hui a perdu comme allié le plus précieux et que son imagination et sa bonne volonté ne remplaceront jamais totalement, le temps lui en faisant cruellement défaut (Figure 8).

Pourquoi cette sensibilité modale appuyée chez nos enfants ?

Après plus d'un millénaire de musique modale, trois siècles de tonalité et quelques décennies d'aventures en toutes directions (un beau sujet pour les futurs historiens : quelle était *notre* musique vivante, en 2011 ?), comment expliquer que la modalité - et le mode éolien en particulier - hante à ce point la conscience musicale des jeunes musiciens ? Pour tenter de répondre à ces questions, nous nous sommes interrogés à deux niveaux :

- quelle est la place de la modalité dans les musiques actuelles et spécialement parmi ces dernières, dans celles que nos jeunes élèves écoutent le plus volontiers ?
- la pédagogie musicale à l'honneur dans les académies peut-elle expliquer en tout ou en partie cette situation (Figure 9) ?

La place de la modalité dans les musiques actuelles

Il faut sans doute prêter un peu attention pour s'en rendre compte, tant le phénomène conserve des allures sonores conso-

Figure 10

Début de *Hivernale*, pièce pour piano, Sophie, 14 ans, 2010. Exemple de pièce en mode éolien. À noter, le surprenant enrichissement de l'harmonie, à la mesure 3, phénomène qui contribue sans doute à lever peu à peu la perception ambiguë de la tonique.

nantes et peut donc passer inaperçu : dans notre environnement musical, la modalité dispute le terrain à la tonalité et, en plusieurs domaines, a nettement supplanté celle-ci. Même si, bien entendu, la théorie et la pratique des modes ont évolué⁹, on assiste aujourd'hui à un véritable *retour à la modalité* dans les musiques les plus diffusées. Après une mise à l'ombre des modes pendant l'âge d'or de la musique tonale (schématiquement, de 1600 à 1900), notre musique occidentale semble renouer avec ses origines et, depuis un bon siècle, les genres musicaux les plus divers sont davantage nourris d'éolien, de dorien et de myxolydien...

Ainsi,

- dans les musiques savantes : après l'équipe de la Schola Cantorum, Debussy fut l'un des premiers à retenter l'aventure modale ; les exemples se suivent sans discontinuer (Fauré, Respighi, Ibert...) jusqu'à nos jours (Pärt, Adams...)¹⁰ ;
- dans les musiques populaires : tant en chanson française qu'en pop anglo-saxon (où le poids du blues est sans doute un élément de départ déterminant), la tonalité s'estompe de plus en plus souvent depuis les années '50 au profit de la modalité ou d'une tonalité mâtinée de modalité ; sans oublier les

musiques de films et de séries télévisées ; cette réalité, on le verra, est sans doute largement sous-estimée quant à son influence sur les sensibilités mélodique et harmonique actuelles ;

- dans les musiques traditionnelles : la modalité est depuis toujours au cœur de bien des cultures européennes et n'avait pas disparu avec la tonalité dominante du domaine savant ; mais, en dehors de toute diffusion, l'influence de ces musiques restait discrète ; leur mise en avant grandissante par les médias (musiques celtiques, par exemple) et la généralisation propre à la « world-music » de certaines de leurs caractéristiques donne soudain une importance renforcée de la modalité ;
- dans les musiques « utilitaires » : jingle TV, publicités sonores, sonneries de portables...

Les musiques modales savantes ont de toute évidence un faible taux de pénétration dans le jeune public. Mais il en va bien sûr autrement pour les autres genres. Pour ce qui est du public des académies, il y a lieu de ne pas tomber dans le piège de la naïveté : l'inscription dans un établissement « conservatoire » du patrimoine musical ne signifie pas pour autant que l'élève ferme ses oreilles à ce que diffuse la radio. Découvrir Mozart n'empêche pas d'écouter le Top 20. Nous l'avons vécu personnellement dans nos jeunes années... sans trop de problème de conscience ! Et quand bien même, les musiques modales populaires s'imposent de toute manière de façon détournée. Du modèle miniaturisé aux diffuseurs plein air, les haut-parleurs sont partout, ils délivrent leurs flots de musiques modales au quotidien, du matin au soir. Comment ne pas supposer que les paramètres de ces musiques façonnent de nouveaux codes, un nouveau type de cohérence dans la conscience musicale des jeunes auditeurs ?

Une étude menée en profondeur sur le temps passé aujourd'hui en écoute musicale passive nous montrerait sans doute l'origine de ce qu'il faut bien appeler une assimilation *naturelle* de la modalité. Pas

besoin de classe d'immersion pour cette nouvelle langue : l'environnement sonore s'en charge.

Que dire si, au descriptif de l'environnement sonore, se rajoute une pratique « involontaire » de la modalité ? Car, qu'on le veuille ou non, son installation peut progresser également en raison de certains actes pédagogiques posés en nos murs académiques (Figure 10)...

La modalité s'installerait-elle également par l'apprentissage musical actuel ?

De prime abord, de manière organisée, pas en académie ! Et on peut sans doute le regretter : à part l'une ou l'autre initiative locale, la modalité est absente du programme du cours de FM. Elle l'est tout autant des manuels théoriques qui, sans l'annoncer, restent clairement des manuels de théorie tonale.

Ce qui ne va pas sans poser un premier problème pédagogique : comment croire que les quelques pages tonales jouées à l'instrument ou chantées en classe de FM suffisent à donner un écho intérieur à des principes théoriques reçus en classe mais que l'environnement musical quotidien contredit généralement ? Comment faire naître l'envie d'une sensible dans le mode mineur à l'académie lorsque les chansons entendues aux écouteurs pendant le jogging n'en ont cure ?

Si, donc, le langage tonal est le plus souvent absent du projet des académies, nous relevons pourtant deux éléments qui, sans que l'on ne s'en doute, apportent certainement une certaine contribution à l'installation de la modalité comme langage inconscient de référence.

1. L'ouverture aux répertoires populaires actuels

Autant que nos échanges avec des collègues directeurs et professeurs un peu partout en communauté francophone nous permettent d'en juger, une bonne partie des établissements semble avoir profité de la liberté pédagogique offerte par le dernier décret pour étendre les répertoires à

certaines musiques populaires. Parmi celles-ci, habilement et rapidement arrangées dans des éditions pour tous les instruments (il n'y a pas de sot métier !), les musiques de film, ont pu intégrer certains titres dans la liste des *classiques favoris* d'aujourd'hui. Qui donne cours de piano dans une structure ne pratiquant pas le jugement de valeur sait combien la *Valse d'Amélie* est écoutée en boucle et finalement jouée au cours par les adolescents ! Mesure-t-on bien à quel point ses tournures diatoniques et ses enchaînements de degrés harmoniques libérés des contraintes fonctionnelles tonales s'impriment avec *affects* dans l'oreille de celui qui les joue ? Car, qu'on le veuille ou non, la musique d'un film que l'on a vu et pour lequel on a vibré est chargée d'un vrai poids émotionnel. Surtout lorsque l'on a quatorze ans.

Et dans ce contexte modal, réalise-t-on aussi l'emprise de l'éolien, occultant souvent tous les autres modes anciens ? Ce mode éolien qui fait vivre la *Valse d'Amélie*, mais aussi tant de chansons d'ici et d'outre-Atlantique, ce mode si proche, historiquement, de notre mode mineur et en même temps si différent, du point de vue de l'*ethos*...

2. La présence modale dans les méthodes et les anthologies

Au niveau du cours de Formation Musicale, tout d'abord... Sans trop se poser la question, les auteurs de solfèges du XIX^e siècle composaient ou regroupaient des pièces écrites dans le langage de leur temps (pas de pièces de Machaut dans le solfège Lemoine !). Et aujourd'hui ? Pour être cohérent, il devrait en être autrement puisque, sauf projet original, on attend implicitement d'un cours de FM qu'il puisse aider à la bonne intelligence du répertoire prioritairement joué au cours d'instrument, soit les œuvres des grands compositeurs de musique tonale du passé.

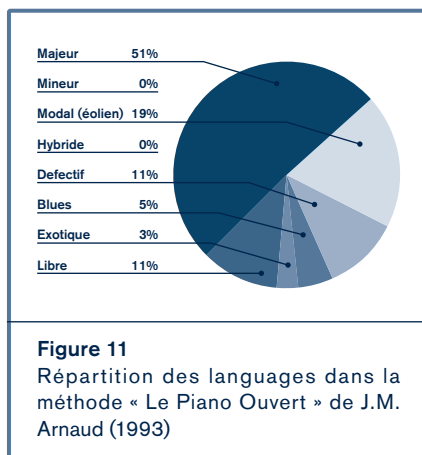
Depuis longtemps déjà, au niveau des cours d'écriture, l'on a pu s'étonner de l'emploi généralisé de certains manuels français d'harmonie écrite dont l'ancrage tonal était pour le moins dilué.

Et pour ce qui nous concerne, nous nous penchons depuis longtemps et avec curiosité sur le répertoire des nouveaux manuels de lecture destinés au cours de FM, et particulièrement sur ceux qui regroupent des lectures originales composées par l'auteur. En se limitant aux ouvrages écrits en notre beau royaume, on peut se faire une idée du progrès de la modalité. Non seulement, les leçons modales y sont de plus en plus nombreuses (souvent dans un langage clairement populaire), mais, aussi, il faut bien le dire, le vocabulaire théorique employé s'y présente parfois comme un barrage apparent à la juste intelligence des choses. Ainsi, la mention *Découvrons le mode mineur* en titre d'une leçon en mode éolien est une réalité observée dont nous laissons le soin au professeur d'expliquer le sens à ses jeunes élèves...

La présence du modal n'est sans doute pas forcément le résultat d'une volonté pédagogique clairement établie dans le chef de l'auteur. Mais l'utilisation de tels manuels dans le cadre d'un apprentissage sensé installer le sens tonal est-il de nature à faciliter le rôle du professeur ? Toutefois, qu'il nous soit permis d'en rester prudemment là en ce domaine et d'inviter ceux que le sujet interpelle à garder un œil curieux, voire à se poser la question fondamentale des modalités de l'apprentissage d'un langage au cours de FM aujourd'hui.

Et au niveau du cours d'instrument ? Peu d'anthologies instrumentales prétendent explicitement former à l'un ou l'autre langage. Tout naturellement, elles s'efforcent avant tout de séduire et d'introduire efficacement à la découverte musicale via l'instrument, c'est bien normal. Mais comme les anciens manuels de solfège de notre enfance, les anthologies instrumentales d'antan relayaient sans le vouloir le langage dominant. Qu'en est-il aujourd'hui ? Nous recensons actuellement l'importance respective des langages utilisés dans les méthodes de piano les plus vendues parmi celles qui ont vu le jour depuis 1970. L'étude est donc en cours mais il nous semble déjà clair que, si une majorité d'ouvrages puisent encore leur matière principale dans les pièces

tonales du passé, plusieurs méthodes sont à l'image du kaléidoscope de la musique vivante d'aujourd'hui, ce dont on ne saurait en soi les blâmer.



Nous donnons, à titre d'exemple, la répartition des langages utilisés dans une méthode de piano quelquefois utilisée en académie. Si, dans cet ouvrage, la place de la tonalité est égale à celle des autres langages réunis, un fait saisissant nous interpelle : seul le mode majeur y représente le langage tonal ! Pas de pièce en mode mineur, ce « rôle » étant exclusivement joué par les pièces modales en mode éolien. L'élève qui jouerait la totalité des titres de l'ouvrage n'aurait donc, pour les pièces dont la tierce de la tonique est mineure, jamais joué de note sensible ni formé d'accord majeur sur le 5^e degré. Comme pour les méthodes de FM, il est sans doute peu probable que tout ceci résulte d'une quelconque volonté de l'auteur mais, à nouveau, comment intégrer l'usage de ce recueil (par ailleurs très séduisant) dans un travail collégial implicite d'apprentissage de la tonalité ?

Conclusions

Parce que leur objet était autre, les lignes qui précèdent auront sans doute rendu peu palpable au lecteur notre intérêt profond pour les musiques modales et pour le rôle pédagogique majeur que

celles-ci pourraient jouer dans les domaines de l'invention¹¹. La modalité représente par ailleurs un monde d'une richesse inouïe et la connaissance des modes anciens apparaît comme un outil des plus excitants tant pour la découverte que pour l'exploitation créative de bien des répertoires passés et actuels.

Mais nous voulions avant tout ici attirer l'attention du pédagogue sur un élément selon nous encore trop rarement pris en considération : la difficulté pour l'enseignement académique de compenser par l'étude ce que le quotidien offrait voici encore 40 ou 50 ans. Les élèves qui nous arrivent manquent pour la plupart de la sensibilité tonale car l'absence de pratique soutenue du chant enfantin traditionnel les en a privés. Par l'exposition prolongée plus ou moins passive à d'autres musiques, la modalité façonne aujourd'hui en profondeur leur sensibilité musicale¹². L'ignorer, nous en sommes convaincus, risque réellement de nous exposer à bien des surprises dans les défis pédagogiques que nous nous proposons courageusement de relever.

Car comment enseigner la grammaire d'une langue que l'élève n'entend pas, ou si peu ?

Pour jouer les notes d'une partition, il suffit de pouvoir lire celles-ci à l'instrument... Mais si l'on veut intégrer à l'enseignement académique un souci d'*intelligence musicale*, faut-il aller, pour faire montre à l'élève d'une efficace cohérence, jusqu'à s'accorder au sein de l'équipe pédagogique sur la pertinence du principe de langage de référence, sur le choix même de ce langage et sur la sélection des pièces qui l'illustreront ? Et ce débat n'en ferait-il pas inévitablement naître d'autres : pourquoi pas, finalement, une pédagogie généralisée pour le modal et une autre, plus spécialisée, pour le tonal ? Et qu'en serait-il de l'opportunité d'apprendre deux langages de front ? Et, aussi, comment ne pas évoquer le jugement de valeur, la notion de patrimoine musical ?

Allons plus loin encore : en raison de

tout ce que recouvre aujourd'hui l'appellation « musique vivante », la notion même d'*intelligence musicale* ne doit-elle pas être envisagée sous un angle neuf ? N'y a-t-il pas, dans l'apprentissage de la musique, place pour une sorte de *super théorie* qui, loin de se cantonner dans un langage merveilleux mais somme toute exceptionnel par la complexité de son évolution, s'attacherait à mettre en évidence les éléments constitutifs partagés par de nombreux langages musicaux d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs ? Ne pourrait-on envisager, même, que cette *théorie universelle* explorerait identiquement et de manière toute simple les principes moteurs de l'invention musicale - voire de l'invention transdisciplinaire - dans lesquels, cela va sans dire, les liens avec la psychologie jouent un rôle si important ?

Plus que jamais, la cohabitation touche aujourd'hui les domaines du beau. Personne n'aurait l'idée de s'en plaindre, pas même un pédagogue. Même si la réflexion devait s'imposer à lui. ■

NOTES

- 1 Pour de nombreux exemples musicaux et de plus amples informations sur les modes anciens, consulter les documents pédagogiques disponibles sur www.ateliersboucheaoreille.be
- 2 Un bel exemple connu : la chanson irlandaise *Scarborough Fair*, ou encore, plus récemment, *Sanomi*, le tube du groupe belge Urban Trad.
- 3 Matériau mélodique pareil à celui de l'échelle naturelle du mode mineur tonal... sans les degrés mobiles ni la hiérarchie des fonctions tonales.
- 4 Quasiment théorique, du fait de sa quinte diminuée, et donc pratiquement jamais employé tel quel.
- 5 Comme notre mode majeur, mais sans la hiérarchie habituelle des fonctions tonales. Un bel exemple : *Let it be* de Lennon et Mac Cartney.
- 6 Nous avons tout récemment entendu un jeune groupe « trad » animer un bal de plus de deux heures avec ses propres compositions qui, toutes, étaient construites sur cette forme du « ground » baroque, la variété des pièces résultant uniquement du mouvement de la danse et du choix du mode (en l'occurrence, l'éolien, parfois mâtiné de dorien, et le phrygien.).
- 7 Voir par exemple, citées dans les ouvrages de Paul Collaer et Hubert Boone, les innombrables musiques de danse traditionnelle composées au XIX^e siècle dans nos régions par des musiciens sans formation académique, voir aussi les reproductions de piécettes élémentaires pour piano, écrites par des amateurs et que reproduisaient parfois des revues pour mélomanes, telles *Musica*, au début du XX^e siècle.
- 8 *Chez Lorette* : merci à Michel Delpech pour cet exemple que tous les élèves retiennent !
- 9 En le redisant : les échelles sont restées, mais nos modes ne sont guère comparables, par leur usage, à ceux des anciens. Cependant, cet aspect musicologique est de peu d'incidence dans la présente réflexion.
- 10 Sans compter quelques tentatives dans le monde du jazz (George Russel, Miles Davis....) restées, il est vrai, sans trop de descendance.
- 11 Pour cet aspect des choses, voir notre article *Premiers pas dans l'improvisation musicale : plaidoyer pour l'usage de la modalité* in *Le Rythme*, revue annuelle de l'institut Jacques-Dalcroze, Genève, 2011.
- 12 Lire ci-après l'étude très détaillée d'Arnould Massart pour découvrir les manières d'être modales des musiques populaires actuelles.

LA MODALITÉ AUJOURD'HUI. À QUELS CODES MUSICAUX SONT EXPOSÉS NOS ENFANTS ?

2° PARTIE

APERÇU DE L'ORGANISATION HARMONIQUE DES MUSIQUES MÉDIATISÉES À COMPOSANTE MODALE

Arnould Massart

Professeur d'harmonie jazz et de rythme jazz au
Conservatoire royal de Bruxelles

Cet article tente de répondre à une interrogation. Dans quelle mesure les codes harmoniques enseignés aux élèves de nos Académies de Musique correspondent-ils aux codes harmoniques implicites imprégnant les musiques médiatisées auxquelles ces mêmes élèves se trouvent quotidiennement exposés ? À cet effet, nous nous sommes penché sur l'organisation harmonique modale des répertoires musicaux régulièrement écoutés par les élèves afin de pouvoir, ensuite, confronter celle-ci aux principes de l'harmonie tonale classique et, en chemin, dégager un certain nombre de divergences et de similitudes entre les deux codes.

Avant de nous plonger dans cette enquête, il importe d'éclaircir quelques concepts. Nous entendons par *code harmonique* l'ensemble des règles présidant au choix et à l'enchaînement des accords et des voix qui les constituent ayant pour objectif la communication d'une représentation et/ou d'un ressenti. Une règle bien connue de l'harmonie tonale classique veut, par exemple, que le sentiment de repos, de conclusion ou de complétion harmonique soit exprimé par le biais de la cadence parfaite¹. La notion de *code impli-*

cite, quant à elle, dérive du concept d'apprentissage implicite, un processus selon lequel un sujet acquiert de manière non intentionnelle des connaissances qu'il ne peut verbaliser. Le petit enfant, par exemple, apprend de manière implicite la plupart des règles grammaticales de sa langue maternelle. Il en possède une connaissance tacite lui permettant de les appliquer sans toutefois pouvoir les énoncer. Nous appelons ici *code harmonique implicite* l'ensemble des règles d'harmonie non conscientes déterminant les jugements et/ou les choix musicaux d'un sujet lorsqu'il perçoit ou produit de la musique.

Puisque, chez tout sujet sain, le code harmonique implicite s'étoffe et s'affine par acculturation à mesure que la période d'exposition au discours musical s'allonge, il découle, en retour, que l'écoute répétée de répertoires musicaux donnés – développant une connaissance implicite des règles harmoniques de ces répertoires – génère chez l'auditeur des attentes spécifiques. En d'autres termes, la présence dans une phrase harmonique d'un accord, par exemple, de septième de dominante n'engagera pas les mêmes implications perceptives selon que l'auditeur s'avère un passionné de musique classique, un amateur de jazz ou un fan de hard rock.

Le contexte

Reste à présent à délimiter les contours du répertoire musical auquel sont exposés les élèves de nos Académies. L'appellation générique *musiques médiatisées*, que nous avons privilégiée, désigne tant les musiques populaires (chanson, pop, rock, folk, rap, etc.) que les musiques de films, jingles publicitaires ou autres thèmes musicaux de jeux vidéo. Afin, cependant, de nous faire une idée plus précise des goûts et des intérêts musicaux de nos élèves vis-à-vis de ces musiques, nous nous sommes livré à une enquête informelle, indicative des morceaux qu'ils affectionnent tout particulièrement – et qui suscitent ainsi chez eux des écoutes répétées. Nous avons ainsi interrogé une centaine de professeurs d'Académie (cours de Formation musicale et d'Instrument confondus) sur les morceaux, thèmes, chansons ou autres pièces musicales que leurs élèves demandaient le plus souvent de pratiquer dans le cadre de leur cours².

Après compilation, voici le top 10 des résultats de ce petit sondage (les thèmes, chansons ou artistes les plus demandés par les élèves d'après une enquête infondée de l'auteur) :

1. Walt Disney
2. Amélie Poulain
3. Harry.Potter.
4. Beattles
5. Michael Jackson – Shakira – Muse
6. Twilight
7. Christophe Maé – Queen – Renaud
8. Black Eyed Peas – Stromae – Taylor Swift
9. La leçon de piano – Pirates de Caraïbes – Titanic
10. Renan Luce – Şting – Ke\$ha

Les intitulés sont ici repris tels qu'ils nous ont été transmis. On trouve ainsi, côte à côte, des artistes, des groupes, des maisons de production et des titres de films³. Notons au passage que ce type de juxtaposition révèle assez clairement l'influence exercée par le mode de transmission médiatique sur la catégorisation, chez les élèves, des musiques qu'ils apprécient.

Afin de mettre en évidence les orientations harmoniques des musiques représentées, nous avons classé les occurrences selon trois catégories : *tendance tonale* (souligné), *tendance modale* (pas souligné) et *tendance mixte* (souligné en pointillé). Un coup d'œil, même furtif, sur ce top 10 nous révèle immédiatement la faible représentation de la tendance tonale – c'est-à-dire de celle qui relève du code harmonique tonal classique. Nous apercevons, en revanche, que les musiques à tendance modale – que nous définirons et décrirons plus bas – ou mixte y occupent une large majorité. Nos élèves écouterait-ils ainsi aujourd'hui, dans leur quotidien, principalement des musiques dont les usages harmoniques s'écartent sensiblement des règles du code tonal classique ?

Une autre étude, conduite par le musicologue américain Walter Everett, illustre de manière éloquent l'évolution du langage harmonique dans les musiques populaires durant le seconde moitié du XX^e siècle. L'auteur y compare la cohérence tonale entre deux échantillons de musique rock séparés l'un de l'autre par quarante et un ans d'histoire. Le premier échantillon se compose des cent plus grands succès des années 1957-1958 tandis que le second compte un total de trois cent quatre-vingt-deux titres issus des trente albums les plus représentatifs des années 1999-2000. L'évaluation de la cohérence tonale s'effectue au moyen de six critères⁴ caractérisant les usages traditionnels pour chacun des deux plans représentés : l'harmonie et la conduite des voix. À chaque critère est ensuite attribuée une note sur une échelle de dix en fonction du respect plus ou moins grand de ce critère dans le morceau analysé, de sorte qu'une note de 60 sur chacun des deux plans dénote une adéquation parfaite du morceau aux règles canoniques de l'harmonie et de la conduite des voix. La figure 1 illustre les résultats de cette étude.

Le constat est sans appel : à l'homogénéité présente dans le diagramme de gauche (années 1957-1958) s'oppose l'importante variabilité dont témoigne le diagramme de droite (années 1999-2000).

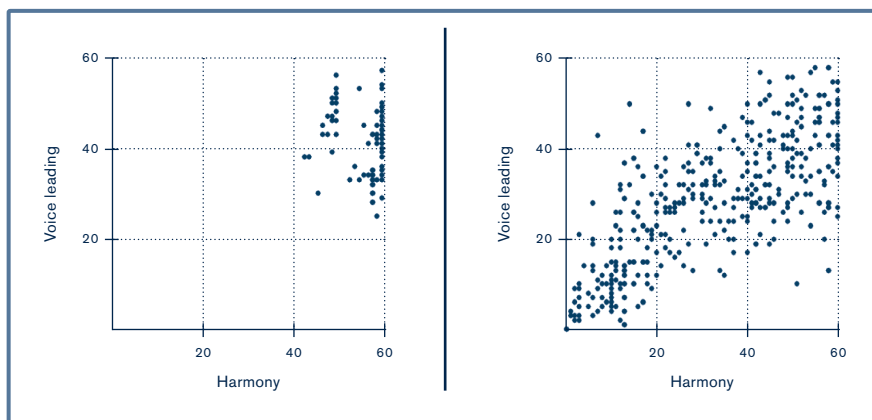


Figure 1

Comparaison de la distribution de la cohérence tonale du point de vue de l'harmonie (axe horizontal) et de la conduite des voix (axe vertical) entre les 100 plus grands succès des années 1957-1958 (à gauche) et les 382 titres des 30 albums les plus représentatifs des années 1999-2000 (à droite). Source : Walter Everett (2004).

Pris dans leur ensemble, les titres des années 1957-1958 connaissent donc une adhérence au code tonal classique ne se retrouvant plus dans la majorité de ceux des années 1999-2000. La disparité, manifeste au plan de l'harmonie et de la conduite des voix, entre ces deux périodes montre sans équivoque l'ampleur de la déviation du code harmonique des musiques rock vis-à-vis du modèle tonal traditionnel en l'espace d'une quarantaine d'années seulement. Il est hautement probable que l'évolution de ce phénomène se poursuit aujourd'hui encore.

Cet écart par rapport à un code harmonique prévalant depuis plus de deux siècles déjà ne scelle cependant pas une déconstruction ou une liquidation de ce code. Le code subsiste. Il survit. Mais, à ses côtés, apparaissent une série de codes alternatifs, parallèles, complémentaires, auxquels les musiciens font de plus en plus appel. Dans les lignes qui suivent, nous allons tenter de mettre au jour ces codes harmoniques, que nous appellerons *modaux*, en mettant l'accent tant sur leurs spécificités que sur leurs liens avec le code tonal.

Identifier les codes modaux

Le terme *modalité* s'utilisant en théorie musicale dans de nombreux contextes et souvent de manière très latitudinaire, il ne semble pas inutile de préciser ici de quelle modalité nous entendons traiter. Nous différencierons pour commencer la modalité harmonique de la modalité monodique. Cette dernière s'applique à des musiques comme le chant grégorien, le raga indien, le blues primitif et bien d'autres, constituées de la seule dimension linéaire et mélodique, soutenue quelquefois par un bourdon. À l'opposé, le concept de modalité harmonique se réfère à des musiques organisées de manière polyphonique ou accordique, comme certains cantiques chrétiens, de nombreuses pages de Debussy, le jazz modal ou encore les musiques médiatisées dont il sera question ici. Au sein de la modalité harmonique, on distinguera ce que nous nommons la *modalité fonctionnelle*. À première vue, cette dénomination tiendrait plutôt de l'oxymore, puisque, pour de nombreux auteurs, le qualificatif *modal* s'oppose, par définition, à la notion de fonctionnalité, réservée, elle, à l'univers tonal. Nicolas Meeüs élargit cependant cette notion lorsqu'il note que « ce qui fixe la fonction d'un accord, c'est sa relation aux accords environnants dans

l'ordre de succession. » Selon cette acception, une fonction harmonique ne s'épuise donc pas dans la nature d'un accord ou dans le degré sur lequel il se construit⁵, mais dans le lien récurrent unissant deux à plusieurs accords successifs dans un code harmonique donné. Ainsi, le phénomène de fonction ne constitue-t-il pas l'apanage du seul code tonal – même si c'est dans ce contexte qu'il fut initialement décrit. Nous verrons d'ailleurs plus loin que certains codes harmoniques modaux comportent des fonctions non recensées par la théorie tonale.

Se pose maintenant la question de l'identification d'un tel code, car, comme nous le faisons remarquer plus haut, il apparaît souvent aux côtés d'autres codes harmoniques, tels, par exemple, le code tonal. Vu que l'harmonie modale et l'harmonie tonale reposent toutes deux sur des enchaînements d'accords et une conduite des voix, comment reconnaître les passages, les morceaux, les styles relevant plutôt de l'une que de l'autre ? La discrimination entre ces deux codes prend appui sur cinq aspects du discours : le contenu et l'orientation mélodiques, la distribution des accords sur les degrés, la nature des cadences, le choix des progressions et enfin le positionnement métrique des accords. Même si les critères relatifs à ces cinq aspects, complémentaires et interdépendants, s'avèrent pertinents quant à la détermination d'un code, pris isolément, chacun d'entre eux n'en demeure pas moins non suffisant. Il s'agit donc de tenir compte du degré de cohérence entre les tendances observées dans ces divers aspects avant que de tirer des conclusions.

Le code modal se distingue du code tonal par son contenu mélodique. Alors que la gamme majeure et les gammes mineures harmonique et mélodique constituent, à de rares exceptions près, les seules représentantes du code tonal, les mélodies modales se construisent le plus souvent sur des échelles issues des modes d'église. Le contexte tonal se signale aussi très souvent par la présence d'une sensible dans le dessin mélodique, une fonction que ne connaissent pas les mélodies

| | | | | | | | |
|-----------------------|----------------------|---------------------------|----------------------------|-----------------------|--------------------------|---------------------------|------------------|
| Majeur tonal : | I | II _m | III _m | IV | V ₇ | VI _m | VII _ø |
| Mixolydien : | | | III_m | | V _m | bVII | |
| Blues : | I₇ | | | IV₇ | | | |
| Mineur tonal : | I _m | II _ø | bIII | IV _m | V ₇ | bVI | VII ^o |
| Dorien : | | II _m | | IV | V _m | VI_ø | bVII |
| Éolien : | | II_m | | | V_m | bVII | |
| Phrygien : | | bII | | | V_ø | bVII _m | |

Figure 2
Mise en regard de la nature des accords sur les degrés diatoniques des tonalités majeure et mineure avec les degrés harmoniques caractéristiques et leurs accords dans les contextes modaux et blues. (Ne sont repris que les cas s'écartant du modèle majeur ou mineur.) En gras : degrés et accords révélateurs du mode. En barré : degrés et accords théoriques absents de la pratique.

modales⁶. Au-delà du contenu, les formules et les trajectoires mélodiques jouent également un rôle capital. Prenons l'exemple de mélodies composées seulement des sept notes correspondant aux touches blanches du piano. Le réservoir de notes ne permettant pas, à lui seul, de décider du mode à partir duquel se construisent ces mélodies, ce sont les directions et les polarisations qui vont se révéler déterminantes : si la mélodie gravite autour de ré, il s'agit sans doute d'une mélodie dorienne ; si les phrases se concluent régulièrement sur la, nous avons un indice de mélodie éolienne.

Dans les tournures mélodiques de beaucoup de musiques médiatisées transparaît, aujourd'hui encore, l'influence considérable qu'a exercée le blues. Avec l'émergence de ce genre au début du XX^e siècle s'installent petit à petit de nouveaux usages. Comme l'ont décrit de nombreux musicologues, on assiste à une superposition de formules blues aux progressions et aux degrés traditionnels de l'harmonie tonale. Dans un premier temps, le substrat harmonique n'est pas affecté par les inflexions mélodiques ; les deux plans fonctionnent dans une relative indépendance. Vient ensuite une deuxième phase, où les accords commencent petit à petit à incorporer certaines notes mélodiques. Les accords du I^{er} et du IV^e degré, par

exemple, assimilent respectivement le 7^e degré baissé et le 3^e degré baissé du ton⁷. Dans un troisième temps, ce ne sont plus seulement les accords qui se voient affectés, mais les degrés eux-mêmes sur lesquels ils se construisent. Ce phénomène se manifeste dans les musiques pop et rock des années '60 et '70 avec l'apparition des degrés majeurs bVII et bIII aux côtés des traditionnels I, IV et V. On peut parler d'une véritable *accordisation* de la gamme pentatonique blues, puisqu'un accord parfait majeur s'érige à présent sur chacun des degrés de cette échelle. Mais il serait faux de prétendre que les notes blues sont, à elles seules, responsables de l'introduction de ces nouveaux degrés majeurs ; ceux-ci existaient déjà dans les harmonisations diatoniques de nombreuses mélodies folkloriques. Il reste que le recours fréquent à des mélodies blues a incontestablement *encouragé* à l'usage des accords construits sur ces degrés.

La figure 2 illustre la nature des accords utilisés sur les différents degrés diatoniques dans les contextes tonal, modal et blues (Attention : même lorsque les degrés s'avèrent diatoniques vis-à-vis du mode utilisé, nous les chiffons toujours en référence au mode majeur. Cette méthode présente des avantages notaires dans le cas d'hybridations modales. Ainsi, nous désignons par bIII et non III, le troisième

ment des deux boucles suivantes. Dans la boucle c), sur laquelle est basé le refrain de *C'est ma terre* (2008) de Christophe Maé, c'est l'accord final qui acquiert le statut de tonique, comme dans toute phrase harmonique fermée¹³. Intervient ici un phénomène cadentiel qui nous incline à percevoir cette boucle en la éolien. La situation est analogue dans la boucle d), sur laquelle se fonde presque l'entièreté du couplet de la chanson *Sexual Healing* (1982)¹⁴ de Marvin Gaye, si ce n'est qu'ici, l'accord final (de tonique) est do majeur. La variété des interprétations gravitationnelles de cette même boucle en fonction de sa phase révèle l'importance du plan métrique et phraséologique dans la détermination d'une situation harmonique modale ou tonale.

Nonobstant les indices que peuvent nous apporter les cinq aspects du discours que nous venons d'évoquer, la catégorisation des contextes harmoniques modaux demeure, souvent encore, une opération difficile du fait de l'importante hybridation présente dans de nombreux morceaux. Afin de débayer quelque peu le terrain, nous allons présenter ci-dessous une série d'exemples issus du répertoire musical médiatisé illustrant les usages harmoniques les plus fréquents dans des contextes modaux relativement univoques. À partir de ces produits, pour ainsi dire, purs, nous pourrions considérer ensuite certains métissages.



Trois périmètres modaux

Le mode éolien connaît une abondante représentation dans les contextes modaux, tant au niveau du répertoire folk traditionnel (dont est inspirée la très célèbre *Valse d'Amélie* de Yann Tiersen) que chez des artistes de la scène médiatique contemporaine comme les *Black Eyed Peas*, *Lady Gaga* ou *Renan Luce*, pour n'en citer que trois. Illustrons-le, pour commencer, par un exemple mondialement connu : le couplet de *Beat It* de Michael Jackson, sorti en 1982 (Figure 5).

Figure 5

Mélodie et accords chiffrés des huit premières mesures du couplet de *Beat It* (1982) de Michael Jackson.

Figure 6

Boucle harmonique et début de la mélodie de *Cheese* (2010) de Stromae.

Remarquons préliminairement que le plan mélodique ne permet pas, à lui seul, de déterminer le mode. Six notes seulement y sont représentées. Il s'agit d'un phénomène très courant dans ces répertoires sur lequel nous ne nous attarderons pas ici, faute de place. L'éolien, en revanche, s'exprime clairement au niveau harmonique par l'enchaînement bVI – bVII – Im (mesures 5 à 7) dont les trois accords égrenent ensemble toutes les notes du mode. Avec ses deux progressions par seconde majeure ascendante et ses deux accords parfaits majeurs consécutifs, cet enchaînement représente une véritable marque de fabrique du mode éolien, au sein duquel il joue souvent un rôle cadentiel notoire. On le retrouve dans les productions d'artistes aussi différents que Mylène Farmer (*Oui, mais...non* – 2010), Bob Dylan (*Along the Watchtower* – 1967), Dire Straits (*The Sultans of Swing* – 1977) comme dans certaines inoubliables musiques de film (*Exodus* – 1960).

Pour autant, la récurrence de cette progression en éolien ne doit pas éclipser les autres manifestations harmoniques du mode. Celui-ci se réalise également à tra-

vers des contenus plus diversifiés comme, par exemple, la boucle d'accords à la base de la chanson *Cheese* (2010) de Stromae (Figure 6).

Cinq accords s'édifient sur cette basse obstinée contemporaine. À côté des accords mineurs du IV^e et du I^{er} degré, on y distingue les trois degrés majeurs de ce mode : bIII, bVI et bVII. Ici, les accords du I^{er} et du III^e degré baissé apparaissent tous deux renversés et en position métrique faible. Ils sont précédés, respectivement, du IV^e et du VI^e degré baissé, ce qui donne lieu à des progressions par quinte ascendante. Bien que parfois dissimulées par les renversements, ces progressions abondent dans cette boucle (quatre sur cinq au total), un trait, d'ailleurs, bien plus distinctif du discours modal en général que du mode éolien lui-même. Au demeurant, le V^e degré mineur et la progression par quinte descendante (absents de l'extrait ci-dessus) connaissent également en éolien un usage courant comme en témoignent des morceaux tels que *Tragedy* (1979) des Bee Gees, *Quand la musique est bonne* (1982) de Jean-Jacques Goldman ou encore *Viva la Vida* (2008) de Coldplay.

Figure 10

Début du refrain de *Sweet Home Alabama* (1974) de Lynyrd Skynyrd

Figure 11

Mesures 9 à 20 du couplet de *Lola* (1970) du groupe The Kinks.

Figure 12

Refrain de la chanson *Decode*, extraite de la bande son du film *Twilight* (2008)

d'accords majeurs C, F et G pointe indiscutablement vers les degrés I, IV et V, dans un environnement modal, ces mêmes accords s'interprètent comme IV, bVII et I (en mixolydien), bVII, bIII et IV (en dorien) ou encore bIII, bVI et bVII (en éolien). Ainsi, en harmonie modale, la nature seule des accords ne permet-elle pas de déterminer leur degré. Nous allons voir, d'ailleurs, que certains énoncés modaux incorporent bien plus de trois accords majeurs.



Hybridations

Les exemples modaux, pour ainsi dire, purs que nous venons d'exposer ne représentent qu'une partie des situations harmoniques modales. Souvent, les compo-

seurs ont recours à un réservoir harmonique dont le nombre d'accords excède les sept accords diatoniques d'un mode donné, une pratique donnant naissance à des métissages modaux dont nous allons à présent donner quelques illustrations.

L'harmonie du couplet de la chanson *Lola* (1970) des Kinks se compose de quatre accords parfaits majeurs (Figure 11). Les huit premières mesures font usage des degrés typiques du mixolydien, à savoir I, IV et bVII. À la 9^e mesure, cependant, apparaît le degré bVI, propre au mode éolien, à partir duquel s'initie la formule cadentielle bVI - bVII - I, dérivée de ce même mode à ceci près que la résolution s'effectue ici sur un accord majeur. On pourrait parler ici d'emprunt au mode éolien dans un contexte mixolydien.

Decode est le titre d'une chanson du groupe Paramore, participant de la bande son du film *Twilight*, sorti en 2008. Son refrain (Figure 12), construit sur le mode éolien, comporte un accord majeur du IV^e degré, issu mode dorien.

L'intérêt de la confrontation des degrés IV et bVI (opposés sur le plan modal) se perçoit ici de manière assez vive : le IV^e degré apporte dans le refrain de *Decode* une couleur harmonique tout aussi neuve que la nuance modale introduite par le VI^e degré baissé à la fin du couplet de *Lola*. C'est pour cette raison sans doute que le contraste existant entre ces deux degrés s'est vu exploité dans des morceaux aussi éloignés dans le temps et le style qu'*Apache* (1960) des Shadows, *My Sharona* (1979) du groupe Knack ou la chanson *One* (1991) du groupe U2.

Dans le célèbre *Jumpin' Jack Flash* (1968) des Rolling Stone, c'est à une juxtaposition des modes mixolydien et dorien que nous avons affaire (Figure 13).

Les huit premières mesures du couplet alignent une alternance entre l'accord parfait majeur du I^{er} degré et l'accord 7^{sus} du même degré. Cet enchaînement harmonique, que l'on peut assimiler à une progression I - bVII - I sur pédale, émane du mode mixolydien. Dès la 9^e mesure, cependant, intervient l'accord du III^e degré baissé, incompatible avec ce mode. Joint aux degrés bVII et IV qui lui succèdent, cet accord renvoie au mode dorien. On assiste ici, pour ainsi dire, à une modulation du mode mixolydien vers le mode dorien direct. Observons en passant combien l'interprétation de Mick Jagger joue finement sur la note qui différencie ces deux modes (la médiane) : pendant les huit premières mesures, la nature (dièse ou bécarre) du ré de la mélodie demeure indéterminée ; à la 9^e mesure, ce ré se révèle résolument bécarre, sans doute afin de préparer le contraste de la mesure 12, où il réapparaît en tant que tierce, franchement majeure, de l'accord de tonique. Le même phénomène se reproduit dans les mesures qui suivent. Au-delà du phénomène, pour ainsi dire, modulant, cette

seconde partie du couplet présente également une succession de trois progressions par quinte ascendante (bIII – bVII – IV – I), une pratique que nous avons déjà eu l’occasion de souligner à plusieurs reprises.

La plupart des auteurs traitant d’harmonie accordent généralement au système tonal le statut de norme tout en reléguant, par la même occasion, les occurrences modales au rang d’exceptions. Nous allons découvrir au travers du thème *He’s A Pirate* (2003)¹⁷, emblématique du film *Pirate des*

caraiïbes, que dans le cadre des musiques médiatisées, cette situation s’inverse régulièrement (Figure 14).

Tant sur le plan mélodique que sur le plan harmonique, ce thème représente un exemple caractéristique d’harmonie éolienne. Le compositeur y exploite tous les degrés significatifs du mode (Im, bIII, IVm, Vm, bVI et bVII) en articulant les phrases sur diverses cadences telles Vm – Im (phrase 1), bVII – Vm – Im (phrase 2) ou IVm – Im (phrase 3). À la fin de cette

première exposition du thème, cependant, survient l’accord majeur du V^e degré. Cette fonction de dominante, empruntée à la phraséologie tonale, contraste vivement avec le contexte éolien. En attirant sur lui l’attention de l’auditeur – de par sa différence – cet accord clôt la première exposition du thème par une demi-cadence. L’utilisation délibérée de cette fonction de dominante au sein d’un environnement modal semble avoir été dictée par la volonté du compositeur de délimiter clairement les contours du thème.

Michael Nyman fait également usage de ce type d’emprunt dans sa pièce *The Heart Asks Pleasure First*, composée en 1993 pour le film *La leçon de piano*. (Figure 15)

La pièce établit d’emblée un contexte éolien, non seulement par le choix des notes mélodiques, mais particulièrement par son recours à la cadence bVI – bVII – Im. Dès la mesure 5 cependant (ainsi qu’à la mesure 10) apparaît une cadence parfaite surmontée à la mélodie d’une sensible se résolvant sur la tonique. Cette pratique tonale tranche nettement avec l’environnement éolien qui précède. Ici aussi, sa présence semble avoir pour fonction une ponctuation de l’espace phraséologique. Commence ensuite une nouvelle section initiée par un motif mélodique d’une mesure dont l’harmonisation réintroduit le mode éolien par l’enchaînement Im – bVII – Im. Notons combien le sol bécarré de l’accord du VII^e degré baissé neutralise le sol dièse de l’accord du V^e degré intervenant une mesure plus tôt. Ce nouveau motif connaît ensuite une variation mélodique et harmonique à mesure suivante : survient tout à coup l’accord du IV^e degré majeur, emprunté au mode dorien direct. Avec la venue de cet accord se solde la présentation de l’éventail harmonique de la pièce. Ce dernier s’enracine essentiellement dans un substrat éolien, sur lequel vient de temps à autre se greffer un élément harmonique tonal ou dorien (voir les V et IV entourés dans la fig. 16). Durant les cinq dernières mesures, toutefois, on dénombre trois occurrences de l’accord du IV^e degré, alors qu’aucun trait éolien ou tonal n’apparaît plus ni dans la

Figure 13
Premier couplet de *Jumpin' Jack Flash* (1968) des Rolling Stones.

Figure 14
Première exposition du thème *He's A Pirate*, extrait de la bande son du film *Pirate des Caraïbes* (2003)

Figure 15
Transcription et analyse succincte du thème de Michael Nyman *The Heart Asks Pleasure First*, tiré du film *La leçon de piano* (1993)

mélodie ni dans l'harmonie. La fin de cette pièce semble ainsi virer vers le mode dorien, un événement contribuant sans doute à l'impression d'indétermination modale qui peut s'en dégager.

Les situations d'hybridation que nous venons d'évoquer se résument, pour la plupart, à un certain nombre de combinaisons de degrés et d'accords, presque systématiquement absentes des modèles théoriques modaux ou tonals. Le qualificatif

d'hybride, dérivé d'une approche théorique, ne doit cependant pas occulter l'abondance de ces situations dans la réalité musicale. Le schéma ci-dessous expose quelques assemblages fréquents, quoique non répertoriés.

Les lignes intermédiaires du schéma présentent des exemples d'hybridation harmonique entre les modes majeur et éolien. Elles sont formées d'une série d'accords, certes basée sur les degrés d'un mode, mais dont l'ensemble des notes générées par les accords de trois sons n'est pas réductible à un mode heptatonique du type des modes d'église. Les fondamentales des accords de la deuxième ligne, par exemple, dérivent toutes du mode mixolydien (ou dorien) tandis que la présence simultanée des accords du V^e degré et du VII^e degré baissé implique deux degrés mélodiques opposés : la sensible et la sous-tonique. À la troisième ligne aussi, la nature des accords occasionne plusieurs incompatibilités mélodiques modales : l'accord du I^{er} degré majeur et du III^e degré baissé se réfèrent tous deux à une

| | | | | | | | |
|----------|----------------|-----------------|------------------|------------------|-----------------|-----------------|------------------|
| Majeur → | I | II _m | III _m | IV | V | VI _m | VII _b |
| | I | II _m | IV | V | VI _m | bVII | |
| | I | bIII | IV | V _(m) | bVI | bVII | |
| Éolien → | I _m | bIII | IV _m | V _m | bVI | bVII | |

Figure 16

Exemples d'hybridations possibles entre les accords des modes majeur et éolien

médiate différente (naturelle ou baissée) ; il en va de même des accords des degrés IV et bVI qui sous-entendent, chacun aussi, une sus-dominante mélodique altérée ou non. Dans le cas, enfin, où l'accord du V^e degré y serait majeur, sa tierce contredirait respectivement la quinte de l'accord du degré bIII ainsi que la fondamentale de l'accord du degré bVII.

Rappelons que les situations harmoniques illustrées dans les deux lignes intermédiaires de ce schéma ne constituent nullement des exceptions. De telles mixtures harmoniques s'avèrent même très courantes. Elles établissent, en tout cas, que le plan modal ne peut être considéré comme le seul générateur de ce composé harmonique. De fait, dans les nombreux morceaux présentant de telles juxtapositions, d'autres principes semblent également à l'œuvre, comme une certaine prédilection pour les accords majeurs ou pour des progressions déterminées. On serait même tenté de se demander si, avec son opposition caractéristique entre les contenus harmonique et mélodique¹⁸, le blues, en l'espèce, n'aurait pas favorisé un tel mode opératoire.

Coda plagale

Avant de conclure ce compte-rendu, il nous faut encore évoquer une situation harmonique assez coutumière des musiques médiatisées qui, bien que paraissant relever d'un cas particulier du système tonal, s'apparente sans doute davantage à une pratique modale. Nous l'appellerons *ionien plagal*, car elle se fonde sur les notes du mode ionien (identique, dans son contenu, au mode majeur) tout en possédant comme principal mouvement cadentiel la progression IV – I.

Les premières mesures du couplet de *White Horse* (2008), chanté par la star américaine Taylor Swift témoignent de ce type d'usage harmonique (Figure 17). On observe dans ce passage assez minimaliste – où la mélodie comporte quatre notes

Figure 17
Premières mesures du couplet de *White Horse* (2008) de Taylor Swift

Figure 18
Début du couplet de *Morgane de toi* (1983) de Renaud.

Figure 19
Premières mesures du couplet de *Comme des enfants* (2008) de Cœur de pirate

seulement, harmonisées par trois accords – le rôle cadentiel joué par l'accord du IV^e degré à la mesure 4. Guère plus de notes ne composent la mélodie ouvrant le couplet *Morgane de toi* (1983) de Renaud avec sa petite inflexion blues épiçant la fonction plagale de l'accord de la quatrième mesure (Figure 18). La présence discrète de l'accord du V^e degré à la mesure 2 paraît ici confirmer la supériorité du IV^e degré sur le plan structurel – une sorte d'inversion des rôles par rapport à la pratique tonale. En outre, la cadence plagale générée par le mouvement IV – I fait corps avec les nombreuses progressions par quinte ascendante organisant le passage.

La spécificité modale d'une telle pratique peut cependant être mise en doute lorsqu'apparaissent dans le discours des fonctions éminemment tonales comme les dominantes secondaires. La chanson *Comme des enfants* (2008), interprétée par la jeune artiste québécoise Cœur de pirate, illustre cette incertitude (Figure 19).

Ici, les accords de D7/F# à la 2^e et à la 6^e mesure tonicisent clairement l'accord de Gm qui leur succède. Cet emprunt au ton du relatif mineur, extrêmement courant dans toute la musique tonale, tend à nous écarter d'une interprétation modale du passage. Pourtant, l'enchaînement reliant entre eux les différents membres de la phrase s'avère bien une cadence plagale. De plus, le refrain de cette chanson (non repris dans l'extrait ci-dessus) se compose uniquement du mouvement IV – I, de sorte que la cadence parfaite, révélatrice du discours tonal, n'apparaît jamais tout au long des deux minutes cinquante que couvre le morceau¹⁹. S'agit-il dès lors d'une pièce tonale mâtinée d'éléments modaux ou l'inverse ? Il est difficile de trancher, tant les pratiques propres aux deux codes s'imbriquent ici les unes dans les autres.

La chanson montre en tout cas la place qu'occupe la cadence plagale dans les contextes modaux au point de gagner parfois même une partie du territoire tonal. L'étendue de l'utilisation du IV^e degré

paraît si vaste que David Temperley a consacré une étude entière à la signification cadentielle de ce degré dans les musiques rock. Il y fait apparaître que le rôle joué désormais par le IV^e degré ne peut plus se ramener à la fonction de prédominante qui lui était généralement attribuée. Mais l'auteur met aussi en garde contre le travers qui consisterait à envisager ce degré comme un « succédané de la traditionnelle fonction de dominante ». L'harmonie obéirait ici à une « logique qui lui est propre » – une fonction nouvelle, somme toute.

Par opposition au code tonal, dont les usages plutôt restrictifs ont été énoncés par de nombreux auteurs, les codes modaux se définiraient ainsi non seulement par la génération d'un matériau harmonique à partir d'un mode, mais aussi par l'utilisation de progressions et de cadences spécifiques. Nous avons, à plusieurs reprises, souligné la fréquence des progressions par quinte ascendante ainsi que celle des cadences (bVI) – bVII – I(m) ou IV – I. Il n'est pas exclu non plus, qu'en tant qu'émanations musicales de courants alternatifs et contestataires, ces codes relèvent au premier chef d'une stratégie d'évitement vis-à-vis des rouages essentiels du discours tonal, à savoir : l'utilisation des seuls modes majeur et mineur, les progressions par vecteur dominant, la cadence parfaite et la fonction de sensible. Ces phénomènes suffisent-ils à qualifier de modales les situations qu'ils caractérisent ou le terme de modalité doit-il être réservé à des codes plus restreints ? Nous n'en déciderons pas ici, même si nous pensons que cette question mérite une investigation approfondie.

Du reste, au-delà des questions terminologiques, les faits musicaux parlent d'eux-mêmes : il ne fait aucun doute aujourd'hui qu'à côté de la poursuite d'une certaine pratique tonale, les musiques médiatisées abondent en situations harmoniques relevant d'autres codes, souvent d'inspiration modale, semblant posséder une logique qui leur est propre. Jusqu'à présent, celle-ci n'a connu que quelques tentatives imparfaites de for-

malisation, vu la difficulté d'une délimitation précise des périmètres stylistiques dans un répertoire pléthorique en constante mutation. Pour autant, cet inaboutissement théorique n'exclut nullement l'existence d'apprentissages implicites. Car, comme nous l'avons indiqué au début de ce texte, ces processus s'opèrent, par définition, en l'absence et indépendamment de toute énonciation des règles afférant aux codes présumés. Ce n'est donc pas parce qu'une modélisation satisfaisante n'a pas encore été formulée que, pour autant, les pratiques modales n'agissent pas sur la connaissance musicale tacite des élèves de nos Académies de Musique. Bien au contraire, comme le fait remarquer Barbara Tillmann, « l'omniprésence [de la musique] dans l'environnement urbain et la facilité d'accès offerte par les nouvelles technologies ont modifié le rapport au musical » au point qu'aujourd'hui, l'influence des musiques médiatisées « sur les apprentissages implicites est incontestable ». On aurait, d'ailleurs, du mal à imaginer nos élèves capables de comprendre ces musiques si une telle forme de savoir non déclaratif n'existait pas chez eux. L'impact cognitif, émotionnel et énergétique qu'exercent sur eux ces musiques confirme la force communicative animant ce répertoire.

Par la mise en évidence d'interactions spécifiques relatives aux objets harmoniques dont sont constituées les musiques médiatisées, nous espérons avoir permis au lecteur de se forger une représentation des codes harmoniques implicites à l'œuvre dans l'esprit de nos élèves. Nous avons tenté de mettre au jour un certain nombre d'usages harmoniques propres à ce que nous avons appelé les codes modaux. En évoquant, d'une part, le rôle générateur des principaux modes²⁰ dans le choix des degrés ainsi que des natures des accords, nous avons, de l'autre, attiré l'attention sur quelques pratiques préférentielles en matière de progressions et de cadences. Revenons à présent à notre interrogation initiale et évaluons l'impact de ces codes harmoniques sur l'apprentissage du langage tonal. Vu la connaissance implicite et la compréhension des codes

des musiques médiatisées dont témoignent nos élèves, il ne faut pas s'étonner si, après quelque sept ou huit années d'exposition à ces codes, la confrontation avec les règles strictes du code tonal leur fait l'effet de l'apprentissage d'une langue étrangère. Certes, cette langue leur semblera connue en partie, du fait de leur familiarité avec son vocabulaire, constitué d'objets (les accords) qu'ils ont, pour la plupart, déjà rencontrés. Mais elle leur paraîtra aussi maintes fois étrange, car les règles syntaxiques (les progressions) et grammaticales (les fonctions, les cadences) qui y président dévient souvent considérablement des habitudes perceptives qu'ils ont prises. Il est assez piquant de se dire qu'après des siècles d'hégémonie en Occident, le langage tonal pourrait très bien faire figure d'exception pour un enfant se développant aujourd'hui au sein notre culture médiatique et globalisée. Le jeune baigne de nos jours dans un environnement musical synthétisant un faisceau d'influences culturelles et esthétiques extrêmement diverses au sein duquel se noient très souvent les priorités d'autrefois. La question des choix politiques et pédagogiques qu'implique ce constat ne saurait être éludée. Tôt ou tard, notre enseignement musical sera amené à se positionner en regard du monde dans lequel il s'insère par une redéfinition de ses valeurs culturelles et éducatives. Gageons que la contribution que nous avons apportée à l'éclaircissement de certaines pratiques harmoniques modales servira de base concrète à une réflexion future aussi décisive qu'incontournable. ■

NOTES

- 1 La cadence parfaite ayant également pour règle l'enchaînement de l'accord de tonique à l'accord de 7^e de dominante (ou à l'accord majeur) du V^e degré, dont la réalisation répond, elle-même, à des règles de conduite des voix
- 2 Nous tenons à remercier chaleureusement tous les professeurs nous ayant fourni une liste, parfois très détaillée, des requêtes de leurs élèves et leur signifier que nous apprécions à sa juste valeur leur contribution, généreuse et

bénévole, apportée en sus de leurs activités d'enseignement, souvent bien remplies.

- 3 Renseignements pris, on s'aperçoit que l'appellation *Amélie Poulain* renvoie presque systématiquement au thème de Yann Tiersen La valse d'Amélie, comme la mention du héros *Harry Potter* fait presque toujours référence à la composition de John Williams *Hedwig's Theme*. Lorsque les élèves parlent des Beatles ou de Queen, ils font le plus souvent allusion aux grands succès du groupe, alors que l'évocation d'artistes contemporains comme Shakira, Christophe Mae ou Ke\$ha renvoie habituellement à leur(s) dernier(s) tube(s).
- 4 Parmi ces critères, inspirés du modèle schenkerien, on compte, entre autres, la présence d'un centre tonal défini ou la résolution attendue des notes de figuration.
- 5 L'accord du VI^e degré, par exemple, endossera la fonction de tonique ou de sous-dominante en fonction du contexte dans lequel il se situe. De même, la forme accordique de septième de dominante ne traduit pas nécessairement une fonction de dominante, comme l'illustrent les nombreux accords de ce type sur les degrés I et IV dans les blues.
- 6 On pourrait objecter que les modes ionien et lydien possèdent bel et bien une sensible. Ce n'est pas cependant parce qu'ils contiennent un 7^e degré distant de la tonique d'un demi-ton que ce dernier fonctionne pour autant comme une sensible au sens tonal.
- 7 On peut discuter du fait qu'il s'agit effectivement d'un 3^e degré du point de vue mélodique, vu que tous les degrés de la gamme majeure ne sont pas représentés dans les formules blues. Si, par exemple, on prend pour référence la traditionnelle « gamme » blues pentatonique, il s'agit plutôt d'un 2^e degré.
- 8 La position post-tonique a également été analysée par les auteurs, mais elle ne nous intéresse pas ici au premier chef.
- 9 En effet, le total des pourcentages de tous les enchaînements par quinte descendante, par seconde ascendante et par tierce mineure descendante (représentant, selon Nicolas Meeüs, le vecteur dominant) ne dépasse pas 50% des cas. Un enchaînement sur deux ne relève donc pas du vecteur dominant.
- 10 Comme *Blueberry Hill*, *Hey Jude*, *Yesterday*, *Blowin' In the Wind*, *Every breath you take*, pour n'en citer que quelques-uns.

- 11 La tonique originale de ce refrain est ré.
- 12 La tonique originale de ce refrain est ré.
- 13 Stephenson [9] considère comme les plus fortes, les cadences où l'accord de tonique intervient sur le premier temps de la quatrième mesure d'une phrase de quatre mesures.
- 14 La tonique originale de ce morceau est mi bémol.
- 15 En do majeur, en effet, les trois accords de do majeur, fa majeur et sol majeur représentent respectivement les degrés I, IV et V. En sol mixolydien, par contre, ces trois mêmes accords représentent respectivement les degrés IV, bVII et I.
- 16 L'enchaînement V – IV – I (en sol majeur : D – C – G) est un des enchaînements les plus courants durant la période du Rock 'n' Roll.
- 17 Klaus Badelt et Hans Zimmer se disputent la paternité de ce thème.
- 18 Dans le blues, la médiane mélodique (b3) tranche avec la tierce majeure de l'accord de tonique comme la sous-tonique mélodique (b7) contraste avec la tierce majeure de l'accord de dominante.
- 19 L'accord du V^e degré ne survient d'ailleurs qu'une seule fois.
- 20 Nous n'avons pas abordé les modes lydien ou phrygien vu la faiblesse de leur représentation dans l'univers harmonique des musiques médiatisées.
- Moore, A. (1995) *The so-called "flattened seventh" in rock*, *Popular Music*, 14, pp. 185–201
- Reber, A. (1989) *Implicit learning and tacit knowledge*. *Journal of Experimental Psychology : General*, vol. 118, n°3, p. 219-235.
- Stephenson, K. (2002) *What to Listen for in Rock: A Stylistic Analysis*. New Haven: Yale University Press.
- Temperley, D. (2011) *The Cadential IV in Rock*. *Music Theory Online*, vol. 17, n°1
- Tillmann, B., Madurell, F., Lalitte, P. & Bigand, E. (2005). *Apprendre la musique: Perspectives sur l'apprentissage implicite de la musique et implications pédagogiques*. *Revue Française de Pédagogie*, 152, 63-77.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- De Clercq, T. & Temperley, D. (2011) *A corpus analysis of rock harmony*. *Popular Music*, vol. 30/1, Cambridge University Press, pp. 47–70
- Everett, W. (2004) *Making Sense of Rock's Tonal Systems*. *Music Theory Online*, vol. 10, n°4
- Everett, W. (2009) *The Foundations of Rock. From "Blue Suede Shoes" to "Suite: Judy Blue Eyes"*. Oxford University Press
- García Gallardo, C. (2000) *Shenkerian Analysis and Popular Music*. *TRANS-Transcultural Music Review* 5 (article 3)
- Meeüs, N. (1988) *Vecteurs harmoniques : Essai d'une systématique des progressions harmoniques*, Fascicules d'Analyse Musicale I, p. 87-106.
- Meeüs, N. (1992) *Transitivité, rection et fonctions tonales. Une approche cognitive de la tonalité*. *Analyse musicale*, n°26, p. 26-29.

ÉVALUATIONS DANS LES ÉCOLES DE MUSIQUE EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE : PRATIQUES ET ANALYSE

Alain Lammé

Conseiller pédagogique
à l'Université Libre de Bruxelles

Pierre Kolp

Président de l'Association francophone
des académies de musique de Belgique,
Directeur de l'Institut de Rythmique
Jaques-Dalcroze de Belgique

Le Groupe de Recherche international sur les Apprentissages Musicaux (GRiAM) s'est constitué afin de stimuler l'échange entre praticiens en vue de faire émerger les questions de fond, d'analyser les pratiques, de clarifier les problèmes et d'apporter des pistes à la construction d'outils.

Ainsi, organisé le 12 mai 2011, un premier atelier de réflexion sur l'évaluation dans les écoles de musique (appelées *académies* en Belgique) est proposé au départ de deux observations. La première: l'évaluation de la performance artistique s'organise encore fréquemment autour d'un événement – la *production* –, et se traduit par une note et/ou un commentaire au terme de la prestation. Elle apparaît comme une reproduction du cadre dans lequel l'artiste a toujours été évalué. La seconde observation est liée à un prescrit récent: les écoles d'art, à l'instar des autres institutions de formation, sont engagées à évaluer les compétences de leurs élèves; ce qui suppose deux questionnements: pouvoir préciser ces *compétences* et s'être interrogé sur les approches possibles d'une évaluation artistique¹.

Or, le décret du 2 juin 1998² organisant les académies laisse sur ces deux points une grande autonomie de positionnement et d'action aux écoles et aux pouvoirs organisateurs³, sans prévoir de concertation ou de coordination entre les établissements sur les procédures d'évaluation. Une explosion d'initiatives locales en découle. En conséquence, les organisateurs de l'atelier se sont proposés d'explorer prioritairement le deuxième questionnement, celui sur les approches possibles d'une évaluation artistique. Seules quelques pistes ont été présentées à propos du premier – pouvoir préciser ces *compétences*; son analyse nécessiterait l'organisation d'un autre séminaire.

Le présent texte ne prend pas la forme d'un compte rendu du déroulement de l'atelier, mais en reflète ses apports.

Mise en perspective historique de l'évaluation dans l'enseignement artistique

Si l'évaluation est aujourd'hui présente, voire envahissante, dans tous les domaines, elle s'est instituée dans l'enseignement de la musique dès l'aube du XIX^e siècle, plus précisément dès la naissance des conservatoires en France (1796) et, dans leur lignée, dès l'apparition des écoles de musique publiques. Durant plus de deux siècles, les usages, hérités du milieu artistique professionnel, des

concours et auditions, des prix, médailles et récompenses, orientent les situations d'évaluation des apprentissages vers un certain type de réalisations graduées en niveaux; et ce dès le plus jeune âge de l'élève. Ces usages imposent, sous forme de consensus jamais contesté, tant dans l'enseignement public que privé, des critères d'exigences tels que, pour n'en donner que quelques exemples, la maîtrise technique, le raffinement, la sensibilité, l'interprétation ou le respect de textes, normes ou modèles. Actuellement, de nombreux pays continuent à promouvoir un enseignement dont la finalité reste l'évaluation des performances. Ceci traduit manifestement leur objectif premier: viser à l'excellence par la sélection compétitive d'une large base en vue de l'émergence de la meilleure élite possible.

Néanmoins, durant les années 1970-1980, les pays les plus développés commencent à privilégier des voies alternatives à cette sélection compétitive dans l'éducation artistique des enfants. Plusieurs raisons peuvent l'expliquer. D'abord, à cette époque, les pouvoirs publics ont eu tendance à ne plus subventionner les cours d'éducation musicale spécifiques dans l'enseignement fondamental obligatoire. Les écoles de musique vont devoir palier le déficit qui en découle et, en conséquence, mettre en œuvre des cours de formations artistiques visant plus largement les objectifs d'une éducation artistique générale. D'autre part, les pays développés sont confrontés à l'économie de marché, c'est-à-dire aux lois de l'offre et de la demande. Dans les pays scandinaves, aux Pays-Bas ou en Allemagne, par exemple, l'inscription est payante dans une école publique d'art⁴. Si cette inscription reste moins onéreuse que celle requise dans l'enseignement privé, elle est suffisamment élevée pour que l'élève-client influence l'offre. Lorsque l'offre de l'école se concentre sur la sélection des élites, elle ne répond pas à la grande majorité de la demande. Le payeur, (l'élève ou ses parents) ne demande pas à être sélectionné, il demande avant tout de recevoir de l'école une formation de qualité. Dans cette nouvelle optique, les établisse-

ments d'enseignement supérieur artistique, très tôt en Belgique⁵, créent une formation pédagogique des formateurs de l'enseignement artistique, notamment, avec la mise en place des filières de méthodologie dans les conservatoires (1972).

Nonobstant l'affaiblissement d'une éducation artistique intégrée dans l'enseignement obligatoire, les années nonante sont marquées par des intentions politiques déclarées où la culture et l'éducation doivent être accessibles à toute personne, quels que soient ses dons, ses handicaps ou ses origines culturelles. Ces politiques revendiquent clairement des buts d'émancipation personnelle, d'identité sociale, de diversité culturelle et de développement de compétences. La Communauté française de Belgique est une des pionnières de cette réforme des finalités de l'enseignement artistique⁶.

La décennie 2000 est marquée par la mondialisation : les ambitions de la Première conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation artistique réunie à Lisbonne en mars 2006, témoignent



Alors que les programmes de formation en termes d'objectifs se traduisent par des énoncés de résultats d'apprentissage très précis, les formuler en termes de compétences réclament de la part des équipes éducatives un travail de concertation sur l'extension et le degré d'exigence de ce que l'élève doit être capable de réaliser à un moment ou à la fin du cursus.



de la prégnance de ces choix⁷ politiques auxquels adhèrent déjà 97 états. La mondialisation déteint aussi sur l'étude « classique » des arts. La formation artistique s'ouvre à d'autres esthétiques, notamment grâce aux ressources des technologies de l'information et de la communication (TIC) qui décuplent les possibilités d'exploiter tout type de musique, même de tradition orale. Et donc, l'évaluation de la connaissance des arts « classiques » n'est plus en phase avec cette évolution.

Deux autres aspects d'évolution marquent cette décennie en Communauté française de Belgique: les conservatoires intègrent l'enseignement supérieur (1999)⁸, et la mise en application du Processus de Bologne⁹ encourage la mobilité européenne et l'harmonisation des formations. La volonté de promouvoir la mobilité des diplômés nécessite de décrire les filières et les profils de formation ; afin de pouvoir comparer les cursus, la description des formations s'est généralisée autour de référentiels de compétences. L'enseignement artistique n'échappe pas à ce mouvement. Le décret du 2 juin 1998 en est un exemple lorsqu'il impose aux académies de musique de prendre en compte quatre compétences communes définies pour l'ensemble des enseignements artistiques: la *créativité*, l'*autonomie*, l'*intelligence artistique*, la *technique*.

La notion de *compétence* en éducation et en formation a donné lieu depuis une trentaine d'années à de nombreux développements et débats. Au travers des multiples définitions qui lui ont été données, une idée force se dégage, déjà présente dans les travaux du linguiste Chomsky qui l'oppose à *performance* : son caractère potentiel. Déclarer que quelqu'un parle une langue revient à considérer qu'il peut formuler un nombre indéfini de phrases adaptées à un certain nombre de situations de communication, et non uniquement d'en reproduire certaines qu'il aurait apprises. En termes d'apprentissage, le développement d'une compétence suppose donc un processus dont la durée va dépendre de la variété de situations dans

lesquelles on souhaite qu'elle puisse apparaître, et donc aussi du temps et des mises en situation requises pour s'y essayer et progresser. Alors que les programmes de formation en termes d'objectifs se traduisent par des énoncés de résultats d'apprentissage très précis, les formuler en termes de compétences réclament de la part des équipes éducatives un travail de concertation sur l'extension et le degré d'exigence de ce que l'élève doit être capable de réaliser à un moment ou à la fin du cursus.

Cette mise en perspective historique indique que, depuis une quarantaine d'années, les formations artistiques traditionnelles se voient engagées dans de nouveaux courants sociétaux, esthétiques et éducatifs. Ces nouveaux courants modifient les codes, usages et modes de l'évaluation artistique.

Questions évoquées lors de l'atelier

Un premier tour de parole des participants de l'atelier fait apparaître une diversification et une hétérogénéité des conceptions et des pratiques de l'évaluation selon les établissements. Les questions de l'assemblée liées aux procédures d'évaluation se sont concentrées autour de deux grands types de problèmes:

- le processus, c'est-à-dire le déroulement chronologique des phases d'évaluation ;
- l'appréciation, plus précisément, la fiabilité de ces outils et sa validité.

Le processus de l'évaluation

Les travaux de Jean Cardinet (1983) distinguent trois *fonctions* de l'évaluation : la régulation¹⁰, l'orientation¹¹ et la certification¹². Chacune de ces fonctions nécessite un processus et des instruments d'évaluation construits selon les besoins. Ainsi, par exemple, la régulation ne rencontre pas les mêmes besoins que la certification. D'autres auteurs – pour en citer quelques uns, Stufflebeam (1980), Bonniol & Vial¹³ (1997) – étudient les courants et les

modèles de l'évaluation. Dans la conception d'un processus d'évaluation, le point de départ, la première décision à prendre, est de cibler ce que l'on veut évaluer. Laveault (2005), insiste sur cette direction-*visée* : « en personnalisant les cibles, l'enseignant et l'élève se dotent d'instruments additionnels de différenciation et de motivation ».

Pour éclaircir les questions posées par les participants à l'atelier, nous proposons, sur base des travaux cités ci-dessus, de réfléchir aux processus d'évaluation en mettant en relation deux pôles que l'on peut dénommer *opération* et *formalisation*.

1. L'*opération* est liée à la fonction de l'évaluation : envisage-t-on une évaluation formative, formatrice, continue, normative, critériée (atteindre un niveau), (micro-) sommative, individuelle et/ou collective, auto-appréciative, auto-évaluative ¹⁴?

2. La *formalisation* est liée à l'aboutissement de l'évaluation : envisage-t-on une certification, une sanction, une interprétation, un contrat, une régulation, une remédiation, et leurs différentes manifestations (grade, points, bulletin, proclamation, discours...)?

Les énumérations précédentes dévoilent l'extrême variété des pratiques que l'enseignant peut construire et qu'il est amené à devoir gérer. Considérons, de manière illustrée, la situation précise suivante afin d'étudier l'interaction des deux pôles mentionnés ci-dessus. « Le professeur envisage que l'élève augmente le tempo d'un scherzo travaillé lentement en vue d'acquérir le caractère de la pièce. ».

1. L'enseignant vise-t-il l'acquisition de la vitesse ? Alors l'évaluation formative ou formatrice ou critériée (atteindre une vitesse) participe à un constat, une régulation ou une remédiation afin d'aider le pédagogue à orienter de nouveaux apprentissages. Dans ce cas, l'évaluation normative ou certificative n'est pas de mise.

2. Est-ce la faculté de l'élève à respecter le style de la pièce qui est visée ? Alors l'évaluation formative ou continue (revenir à des éléments stylistiques déjà appris) ou auto-appréciative ou collective, favorise une discussion, la réalisation d'un contrat

afin d'aider l'élève à développer (notamment par une vitesse un peu plus élevée) un jeu plus stylisé. Ici, l'évaluation critériée ou sommative a peu sens.

3. L'enseignant vise-t-il à faire respecter les indications de vitesse de la partition ? Alors l'évaluation critériée, individuelle ou auto-évaluative, vérifie l'acquisition ou non de la vitesse et délimite le travail restant à fournir pour atteindre l'allure visée.

4. L'élève vise-t-il à présenter la pièce en concours (malgré ses faiblesses en vitesse) ? Alors l'évaluation sommative et/ou normative sanctionne la prestation et certifie d'un résultat ou de compétence ; le professeur finalise alors un processus d'apprentissage. À ce stade, il n'est donc plus question d'évaluation formative ou formatrice ou collective. Même si ce qui peut être dit ou vécu à ce moment contribuera pour l'élève à se situer dans un développement ultérieur.

Les exemples le montrent, l'analyse des pratiques d'évaluation permet de mettre en évidence des choix et des liaisons cohérentes entre les deux pôles ; les choix initiaux de l'opération mènent à un certain type de formalisation. Parallèlement, aboutir à des formalisations, imposées ou choisies, oblige certaines opérations. Nous reviendrons sur ces liaisons de cohérence dans le point 3.a *Triple concordance* et sur l'orientation des choix dans 3.b *Croisement en double tension*.

L'appréciation de l'apprentissage ou de la performance

Toute évaluation suppose d'apprécier un résultat d'apprentissage ou plus généralement une performance. Le *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* ¹⁵ précise ce propos. « Le terme évaluation a une acception beaucoup plus large que le mot mesure. Cette dernière est une description quantitative de comportements, alors que l'évaluation comprend à la fois la description qualitative et la description quantitative des comportements et comporte, en outre, des jugements de valeurs concernant leur désirabilité. »

Le jugement de valeur peut se concevoir de plusieurs manières. Dans le domaine

artistique, l'une d'entre elles est l'exégèse interprétative qui revient à *qualifier* une à une telle ou telle dimension. En voici une illustration : « Élément technique bien saisi. Tempo un peu lent. Veillez plus aux nuances pour rehausser le caractère. L'articulation est efficace mais attention à ne pas forcer le son dans les *forte*. » Dans de très nombreux cas, le professeur utilise cette façon de procéder car l'exégèse identifie clairement la relation à l'objet, tant pour l'élève que pour l'enseignant. Certains jurys aussi font des « retours » oraux ou écrits. L'exégèse fournit une (des) idée(s), des commentaires, des observations, du sens. Elle peut même devenir dialectique entre les élèves, entre les élèves et le professeur ou avec une tierce-personne (jury). Cependant, l'exégèse pose le problème d'un écart possible entre ce qui est *dit* par l'un et ce qui est *compris* par l'autre. Pour être plus clair, que dit *réellement* le commentaire précédent et qu'en comprend l'élève ¹⁶ ? De plus, l'élève en perçoit-il les mêmes significations selon que ce commentaire vienne d'un autre élève, du professeur, d'un jury ? Et, en fonction du contexte, que représente ce commentaire pour l'élève, pour le conseil de classe, pour les parents, pour d'autres établissements ?

Une autre manière de préciser un jugement est de tenter de *mesurer* une à une telle ou telle dimension. Mesurer revient à *quantifier* une dimension ¹⁷. Même si l'énoncé du jugement mélange qualitatif et quantitatif, la mesure ne sert pas à représenter la qualité d'une dimension. Que vaut sur 10 points « bel effort, bonne implication dans ton travail, jeu assez sensible » ou « tempo un peu lent, veillez plus aux nuances pour rehausser le caractère » ? La graduation (points, lettres, nombres, pondérations etc.) entre un pôle minimum et un pôle maximum ne donne aucune garantie sur la réelle représentation de la mesure en relation avec l'objet mesuré ¹⁸.

Il convient de définir ce qui est mesuré. Quantifier le degré d'acquisition d'un apprentissage sur base de critères définis (chanter une tierce majeure, réaliser une coordination rythmique, tenir une pulsation, rendre des contrastes d'articula-

tion...) identifie clairement la relation à l'objet, tant pour l'élève que pour l'enseignant ; alors que quantifier des rubriques très larges (justesse) ou cumulées (justesse et coups d'archets) ne permet pas.

Il reste ensuite le souci de prendre la mesure de façon fiable ; autrement dit, le dispositif mis en œuvre pour mesurer fonctionne-t-il de manière identique et donne-t-il les mêmes résultats en des situations identiques¹⁹.

L'exégèse ou la mesure sont donc deux des modes d'appréciation d'un objet. Ces modes nécessitent rigueur et précision. Selon les opérations ou formalisations voulues, tel mode conviendra ou sera à éviter voire à proscrire. De plus, le mode d'appréciation dans l'enseignement artistique est soumis à l'interférence du sujet, c'est-à-dire, à la subjectivité. Le point 4 abordera cet aspect, après l'examen des outils pour concevoir les processus d'évaluation.

Des outils pour concevoir les processus d'évaluation

Les processus d'évaluation sont variés ; ce qui rend leur choix complexe. La première difficulté est de sélectionner un processus d'évaluation plutôt qu'un autre. Une deuxième difficulté provient de la

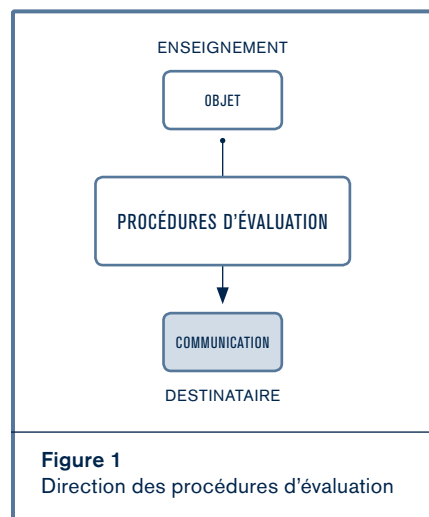


Figure 1

Direction des procédures d'évaluation

multiplicité de significations que le processus utilisé peut apporter à l'élève, à l'école, aux parents, à d'autres écoles : conseil, état de l'évolution, estimation des apprentissages, potentialité, orientation du cursus, valorisation de l'apprenant ...

Il n'existe pas une seule manière de faire ; uniformiser les opérations et la formalisation selon un cadre rigide n'est pas une bonne décision. Les évaluations se conçoivent par rapport aux conditions réelles rencontrées dans la classe par le professeur et par rapport à l'élève. Ce choix d'opportunité occasionne une troisième difficulté : comment construire une évaluation précise et rigoureuse pour une situation donnée, et avec quels outils ?

Un outil est un instrument de travail qui favorise la réalisation de ce dernier. Pour construire un outil, deux éléments sont à définir, *anticipativement* : le travail requis et la réalisation attendue. Ainsi l'outil « marteau » est un instrument de « clouage » (le type de travail) qui permet de « enfoncer un clou » (la réalisation du travail). Mais, le « marteau » peut aussi être un instrument de « frappe » qui permet de « percuter » les cordes d'un piano ou de « battre » le fer sur l'enclume. L'outil peut être multifonctionnel mais il n'est pas universel : prendre l'outil marteau pour coudre causera bien des déboires. Pour ce qui est de l'évaluation, le travail est « l'objet que l'on vise à évaluer ». La réalisation de ce travail correspond à « la communication de l'évaluation ».

Cette manière de décomposer les procédures permet d'éclairer les manières d'évaluer qu'évoquent les enseignants. La figure 1 tente de schématiser la direction qui anime une procédure, du choix de l'objet à évaluer à la communication de l'évaluation.

Pour analyser les procédures deux instruments de réflexion complémentaires paraissent utiles. Le premier, dénommé *triple concordance* (Leclercq, 2008)²⁰, incite à vérifier la cohérence entre les visées de la formation, les moyens mis en œuvre et les modalités de l'évaluation (figure 2). Le second, que l'on peut appeler

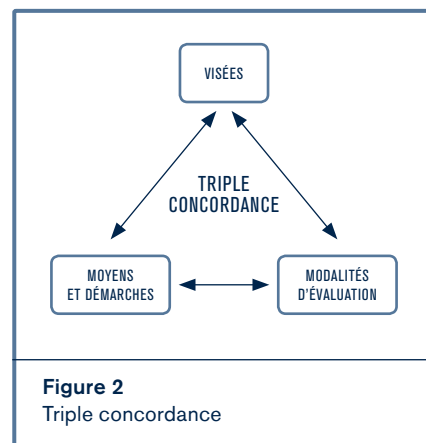


Figure 2

Triple concordance

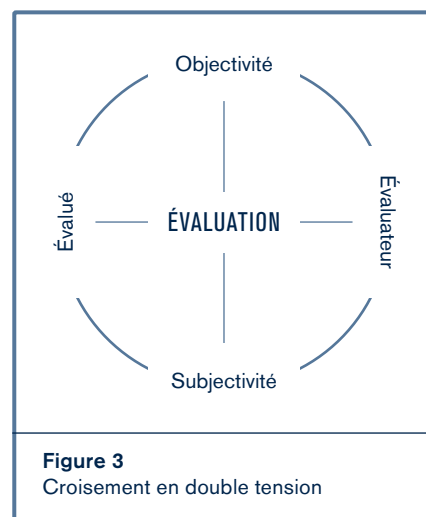


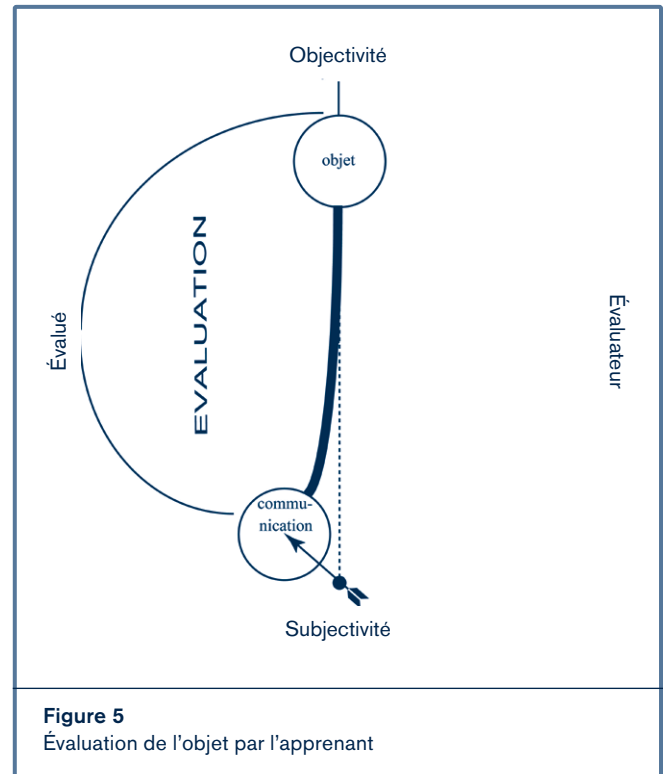
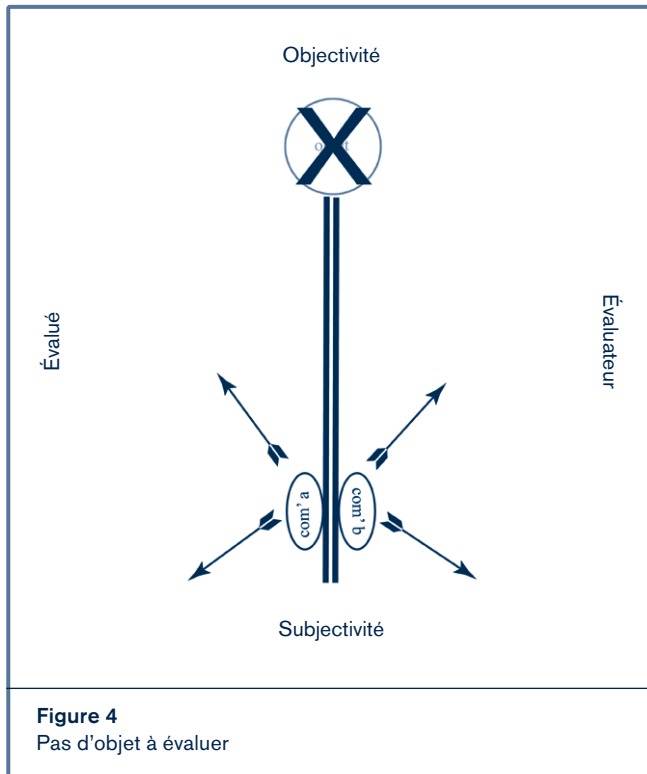
Figure 3

Croisement en double tension

croisement en double tension permet de situer le processus d'évaluation selon deux axes, l'un dont les pôles sont *objectivité* et *subjectivité*, l'autre dont les pôles sont la focalisation sur l'évalué et celle sur l'évaluateur (figure 3).

Vérification de la cohérence de la formation : la triple concordance

La figure 2 suggère trois relations indiquées par les doubles flèches. Deux d'entre elles touchent aux modalités d'évaluation et peuvent se traduire par deux questions : ce qui est évalué correspond-il à ce que vise précisément la formation, et, les modalités d'évaluation tiennent-elles compte de ce qui a été mis en œuvre par le formateur pour faire apprendre ? A la première question, plusieurs cas de non-concordances peuvent se produire : l'en-



seignant pose un jugement sur des aspects de la prestation qu'il n'est pas prévu de développer au niveau du cursus où se trouve l'élève, ou il omet d'évaluer certains savoir-faire annoncés pour ce niveau. D'autres types de non-concordance sont liés à la deuxième question : l'enseignant évalue des savoir-faire ou des situations de jeu qui n'ont pas été entraînés, ou il omet d'évaluer ce qui a été exercé. Dans le cas d'une évaluation bilan qui détermine un passage de niveau ou une sélection, ces non-concordances invalident le résultat et la décision qui peut en découler. L'élève est alors injustement soit « arrêté », soit admis à poursuivre alors que des compétences n'ont pas été vérifiées.

Situation de l'évaluation au regard d'une double tension

Situer l'évaluation consiste à s'intéresser à la nature du processus entre l'objet et la communication. Les figures suivantes montrent les quatre catégories de positionnements de la cible. Mais une multitude de cas intermédiaires peuvent exister selon la

distance par rapport aux quatre pôles – objectivité/subjectivité et centration sur l'évalué/centration sur l'élève évalué.

La figure 4 représente, à tout le moins, une situation aberrante en formation. Lorsque l'objet n'est pas clairement défini ou, par exemple, lorsque l'élève ne l'a pas compris ou ne dispose pas des pré-requis lui permettant de l'appréhender²¹, le désordre règne. De manière irréfutable, si l'objet à évaluer n'existe pas ou n'est pas clairement identifié, il est impossible d'en communiquer l'évaluation. Peu importe qui a tort ou a raison (le professeur dit : « ton staccato est trop lié », l'élève répond : « ah ! pourtant je l'ai beaucoup travaillé » etc.), toutes les communications se valent et elles sont toutes invalides, tant celle de l'élève que celle de l'enseignant.

La figure 5 évoque une situation d'évaluation continue d'un élève par lui-même, par exemple lorsqu'il répète, seul, chez lui²². Cette autocorrection peut porter sur sa méthode de travail, sur un affinement

psychomoteur, sur la résolution d'une difficulté. Pour le pédagogue, prendre conscience de ce processus inspire au moins deux obligations ; d'une part il doit placer l'élève en situation de pouvoir gérer autant les phases d'apprentissage que celles de l'évaluation de son apprentissage ; et d'autre part, il doit garder à l'esprit que le développement de l'apprentissage est lié à la conscience que l'élève a de ses apprentissages. Lorsque le professeur dit à l'élève : « ici, tu dois exagérer le *forte* pour reproduire clairement le sujet... », même si l'enseignant a (sa) raison, encore faut-il que l'élève développe son propre entendement et soit amené à en faire usage.

La figure 6 définit une situation de correction à l'école du travail à domicile. L'enseignant évalue l'élève sur base d'éléments objectifs mais laisse à l'élève le soin d'apporter sens à ce processus²³.

Enfin, la figure 7 illustre l'« examen d'une prestation qui ne compte pas » lorsque l'élève présente publiquement un

travail (audition, exposition, spectacle), et à propos duquel il attend un retour « informel » des spectateurs. L'élève s'investit, apporte un sens à sa prestation ; le public en apporte la critique ²⁴. De manière évidente, en art, la subjectivité, c'est-à-dire ce qui se rapporte au sujet, au moi, tend à prédominer fortement sur l'objectivité, c'est-à-dire ce qui se rapporte à l'objet.



Évaluation et subjectivité

La figure 7 est très représentative des contraintes de l'évaluation artistique. Elle laisserait penser que l'évaluation artistique est nécessairement subjective, donc non valide. Cette conclusion est réfutable à trois égards. Tout d'abord la subjectivité n'est pas bornée au domaine artistique ; plusieurs auteurs (Popper 1972, 1976, Popelard 1997, Paveau 2006) s'interrogent depuis plusieurs années sur la présence et le rôle de la subjectivité dans l'élaboration

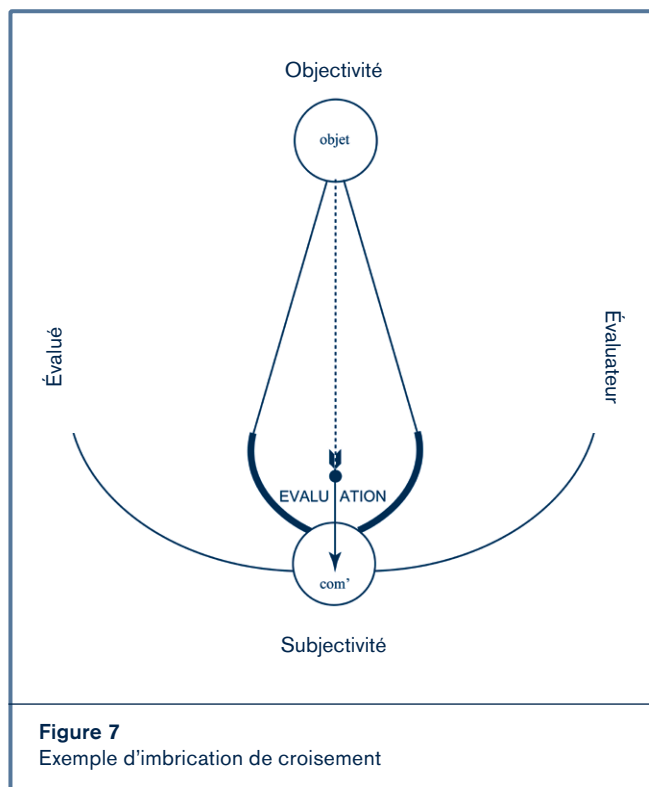
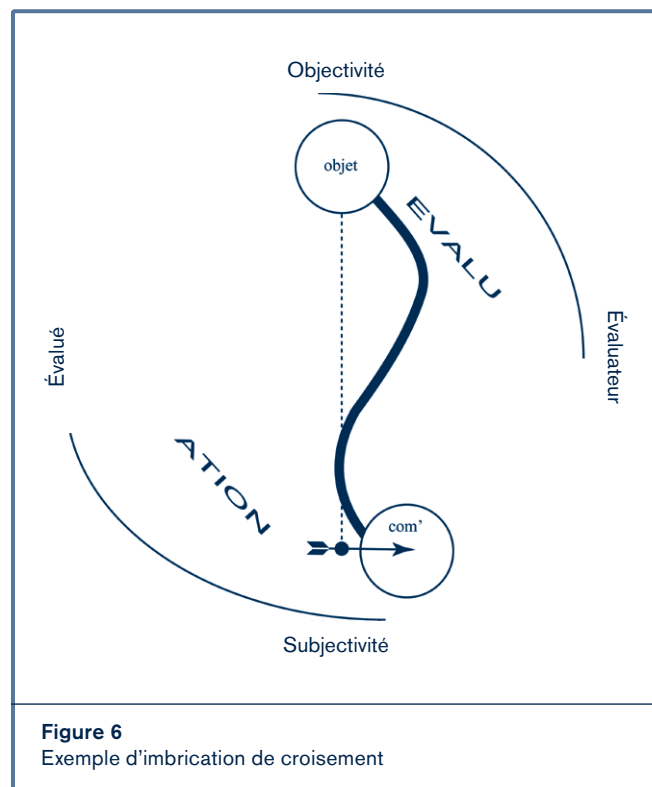
des savoirs scientifiques ; savoirs cependant enseignés avec l'apparence de l'objectivité dans l'éducation générale. Ensuite, la subjectivité est partie intégrante du savoir et du savoir-faire en art. Enfin, l'évaluation pédagogique se révèle, elle aussi, subjective (De Ketele & Roegiers 1993, Gérard 2002). Nous voici face à trois domaines marqués par le subjectif : l'art, les savoirs, l'évaluation. L'enseignement artistique est à l'écoute attentive, voire attentionnée, des différences (techniques, intellectuelles et sensibles) de chaque élève ; et pourtant, la conception des cursus et des programmes amène chaque élève à être évalué, lors des examens, selon des exigences communes, définies ou sous-entendues par les épreuves et les programmes.

Bien plus que le faux-problème de la subjectivité, cette attention aux différences fait surgir l'obstacle entre la norme attendue et l'écart à cette norme, ou entre la norme et le « hors-cette-norme ²⁵ ». Examinons cet obstacle au travers du concept de créativité, compétence que l'on

impose aux enseignants d'évaluer. La singularité, voire même l'unicité, semble « augmenter » le potentiel créatif. Mais ne sont-ce point là des éléments qui touchent aux limites de l'enseignement ? L'enseignement, comme le démontre Rey (2009), est soumis à une régularité et une invariance. Ainsi, à l'école, pour évaluer la compétence de créativité, peut-on estimer ce qui varie, la *variance* du *sujet*, c'est-à-dire sa singularité ?

Pour aller plus loin dans cette voie, cette attention aux différences fait ressortir ce qui s'enseigne et ce qui ne s'enseigne pas. Comme le mentionne, entre autre, Popelard (2007) « la spontanéité créatrice ne s'enseigne pas. Ce qui s'enseigne ne peut porter que sur des manières d'agir qui prépareraient l'enfant à réaliser activement la conciliation entre l'intuition de la première phase et le contrôle intellectuel de la seconde. »

Nous le voyons, ce n'est pas tant la subjectivité qui pose problème mais la



contrainte de savoir ce qui touche le subjectif et de clarifier l'objet à évaluer. L'évaluation artistique tend à déraiper lorsque l'objet lui-même n'est plus identifié. Par exemple, dans la créativité, l'objet vire au subjectif lorsque c'est implicitement la spontanéité créative qui est évaluée, alors que l'objet se rapporte explicitement aux phases d'apprentissage et aux processus que ces phases induisent ? Définir des modalités d'évaluation (cf supra, 3.a) ne contredit pas la subjectivité, mais la subjectivité positionne l'évaluation dans une tension (cf supra, 3.b). Les deux instruments d'analyse présentés au point 3 engageant à réfléchir l'évaluation dans une cohérence et dans une dynamique de sens pour l'élève et pour le pédagogue; chacun conscient de l'objet et de la cible – l'élève au niveau des tâches à remplir, le pédagogue au niveau des objectifs qu'il vérifie.



Conclusions

Ce texte avait l'ambition de proposer un cadrage de l'évaluation artistique, de tenter une analyse des réflexions des praticiens participants à l'atelier organisé, dont le thème se résumerait à « savoir ce que l'on veut évaluer, comment faire ». Il s'est appuyé sur un état des recherches et modèles d'un domaine problématique qui ne se laisse pas facilement appréhender. L'histoire de l'enseignement artistique montre que l'évaluation des performances est privilégiée dès le XIX^e siècle alors que, depuis une quarantaine d'années, l'environnement sociétal et éducatif, encourage à estimer des compétences, voire à tenter d'en communiquer une mesure.

Notre propos porte donc sur l'acte même d'évaluer en se concentrant sur les relations entre culture et éducation, l'enseignement artistique se trouvant à leur croisée. Évaluer revient à estimer une valeur, mais aussi, à poser un acte réflexif portant sur un objet précisément identifié – aspect qualitatif – et qui, pour être communiqué, peut revêtir un aspect quantitatif.

Reste à cerner la nature de l'objet à évaluer (performance, compétence, apprentissage ...). Cette question réclame un autre développement, car il s'agit d'abord de prendre en compte la multiplicité des processus d'évaluation évoqués par les enseignants en termes de finalités, de dispositifs, de variantes. La présente contribution vise à faciliter la mise en place de processus d'évaluation qui répondent efficacement aux situations rencontrées dans les écoles. Les enseignants exposent les opérations et les formalisations qu'ils mènent sur le terrain et les modes d'appréciation qui en découlent. Pour construire des processus, quelle que soit l'approche, il y a nécessité de disposer d'instruments d'analyse performants applicables pratiquement : la triple concordance et le croisement en double tension sont proposés. Ces deux instruments stimulent la compréhension des choix que l'école, ou l'enseignant, pose en rapport avec l'éducation qu'elle (il) prône. Le premier incite à vérifier la cohérence de la formation entre ses visées, les moyens mis en œuvre pour les atteindre et les modalités d'évaluation. Le second instrument d'analyse incite à situer l'évaluation. Il conduit à mettre en lumière les *jeux de tension* du processus sur la communication de l'évaluation : la tension entre se centrer sur l'évalué et se centrer sur l'évaluateur, d'une part, et entre l'objectivité (l'objet) et la subjectivité (le sujet), d'autre part.

Comme le mentionne Gérard (2002, p. 33) « ce que l'on peut reprocher la plupart du temps aux évaluations telles qu'elles sont pratiquées, ce n'est pas leur subjectivité, mais le flou dans lequel elles se déroulent. Des choix sont faits, mais ils ne sont pas clairement désignés en tant que tels ... Souvent aussi, ils ne sont pas non plus cohérents. ». Les deux modes d'analyse proposés mènent à clarifier les choix d'évaluation. L'un permet à l'enseignant et à l'élève d'organiser les apprentissages et ses buts ; une communication située donne à l'enseignant, à l'élève et aux tiers, des informations transparentes quant aux choix de processus sélectionnés selon les circonstances effectives d'apprentissage. ■

NOTES

- 1 En avril 1997, la revue francophone *Marsyas*, témoin historique des modifications du paradigme des systèmes d'évaluation artistique, consacre un numéro à l'évaluation dans l'enseignement musical et chorégraphique.
- 2 « Décret organisant l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit subventionné par la Communauté française », voté le 2 juin 1998 publié au *Moniteur Belge* le 29 août 1998.
- 3 Ledit décret laisse à chaque pouvoir organisateur la responsabilité d'établir les modalités et procédures d'évaluation selon les principes exposés par les articles 16 à 22, à savoir, d'une part, « la sanction sous forme de certificat ou diplôme », et, d'autre part, « les missions dévolues au conseil des études et conseils de classe ».
- 4 Dans ces pays, l'inscription oscille, de nos jours, autour des mille euros par an pour 1h30 de cours/semaine (Eicker, 2006).
- 5 Gal (1964)
- 6 Cf. article 3 du Décret du 2 juin 1998, op. cit.
- 7 UNESCO, Première conférence mondiale sur l'éducation artistique. Développer les capacités créatrices pour le 20^e siècle (Lisbonne, Portugal, 6 au 9 mars 2006) (http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php-URL_ID=39673&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) consulté le 31 juillet 2011. Les publications relatives à la Seconde conférence (Séoul, 2010) sont accessibles sous : http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php-URL_ID=2916&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (consulté le 31 juillet 2011).
- 8 « Décret relatif à l'enseignement supérieur artistique », voté le 17 mai 1999, publié au *Moniteur Belge* le 29 octobre 1999.
- 9 « Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinçant les universités », voté le 31 mars 2004, publié au *Moniteur Belge* le 18 juin 2004.
- 10 Amélioration des apprentissages par diagnostic et remédiation.
- 11 Préparation à de nouveaux apprentissages et consolidation des pré-requis permettant ces apprentissages.

- 12 Certification au terme du processus d'apprentissage.
- 13 Ces ouvrages ne se consacrent pas exclusivement à la pédagogie ou à l'éducation mais aux phénomènes d'évaluation.
- 14 Scriven (1967), Bloom & al. (1971), Allal & al. (1979), Stufflebeam (1980), Bain (1988), Nunziati (1990), Jurmo & Folinsbee (1994).
- 15 De Landsheere (1979).
- 16 Que signifie un tel commentaire pour l'élève qui croyait que « le professeur vise à augmenter le tempo en vue d'acquérir le caractère de la pièce » ? D'un côté, on écrit « le tempo reste un peu lent », et d'un autre, ce sont « les nuances qui pourraient rehausser le caractère » (alors que l'élève travaille le tempo, n'y a-t-il pas contradiction dans le message à destination de l'élève qui apprend?).
- 17 Cf. Bertrand, Blais & Raïche (2004).
- 18 De Ketele & Gérard (2005).
- 19 La théorie classique de la mesure et la théorie de la généralisabilité estiment que la fiabilité de toute mesure est sujette à des conditions d'objectivité, de validité et de fidélité, éventuellement en précisant les variances (écarts entre les résultats).
- 20 Leclercq (2008).
- 21 L'élève peut rencontrer des problèmes qui le désorientent et interfèrent sur l'objet, rendant l'objet caduc et abolissant le processus d'évaluation.
- 22 Objet : déchiffrage. Conditions : répétition journalière de 10 minutes durant une semaine. Opérations : contrôle auditif permanent de la lecture oculaire. Signification : évolution du travail de lecture et orientation du travail vers les passages plus difficiles. Communication : lire le morceau au professeur.
- 23 Toujours sur le déchiffrage, l'enseignant souligne les données (écrites ou stylistiques) que l'élève n'a pas respectées ou n'a pas intégrées. Ce schéma montre que, sans l'usage de la catégorie « opération » (i.e. évaluation formative), l'évaluation reste localisée du côté de l'évaluateur. Ainsi, ce n'est pas uniquement la signification qui cautionne l'implication de l'élève, c'est aussi la manière dont le professeur coordonne l'usage des catégories.
- 24 Ce type de démarche favorise beaucoup la

subjectivité. Les critiques portent sur tout : autant sur les éléments probants que non probants comme le bon/mauvais « goût », les sentiments (fierté des parents ou des amis) ou l'ambiance (salle, décor, acoustique etc.)

- 25 Nous ne parlons pas d'élèves « hors-normes » mais d'élèves qui, pour une évaluation donnée, apportent des réponses valides qui n'envisagent pas la norme requise, pensée ou établie par l'enseignant. Cette situation se rencontre d'autant plus lorsque l'école s'ouvre sur l'émancipation personnelle ou sur l'identité multiculturelle de l'élève.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, Linda, Cardinet, Jean & Perrenoud, Philippe (éds.) (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Lang.
- Bain, Daniel (1988). L'évaluation formative fait fausse route. *Mesure et évaluation en éducation*, 10/2, 23-32.
- Bloom, Benjamin S., Hastings, Thomas & Madaus, George F. (1971). *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York (NY): Mac Graw Hill (5/1981).
- Bertrand, Richard, Blais, Jean-Guy & Raïche, Gilles (2004). *Modèles de mesure: l'apport de la théorie des réponses aux items*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Cardinet, Jean (1983). *Des instruments d'évaluation pour chaque fonction*. Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Cardinet, Jean (1997). De la théorie classique des tests à la théorie de la généralisabilité : l'apport de l'analyse de la variance. *European Review of Applied Psychology*, 47/3, 197-205.
- Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Collectif (1997). *Marsyas. Revue de pédagogie musicale et chorégraphique. L'évaluation*, 41. Paris : Cité de la musique.
- De Ketele, Jean-Marie & Roegiers, Xavier (1993). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck Université.
- De Ketele, Jean-Marie & Gérard, François-Marie (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28/3, 1-26.
- De Ketele, Jean-Marie (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV-1, 25-37.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Eicker, Gerd (éd.) (2006). *Statistical Information about the European Music School Union*. Utrecht: EMU.
- Eicker, Gerd & Koops, Gerrie (2010). *Music Schools in Europe*. Utrecht : EMU.
- Gal, Roger (1964). Quelle formation pour les maîtres et quelle pédagogie dans une école démocratique ? Où en est la pédagogie ? <http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/rogergal.pdf>, consulté le 5 août 2011
- Gérard, François-Marie (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, 156 (avril), 26-34.
- Jurmo, Paul & Folinsbee, Sue (1994). *L'évaluation collective*, trad. M. Audet & B. Deschênes (1994). Toronto : ABC Canada.
- Laveault, Dany (2005). L'évaluation et les compétences: continuité et progression. *Formation et profession*, 11-1 (avril), 18-22.
- Leclercq, D. (2008) *À la recherche de la triple concordance en éducation*. Liège : Université de Liège, LabSET, IFRES. <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/22286>, consulté le 15 mars 2011.
- Nunziati, Georgette (1990). « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », *Les Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Paveau, Marie-Anne (2006). *Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle.
- Popelard, Marie-Hélène (2007). Sensibiliser à l'art les tout petits. *L'abstra It*, 2, 3-8.
- Popper, Karl (1976, R/2002). *Unended Quest; an Intellectual Autobiography*. New York (NY) : Routledge.
- Popper, Karl (1972, R/1979). *La connaissance objective. Une approche évolutionniste*, trad. J.J. Rosat (1991), Paris : Champs Flammarion.
- Regnard, Françoise & Mottier Lopez, Lucie (éds.) (à paraître). *Former à l'enseignement musical : pratiques et problématique*. Paris : L'Harmattan.
- Rey, Bernard (2009). Peut-on enseigner la créativité. *Orphée Apprenti*, NS1, 18-24.
- Roy, Denis (2008). *Les enjeux de l'évaluation en école de musique*. CeFEdeM Bretagne-Pays de la Loire.
- Scriven, Michael (1967). The Methodology of Evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, pp. 39-83. Chicago (IL) : Rand Mac Nally.
- Stufflebeam, Daniel L. (1980, R/1985). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Montréal : NPH.

03

Éclairages



Introduction

—
Jean-Marie Rens

Compositeur, Professeur au
Conservatoire royal de Liège,
Directeur de l'académie de musique
de Saint-Gilles

Françoise Regnard

Directrice du CeFEdeM Île de France

« La musique doit être considérée comme un des premiers éléments de l'éducation et sa perte ou sa corruption est la plus sûre marque de la décadence des empires. (...) Veut-on savoir si un royaume est bien gouverné, si les mœurs des habitants sont bonnes ou mauvaises? Qu'on examine la musique qui y a cours ».

C'est par cette citation de Confucius qu'Hélène Stuyckens ouvre le premier des quatre textes proposés ici. Quatre textes qui, au-delà de leur diversité, ont en commun le besoin de placer l'expérience musicale au cœur de l'apprentissage.

Hélène Stuyckens, en nous relatant les coulisses de la découverte et du travail effectué autour d'une des œuvres maîtresses de Smetana et Vinciane Hanquet nous faisant part d'un ambitieux travail de création d'opéra, nous montrent, chacune avec son éclairage, à quel point l'apprentissage de la musique, lorsqu'il se place dans une double perspective, musicale et culturelle, est source de réflexion, d'expérimentation et de transdisciplinarité.

Le projet que Sarah Goldfarb mène depuis quelques années maintenant en Belgique au travers de son association ReMua - mais qui existe également dans d'autres pays européens et sur d'autres continents (nous pensons plus particulièrement à l'expérience menée et largement médiatisée des orchestres au Venezuela) - a deux ambitions. La première est proprement musicale comme nous le dit Sarah Goldfarb : « ... bien mené, un seul atelier pratique basé sur une œuvre spécifique lors duquel ils (les enfants) passent tour à tour du rôle d'auditeur à celui d'interprète ou encore de compositeur leur donne une appréciation immédiate de la musique qu'ils s'approprient ainsi ». C'est bien de formation à l'écoute musicale par le vecteur de l'expérience vocale et/ou instrumentale collective dont il s'agit. Mais cette pratique collective devient également et par le fait même, une invitation à l'écoute de l'autre dans sa diversité instru-

mentale ou vocale, mais aussi culturelle et sociale. Cette seconde ambition, sans nul doute plus politique a, elle aussi, toute son importance.

C'est également de politique au sens large du terme et plus précisément de politique culturelle dont il s'agit dans le texte de Sophie Mulkers qui nous parle d'un projet des Jeunesses Musicales baptisé *musico-pédagogie*. Celui-ci suppose une véritable interaction entre les intervenants des Jeunesses Musicales et les enseignants en charge des cours généraux. Du reste, Sophie Mulkers précise l'importance de cette interaction : « La vocation première de ce projet est une transversalité permettant aux enseignants de conduire leur programme de cours sans aménagement particulier tout en inscrivant une pratique musicale régulière au sein de la classe. Ils sont dès lors invités à relayer l'action des animateurs JM aussi souvent que possible ».

Comme le montrent ces quatre contributions, le besoin de faire de la musique à l'école dans un partenariat solide entre intervenants extérieurs et enseignants tout en y associant dans la mesure du possible des partenaires culturels, reste une donnée essentielle pour cet apprentissage. Sophie Mulkers rappelle judicieusement ce que Robert Wangermée soulignait déjà en 1989 : « C'est en établissant des liens constructifs et permanents entre les différentes institutions culturelles, sociales et politiques de notre Communauté que l'on brisera le cercle vicieux de l'insuffisance de l'enseignement musical à tous les niveaux ». ■

PROJET INTERDISCIPLINAIRE À L'ÉCOLE : UNE RICHESSE POUR TOUS ?

Hélène Stuyckens

Agrégée de l'enseignement
secondaire inférieur à l'IMEP,
étudiante en musicothérapie et poursuivant
un master en éducation musicale

« La musique doit être considérée comme un des premiers éléments de l'éducation et sa perte ou sa corruption est la plus sûre marque de la décadence des empires. (...) Veut-on savoir si un royaume est bien gouverné, si les mœurs des habitants sont bonnes ou mauvaises? Qu'on examine la musique qui y a cours. »
CONFUCIUS (551-479 ACN)

La musique à l'origine de la vie

De tous temps, la musique a fait partie intégrante de la vie de l'homme. Dès l'aube de l'Humanité, les sons de la nature et le chant des oiseaux l'ont accompagné. Peu à peu, l'homme lui-même s'est mis à créer des sons et des compositions toujours plus élaborés. La musique est devenue un langage, puis un art à part entière. La musique est partout. Elle nous entoure sans cesse qu'on le veuille ou non. Depuis la nuit des temps elle aide l'homme à s'identifier. C'est pour cela qu'elle varie selon les époques, les lieux, les cultures, les religions... Elle suit l'homme tout au long de sa vie et dans une grande partie de ses activités. La musique aide l'homme à s'exprimer, à faire passer des messages, des sentiments. L'étudier permet de com-

prendre un peuple, une époque, une histoire. S'intéresser à son organisation, comparable à celle d'une langue, c'est apprendre à structurer, organiser, classer, ranger des éléments de différentes natures imbriqués l'un dans l'autre. Sa place est omniprésente dans nos sociétés. Elle est une clé de notre développement culturel et social. Il est donc normal et indispensable que l'école s'y intéresse. Sa découverte et son étude ouvrent l'esprit. Les émotions qu'elle génère libèrent l'âme. Son interprétation collective structure un groupe. Bien plus, elle est une source inépuisable d'apprentissages en tous genres. Favoriser l'accès aux savoirs et aux émotions par l'apprentissage d'une œuvre musicale à l'école, renforcer la cohésion d'un groupe à travers la construction d'un projet commun, prouver à chacun que la musique est à la portée de tous, tel est le pari de cette expérience menée dans la classe de Madame D. Coppée-Mouton en quatrième année primaire de l'Institut de l'Enfant-Jésus à Nivelles.

Le projet *Moldau*

En avril 2010, la classe présente un spectacle autour de la *Moldau* de Smetana. Cette représentation est le fruit d'un travail musical autour de l'œuvre, mais pas seulement. Durant toute l'année, les enfants se sont plongés dans l'univers du compositeur. Langue maternelle, éveil géographique, scientifique et historique, mathématiques, art, expression et utilisation des outils multimédias... L'institutrice relie

certain apprentissages, présents dans les socles de compétences, à l'histoire du fleuve, de sa source jusqu'à la grandiose ville de Prague. Le but est de créer un résultat artistique, esthétique, qui fait rêver et apprécier l'œuvre, tout en présentant également le volet instructif du projet.

C'est pour décrire le fleuve traversant son pays natal que Betrich Smetana, alors sourd, compose entre 1874 et 1879 le second volet du cycle *Ma patrie*, immense fresque pour la gloire de la nation tchèque. La *Moldau* deviendra le plus connu des six poèmes symphoniques composant cette grande œuvre. Celle-ci se construit en sept parties qui développent le thème depuis la source jusqu'à la confluence de la *Moldau* avec l'*Elbe*: naissance de la *Moldau*, la chasse, la danse paysanne, la rivière au clair de lune, les gorges de Saint-Jean, le passage dans Prague, l'*Elbe*. Sur une durée de six mois, quinze leçons musicales ont été données aux enfants, chacune se rattachant bien sûr à l'œuvre étudiée, mais ouvrant également des portes sur d'autres découvertes musicales. Nous avons commencé par nous pencher sur les paramètres du son, la manière de les codifier dans une partition, avant d'inventer nous-mêmes d'autres manières d'utiliser des codes pour faire passer un message. Puis nous sommes partis dans l'univers de John Cage et nous avons réalisé des pièces en nous inspirant de son *Aria pour voix* sur le thème des *Gorges de Saint-Jean*.

Beaucoup d'autres activités ont été proposées: travail d'enregistrement des sons de la nature, pratique du xylophone, chant (une berceuse en tchèque), écriture d'un chœur parlé évoquant la nuit auprès de la rivière, découverte du musicogramme, accompagnement de la danse paysanne avec petites percussions, découverte des instruments de l'orchestre, jeu de percussions corporelles sur le thème des *Gorges de Saint-Jean*...

Parallèlement à cette approche musicale, l'institutrice et le professeur de gymnastique ont eux aussi pris le thème de la *Moldau* comme point de départ de différents apprentissages :

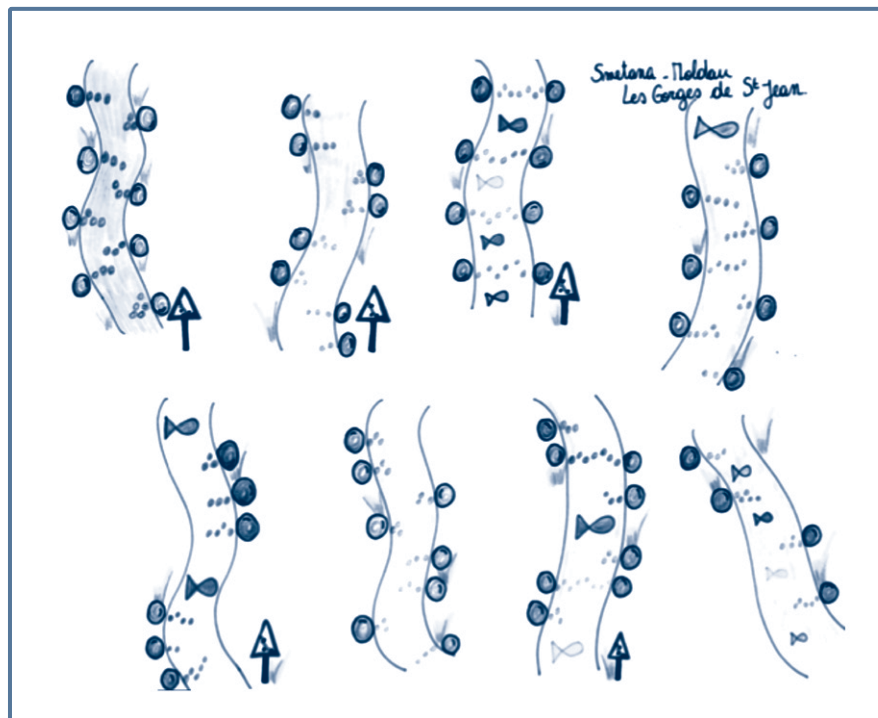


Figure 1
Les Gorges de Saint-Jean à la manière de John Cage.

- **Langue maternelle**
 - La phrase interrogative, les mots interrogatifs : rédaction de questions sur la Tchéquie
 - Lecture, le schéma narratif : un conte tchèque
 - Savoir écouter : des contes tchèques
 - Savoir parler : récitation de texte lors du spectacle
 - Savoir écrire : rédaction du texte du chœur parlé / rédaction d'une lettre d'invitation / Création d'une affiche

- **Éveil géographique**
 - J'utilise la rose des vents : au nord, au sud... de la Tchéquie
 - Travail dans l'Atlas : recherche des pays proches de la Tchéquie...

- **Éveil Scientifique**
 - Le cycle de l'eau : de la source jusqu'à la mer
 - Le cycle de l'eau domestique

- **Éveil Historique**
 - Smetana et son époque

- **Mathématiques**
 - Logique : les graphiques : représenter la durée de chacune des 7 parties dans un graphique
 - Mesurer les échelles : dessiner la famille des flûtes à bec à différentes échelles
 - Espace (la symétrie orthogonale) : à partir du dessin se situant sur les couronnes tchèques

- **Art/Expression**
 - Peinture : toile sur un des 7 thèmes de la Moldau
 - Dessin : réalisation de l'affiche du spectacle
 - Expression corporelle : création collective avec des foulards
 - Danse : danse folklorique sur un air traditionnel tchèque

- **Multimédias**
 - Utilisation du mail : envoi des questions à Anci, grand-mère tchèque d'un enfant de l'école.

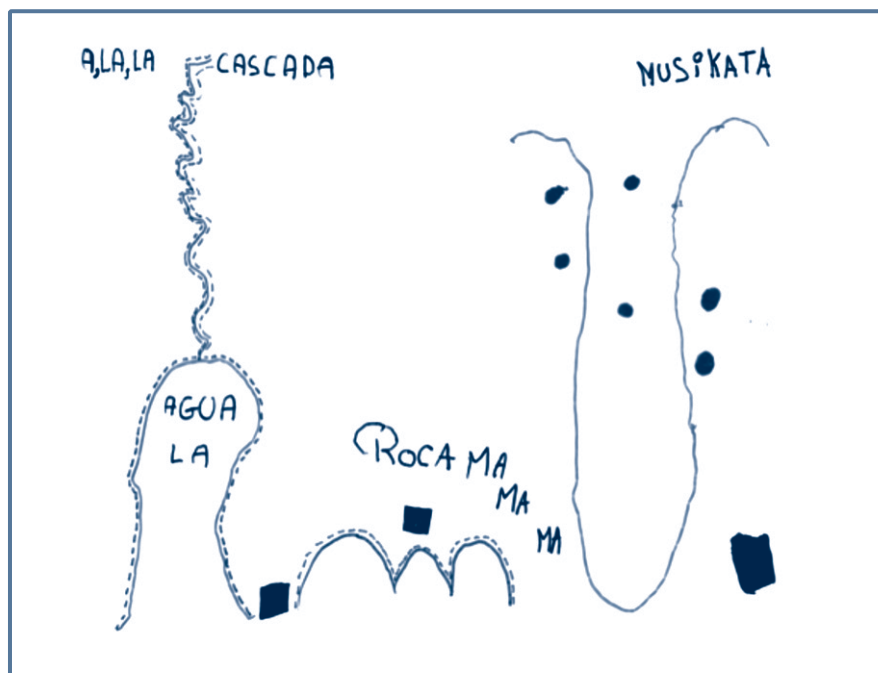


Figure 2
Percussions corporelles sur le thème des Gorges de Saint-Jean. En fonction des dessins, frapper sur son genou droit, gauche ou dans ses mains.

Toutes ces découvertes ont pu être présentées à d'autres classes et aux parents sous forme d'une exposition et d'un spectacle intitulé « Que la Moldau chante! ». Celui-ci retraçait le trajet du cours d'eau en y intercalant certaines des activités exploitées.



Intérêts et difficultés d'un projet interdisciplinaire

Les intérêts de l'interdisciplinarité sont multiples et concernent aussi bien les enfants que les enseignants participants au projet. Pour l'enfant, le projet est toujours générateur d'enthousiasme pour l'étude des matières. Celles-ci sont reliées à quelque chose de concret, à une finalité agréable et artistique et sont donc plus faciles à étudier, plus logiques à retenir. Des enfants intéressés et passionnés par les apprentissages en cours vont fournir un effort supplémentaire pour atteindre leurs objectifs. Leur investissement sera récompensé par la fierté du résultat. Nous observons aussi un impact sur les liens que font les élèves: il ne s'agit plus d'un tiroir pour la musique, d'un autre pour l'éveil et d'un troisième pour le français, mais d'une quantité d'apprentissages qui leur apprennent des informations sur le thème du projet. C'est une formation à la culture générale et un éveil à l'apprentissage. Pour les professeurs concernés, c'est motivant de travailler en équipe, de suivre ensemble l'évolution du projet, de le modifier en cours de route si besoin, de créer ensemble et d'arriver à un résultat enrichissant pour tous les partenaires.

La première et la plus grande des difficultés est malheureusement organisationnelle. Des professeurs désirant instaurer un projet interdisciplinaire en humanités se trouvent vite bloqués par des problèmes d'horaires et de groupe-classe. Une seconde difficulté, mais qui peut être vite réglée par des explications claires, est la confusion qu'il peut parfois y avoir entre les différentes matières. (Ex: Les Temps

Modernes recouvrant la période allant de 1453 à 1789 correspondent en musique à une partie de la Renaissance, l'ère de la musique Baroque et le début de la période Classique). Il est donc utile de comparer et de commenter ces deux lignes du temps. Une difficulté relevée par beaucoup d'enseignants est la *perte de temps*. « J'aimerais faire de l'interdisciplinaire mais alors je n'arriverai pas au bout de mon programme! » Or il est important que ce projet mobilise des compétences et des apprentissages présents dans les socles de compétences.

L'immersion dans l'univers de la *Moldau* de Smetana fut avant tout émerveillement pour chacun, mais aussi déclencheur d'éveils. L'exploitation progressive de l'œuvre a permis aux enfants de s'initier au décryptage de la musique, de s'approprier un poème symphonique, et d'y puiser des ressources de connaissances dans divers registres: géographie, histoire, français, mathématique, expression corporelle... Son interprétation fut facteur de structuration et de socialisation. Sa présentation a nécessité rigueur, assurance et confiance en soi. La musique s'avère en tous cas un précieux outil de transmission de compétences, de réconciliation d'élèves en décrochage avec le programme scolaire, une source d'épanouissement personnel et un vecteur d'enthousiasme collectif. ■

LA BARBE DU COMTE OU LA CRÉATION D'UN OPÉRA AVEC UNE CLASSE DE 6^e PRIMAIRE

Vinciane Hanquet

Institutrice à l'École fondamentale Martin V,
Louvain-la-Neuve

Voilà déjà quelques années que ce beau rêve est devenu réalité ! Vivre la création d'un opéra avec mes élèves de sixième primaire fut une révélation encore plus convaincante qu'au contact de la passion des adultes, les enfants comprennent qu'il y a quelque chose de grand à gagner... La musique, le chant ont porté ce projet d'un an et ouvert chacun de mes 26 élèves à une dimension d'accueil, de respect, d'audace et de joie intense. Comme chaque année, je n'ai pu commencer ce mois de septembre 2007 sans avoir un rêve pour mes élèves. Un rêve de les faire grandir à travers un projet les mettant face à une multitude d'apprentissages et leur offrant le cadeau de relever un véritable défi.

Créer un opéra de A à Z ! Texte, musique, décors, costumes, instruments d'accompagnement... Et surtout chanter, oser, se dépasser, affronter ses peurs, accueillir les autres, aller vers l'inconnu... Voilà le décor planté en ce début du mois de septembre. Lorsque j'ai proposé à mes élèves de réaliser un opéra, bon nombre d'entre eux ne savaient pas vraiment ce que ce mot recouvrait. Il a fallu que chacun s'en fasse une représentation. Pour ce faire, dans un premier temps, je leur ai fait visionner des morceaux d'opéra choisis afin qu'ils réalisent combien l'opéra est un art complet qui recouvre une multitude de disciplines. Cet épisode n'a pas créé que des partisans au projet ! Chanter autre chose que du « rap ou... » cela paraissait

impensable et presque ridicule pour certains d'entre eux... C'est un moment fragile où comme enseignante on se demande si on fait bien ou pas !

Dans un deuxième temps, nous avons consulté des livrets d'opéra, les avons lus, avons comparé les textes, découvert les genres, répertorié les expressions, travaillé les différentes manières d'exprimer ses sentiments, ses émotions. L'expression est bien différente à l'opéra que dans le théâtre ou dans un livre ou encore dans la réalité. Ce fut un long travail de recherches et de comparaisons d'une grande importance pour la suite de la démarche. Forts de ce bagage, j'ai proposé au groupe de lire un conte d'un auteur italien Italo Calvino : *La Barbe du Comte*, petit conte merveilleux en deux pages. Ce texte serait la base de notre travail suivant qui était l'écriture d'une histoire et la traduction en une pièce chantée. L'écriture de l'histoire à partir de celle d'Italo Calvino a été un grand tournant dans le regard que les enfants ont posé sur le projet. Cela devenait progressivement leur histoire et leur entreprise ! En groupe puis individuellement, des éléments subtils et des nombreuses rajoutes plus importantes, notamment de certains personnages et d'une nouvelle intrigue ont rendu ce texte tout à fait original et personnel. Cela devenait leur Histoire qu'ils allaient pouvoir traduire en dialogues écrits en vers et en rimes. Notre projet prenait vraiment son envol, devenait vivant, riche et commençait à s'inscrire dans notre quotidien. Chaque matin dans un premier temps pour apprivoiser cette nouvelle dynamique, Marie-Pascale, une chanteuse professionnelle venait faire des exercices de voix. Grand apprentissage de

concentration, de respect de soi et de l'autre, d'audace, de courage et de dépassement de soi. Les débuts de l'apprentissage du chant ont été très laborieux et ont nécessité beaucoup de patience et de cadrage. À ce stade là, rien n'était gagné et je me demandais chaque nuit si je n'avais décidément pas mis la barre trop haut ! La suite nous prouvera le contraire. Nous chantions tous les jours pour travailler nos voix et pendant ce temps là, notre travail d'écriture avançait chaque jour. Tantôt à deux ou trois, tantôt en groupes de filles (les femmes du village) ou en groupe de garçons (les soldats) en consultant dictionnaire, dictionnaire des synonymes, listes de mots répertoriés dans les livrets consultés...

Comme par enchantement, après presque trois mois, notre livret était prêt et chacun en était vraiment fier... L'étape suivante s'imposait à nous et devenait urgente. Créer les mélodies et passer au stade du chant. Pour ce travail qui fut exceptionnel, Vincent a accompagné les enfants. Un travail quotidien avec ce créateur respectueux de la composition des enfants nous a permis après chaque séance d'avoir plus ou moins cinq dialogues chantés dans lesquels les enfants retrouvaient entièrement ce qu'ils avaient proposé comme mélodie et ce à travers de nombreux exercices très variés. Chaque semaine durant deux gros mois, notre cd s'agrandissait et en classe nous chantions chaque morceau tous ensemble. Il n'était encore nullement question d'attribuer les rôles même si certains le désiraient fortement. Le but était de pouvoir globalement tout chanter et d'être heureux de vivre 3 fois par semaine notre période de chant accompagné de Marie-Pascale qui était exigeante et poussait les enfants à la presque perfection ! Nous chantions, les enfants avaient chacun leur cd ce qui leur permettait de s'exercer chez eux. Pendant ce temps là Piet créait les partitions d'orchestre pour sept instruments. Ce magicien de la musique a permis aux élèves de mesurer cette part de la composition. À notre grand étonnement, aucun enfant ne souhaitait jouer dans l'orchestre. Nous avons donc tous ensemble décidé que

celui-ci serait alors entièrement composé d'adultes pour les représentations en Belgique et pour celles que nous allions donner en Italie l'orchestre serait étoffé de 30 élèves de l'école de musique de Trévise qui dès le mois de mars se sont mis à travailler avec acharnement, de leur côté en s'appropriant texte et mélodies. Tout le monde travaillait ferme... musiciens et chanteurs et nous retrouvions régulièrement afin d'ajuster nos violons. Ce travail nous était tellement précieux. Après tout, nous étions tous dans le même bateau et quatre représentations étaient prévues en Belgique fin du mois de mai suivie de deux représentations en Italie.

Le texte, le chant, la musique... Il nous fallait aussi penser aux décors, aux costumes, au jeu scénique. Pour réaliser nos décors, nous avons pour commencer choisi une époque et un lieu pour notre pièce qui se jouerait au temps de la Renaissance, époque que nous nous sommes mis à découvrir avec grand intérêt. À travers les livres nous avons découvert comment s'habillaient les soldats de cette époque, les bourgeois, les paysans... Nous avons dessiné et réalisé cinq magnifiques maquettes, toiles de fond com-


prises, qui représenteraient les cinq grands tableaux de notre spectacle. Afin de réaliser nos décors en bois, nous avons sollicité l'aide d'élèves étudiants en menuiserie. Une fois par semaine, les élèves, par groupe de six se retrouvaient dans cet univers, chacun épaulé par un adolescent qui les aidait à exécuter leur demande, maquettes à l'appui. Quel extraordinaire rencontre et motivation commune pour une valorisation des compétences de ces jeunes qui se sentaient responsables de notre opéra ! De ce travail naitront arbres gigantesques, chandeliers et verres géants, animaux... Quant aux costumes, ceux que les enfants avaient soigneusement dessinés pour les personnages de la maquette ... il a fallu réaliser les patrons dans un premier temps et dans des tailles différentes ! Ce moment coïncidait tout à fait bien avec celui où il fallait attribuer les rôles. Dure épreuve mais riche moment d'acceptation, de renoncements et de positivisme. In fine, chaque enfant avait quatre ou cinq rôles en solo ou en chœurs Et nous voilà tous aidés des bonnes mamans couturières épaulant leurs petits enfants, au travail afin de réaliser 125 costumes. Le chant prenait tous les jours un peu plus de force, d'enracinement et le désir d'un spectacle de grande qualité mettait notre défi haut ! L'exigence de Marie Pascale pour le travail de la voix et celui de Stéphanie pour le jeu scénique ont forcé l'endurance et la volonté de chacun. Dans une société où on voudrait un résultat immédiat, les enfants ont été confrontés à tous ces exercices de préparation en profondeur afin de leur permettre de donner le « fond d'eux-mêmes ». Et le travail de la scène seul, en groupe ou tous ensemble a été un vrai tour de force !

Tout ce travail augmentait chaque jour l'enthousiasme, la générosité de soi, la solidarité et l'engagement de chacun au service de ce projet fou. C'est dans cette merveilleuse dynamique, que un mois avant nos représentations, nous avons passé cinq jours tous ensemble, dans un superbe cadre afin de vivre notre opéra. C'est là que nous avons tous senti au plus profond de nous et avec émotion combien, adultes et enfants, nous étions tous acteurs, actifs, créateurs. Les enfants tour-

naient dans les ateliers de chant, musique, couture, peinture, création d'instruments de musique, expression scénique pour se retrouver ensemble à divers moments pour chanter ! Un véritable « opéracadémie » pendant lequel musiciens, chanteurs, experts, nous avons travaillé, ri, progressé et surtout duquel nous sommes rentrés presque prêts pour cette belle aventure de jouer devant un public.

Le grand jour arrivait à grands pas, les invitations étaient lancées et le nombre de spectateurs augmentait de jour en jour... Nous commencions tous à être fiers de notre travail commun et heureux de tout ce que ce projet nous avait fait découvrir, grandir et améliorer dans notre vie de classe. Une vraie solidarité était née et nous portait pour les jours à venir. Chaque moment de chant devenait une fête et nous rendait plus unis. Les cours généraux avaient pris une autre allure et l'investissement des élèves et leur responsabilité face à leurs apprentissages étaient devenu exceptionnels. L'adage « La musique adoucit les mœurs » était bel et bien vivant ! C'est dans une salle comble que notre première représentation a eu lieu. Quel succès ! Chanter un opéra, des chansons d'amour et de guerre, des solos, des duos, des chœurs... Vivre cela à douze ans, abattre les barrières de la peur, jouer au théâtre en chantant haut, fort et juste (ce qui était loin d'être gagné d'avance) et le tout dans un décor grandiose, c'était tout simplement formidable ! Et nous avons enchaîné nos représentations. C'est sur cette merveilleuse vague sur laquelle nous surfions que nous sommes partis à Trévise, en Italie. Nous y avons rejoint Paméla et ses 30 élèves musiciens. Formidable rencontre autour d'un travail commun et d'un émerveillement réciproque. Nos représentation italiennes furent un succès inattendu ponctué de *Brava* !

Voilà comment une passion crée des passions et surtout enracine des comportements positifs, ouverts, responsables afin de relever un défi collectif et personnel grandissant pour aujourd'hui et encore pour demain ! ■


**Tout ce travail
 augmentait chaque jour
 l'enthousiasme,
 la générosité de soi,
 la solidarité et
 l'engagement
 de chacun au service de
 ce projet fou.**



ReMuA : DEUX PROJETS MUSICAUX ET PÉDAGOGIQUES POUR LES ÉCOLES

Sarah Goldfarb

Musicienne pédagogue et direction artistique
de ReMuA

ReMuA, le Réseau de Musiciens-intervenants en Ateliers, est né du désir de mener des actions de médiation culturelle auprès des jeunes. En tant que musicienne, j'ai moi-même beaucoup questionné la place de la musique classique dans notre société. Plusieurs questions ont souvent jalonné une réflexion de fond personnelle : comment amener de nouveaux publics vers ce type de musique ?

D'expérience, pour avoir vécu et travaillé en Grande-Bretagne durant dix ans (je m'y suis formée aux idées de *community music* et de *creative leadership*), je connaissais l'impact de l'atelier musical sur les jeunes : bien mené, un seul atelier pratique basé sur une œuvre spécifique lors duquel ils passent tour à tour du rôle d'auditeur à celui d'interprète ou encore de compositeur, leur donne une appréciation immédiate de la musique qu'ils s'approprient ainsi. Au concert, ils deviennent ainsi des auditeurs éclairés et montrent une capacité d'écoute active, critique et sensible. En créant ReMuA en 2005, j'ai désiré offrir aux jeunes des projets de pratique et création musicale basés sur le répertoire. Notre réseau propose deux formules d'activités musicales destinées aux classes des écoles du maternel, du primaire et du secondaire inférieur. Premièrement, les « Chœurs à l'école » proposent aux enfants de devenir les choristes de leur école, d'écrire des chansons qui leur ressemblent

et qui les racontent, de se produire en concert et, *in fine*, d'enregistrer un cd. Deuxièmement, les « Orchestres à l'école » sont un projet qui prévoit de prêter un parc d'instruments durant trois années à toute une classe. Les élèves apprennent ainsi la musique sous la direction d'un chef d'orchestre et avec l'aide de quelques professeurs d'instruments, et cela à raison de deux ou trois heures par semaine, réparties sur le temps scolaire et parascolaire.

Les chœurs à l'école

Les projets « Chœur à l'école » sont proposés aux écoles depuis 2007. Cette formule convient particulièrement aux classes du maternel et du primaire. En adoptant un chanteur professionnel et un écrivain pendant trois ans, le « Chœur à l'école » remet la voix et l'écriture poétique à l'honneur auprès des plus jeunes dans les écoles. La philosophie du programme « Chœur à l'école » entend proposer à toute une école de participer à un projet qui lie les compétences langagières à l'apprentissage musical. Les élèves ont l'opportunité de peaufiner leur expression orale en apprivoisant le chant et donc en apprenant à mieux parler, mieux prononcer, mieux scander la langue française et par extension mieux la comprendre. Au niveau de l'expression écrite, les jeunes écrivent une chanson en classe et de manière collective. En prenant la plume, ils enrichissent leur vocabulaire, élargissent leur champ lexical et tentent de comprendre la forme poétique. Enfin, l'expres-

sion artistique s'étoffe via la création de chansons et les représentations sur scène en compagnie des artistes.

En pratique

Durant le premier trimestre de l'année scolaire, le chanteur intervenant donne à chaque classe huit ateliers de chant d'ensemble basés sur un répertoire de chansons de traditions variées issues de la musique classique comme de la musique du monde. Huit ateliers pour développer sa voix, apprendre à chanter juste, acquérir des notions musicales de base (hauteur, intensité, timbre, rythme) et apprendre à chanter à plusieurs voix. Chaque classe apprend ici le fonctionnement d'un chœur où le collectif prime nécessairement sur l'individuel et où chacun tient une place singulière. Cette phase se clôture par un concert à l'école, en décembre, auquel sont conviés parents et amis.

Au cours du deuxième trimestre, un intervenant en ateliers d'écriture prend le relais et mène par classe quatre ateliers d'écriture créative. Le thème est choisi par l'enseignant et les enfants. Avec l'intervenant, ils décident de la forme (couplet/refrain - épisode - accumulation, *etc.*) Les enfants écrivent ensuite de manière collective sur les règles précises qu'ils se sont fixées telles que le nombre de pieds, les rimes ou la concordance des temps. L'année se clôture par huit séances de répétition suivies d'un concert en dehors de l'école (généralement en mai ou en juin) et par l'enregistrement d'un cd, qui circule par la suite dans les écoles primaires de la Communauté française dans le but de faire sortir le projet des écoles participantes et de faire chanter par un grand nombre des chansons écrites par des enfants pour des enfants.

Les intervenants de ReMuA sont formés à une pédagogie active qui invite, via des propositions ludiques, l'enfant à participer. Dans le cadre d'un projet de chœur, les enfants sont conviés à chanter des vocalises sur leur prénom, à inventer des gestes musicaux qui seront reproduits par tous en guise d'échauffement, à créer des phrases rythmiques qui seront utilisées en

canon ou en ostinato. Personne n'est jamais exclu, que ce soit pour des problèmes de justesse, de concentration ou de difficulté de langage. Au contraire, les enfants « difficiles » en classe se révèlent être d'excellents participants et sont découverts sous un autre jour.

Dans ce projet, la pratique musicale est un outil puissant, un instrument d'expression et de communication, un moyen de rencontre, de changement, créateur d'enthousiasme et facteur de croissance personnelle. Elle a la particularité d'éveiller un sentiment d'appartenance et d'identité. Elle rassemble, enthousiasme, apaise, élève, guérit parfois.

Les orchestres à l'école

La formule « Orchestre à l'école », proposée aux écoles depuis septembre 2009, s'adresse particulièrement aux trois dernières classes du primaire et aux classes du secondaire inférieur. Elle propose une initiation instrumentale inédite par la participation active des jeunes à la pratique d'ensemble durant les trois années du projet, à raison de trois heures par semaine. Chaque école organise les sessions musicales à la carte, soit durant le temps scolaire, soit en parascolaire.

Les enfants ont la possibilité de choisir un instrument et de se le voir confié pour sa pratique individuelle. ReMuA, avec le soutien des partenaires du projet, met ainsi un parc d'instruments à la libre disposition des enfants. Les orchestres sont construits avec l'aide de deux musiciens chefs d'orchestre, et de l'intervention de quatre à sept professeurs d'instrument, en fonction de la variété des instruments. Deux heures par semaine sont consacrées à la pratique d'ensemble, et une heure est consacrée à l'apprentissage technique par famille d'instruments.

En pratique

Chaque jeune choisit dans les premières semaines du projet son instrument.

Aujourd'hui les Orchestres à l'École sont constitués de : violons, flûtes traversières, clarinettes, saxophones, trompettes, tubes, trombones, claviers, guitares, percussions. Une heure d'apprentissage instrumental par petits groupes précède le travail orchestral. Les partitions sont composées spécialement pour les jeunes. Chaque année les jeunes composent eux-mêmes un morceau via des ateliers d'improvisation structurée. Chaque orchestre donne deux concerts par an, un au sein de l'établissement scolaire, l'autre en dehors. Dans la mesure du possible, une rencontre avec un orchestre professionnel est organisée. Des groupes de musiciens professionnels sont invités à partager les concerts des jeunes.

Le programme « Orchestre à l'école » se veut encourager l'intégration des élèves au sein de l'école (et donc de la société en général) en contribuant à développer l'harmonie collective (l'écoute, le respect d'autrui, l'entraide, le travail en équipe, le respect des règles), les capacités d'apprentissage (la concentration, le plaisir d'apprendre, le goût de l'effort, la persévérance), l'estime de soi et l'autonomie et ce, afin qu'ils puissent donner le meilleur d'eux-mêmes et ainsi augmenter leurs chances de réussite.

Une évaluation du projet s'est tenue de septembre 2009 à mars 2010. L'étude réalisée portait sur 76 participants (toutes écoles confondues). Voici quelques extraits, résultats, conclusions et témoignages qui se trouvent dans cette première évaluation générale et qui reflètent les avancées des orchestres à l'école lors de la première année du projet¹. Les sentiments, les impressions, les apprentissages, la concentration, etc. changent d'une personne à l'autre.

Les élèves ont plus confiance en eux, le fait de faire un concert leur a permis de se sentir valorisés, de voir qu'ils pouvaient arriver à un résultat positif apprécié par un public. L'apprentissage est énorme. En septembre, ces élèves ne connaissaient rien à la musique. Après 6 mois, ils savent présenter plusieurs morceaux et connais-

sent leur instrument. L'attention et la concentration se sont améliorées, les élèves suivent les gestes du chef d'orchestre et restent plus longtemps concentrés sur les directives données, ce qui permet de suivre une structure et d'avoir un morceau ordonné. La séance d'orchestre constitue un moment privilégié qui permet aux élèves de sortir pendant quelques heures du cadre scolaire.

Changerons-nous le paysage culturel belge et ferons-nous en sorte que les salles de concerts se remplissent de jeunes en provenance d'horizons socio-culturels variés ?

Rien n'est moins sûr. Ce qui est sûr c'est que ces jeunes savent tous reconnaître un instrument d'orchestre à l'audition, qu'ils sont emballés à l'idée d'aller écouter un concert, et qu'ils font preuve d'une ouverture à toutes les musiques.

En outre, au sein de l'école, les chœurs et les orchestres transforment le paysage en responsabilisant et en motivant chaque élève, transforment le rapport enseignant-élève via un projet commun, dynamisent l'école autour d'un projet fédérateur qui soude l'équipe pédagogique. Au sein de la Communauté Française, ces projets favorisent des rencontres entre musiciens, enfants, enseignants et parents dans une participation active à la vie culturelle, participation à laquelle chacun a droit. ■

NOTE

- 1 Les résultats et graphiques du projet *Orchestre à l'école* sont extraits de l'évaluation réalisée entre septembre 2009 et mars 2010. L'évaluation complète est disponible sur demande à l'ASBL ReMuA.

LA « MUSICO-PÉDAGOGIE », VECTEUR DE DÉCLOISONNEMENT ENTRE DISCIPLINES SCOLAIRES ET ÉVEIL MUSICAL EN CLASSE

Sophie Mulkers

Responsable pédagogique à
la Fédération des Jeunesses Musicales de
la Communauté française

Affirmer que l'éducation musicale a un impact positif sur la construction harmonieuse et l'épanouissement global de l'individu revient aujourd'hui à sombrer dans le lieu commun. Il n'est fort heureusement pas un scientifique rigoureux ou un pédagogue averti qui soutiendrait le contraire. Comme le rappelle M. Zulauf, « si l'on établit la liste des bénéficiaires, tels qu'ils figurent dans les écrits dès l'Antiquité, (...) force est de constater que de multiples domaines se trouvent mentionnés, et ce, de manière souvent récurrente »¹. Le débat se porte actuellement sur une autre scène : comment, dans un univers scolaire où l'éveil musical fait depuis (trop) longtemps figure de parent pauvre, suite à de multiples errements politiques notamment, réinstaurer et revaloriser une démarche artistique favorisant une synergie entre intervenants musicaux, directeurs d'établissements, enseignants, élèves et ... prescrits institutionnels ?

Les Jeunesses Musicales, qui depuis des décennies encouragent les jeunes à la pratique de la musique et à la découverte de toutes ses formes via un large éventail d'initiatives et de formations, ont mis en place un projet novateur, intitulé « Musico-pédagogie » et bénéficiant du soutien du cabinet de la Ministre de l'Enseignement Obligatoire M.-D. Simonet.

Historique du projet

De 1985 à 1987, les Jeunesses Musicales du Luxembourg belge mènent un projet pilote d'éveil musical dans l'enseignement maternel qui est ponctué en 1988 par un colloque international placé sous la double présidence de Robert Wangermée, Président du Conseil de la Musique et de Bernard Focroulle, Président de la Fédération des Jeunesses Musicales. Cette rencontre donne lieu à une publication du magazine *Orphée Apprenti* consacrée à *La musique à l'école maternelle*. Les résultats dégagés plaident déjà vigoureusement en faveur de la réinsertion d'une démarche artistique dans le quotidien scolaire dès le plus jeune âge.

Par la suite, au fil des ans, différentes tables rondes ont à nouveau été consacrées à ce sujet, faisant émerger les mêmes conclusions, sans pour autant générer de remédiation significative sur le terrain scolaire. Comme le soulignait déjà Robert Wangermée en 1989, « c'est en établissant des liens constructifs et permanents entre les différentes institutions culturelles, sociales et politiques de notre Communauté que l'on brisera le cercle vicieux de l'insuffisance de l'enseignement musical à tous les niveaux »². Dans cette optique, et animées d'un vif désir de sortir de cette impasse structurelle, les Jeunesses Musicales ont décidé l'an dernier de se ressaisir de ce projet de « musico-pédagogie » et d'en faire une

sorte de recherche-action au sein de huit établissements d'enseignement fondamental.

Mise en œuvre actuelle

Elles ont tout d'abord veillé à conférer à cette entreprise une dimension fédérale afin qu'elle puisse essaimer et fructifier à travers toute la Communauté française. Il faut rappeler en effet que les Jeunesses Musicales déploient leur action par le biais de huit entités régionales.

Depuis janvier de cette année 2011, la Fédération des Jeunesses Musicales propose donc, dans 24 classes tous réseaux d'enseignement confondus, et ce, de la 3^{ème} maternelle à la 4^{ème} primaire deux séances hebdomadaires de « musico-pédagogie ». Chaque école accueille également deux concert(s) ou spectacle(s) repris au programme des tournées Jeunesses Musicales de la saison 2010-2011. Ces prestations sont préparées en amont et font l'objet d'exploitations diversifiées par la suite. Cette nouvelle initiative repose sur un postulat : le retentissement d'une pratique musicale aussi régulière que possible sur les matières scolaires dispensées quotidiennement est clairement positif à condition d'établir des liens, de jeter des ponts entre les deux.

Cette démarche donne ainsi la chance à des centaines d'enfants de profiter de séances gratuites d'éveil musical deux fois par semaine. Elles sont dispensées par des animateurs Jeunesses Musicales (JM) dotés d'une expérience significative et spécifiquement formés à la prise en charge de ces modules de « musico-pédagogie ».

Objectifs

La vocation première de ce projet est une transversalité permettant aux enseignants de conduire leur programme de

cours sans aménagement particulier tout en inscrivant une pratique musicale régulière au sein de la classe. Ils sont dès lors invités à relayer l'action des animateurs JM aussi souvent que possible.

Ils bénéficient à cet effet d'une formation continuée faisant écho au contenu des ateliers et leur permettant de se familiariser ou de s'aguerrir par rapport à la discipline musicale. Les titulaires qui le souhaitent peuvent également mener une séance face à leurs élèves, sous la houlette de l'animateur référent qui les rencontre ensuite pour leur fournir conseils et pistes de travail.

Cet objectif général de « transversalité » impose une articulation constante et sans cesse actualisée des contenus des ateliers, d'une part aux recommandations des socles de compétences relatifs aux apprentissages de base, d'autre part, aux programmes et thématiques envisagés par chaque enseignant au sein de sa classe. Cela suppose évidemment une concertation régulière entre les animateurs en charge des ateliers et les titulaires des classes visées.

Différents axes sont envisagés au sein des classes : la structuration de l'espace et du temps, la latéralisation, la (dis)symétrie, la construction de textes, des registres de vocabulaires spécifiques, l'évocation de périodes historiques et de zones géographiques variées. Une grande attention est également accordée à l'ouverture culturelle, la stimulation de la créativité, le développement de l'écoute, de la concentration, de la mémoire...

En ligne de mire : une évolution des représentations ; pour les enseignants, pour les animateurs JM mais aussi pour les élèves concernés par le projet. Les premiers découvrent qu'intégrer l'éveil musical aux matières abordées n'équivaut pas nécessairement à un surcroît de travail. Ils disposent en outre pour l'avenir d'une sorte de « catalogue d'activités » à développer et reproduire avec leurs élèves dans le cadre d'un soutien aux autres disciplines ou plus simplement pour cultiver le

plaisir de faire de la musique ensemble. Les deuxièmes approfondissent notamment leur connaissance des socles de compétence, expérience dont les apports seront clairement réutilisables, et adaptent leurs propositions musicales.

Quant aux enfants, le retentissement de l'angle d'approche inédit qui leur est offert dans l'appréhension de certaines disciplines est nettement favorable, surtout pour ceux que le décrochage menace. Des connections s'établissent, des raisons s'élaborent, des « pourquoi » trouvent réponse. Pour M. Zulauf, « la création artistique, de par sa dimension symbolique, interroge l'être dans son ensemble et elle oblige à se poser la question du sens de ce que l'on fait, de ce que l'on sait, de ce que l'on est »³. ■

NOTES

- 1 ZULAUF, Madeleine, *Education artistique : Bonus garanti ?*, Conférence dans le cadre du Symposium National « Arts et Education », Lucerne, 17 juin 2010.
- 2 WANGERMEE, Robert, *Le colloque de Bastogne... et après* in « Orphée apprenti » n°7 & 8, Bruxelles, Mars 1989, pp. 7-10.
- 3 ZULAUF, Madeleine, *Ibidem*.

04

Bibliographie

- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, Ph.** (éds.) (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Lang.
- Bain, D.** (1988). *L'évaluation formative fait fausse route*. Mesure et évaluation en éducation, 10/2, 23-32.
- Bangert, M. & Schlaug, G.** (2006). Specialization of the specialized in features of external human brain morphology. *The European Journal of Neuroscience*, 24 (6), 1832-1834.
- Bangerter, A. & Heath, C.** (2004). The Mozart effect: tracking the evolution of a scientific legend. *The British Journal of Social Psychology*, 43 (Pt 4), 605-623.
- Baumann, S., Koeneke, S., Schmidt, C. F., Meyer, M., Lutz, K. & Jancke, L.** (2007). A network for audio-motor coordination in skilled pianists and non-musicians. *Brain Research*, 1161(d), 65-78.
- Bavelier, D., & Neville, H. J.** (2002). Cross-modal plasticity: where and how? *Nature Reviews. Neuroscience*, 3 (6), 443-452.
- Bengtsson, S. L., Nagy, Z., Skare, S., Forsman, L., Forssberg, H. & Ullén, F.** (2005). Extensive piano practicing has regionally specific effects on white matter development. *Nature Neuroscience*, 8 (9), 1148-1150.
- Bertrand, R., Blais, J.-G. & Raïche, G.** (2004). *Modèles de mesure: l'apport de la théorie des réponses aux items*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Berkowitz, A. L. & Ansari, D.** (2008). Generation of novel motor sequences: the neural correlates of musical improvisation. *NeuroImage*, 41 (2), 535-543.
- Berkowitz, A. L. & Ansari, D.** (2010). Expertise-related deactivation of the right temporoparietal junction during musical improvisation. *NeuroImage*, 49 (1), 712-719.
- Bigand, E. & Poulin-Charronnat, B.** (2006). Are we "experienced listeners"? A review of the musical capacities that do not depend on formal musical training. *Cognition*, 100 (1), 100-130.
- Biget, A.** (1998). *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement musical*. Paris : Cité de la musique.
- Billier, S.** (1990). *Le déchiffrage ou l'art de la Première interprétation*. Paris : Leduc.
- Bloom, B. S., Hastings, Th. & Madaus, G. F.** (1971). *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York (NY): Mac Graw Hill (5/1981).
- Bourdieu, P.** (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Editions de Minuit.
- Bontinck, I.** (Ed.) (1974). *New Patterns of Musical Behaviour of the Young Generation in Industrial Societies*, Irmgard Bontinck. Vienne.
- Boudinet, G.** (2006). « Pourquoi apprendre la musique de nos jours ? » Texte de la conférence lors de la Journée-Rencontre du vendredi 1^{er} décembre 2006 : *La place du musicien-intervenant dans les politiques culturelles des villes*. Orsay : Centre de Formation des musiciens Intervenant à l'école (CFMI).
- Bourdoncle, R.** (1993). « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe ». *Revue française de pédagogie*, 105, 83-113.
- Brandstätter, U.** (1995). « L'enseignement de groupe dans l'apprentissage d'un instrument » in *L'école de musique en Europe*, pp. 145-153. Allemagne : Schott Musik International.
- Brochard, R., Dufour, A. & Després, O.** (2004). Effect of musical expertise on visuospatial abilities: evidence from reaction times and mental imagery. *Brain and Cognition*, 54 (2), 103-109.
- Cardinet, J.** (1983). *Des instruments d'évaluation pour chaque fonction*. Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Cardinet, J.** (1997). De la théorie classique des tests à la théorie de la généralisabilité : l'apport de l'analyse de la variance. *European Review of Applied Psychology*, 47/3, 197-205.
- Chion, M.** (1993). *Le promeneur écoutant*. Paris : Plume.
- Chomsky, N.** (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Collectif** (1997). *Marsyas. Revue de pédagogie musicale et chorégraphique. L'évaluation*, 41. Paris : Cité de la musique.
- Conseil des CFMI** (2010). *La formation du musicien intervenant* (janvier).
- Coulangeon, Ph.** (2010). Les métamorphoses de la légitimité. Classes sociales et goût musical en France, 1975-2008. *Actes de la Recherche en sciences sociales* (mars), 181-182.
- De Clercq, T. & Temperley, D.** (2011). Popular Music. *A corpus analysis of rock harmony*, 30 (1). Cambridge University Press, 47-70.
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X.** (1993). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck Université.
- De Ketele, J.-M. & Gérard, Fr.-M.** (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28/3, 1-26.
- De Ketele, J.-M.** (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV-1, 25-37.
- De Landsheere, G.** (1979), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Desmond, M.** (1998). « The music teacher's dilemma – Musician or Teacher ? » *International Journal of Music Education*, 32, 3-23.
- Develay, M.** (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.
- Eicker, G.** (éd.) (2006). *Statistical Information about the European Music School Union*. Utrecht: EMU.
- Eicker, G. & Koops, G.** (2010). *Music Schools in Europe*. Utrecht : EMU.
- Elbert, T., Pantev, C., Wienbruch, C., Rockstroh, B. & Taub, E.** (1995). Increased cortical representation of the fingers of the left hand in string players. *Science*, 270 (5234), 305-307.
- Everett, W.** (2004). Making Sense of Rock's Tonal Systems. *Music Theory Online*, 10 (4).
- Everett, W.** (2009). *The Foundations of Rock. From "Blue Suede Shoes" to "Suite: Judy Blue Eyes"*. Oxford University Press.

- Forgeard, M., Winner, E., Norton, A. & Schlaug, G.** (2008). Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning. *PLoS one*, 3 (10), e3566.
- Freinet, C.** (1994). *Œuvres pédagogiques*. Paris : Seuil.
- Gal, R.** (1964). Quelle formation pour les maîtres et quelle pédagogie dans une école démocratique ? Où en est la pédagogie ? www.meirieu.com/PATRIMOINE/rogergal.pdf, consulté le 5 août 2011
- García Gallardo, C.** (2000). Shenkerian Analysis and Popular Music. *TRANS-Transcultural Music Review*, 5 (article 3)
- Gaser, C. & Schlaug, G.** (2003). Brain structures differ between musicians and non-musicians. *J. Neurosci.*, 23 (27), 9240-9245.
- Gérard, Fr.-M.** (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, 156 (avril), 26-34.
- Giot, B.** (2002). *Renouveau des pédagogies musicales Analyse et développement des innovations dans les cours d'instrument semi-collectifs*, Liège : Rapport de recherche, Service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège.
- Giot, B. & Baye, A.** (2003). *Innovations dans l'enseignement musical : apports et limites des cours d'instruments semi-collectifs. Pistes de réflexion et d'action*. Liège : Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.
- Halwani, G. F., Loui, P., Rüber, T. & Schlaug, G.** (2011). Effects of practice and experience on the arcuate fasciculus: comparing singers, instrumentalists, and non-musicians. *Frontiers in psychology*, 2 (July), 156.
- Hebrard, R.** (1988). *Harissa*. Lyon : Môméludies, collection Musemporaires.
- Hennion, A.** (1997). « La médiation ou le retour du refoulé ». *Revue Enseigner la musique*, 1, *La médiation*, 9-26.
- Hoch, L., Tillmann, B. & Poulin-Charronat, B.** (2008). Musique, syntaxe et sémantique : des ressources d'intégration structurale et temporelle partagées ? *Revue de Neuropsychologie*, 18 (0), 33-59.
- Hyde, K. L., Lerch, J. P., Zatorre, R. J., Griffiths, T. D., Evans, A. C. & Peretz, I.** (2007). Cortical thickness in congenital amusia: when less is better than more. *The Journal of Neuroscience*, 27 (47), 13028-13032.
- Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C. & Schlaug, G.** (2009). Musical training shapes structural brain development. *The Journal of Neuroscience*, 29 (10), 3019-3025.
- Jancke, L., Koeneke, S., Hoppe, A. & Rominger, C.** (2009). The architecture of the golfer's brain. *PLoS One*, 4 (3), e4785.
- Joubert, C.-H.** (1988). *Métier : Musique ! Quel enseignement musical pour demain ? Tome 2*. Paris : IPMC.
- Joubert, C.-H.** (1996). *Enseigner la musique*. Paris : Vandeveld.
- Jurmo, P. & Folinsbee, S.** (1994). *L'évaluation collective*, trad. M. Audet & B. Deschênes (1994). Toronto : ABC Canada.
- Keenan, J. P., Thangaraj, V., Halpern, A. R. & Schlaug, G.** (2001). Absolute pitch and planum temporale. *NeuroImage*, 14 (6), 1402-1408.
- Kleber, B., Veit, R., Birbaumer, N., Gruzelier, J. & Lotze, M.** (2010). The brain of opera singers: experience-dependent changes in functional activation. *Cerebral Cortex* (New York, NY: 1991), 20 (5), 1144-1152.
- Koelsch, S.** (2011). Toward a neural basis of music perception - a review and updated model. *Frontiers in Psychology*, 2 (June), 110.
- Koelsch, S., Fritz, T., Schulze, K., Alsop, D. & Schlaug, G.** (2005). Adults and children processing music: an fMRI study. *NeuroImage*, 25(4), 1068-1076.
- Kraus, N. & Chandrasekaran, B.** (2010). Music training for the development of auditory skills. *Nature Reviews. Neuroscience*, 11 (8), 599-605.
- Lahav, A., Boulanger, A., Schlaug, G. & Saltzman, E.** (2005). The power of listening: auditory-motor interactions in musical training. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 189-194.
- Landowski, M.** (1979). *Batailles pour la musique*. Paris.
- Lartigot, J.-Cl. & Sprogis, E.** (1991). *École de musique, un changement bien tempéré*. Edisud.
- Laveault, D.** (2005). L'évaluation et les compétences: continuité et progression. *Formation et profession*, 11-1 (avril), 18-22.
- Lebrun, M.-A., Moreau, P., McNally-Gagnon, A., Mignault Goulet, G. & Peretz, I.** (2011). Congenital amusia in childhood: A case study. *Cortex*, 1-6.
- Leclercq, D.** (2008) *A la recherche de la triple concordance en éducation*. Liège : Université de Liège, LabSET, IFRES. <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/22286>, consulté le 15 mars 2011.
- Lotze, M., Scheler, G., Tan, H.-R. M., Braun, C. & Birbaumer, N.** (2003). The musician's brain: functional imaging of amateurs and professionals during performance and imagery. *NeuroImage*, 20 (3), 1817-1829. doi:10.1016/j.neuroimage.2003.07.018
- Loui, P., Li, H. C., Hohmann, A. & Schlaug, G.** (2011). Enhanced cortical connectivity in absolute pitch musicians: a model for local hyperconnectivity. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23 (4), 1015-1026.
- Maréchal, M.** (2011). Premiers pas dans l'improvisation musicale : plaidoyer pour l'usage de la modalité. *Le Rythme*.
- Medam, A.** (2006). *Ce que la musique donne à entendre*. Liber.
- Meeùs, N.** (1988). Vecteurs harmoniques : Essai d'une systématique des progressions harmoniques. *Fascicules d'analyse musicale I*, 87-106.
- Meeùs, N.** (1992). Transitivité, rection et fonctions tonales. Une approche cognitive de la tonalité. *Fascicules d'analyse musicale*, 26, 26-29.
- Meyer, L. B.** (1956, trad. 2011) *Emotion et signification en musique*. Actes Sud, INA.
- Molino, J.** (2009). *Le singe musicien. Sémiologie et anthropologie de la musique*. Actes Sud, INA.
- Montinaro, A.** (2010). The musical brain: myth and science. *World Neurosurgery*, 73 (5), 442-453.
- Moore, A.** (1995). The so-called "flattened seventh" in rock. *Popular Music*, 14, 185-201.

- Morronegiello, B. & Roes, C.** (1990). Children's memory for new songs: Integration or independent storage of words and tunes? *Journal of Experimental Child Psychology*, 50 (1), 25-38.
- Norton, A., Winner, E., Cronin, K., Overy, K., Lee, D. J. & Schlaug, G.** (2005). Are there pre-existing neural, cognitive, or motoric markers for musical ability? *Brain and Cognition*, 59 (2), 124-134.
- Nunziati, G.** (1990). « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », *Les Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Owen, A. M., Hampshire, A., Grahn, J. a, Stenton, R., Dajani, S., Burns, A. S., Howard, R. J. & al.** (2010). Putting brain training to the test. *Nature*, 465 (7299), 775-778.
- Ozdemir, E., Norton, A. & Schlaug, G.** (2006). Shared and distinct neural correlates of singing and speaking. *NeuroImage*, 33 (2), 628-635.
- Oztürk, A. H., Tasçioğlu, B., Aktekin, M., Kurtoglu, Z. & Erden, I.** (2002). Morphometric comparison of the human corpus callosum in professional musicians and non-musicians by using in vivo magnetic resonance imaging. *Journal of Neuroradiology*, 29 (1), 29-34.
- Pantev, C. & Herholz, S. C.** (2011). Plasticity of the human auditory cortex related to musical training. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* (July).
- Paveau, M.-A.** (2006). Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition. Paris : Presses Sorbonne nouvelle.
- Peretz, I., Champod, A.-S. & Hyde, K. L.** (2003). Varieties of Musical Disorders. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999 (1), 58-75.
- Peretz, I., Cummings, S., & Dubé M.-P.** (2007). The genetics of congenital amusia (tone deafness): a family-aggregation study. *American Journal of Human Genetics*, 81 (3), 582-588.
- Peretz, I., Brattico, E., Järvenpää, M. & Tervaniemi, M.** (2009). The amusic brain: in tune, out of key, and unaware. *Brain: a Journal of Neurology*, 132 (Pt 5), 1277-1286.
- Perrenoud, P.** (1992). *Les procédures ordinaires d'évaluation, freins au changement des pratiques pédagogiques*. Genève : service de la recherche sociologique.
- Phillips-Silver, J., Toiviainen, P., Gosselin, N., Piché, O., Nozaradan, S., Palmer, C. & Peretz, I.** (2011). Born to dance but beat deaf: a new form of congenital amusia. *Neuropsychologia*, 49 (5), 961-969.
- Popelard, M.-H.** (2007). Sensibiliser à l'art les tout petits. *L'abstra It*, 2, 3-8.
- Popper, K.** (1972, R/1979). La connaissance objective. Une approche évolutionniste, trad. J.J. Rosat (1991), Paris : Champs Flammarion.
- Popper, K.** (1976, R/2002). *Unended Quest; an Intellectual Autobiography*. New York (NY) : Routledge.
- Reber, A.** (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General*, 118 (3), 219-235.
- Regnard, Fr. & Mottier Lopez, L.** (éds.) (à paraître). *Former à l'enseignement musical: pratiques et problématique*. Paris : L'Harmattan.
- Rey, B.** (2009). Peut-on enseigner la créativité. *Orphée Apprenti*, NS1, 18-24.
- Rodrigues, A. C., Loureiro, M. A. & Caramelli, P.** (2010). Musical training, neuroplasticity and cognition. *Brain*, 4 (4), 277-286.
- Ropé, F.** (2001). Sociologie du curriculum et didactique du français en France. *Revue française de pédagogie*, 135, 35-44.
- Roy, D.** (2008). *Les enjeux de l'évaluation en école de musique*. CeFEdeM Bretagne-Pays de la Loire.
- Savouret, A.** (2010). Introduction à un solfège de l'audible. *L'improvisation libre comme outil pratique*. Éditions Symétrie, collection Pédagogie.
- Schaeffer, P.** (1966). *Traité des objets musicaux*. Paris : Seuil.
- Schellenberg, E. G.** (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15 (8), 511-514.
- Schellenberg, E. G.** (2005). Music and Cognitive Abilities. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (6), 317-320.
- Schellenberg, E. G.** (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98 (2), 457-468.
- Schepens, E.** (2002). A propos du temps dans l'école de musique. *Enseigner la musique*, 5, 107-117.
- Schlaug, G.** (2001). The brain of musicians. A model for functional and structural adaptation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930 (1), 281-299.
- Schlaug, G., Jancke, L., Huang, Y. & Steinmetz, H.** (1995). In vivo evidence of structural brain asymmetry in musicians. *Science*, 267 (5198), 699-701.
- Schlaug, G., Jancke, L., Huang, Y., Staiger, J. & Steinmetz, H.** (1995). Increased corpus callosum size in musicians. *Neuropsychologia*, 33 (8), 1047-1055.
- Schlaug, G., Norton, A., Overy, K. & Winner, E.** (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 219-230.
- Schloezer (de), B.** (1947). *Introduction à Jean-Sébastien Bach. Essai d'esthétique musicale*. Paris : NRF.
- Schneider, C.** (2000). *L'enseignement de la culture musicale dans les conservatoires*. Paris : Cité de la musique, collection Points de vue.
- Schneider, P., Scherg, M., Dosch, H. G., Specht, H. J., Gutschalk, A. & Rupp, A.** (2002). Morphology of Heschl's gyrus reflects enhanced activation in the auditory cortex of musicians. *Nature neuroscience*, 5 (7), 688-694.
- Schön, D. A.** (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In Jean-Marie Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, pp. 201-222. Paris : PUF.
- Scriven, M.** (1967). The Methodology of Evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, pp. 39-83. Chicago (IL) : Rand Mac Nally.
- Sebillé, Chr.** (2011). Avant-Propos du programme (avril-Juin). Saison du Centre national de création musicale – Césaré.

- Seve, B.** (2002). *L'altération musicale*. Paris : Seuil.
- Sluming, V., Barrick, T., Howard, M., Cezayirli, E., Mayes, A. & Roberts, N.** (2002). Voxel-Based morphometry reveals increased gray matter density in Broca's area in male symphony orchestra musicians. *NeuroImage*, 17 (3), 1613-1622.
- Spencer, R. M. C., Ivry, R. B. & Zelaznik, H. N.** (2005). Role of the cerebellum in movements: control of timing or movement transitions ? *Experimental Brain Research*, 161 (3), 383-396.
- Sprogis, E. & Pousseur, H.** (1987). *Quel enseignement musical pour demain ? Tome 1*. Paris : IPMC.
- Stephenson, K.** (2002). *What to Listen for in Rock: A Stylistic Analysis*. New Haven: Yale University Press.
- Stewart, L.** (2008). Do musicians have different brains ? *Clinical Medicine* (London, England), 8 (3), 304-308.
- Stufflebeam, D. L.** (1980, R/1985). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Montréal : NPH.
- Temperley, D.** (2011). The Cadential IV in Rock. *Music Theory Online*, 17 (1).
- Tillmann, B., Madurell, F., Lalitte, P. & Bigand, E.** (2005). Apprendre la musique: Perspectives sur 'apprentissage implicite de la musique et implications pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 152, 63-77.
- Tillmann, B., Jolicoeur, P., Ishihara, M., Gosselin, N., Bertrand, O., Rossetti, Y. & Peretz, I.** (2010). The amusic brain: lost in music, but not in space. *PloS one*, 5 (4), e10173.
- Tochon, F. V.** (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan pédagogie.
- Veitl, A. & Duchemin, N.** (2000). *Maurice Fleuret: une politique démocratique de la musique 1981 - 1986*. Paris : Ministère de la culture et de la communication, Comité d'histoire.
- Veitl, A.** (1997). *Politiques de la musique contemporaine*. Paris : l'Harmattan.
- Wan, C. Y. & Schlaug, G.** (2010). Music making as a tool for promoting brain plasticity across the life span. *The Neuroscientist*, 16 (5), 566-577.
- Wan, C. Y., Uber, T. R., Hohmann, A. & Schlaug, G.** (2010). The Therapeutic Effects of Singing in Neurological Disorders. *Music Perception*, 27 (4), 287-295.
- Wangermée, R.** (1989). Le colloque de Bastogne... et après. *Orphée apprenti*, 7 & 8.
- Woollett, K., Spiers, H. J. & Maguire, E. A.** (2009). Talent in the taxi: a model system for exploring expertise. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 364 (1522), 1407-1416.
- Zatorre, R. J., Chen, J. L. & Penhune, V. B.** (2007). When the brain plays music : auditory – motor interactions in music perception and production. *Nature*, 8 (July), 547-558.
- Zulauf, M.** (2010). Education artistique : Bonus garanti ?, Conférence dans le cadre du *Symposium National « Arts et Education »*. Lucerne, 17 juin 2010.

JOURNÉES INTERNATIONALES DE RÉFLEXION SUR LES APPRENTISSAGES DE LA MUSIQUE

La place des *autres* musiques dans la pédagogie musicale

9 et 10 mars 2012
Conservatoire royal de Bruxelles

Les musiques *non classiques* occupent aujourd'hui une place privilégiée dans le large panel des musiques écoutées par la grande majorité des étudiants des académies de musique mais également, bien que de manière moins prononcée, par les étudiants de l'enseignement supérieur de la musique.

Les musiques du monde, la chanson française et anglo-saxonne, le rock, le rap, le R&B, le jazz, ou encore les diverses formes de musiques urbaines nous imprègnent véritablement, nous dirions même, inévitablement. Cette imprégnation, lorsqu'elle est consentie, passe par la radio, les concerts ainsi que le disque, mais aussi, sans que nous l'ayons véritablement choisi, par le cinéma, les jingles publicitaires et autres médias utilisant un support musical (internet, télévision, jeux vidéo...). Ce constat de société n'est certes pas nouveau ; mais, à la lumière des dernières années, il nous semble être un sujet de réflexion de plus en plus d'actualité. Selon les pays et les manières de considérer ou de regrouper leur riche diversité, les appellations varient pour dénommer ces *autres* musiques : *non classiques*, *actuelles*, voire

même *légères* au regard d'une certaine tradition. Au-delà du débat terminologique, elles sont cependant trop présentes et trop actives dans le paysage culturel des apprentis musiciens, que pour en ignorer leur possible incidence dans le domaine de l'apprentissage musical. D'autant que les lieux d'enseignement se sont ouverts et que certains secteurs jazz, musiques actuelles amplifiées (MAA en France), world music (pays nordiques)..., ont trouvé une place spécifique dans certaines écoles de musique. C'est donc à une large réflexion sur la place et l'implication des *autres* musiques dans le domaine de la pédagogie musicale que nous vous convions les 9 et 10 mars 2012 au Conservatoire royal de Bruxelles.

Ces deux journées sont organisées par le Conservatoire royal de Bruxelles en partenariat avec le Groupe de Réflexion international sur les Apprentissages de la Musique (GRiAM) et le Conseil de la Musique. Elles proposeront des ateliers de réflexion ainsi que des ateliers pratiques, des conférences plénières ainsi que des tables rondes. Elles seront animées et présentées par des personnalités sollicitées à travers les différents pays de la francophonie pour leurs travaux de recherche et leurs approches pratiques. ■

**Programme complet dès
janvier 2012 :**
www.conseildelamusique.be

Tables des Matières

| | |
|--|-----------|
| Éditorial — <i>Le Comité de rédaction</i> | 4 |
| 01 Études | 7 |
| → Introduction — <i>Pierre Kolp</i> | 8 |
| → Le cerveau du musicien ou comment la musique remodèle l'anatomie cérébrale — <i>Renaud Brochard</i> | 10 |
| → Musique d'en haut, musique d'en bas et politique culturelle — <i>Robert Wangermée</i> | 18 |
| → Haydn et la polyrythmie — <i>Jean-Marie Rens</i> | 22 |
| → Les écoles de musique, aujourd'hui, en France — <i>Françoise Regnard</i> | 25 |
| 02 Ateliers du GRiAM | 35 |
| → Introduction — <i>Alain Lammé</i> | 37 |
| → Musiques à l'école, raisons et résonances — <i>Jacqueline Bruckert</i> | 38 |
| → La modalité aujourd'hui. À quels codes musicaux sont exposés nos enfants ? | 44 |
| — 1 ^{ère} partie : La modalité dans l'inconscient musical des jeunes : observations réalisées en académies — <i>Marc Maréchal</i> | 44 |
| — 2 ^{ème} partie : Aperçu de l'organisation harmonique des musiques médiatisées à composante modale — <i>Arnould Massart</i> | 54 |
| → Evaluations dans les écoles de musique en Communauté française de Belgique : pratiques et analyse — <i>Alain Lammé et Pierre Kolp</i> | 66 |
| 03 Éclairages | 75 |
| → Introduction — <i>Jean-Marie Rens et Françoise Regnard</i> | 77 |
| → Projet interdisciplinaire à l'école : une richesse pour tous ? — <i>Hélène Stuyckens</i> | 78 |
| → <i>La Barbe du Comte</i> ou la création d'un opéra avec une classe de 6 ^e primaire — <i>Vinciane Hanquet</i> | 81 |
| → ReMuA, deux projets musicaux et pédagogiques pour les écoles — <i>Sarah Goldfarb</i> | 83 |
| → La « musico-pédagogie », vecteur de décloisonnement entre disciplines scolaires et éveil musical en classe — <i>Sophie Mulkers</i> | 85 |
| 04 Bibliographie | 89 |

Orphée
Apprenti

N°3 / 2011

