

Orphée Apprenti



Les Cahiers du GRiAM

Groupe de Réflexion international sur les Apprentissages de la Musique
NOUVELLE SÉRIE / N°2 / 2010

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

orpheeapprenti@conseildelamusique.be

PRIX DU NUMÉRO : 10 €

Publication : octobre 2010

Dépôt légal : D2010/11848/6

Publié avec l'aide de la Communauté française Wallonie-Bruxelles



Orphée Apprenti



Les Cahiers du GRiAM

Groupe de Réflexion international sur les Apprentissages de la Musique
NOUVELLE SÉRIE / N°2 / 2010



Éditorial

Le Comité de rédaction

Fidèle à sa tradition originelle et au premier numéro de la nouvelle série, ce second cahier d'*Orphée Apprenti* étudie en profondeur les facettes de la musique sous différents angles alliant les acteurs de terrain, la collaboration internationale et la recherche. C'est ainsi que nous reproduisons, comme l'année passée, une structure en trois temps au sein de laquelle s'articulent les ateliers de réflexion, les études et les éclairages. Et comme dans toute structure, il y a une respiration ajoutée avec les échos internationaux.

Nous tenons non seulement à souligner le succès remporté, en cette année 2010, par le GRiAM (Groupe de Réflexion international sur les Apprentissages de la Musique) constitué en 2009, mais également à remercier les participants, musiciens, pédagogues et intervenants qui ont pris part aux travaux de réflexion sur la thématique proposée par l'assemblée plénière : l'éducation et la formation musicales.

Ce point de départ, important tant pour les musiciens que pour les pédagogues de la Communauté française, n'a pas de ligne d'arrivée car le GRiAM a pour vocation de rester ouvert et à l'écoute de toutes les interventions susceptibles de nourrir la réflexion sur les apprentissages de la musique. C'est ainsi qu'au travers du GRiAM, nous nous réjouissons d'ailleurs que se soient renoués les contacts entre les professeurs des Hautes Écoles (HE), les professeurs des Écoles Supérieures des Arts (ESA) et ceux des académies de musique. Le travail pour construire des passerelles, des ponts et des viaducs ne manque pas. Il est regrettable de consta-

ter que l'absence de toute relation durant une vingtaine d'années n'est pas seulement due à une hiérarchisation des compétences ou encore aux réformes ou restructurations auxquelles chacun de ces enseignements a été confronté entre 1995 et aujourd'hui. Et il est encore de bien nombreux autres domaines avec lesquels le monde de la pédagogie musicale doit apprendre à tisser le savant contrepoint de la réflexion et rompre les barrières de son isolement.

L'entreprise du GRiAM vise aussi la diffusion et le retour des informations au niveau international, tant auprès des instances de recherches pédagogiques qu'auprès des instances éducationnelles et musicales. Dans une Europe de la mobilité, c'est sans doute un premier pas de notre Communauté musicale. C'est surtout un pas décisif vers une Europe qui prône ouvertement la diversité culturelle et vers un monde au sein duquel, historiquement, l'éducation et la culture représentent la richesse et le patrimoine d'une civilisation. Il est donc des voies que nous ne pouvons négliger de cultiver avec la même discipline que nous l'a enseigné notre art.

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

Les quatre études proposées par Arnould Massart, Marc Maréchal, Jean-Marie Rens et Robert Wangermée abordent chacune une constance immuable de la production humaine, et a fortiori, de sa production artistique. Le temps (sa division, son organisation et son agencement), le texte et la mémoire, la structure (ou le code d'organisation du langage) et finalement l'élaboration du concept peuvent tout aussi bien se retrouver dans une entreprise aérospatiale que dans l'entreprise qui nous anime : éduquer à la musique. Pourtant, les réflexions portent bien sur la matière musicale. Elles rappellent des principes essentiels à l'appréhension de cette matière car, somme toute, la perception/conceptualisation intime que chacun d'entre nous est amené à établir au niveau musical ne peut rester secrète puisque le but du musicien est de la partager et celui du pédagogue de la transmettre.

Éduquer à la perception et affiner celle-ci se confond souvent avec un affinement des états sensibles, voire émotifs. Et d'un autre côté, conceptualiser le discours, ou le mettre en œuvre s'assimile souvent à un acte de raison. À la différence des productions technico-logiques humaines, les productions artistiques vont plus loin et pourraient bien se nommer perceptivo-technico-logiques si l'on nous permet cette composition. Les auteurs démontent cet assemblage de mots en leur apportant vie, tant au niveau de l'interprétation que de la construction dans des situations particulières d'apprentissage.

Ainsi, là où la logique est aisée dans la division temporelle binaire ou ternaire, la perception et surtout la réalisation d'une division ternaire, ou la combinaison de divisions binaire et ternaire d'un intervalle temporel, puis, plus finement de la pulsation, posent des défis quoti-

diens dans les phases d'apprentissage auxquelles tout pédagogue soucieux d'enseigner la construction spatio-temporelle est confronté (A. Massart). Cette approche est relayée dans un cadre plus large lorsque sont abordées les compétences musicales, corporelles, vocales, sociales, créatives, d'autonomie et de diversification, de conscience du geste et de justesse qui favorisent un vécu et une mémoire musicale (M. Maréchal). Ainsi la grammaire qui sous-tend tout discours, c'est-à-dire, en gros, la logique de l'agencement des événements est, après tout, assez facile pour peu que soient connus le code et la terminologie d'usage. Les difficultés surgissent à tout instant dès qu'il s'agit d'aborder les phases de réalisation du discours, c'est-à-dire au niveau de la réinterprétation de la langue, de sa cohérence tant stylistique que créative et de sa manipulation (J.-M. Rens). Et parlant de manipulation et de style, nous sommes obligés de replacer ces études dans un cadre historique, où il convient de montrer l'évolution du langage et de ses formes, pas seulement de manière chronologique, mais au départ de l'idée que l'« art ne progresse pas, il se transforme » comme le mentionne Fétis. Et finalement, sur base d'une critique historique, nous redécouvrons un renouvellement continu du discours (R. Wangermée).

Pour conclure, au départ d'éléments qui pourraient paraître anodins quoique essentiels tels le temps, la phrase, le texte, le style et la mémoire, l'enchaînement de ces études, tant au niveau de l'éducation musicale qu'au niveau de la formation à la musique, impose comme réponse un repositionnement de la perception comme fondement de l'agencement de tout discours artistique, et donc musical ; chacune des études apportant à ce repositionnement des exemples explicitement pratiques.

En chemin vers le triolet

Arnould Massart

Conservatoire royal de Bruxelles



Chez les élèves, enfants ou adultes, la réalisation du triolet pose souvent problème. Cette difficulté tient à plusieurs phénomènes. En premier lieu – et d'évidence – le fait qu'il n'est pas aisé de concevoir en un tournemain une division ternaire du temps dans un mètre par ailleurs organisé sur une division binaire de celui-ci. Pour interpréter un triolet, en effet, une rotation mentale semble nécessaire. Celle-ci permet le passage instantané de la division d'une pulsation régulière en deux (ou quatre) intervalles temporels égaux à une division de cette même pulsation en trois intervalles égaux. Cette opération, cependant, se révèle encore plus ardue dès lors que l'on reconnaît la préséance de l'organisation binaire dans notre perception musicale. Tant du point de vue de la perception que de la production rythmiques, en effet, l'humain semble tendre au binaire. Observons un instant ce que nous apprend la recherche à ce sujet.

Suite aux travaux de Bolton (1894), Fraisse (1956) attire déjà l'attention sur la manière dont le rythme est gouverné par les propriétés anatomiques et motrices du corps humain – en particulier sa symétrie bilatérale et les mouvements pendulaires de ses membres. Les travaux de Vos (1973) sur la rythmisation subjective confirment ensuite une nette préférence des sujets pour les groupements binaires (2, 4 et 8 items). Depuis, Drake

(1993) a montré que, chez les enfants et adultes musiciens ou non musiciens, la reproduction des rythmes binaires était meilleure que celle des rythmes ternaires. De leur côté, Desain et Honing (2003) notent également qu'en l'absence d'un contexte métrique, les rythmes s'interprètent préférentiellement suivant un schéma binaire. Plus récemment encore, Bergeson et Trehub (2006) découvrent que les bébés de neuf mois détectent des changements de patterns rythmiques dans des contextes binaires, mais non dans les contextes ternaires.

L'ensemble de ces études semble donc indiquer que, pour le sujet humain, l'agencement temporel binaire s'avère de loin le plus prégnant – un constat confirmé d'ailleurs par l'expérience de tout enseignant. Mais il y a plus : l'opération mentale consistant à *grouper* les éléments successifs d'une pulsation (par 2, 3 ou 4) diffère radicalement en nature de celle qui consiste à *diviser* (en 2, 3 ou 4) l'intervalle temporel séparant ces éléments. Dans le premier cas, les éléments sont déjà perceptibles (ou en tout cas présents en tant qu'impulsions régulières dans la représentation du sujet), tandis que, dans le second, il s'agit pour le sujet de concevoir une division non manifestée dans la donnée de base (la pulsation). Pour parler plus concrètement, on aurait dans le premier cas, une succession de noires que l'on

groupe ensuite (par 2, 3 ou 4) de manière à obtenir des valeurs correspondant à la somme d'un certain nombre d'unités de cette valeur de base (blanche = 2 noires, blanche pointée = 3 noires, ronde = 4 noires). Dans le second cas, en revanche, il faut diviser ces mêmes noires en croches, croches de triolet ou doubles croches, soit en valeurs *nouvelles* non réductibles à cette valeur initiale. Or, il se fait qu'en raison de phénomènes liés aux propriétés physiques des systèmes oscillants (auxquels participe le corps humain dans sa dimension cinétique), la division binaire d'une durée donnée – soit la multiplication par deux d'une fréquence donnée – se réalise avec beaucoup plus d'aisance que la division ternaire de cette même durée.

Dans l'exécution du triolet, le défi s'avère donc multiple :

1. le sujet doit être capable de concevoir (et de produire) un groupement de trois unités identiques isochrones
2. il doit être capable de concevoir (et de réaliser) la division d'une unité métrique en trois durées égales
3. il doit être capable d'introduire cette division et ce groupement ternaires dans un contexte où prévaut l'organisation binaire

L'opération ne consiste donc pas seulement à produire un groupement rythmique résultant de la division en trois d'une unité temporelle donnée, elle se déroule de surcroît dans un environnement métrique que l'on pourrait qualifier d'hostile ou, pour le moins, de peu propice à cette division.

Ces constats entraînent une série de conséquences d'ordre méthodologique.

→ Le triolet impliquant le groupement ternaire – moins « naturel » ou moins « spontané » que son homologue binaire – s'attache à la réalisation du triolet

avant d'avoir abordé ce groupement relèverait du non-sens pédagogique. En d'autres termes, il importe de familiariser l'élève d'abord aux groupements ternaires – par l'intermédiaire des mesures ternaires, simples ou composées – avant que de l'emmener dans l'aventure de la réalisation du triolet.

→ L'opération d'assemblage par trois d'éléments identiques isochrones s'avérant plus facile à réaliser que l'opération de division d'une unité pulsationnelle en trois durées égales, c'est via le *groupement* de petites valeurs (les croches, par exemple) et non par la division du temps que l'on introduira la sensation de triolet.

→ Comme la présence d'un triolet implique l'alternance d'unités métriques ternaires avec des unités métriques binaires et que l'insertion de ces dernières dans un contexte ternaire s'avère plus commode que l'opération contraire, c'est à partir d'un contexte *ternaire* que nous allons faire ressentir à l'élève les rapports existant entre les divisions binaire et ternaire d'une unité métrique.

En résumé : la réalisation du triolet reposant sur une sensation et non sur un calcul, il s'agira, dans un premier temps, de permettre à l'élève de ressentir le groupement et/ou la division ternaires. Viendra ensuite l'étape de l'acquisition de l'*alternance* des divisions binaire et ternaire des unités métriques. Ici, nous renverserons le problème en introduisant le binaire – beaucoup plus facile à percevoir et à produire – dans une mesure à division ternaire. Par ce biais-là, l'élève pourra commencer à appréhender petit à petit la relation entre les divisions du temps binaire et ternaire – une condition préalable, nous semble-t-il, à la réalisation du triolet.

Pour illustrer notre propos, voici un petit parcours d'apprentissage pratique que nous avons eu l'occasion d'éprouver

maintes fois en situation d'enseignement. On commence par frapper la figure rythmique suivante¹ :

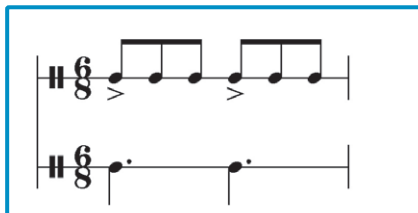


Figure 1

N.B. : cette figure, comme toutes celles qui suivent, peut être exécutée soit par une même personne (la partie du dessus représentant alors les frappements des mains et la partie du dessous, les pas), soit par deux groupes frappant chacun une partie dans les mains.

On frappe ensuite le même débit de croches sur base de noires pointées en pensant les croches par groupes de deux. Ceci se réalise facilement par une modification du geste de la frappe.

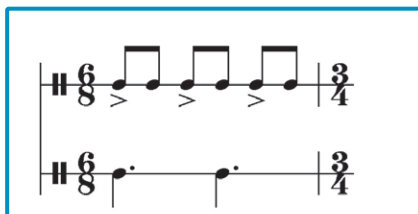


Figure 2

Ensuite, on enchaîne les deux figures pour obtenir la figure 3. On diminue alors progressivement l'intensité des frappes non accentuées des mains (ou du groupe 1) pour en arriver à la figure 4. Notons que cette figure rythmique s'exécute d'autant plus facilement et avec davantage de précision lorsqu'on poursuit silencieusement le geste de la figure précédente tout en n'en frappant que les accents. Pour certains élèves cependant, cette suggestion pourra s'avérer superflue. Alternativement, d'autres élèves verront leur tâche facilitée si on leur fait prendre conscience de la position relative

des deux dernières frappes de la 2^e mesure de la partie supérieure vis-à-vis du second temps (figuré par un pas ou une frappe) de cette même mesure. Celles-ci encadrent littéralement ce temps et donnent à entendre un petit groupement ternaire de type amphibraque impliquant une dialectique *élan – action – rebond* qui s'assimile facilement lorsque la spatialisation du son est mise en évidence (alternance *mains / pied / mains* ou *groupe 1 / groupe 2 / groupe 1*).

L'étape suivante implique un changement mental : on continue de frapper la figure rythmique en oubliant la division du temps (ainsi que le geste qui l'accompagne) et on écoute ce qui se passe. L'organisation binaire ayant tendance à s'imposer, un certain nombre de participants entendront la figure 5. La représentation interne binaire de la première mesure (ou ternaire pour ceux chez qui la division du temps précédente se perpétue) se traduira dans l'attitude corporelle des élèves. De petits mouvements silencieux des bras, des jambes, de la tête ou encore d'autres parties du corps la révéleront. Si cependant, pour une raison ou une autre, l'enseignant décide d'*induire* une perception binaire des temps de la première mesure, il lui est alors conseillé de suggérer visuellement aux élèves l'exécution de petits gestes silencieux à la place des demi-soupirs. En conservant le tempo, nous allons maintenant exécuter une nouvelle figure (6) complètement binaire.

Du fait de sa simplicité, elle se réalisera aisément et vite. Mieux vaut ne pas la répéter trop longtemps pour ne pas oblitérer la figure précédente. On vient ensuite à enchaîner les deux dernières figures pour obtenir la figure 7.

L'étape suivante consiste maintenant à réintroduire les valeurs initiales de

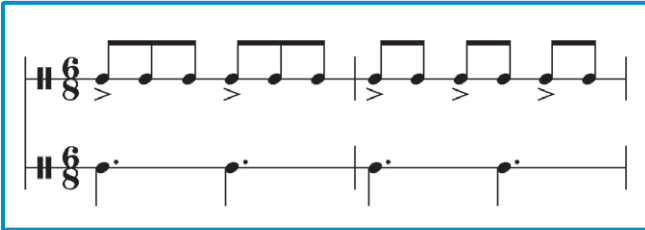


Figure 3

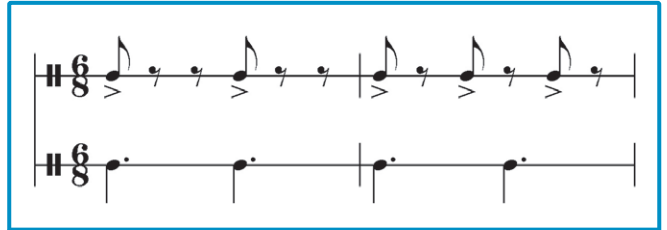


Figure 4

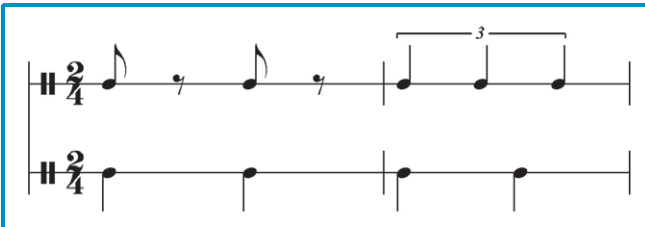


Figure 5

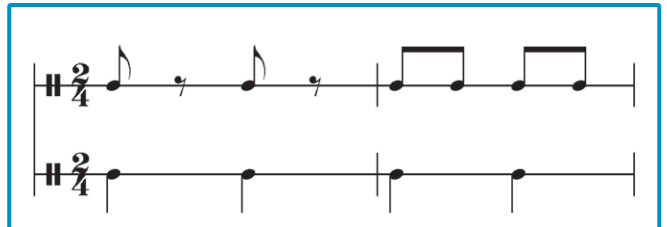


Figure 6

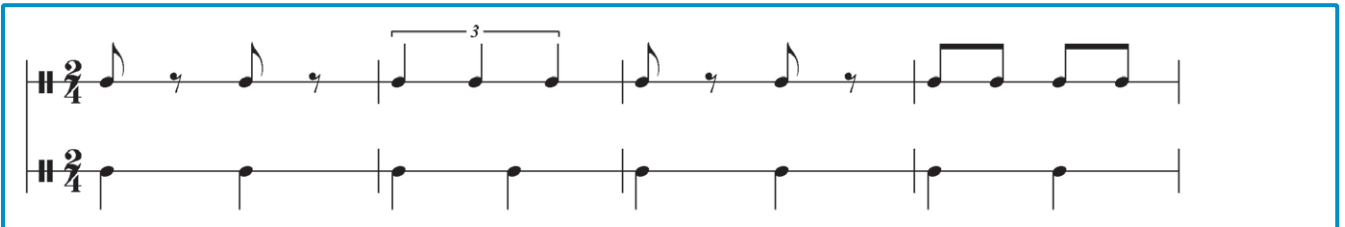


Figure 7

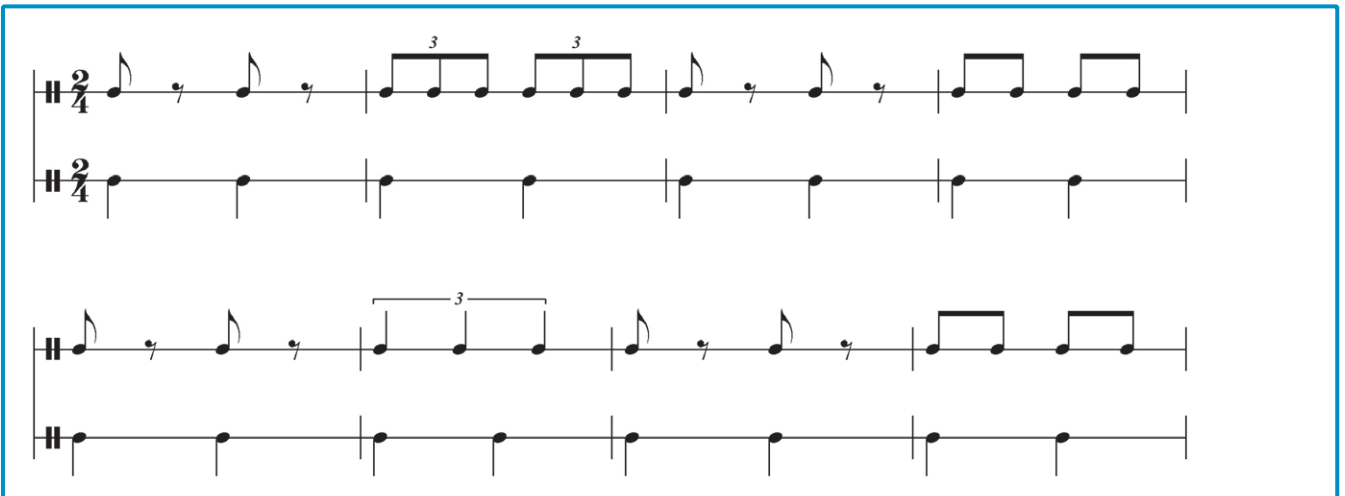


Figure 8

manière à travailler à la fois les triolets de croches et les triolets de noires, ce qui nous conduit à la séquence rythmique représentée sur la figure 8. Dans cette séquence, l'enseignant aura le loi-

sir, après un temps, de modifier l'ordre des mesures de manière à ce que l'élève soit confronté à tous les enchaînements rythmiques possibles (quatre croches suivies d'un triolet de noires, deux trio-

lets de croches suivies de quatre croches etc.). Il sera ainsi parvenu à faire alterner dans une même séquence les divisions du temps binaire et ternaire. Et le triolet d'émerger l'air de rien...

Le fonctionnement du cerveau de chaque individu relevant de critères éminemment personnels, il n'est pas impossible que certains élèves conçoivent le passage de la division ternaire à la division binaire et inversement comme une simple alternance de deux vitesses (les croches de triolet vont plus vite que les croches). Dans ce cas, c'est probablement à leur sensation kinesthésique qu'ils feront appel pour réaliser cet exercice. Celle-ci étant liée à des vitesses absolues et non relatives, il se peut que ces élèves ne soient capables d'exécuter la séquence ci-dessus qu'à un tempo défini. Afin d'éviter cet écueil, et afin aussi d'entraîner les élèves à éprouver la *relation* existant entre les divisions binaire et ternaire des unités métriques, on veillera donc à travailler cet exercice à différents tempos.

Une dernière remarque importante s'impose. Le chemin pratique proposé ici a pour objectif la réalisation de triollets dans le cadre d'une situation d'apprentissage rythmique en classe. Il s'agit d'y développer avant tout le *ressenti* et les *compétences* rythmiques de l'élève, non ses connaissances théoriques. Aussi se veut-il explicitement élargé de tout recours ou de toute référence à l'une ou l'autre forme de notation. Pour les besoins du présent article, cependant, nous avons décidé de communiquer tous les exercices proposés via le système traditionnel de notation musicale. Celui-ci nous offrant différentes manières de traduire graphiquement une même réalité rythmique, des choix se sont imposés. Que le lecteur ne confonde pas la notation des rythmes – et ce qu'elle implique au niveau de leur intellection – avec leur réalité temporelle et sonore ! C'est bien de la *réalisation* et non de la *représentation* du triolet qu'il est question dans ces quelques lignes.

Cela dit, comme le chemin proposé s'adresse aussi à des élèves possédant déjà quelques notions de théorie et de notation musicales, il ne faudra pas s'étonner si certains d'entre eux ne conçoivent pas les figures ci-dessus telle qu'elles sont écrites. Vis-à-vis de l'objectif poursuivi – basé, nous le répétons, sur la réalisation sonore et non sur la lecture – ce phénomène ne pose aucun problème. Après tout, lorsque nous exécutons un triolet de croches, en 4/4 par exemple, toute notation mise à part, nous ne sommes pas loin de produire un temps de 6/8 (ou de 3/8 ou de 9/8...) au sein de cette mesure binaire. Ce qui compte ici, c'est que l'élève soit capable de passer aisément d'une division du temps à une autre, quelle que soit la stratégie personnelle qu'il met en œuvre pour y parvenir.

Plus tard, il s'agira de pouvoir *superposer* deux divisions du temps différentes. Mais c'est là une opération tout autre qui s'étaye sur ce premier palier. Ne succombons donc pas à la morbide perspective qui consiste à appréhender très vite les difficultés à venir. Satisfaisons-nous déjà du chemin parcouru et solidifions les processus de base. L'édifice n'en montera que d'autant plus haut.

NOTE

- 1 Il faut, bien sûr, choisir le tempo en fonction des capacités motrices des élèves. En l'absence de telles contraintes nous recommandons toutefois un tempo compris entre 180 et 200 bpm à la croche, car il nous paraît bien convenir à la perception des différentes valeurs impliquées.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bergeson, T.R., & Trehub, S.E. (2006). « Infants' perception of rhythmic patterns », *Music Perception*, 23, pp. 345-360.
- Bolton, T.L. (1894). « Rhythm », *American journal of psychology*, 6, pp. 145-238.
- Clarke, Eric F. (1999) « Rhythm and Timing in Music », in Diana Deutsch (ed.), *The Psychology of Music* (2nd ed.), pp. 473-500. New York : Academic Press.
- Desain, P. & Honing, H. (2003) « The formation of rhythmic categories and metric priming », *Perception*. 32(3), pp. 341-365.
- Drake, C. (1993). « Reproduction of musical rhythms by children, adult musicians, and adults non musicians », *Perception & Psychophysics*, 53(1), pp. 25-33.
- Fraisse, P. (1956). *Les structures rythmiques*, Leuven : Publications Universitaires de Louvain.
- London, J. (2004). *Hearing in time : Psychological aspects of musical meter*. Oxford, England : Oxford University Press.
- van Noorden, L., & Moelants, D. (1999). « Resonance in the perception of musical pulse », *Journal of New Music Research*, 28(1), pp. 43-66.
- Vos, P. (1973). *Waarneming van metrische toonreeksen*. Nijmegen : Stichting Studentenpers.

Formation musicale : vaines attentes et souriantes opportunités

Marc Maréchal

Directeur de l'Académie d'Éghezée

Jeune élève pianiste et organiste, restant quelquefois pantois suite à l'une ou l'autre question théorique consécutive à une erreur de lecture, je me rappelle mes professeurs d'instrument ironisant gentiment en me lançant : « *Qu'est-ce que tu apprends au solfège ?* ». Je ne m'en prenais alors qu'à moi-même, incapable que j'étais de mettre en application les beaux principes d'un cours où, par chance, je montrais pourtant d'encourageants résultats. Qu'avais-je donc dans la tête ?

Devenu moi-même professeur de solfège tout en terminant mes études instrumentales, je gardai à l'esprit cette question restée sans réponse. Elle s'apparentait à une sorte de mystère que je décidai d'éclaircir dès que possible. Mais avant même d'y arriver, ce mystère prit une connotation bien plus embarrassante lorsque des collègues professeurs d'instrument me questionnèrent de même, au détour d'un couloir ou, pire, lors de réunions plénières. « *Qu'est-ce que tu leur apprends, à tes élèves ?* » Étais-je idiot au point de ne pouvoir enseigner aux enfants que la noire valait deux croches ?

La vie a ses surprises : je devins assez rapidement directeur d'une académie...

Et je vis bientôt jaillir à l'identique au sein de mon corps professoral cette question récurrente, engendrant les mêmes gênes entre collègues, lorsqu'il ne s'agissait pas de meurtrissures.

Dire qu'aujourd'hui tout s'est totalement éclairci pour moi serait mentir : le sujet est complexe. Mais comme, depuis des décennies, l'énigme ne lasse pas de m'interpeller, elle m'a encouragé à observer ce qui se passait vraiment sous mes yeux ou à l'extérieur, à oser de prudentes questions, à tenter enfin des expériences, heureuses et moins heureuses.

Pourquoi les enfants ont-ils tant de mal à transférer à l'instrument leurs compétences théoriques ? Finalement, à quoi peut bien servir un cours général de « formation musicale » ? Peut-il vraiment servir de « préparation » à l'apprentissage instrumental comme l'attendent spontanément beaucoup de professeurs, ou, plus simplement, s'en montrer un complément important ? Et dans l'affirmative, le peut-il avec le menu classique proposé depuis la Révolution française ? Par ailleurs, comme directeur, dois-je cautionner l'existence de deux castes professorales, l'une recrutée pour des besognes techniques, l'autre pour la vraie pratique de l'Art ?

Je laisse volontiers dans les lignes qui suivent une synthèse en chemin, un aperçu encore limité d'observations attentives et de convictions profondes, mais avec beaucoup de circonspection dans ce domaine pédagogique toujours en attente de rigueur scientifique¹, avec infiniment de respect pour toute forme de sincérité professionnelle de mes collègues professeurs et directeurs, avec une insatiable curiosité pour les témoignages éclairants qu'on voudra bien me livrer.

A. De traditionnelles attentes...

D'ordinaire, le professeur d'instrument apprécie l'élève qui lit rapidement et sans faute : avec lui, on peut parler musique. Et si, de surcroît, l'apprenti musicien montre un souci d'approfondir son jeu par l'analyse spontanée, c'est le nirvana ! Mais au fait, le professeur, combien en connaît-il, de tels élèves ?

Pour la lecture et le sens analytique, tentons donc de voir objectivement les apports du cours de FM au cours d'instrument.

Le respect du texte

Comme dans bien d'autres établissements, les professeurs d'instrument de mon académie remettent deux fois l'an aux élèves un rapport pédagogique appréciant diverses qualités, dont l'autonomie pour la lecture. Et, sachant à quel point des mécanismes psychiques inconscients peuvent rendre l'enseignant de moins en moins réactif à une lacune récurrente de l'élève, nous avons pris l'habitude de donner annuellement à nos jeunes instrumentistes une petite pièce à

préparer seul en un temps limité afin d'évaluer lors d'un examen spécifique leur faculté de restitution *exacte* de texte (le terme *fidèle* engloberait des éléments stylistiques...) associée à leur capacité d'analyse élémentaire. Des centaines d'évaluations de ce type, depuis des années, mais aussi des constatations de ce qui se passe à niveau identique dans des établissements dont je suis un peu familier m'amènent à esquisser à gros traits un tableau des résultats de cette expérience portant sur la lecture préparée à l'instrument.

Constatation essentielle : **la majorité des erreurs de texte entendues touche le domaine rythmique.** Les notes s'en sortent mieux.... Pour le rythme, deux types de problèmes se disputent principalement la palme :

1. La mauvaise interprétation du rythme indiqué, et on y distingue clairement deux situations très différentes :

- l'erreur de rythme est une erreur de distraite substitution : une cellule rythmique est remplacée par une autre, sans affectation de la mesure. Un simple péché véniel
- l'erreur concerne des valeurs de notes ou de silences doublées ou diminuées (perte de la référence au temps), affectant l'intégrité de la mesure : la mesure est amputée ou allongée d'un temps ou d'une partie de temps. Voilà qui est plus grave...

2. Les licences involontaires² indépendantes de la lecture : tempo fluctuant (pour raisons techniques) ou, pire, anticipation lors de valeurs pointées ou en fin de phrase (valeur longue, silence, reprise...). Ici, le temps et la mesure sont mis à mal³...

Si on veut bien regarder de près ces deux situations, on perçoit que la dimension corporelle (ressenti physique) du rythme est majoritairement concernée.

C'est clair pour la seconde situation, mais aussi en partie pour la première, puisque dans le cas de l'absence de référence au temps affectant l'intégrité de la mesure, aucune alarme intérieure n'éveille l'attention du jeune lecteur distrait : le corps accepte sans broncher une maltraitance de la base organisationnelle du temps. Pour le domaine du rythme, on peut donc facilement imaginer une insuffisance dont les causes profondes sont bien éloignées de quelconques préoccupations de lecture. C'est bien de la construction d'une solidité rythmique qu'il s'agit le plus souvent, de l'absence d'une conscience physique du temps régulier et de l'organisation de ce temps en entités mesurées dont la fréquence des appuis offre une fondation inébranlable à la construction.

Il faut bien l'admettre, s'il venait à omettre cette dimension, le programme du cours de FM n'aiderait que très peu l'élève démuné (celui qui doit tout apprendre à l'académie) à se montrer rythmiquement performant dans quelque prestation musicale que ce soit. Mais curieusement, l'origine de cette faiblesse « physique » du rythme est rarement attribuée au cours de FM par le professeur d'instrument. Et son verdict semble évident : « *Cet élève lit plutôt bien mais montre une faiblesse rythmique !* ». Concernant cette faiblesse, et à titre de témoignage, qu'il me soit permis de noter ici que, pour les trois premières années du cours de FM de notre académie, le transfert d'une partie du temps de déchiffrage et de lecture collectifs vers des d'activités musicales à composante rythmique corporelle nous a montré très clairement une incidence positive sur la qualité rythmique des réalisations instrumentales des élèves, sans devoir déplorer pour autant une dégradation de leur faculté de lecture⁴.

Voilà pour l'aspect rythmique de la lecture⁵. Et quid pour le respect du texte du point de vue de la hauteur des sons ?

Bonnes notes, mauvaises notes

Nous le disions : les notes s'en sortent toujours mieux ! Sans doute est-ce dû à l'importance donnée à la hauteur des sons dès les premiers cours : il s'agit de jouer les bonnes notes !

L'enfant verra toujours son auditoire – même constitué de ses parents peu musiciens – grimacer davantage pour une dissonance coupable que pour un rythme malmené. Face au respect des notes, les élèves montrent à nouveau deux types de licences :

1. les licences « intelligentes », engendrées par la distraction mais que l'auditeur - voire le professeur - ne remarquera pas forcément car elles respectent la cohérence du langage (*modification minime de la courbe mélodique, renversement d'une harmonie, etc.*) La licence entendue peut presque être perçue comme une preuve de bonne santé musicale !

2. les licences incohérentes, émanant de la même distraction mais qui, au contraire, hurlent à l'oreille (*dissonance incongrue, oubli d'altération engendrant fausse relation criante ou modalisation du mineur tonal, etc.*) Ici, par contre, comment voir en la licence autre chose que le fruit d'une insuffisance caractérisée d'imprégnation du langage concerné ? Pour ce dernier manque, le professeur de FM est-il seul en cause ? Son collègue instrumentiste le lui reproche-t-il forcément ?

Que ce soit pour le rythme ou la hauteur des sons⁶, on voit donc à quel point **les problèmes les plus fondamentaux remarqués lors de premières restitutions textuelles à l'instrument sont souvent étrangers à un problème de**

lecture. La fragilité de la conscience rythmique et une perception embryonnaire de la cohérence du langage sont alors souvent manifestes et nous interpellent bien plus gravement que le manque de concentration ou la lenteur de la lecture musicale, toujours perfectibles.

Oserais-je une conclusion provisoire que d'aucuns estimeront téméraire et dangereuse ? Pour moi, **le temps investi dans la lecture au cours de FM ne donne pas les résultats légitimement attendus pour la lecture instrumentale.** L'activité de lecture en FM reste, pour d'autres raisons, une activité indispensable dans le cadre de l'apprentissage de la musique savante, bien entendu, mais on se méprend sans doute sur l'importance de sa contribution à une lecture efficace dans le cadre instrumental. Pourquoi en est-il ainsi ? Probablement pour deux raisons majeures :

1. Chanter n'est pas jouer

Concernant le transfert des capacités de lecture à l'instrument, gardons à l'esprit la différence essentielle de sollicitation du système nerveux central existant entre la lecture vocale et la lecture instrumentale. Ce qui nous paraît rationnel ne correspond malheureusement à aucune réalité physique. Chaque instrument a ses exigences propres pour la transformation en gestes précis des informations lues sur la partition. Par ailleurs, comment se débrouillent les petits artistes avec leur clef d'ut, clef dont leurs condisciples du cours de FM ne connaissent pas même l'existence ? Entend-on le professeur d'alto s'en plaindre ?

2. Apprendre à lire doit reposer sur un effort personnel

Avec, bien sûr, des nuances selon l'habileté et la passion du professeur de FM, je redis mon scepticisme quant à l'effi-

cacité du déchiffrement collectif sur le plan de la lecture. Le temps passé collectivement à chanter en lisant est certainement un temps de formation au langage (il contribue à son assimilation et, de ce fait, doit être conservé), mais, et j'ai pu mille fois l'observer, pour l'apprentissage de la lecture, l'activité revêt l'apparence d'un leurre, malheureusement. Et ce leurre se retrouve jusqu'aux examens académiques de FM (dont j'ai maintenant invité mes professeurs à l'abandon) : la « préparation en loge », avec piano à disposition ou répétiteur bienveillant, n'offre-t-elle l'occasion à l'élève de faire jouer sa mémoire immédiate, nous privant ainsi d'une juste évaluation de la capacité visée ? Il suffit, pour s'en convaincre, de demander à l'élève de chanter seul, vraiment à vue, un texte inconnu, même très simple.

À la vérité, je ne vois pas de grosses différences, à ce niveau, entre une chorale constituée majoritairement de non lecteurs, mais travaillant avec partition, et une classe traditionnelle de FM chantant d'une seule voix. En fait, au cours de FM traditionnel, on ne lit pas vraiment. S'il s'agit d'un déchiffrement, l'enfant y chante en écho de ses deux ou trois condisciples les plus habiles ou, même parfois, en écho du professeur chantant de trop bon cœur, sans doute inconsciemment convaincu qu'une abstinence en ce sens renverrait à de moroses constatations. Cette capacité d'imitation immédiate des élèves me subjuguera d'ailleurs toujours ! Et s'il s'agit d'une seconde ou d'une troisième lecture, l'enfant se souvient inévitablement des lectures précédentes : la partition retrouve alors son rôle historique d'aide-mémoire. Même si l'objectif est limité à la capacité de lecture chantée (qui n'a, en fait, vraiment d'intérêt que si elle repose sur la capacité de lecture silencieuse), une recherche poussée sur l'apprentissage de

la lecture en groupe reste peut-être à faire, et ses conclusions, certainement, à appliquer⁷.

Comment oublier la tradition historique du cours hebdomadaire où l'élève apprenait de son professeur d'instrument les *éléments musicaux* pour lui permettre de démarrer dans la pratique, laissant à cette même pratique le soin du perfectionnement ? Il m'est souvent arrivé d'assister à des cours de piano dans une école privée voisine. Les élèves y suivent un cours de musique unique à raison d'une heure par semaine pendant lesquels ils reçoivent quelques explications théoriques lorsque la partition y oblige. Je dois avoir l'honnêteté de dire que sur le plan strictement limité de la lecture instrumentale (mais on ne saurait, dans une appréciation globale, se contenter de cette seule dimension, cela va de soi), je ne distingue pas de différence notable avec des élèves suivant un cours traditionnel de FM en académie.

Le réflexe analytique

Depuis toujours, les bons professeurs d'instrument ont tenté d'aider l'élève à rendre l'expression plus éloquente par une bonne compréhension du discours⁸. Le cœur, le mystère, la flamme personnelle animant le chant ou le jeu instrumental sont liés à des éléments intimes échappant largement à l'emprise pédagogique. Par contre, et sans que cela n'empêche conjointement le recours à de suggestives et efficaces images extra-musicales, l'intelligence des choses, celle, toute simple et accessible à la majorité, qui montre les structures, les rapports, les subtilités dans la variété, est, elle, davantage matière à transmission. Depuis le décret des académies, en 1998, cette « intelligence artistique » est d'ailleurs devenue mission obligatoire pour tous les professeurs, quel que soit leur intérêt pour cette dimension. Mais,

sur ce plan, que peut attendre de ses élèves le professeur d'instrument ? La lecture à la table antérieure à toute première lecture instrumentale ou, simplement, le réflexe analytique généralisé en cours de lecture ? Pour dire vrai, ce nous semblerait un espoir fort illusoire, simplement parce que, sans le vouloir, à tous les échelons du cursus musical, **en choisissant la lecture comme premier outil d'apprentissage, on montre implicitement à l'élève que l'essentiel est dit quand le texte est lu**⁹. Dans ce contexte, la simple conscience du cadre tonal (« *En quelle tonalité est la pièce que tu joues ?* ») demeure un défi que seule la peur de s'attirer les foudres du maître motive parfois l'élève à relever ! Si celui-ci consent à légitimer ce souci théorique dans le chef du professeur de FM, c'est en effet loin d'être acquis pour le cours d'instrument : « *Mais enfin, de quoi se mêle-t-il ! ?* » Et on ne peut lui donner tort. Quelle utilité de savoir, puisque les notes écrites suffisent à jouer ?

Pour nous, seul un apprentissage redonnant la primauté à l'oreille et intégrant dès le début une habitude de *jouer* librement *avec* le discours musical (transposer, amplifier, paraphraser...) grâce à la compréhension des règles de base qui le régissent peut offrir un signifiant à un souci professoral perçu par l'élève comme une curieuse et récurrente manie¹⁰. Et à ce niveau, s'il s'agit de *comprendre* la réalité harmonique du langage, comment ignorer la situation fondamentalement différente du jeune instrumentiste *monodiste* de celle du *polyphoniste* ? Et, dans cette dernière catégorie de privilégiés, réalise-t-on à quel point le pianiste qui peut *voir* les accords ou l'accordéoniste qui surfe sur le cycle des quintes évoluent dans un confort structurant largement inconnu du guitariste ? De ce fait, une séquence épisodique sur les fondements théori-

ques de l'harmonie a-t-elle une chance de mener de manière indifférenciée tous les élèves à l'exploitation créative ?

Une assimilation des divers paramètres du langage exige de considérer l'apprentissage de la musique comme celui d'une langue, tant en FM qu'au cours d'instrument¹¹. Sans quoi, la théorie restera toujours la théorie...

Synthétisons ces diverses observations : **même bien conduit, le cours de formation musicale réduit aux activités de « lecture-théorie-dictée » connaîtra toujours des difficultés pour jouer un rôle premier comme moyen de préparation à la lecture instrumentale exacte et intelligente. Mais il peut certainement contribuer à une lecture qualitative s'il prend d'abord en compte le travail de divers paramètres qui n'encombraient pas l'esprit des pédagogues du passé** (et à juste titre, car les manques fondamentaux souvent déplorés aujourd'hui semblaient jadis bien moins marqués¹²).

Si on souscrit à cette analyse, comment lui donner un épilogue favorable ? Si le solfège y échoue, est-il vraiment possible d'offrir par le cours de FM une préparation efficace et complète à la pratique instrumentale ? Nous osons émettre ici quelques suggestions à la lumière d'observations répétées.



B. Pour une réelle complémentarité

La place nous manque pour développer par le détail les démarches favorables à un travail convergent des deux disciplines. Citons-en quelques unes,

mais chacun pourra en imaginer d'autres selon son parcours, les traditions de son établissement et le vécu des ses élèves.

Ainsi, me semblent spécialement importants :

1. le développement d'une conscience aigüe des vraies priorités. Avec des différences locales, certes, les jeunes enfants d'aujourd'hui ont souvent développé des manques fondamentaux liés sans doute à la place minime réservée à la pratique musicale élémentaire à l'école et dans la société : imprégnation peu homogène, rapport à la voix chantée timide voire inhibiteur, répertoire mémorisé insignifiant, rythme corporel fragile, sens des carrures absent... Ces manques sont donc préjudiciables à tous les cours de musique (FM et instrument) mais on conçoit bien que la FM pourrait jouer un rôle appréciable dans ce travail de fond.

2. Les constats une fois établis dans la population scolaire concernée, la décision de combler ces manques de manière collégiale. Le cours de FM ne peut cependant tout prendre en main. Son atout, c'est le temps de pratique dans la régularité : deux séances par semaine (surtout pas de regroupement !). Mais les relais mis en place à tous les autres cours musicaux (instrument et cours de pratique instrumentale collective) peuvent offrir un effet dopant sur l'action menée en FM. Par relais, nous entendons : le souci réel et partagé de faire acquérir et de consolider les qualités musicales fondamentales. On réalise donc ici, très clairement, le rôle important à jouer par ceux qui ont en charge la gestion d'un établissement.

3. L'abandon des démarches pédagogiques exclusives : l'enfant ne transfère que peu de compétences d'un cours à

l'autre parce que son cerveau et son corps y sont sollicités de manière fondamentalement différente. Mais aussi, de son point de vue, parce que les cours lui apparaissent fondamentalement étrangers l'un à l'autre. Comme le remarquait si justement Lavignac (en 1902 !) : « *Le mieux est de les confondre (...) à ce point que l'enfant ne puisse distinguer, dans sa leçon, ce qui est du piano de ce qui est du solfège, et qu'il n'y voie qu'une chose : la musique*¹³ ». Offrons donc une cohérence éclairante à l'élève et ne craignons pas d'encourager :

- la pratique instrumentale ponctuelle ou régulière au cours de FM, parallèlement à la pratique vocale. Jouer (aussi) au cours de FM, chanter (aussi) au cours d'instrument, pour comprendre sans explications que « *la musique, c'est la musique* ».
- la sollicitation du corps (perceptions corporelles, mouvement...) dans toutes les disciplines, comme base de travail et comme aide dès qu'un souci rythmique se présente. Le caractère semi-collectif des cours d'instrument facilite d'ailleurs nettement cette attitude.
- la mise en place de techniques similaires (chant/instrument) favorisant l'audition intérieure.
- commune à toutes les disciplines, l'acquisition d'attitudes professorales générant elles-mêmes les attitudes attendues chez les enfants. Personne n'a le temps d'enchaîner au cours des séquences spécifiques d'apprentissage de répertoire, de développement de la créativité, de l'intelligence artistique, de la maîtrise technique. Mais se montrer soi-même, et par petites touches répétées, libre, créatif et analytique dans toutes les activités proposées aux élèves, cela donne un autre rapport au temps de cours. On objectera qu'on touche ici aux limites de chacun. C'est une vue que nous ne partageons que très partiellement, certains que dans

leur immense majorité, les musiciens-pédagogues de nos académies ont autre chose à offrir que ce qu'on leur demande. Avec un accompagnement pédagogique discret et attentif, et à condition de bien vouloir intégrer la *passion* dans les critères premiers de sélection professorale, on pourrait valoriser bien du potentiel sous-exploité dans les académies. J'ai rencontré il y a peu un professeur de FM en fin de carrière. Il était virtuose de l'accordéon et magnifique improvisateur depuis la prime enfance. Jamais on ne lui suggéra que cette compétence pouvait lui être utile au cours... Jamais les exigences classiques du programme ne lui en ont laissé venir l'idée.

- corollaire logique d'attitudes communes : l'établissement d'une cohérence générale pour l'aspect cognitif. Ainsi, mise en place d'un vocabulaire technique propre à l'équipe pédagogique, d'une manière partagée d'aborder les concepts *etc.* La circulation de la liste des mélodies mémorisées en FM est un atout supplémentaire

4. au cours et à domicile, le travail de la mémoire musicale, surtout par la technique du *bouche à oreille* (travail sans partition). Difficile d'apprendre une langue sans mémoire. Le peu de place accordé à la mémorisation au cours de FM et le système d'apprentissage du répertoire mis en place dans les cours d'instrument (abandon des pièces après chaque évaluation) rendent bien souvent les élèves incapables de jouer ou chanter dix minutes sans partition (et encore moins d'improviser) au terme de dix années d'études. Transposons cela à l'apprentissage d'une langue et apprécions-en le bilan... Parallèlement à un souci d'expression, d'abord, d'écoute analytique ensuite, de lecture, enfin, nous croyons beaucoup en les vertus formatrices des techniques d'apprentissage

propres aux traditions orales, pour les musiques pouvant s'en contenter¹⁴. La mémoire offerte par cet outil se révèle être très solide et le rapport à la musique s'en trouve modifié : les musiciens des autres traditions musicales sont là pour nous le montrer.

5. La considération de la lecture comme une plus-value, non comme une finalité.

La lecture est une faculté propre à certaines traditions de notre pratique musicale occidentale que seuls le temps suffisant, la motivation et la décision personnelle de l'élève peuvent aider à acquérir pour de bon. Doit-elle préoccuper davantage un cours que l'autre ? Est-on assez conscient de l'ombre qu'elle porte dans les premières années sur l'acquisition de facultés musicales tellement plus importantes, tant en FM qu'à l'instrument ? On l'a dit plus haut, réalise-t-on le faible impact de la lecture solfégique lorsqu'il s'agit de passer du chant à l'instrument ? Voir un professeur de FM jouer le rôle de répétiteur de lecture et de pseudo-déchiffrage me remplit toujours de tristesse car lui et ses élèves méritent infiniment mieux. Pour la FM, bien plus que le déchiffrage collectif, le recours aux principes de la vraie lecture à vue (entendre ce que l'on va lire) est véritablement porteur. Pour l'instrument, les principes de la lecture *prima vista* et des dizaines de pages lues à domicile se révéleront efficaces. Deux démarches impliquant un investissement personnel de l'élève à domicile, on l'aura compris. Mais si cet investissement n'a pas lieu ? Osons le redire : c'est le problème de l'élève ! Pour nous, la lecture est une valeur ajoutée. Puisque le temps disponible est souvent compté, en toute extrémité, nous préférons toujours le travail initial des qualités de base et une capacité de lecture limitée plutôt que l'inverse. Pour qui se résout enfin à travailler, une situation est facilement

réversible, l'autre plus difficilement : c'est un point essentiel. Pour s'en convaincre, observons le contenu des formations continuées proposées en cours de carrière aux professeurs eux-mêmes. Y travaille-t-on leur capacité de lecture, ou plutôt leur solidité rythmique, leur sens harmonique ou leur créativité ?

Dans le cursus pédagogique, lorsque tout semble montrer chez l'enfant qu'il est enfin temps d'y passer sérieusement, la lecture devrait concerner tous les professeurs. Et au-delà, la voie nous semble évidente : **le développement de la lecture doit devenir rapidement une affaire personnelle pour l'élève et le défi des pédagogues est alors d'imaginer des stratégies à cette fin.** Ne nous trompons pas d'objectif, ne perdons pas le bon sens le plus élémentaire uniquement parce que le sous-investissement de certains élèves nous rend malheureux !



Conclusions en forme de conviction

S'il n'est qu'un solfège déguisé, s'il consacre les deux tiers de son temps à un drill de lecture sous une forme ou sous une autre, le cours de formation musicale ne prépare guère l'élève au cours d'instrument. Si, par un temps entièrement dévolu à la pratique artistique, il s'attache au développement des qualités fondamentales, il en devient le complément essentiel dans le cadre d'un projet partagé par tous les membres du corps professoral.

Efficace, considérant sans précipitation les phases d'apprentissage de l'enfant, mettant celui-ci face à ses responsabilités pour le développement de la

lecture, laissant place, enfin, à une imagination structurante, cette voie offre aussi l'avantage d'aider les professeurs à se motiver eux-mêmes par l'énergie positive d'un enseignement collégial vécu dans la sérénité et le respect de chacun.

Bien sûr, dans ce cadre, même si elles reposent en grande partie sur l'expérience et l'observation, les propositions concrètes émises plus haut sont liées à des cheminements spécifiques et, comme disent les Orientaux, sont *interdépendantes*. À ce titre, elles ne restent donc que des propositions que l'on adoptera, que l'on modulera avant de les adopter, voire que l'on rejettera légitimement. Personne ne détient les clefs du paradis mais, et c'est une conviction profonde, chacun peut s'imaginer son propre paradis et s'en forger les clefs ...

NOTES

- 1 Comme le rappellent Lartigo et Sprogis dans *Écoles de Musique : vers un changement bien tempéré*, Aix-en-Provence, Edisud, 1991) : « Il est une caractéristique commune de tous les courants pédagogiques en musique : c'est d'avoir expliqué comment s'y prendre pour enseigner la musique aux enfants à partir de postulats ou d'a priori – et sur la musique et sur les enfants – qu'aucune méthodologie rationnelle, aucune observation objective, aucune expérimentation systématique ne venaient confirmer ».
- 2 Involontaires, pour les distinguer de l'art des licences d'interprétation propre par exemple à la période romantique. Voir, i.e., le surprenant *Traité de l'Expression Musicale : Accents, nuances et mouvements* de Mathis Lussy, Paris, Heugel, 1892.
- 3 J'ai personnellement adopté dans mes rapports pédagogiques le terme de « chronophagie » pour cette dernière faiblesse, signifiant sans détour à l'élève concerné l'obligation de se soumettre sans plus attendre aux prescriptions délivrées par la médecine rythmique de l'établissement !
- 4 Comme évoqué en introduction, la dimension scientifique manque encore ici pour une crédibilité complète. Une étude précise sur grande échelle, avec les outils de base de la

recherche rigoureuse (groupes témoins, grille d'évaluation ...) permettrait sans doute de passer d'une observation confirmant l'intuition à des propositions concrètes reposant sur des bases inattaquables. Le point est en projet ...

- 5 Pour cet aspect précis et pour le domaine du rythme en général, comment se priver de consulter la mine d'informations essentielles offerte par www.rythme.be (Arnould Massart) ?
- 6 La hauteur des sons réduite au choix de la bonne touche du clavier, du bon doigté de la flûte... Le problème de la justesse, c'est encore autre chose !
- 7 Pour la lecture chantée collective, on aurait sans doute beaucoup à gagner de mieux connaître le travail impressionnant réalisé par Jean-Jacques Cambier, *La musique à votre portée*, Ed. de Boeck, et de mettre en pratique ses recommandations in J.-J. Cambier (éd.), *L'élaboration des compétences musicales en académies, écoles et conservatoires*.
- 8 Nous adhérons donc plus volontiers à l'efficace sens pratique anglo-saxon qu'à une forme de résistance latine post-soixante-huitarde à la teste bien faicte. Hurlons bien fort ce credo : la compréhension du discours ne mène pas forcément à la frigidité musicale ! Pour s'en convaincre, lire Charles Rosen, *Plaisir de jouer, plaisir de penser*, Paris, Eshel, 1993.
- 9 Réalité ô combien mise en évidence par les travaux de J.-Cl. Baertsoen. Pour rappel, *Créatif* : 12 volumes déjà revus et réédités par l'auteur chez Delatour (Sampzon, France).
- 10 Ce que le décret nomme « créativité » pourrait bien commencer par s'envisager de la sorte. Ce ne serait déjà pas si mal...
- 11 ...et à ce titre, il me semble que ce dernier aurait bien tort de se passer de l'opportunité d'un usage habile et raisonné de la semi-collectivité.
- 12 Voir avec intérêt les études menées sur l'aspect formateur des pratiques musicales élémentaires des peuples du monde, dont *Le sens musical* de John Blacking, Paris, éd. de Minuit, 1980.
- 13 Albert Lavnagac, *L'éducation musicale*, Librairie Delagrave, Paris, 1902.
- 14 Voir considérations à ce niveau sur www.ateliersboucheaoreille.be

L'analyse phraséologique : un outil aux multiples facettes

Jean-Marie Rens
Conservatoire royal de Liège

L'analyse phraséologique, au sens où on l'entend habituellement dans le domaine musical, a pour objectif principal de décrire la structure d'une pièce musicale à l'aide d'une terminologie spécialisée - terminologie qui, selon les pays, mais aussi les écoles, est parfois sensiblement différente, voire même contradictoire. Le mode opératoire de l'analyse phraséologique consiste, en général, en un morcellement du texte en différentes unités sémantiques. Elle est, la plupart du temps, descriptive. Or, si on y réfléchit bien, elle peut, grâce au résultat qu'elle engendre, rendre d'autres services que de décrire le seul déroulement temporel d'un texte musical. En l'utilisant de diverses manières, elle peut devenir un outil assez performant dans des domaines comme l'interprétation bien sûr, mais aussi la créativité.

C'est dans cette perspective d'usages multiples de la phraséologie que nous proposons cette contribution. Celle-ci commencera par fixer quelques éléments de base sur le plan de la terminologie pour aller ensuite vers une tentative de méthodologie proposant diverses possibilités d'utilisations de l'analyse phraséologique. La première étape, définir

une terminologie est, ne fût-ce que pour se comprendre, indispensable. Elle a été choisie, en partie, par les habitudes d'une longue pratique, mais aussi, et peut-être même surtout, afin d'établir une hiérarchie entre les différents niveaux de lecture. Précisons également que le choix de la terminologie proposée ici n'est en aucun cas dogmatique et que bien d'autres termes pourraient servir efficacement.

Les exemples qui serviront de support à cet article sont tous assez courts, mais les outils proposés sont, nous semble-t-il, aisément transposables dans le cadre de pièces plus longues.

1. Terminologie

Il n'est pas envisageable dans le cadre de cet article de faire un relevé historique des différentes terminologies utilisées chez des théoriciens comme Schoenberg, Riemann, etc. Aussi avons-nous opté pour une terminologie propre inspirée de nombreux auteurs. Nous renvoyons le lecteur qui souhaite en savoir

plus à l'ouvrage de Ian Bent : *L'analyse musicale*¹. Quant à la terminologie utilisée ici, elle est abondamment commentée dans mon ouvrage *Comprendre les œuvres tonales par l'analyse*².

Nous commencerons notre petit lexique par la description de ce que nous entendons par « **phrase** » et « **proposition** », et tout particulièrement dans le cadre de la musique tonale.

La phrase

La **phrase** est une entité musicale complète se terminant par une cadence parfaite ou toute autre ponctuation marquante et signifiante. Elle peut-être ouverte ou fermée et se compose, la plupart du temps, d'un **minimum** de deux **propositions**.

*Sans entrer dans le détail, car ce serait le sujet d'un autre article, il nous semble utile de préciser que ce que nous appelons **phrase** est, chez Schoenberg, mais aussi chez d'autres théoriciens qui ont adhéré à ses théories, utilisé dans un sens précis et en relation avec la construction mélodique. Ainsi, Schoenberg fait une distinction entre **phrase** et **période**. Nous proposerons plus loin, lorsque nous aurons des exemples musicaux précis, de montrer ce qui distingue ces deux termes.*

La proposition

La **proposition** est donc une des composantes de la phrase. La plupart du temps, la phrase se façonne à partir d'un minimum de 2 propositions (dans de nombreux cas, elles ont chacune 4 mesures). En Belgique, comme en France, ce sont les termes d'**antécédent** et de **conséquent** qui sont souvent utilisés pour définir la proposition³. Nous pourrions du reste cumuler les deux appellations et parler de **proposition antécédent** et **proposition conséquent**.

Comme souvent, en matière de musique, les exemples sont plus éloquentes qu'une longue description. Voici donc cette première étape de notre étude appliquée à quelques extraits d'œuvres.

PHRASE FERMÉE

Cette **phrase** (figure 1), extraite d'une sonate de Beethoven (opus 49 n°2 - 2^{ème} mouvement) est composée de deux **propositions**. La première proposition (A1) se ponctue sur un accord de tonique « ouvert » – nous entendons par ouvert, le fait qu'il n'y a pas de conclusion – tan-

dis que la seconde (A2), se terminant par une cadence parfaite à la tonique, est fermée⁴. *Nous revenons ici, toujours aussi brièvement, à la terminologie de Schoenberg dont nous avons parlé plus haut. Cet extrait de Beethoven serait considéré, par Schoenberg, comme une période – à savoir une première proposition de 4 mesures reprise immédiatement et dont la désinence est différente. La chanson « Meunier tu dors » est un exemple éloquent de période. Il y a un parallélisme évident entre les deux propositions.*

Afin de se mettre d'accord sur le concept de cadence parfaite, il nous semble utile d'en rappeler les ingrédients. Une **cadence parfaite** est la conjonction d'un **mouvement harmonique V / I** en position fondamentale (le V étant le plus souvent sous forme de septième de dominante) et d'une **arrivée conclusive** de la tonique à la partie supérieure (la mélodie). Cette arrivée est, la plupart du temps, sur un temps métriquement fort. Il s'agit donc bien d'un processus **harmonique, mélodique et métrique**.

Figure 1

Figure 2

À cette description classique, il faut ajouter que la cadence parfaite n'est vraiment opérationnelle qu'au terme de la seconde proposition. Ce dernier point, concernant l'emplacement, nous paraît important. En effet, les deux premières composantes de la cadence sans la troisième, génèrent, sur le plan de la perception, une sensation de non-conclusion. La tradition musicale nous a tellement habitués à entendre la conclusion d'une phrase au terme de la seconde, voire de la troisième proposition, qu'une fin de phrase prématurée, donc au terme de la première proposition, peut nous paraître bancal⁵.

Il suffit de ne jouer que la seconde proposition de l'exemple ci-dessus (qui est pratiquement la même que la première) pour ressentir clairement l'attente d'une continuité⁶. Dans l'exemple de Beethoven ci-contre, l'articulation au centre de la phrase se réalise sur un accord de tonique, mais une autre ponctuation est tout aussi courante. Il s'agit de la dominante en position fondamentale. Elle est généralement appelée **demi-cadence** ou encore **repos à la dominante**. La figure 2 en est un exemple extrait d'une sonate de Mozart – KV 331 1^{er} mouvement.

Tout comme dans l'exemple de Beethoven, cette phrase est composée de

Figure 3

Figure 4

deux propositions pratiquement identiques. Elles sont donc baptisées A1 et A2. Plusieurs petites pièces sont construites à partir de deux phrases. Dans ce cas et de la même manière que pour les propositions, ce sont des lettres qui serviront à distinguer celles-ci. Mais afin de montrer la hiérarchie et la différence avec les propositions, nous indiquerons ces lettres dans des cadres. Ainsi, cette petite danse populaire sera analysée de la manière suivante (Figure 3) :

→ La première phrase A est composée de deux propositions : A1 et A2. Bien que très proches, ces deux propositions ont une désinence différente qui justifie les deux chiffres. Nous avons accompagné ici les propositions d'un trait se terminant par un crochet vers le haut pour A1 et vers le bas pour A2.

Ceux-ci symbolisent le côté ouvert de la première proposition – qui malgré l'arrivée de la tonique sur le temps fort, garde une continuité mélodique – et fermé de la seconde proposition qui se ponctue par une cadence parfaite⁷. La seconde phrase B est divisée en deux proposi-

tions B1 et B2. Elles ont toutes deux les mêmes propriétés que les propositions de la phrase A. La première est ouverte, la seconde est fermée. Si nous avons choisi de baptiser les propositions de la seconde phrase par B c'est non pas parce qu'elles se rapportent à la phrase appelée B, mais parce qu'elles se distinguent assez clairement des propositions A. Si une proposition dans une phrase B reprend suffisamment d'éléments appartenant aux propositions de la phrase A, elle pourra se noter Ax. De la même manière, une phrase peut avoir deux propositions différentes et justifier l'appellation de A et B comme le montre l'exemple ci-contre (figure 4) tiré d'un menuet de Haydn.

PHRASE OUVERTE

Afin de montrer ce que nous entendons par phrase ouverte, voici deux exemples (figure 5) chez Mozart. Le premier est extrait de Don Giovanni, acte 1, scène 19, menuetto. Le second est un menuet de jeunesse et porte la référence KV. 2.

Le premier menuet se compose bien de deux propositions dont la seconde se ponctue par une cadence parfaite au ton de la dominante. Cette cadence parfaite, bien que conclusive, laisse l'auditeur dans l'attente d'une continuité. De la même manière, dans le second exemple

Figure 5

Allegro A1 B1

B2 B1

Figure 6

Allegro A1 B1

B2 B1

Figure 7

tiré d'un menuet écrit par le jeune Mozart à peine âgé de 6 ou 7 ans, c'est un repos à la dominante ou demi-cadence, qui laisse cette phrase en suspens. Les deux finales des phrases ci-dessus, bien qu'ouvertes, ne sont pas tout à fait les mêmes. Le menuet de Don Giovanni, avec sa cadence au ton de la dominante, propose une conclusion plus marquée que celle de la pièce de jeunesse. Aussi, si l'on souhaite affiner les choses, il peut être utile de symboliser différemment ces deux cas de figure. Une cadence parfaite au ton de la dominante (ou dans tout autre ton d'ailleurs),

pourrait se noter « ouvert – CP au ton de la dominante » et le repos à la dominante « ouvert – $\frac{1}{2}C$. »

Avant de passer au découpage des propositions, nous proposons, en guise d'exemple (figure 6), une phrase construite en trois propositions. C'est à nouveau une œuvre de Mozart qui va nous servir. Il s'agit de la sonate pour piano KV 283 – 1^{er} mouvement.

La première proposition, ouverte, fait 4 mesures (A1). Les deux autres propositions font, chacune, 6 mesures.

Nous nous permettons ici de quelque peu anticiper les propos qui suivront. En effet, il est intéressant de voir comment Mozart cherche et arrive, à rompre avec la carrure tellement habituelle de 4 mesures. C'est en réalité par une **incise** (nous pourrions aussi y voir un étirement) de 2 mesures que les propositions s'allongent. Incise qui, comme le montre le trait pointillé sous le texte, amène une hémiole. La figure 7 nous montre ce que pourrait donner ce texte sans l'incise. Il ne fait aucun doute que cette solution est nettement moins efficace et fait perdre la particularité de cette

Figure 8

phrase, mais elle permet, nous semble-t-il, de mieux saisir le rôle particulier de ces deux mesures. Ajoutons encore que dans son thème, Mozart joue assez subtilement sur les proportions. En effet et malgré une carrure de 4+6+6, tout ce thème est construit dans une des normes les plus habituelles de la phrase classique, à savoir 16 mesures. Nous revenons une dernière fois à la terminologie de Schoenberg car cet exemple de Mozart est, dans la théorie du compositeur viennois, non pas une **période**, mais bien une **phrase**. En effet, selon cette théorie, l'une des caractéristiques de la **phrase** réside dans le fait que la seconde proposition n'est pas, comme dans une période, la répétition de la première, mais son déploiement ou développement. Cette répétition, que nous trouvons habituellement dans une période au moment de la seconde proposition, n'est pas pour autant abandonnée. En réalité elle peut être déplacée, mais au sein même de la première proposition – dans notre exemple, les mesures 3 et 4 répètent les mesures 1 et 2. L'exemple célèbre et très éloquent que Schoenberg donne pour la définition de la phrase est le premier thème du premier mouvement de la Sonate pour piano op. 2 n°1 de

Figure 9

Beethoven (figure 8). La première proposition de 4 mesures s'organise en deux groupes de deux mesures – le second répétant, de manière variée sur le plan harmonique, le premier – tandis que la seconde proposition, elle aussi de 4 mesures, déploie le matériau initial.

Le motif

Les propositions, tout comme les phrases, peuvent, elles aussi, se subdiviser. À ce niveau de morcellement, nous parlerons de **motif** – motif étant à comprendre comme la plus petite entité

sémantique⁸. Afin d'explicitier clairement ce niveau de découpage, nous proposons de reprendre le premier exemple de Beethoven (figure 9).

Les motifs, toujours accompagnés d'un chiffre pour les distinguer, sont symbolisés par des lettres minuscules. Le motif a1 est compris comme une unité sémantique non seulement par sa constitution (profil mélodique et rythmique) mais aussi grâce à sa répétition. En effet, c'est, entre autres, au moment de cette répétition (a2) que nous le fixons

comme une entité sémantique parfaitement définissable. La répétition est véritablement porteuse de sens. Elle nous oblige à réinterpréter ce que nous venons tout juste d'entendre. Elle donne un nouvel ancrage à l'objet musical. Sur cette idée de la répétition du motif et de sa perception conduisant à une réinterprétation, nous recommandons vivement l'ouvrage de Gilles Deleuze, *Différence et répétition*⁹. Bien que non centrés sur la musique, ses propos sont tout à fait transposables au domaine musical. Ajoutons encore que ce processus de réinterprétation dans le domaine de la perception musicale est un sujet tout à fait passionnant et somme toute assez proche des préoccupations de la « Gestalttheorie » (théorie de la Gestalt) que nous avons évoquée plus haut¹⁰.

Nous réentendons le même motif rythmique dès le 3^{ème} temps de la 2^{ème} mesure mais sous une autre forme mélodique. Cette fois il balaye de manière ascendante l'arpège de sol majeur pour fixer le climax de la première proposition (ré). Ce climax se poursuit alors, sans articulation ni véritable césure, par un mouvement descendant de détente contrastant. Nous avons donc, à b1, et ce, bien que ce motif prenne sa source dans a, une nouvelle entité sémantique, plus longue¹¹. Nous parlerons d'ailleurs ici de **rythmique motivique** puisque l'organisation des motifs donne : a1 = 1 mesure ; a2 = 1 mesure et b1 = 2 mesures. Ce type de construction, mettant en jeu des motifs de longueurs différentes, est un procédé de construction extrêmement commun.

La cellule

Pour les besoins de la démonstration analytique, il est parfois nécessaire de décomposer un motif. Nous parlerons alors de **cellule**¹². Le motif b de l'exemple ci-dessus est composé d'une première cellule reprenant les caractéristi-

Tempo di Menuetto

Figure 10

Phrase	A								
Propositions	A1	_____		ouvert					
Motifs	A2	_____		fermé					
Cellules		a1	a2	b1		a1	a2	b2	
				α1	β1			α1	β1

Figure 11

Figure 12

ques du motif a et d'une seconde cellule proposant un contraste au sein de cette proposition.

Lorsqu'on s'aventure à ce niveau d'analyse microscopique, ce que Célestin Deliège appelle le « niveau du bricaillon », nous utiliserons l'alphabet grec ou toute autre symbolisation proposant une distinction claire avec les niveaux supérieurs (figure 10).

Si notre analyse propose de considérer le motif b comme une entité constituée à partir de deux cellules, une autre lecture pourrait y voir deux motifs. Dans ce cas l'arpège ascendant serait appelé a3 et la désinence b1. Cette autre analyse, possible, prendra soin de mentionner le côté extrêmement unifié de ces deux motifs. Si nous symbolisons la totalité de cette phrase par paliers successifs, nous obtenons la figure 11. Cette manière de noter

Figure 13

les constituants d'une phrase permet de les visualiser d'un seul coup d'oeil. La structure semble palpable, un peu comme si nous pouvions la prendre dans nos bras, nous dirions presque « hors-temps ». Mais l'intérêt de cette codification est aussi une manière de fixer les choses, d'aider la mémorisation et, nous semble-t-il, de mettre en évidence les articulations que Beethoven propose. Nous avons la conviction que si l'étudiant s'attelle à ce type de représentation, il sera véritablement en mesure de comprendre, mais aussi de ressentir, la structuration de la pièce qu'il a à interpréter.

Nous avons travaillé jusqu'à présent en partant de la grande unité, la phrase, pour descendre progressivement vers le

détail. Si c'est souvent cette démarche, allant du plus grand vers le plus petit, que les étudiants pratiquent volontiers, le processus inverse est tout à fait possible. Nous pourrions alors proposer une analyse sous forme d'arborescence partant des plus petites entités pour remonter progressivement vers la structure globale, comme le montre la figure 12¹³. Et bien entendu, des jeux de couleurs accompagnés d'éventuelles formes géométriques pourraient également s'utiliser. Procédé que les jeunes enfants apprécient particulièrement.

2. L'analyse phraséologique : un outil de manipulation, de créativité et de recherche.

Nous proposons, pour suivre, l'analyse de quelques pièces. Celles-ci vont non seulement nous permettre de mettre à l'épreuve la terminologie fixée ci-dessus, mais également d'utiliser l'analyse phraséologique à d'autres fins que la seule description destinée à la compréhension du déroulement temporel. Car, nous l'avons dit, sur base de cette première étape, il est possible d'utiliser l'analyse phraséologique comme support d'un travail de manipulation et de créativité, mais également de réflexion sur des

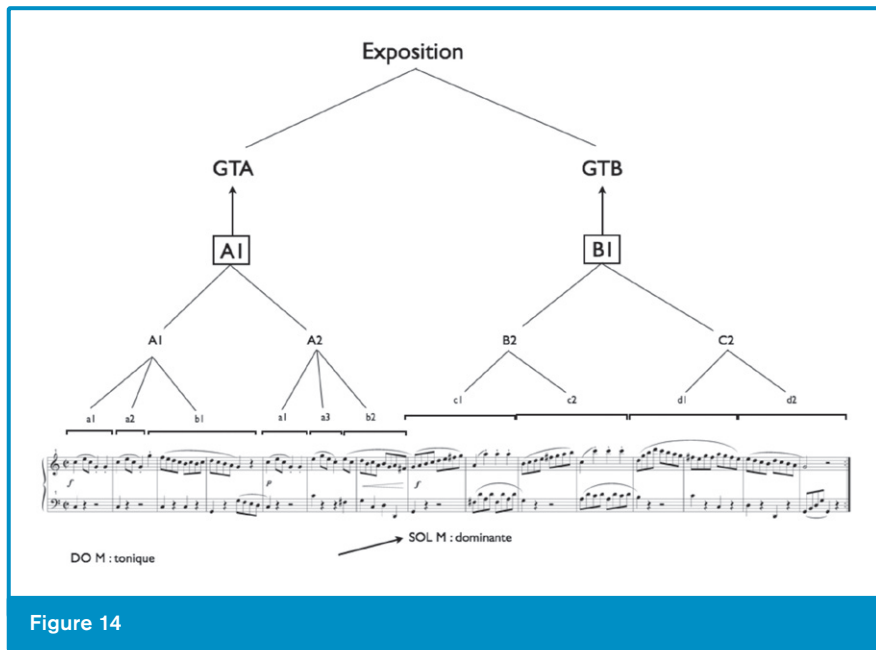


Figure 14

choix possibles d'interprétation. Le premier exemple est tiré d'une sonatine de Clementi dont voici le texte – op. 36 n°1, premier mouvement (figure 13).

L'analyse phraséologique qui va suivre (figure 14), faite à partir du texte et sous forme d'arborescence, montre le niveau des motifs, des propositions ainsi que celui des phrases.

Cette représentation, suffisante comme première approche générale, contient, au niveau de la structure arborescente supérieure, d'autres indications que celles étudiées plus haut. Celles-ci, bien que connues de la plupart des lecteurs, méritent d'être commentées. Les deux phrases ne sont pas dans le même ton. La phrase A est, globalement, en DO majeur. Ce n'est que dans ses derniers moments qu'elle module vers le ton de SOL majeur (en b2). Ce nouveau ton, celui de la dominante, occupera toute la deuxième phrase qui se ponctue par une cadence parfaite – les tonalités ainsi que la flèche qui montre le passage modulant, sont notées sous le texte.

Cette opposition de tonalités, ainsi que le contraste thématique qui l'accompagne, sont les ingrédients minimums d'une exposition de forme sonate bithématique classique. C'est cette forme sonate et plus précisément l'exposition d'une forme sonate, qui explique les raisons pour lesquelles nous avons ajouté dans notre représentation graphique les termes de **GTA (groupe thématique A)** et **GTB (groupe thématique B)**.

Sans vouloir entrer dans une longue discussion quant à la terminologie propre à la forme sonate, il faut préciser qu'aujourd'hui la plupart des analystes ont renoncé à la terminologie quelque peu réductrice de Czerny. Sans enlever à Czerny tout le mérite d'avoir théorisé cette forme archétypale de la musique tonale, il faut bien reconnaître qu'il s'est basé, presque exclusivement, sur la musique de Beethoven afin d'élaborer sa théorisation de la forme sonate. Or, cette terminologie ne convient pas nécessairement aux œuvres de forme sonate d'un Haydn ou d'un Mozart.

Dans sa définition, Czerny semble vouloir placer l'aspect thématique à l'avant. Or, ce qui est déterminant pour la forme sonate c'est d'abord et avant tout, **le rapport dialectique entre le ton principal et le ton secondaire** (souvent celui de la dominante ou du relatif si la sonate est en mineur). Sans deuxième ton, même si une deuxième idée thématique intervient, il n'y a pas de forme sonate. Avec un deuxième ton et un retour du thème principal pour l'accompagner il y a bien forme sonate – celle-ci est du reste appelée forme sonate monothématique¹⁴. Ajoutons encore qu'une même tonalité peut accueillir plusieurs thèmes différents comme nous le rencontrons parfois dans de grandes sonates chez Mozart ou Beethoven. D'où l'importance de parler non pas de thème, mais de **groupe thématique**. Bref, afin d'avoir une terminologie plus adaptée à l'immense corpus d'œuvres utilisant cette forme, il est aujourd'hui assez commun de définir les événements musicaux se produisant au ton principal par **GTA** (cette symbolisation ayant également l'avantage de pouvoir l'interpréter aussi comme **Groupe Tonal A**) et les événements se produisant au sein de la seconde tonalité par **GTB**.

Nous renvoyons à nouveau le lecteur qui souhaite avoir plus d'informations sur ce vaste sujet, à l'ouvrage de référence écrit par Charles Rosen : *Formes sonate*¹⁵. J'ai également consacré un très large chapitre à ce sujet – sans commune mesure avec le travail extraordinaire de Rosen – dans mon ouvrage déjà cité plus haut : « Comprendre les œuvres tonales par l'analyse ».

Mais revenons à notre texte et à quelques-unes de ses particularités. La phrase A, ouverte, se ponctue par une cadence parfaite au ton de la dominante un peu particulière. En effet, cette



Figure 15

phrase – cette thématique – qui semble vouloir se précipiter vers la conclusion, ne prend pas le temps de s'arrêter sur la résolution de la cadence. Il y a en réalité tuitilage entre les deux groupes thématiques. L'arrivée de l'un est aussi le départ de l'autre. Afin de bien comprendre, et surtout entendre, cette particularité, il

suffit de jouer le texte en le transformant quelque peu (figure 15).

Cette finale, qui a l'avantage de rétablir la carrure de cette phrase en 2 propositions de 4 mesures – plus habituelle dans une phrase classique – fonctionne, c'est évident, beaucoup moins bien musi-

calement. La raison en est assez simple. Après s'être arrêté posément sur l'accord de dominante à la cadence réécrite, le début du GTB partant du même accord est d'une affreuse platitude. Cette très simple manipulation, même si elle gauchit le texte, est importante pour la compréhension. Non pensons fermement que c'est par la manipulation et la transformation des textes que nous pouvons mieux saisir les choix des grands maîtres. C'est une des manières, efficaces, d'étudier et d'apprendre la musique. De plus, la manipulation est, au sens propre du terme, une manière de travailler ce fameux socle de compétence de notre enseignement, la **créativité**.

Figure 16

The image shows a musical score for two systems of piano music. The first system consists of a grand staff with a treble and bass clef. The second system also consists of a grand staff. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings like *p* (piano) and *f* (forte). Annotations α and β are placed above and below the staves, with brackets indicating specific musical phrases or structures. The first system has α above the first two measures and β above the next four measures. The second system has β above the first two measures and β above the next two measures.

Figure 17

Pour en terminer avec cette première approche graphique de la sonatine de Clementi, nous avons placé tout en haut de l'arborescence, le terme « exposition ». La première partie de la forme sonate est close. Afin de montrer les enseignements que l'on peut tirer d'une analyse phraséologique plus morcelée – niveau des cellules – nous proposons une seconde représentation graphique à partir du texte. Celle-ci s'accompagnera d'une série de manipulations afin de mieux faire apparaître la récurrence et les multiples variations que Clementi fait subir aux quelques cellules de cette courte pièce (figure 16).

Ce sont essentiellement deux éléments, cellules, qui conditionnent toute la construction de l'exposition. Nous les avons nommées a et b¹⁶. Afin de démontrer la construction de l'exposition de la pièce à partir de ces deux éléments, nous avons également écrit un deuxième système de piano. Celui-ci donne quelques propositions de synthèse des cellules utilisées. Il tente en quelque sorte, par la manipulation, de faire apparaître le fondement ou encore le « squelette » thématique. Plusieurs réductions se passent de commentaires, car elles sont lisibles aisément. Par contre, nous nous permet-

tons d'insister sur quelques petites choses plus cachées :

- À la mesure 7, l'écriture fait appel au « contrepoint virtuel ». L'idée, assez simple ici, est que la ligne mélodique contient deux voix. Du reste, ce même passage, lorsqu'il sera réinterprété au ton principal à la ré-exposition, est écrit de la sorte par Clementi.
- Toujours dans cette idée de contrepoint, la conduite globale du GTB, si nous prenons la première note de chaque mesure, reprend clairement le motif b en mouvement ascendant et extrêmement élargi temporellement. Cette ligne est reprise en ronde à la main droite du second système.
- Le GTB est construit à l'image de sa jonction avec le GTA : par tuilage. Les lettres b qui se chevauchent aux mesures 8 et 10 le montrent¹⁷.

Cette analyse, certes exhaustive, s'avère être utile pour comprendre le déroulement du développement construit, en grande partie, à partir de b (figure 17).

La réécriture est suffisamment claire que pour pouvoir nous passer de longs commentaires. La seule chose que nous souhaitons relever concerne le traite-

ment de la cellule b. Celle-ci est présentée sous plusieurs formes : nous l'entendons d'abord en mouvement brisé et en noires, aux mesures 17 à 19, ensuite, toujours dans un mouvement brisé, mais en blanches cette fois, aux mesures 20, 21 et 22 avant de la retrouver sous sa forme rythmique première (en croches) juste avant l'arrivée de la réexposition.

Le dernier exemple que nous discuterons est toujours de Clementi – op. 36 n°4, 2^{ème} mouvement. Il est particulièrement intéressant, car il montre, dans une certaine mesure, les limites du système proposé ici. En effet, à certains moments il peut y avoir des doutes quant à la terminologie. S'agit-il d'un motif, d'une cellule... ? Il est également intéressant pour notre étude, car il ne comporte pratiquement aucune indication de phrasé. Dès lors, qu'est ce que son analyse peut nous apprendre et comment cet enseignement peut-il déboucher sur des choix d'interprétation ? La figure 18 en donne le texte complet.

C'est la première partie de la pièce qui va d'abord retenir notre attention. Comme pour l'exemple précédent, nous avons choisi de travailler à partir du texte et sous forme d'arborescence (figure 19). Les deux premières mesures



Figure 18

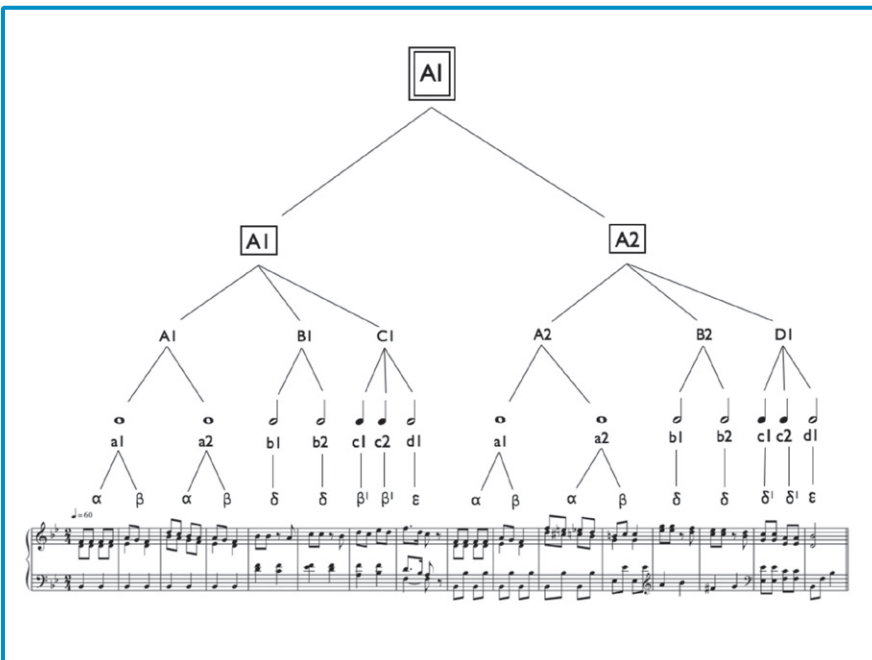


Figure 19

constituent clairement un motif a1. Celui-ci est composé de deux cellules : a, qui se caractérise par les notes répétées et b qui est personnalisé par une appoggiature. Cette appoggiature (le *la*), sorte de micro climax à la deuxième mesure, est porteur d’une tension qui se résout sur le *sol* avant de revenir à un apaisement par le retour à la situation de départ. Les mesures 3 et 4 (motif a2) reprennent, rythmiquement, la cellule initiale (a)¹⁸ en la déployant cette fois en un mouvement mélodique descendant qui aboutit au retour de b à la mesure 4. Ces deux motifs constituent la première proposition A1.

À l’image des quatre premières mesures, les mesures 5 et 6 constituent une unité que nous avons nommée B1. La répétition nous a conduit à diviser cette

⚡ Attention, une fois le travail de décomposition du texte réalisé, il faut ensuite revenir à la globalité et donc à la temporalité de l'exécution et/ou de l'écoute. ⚡

nouvelle unité B1 en deux parties d. S'agit-il d'un motif, d'une cellule ? Difficile de trancher, mais la répétition de d donne une assise telle à cette cellule que nous pourrions la considérer comme un motif.

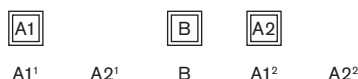
De la même manière, nous pouvons subdiviser la mesure 7 en deux parties. C'est à partir de la répétition de l'amorce de b (l'appoggiature et sa résolution), ce que nous avons nommé b¹, que la mesure est construite. À ce niveau de bricaillon faut-il parler de cellule ou de motif ? Et comment la répétition agitée sur notre écoute ? Enfin, le climat expressif de cette phrase ouverte (le fa de la mesure 8) se fond dans une désinence de détente.

Vouloir trancher entre motif et cellule devient ici une affaire de spécialiste. De plus, comme nous l'avons évoqué plus haut, la perception, phénomène pour le moins complexe, fera pencher la balance pour l'une ou l'autre solution. Mais au-delà de cette discussion, ce qui nous paraît le plus important, c'est le cheminement de l'analyse. Car celui-ci peut avoir un impact sur la revendication d'une interprétation et tout particulièrement sur le plan de l'articulation et de l'agogique. En effet, ce qui ressort clairement de cette analyse, c'est un procédé de réduction progressive. L'unité motivique des deux premières mesures (ce que nous avons symbolisé dans notre schéma par des rondes) laisse la place à une

unité à la mesure (les blanches dans notre exemple) pour enfin arriver à une unité à la demi-mesure (les noires). Il en résulte une tension progressive qui, si elle est bien comprise et ressentie, est à même de conduire l'interprétation de cette phrase vers le climax de la mesure 8. Bien que ne faisant par partie de notre étude, signalons que l'harmonie et son rythme, éléments tellement importants de la syntaxe, corroborent en grande partie cette analyse¹⁹.

La deuxième phrase A2²⁰, fermée par la cadence parfaite, est construite globalement sur la même idée de serrage. Au-dessus du niveau des phrases, dans l'arborescence de notre exemple, nous avons celui de ce que nous appelons les **sections**²¹. La symbolisation de ce niveau se distingue de celui de la phrase par le double cadre.

La pièce de Clementi est construite en trois grandes sections. Voici la schématisation de celles-ci ainsi que des phrases qui les composent :



Les deux phrases de la dernière section étant très proches des deux phrases de la première section, nous avons choisi de garder la même lettre ainsi que les chiffres. Les petites différences sont signalées par des chiffres placés en exposants.

Voici, pour terminer, la superposition des sections A1 et A2 (figure 20). L'intérêt, qui dépasse quelque peu la simple phraséologie, montre les similitudes et les différences. Cette présentation peut alors être utilisée de diverses manières et, entre autres, pour vérifier les procédés de variations utilisés par l'auteur de cette sonatine.



Arrivé au terme de cette contribution, il nous semble important de rappeler et de synthétiser les objectifs de ce travail analytique.

Commençons par rappeler que celui-ci n'est, en aucun cas, un but en soi. C'est avant tout un outil. Celui-ci devrait permettre au jeune apprenti musicien, quelle que soit la discipline qu'il pratique, d'avoir une meilleure compréhension du texte qu'il a à jouer. Cette compréhension, à la fois intellectuelle, mais aussi sensorielle du texte dans sa globalité, pourrait également l'aider à tendre vers une gestion du temps plus réfléchie et mieux maîtrisée. Nous pensons en effet que la schématisation graphique et temporelle passant par le démantèlement, une sorte de temps ramassé que l'on peut balayer d'un coup d'œil, peut conduire à un meilleur contrôle des articulations du texte et donc de sa forme. Mais attention, une fois le travail de décomposition du texte réalisé, il faut ensuite revenir à la globalité et donc à la temporalité de l'exécution et/ou de l'écoute. Mais nous sommes convaincus que le retour à cette globalité, enrichie du parcours réalisé, en donnera une toute autre lecture. Enfin, les diverses présentations proposées ici permettent de « jouer » avec la matière musicale. Ce point nous semble essentiel, car l'ex-

Figure 20

périence nous a montré qu'un des meilleurs moyens de comprendre les potentialités d'un objet musical passe par sa manipulation – variations, extensions, changement de registre, modification des dynamiques...

Tout ceci nous fait songer à cette célèbre lettre que Mozart adresse à son père. Mozart y explique qu'un des moments particuliers de son travail est celui où sa composition, pas encore rédigée, est entièrement entendue globalement, presque de manière monolithique. Nous dirions même hors temps. Aussi incroyable que cela puisse paraître, n'est-ce pas là une des choses importantes vers lesquelles il faut tendre dans une interprétation ? Je me souviens, lorsque j'ai entendu pour la première fois les sonates de Beethoven jouées par l'immense musicien et pianiste Richter, de l'impression d'extraordinaire maîtrise dont il faisait preuve et en particulier sur le plan de la

forme. Cette maîtrise, conduisant à faire entendre l'unité de l'œuvre, m'avait donné la sensation d'un temps suspendu sur lequel je n'avais plus véritablement de prise. Un peu comme si, dès les premiers sons, Richter nous livrait une musique qu'il avait, un peu comme Mozart, de manière globale dans son esprit.

Peut-être est-ce cette sensation, ressentie pour la première fois il y a bien longtemps maintenant, qui me conduit à pratiquer et à recommander de plus en plus l'analyse. Non pas comment un but en soi, nous l'avons dit, mais bien comme une quête.

NOTES

1 Bent Ian et Drakin William, 1998, *L'analyse musicale – histoire et méthodes*, Paris, Main d'œuvre. Traduction de l'anglais par Annie Coeurdevey et Jean Tabouret.

2 Rens Jean-Marie, 2004, *Comprendre les œuvres tonales par l'analyse*, DLT0336, Le Vallier, Delatour-France.

3 Certains analystes et en particulier en Belgique et en France, parlent aussi de « question – réponse ».

4 Lorsque la seconde proposition est suffisamment proche de la première elle portera la même lettre. Les chiffres en suffixe montrent quant à eux les différences. Dans notre exemple c'est uniquement la désinence qui marque la différence.

5 Nous sommes ici, nous semble-t-il, à la frontière entre analyse, ou plus largement théorie, et psychologie de la perception. Nous ne pouvons pas, dans le cadre de cette contribution, aborder sérieusement cette problématique. Mais nous aurons plus loin l'occasion d'y revenir et plus particulièrement par le biais de la « Gestaltheorie ».

6 Il existe bien entendu des exceptions tant chez Mozart que chez Haydn ou Beethoven. Et aujourd'hui, à l'heure des jingles accrocheurs, une simple formule musicale peut-être comprise comme conclusive.

7 Le trait pourrait également se terminer par les mots « ouvert » et « fermé » ou encore, par une

virgule et un point comme le propose Jean-Claude Baertsoen.

Baertsoen Jean-Claude, 2006, *Créatif – à l'école des grands compositeurs*, DLT0434, Le Vallier, Delatour-France.

- 8 Il est clair qu'à partir de ce niveau de morcellement il y a une plus grande subjectivité et que les options analytiques qui vont suivre sont liées au besoin de la démonstration, mais aussi, inévitablement, à ma perception.
- 9 Deleuze Gilles, rééd. 2003, *Différence et répétition*, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. Epiméthée.
- 10 On trouve les origines de la Gestalttheorie dans quelques idées de Goethe, puis aux 19^e et 20^e siècles, ce sont Ernst Mach et surtout Christian von Ehrenfels qui la développent. Elle est essentiellement basée sur la perception et l'être humain y est compris comme un système ouvert ; il interagit activement avec son environnement. Développée par Köhler, Wertheimer et Koffka, cette théorie refuse d'isoler les phénomènes les uns des autres pour les expliquer ; elle les considère comme des ensembles indissociables et structurés.
- 11 Le motif devient ici une des composantes d'un nouveau motif plus ample. Dans ce cas il acquiert un nouveau statut et peut dès lors être considéré différemment. Il devient, et nous en discuterons plus précisément dans quelques instants, une cellule.
- 12 La cellule, prise isolément, n'a pas véritablement de sens mais elle est un ingrédient indispensable à la cohérence du motif. La différence entre motif et cellule est comparable à ce qu'on appelle en linguistique le phonème d'un mot et le mot lui-même. Le phonème est porteur de sens, le mot a un sens.
- 13 Les procédés d'analyse présentés ici sont assez proches des préoccupations de la linguistique. Nous tenons du reste à souligner combien les travaux de Chomsky, développés et appliqués à la musique par Lerdahl et Jackendoff, ont grandement contribué au développement de l'analyse phraséologique. Lerdahl, F. et Jackendoff, R., 1983, *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge (Ma), Cambridge University Press.
- 14 Signalons qu'il existe, rarement bien entendu, des expositions de formes sonates ou après le GTA une transition amène le second ton sans véritable thématique. Celle-ci étant substituée alors par une coda.
- 15 Il est intéressant de noter l'orthographe du titre de cet ouvrage : formes est au pluriel tandis que sonate est au singulier. Outre la genèse de la forme sonate, Rosen montre admirablement les différentes formes qu'elle peut revêtir. Il montre aussi combien cette structure musicale est vitale
- pour les compositeurs du XVIIIe ainsi que du début du XIXe et tout particulièrement chez Mozart pour qui c'est une véritable manière de « penser la musique ». Charles Rosen, 1982, *Sonata Forms*, New-York, W.W. Norton and Company Inc. Traduction française par Marie-Stella et Alain Pâris : 1993, *Formes sonate*, Paris, Actes sud.
- 16 Les lettres grecques ne sont utilisées ici que pour marquer une hiérarchie.
- 17 Nous nous permettons d'insister ici sur le rapport qui existe entre la macro-structure, le passage de témoin entre les deux groupes thématiques et la micro-structure, la construction de l'amorce du GTB.
- 18 Nous sommes bien conscients que la tournure mélodique diffère de manière importante dans le second a, mais la similitude rythmique nous semble, ici, plus déterminante que la différence mélodique.
- 19 Le rapport étroit qui existe entre mélodique et harmonie est bien évidemment essentiel, mais il suppose des développements qui ne peuvent entrer dans le cadre de cet article.
- 20 Signalons, sans entrer dans une longue discussion, que les deux premières parties de cette sonatine de Clementi (A1 et A2), ce que nous avons appelé des phrases, pourraient également être analysées comme une seule grande phrase de 16 mesures. A1 serait alors compris comme une proposition ouverte et A2 comme une proposition fermée – changement qui nous conduirait à revoir légèrement l'arborescence proposée ci-dessus.
- 21 Le terme section représente les grandes parties d'une pièce. Dans une forme sonate, avec son exposition, son développement et sa réexposition, nous comptons 3 sections.

L'idée de progrès en musique et l'origine du concept de système tonal. L'apport de F.-J. Fétis.

Robert Wangermée

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

Dans beaucoup de sociétés, la musique n'est transmise que de manière orale : là où elle existe, la notation de la musique est toujours apparue beaucoup plus tard que l'écriture. On a cru longtemps que les sociétés sans écritures étaient des sociétés immobiles ; ce n'est pas exact. Les rythmes du changement peuvent être plus ou moins lents, mais comme tout le monde change en même temps, la société intègre le changement, de sorte que le sentiment de continuité ne cesse de prévaloir. En Occident dans les campagnes et dans les villes il y a toujours eu une musique populaire qui se transmettait de manière orale et qui n'a laissé des traces qu'occasionnelles.

Quant à la musique savante, elle est née au sein de l'Église, à partir du chant du culte qui constituait un répertoire sacré. La polyphonie n'a d'abord été qu'un ornement qui consistait à chanter au-dessus (ou en dessous) d'une mélodie grégorienne deux ou trois voix nouvelles établies selon les règles de consonance et de dissonance du contrepoint qui se construisait en même temps. Elle a bientôt bénéficié d'une notation des hauteurs

et des rythmes qui s'élaborait pour consigner les changements qui intervenaient. Elle s'adressait moins désormais aux moines dans les abbayes qu'aux cours princières, royales et pontificales ainsi qu'aux cathédrales urbaines. En outre, ses procédés de composition ont été appliqués dans des œuvres profanes et des genres nouveaux qui visaient aussi les bourgeois dans les villes.

Dans un cadre qui restait stable (l'écriture polyphonique se développait dans les modes mélodiques empruntés au plain-chant), la musique n'a donc cessé de se transformer et des préoccupations expressives et esthétiques se sont ajoutées aux exigences fonctionnelles. Des manuscrits et des éditions nous en donnent la preuve, mais ils n'étaient pas garants de survie de la musique qu'ils contenaient car aussitôt qu'une pratique nouvelle s'était imposée, ils étaient relégués à la poussière des archives. On était persuadé que la musique nouvelle était nécessairement plus satisfaisante et plus parfaite que celle qui l'avait précédée.

L'idée d'un progrès dans le développement de la musique est implicite dans la

pensée des XV^e et XVI^e siècles. Les théoriciens et pédagogues ne connaissaient bien que la musique de leur temps et ce qu'en avaient dit les pédagogues antérieurs à eux. Tous adoptaient un schéma identique de pensée : après une période très faste, mais très lointaine, un âge d'or, que l'on tentait de situer quelque part dans la Bible ou dans une Antiquité grecque mythique, la musique est entrée dans une longue période de décadence correspondant au Moyen Âge ; elle y a été maintenue jusqu'à ce qu'un maître la tire des ténèbres et la fasse renaître ; elle atteint la maturité à la génération suivante grâce à un autre maître, plus grand que le premier, qui mène l'art à sa perfection et qui est pris pour modèle par d'autres artistes. Mais le musicien considéré comme le plus parfait laissait place à un autre tous les quarts de siècle : Dufay, Ockeghem, Josquin Desprez, Willaert, Roland de Lassus sont ainsi devenus l'un après l'autre « le plus parfait des musiciens ».

Lorsque Giorgio Vasari dans son livre célèbre¹ avait montré en 1550 qu'après l'âge d'or de l'Antiquité et le gouffre du Moyen Âge, les arts plastiques avaient eu une renaissance avec Cimabue et Giotto et, en plusieurs étapes, avaient connu un développement progressif en qualité pour aboutir à Michel-Ange, il s'appuyait sur des œuvres présentes encore au regard de ses contemporains.

En musique, on ne pouvait faire appel à des témoins du passé car les œuvres n'existaient plus que dans les souvenirs d'un passé immédiat et dans les témoignages écrits de théoriciens-pédagogues successifs, toujours persuadés de la supériorité de leur présent.

Jusqu'à la fin du XVI^e siècle, un même type d'écriture, la polyphonie, s'était imposé avec des variantes, certes, et un

contrepoint tantôt plus sévère, tantôt plus libre, au long des siècles et selon les genres. Mais à ce moment ses principes ont été fondamentalement mis en cause ; d'abord dans des milieux d'humanistes italiens qui allaient puiser leurs arguments dans le mythe d'une musique grecque antique, qu'ils ne connaissaient que par les écrits des philosophes. Pour traduire les sentiments avec intensité, pour pénétrer l'âme des auditeurs, la musique, plaidaient-ils, devait renoncer à la polyphonie et recourir à la simple monodie, accompagnée d'instruments.

Ce « *stile nuovo* » a permis notamment la naissance de l'opéra, un genre qui a exploité toutes les possibilités expressives, car il pouvait faire mieux ressentir les passions dans leur diversité et leur violence. Mais, il n'a pas entièrement refoulé l'écriture polyphonique : celle-ci s'est prolongée sur le modèle des messes et motets de Palestrina, le guide de la Contre-Réforme, dans un style sévère auquel on recourait même en pays protestant, pour la musique religieuse. Mais, il ne survivait pas dans sa pureté originelle ; on ne chantait plus Palestrina, mais une musique que l'on disait « *alla Palestrina* », qui gardait de son modèle l'allure sévère et la rigidité du contrepoint, mais qui parfois était aussi altérée par le style nouveau. Celui-ci considéré comme une écriture libre se développait dans la musique profane, non seulement l'opéra mais la cantate et la musique instrumentale, bientôt les concertos et les symphonies.

Les hommes du XVII^e siècle ont gardé la conviction que seule la musique de leur époque avait de la valeur. Lors de la « Querelle des Anciens et des modernes » si, dans le domaine de la poésie, de la tragédie ou des arts plastiques, l'art de l'Antiquité trouvait des défenseurs passionnés, il n'en était pas de même en

musique ; dans l'ignorance où l'on était de l'art antique, on s'accordait à reconnaître aux Modernes une incontestable supériorité. Le triomphe de Charles Perrault, défenseur des Modernes, se révélait si facile pour la musique qu'il dédaignait d'entreprendre de longues démonstrations. Dans son *Parallèle*², il se contente de quelques allusions à la musique mais dans un autre de ses écrits, [*De la musique des Anciens* (qui fait partie de ses *Essais de physique ou Recueil de plusieurs traités touchant les choses naturelles*, Paris, 1680-1688)], il compare celle des Anciens avec celle « qui règne encore parmi les nations barbares, où la symphonie de la musique consiste dans un bruit confus pour ce qui est des tons, mais bien réglé à l'égard du mouvement ; nous en avons ouï un échantillon, il n'y pas longtemps dans le concert des Hiroquois qui furent amenés en cette ville ».

Au siècle suivant, Voltaire ne faisait que relever l'opinion commune lorsqu'il écrivait dans son *Siècle de Louis XIV* (Berlin, 1751) : « Il y a de nos jours mille personnes qui savent la musique pour une qui la savait du temps de Louis XIII et l'art s'est perfectionné dans cette progression. À l'époque de Louis XIII, la musique était encore au berceau : quelques chansons languissantes, quelques airs de violon, de guitare et de théorbe, la plupart même composés en Espagne, étaient tout ce qu'on connaissait ».

Les écrits hâtifs de littérateurs mal informés et le sens commun trouvaient une confirmation dans les travaux des spécialistes.

On a commencé à écrire des histoires de la musique au XVII^e siècle sur le modèle des histoires générales basée sur des études de chronologie.

En 1743, un certain Bourdelot a publié un ouvrage dont le titre est bien significatif : *Histoire de la musique depuis son origine, les progrès successifs de cet art jusqu'au présent*.

En Angleterre, Charles Burney a publié de 1776 à 1789 *A General History of Music* en quatre volumes. À la fin du dernier, portant un jugement récapitulatif sur son travail, il écrit : « Le premier volume de cette histoire n'était qu'une compilation de matériaux obscurs et peu nombreux, où la conjecture et la spéculation devaient sans cesse intervenir ; le second volume n'apportait que des documents purement archéologiques, et ne livrait d'information que pour une époque barbare et sur une musique plus barbare encore ; les deux derniers volumes, nous l'espérons apportent au lecteur des compensations puisqu'ils font une place à la simplicité et aux mérites harmoniques du siècle passé comme aux raffinements du présent ». Il se pourrait – poursuit Burney – que certains jugent bien inutile ce travail d'exhumation auquel nous nous sommes livrés en remettant au jour les œuvres insipides de tant d'auteurs obscurs et barbares. Eh bien non, car on ne peut découvrir les progrès de la musique ou les causes de son déclin qu'en retraçant les étapes de sa marche vers la perfection. Si nous avons donné tant d'exemples de mélodies ou d'harmonies anciennes, ce n'est pas comme des modèles de perfection, mais plutôt comme des reliques barbares, comme la preuve irréfutable des égarements de l'humanité qui a pu prendre du plaisir à une mauvaise musique, avant d'en entendre de la bonne... ». Pour autant, Burney n'élaborait pas un mécanisme explicatif du progrès, il multipliait les biographies de musiciens et commentait leur musique sans songer à montrer ce qui les reliait.

L'histoire de la musique, pour Fétis, ce n'était pas additionner des biographies de musiciens, c'était montrer le développement de son langage et de ses formes.

Dans la deuxième moitié du XVIII^e siècle cependant, certaines musiques ont survécu à leur temps. Après la mort de Haendel en 1751, on a continué en Angleterre à chanter chaque année ses grands oratorios, *Le Messie* en particulier, dans les cathédrales de grandes villes, au cours de festivals annuels. En Allemagne, J.-S. Bach qui, de son vivant, avait souvent été considéré comme un compositeur au langage dépassé, trop austère pour plaire encore au goût galant qui régnait, a été l'objet après sa mort d'une admiration particulière pour ces raisons mêmes ; d'abord grâce à son fils Philip Emanuel ; à la cour du roi de Prusse, à Berlin, il a continué à faire jouer ses œuvres, puis à Vienne grâce à Mozart qui s'est enthousiasmé pour ses fugues. En France, à la Restauration, on a découvert les fugues et la musique d'orgue de Bach et on a chanté des messes de Palestrina dans des concerts. Palestrina, Haendel et Bach ont ainsi connu une véritable résurrection symbolisée notamment par l'exécution à Berlin, en 1829 de la *Passion selon saint Mathieu* par Mendelssohn.

En 1832, François-Joseph Fétis a organisé à Paris une série de concerts historiques consacrés par exemple, à l'histoire de l'opéra des origines à 1830, à la musique sacrée et profane du XVI^e siècle et à la musique du XVII^e siècle, avec de nombreux exemples. Ces concerts, réalisés avec de grands chanteurs de l'époque ont beaucoup touché un public

averti. Alfred de Vigny a noté dans son journal : « Jamais l'art ne m'a enlevé dans une plus pure extase... » et Victor Hugo a écrit à Fétis : « Vous rendez un immense service à l'art en exhumant ces merveilles. C'est l'œuvre d'un antiquaire, d'un artiste que vous accomplissez. Je vous en remercie à ce double titre ». Fétis qui commentait lui-même les concerts a pu dire : ... « Ou je me trompe beaucoup, ou ce que vous venez d'entendre, ces monuments de temps déjà si loin de nous, ont dû faire entrer dans votre âme cette conviction que l'art ne périt point, et que son histoire n'est point celle d'un effroyable naufrage où tout devait inévitablement s'anéantir... »

Fétis³ était né à Mons en 1784, et, le Hainaut étant alors annexé à la France, avait fait ses études musicales à partir de 1800 au Conservatoire de Paris qui venait d'être créé à la Révolution et qui exerçait un attrait considérable par la vertu d'un enseignement rénové. En 1821, il y avait été nommé professeur de composition, de 1825 à 1831 il en a été aussi le bibliothécaire. À ce moment, il était connu comme un professeur de grande autorité, comme un compositeur honorable joué à l'Opéra-comique et comme un critique redouté dans la presse et dans *La Revue musicale*, un périodique spécialisé qu'il avait créé.

En 1832, il a été nommé directeur du Conservatoire de Bruxelles et en 1845 lors de la réorganisation de l'Académie

royale de Belgique il a été le premier directeur de la classe des Beaux-Arts en Belgique.

À son départ pour Bruxelles, Fétis préparait un important ouvrage, la *Biographie universelle des musiciens* dont la première édition en huit volumes commencera à paraître en 1835. Il en a rédigé lui-même toutes les notices en partant notamment de dictionnaires biographiques qui avaient déjà paru, mais aussi en exploitant une énorme documentation qu'il avait rassemblée depuis des années et en faisant appel à un réseau d'informateurs à travers l'Europe. Il ne s'est pas borné à établir des faits bio-bibliographiques ; il fournit des détails techniques sur les œuvres et porte des jugements sur les musiciens du passé et du présent. Pour équilibrer le caractère analytique des notices, il a placé en guise d'introduction à son dictionnaire un « Résumé philosophique de l'histoire de la musique » de plus de 250 pages où la musique est considérée comme un langage autonome qui se transforme au fil du temps.

Fétis s'était initié au passé musical en lisant les histoires générales écrites au siècle précédent par Burney en Angleterre, Martini en Italie, Forkel en Allemagne. Plus que les textes, ce qui l'intéressait c'étaient les exemples cités. Il en a été de même pour les traités théoriques du XVIII^e siècle qu'il étudiait pour élaborer son propre enseignement : le *Gradus ad Parnassum* où Fux établissait méthodiquement les règles du contrepoint en citant des œuvres de Palestrina, les traités de composition de Marpurg ou Kirnberger qui citaient souvent des œuvres de J.-S. Bach. En les lisant, Fétis s'est aperçu que les pièces de Palestrina, de Haendel, de Bach ou d'autres compositeurs du passé donnés à titre d'exemples pouvaient recéler plus

d'émotion et de beauté que maintes œuvres ultérieures. C'est ainsi qu'il a suspecté cette loi qui semblait assurée du progrès permanent de la musique.

Dès lors, Fétis a voulu retourner aux sources : étudier les œuvres du passé sur des textes (qu'il a dû souvent transcrire lui-même en notation aisément lisible), les situer dans leur époque, remonter aussi loin que possible le fil des siècles au-delà de Bach, au-delà de Palestrina jusqu'à Josquin Desprez et Guillaume Dufay. Il s'appuyait sur cette idée fondamentale qu'il exprimera sous des formes diverses dans nombre de ses écrits : « l'art ne progresse pas, il se transforme ».

Faire l'histoire de la musique, pour Fétis, ce n'était pas additionner des biographies de musiciens, c'était montrer le développement de son langage et de ses formes. Car il restait en même temps un professeur d'harmonie.

L'enseignement de l'harmonie en France restait alors largement fidèle aux écrits de Jean-Philippe Rameau, particulièrement à son *Traité de l'harmonie réduit à ses principes naturels* de 1722. Pour Rameau, la musique est soumise à des lois acoustiques qui sont des lois de la nature et qui sont dès lors intangibles. Dans la tradition pythagoricienne, les Grecs de l'Antiquité avaient déjà su mesurer les rapports numériques entre la longueur des cordes ou des tuyaux sonores des instruments de musique et la hauteur des sons.

Rameau a conforté ces principes en les appuyant sur les recherches acoustiques faites vingt ans auparavant par le physicien Joseph Sauveur.

On savait désormais que la hauteur d'un son musical – ce que Rameau appelle un « corps sonore » - est déter-

miné par la fréquence de ses vibrations mesurée par secondes et transmises par l'oreille à la conscience ; le corps sonore se décompose en une somme de sons secondaires émis simultanément, les harmoniques, dont les fréquences sont du double, du triple, du quadruple, etc. du son fondamental et produisent, en même temps que cette note fondamentale l'octave, la quinte supérieure, la double octave, la tierce et une série d'autres sons résultant de la série des harmoniques, mais de moins en moins perceptibles à une écoute analytique : l'ensemble forme la *résonance* de chaque son.

Pour Rameau, dans l'harmonie l'accord parfait majeur est le seul accord « naturel » ; il est composé au-dessus du son fondamental, de l'octave, de la quinte et de la tierce, c'est-à-dire des six premiers harmoniques, les plus consonnants. Rameau fait dériver les autres accords, soit des renversements des premiers agrégats, soit de la superposition d'une série de tierces, qui, dans les accords de septième ou de neuvième par exemple, provoquent des dissonances, accords instables aspirant à se résoudre aussitôt dans une consonnance... L'origine naturelle de l'harmonie implique pour lui que la musique, ayant atteint une perfection par la reconnaissance de sa réalité acoustique, doit rester fidèle à ce fondement dans les créations ultérieures.

Fétis s'est opposé à cette théorie basée sur l'acoustique ; il ne nie pas le rôle des harmoniques mais il pense que la relation essentielle est le rapport d'octave et il observe à travers les études déjà publiées sur la musique arabe, celles de l'Inde ou de la Chine, que dans les autres civilisations, l'intervalle d'octave ne se divise pas en 12 demi-tons égaux comme dans la musique occidentale et n'a pas

nécessairement une gamme préférentielle où les demi-tons sont placés entre les 3^e et 4^e degrés et les 7^e et 8^e. Certaines civilisations utilisent dans leur musique des intervalles plus petits que le 1/2 ton, le 1/3 ou le 1/4 de ton, tandis que d'autres emploient des intervalles plus grands. Il est clair, écrit-il, que les échelles et l'usage qui est fait des sons qui les structurent ne sont pas déterminés par les phénomènes acoustiques et les mathématiques ; « le principe est purement *métaphysique* » ; Fétis veut dire par là que ce sont les hommes qui déterminent les normes de leur musique ; elles ont varié selon les régions du monde et selon les époques.

Fétis a étudié aussi les musiques non-européennes. Mais, à ce moment de sa vie, ses préoccupations ont concerné d'abord la musique occidentale.

Parallèlement à ses concerts de musique ancienne, il a donné à Paris de mai à juillet 1832 un cours public en huit leçons de « philosophie musicale et d'histoire musicale » qui a rassemblé la plupart des musiciens curieux de la signification de leur art⁴. Franz Liszt, notamment était présent ; il en a toujours gardé un vif souvenir et a reconnu plus tard que sa musique avait été influencée par ce qu'il avait entendu⁵. Cinq mois après, Fétis quittait la France, s'installait à Bruxelles et consacrait une bonne partie de son temps à la direction du Conservatoire. Mais il a poursuivi ses recherches historiques et ses réflexions sur l'harmonie. Son grand objectif a été de comprendre le principe organisateur et le mécanisme de l'évolution des relations entre les douze sons utilisés dans la musique occidentale ainsi que les accords qui les soutiennent. Ce principe organisateur c'est ce qu'il appelle la *tonalité* ; nous dirions plutôt aujourd'hui, le *système tonal*.

Jusqu'à la fin du XVI^e siècle, la musique polyphonique, observe-t-il, était structurée en modes hérités du plainchant (il y en a 8 ou 12, selon les théoriciens) ; ces modes étaient caractérisés par leur note finale, par la position variable de la dominante (note de la récitation) sur le 5^e ou le 6^e degré, ainsi que par la position variable des tons et des demi-tons dans leur gamme ; mais le mode de do, qui n'avait été longtemps qu'accessoire dans la polyphonie et qui se caractérise par la place du ½ ton entre le 3^e et le 4^e degré ainsi qu'entre le 7^e et le 8^e (qui est aussi le premier) a sinon éliminé tous les autres, du moins les a relégués au second plan ; il est devenu ce qu'on a appelé la *mode majeur*. Pour compenser la disparition des anciens modes et amener la variété, le mode majeur a pu être transposé sur chacun des douze sons de l'échelle chromatique en gardant la disposition des tons et les demi-tons. Les gammes qui en résultent sont identifiées par leur premier degré qui donne le ton, la *tonique* qui n'est séparée du septième degré, la *sensible*, que d'un demi-ton.

Par ailleurs, au même moment, les *relations d'intervalles* qui dans le contrepoint avaient régi le jeu des différentes voix ont de plus en plus souvent fait place à des relations d'accords ; car la superposition régulière de certains intervalles au-dessus d'une basse a été perçue comme une unité globale, un *accord*, qui établit des relations avec celui qui le suit et celui qui le précède. La basse a alors acquis un rôle privilégié pour marquer les alternances de tension et de repos qui vont désormais donner à la musique son sens expressif.

Rameau avait déjà mis en évidence le rôle privilégié au milieu des autres degrés de la gamme, du premier degré qui donne le ton au morceau et qui sup-

Exemple 1.
Claudio MONTEVERDI, *Lamento d'Ariana*, « Lasciate mi morire... »

porte l'accord parfait, consonant. Fétis s'accorde avec lui sur ce point mais il montre aussi qu'une tension s'exerce en permanence dans sa direction, elle provient particulièrement de la dominante, le cinquième degré, surtout lorsqu'on lui superpose directement (sans préparation) un accord de septième qui comprend une septième mineure, intervalle dissonant, ainsi que la note sensible du ton ; l'une et l'autre entraînent irrésistiblement l'accord dissonant à se résoudre sur une consonance : normalement l'accord parfait superposé au premier degré.

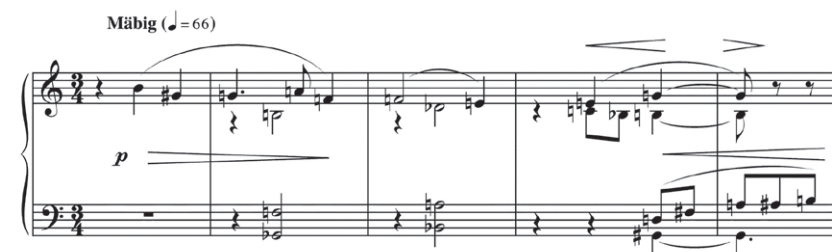
Cet accord parfait peut aussi prendre place sur le quatrième et le cinquième degré ou s'établir sur n'importe lequel des douze sons de l'échelle, tandis que l'accord de septième de dominante ne peut apparaître que sur un cinquième degré. Ainsi lorsqu'un accord parfait, où qu'il soit placé, est précédé de sa septième de dominante, il est perçu, grâce à cette cadence, comme un premier degré ; il indique alors un changement de ton, une modulation qui peut être passagère ou durable, avant un retour au ton initial par une cadence finale sur la première tonique.

On entre ici dans le deuxième stade de l'évolution de l'harmonie décrite par

Fétis. En fait, c'est ici que commence véritablement le système tonal ; la tonalité ancienne marquait plutôt le règne de la *modalité*.

Fétis attribue à Monteverdi le mérite d'avoir été le premier à intégrer sans préparation l'intervalle de septième dans un accord sur la dominante et d'avoir ainsi permis la naissance de l'harmonie moderne. Cet avis pourrait être nuancé mais Monteverdi peut être tout de même considéré comme le premier musicien moderne, car il a écrit une musique dont les accords expressifs, passionnés et dramatiques sont liés aux tensions créées par un nouvel usage de la dissonance ; il inaugure véritablement une musique nouvelle. En effet, les transformations harmoniques entraînent des transformations sur le plan de la mélodie et de l'organisation métrique (Exemple 1).

Fétis a montré ensuite que les modifications des accords fondamentaux ont produit en se combinant un grand nombre d'accords qui ne peuvent être compris que dans le système tonal lui-même. Des équivoques peuvent se créer par le jeu de l'enharmonie (selon les touches du piano le sol dièse est l'équivalent du la bémol). Un même accord peut alors se résoudre de plusieurs manières en

**Exemple 2.**Wolfgang Amadeus MOZART, *Sonate pour piano en si bémol K333, Allegro***Exemple 3.**Richard WAGNER, *Tristan et Isolde, Prélude***Exemple 4.**Arnold SCHOENBERG, *Klavierstück, op. 11, n°3*

s'orientant vers une consonance dans l'un ou l'autre ton. La multiplication des attractions tonales, écrit Fétis, « introduit parmi les émotions excitées par la musique, l'effet de surprise, par des successions inattendues d'accords qui affectent la sensibilité d'une manière très vive ». Le jeu des modulations a un rôle capital dans la musique tonale ; il permet de structurer l'œuvre en établissant des zones où les mélodies thématiques sont situées dans le ton principal, des zones où elles sont établies dans le ton de la dominante et des zones de vagabondage harmonique (Exemple 2).

Fétis a appelé les différents stades de l'évolution de l'harmonie : l'ordre unisonique (pour la tonalité ancienne), l'ordre transitionnel qui a créé la modulation et l'ordre pluritonique qui l'a multiplié ; il englobe ainsi dans une explication unique et rationnelle différents stades d'organisation des échelles dans la musique occidentale. Car pour lui, la musique tonale ne peut être étudiée et comprise que de manière diachronique.

Appliquant la logique du système dont il avait décrypté le mécanisme, dès les années 1830, il a tiré les conséquences

de la multiplication des possibilités de modulation. Il a imaginé une quatrième et pour lui ultime phase de l'évolution de la tonalité qu'il a appelée l'ordre *omnisonique* ; il l'a caractérisée par « l'universalité des relations réalisées par l'exploitation de l'enharmoine par des altérations multiples des intervalles des accords. On devait se trouver alors dans le domaine de la modulation permanente », écrit-il. « M. Fétis, lit-on dans le compte rendu de son exposé de 1832 – prévoit le moment où l'oreille aura acquis une telle habitude de la multiplicité de ces résolutions d'une note, que le résultat de cet ordre omnisonique sera l'anéantissement total de la gamme dans certains cas et l'origine d'une division acoustique de l'échelle musicale en douze demi-tons égaux à cause de l'égalité des tendances ».

Dans les quarante ans qui lui restaient à vivre, Fétis s'est dit inquiet de l'évolution de la musique qui confirmait ses prévisions. À l'audition, il a été troublé par les modulations permanentes qui intervenaient dans le « Prélude », de *Tristan et Isolde* (Exemple 3), par exemple et a pensé qu'après ce qu'il appelait l'ordre omnisonique, il n'y aurait plus rien. Ce serait, du moins, la fin du système tonal.

Au début du XX^e siècle, Arnold Schoenberg (Exemple 4) est arrivé à la même conclusion. En surenchérisant sur le chromatisme wagnérien et en multipliant les chaînes de dissonances la musique tonale, selon lui, a perdu ses fonctions structurantes et unificatrices et a amené dans chaque œuvre une instabilité permanente.

On sait qu'après une période, de négation de la tonalité, Schoenberg a proposé un mode de structuration à ses yeux rationnel : l'utilisation systématique des

douze sons de l'échelle chromatique dans la méthode sérielle. Bien avant lui, Fétis avait, le premier, formulé les lois de l'évolution du système tonal. Il avait été aussi le premier à dénoncer l'idée de progrès en musique. Cela ne signifie pas que ce soient ses concerts historiques qui ont amené les hommes du début du XIXe siècle à découvrir les vertus des musiques du passé. Fétis n'a été qu'un indicateur des réalités sociologiques et culturelles de son temps.

À cette époque, en effet, les compositeurs se libéraient du patronage de l'église et des princes. L'autonomie qu'ils ont alors acquise les a incités à rechercher l'originalité et celle-ci est bientôt devenue une norme dans la composition. Libérée de toute fonctionnalité, la musique est devenue de plus en plus complexe. À chaque stade de son développement, elle a le plus souvent déçu la majorité des auditeurs, qui, dès lors, ont cherché dans un passé qui s'élargissait sans cesse les satisfactions que la musique de leur présent ne leur apportait pas. Par un curieux renversement, c'est dans la mesure où les musiques modernes ont été progressivement comprises et sont devenues à leur tour des musiques du passé qu'elles sont entrées dans le musée sonore du commun des auditeurs ; il en a été ainsi pour les modernes qu'ont été successivement Wagner, Debussy, Stravinsky.

Par ailleurs, la présence permanente de toutes les musiques du passé dans l'univers sonore des auditeurs (et dans la conscience des compositeurs eux-mêmes) a permis de confirmer (en la complétant et la nuanciant), la thèse de Fétis expliquant l'évolution du langage musical des quatre derniers siècles essentiellement par les transformations du système tonal. Quoi qu'aient pu annoncer les apôtres des musiques nouvelles, ce

système a tout de même survécu et est toujours utilisé avec des colorations multiples par une majorité de compositeurs après qu'il eût été abandonné au profit d'un langage provisoirement sériel par les héritiers de Schoenberg et de Webern. Et il est toujours à la base de toutes les musiques populaires d'Occident.

NOTES

- 1 Giorgio VASARI, *Le vite de' piu eccellenti pittori, scultori et architettori*, 1550 (2^e éd. 1558).
- 2 Charles PERRAULT, *Parallèle des anciens et des modernes*, Paris, 1688-1698, 4 vol.
- 3 Sur Fétis voir, notamment, Robert WANGERMÉE, *François-Joseph Fétis, musicologue et compositeur*, Bruxelles, ARB, 1951 et François-Joseph FÉTIS, *Correspondance*, rassemblée et commentée par Robert WANGERMÉE, Hayen-Sprimont – Mardaga, 2006.
- 4 Les huit leçons ont été publiées en résumé de semaine en semaine dans la *Revue musicale*.
- 5 Cfr F.-J. FÉTIS, *Correspondance*.

Ateliers du GRiAM

1. Éducation musicale

Introduction

—
Pierre Kolp

Président de l'Association
francophone des Académies
de musique de Belgique,
Directeur de l'Institut
de Rythmique Jacques-Dalcroze
de Belgique

Il est assez rare, et donc cela mérite d'être souligné lorsque c'est le cas, qu'en Belgique soient publiés des ouvrages relevant des recherches sur la pédagogie ou sur la méthodologie de la musique.

En mai 2009, les éditions De Boeck éditent la *Psychopédagogie de l'écoute musicale* du Dr. Kémâl Afsin. Il s'agit à la fois, de modèles de pratiques pédagogiques émanant de constats posés par un pédagogue-musicien et des réflexions sur l'écoute musicale dans le cadre scolaire, et d'un état des recherches en psychologie musicale, en musicologie analytique et en pédagogie appliquée, exposés par le Professeur-responsable de l'Unité d'enseignement et de recherche en pédagogie et psychologie de la musique à la Haute École Pédagogique à Lausanne. Par ailleurs, Kémâl Afsin, malgré un parcours assidu de chercheur (il assure la présidence du Congrès international de l'éducation musicale [CIEM]), est aussi connu pour ses qualités de violoniste et de chef d'orchestre. « Ce sont, confie-t-il, deux pratiques qui s'enrichissent en se légitimant l'une l'autre ».

L'ouvrage du Professeur Afsin présente une somme impressionnante d'observations scientifiques, de réflexions philosophiques et de déductions avisées concernant la perception musicale, de l'acoustique aux neurosciences. À titre d'exemple, des réactions du futur mélomane potentiel dans le ventre de sa mère aux étonnants clichés d'imagerie médicale qui montrent le fonctionnement électrique du cerveau soumis à des stimulations sonores, en passant par les fluctuations du diapason à travers les époques et les régions, sont à même d'apporter une autre représentation du concept d'éducation musicale. L'ouvrage donne de nombreux exemples pratiques ayant pour objectif d'aborder les œuvres du grand répertoire. Ces modèles

deviennent particulièrement heureux pour stimuler de nouvelles voies d'enseignement à l'éducation tant pour ceux qui voudraient partager avec leurs élèves, avec leurs étudiants ou avec les futurs enseignants, quelques pistes pour comprendre, différemment, la richesse du patrimoine musical que pour ceux qui souhaitent approcher de nouveaux modèles d'apprentissage liés à l'éducation musicale.

C'est ainsi tout naturellement que la proposition d'inviter Kémâl Afsin s'est concrétisée lors des ateliers de réflexion du GRiAM sur l'éducation musicale pour plusieurs raisons, dont la plus importante est la parution de son ouvrage. Même d'aspect secondaire, les autres raisons incitent aussi à la réflexion : la situation de l'éducation musicale (ou plus largement de la culture) dans l'enseignement en Suisse, la légitimité des disciplines artistiques dans les Hautes Écoles ou encore les aspects organisationnels dans les études supérieures suite au processus de Bologne.

Psychopédagogie de l'écoute

Dr Kémâl Afsin

Professeur HEP / Responsable de l'Unité d'Enseignement et de Recherche, Pédagogie et psychologie musicales à la Haute école pédagogique de Lausanne (Suisse) / Violoniste et chef d'orchestre

Ces dernières décennies, l'écoute musicale et sa perception sont devenues des objets pédagogiques dominants dans les processus de formation. En effet, les progrès accomplis dans le domaine audio-visuel et en informatique avec le développement de logiciels de traitement du son peuvent être intégrés au dispositif éducatif, nous incitant à accorder une place privilégiée à l'écoute musicale dans les plans d'études. Par ailleurs, les recherches en neurosciences et en neurobiologie par le biais de l'imagerie fonctionnelle (IRM) démontrent qu'une intense activité cérébrale survient au moment de la réception et du stockage des objets sonores provenant des stimuli musicaux.

De ce fait, la diffusion de la musique et son écoute en classe sont devenues des contenus finalisant la plupart des séquences pédagogiques. Cela nous invite, d'une part, à définir les principales étapes des mécanismes perceptifs dans le domaine de la neuropsychologie musicale et, d'autre part, à analyser la maîtrise des éléments de cognition musicale en nous appuyant sur les principes fondés par la musicologie analytique. Cette opération translationnelle nous oriente à développer des processus pédagogiques applicationnistes qui nous permettent de réguler l'aspect conceptuel de notre pratique.

Moyennant de telles démarches, nous pouvons maîtriser les éléments cognitifs de la musique et corrélativement opérer une mise en lien avec la fonctionnalité physiologique cérébrale. Leurs interactions s'organisent en relation avec un processus approprié de l'application pédagogique qui peut optimiser l'émergence d'une intelligence *ratio-émotionnelle* issue de la musique. Aujourd'hui, nous observons que l'éducation musicale est en profonde mutation. Les méthodes pédagogiques du passé, souvent conçues selon des procédés empiriques, peuvent maintenant être explicitées et consolidées par les recherches scientifiques.

Références épistémologiques

Lorsqu'en 1888 Henri Marion prononçait son discours sur *l'école active* à la Sorbonne, il n'imaginait pas que, dans la première moitié du 20^e siècle, la quintessence de ses propos allait se propager et stimuler la réflexion de musiciens-pédagogues tels que Kodaly, Jaques-Dalcroze, Martenot, Orff ou Willems. À cette époque, les neurosciences et la neuropsychologie musicale n'avaient pas la portée qu'elles ont aujourd'hui. De ce fait, la plupart des pédagogues que nous venons

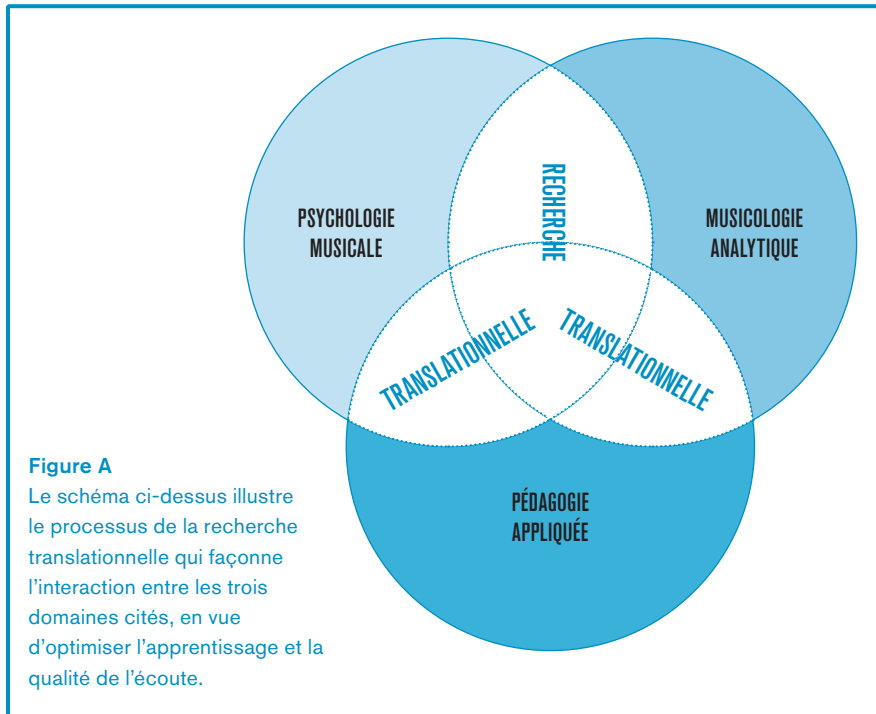
de citer nourrissaient leur réflexion de procédés purement empiriques pour élaborer les méthodes dites *actives*. L'école active trouvait donc son expression dans les *méthodes dites actives*. Chacun de ces pionniers de la pédagogie musicale proposait des démarches sensiblement différentes avec cependant les mêmes objectifs : maîtrise de l'écriture, de la lecture ainsi que de tous les éléments de la cognition musicale (rythmes, intervalles, mélodies, harmonies, formes).

Les recherches en neurosciences et en neurobiologie accomplies ces dernières décennies grâce à l'imagerie fonctionnelle nous ont permis de traiter la musique en rapport avec l'Homme et non de façon isolée. En effet, la musique est écrite et interprétée en premier lieu à l'intention des auditeurs et non pas pour des analystes, historiens ou sémiologues, etc. Ainsi, l'écoute musicale devient une finalité à part entière dans les processus pédagogiques.

Dès lors, cela nous incite à nous poser les questions suivantes :

- Y a-t-il une focalisation hémisphérique lors de l'écoute musicale ?
- Quel rôle joue la mémoire musicale lors du processus de l'écoute ?
- Quels sont les principales étapes de la perception permettant d'aboutir à une *écoute active* ?
- Quel type d'interaction entre la cognition et l'émotion favorise l'apprentissage ?
- Dès lors, par quels moyens pouvons-nous optimiser ce processus d'écoute ?

Notre objectif est de montrer que la maîtrise des éléments de cognition musicale devient indispensable pour une meilleure perception de la musique. Dès lors, nous sommes amenés à proposer des démarches innovatrices en vue d'une meilleure intériorisation de ces élé-



ments, qui possèdent des aspects multidimensionnels. Cela nous a incités à entreprendre des recherches translationnelles dans les trois disciplines que sont la psychologie musicale, la musicologie analytique et la pédagogie appliquée (Figure A).

Nous sommes donc invités à élargir considérablement notre représentation en privilégiant la relation homme-musique. C'est dans cette perspective que nous avons approfondi nos réflexions sur l'interaction entre les éléments de cognition musicale et les émotions qui émergent dans une situation d'apprentissage. Dans les années 1980, on attribuait des fonctionnalités spécifiques à l'un ou l'autre des hémisphères cérébraux, le gauche traitant la fonction linéaire et analytique et le droit présidant à la structuration de la pensée spatiale et intégrative. En effet, la thèse de la spécialisation des hémisphères remonte à Paul Broca, qui en 1861 a attribué la perte du langage articulé à une lésion de l'hémisphère gau-

che. De ce fait, la seconde moitié du 19^e siècle ainsi qu'une grande partie du 20^e siècle ont été dominées par les thèses localisationnistes. Plusieurs études confirment la répartition asymétrique des compétences fonctionnelles et que chaque hémisphère participe à l'activité de l'autre, qui est prédominante. Lors de nos recherches sur l'activité cérébrale pendant l'écoute musicale, nous avons observé l'asymétrie entre l'hémisphère droit et l'hémisphère gauche mais aussi une association bien réelle entre les deux parties du cerveau. Ces études en neurologie nous orientent vers un fonctionnement unitaire du cerveau. Ainsi, on peut désormais utiliser l'expression *cerveau réconcilié*. De ce fait, nous adhérons plutôt à un système associatif des activités hémisphériques, avec la prédominance de l'un ou de l'autre.

Au cours de la deuxième moitié du 20^e siècle, les investigations scientifiques de chercheurs tels Robert Francès, Arlette Zenatti, John Sloboda, Michel

Imberty ainsi que Diana Deutsch, parmi d'autres, ont contribué à l'exploration de divers champs d'application musicale complémentaires. Paradoxalement, ces travaux si intéressants n'ont guère eu d'incidence pédagogique, car leurs objets de recherche touchaient à la psychologie musicale, discipline qui possède ses propres objectifs. De plus, certaines de ces recherches ainsi que les expérimentations sur des groupes isolés ne donnent pas forcément des résultats transposables au domaine pédagogique. Il faut savoir aussi que certains pédagogues ignoraient ou observaient généralement ces recherches à distance au lieu d'en tirer parti, se contentant d'une pratique empirique peut-être plus sécurisante pour eux, alors qu'il est impératif de réaliser un travail interdisciplinaire entre la psychologie musicale, la musicologie et la pédagogie pour optimiser la perception musicale.

Parmi les théories concernant les activités perceptives, celle de Jean Piaget (1963) portant sur le domaine visuel est susceptible d'être adaptée au domaine musical. Cette approche consiste à réunir des éléments faisant partie de divers champs en vue d'une seule centration. Felix Salzer introduit l'expression d'*audition structurale* et étudie comment l'auditeur franchit la barrière quantitative des notes pour percevoir les éléments constitutifs en une seule centration. Ces éléments peuvent être éloignés au sein de la forme musicale mais être reliés par des liens intimes et structuraux formant une même unité. Nous considérons ce genre d'écoute comme une première ébauche d'*écoute analytique*. Lorsqu'on découvre des *patterns* sonores faisant partie d'une construction globale, il se crée des zones d'intérêt par corrélation, sans l'intermédiaire d'autres stimuli, ce que nous qualifions d'*écoute intuitive*.

Au début de nos investigations, nous avons constaté qu'il n'y avait pas de réelle synergie entre la recherche pure et la pratique professionnelle. Dans le cadre de nos recherches, nous nous sommes investis de plusieurs façons. En tant que formateur-concepteur, nous avons, d'une part, voulu rassembler les savoirs issus de la recherche et les incorporer dans la pratique professionnelle et, d'autre part, nous nous sommes efforcés d'identifier et de conceptualiser les résultats issus de la pratique. Ainsi le formateur-concepteur se trouve donc au centre d'un dispositif par lequel convergent et fusionnent plusieurs types de savoirs de nature différente. En effet, nous pensons que l'opposition entre théoriciens et praticiens qui perdure depuis des années est infondée : la théorie circule dans la pratique et cette même pratique régule et consolide la théorie. Les deux éléments sont indissociables et donnent forme à une pratique réflexive, ou un *agir professionnel* selon la terminologie de Donald Schön.



Quelques repères historiques

Dans la Grèce antique, à l'époque de Platon (ca - 429 -347 av. J.-C.), l'éducation musicale n'avait pas d'importance pour elle-même mais était surtout utilisée comme un outil pédagogique au même titre que l'astronomie, mis au service de la philosophie. C'est l'école de Pythagore (ca - 582 -496 av. J.-C.) qui intégrera l'éducation musicale dans les plans d'étude de la formation philosophique. L'enseignement musical s'est ainsi développé, favorisant probablement la perception musicale des bénéficiaires de cette formation. Pour Aristote (ca -384 -322 av. J.-C.), disciple de Platon, la

musique ne procède pas de l'idéalisme de son prédécesseur en tant qu'art mais relève de l'imitation (*mimesis*), de la symbolique, de l'éthique, de l'harmonie, des nombres et des modes. Il aborde les questions ayant trait à la perception. Pour lui, la musique est un outil prépondérant dans l'éducation (*paideia*) et l'initiation à la culture. À l'époque hellénique puis hellénistique, la musique représente globalement un modèle éducatif. Par ailleurs, à travers la doctrine pythagoricienne, elle se rapprochera des mathématiques et de la métaphysique. La dichotomie entre une théorie spéculative et la pratique façonnera l'ensemble de l'enseignement musical occidental pratiquement jusqu'au 17^e siècle.

Au cours du premier millénaire, l'héritage gréco-romain s'est enrichi des valeurs de la chrétienté naissante. Ces valeurs étaient de trois ordres :

1. **Spirituel** : la naissance de la musique d'église avec une conception morale et métaphysique du phénomène musical ;
2. **Intellectuel** : un enseignement se référant aux théories pythagoriciennes ; -
3. **Esthétique** : le plain-chant se développe dans le monde chrétien, transmis par la tradition orale, qui deviendra par la suite source d'invention de la notation, de la polyphonie et de l'improvisation, constituant ainsi les fondements de la musique européenne.

La notation et certains principes comme l'utilisation de la main guidonienne par Guy d'Arezzo représentent le point culminant de l'approche pédagogique du 11^e siècle. Le rôle de la musique dans la formation varie au gré des conditions historiques et sociales, des régimes politiques et des obédiences religieuses.

Aux 15^e et 16^e siècles, les préoccupations intellectuelles et artistiques redéfinissent le concept de musique et orien-

tent les recherches sur le langage, le style et les genres musicaux. Ce nouvel élan de l'humanisme aura des influences considérables sur le contenu de l'enseignement musical, à tel point qu'il modifiera même les plans d'études des académies. Par ailleurs, l'art de la fête se répand en Europe et donne lieu à des jonctions entre musique populaire et musique de cour, ce qui contribuera à l'éducation mélodique et harmonique (Alfredo Bonaccorsi, *Il folklore musicale in Toscana*, Firenze 1956). La famille Gabrieli nous a légué en 1585 les premiers recueils de *canzone*, que nous considérons comme une nouvelle orientation de la culture musicale occidentale. Parallèlement, Monteverdi écrit son opéra *Orfeo* en 1607. C'est durant cette période qu'une autre approche pédagogique est lancée dans des villes princières italiennes. Adriano Banchieri, compositeur bolonais (1568-1634), est l'un des premiers à avoir saisi l'importance de l'éducation musicale et de son rôle formateur sur l'être humain. Il a écrit un traité de pédagogie musicale ainsi que des manuels d'apprentissage qu'il utilisait dans son école de musique à Bologne afin d'optimiser l'acquisition des contenus musicaux. Plus tard, nous trouvons les impressionnants travaux de Jean-Philippe Rameau (1683-1764), notamment son principal ouvrage, le *Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturels* (1722). Cette œuvre est une étape essentielle dans la compréhension des lois de la tonalité classique. Grâce à cet apport théorique, nous passons d'une harmonie conçue en catégories d'intervalles à une perception de l'harmonie se référant aux accords en tant que maîtrise de la tonalité telle que nous la percevons aujourd'hui. Nous considérons Rameau comme le concepteur de l'harmonie traditionnelle et de l'orchestration moderne. Son apport théorique et pédagogique est fondamen-

tal, à tel point qu'il existe un *avant* et un *après* Rameau.

Il est instructif de rappeler la querelle entre Jean-Jacques Rousseau et Jean-Philippe Rameau. Ce dernier croyait à une primauté de l'harmonie sur la mélodie, tandis que Rousseau défendait la suprématie de la mélodie sur l'harmonie dans son essai *L'origine des langues*. Dans les temps modernes, relevons également la publication par le violoniste et compositeur italien Francesco Geminiani (1687-1762) d'un traité intitulé *The Art of playing the violin* (1751), portant sur l'apprentissage du violon. Ses considérations méthodologiques avaient déjà été publiées vingt ans plus tôt (In *Modern Music-Master*, Pierre Prellieur, 1731). La citation qui suit révèle les objectifs pédagogiques du grand maître Francesco Geminiani, pensés bien avant l'apparition de la théorie de la pédagogie par objectifs, qui est la formulation des finalités de l'éducation musicale telle qu'énoncée de nos jours. «*L'intention de la musique est non seulement de plaire à l'ouïe, mais d'exprimer des sentiments, de frapper l'imagination, d'affecter l'esprit et de commander les passions*» (Careri, 1995, p. 174).

En 1756, sans connaître le traité pédagogique de Geminiani, Leopold Mozart éditait lui-même un traité. Certes, Léopold Mozart ne se souciait pas directement de l'écoute musicale et traitait la musique plutôt pour elle-même, mais il ne visait pas seulement à former des virtuoses et se souciait également du développement du sens esthétique, de l'interprétation, qui font partie de la formation de l'homme. Ses concepts nous guident encore et si nous formons à la musique, nous formons aussi **par** la musique.

Au début du 19^e siècle, une grande importance est donnée à l'éducation

musicale dans l'école fondée à Yverdon (Vaud, Suisse) par Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), lui-même inspiré des idées de Jean-Jacques Rousseau. Pestalozzi a pour la première fois formulé l'idée qu'il fallait amener le peuple tout entier au chant et à la pratique musicale. Ce même principe fut adopté par Zoltan Kodaly au 20^e siècle. L'idée est d'autant plus intéressante que, selon Hans Jorg Nägeli, ce même Pestalozzi n'avait aucune connaissance musicale et ne manifestait aucun don pour la musique. L'approche Pestalozzi était une vision philosophico-pédagogique et sa méthodologie a été élaborée par Pfeifer & Nägeli (Szönyi, 1976, p. 10).

Dans les années 1840, John Spencer Curwen (1816-1880), musicien et chef de chœur, a élaboré et appliqué une démarche pédagogique originale en Angleterre. Il se référait aux principes historiques de Guy d'Arezzo sur la solmisation relative, soutenue par un système de lecture syllabique et par la phonomimie. Cette pratique évite la difficulté de la portée et de la lecture dans l'enseignement musical des débutants (Szönyi, 1976, p. 18). L'influence de John S. Curwen s'exercera bien après sa mort auprès d'autres pédagogues de la musique, dont le compositeur Zoltan Kodaly. Grâce à Curwen, la tradition des chœurs britanniques a pris son essor et leur réputation actuelle peut être considérée comme son héritage. Alors que Curwen cherchait à favoriser l'alphabétisation musicale, c'est à dire la maîtrise de la lecture et de l'écriture, d'autres favorisaient la transmission orale dans le cadre de l'apprentissage des chants polyphoniques de tradition populaire. Il convient de souligner que l'apprentissage de la musique par transmission orale est une pratique universelle et que l'oralité constitue encore aujourd'hui un procédé d'apprentissage précieux pour l'initiation musicale.

Dans un autre registre, le physiologiste et physicien Hermann von Helmholtz a publié en 1868-74 sa *Théorie physiologique de la musique*. Ses travaux traitent du domaine des sons. Il a également élaboré une théorie à propos de l'audition. Son étude scientifique concerne la production des sons au niveau physique ainsi que leur traitement par des mécanismes physiologiques. Helmholtz a avancé l'hypothèse que les perceptions sensorielles ne sont pas transformées mécaniquement mais qu'elles sont interprétées par déduction (Zenatti, 1994, p. 34). Ses recherches furent cependant ignorées par les pédagogues de la musique. Plus tard, des compositeurs tels qu'Edgar Varese ont été fascinés par l'idée de synthèse expérimentale des sons. De ce fait, les travaux de Helmholtz ont eu une grande influence aux débuts de la musique électronique, durant la première moitié du 20^e siècle.

Au début du 20^e siècle, la recherche d'innovation pédagogique n'a pas toujours été à la hauteur des espérances des acteurs éducatifs. De surcroît, des problèmes politiques, sociaux ou économiques sont venus s'ajouter aux problèmes spécifiques de l'enseignement musical, tels que le choix des méthodes et contenus proposés à l'étude. L'absence d'orientation pédagogique appropriée et la philosophie de l'école active évoquée plus haut ont incité certains musiciens/pédagogues à combler les lacunes des systèmes éducatifs par des démarches empiriques. Les auteurs de méthodes dites *actives* tels que Jaques-Dalcroze, Kodaly, Martenot, Orff et Willems n'ont pas intégré dans leur méthodologie les progrès accomplis en psychologie musicale car ils n'avaient pas la formation scientifique requise. Quant aux chercheurs scientifiques, ils pâtissaient également d'une formation musicale lacu-

naire et se contentaient de leurs résultats de laboratoire sans se soucier d'une extension au domaine de la pédagogie. Or nous constatons que l'empirisme à lui seul ne suffit pas à amener un renouveau et le progrès scientifique non validé par la pratique ne peut résoudre les problématiques inhérentes à l'éducation musicale. Afin de réaliser de véritables progrès, il faudra donc transférer les résultats scientifiques dans un champ d'application spécifiquement pédagogique. Seules des démarches pluridisciplinaires nous permettront d'améliorer le processus d'éducation musicale.



Interactions entre musique et cerveau

En musique, pour donner du sens à toute nouvelle idée, il faut se référer aux événements musicaux qui se sont déroulés antérieurement. De ce fait, la mémoire joue un rôle fondamental lors de l'écoute musicale. Ainsi, chaque trace conservée à court ou long terme nous aide à identifier un nouvel événement. Il y a d'abord une *mémoire à court terme* (MCT), qualifiée de *mémoire de travail* par Alain Badddeley, puis, après le déclenchement d'un commutateur cérébral, ces mêmes informations sont stockées en *mémoire à long terme* (MLT). Ainsi a lieu dans le cerveau une activation mnémonique inconsciente, préconsciente ou consciente.

Ce sont bien ces éléments qui contribuent à une forme d'*acculturation musicale* chez l'homme. Il faut souligner que l'acculturation musicale est une forme d'imprégnation qui ne se constitue pas forcément par un processus pédagogique organisé. Lors de l'apprentissage, à partir de ces informations sonores mémori-

sées émergent les premiers éléments psychoaffectifs, ce que nous qualifions d'*affectivité d'arrière-plan*. Cela contribue simultanément à créer un état de motivation dans le processus éducatif. Toutes les formes de mémoire conscientes sont regroupées sous l'appellation de *mémoire déclarative* alors que les autres types de mémoire inconsciente forment la *mémoire non déclarative*. L'homme a la capacité de gérer la mémoire déclarative mais n'a aucune maîtrise sur la mémoire non déclarative, qui est inconsciente. La mémoire non déclarative recouvre différentes capacités motrices et perceptives fondamentales dans l'apprentissage de la musique, telles que l'habituation, les émotions, la sensibilisation, les réflexes conditionnés... En outre, la coordination de la main gauche avec la main droite, l'association des pieds avec les mains chez les organistes ou encore diverses techniques d'archets telles que *maratelets*, *sautillets* et *ricochets* chez les violonistes fonctionnent grâce à la mémoire motrice, qualifiée également de *mémoire musculaire*. Ces habiletés sont stockées dans le cerveau de façon inconsciente par un processus de mémoire non déclarative.

En musique, parallèlement à ce type de mémoire non déclarative, de nombreuses actions sont opérées grâce à la mémoire déclarative qui permet la maîtrise des éléments cognitifs tels que rythmes, intervalles, mélodies, harmonies, structures formelles, etc. Ces éléments sont organisés selon une logique qui favorise la mémorisation *déclarative* de la musique. Dès lors, notre problématique consistera à savoir à partir de quel âge les soubassements de la mémoire musicale se constituent et se développent chez l'enfant. Nous savons que dans le système fœtal, l'oreille moyenne fonctionne environ à partir du 6^e mois. Nos recherches ont démontré que l'enfant est

sensible à tout stimulus sonore : voix de la mère, du père, instrument de musique et autres formes de bruit internes ou externes.

Nous avons joué du violon à des femmes enceintes durant 12 semaines pendant 30 à 40 minutes chaque jour, avec un répertoire strictement identique. Voici la liste des œuvres interprétées chaque jour selon le même schéma :

- Vivaldi : Extrait des *Quatre Saisons*, *Printemps*, *Larghetto* du Concerto en La mineur
- Bach : Extrait de la *Partita* en Ré mineur
- Beethoven : *Extrait* du concerto pour violon, Romance en Fa majeur
- Kreisler : *Praeludium* et Sicilienne
- Afsin : *Rêverie pour violon seul*, *Chant du Berger*

Après la naissance, nous avons observé que les nouveaux-nés avaient des réactions physiologiques et motrices lorsqu'ils entendaient ce même répertoire déjà entendu in utero. Ces réactions, constatées avec la collaboration d'un médecin, se manifestaient par des variations du rythme cardiaque et des mouvements moteurs probablement nourris d'émotions.

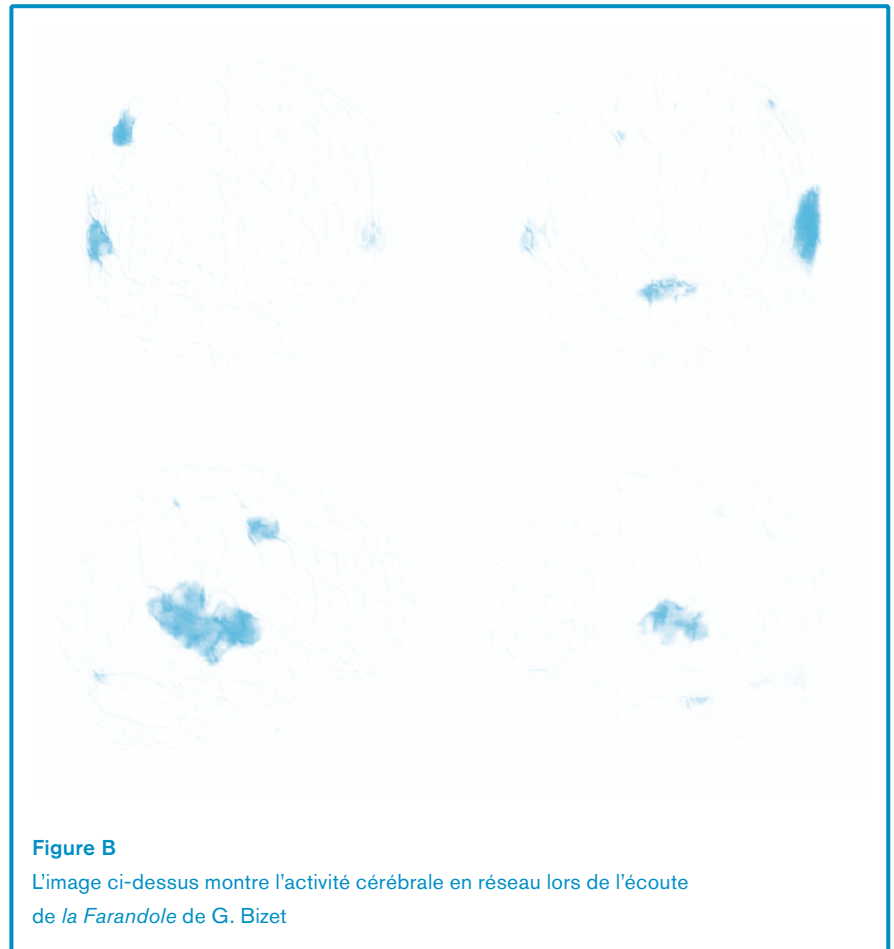
Lors de cette expérimentation postnatale, nous avons également joué d'autres pièces que les enfants n'avaient jamais entendues : il n'ont manifesté aucune réaction et sont restés indifférents. De même, lorsque des femmes enceintes récitent des poèmes à leur enfant in utero, le timbre de la voix est immédiatement identifié et des réactions motrices et physiologiques se manifestent instantanément chez le nouveau-né à la lecture du même texte par la mère. En revanche, le même texte récité par une autre femme après la naissance ne suscite aucune réaction chez le nouveau-né.

Ceci nous a amené à l'observation suivante : l'enfant in utero a mémorisé le timbre de la voix de sa mère. Les voix étrangères qui n'ont pas constitué son environnement sonore in utero ont été ignorées.

Ce constat a été validé par des indices comportementaux et physiologiques. Toutefois, il faut préciser que les indices comportementaux sont de nature subjective. Seuls les indices physiologiques tels que rythme cardiaque, pression sanguine, respiration, réponse électro-dermale, etc., sont de nature objective. Nous avons prolongé nos observations chez les adultes par le biais de l'imagerie fonctionnelle (IRM). Lors de cet exercice, nous avons cherché des réponses à des questions plus spécifiques :

- Y a-t-il une différence d'intensité dans la réaction émotionnelle entre une audition profane et une audition experte ?
- Quels changements de comportement observables se produisent-ils lorsqu'un travail pédagogique approprié est effectué avec des profanes ?
- Les émotions de base (*affectivité d'arrière-plan*) peuvent-elles conduire à une meilleure maîtrise des éléments de cognition musicale ?
- Inversement, la maîtrise des éléments de cognition musicale peut-elle intensifier le degré des émotions chez le sujet (*affectivité de premier plan*) ?

Dans ce but, nous avons constitué deux groupes, l'un sans formation musicale spécifique (non initiés/audition profane), et l'autre constitué de musiciens formés (audition experte). La méthode d'investigation consistait à proposer à l'écoute un répertoire identique et observer par le biais de l'IRM les fonctionnalités cérébrales. Dans une première écoute, un état des lieux de l'activité cérébrale a été fait en intégrant la locali-



sation des activations des zones concernant les émotions de base chez les deux groupes. Nous avons observé que chez les non-initiés, l'activation de la région des amygdales (localisation des émotions) était restreinte par rapport aux sujets musiciens, ce qui suppose l'émergence d'un état d'émotions que nous qualifions d'*affectivité d'arrière-plan*.

Une étude comparative de l'écoute de la même œuvre par des sujets musiciens a démontré que l'activation des zones est plus étendue dans l'hémisphère droit et qu'elle est soutenue en réseau par l'hémisphère gauche. Cela représente un fonctionnement cérébral unitaire, contrairement aux affirmations dualistes du siècle passé.

De surcroît, l'entrée en fonction de l'hémisphère gauche lors de l'écoute nous permet d'avancer l'hypothèse que la typologie de l'écoute chez les sujets musiciens correspond à une perception analytique et conceptuelle. Par ailleurs, lors de l'écoute via l'imagerie fonctionnelle, le sujet expert qui a produit de façon inconsciente ou préconsciente les *patterns* rythmiques de la *Danse du cheval fou* extrait de la *Farandole* de G. Bizet a commencé à avoir une activation dans la zone supérieure de l'hémisphère droit (voir figure B). Dès lors, nous avons constaté que, chez les sujets possédant une audition experte, les stimuli musicaux engendraient une activité cérébrale plus étendue et plus intense. Les zones représentant les registres émotionnels

étaient aussi dans une activité plus significative par rapport aux sujets possédant une audition profane.

Par la suite, nous avons procédé à une expérience insolite avec le mixage d'une musique pour orchestre du compositeur polonais Krzysztof Penderecki (1933) intitulée *Hiroshima* et une musique pour piano du compositeur hongrois György Sandor Ligeti (1923-2006), l'étude *Stairway of the Devil*. Il faut préciser que le mixage de ces deux œuvres a donné lieu à une entité en rupture totale avec le continuum historico-culturel, ce qui donne une apparence indigeste et inaudible par rapport à des œuvres écrites selon les schèmes de construction traditionnels. Lors de l'écoute de ces deux musiques réunies en une seule entité, nous avons constaté que les sujets possédant une audition profane subissaient ces musiques qui donnaient lieu une activité neurobiologique réduite. Tandis que chez les sujets possédant une audition experte, l'écoute se réalisait de façon conceptuelle et organisationnelle suscitant une activité cérébrale importante au même titre que l'écoute d'une musique de Mozart ou Beethoven.

Lors de nos entretiens avec les sujets, nous avons constaté que le sujet possédant une audition experte adaptait l'écoute de ces deux musiques en une à leurs schèmes traditionnels déjà stockés au niveau cérébral. Dans leur conception, le mixage de deux types de musique de source différente représente une œuvre pour clavier et orchestre. Le piano représentait l'expression solistique supposée avec l'accompagnement d'un tapis sonore produit par l'orchestre, alors que cette constatation ne représentait rien pour les sujets possédant une audition profane ne possédant pas de schèmes de référence. Ainsi, ils ne pouvaient pas traiter l'information sonore réceptionnée

ni l'adapter à des structures formelles traditionnelles. On peut donc déduire de cette expérimentation que l'écoute de la musique atonale peut donner lieu à une activité cérébrale au même titre que la musique tonale, moyennant une acculturation ou une formation préparatoire appropriée. Cela nous incite à élaborer des stratégies spécifiques dans le cadre de la créativité sonore, afin de préparer les sujets à l'écoute de la musique dite contemporaine. En effet, les schèmes issus de la musique tonale, déjà existants, permettent aux sujets d'écouter la musique atonale selon les mêmes mécanismes. Il faut souligner également que l'écoute de la musique atonale chez les sujets possédant une audition experte engendre une activation hémisphérique simultanée (gauche et droite). Ceci nous amène à faire l'hypothèse suivante : la musique atonale peut être écoutée de façon conceptuelle et organisationnelle. De surcroît, lors du traitement de l'information sonore, cette musique possédant des structures de construction et des propriétés sonores différentes, voire opposées, le fonctionnement en réseau de diverses parties du cerveau chez les sujets experts démontre une fonctionnalité unitaire. Par la suite, durant plusieurs mois, nous avons organisé une formation avec des sujets non initiés sur le répertoire que nous avons proposé pour la première fois, pour une écoute spontanée et individuelle.

Cette initiation musicale contenait plusieurs niveaux : les thèmes de chaque œuvre étaient chantés et mémorisés, des transcriptions étaient réalisées à l'instrumentarium à Orff, le contexte historique dans lequel ces œuvres ont pris naissance a été exposé, l'analyse de leur architecture formelle a été élucidée et quelques séquences d'écoute sporadique de ces mêmes œuvres étaient proposées par le moyen de la lecture d'une parti-

tion graphique musicale représentative de l'œuvre. Suite à cette planification, notre expérimentation par le biais de l'imagerie fonctionnelle nous a fait découvrir l'intensification encore plus importante des zones d'activation hémisphériques (gauche et droite) et un élargissement des zones représentant l'état émotionnel. Voici les titres proposés à l'écoute :

- Bizet : *Farandole* de la *Suite Arlésienne*
- Tchaïkovsky : extrait de *Casse-Noisette et Marche slave*
- Borodine : *Dans les Steppes de l'Asie centrale*
- Rachmaninov : extrait du *Concerto pour piano et orchestre n° 2*
- Dvorak : *Symphonie du Nouveau Monde*, deuxième mouvement
- Moussorgsky : *Tableaux d'une Exposition*, Vecchio Castello

Cette recherche nous a confirmé qu'au moment d'une première écoute, la mémoire émotionnelle, non élaborée, *non déclarative*, inconsciente, donne lieu à une activité émotionnelle que nous appelons l'*affectivité d'arrière-plan* (degré inférieur). L'apprentissage et la maîtrise des éléments cognitifs augmente passablement le degré de ces émotions pour les transformer en une activité d'*affectivité de premier plan* (degré supérieur). Il est donc indispensable de se référer à une pédagogie appropriée qui favorise l'apprentissage, donnant ainsi lieu à une écoute optimisée des musiques de tout genre. Il faut souligner que lors d'un premier stade de l'apprentissage, l'ensemble des processus perceptifs et cognitifs inconscients détermineront une réaction émotionnelle qui prendra le rôle d'un précurseur motivationnel sur l'apprentissage consciemment organisé des éléments cognitifs de la musique. Cet état représente la primauté chronologique de l'émotion sur la

cognition. Par progression dans un deuxième stade d'apprentissage, ce sont cette fois les éléments de cognition maîtrisés qui deviennent source d'émergence pour les émotions, ce qui suggère cette fois une primauté de la cognition sur les émotions.

Cela nous amène au postulat suivant : la maîtrise de la cognition devient source d'intelligence émotionnelle et les émotions régulent et consolident les entités cognitives qui façonnent l'élaboration de notre pensée rationnelle. En conclusion, il est difficile de soutenir l'existence des cognitions et des émotions de façon isolée. Il faut admettre que le raisonnement et l'émotion ont des liens fonctionnels complémentaires et se renforcent mutuellement. Les théories qui défendaient depuis longtemps la nature étrangère de l'un à l'autre nous paraissent aujourd'hui périmées. La pensée rationnelle sans émotions n'est pas raisonnable ; les émotions sans la pensée rationnelle ne sont pas intelligibles.



Une théorie de l'écoute : entendre, écouter, comprendre

Dans la plupart des situations, nous entendons des objets sonores malgré nous mais le fait d'entendre un son n'implique pas forcément la compréhension de ce dernier. Étymologiquement, entendre signifie *tendre* vers une direction déterminée. Ainsi, on peut avoir l'intention d'entendre un objet sonore, ce qui constitue une prédisposition favorable. Cependant, chaque organisation propre à l'écoute n'aboutit pas forcément à une compréhension des contenus. Dans le circuit de communication sonore entre l'émission et la réception, il y a plusieurs

fonctions complémentaires. Selon Pierre Schaeffer (1998, p. 113), il existe quatre types d'écoute :

1. **Écouter**
2. **Ouïr**
3. **Entendre**
4. **Comprendre**

En effet, pour Schaeffer, «...ouïr, entendre et comprendre nous suggèrent un itinéraire perceptif progressant d'étape en étape». Indépendamment du sens donné à ces termes par les dictionnaires, il faut leur reconnaître des spécificités propres à l'écoute musicale. Selon le raisonnement de P. Schaeffer, *entendre* et *comprendre* seraient synonymes et *écouter* correspondrait à la première étape de cette hiérarchisation. En effet, si l'on se réfère à l'usage littéraire de ces notions, *entendre* et *comprendre* possèdent à l'époque classique une extension commune et peuvent de ce fait partager une certaine synonymie. À titre d'exemple, dans la pièce de Molière *Les Femmes savantes* : «Excusez-moi, Monsieur, je n'entends pas le grec», comme chez Flaubert plus tard : «J'entends très bien l'italien». Il est visible que dans les deux cas les auteurs attribuent au verbe *entendre* le sens de *comprendre*. Pour sa part, le Robert précise qu'au sens actuel, à la différence d'*entendre*, «...écouter est volontaire et implique toujours de l'attention (...)». Nous constatons que la position du Robert est opposée à celle de Schaeffer. Dans le processus de l'écoute, la notion de *comprendre* se présente comme une finalité. Si l'on se réfère au *Vocabulaire de psychopédagogie* de R. Lafon, le terme *comprendre* se définit de la manière suivante : «Dans le domaine de l'art, *comprendre* sous-entend entrer en communication avec l'artiste créateur, communier aux mêmes sources d'émotion esthétiques». Il convient de souligner qu'il existe d'une part la substance cognitive, affective et

psychomotrice diffusée de façon objective et d'autre part sa reconstitution perçue subjectivement par l'auditeur. Il est par conséquent impératif de sérier les éléments de cognition de la musique (signifié), qui déterminent la compréhension de la substance chez le sujet (signifiant).

À la lumière de ce que nous venons de citer et en référence à notre pratique de chercheur et de formateur-concepteur, nous suggérons une autre classification de l'écoute musicale selon un processus de complexité croissante et complémentaire. Pour établir cette classification, nous devons avant toute chose éclaircir la notion d'*écoute active*. Cette notion, utilisée abondamment, n'est en effet guère définie scientifiquement et prête à beaucoup de confusion.

Le terme d'*écoute active*, aujourd'hui associé à celui de *méthode active*, définit une stratégie d'enseignement faisant appel à l'activité et à l'initiative du sujet. C'est Henri Marion qui, lors de son cours de sciences de l'éducation à la Sorbonne en 1888, a proposé la notion d'*école active* dans sa doctrine de l'*enseignement libéral*. Dans l'adjectif *actif*, nous trouvons la notion de mouvement et d'action. Notre propos n'est pas ici de faire l'historique de l'école active mais plutôt de clarifier le sens de l'adjectif *actif*, finalité essentielle de la méthode dite active. Qui évoque l'activité suggère l'action. C'est bien ce sens-là que nous voulons lui donner aujourd'hui. Il faut préciser que dans toutes les phases de l'apprentissage, le sujet est constamment actif et se trouve au centre de l'action pédagogique. Comme déjà cité au début de ce chapitre, nous avons qualifié l'action d'entendre de processus passif n'impliquant guère le sujet dans une action volontaire. Lorsqu'il entend (activité physiologique), le sujet subit l'informa-

tion musicale diffusée, impliquant peu d'investissement mental. Il entend des patterns sonores malgré lui. Pour nous, il serait judicieux d'associer ce type d'entendement à un état de passivité. Par ailleurs, nous pensons aussi que pour entrer dans un processus d'écoute, il faut une organisation propre dans laquelle il y aura un engagement mental alimentant simultanément des réactions émotionnelles. C'est bel et bien cette organisation planifiée qui nous mènera vers un processus d'écoute *active*. Or chaque séquence intégrée dans un processus d'écoute requiert par nature une activité. Dès lors, nous pensons que le fait d'énoncer les deux mots *écoute* et *actif* frôle le pléonasme. Il est néanmoins préférable d'utiliser la formule d'*écoute active* en tant que mot d'ordre pédagogique. Même dans une situation d'écoute intuitive située au niveau de l'attention globale, il existe en effet une perception résultant d'un type d'action mentale composant les premiers rudiments d'une écoute active. En conséquence, nous pouvons affirmer que chaque type d'écoute peut être considéré comme actif à différents niveaux. Notre devoir consiste effectivement à optimiser la complexité croissante de cette activité mentale en impliquant les sujets dans des actions pédagogiques. Au moment de nos recherches sur la fonctionnalité du cerveau par l'imagerie fonctionnelle, nous avons observé que l'activité mentale est quantitativement plus importante chez les sujets experts que chez les sujets profanes. Dès lors, l'approche analytique et structurelle de l'écoute requiert forcément la participation d'autres régions qui augmentent le degré de l'activité cérébrale. Ainsi, nous sommes amenés à énoncer la notion d'*écoute active* dans le sens de l'optimisation de l'activité cérébrale. Selon notre classification, d'un type d'écoute à l'autre, c'est à dire du niveau d'attention global au niveau de

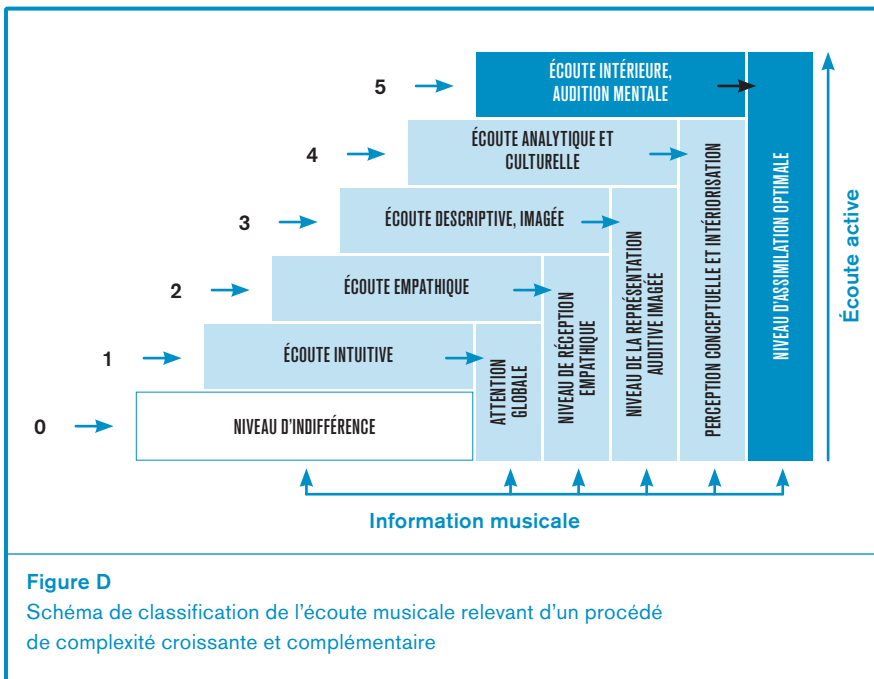
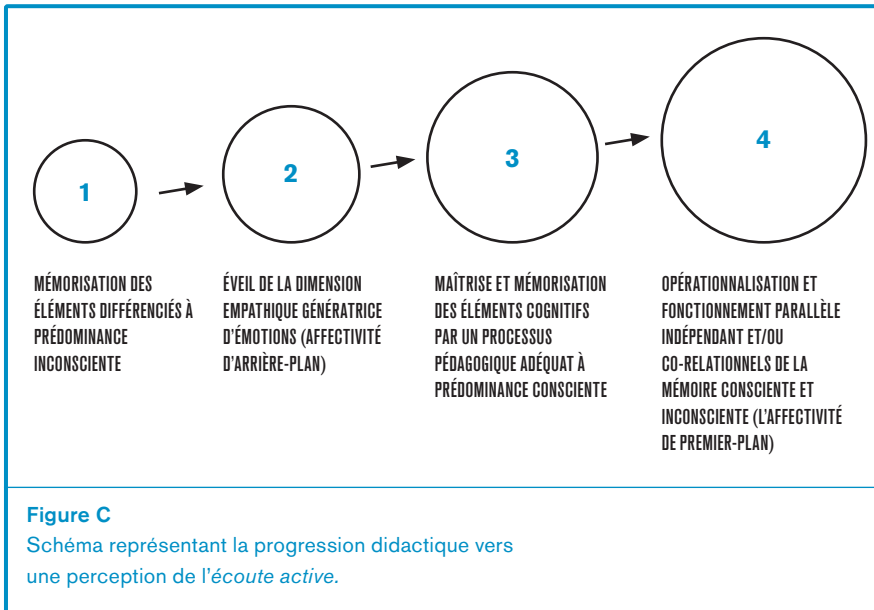
l'assimilation optimale, l'activité cérébrale des sujets s'intensifie.

Suite aux expérimentations de H. von Helmholtz, les théories de la psychoacoustique musicale définissent le son en tant que matière première de la musique par quatre dimensions : *hauteur, durée, timbre, intensité*. Jacques Chailley ajoute une cinquième dimension, la *position spatiale*. La hauteur et la durée jouent un rôle primordial dans un ordre hiérarchique. Les trois autres dimensions sont privilégiées dans la musique contemporaine avant-gardiste. Quant au timbre, il prend son importance dans l'impact et/ou dans la sensation qu'il peut engendrer chez l'homme. Les timbres de certains instruments sont utilisés par les compositeurs dans des situations descriptives et imagées. Ainsi, le timbre de la flûte traversière pour illustrer l'atmosphère pastorale (*6^e Symphonie* de Beethoven), la trompette ou généralement les cuivres pour des scènes de guerre (Ouverture 1810, *Symphonie pathétique* ou *Marche slave* de Tchaïkovsky) ; le hautbois pour le chant des canards mélancoliques (*Pierre et le Loup* de Prokofiev) ; la clarinette pour la douceur des pas de chats (*Pierre et le Loup* de Prokofiev), la contrebasse aux éléphants (*Le Carnaval des animaux* de St-Saëns), etc. Cependant, il serait dommage de s'enfermer dans des clichés pour décrire certaines atmosphères avec des instruments précis. L'intensité peut jouer un rôle déterminant dans la sensation ressentie en tant que stimulus : un pattern sonore *fortissimo* éclatant peut avoir un effet imposant, alors qu'un phrasé *pianissimo* sollicite une attention soutenue. Un *crescendo* donne lieu à des représentations auditives symbolisant entre autres le rapprochement et le *decrescendo* évoque l'éloignement jusqu'à la disparition. Enfin, la *position spatiale*, quant à elle, représente l'emplacement d'origine du

son. À la fin du 16^e siècle, Gabrieli avait déjà utilisé cette dimension dans le *Dialogue des tribunes à St-Marc*, Wagner dans la *Coupole de Parsifal*, et Stockhausen en a fait l'élément directeur de ses œuvres. Après avoir clarifié les composants d'un son musical, nous pouvons aisément affirmer que n'importe quelle écoute musicale implique une activité. Cependant, une acculturation musicale ne permettrait guère à elle seule d'entrer dans un processus d'écoute active optimal. Dans un tel processus, l'identification de toutes les composantes d'un son s'impose.

Dans notre pratique pédagogique, nous avons fréquemment proposé à des sujets des œuvres inconnues (vocales ou instrumentales) : celles-ci se heurtaient quelquefois à leur réticence. Notre persévérance a amené les sujets à une situation d'apprentissage à l'issue de laquelle ils parvenaient à maîtriser les éléments cognitifs des œuvres proposées. Lors des séquences d'apprentissage, les sujets prenaient part à des activités musicales qui leur permettaient de percevoir toutes les subtilités de ces œuvres. Lors de la phase d'écoute, ils découvraient ces éléments, avec lesquels ils établissaient progressivement une relation affective. Ce processus s'avérait gratifiant puisqu'ils redemandaient les mêmes activités les semaines suivantes.

À l'analyse de ces expériences, nous pouvons tirer les conclusions suivantes : lors d'une première phase de travail, nous favorisons la mémorisation des éléments principaux de l'œuvre. Ainsi, les sujets créent mentalement des liens entre l'information musicale mémorisée et celle stockée auparavant. Ces points de repère et de comparaison leur permettent de sentir des liens intimes ou éloignés faisant émerger une dimension empathique, qui servent d'élément moteur conso-



lidant la motivation par progression. Tous les éléments cognitifs identifiés et maîtrisés par les sujets éveillent un niveau d'émotion supérieur que nous appelons *affectivité de premier plan*. La figure C illustre cette progression vers un degré supérieur d'*écoute active*.

La principale difficulté dans une situation d'écoute réside dans l'absence de manifestation de comportements observables. *L'écoute active* déclenche des fonctions neurologiques aboutissant à des sensations émotionnelles de différents niveaux (élémentaires à supé-

rieurs). Il s'ensuit une activité intense qui se produit intérieurement mais pas forcément visible, car l'essentiel de l'action se produit par des processus de mémorisation inconscients que nous appellerons *non déclaratifs*, et de mémorisation consciente que nous qualifierons de *déclaratifs*.



Il importe de souligner que dans notre conception, la notion d'*écoute active* est définie par une classification allant d'un degré minimal (écoute intuitive) à un degré optimal (écoute intérieure ou audition mentale). (figure D)

ÉCOUTE INTUITIVE

Dans les diverses étapes de l'écoute musicale, nous relevons comme premier degré l'*écoute intuitive*. Cette étape consiste à percevoir de façon généralement inconsciente les stimuli musicaux par des mécanismes relativement simples. Les sujets reconnaissent sans aide intermédiaire les relations entre des *patterns sonores* simples et identifient les groupements sans qu'un processus pédagogique soit engagé. Ce concept de fonctionnement est qualifié d'acculturation musicale, il repose sur la *mémoire non déclarative*.

ÉCOUTE EMPATHIQUE

À un autre niveau de fonctionnement, nous considérons que la musique peut être non seulement découverte de manière intuitive mais aussi ressentie par une perception empathique. *L'écoute empathique* peut découler d'un passé socioculturel ou encore des éléments du subconscient lié à des vécus. Les sujets se réfèrent par corrélation à certaines impressions présentant des similitudes avec des propriétés musicales déjà intériorisées et assimilées de façon consciente, semi-consciente ou inconsciente. Chaque processus empathique est lié aux émotions, c'est pourquoi la

 L'enfant possède une psychologie bien davantage nourrie d'images que celles de l'adulte. Son monde intérieur est habité par une imagination fertile et celle-ci est capable de se déclencher dans une parfaite spontanéité. 

mémoire émotionnelle joue ici un rôle non négligeable.

ÉCOUTE DESCRIPTIVE ET IMAGÉE

Dans la littérature du 19^e siècle depuis Franz Liszt, beaucoup de compositeurs ont écrit des œuvres basées sur des scénarios : ce sont les poèmes symphoniques appartenant au genre de la musique à programme. Or, l'enfant possède une psychologie bien davantage nourrie d'images que celles de l'adulte. Son monde intérieur est habité par une imagination fertile et celle-ci est capable de se déclencher dans une parfaite spontanéité. Cette approche peut être appliquée à toute sorte de musiques suggérant des états descriptifs libres. Nous la qualifions d'*écoute descriptive et imagée*. *Une nuit sur le Mont Chauve* de Modeste Moussorgsky est composée selon un scénario bien précis. Certes, par des procédés didactiques appropriés, nous pouvons préparer les sujets à une écoute de type analytique, mais les éléments musicaux correspondant aux diverses phases de cette œuvre deviendront des outils facilitant la compréhension de cette musique. À titre d'exemple, pour susciter une écoute descriptive et imagée, nous proposons un catalogue de mots-clés parfois même contradictoires en invitant les sujets à construire des phrases lors de l'écoute qui correspondront au programme décrit par le compositeur. Le degré de perception de la musique est ainsi soutenu par des pro-

cessus didactiques appropriés qui élargiront des zones d'activation cérébrale, optimisant de cette façon le degré d'écoute.

ÉCOUTE ANALYTIQUE ET CULTURELLE

Nous pratiquons divers degrés de complexité d'analyse formelle, allant de l'identification du thème principal à une découverte de la forme *sonate*, appliquée à plusieurs genres (sonates, concertos, symphonies, etc.). Parmi les études relatives à la perception visuelle, les principes développés par l'école de la Gestalt depuis 1923 démontrent que ces mécanismes intuitifs sont opérants chez les enfants. Lorsqu'on analyse certains chefs-d'œuvre de l'histoire de la musique, on constate que beaucoup sont construits selon les mêmes schémas. D'ailleurs, Heinrich Schenker (1865-1935) affirme dans son ouvrage *Der Freie Satz* qu'à un niveau profond toute composition musicale de qualité a le même type de structure et que cette structure nous révèle quelque chose sur la nature de l'intuition musicale. Lorsque nous prenons trois compositeurs de diverses périodes de l'histoire qui ne se sont jamais rencontrés - Beethoven, Bizet et Borodine - nous observons que la construction du deuxième mouvement de la 7^e *Symphonie* de Beethoven, celle de la *Farandole* de Bizet et celle de *Dans les Steppes de l'Asie centrale* de Borodine sont similaires, car il y a cha-

que fois l'exposé du premier thème, du second thème puis la superposition de deux thèmes en *quodlibet* suivis d'un coda. Cela démontre l'universalité de certains archétypes qui facilitent la compréhension de certaines œuvres.

ÉCOUTE INTÉRIEURE (AUDITION MENTALE)

Lorsque les sujets développent des aptitudes à se représenter mentalement les sons musicaux et leurs rapports de manière immédiate et autonome, sans l'intermédiaire d'un instrument ni de la voix, nous qualifions un tel processus d'*écoute intérieure* ou d'*audition mentale*. En effet, l'écoute intérieure est le degré le plus élevé de l'écoute musicale. Une longue pratique est nécessaire pour la développer. Schumann, dans *L'Art du piano*, mettait cette problématique au premier plan. «Il faut, écrivait-il, rendre capable de lire toutes les musiques et de les comprendre par la vue seulement». Nous supposons que des musiciens comme Bach, Mozart et d'autres écrivaient souvent leurs œuvres en se référant à des représentations auditives intérieures et chez eux ce type d'écoute était singulièrement développé. Il n'empêche que l'écoute intérieure ne supprime jamais la référence à un instrument et que le chef d'orchestre lisant par exemple la partition d'une symphonie de Mahler ou de Bruckner crée des représentations auditives intérieures en fonction de l'orchestration prévue.

Une étude approfondie des divers types d'écoute partant de l'écoute intuitive pour aboutir à l'écoute intérieure fait apparaître une certaine hiérarchisation, bien que les zones de démarcations ne soient pas identifiables d'une façon rigoureuse. La mémoire déclarative, soutenue par la mémoire non déclarative (habileté, habitude, conditionnement classique, etc.), joue un rôle de premier

ordre lors du processus d'écoute. Cela se construit par une hiérarchisation partant d'une perception intuitive pour aller vers des catégories supérieures. On se réfère surtout aux rôles attribués aux matériaux musicaux utilisés dans une structure donnée. En conséquence, toute tentative d'écoute musicale passe par une prise en compte des propriétés sonores (rythmes, intervalles, mélodies, harmonies, etc.) et des représentations auditives en découlant. De ce fait, l'apprentissage de la musique apparaît comme élément essentiel qui modélise chaque type d'écoute musicale telle que nous la définissons.



Hauteur et audition absolue

Le sens véhiculé par la *hauteur* et l'*audition absolue* mérite d'être étudié car les choix pédagogiques de l'apprentissage musical dépendent indéniablement de ces notions. La hauteur absolue se définit par rapport à une fréquence déterminée dont la référence est actuellement 440 Hz pour le La_3 . Les autres notes se situent par rapport à cette note, qui est le La du diapason. Si cette référence devait se modifier dans un sens ou dans l'autre, toute l'échelle des sons se trouverait également décalée par rapport à cette fréquence abaissée ou élevée de 440 Hz. En conséquence, nous pouvons affirmer que la notion de hauteur absolue est relative et que son existence objective demeure étroitement liée à une convention. En effet, l'étude de la disparité des diapasons en Europe depuis le 19^e siècle nous a montré que cet état de fait posait énormément de problèmes aux musiciens itinérants, notamment aux chanteurs et chanteuses. À titre d'exemple, au 19^e siècle, il y avait trois

hauteurs pour le La_3 à Londres et d'énormes différences entre Berlin, Karlsruhe et Munich :

LONDRES 1 : 434 HZ	BERLIN : 452 HZ
LONDRES 2 : 452,5 HZ	KARLSRUHE : 435 HZ
LONDRES 3 : 450,2 HZ	MUNICH : 448,1 HZ

Cette disparité ne pouvait guère faciliter les performances des musiciens. Autre exemple, pendant cette période en France, il y avait aussi une disparité considérable entre les régions du Nord et du Sud : Lille (452 Hz), théâtre de Toulouse (442,5 Hz), Conservatoire national (437 Hz). Nous constatons que dans le Nord plutôt instrumentiste, le diapason était plus haut que dans les régions du Sud, adeptes de musique vocales. De façon générale, il est certain que dans les pays et villes du Sud, où la culture vocale est plus vivace, la hauteur du diapason était maintenue plus bas. Cela suscitait des conditions favorables pour les chanteurs et chanteuses. En revanche, dans les régions du Nord où la culture instrumentale fleurissait plus facilement, la hauteur du diapason était relativement élevée afin de favoriser une certaine brillance. La France fut le premier pays qui a harmonisé la hauteur du diapason dans tous ses départements à 435 Hz en 1858, suite à une décision de la Commission impériale. En 1859, le *Faust* de Gounod fut la première œuvre à bénéficier de cette baisse du La_3 . Une conférence internationale s'est réunie à Vienne en 1885 pour adopter les conclusions de la Commission impériale de Paris sans modifications. Dès cette date, le diapason à 435 Hz devenait l'unique référence officielle, avec une valeur législative internationale. Plus tard, au 20^e siècle, une hausse s'engage clandestinement. À titre d'exemple, en 1938 le diapason des orchestres de Paris était de 440 Hz. En Autriche, il approchait le si bémol, soit 461 Hz, tandis qu'à Prague il dépassait

467,5 Hz. En ce qui concerne l'Allemagne, Hitler en octobre 1938 imposa par décret le diapason à 435 Hz pour l'enseignement et la pratique de la musique dans le Reich. Nous supposons que l'influence de Carl Orff n'est pas étrangère à cette décision. Finalement, en 1939, une commission constituée exclusivement d'ingénieurs et de techniciens adopte la hauteur du diapason officiel à 440 Hz, et en 1950 un nouveau congrès international se réunit cette fois à Londres et confirme les conclusions du congrès de 1939 : le La est désormais à 440 Hz. Ainsi, dans notre culture musicale européenne, le diapason à son fixe La_3 - 440 Hz est devenu l'instrument unique de référence. L'histoire du diapason moderne date d'une centaine d'années. Lorsque certains *puristes* évoquent le diapason ancien plus bas que le nôtre, ils engendrent une grande confusion et alimentent des polémiques infondées car, dans la plupart des cas, le diapason de la première moitié du 19^e siècle était plus haut que celui d'aujourd'hui.

Quant à l'audition absolue, elle se réfère également à une hauteur absolue donnée, et la mémorisation auditive des sons par les sujets est déterminée par rapport à une fréquence admise. Dès lors, l'audition absolue possède aussi un caractère relatif, car son existence *objective* dépend aussi d'une convention. Autrement dit, si la Commission de Londres avait fixé la hauteur du La_3 à 425 Hz, les sujets possédant cette aptitude auraient une mémorisation des sons qui s'étalonnerait par rapport à ce La_3 425 Hz. Nous observons donc que cette objectivité de la hauteur et de l'audition absolue découle d'une subjectivité émise par une commission. L'audition absolue n'est en effet rien d'autre que la mise en œuvre de manière fixe des éléments de mémorisation des propriétés des sons. On peut même émettre l'idée que

l'audition absolue (dite *oreille absolue*) ne constitue pas forcément une forme d'intelligence musicale, sauf dans la musique atonale, où la lecture peut être facilitée.



Solfège absolu et solmisation relative

Malgré le fait que la hauteur absolue puisse procurer quelques avantages au niveau professionnel, la hauteur relative constitue la clé permanente de la musique. Il est regrettable que certains musiciens ayant une longue pratique de la musique et, par conséquent de la mémorisation des sons, ne puissent concevoir la hauteur autrement qu'avec les valeurs dites absolues. N'oublions pas que les sujets sont encore majoritairement privés de cette mémorisation des sons : ils peuvent par conséquent percevoir les sons avec des réflexes de hauteur relative. C'est la raison pour laquelle la hauteur relative peut rendre des services considérables au niveau des réalisations musicales lors des processus pédagogiques en classe. Toutefois, il y a toujours eu de nombreuses contradictions entre les partisans de la hauteur absolue et ceux de la hauteur relative. En conséquence, nous observons des approches pédagogiques diamétralement opposées selon les standards adoptés dans chaque pays. En Hongrie, par exemple, la méthode Kodaly a perfectionné l'approche de la solmisation relative avec l'appellation *Do, Ré, Mi, Fa...* en se référant à Guy d'Arezzo, tandis que les valeurs absolues sont représentées par C, D, E, F, G... En revanche, en France et généralement dans les pays latins, nous constatons une forte prédominance du solfège absolu – que le compositeur Landowski considérait comme le *sofège de grand-papa* –

se référant à *Do, Ré, Mi, Fa...* avec des valeurs absolues tout en refusant les codifications avec les lettres. Signalons que Marcel Landowski fut le collaborateur d'André Malraux au Ministère de la culture et eut pour mission de réorganiser l'éducation musicale en France. Ajoutons que la symptomatique décrite en France par Landowski est aussi répandue dans d'autres pays qui appliquent encore aveuglément la tradition du solfège absolu. Landowski a réellement mené un grand combat pour intégrer les méthodes dites actives. Il suggérait le chant, la pratique d'instruments simples et d'aimer la musique avant d'en apprendre les codes. En tant que décideur de l'époque, il aurait préféré initier les enfants à la musique par la solmisation relative qui se réfère au rapport des sons. Quant au solfège absolu, il affirme : «Il faut tuer le solfège, qui tue la musique». Les propos de Jacques Chailley vont dans le même sens : «Croire que l'oreille absolue est l'un des critères de la musicalité est une erreur grave, malheureusement des plus répandue (...). Elle n'affecte en rien l'intelligence de la musique, qui est exclusivement une question de rapport de sons (...). L'usage des lettres C, D, E, F, G... est généralement en vigueur dans les pays germaniques et anglo-saxons. L'Angleterre a introduit le système des lettres qui représente les hauteurs absolues mais avec l'usage des syllabes à côtés des lettres afin de leur rendre leur aspect relatif. Grâce au système introduit par John Spencer Curwen, les chorales britanniques, comme déjà citée, ont fait d'énormes progrès depuis 1840, ce qui explique la qualité notoire du répertoire choral et vocal du patrimoine culturel anglais.

Dès lors, il faut souligner que l'optimisation de l'apprentissage des éléments cognitifs de la musique tels que lecture, écriture et sémantique musicale, déve-

loppement du sens rythmique, mélodique ou encore harmonique dépend étroitement du choix des démarches pédagogiques que nous appliquons dans nos systèmes éducatifs respectifs. Il faut donc constamment chercher, adapter, opérationnaliser les résultats de nos investigations afin d'optimiser le développement de la perception et de l'intelligence musicales.

Précédemment, nous avons établi que la maîtrise des éléments de cognitions donne lieu par le biais d'une pratique musicale à un processus d'*écoute active* et favorise l'émergence de la substance affective, laquelle constitue tout de même l'un des éléments essentiels de l'écoute musicale. De ce fait, plus les sujets intériorisent l'aspect technique de la musique, plus ils se trouvent en position de comprendre et de suivre le déroulement des événements musicaux lors de l'écoute.



Objectifs pédagogiques des acquisitions musicales

Comment alors mesurer et valider ce lien d'intériorisation qui déterminera le degré des acquisitions musicales ?

Nous pouvons arguer qu'il existe un lien de cause à effet : tout travail de qualité réalisé en classe augmente le niveau de stimulation neurologique. C'est pourquoi ce travail doit être évalué et mesuré par des procédés adéquats. C'est la raison pour laquelle nous avons élaboré une taxonomie spécifique des acquisitions musicales afin de valider ces dernières. Il fallait tout d'abord décomposer les domaines constitutifs de la musique qui sont de type cognitif, psychomoteur et affectif pour distinguer la spécificité

de chacun des dits domaines. En réalité, ils sont imbriqués l'un dans l'autre sous une forme de stratification. À titre d'exemple, lorsque nous évoquons une structure mélodique ou un pattern rythmique, nous prenons d'abord en considération des éléments cognitifs qui ne sont pas hiérarchisés entre eux. Or, quand nous produisons ces éléments musicaux en passant par une production psychomotrice, c'est bien la substance affective qui s'en dégagera. Il faut donc se garder de négliger ici que les contenus, leur production et les émotions qu'ils induisent sont inséparables au sein de l'unité qu'ils forment.

Le terme *d'objectif*, qui a appartenu au domaine militaire, est devenu progressivement une notion pédagogique à partir des années 1920 et s'est intégré définitivement dans la littérature du genre depuis que Benjamin Bloom a élaboré une taxonomie des domaines cognitifs en 1956. Ce que Bloom a mis en évidence n'était pas une liste des activités des sujets ni encore leurs mécanismes d'acquisition des connaissances, mais bien le type de changements de comportement qui peuvent se manifester en conséquence de l'acquisition de ces savoirs. L'essentiel ne réside pas dans ce que le sujet fait mais surtout dans ce qu'il sera capable de faire. Les objectifs doivent par conséquent nous permettre de déceler les changements d'attitude et le développement des aptitudes opéré chez le sujet. Une hiérarchisation se développe par un ordre de complexité croissante. Suite au succès inattendu de la taxonomie de Bloom, un de ses disciples, David Krathwohl, publie six ans plus tard la *Taxonomie des objectifs pédagogiques, le domaine affectif* en 1962. Enfin, en 1972 Harrow élabore sa *Taxonomie du domaine psychomoteur*. Dans les années 1970, d'autres taxonomies voient le jour : on peut citer celles de Hainaut, Guilford

French, Raven, Simpson, Dave, Verhaegen, Jewett, Kibler, Scriven et Tuckmann. Nous avons souvent constaté chez les enseignants, même expérimentés, qu'une confusion apparaît très souvent entre plusieurs termes touchant le domaine des objectifs. En musique, lorsque nous formulons «Les sujets battront les trois temps du *Menuet de la Symphonie* n° 88 de Haydn», cela signifie simplement que les dits sujets seront les acteurs principaux de cette action, mais nulle part ailleurs nous n'évoquons l'acquisition attendue en tant que compétence résultant de cette action, alors que si nous formulons : «Les sujets seront capables de chanter le thème du *Menuet* de Haydn tout en battant la mesure à trois temps», le fait de battre la mesure tout en chantant le thème devient bel et bien une composante de la compétence attendue. Par ailleurs, les objectifs ne doivent pas être énoncés en terme d'activité de l'enseignant, ce dernier fera par exemple chanter le thème *Bruder Jakob* de la *Symphonie n° 1 «Titan»* de Mahler d'abord en tonalité majeure ensuite en mineure. L'action de l'enseignant ou les intentions de celui-ci ne donnent aucune indication sur les effets de l'acte pédagogique auprès des sujets. Ce sont uniquement les intentions opérationnelles qui se transforment en objectifs, lesquels nous permettent d'évaluer ou de favoriser l'autoévaluation.

Afin qu'un objectif puisse être opérationnel, nous devons vérifier que l'apprentissage a bien eu lieu par rapport à nos attentes dans les modalités définies et qu'il est validé par des critères d'évaluation énoncés avant l'application pédagogique. Les *objectifs spécifiques opérationnels* correspondent à une période d'apprentissage limitée dans le temps. Quant aux objectifs généraux, ce sont des formulations plus globales qui doivent être réalisées dans un laps de temps

plus long, soit un semestre soit l'année scolaire entière. Selon Jean-Marie De Ketele, un objectif général est défini comme objectif d'intégration. La musique est essentiellement composée de multiples éléments cognitifs mais la seule maîtrise de certaines de ces composantes ne nous permet pas de valider l'apprentissage global, puisqu'il y a toujours une interdépendance entre ces éléments. Autrement dit, la situation se présente de façon complexe, car le sujet doit maîtriser les éléments cognitifs de la musique (rythme, intervalles, mélodie, harmonie, forme) ainsi que les aspects affectifs (réception, évocation, éveil empathique, adhésion, valorisation) par le biais d'une production psychomotrice (capacité physique, discrimination perceptive, mémoire motrice, interprétation organisationnelle, création non-verbale). Une maîtrise insuffisante de l'un de ces domaines peut conduire à l'effondrement de la construction globale. C'est pourquoi les objectifs spécifiques opérationnels doivent être énoncés avec soin en vue de préparer les objectifs généraux, soit l'*objectif terminal d'intégration* selon De Ketele.

Taxonomie des objectifs pédagogiques des acquisitions musicales dans le processus de l'écoute

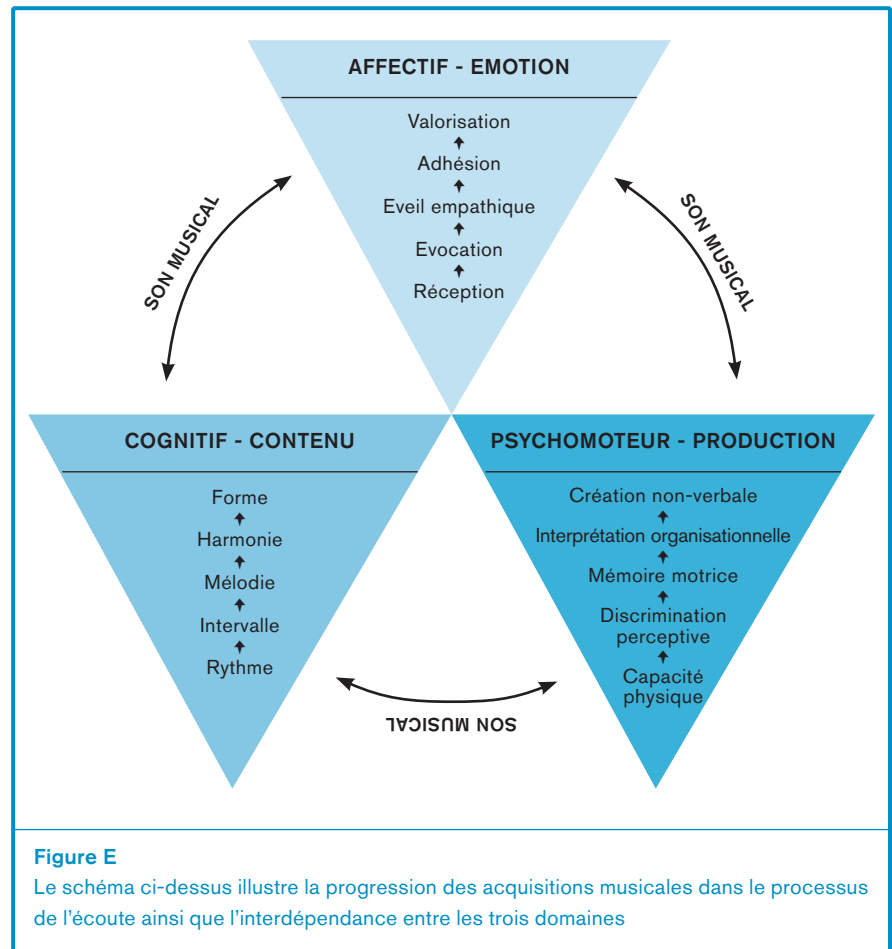
La figure E résume la taxonomie que nous avons élaborée afin d'évaluer les résultats des acquisitions musicales. Le domaine cognitif représente les contenus à développer qui font partie de l'objet d'étude selon les typologies de l'œuvre proposée. Si dans le cadre du *Sacre de printemps* de Stravinski nous donnons de l'importance à l'aspect rythmique, dans les *Steppes de l'Asie centrale*

nous allons favoriser l'intériorisation du thème russe ainsi que du thème oriental. L'aspect psychomoteur et affectif se développe par un procédé de complexité croissante, c'est à dire que nous allons partir du plus simple en vue d'atteindre le plus complexe. En effet, il faut souligner que le son musical circule entre les trois domaines cognitif, psychomoteur et affectif, qui sont intimement liés. La non-réussite d'un de ces domaines se répercute simultanément sur les autres, qui consolident le degré d'échec.

À propos de compétence

Quelques chercheurs, didacticiens ou acteurs des apprentissages utilisent certaines notions à leur guise sans se soucier de clarifier le sens profond que véhiculent ces concepts. Ces dernières années, le terme de compétence a été abondamment intégré dans la planification des processus d'apprentissage, pas forcément à bon escient. Tout d'abord, essayons de clarifier le sens profond de la notion de compétence tant utilisé dans la littérature pédagogique.

Selon Hainaut, une compétence est «...un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. *Convenablement* signifie ici que le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou à un résultat optimal » (Raynal & Rieunier, 2007, p. 77). Nous constatons que cette définition va dans le même sens que les objectifs d'intégration selon De Ketele tels que nous les avons exposés précédemment. Le Boterf emploie la notion de compétence dans un sens évolutif : « Ce sont des concepts «en voie de fabrication». C'est



le cas de l'ingénierie de la formation. Ce concept est loin d'être figé et on peut déjà lui reconnaître une histoire. Une telle plasticité s'explique par l'interaction permanente devant exister entre les pratiques professionnelles et les concepts. Les pratiques sont orientées par les concepts mais ceux-ci se nourrissent des pratiques. » (Le Boterf, 1998, p. 12). Selon Le Boterf, l'ingénierie de la formation aboutira à des compétences, qui deviennent à leur tour des finalités de professionnalisation. Il précise que ce sont des concepts en voie de fabrication.

Dès lors, nous pourrions donc rattacher la notion de compétence à un métier, à une profession, à un statut. Il faut préciser qu'une compétence contient

des savoirs, savoir-faire et savoir-être intimement liés. On peut en déduire qu'une simultanéité de comportements cognitifs, affectifs et psychomoteurs devient alors un ensemble fusionnel performant intitulé *compétence*.

Ainsi, par sa quintessence, une compétence représente des résultats complexes et des facettes multiples. Si nous faisons un parallélisme avec la théorie des objectifs pédagogiques, nous pouvons assimiler les compétences aux objectifs généraux, selon la terminologie traditionnelle qui distingue les buts et les finalités. Daniel Hameline considère que les buts ont un programme déterminé, tandis que les finalités représentent un système d'ensemble et une orientation

générale qui correspond à des valeurs sociétales, mais il n'est pas toujours aisé de différencier le sens des finalités et des buts.

Dans le domaine pédagogique, comme les finalités, les compétences contiennent les intentions les plus élevées et les plus larges qui se réaliseront à moyen ou long terme. Nous pouvons considérer d'une façon globale que ces compétences peuvent être assimilées aux buts qui peuvent être considérés comme le sommet des intentions institutionnelles. À titre d'exemple, la réalisation du référentiel de compétences de la Haute école pédagogique permet d'obtenir un Master. C'est pourquoi l'utilisation du terme de *compétence* en lieu et place des *objectifs spécifiques opérationnels* dans la planification d'une leçon ou d'une séquence pédagogique ad hoc nous paraît mal fondée et donne lieu à de graves confusions. Par ailleurs, une recherche de hiérarchisation entre « compétences visées », « compétences associées », « compétences minimales », telle que libellée dans certains plans d'étude et justifiée par un souci d'organisation administrative, aggrave encore la confusion et crée une situation de faux-semblant. Nous pensons que, lors de la planification d'une leçon, il faut formuler les objectifs spécifiques opérationnels (cognitifs, affectifs et psychomoteurs) en se référant à des contenus de formation puis élaborer les modalités de réalisation (stratégies) et réguler les apprentissages en se référant de préférence à l'évaluation formative. Il est peu probable qu'une compétence soit construite avec une ou quelques leçons. En revanche, un travail planifié de façon systémique sur une longue durée et se référant aux théories des objectifs pédagogiques nous permettra de construire une compétence intégrant ces éléments multidimensionnels. Lors d'une action

pédagogique de courte durée, il est possible de réaliser des microcomposants d'une compétence. Ces microcomposants, étalés sur une longue durée, vont aboutir à des macrocomposants qui représenteront ensemble les éléments constitutifs d'une compétence.

Pratiques musicales et représentation auditive

Comme nous venons de l'exposer, le développement des représentations auditives peut se réaliser de manière optimale grâce à l'acquisition des éléments de cognition musicale. Dès lors, une des prémices est l'acquisition des contenus musicaux qui élargiront le champ d'action des sujets dans un processus d'écoute. Cela nous amène à élaborer des actions pédagogiques de préparation à l'écoute. Cette action pédagogique a constitué le centre de nos préoccupations dans le cadre de nos recherches. Nous avons en effet tenté de modéliser les types d'écoute en mettant chaque fois en exergue un des aspects de la musique en lien avec le profil psychopédagogique des sujets. Lors de nos applications, nous avons diversifié nos démarches didactiques en nous référant à la typologie des œuvres que nous avons proposées aux sujets. Un certain nombre de ces démarches diversifiées sont présentées dans notre ouvrage intitulé *Psychopédagogie de l'écoute musicale*, publié par De Boeck Université, Bruxelles.

Ainsi nous avons élaboré des partitions graphiques en tant qu'outil pédagogique permettant aux sujets de visualiser le parcours entier de l'œuvre proposée à l'écoute. Les événements musicaux qui se succèdent sont mis en évidence durant le parcours. Les formes

et les couleurs que nous avons choisies donnent une première idée globale de la construction architecturale de l'œuvre.

Par ailleurs, lors d'une écoute intelligente, l'auditeur découvre des relations quelquefois très éloignées mais intimement liées formant des schèmes de construction qui lui permettront d'aboutir à une structuration des événements, ce qui facilite sa compréhension. Les thèmes cycliques abondent dans les poèmes symphoniques, les œuvres de musique de chambre et les opéras de la deuxième moitié du 19^e siècle. Voici quelques exemples : la *Symphonie fantastique* de Berlioz, la *Sonate pour violon et piano en la majeur* de César Franck, la *Force du destin* de Verdi et *Tannhäuser* de Wagner sont construits sur des thèmes cycliques. Le procédé est également utilisé dans les musiques de films sous l'appellation de *leitmotive*. La répétition de ces thèmes favorise la mémorisation de la musique et optimise sa perception.

Conclusion

Dorénavant la musique doit être traitée par rapport à l'homme, ce qui confèrera à la relation homme-musique un tout autre sens. C'est en relation avec cette finalité que nous avons conçu une approche didactique, afin de favoriser un niveau optimal de compréhension musicale. Nous avons observé la quasi-inexistence d'une interaction entre la recherche fondamentale et les applications pratiques et empiriques. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes investi, en tant que formateur-concepteur, dans la formation des praticiens en les incitant à une démarche réflexive qui consiste à transférer et adapter les fon-

dements de la recherche actuelle avec le souhait de faire évoluer leur pratique.

Lors de nos recherches, il nous est apparu qu'aucune théorie représentative de l'écoute musicale n'a véritablement été élaborée à l'exception de quelques tentatives non abouties. Les progrès accomplis dans le domaine neurologique ont donné un tout autre éclairage à la réception comme au traitement de l'information musicale grâce à l'image-rie fonctionnelle.

Par ailleurs, nous avons observé que la mémoire joue un rôle essentiel dans le stockage de l'information musicale et de son traitement : cette mémoire opère de façon optimale lorsque les événements musicaux ont des rapports établis selon un continuum historique.

En outre, dans un processus de perception musicale, la nature de la mémoire peut être *déclarative* ou *non déclarative*. Ceci contribue à une certaine acculturation musicale chez les sujets. Le développement de ces mémoires peut avoir des caractéristiques différentes car les sujets possèdent souvent selon leurs prédisposition une mémoire à prédominance soit mélodique soit harmonique. Ces mémoires hétérogènes peuvent quelquefois s'étoffer par une mémoire des fréquences. Nous avons constaté que la mémoire musicale se développe à partir du 6^e mois déjà au stade fœtal. Dans une situation postnatale, ces éléments servent de base dans l'évolution musicale de l'enfant sans qu'un processus pédagogique soit explicitement organisé. L'enfant peut développer des dispositions éminemment favorables à une mémorisation des événements musicaux par un processus inconscient. Chaque tentative d'*écoute active* requiert un investissement mental du sujet. Nous avons constaté que lors de l'apprentissage les

champs cognitif, psychomoteur et affectif ainsi que leurs composantes sont imbriquées et indissociables :

CONTENU MUSICAL ↔ PRODUCTION ↔ ÉMOTION

En outre, la musique ne doit pas être considérée uniquement comme une discipline de divertissement. Toute émotion émergente des éléments de cognition développe en effet chez l'homme une attitude que nous qualifions de "*ratio-émotionnelle*". Cela guide subtilement l'homme dans ses agissements existentiels. Selon Damasio, ces émotions deviennent à leur tour des éléments bio-régulateurs de la pensée rationnelle chez l'homme. Nous touchons ici à la double dimension de la formation de l'homme *par la musique* tout en formant à *la musique*.

Dans notre théorie de l'écoute, nous partons d'une *écoute intuitive* suivie progressivement de formes plus élaborées telles qu'*empathique, descriptive et imagée, analytique et culturelle* afin d'aboutir à une *écoute intérieure/audition mentale*.

Dans le cadre de notre démarche d'éducation musicale, pour optimiser les degrés de la perception, nous avons choisi comme stratégie pédagogique l'option de la solmisation relative, qui présente plusieurs avantages : la lecture, l'écriture et l'adaptation à la tessiture du sujet sont facilitées grâce à un *La* 440 Hz fixe peut comporter de graves inconvénients dans une première phase de l'initiation musicale. Pour valider ces acquisitions, nous avons élaboré une taxonomie qui nous a permis d'expliciter à chaque fois les compétences attendues et les compétences acquises. Cette façon de faire, soutenue par des processus d'évaluation formatifs, nous a per-

mis de réguler les séquences d'apprentissage. Lors de l'élaboration des démarches didactiques, nous avons analysé la typologie architecturale des œuvres tout en la mettant en relation avec le profil psychopédagogique des sujets. Ce procédé nous a permis d'intégrer nos théories dans la pratique et cette même pratique a régulé nos réflexions théoriques. Si nous avons développé tous ces paramètres en corrélation, c'est que la problématique de l'écoute nous paraissait complexe et multidimensionnelle. Nous espérons ainsi avoir ouvert une voie qui permettra d'éclairer d'autres dimensions vouées à enrichir l'étude de la perception musicale chez l'homme.

BIBLIOGRAPHIE

- Afsin, K. (2000) *Musique à l'école*. Schweizer Musikzeitung, 5(mai), 3-6 et 21.
- Afsin, K. (2004) *Mémoire musicale pour apprendre*. Revue musicale Suisse.
- Afsin, K. (2009) *Psychopédagogie de l'écoute musicale*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Baddeley, A. (1999) *La mémoire humaine : théorie et pratique* (S. Hollard, trad.). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Bloom, B. & al. (1977) *Taxonomie des objectifs pédagogiques* : Vol. I. *Le domaine cognitif* (M. Lavallée, trad.). Montréal : Education nouvelles [puis] Presses de l'université du Québec. (Original publié 1969).
- Careri, E. (1995) *Francesco Geminiani* (2^e éd.). New York : Oxford University Press inc.
- Chailley, J. (1986) *Éléments de philologie musicale*. Paris : A. Leduc & Cie.
- Damasio, A. R. (2006) *L'erreur de Descartes*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. R. (2002) *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- De Ketele, J.-M., (1985) *Docimologie, introduction aux concepts et aux pratiques*. Louvain-la-Neuve : Cabay.
- Francès, R. (2002) *La perception de la musique*. Paris : Vrin.
- Geminiani, F. (1751) *The art of playing on the violin* (déjà publié sans nom d'auteur in Pierre Prellieur *Modern Music-Masters*. (1731).) Londres : Johnson.
- Geminiani, F. (1751) *The art of playing on the violin* (ré-éd., facs par D.P. Boyden), Londres : Oxford University Press.

-
- Hameline, D. (2005) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : Ed. ESF/Entreprise moderne d'Édition.
 - Hameline, D., Jorno, A. & Belkaid, M. (1995) *L'école active. Textes fondateurs*. Paris : PUF.
 - Harrow, A. J. (1977) *Taxonomie des objectifs pédagogiques* : Vol. III. Domaine psychomoteur (M. Lavallée, trad.). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
 - Helmholtz, H. von. (1990) *Théorie physiologique de la musique* (2 vol.) (F. Guérouit, trad.). Paris : Masson.
 - Krathwohl, D.R. Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1976) *Taxonomie des objectifs pédagogiques* : Vol. II. *Domaine affectif* (trad., nouv. éd.). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
 - Landowski, M. (1979) *Bataille pour la musique*. Paris : Seuil.
 - Le Boterf, G. (1998) *L'Ingénierie des compétences*. Paris : Editions d'Organisation.
 - Piaget, J. (1963) *Le développement des perceptions en fonction de l'âge*. Paris : PUF.
 - Raynal, F. & Rienier, A. (2007) *Pédagogie. Dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
 - Rousseau, J. J. (1824/1984) *Écrits sur la musique*. Paris : Dupont.
 - Schaeffer, P. (1998) *Traité des objets musicaux*. Paris : Seuil.
 - Schenker, H. (1979) *Neue musikalische Theorien und Phantasien* : Vol.III. *Der freie Satz* (E. Oster, trad.). New York : Longman.
 - Schön, D. (1999) *Le praticien réflexif*. Québec : Les éditions logiques.
 - Schumann, R. (s. d.) *L'art du piano* (Franz Liszt trad.). Paris.
 - Sloboda, J. A. (1989) *L'esprit musicien* (M. I. Collart, trad.). Liège-Bruxelles : P. Mardaga.
 - Szönyi, E. (1976) *Quelques aspects de la méthode de Zoltán Kodály*, Budapest : Corvina.
 - Zenatti, A. & al. (1994) *Psychologie de la musique*. Paris : PUF.

2. Formation musicale

Introduction

—
Michel Jaspar

Professeur de psychologie,
de psychopédagogie
et de méthodologie de la formation
musicale à l'IMEP
et de psychologie
au Conservatoire de Mons

L'un des deux grands thèmes de réflexion choisis en octobre dernier pour la poursuite des travaux du GRiAM est la formation musicale. Entendez par là le cours de formation musicale, dispensé dans nos académies et conservatoires, héritier de ce fameux cours de solfège, à la réputation très contrastée. Le décret de 1998 n'a fait que prolonger le mouvement enclenché une dizaine d'années plus tôt par le changement terminologique en exhortant les enseignants à ne plus limiter cet apprentissage à quelques savoir-faire essentiellement techniques et à la "virtuosité" acrobatique devenue souvent peu adaptée à la réalité musicale (changements de clés, dictées pianistiques par séquences de deux mesures...) mais à donner une "formation" plus complète et surtout davantage "musicale" que purement "technique". C'est ainsi que des classes de didactique spécialisée pour le cours de formation musicale ouvrirent leurs portes dans les établissements supérieurs de la Communauté française¹ et devinrent le passage obligé plus fréquent que le traditionnel "examen d'aptitude" et qu'une didactique de la formation musicale s'élabora à partir de l'établissement de diverses compétences, dont les grands piliers sont la libération et la maîtrise vocales, la libération et la maîtrise rythmiques, la formation de l'oreille, la constitution d'un répertoire de références, la lecture et la notation musicales, les connaissances théoriques et les capacités analytiques et, enfin, les démarches créatives.

Mais quelques dizaines d'années après cette réforme et douze ans après le décret qui l'"officialisait", et en dépit d'initiatives diverses (*Créatif approche globale* de J.-Cl. Baertsoen par exemple) et d'évolutions patentes (certes variables en fonction des lieux et des politiques pédagogiques des Pouvoirs Organisa-

teurs), des questions demeurent, des craintes subsistent, des résistances persistent et l'on ressent très fort, ça et là, le besoin de poursuivre la réflexion, de continuer l'analyse de la problématique de ce cours et, en particulier, de ses relations avec le cours de formation instrumentale ainsi que de ses priorités (lecture, formation sensorielle...).

Le souci de donner des éclairages divers au débat a conduit le groupe de réflexion à inviter des personnalités du monde musical et/ou pédagogique. Celles-ci pourront être directement impliquées dans la formation musicale au sens premier du terme (le cours) ou au sens plus large et pourront être "locales" ou étrangères.

C'est un livre intitulé *L'écoute harmonique subjective* qui est à l'origine de la première invitation. Ce livre, paradoxalement découvert sur un rayon d'une librairie musicale de Montréal, est rédigé par un professeur d'écritures musicales helvétique. François Bovey, par ailleurs licencié en sciences sociales et psychopédagogiques, enseigne l'harmonie et le contrepoint au Conservatoire de Lausanne. Bien que n'enseignant pas lui-même la formation musicale, il est aux premières loges pour constater combien l'écoute et la compréhension de l'harmonie peuvent être biaisées par des concepts théoriques et des pratiques aux antipodes d'une certaine réalité perceptive qui, malgré (ou plutôt grâce à) sa subjectivité, est d'une richesse imparable pour atteindre l'essence de la musique.

C'est ainsi que son ouvrage recense toute une série de phénomènes, liés à la perception de la musique polyphonique, qui sont souvent cachés sous une masse de théorie abstraite voire fumeuse au lieu d'être vécus dans leur subjectivité si riche et exaltante : les intervalles, les

notions de tonique et de fondamentale, les relations entre les degrés de tonique et de dominante, etc. Une grande quantité d'illustrations, d'exemples et de métaphores (particulièrement pertinentes) agrémentent ce travail très complet qui, loin de constituer une "méthode" quelconque de formation musicale, encore moins d'écriture musicale, est plutôt une passionnante source de réflexion et de pistes très concrètes pour "ouvrir" nos oreilles et surtout celles de nos étudiants à une écoute "différente" de l'harmonie, plus subjective, plus intuitive et de faire "coller" ces ressentis avec les fondements théoriques, intangibles, de la musique tonale.

L'auteur a ainsi pu, le 22 avril dernier, sur notre invitation, venir exposer, dans le cadre de l'atelier, quelques-uns des thèmes de sa recherche, grâce à une présentation technologiquement très soignée et efficace. Ses propos furent accueillis avec enthousiasme par la plupart des auditeurs, mais laissèrent aussi sur leur faim d'autres participants et un débat clôtura la journée. Des questions demeurent, notamment quant au développement, pour la suite du cours d'écriture, de cette démarche, présentée ici surtout dans son aspect "introductif". Quoi qu'il en soit, chacun, semble-t-il, s'est félicité de cette première journée qui, comme le seront les prochaines sans doute, était moins destinée à la récolte de "réponses" qu'à la bonne formulation de questions essentielles touchant à la formation musicale.

NOTE

- 1 Les cours de méthodologies du solfège et d'instruments ont été mis en place dans les conservatoires en 1972.

Les intervalles, de leur perception à leur conception

François Bouvey

Professeur d'harmonie-contrepoint à la Haute École de Musique de Lausanne – Suisse.
Auteur de l'ouvrage *L'Écoute harmonique subjective* (Ed. Van de Velde).

Lorsque que l'on dit d'une affaire judiciaire qu'elle est instruite, c'est que tous les éléments qui y participent ont été non seulement mis en évidence, mais également mis en relation les uns avec les autres, concourant ainsi à générer une perception globale et éclairée de l'affaire. La question de fond que tout formateur musical gagnerait à se poser est donc : en quoi mon action, semaine après semaine, est-elle réellement et profondément instructive pour les élèves dont j'ai la charge ? En quoi apporte-elle des éléments œuvrant en permanence à une clarification de cette vaste construction qu'est la musique ? Examinons dès lors diverses pistes susceptibles d'être mises en œuvre efficacement, et ceci dès le plus jeune âge.

Avant de poursuivre, le lecteur pourrait à juste titre se poser la question suivante : quel intérêt peut bien avoir un professeur d'harmonie et de contrepoint formant de jeunes adultes en classes professionnelles à se pencher sur des questions passablement éloignées de sa sphère d'action ? Le lien est, me concernant, évident ; mon initiation musicale a commencé dès 7 ans sous l'égide de la méthode Jaques-Dalcroze et j'en garde

des souvenirs lumineux ; sans doute y ai-je même commencé à y intégrer, inconsciemment, l'harmonie.

Puis mon activité professionnelle a débuté avec de très jeunes enfants, au contact desquels j'ai beaucoup appris. En revanche, tant de mes élèves actuels, de toutes provenances, me prouvent semaine après semaine combien leur conscience musicale est fondée sur des bases parfois si peu solides, si peu ancrées affectivement et donc fragiles dans la mesure où même leurs acquis cognitifs ne sont reliés, souvent, à rien. Il m'arrive ainsi régulièrement de me poser la question : « mais diable, qu'ont-ils fait entre cinq et vingt ans ? »

Les formateurs musicaux agissant auprès des enfants ont donc un rôle merveilleusement important à jouer et c'est de tout cœur que je me joins à eux afin que, tous, nous œuvrions en pleine conscience auprès de nos élèves, quel que soit leur âge et leur devenir. Commençons donc par nous intéresser à la formation des très jeunes enfants.

Assortir le travail mélodique de correspondances visuelles

Chanter ensemble est, nul ne le conteste, une activité absolument privilégiée au cœur de toute formation musicale. Pour les très jeunes enfants, elle est un moyen exceptionnel d'aborder la musique de façon intuitive sans qu'aucune intervention cognitive ne vienne perturber l'ensemble. Néanmoins, nous devons admettre que les paroles d'une chanson, aussi jolies soient-elles, ne sont pas particulièrement « instructives ». En effet, et à titre d'exemple, chanter tel intervalle en prononçant les mots bateau ou lapin ne va faire bénéficier l'enfant d'aucune « instruction » particulière de par le terme employé.

Dans cette perspective, il est aisé d'imaginer que l'action consistant à chanter régulièrement le nom des notes est infiniment plus formatrice ; néanmoins, pour de jeunes enfants, ce projet s'avère, à l'évidence, et notamment pour une chanson entière, totalement prématuré. Une autre piste mérite donc d'être envisagée, à savoir d'instruire l'enfant en matière mélodique par le biais d'un support visuel.

Voir pour mieux percevoir

Observez dès lors les trois illustrations de la figure 1 ci-après qui, chacune, représente une mélodie connue. Ces graphiques sont exprimés volontairement sans rythme, laissant ainsi l'œil ne se focaliser que sur le pur trajet mélodique, l'ensemble étant en outre fragmenté par des signes de respiration, ce qui initie peu à peu les enfants à ce qu'est une cellule mélodique ou une phrase.

Les ronds noirs y représentent la tonique, les ronds gris manifestant quant à eux le cinquième degré mélodique de la gamme ; celui-ci gagne à être manifesté lui aussi de façon spécifique dans la mesure où un saut le sépare assez fréquemment des autres sons, ceux gravitant autour de la tonique étant associés à cette dernière de façon nettement plus conjointe ; d'ailleurs, en tant que tel, il pourra aisément être présenté comme l'assistant de la tonique. Ces deux repères structurent et enracinent donc l'ensemble et sont à la tonalité ce que sont respectivement à notre planète l'équateur et l'un ou l'autre de ses tropiques. Parcourez donc visuellement ces trajets, laissez une mélodie en surgir et tentez donc dès maintenant d'en deviner déjà l'identité. Notons cependant que les espaces entre les sons respectent l'échelle diatonique, mais ne différencient pas spécifiquement les tons et les demi-tons. Ainsi, deux sons à distance de seconde seront voisins quelle que soit l'espèce majeure ou mineure de celle-ci. Un intervalle disjoint laissera, quant à lui, simplement apparaître autant de places vides qu'il y a de sons manquants.

Notons toutefois qu'une grande précision dans la qualité des rapports respectifs de distances demeure, évidemment, de première importance, un rapide dessin à main levée pouvant s'avérer fort préjudiciable quant à la perception erronée qu'en aurait, à notre insu, notre cerveau (et ce commentaire vaut, évidemment, pour l'ensemble des schémas illustrant cet article).

À cet effet, une feuille préalablement quadrillée à l'aide d'un crayon permettra de placer les cercles de façon aisée et précise. Enfin, les diverses mélodies proposées gagneront à être présentées à la même échelle afin de faciliter d'intéressantes comparaisons (figure 1). Votre

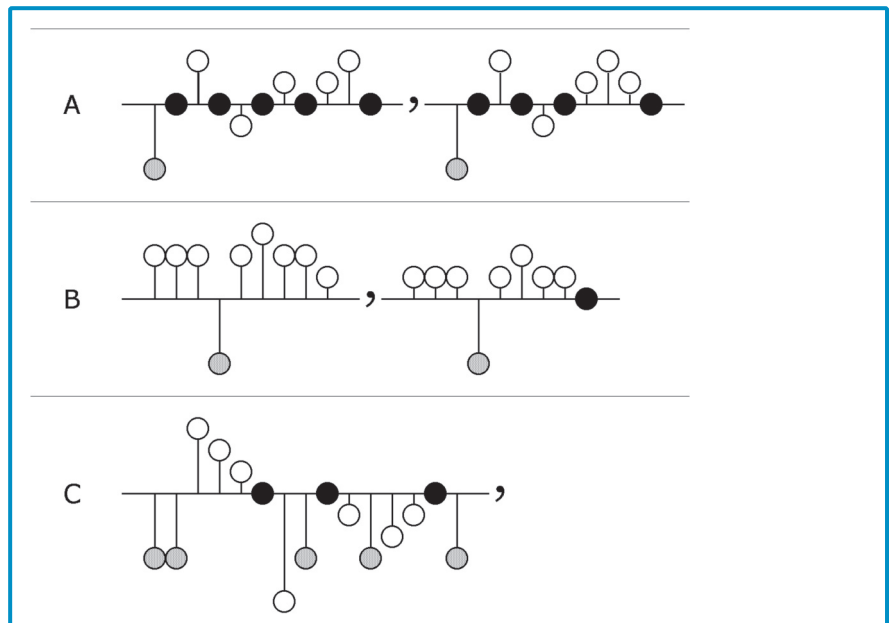


Figure 1

observation attentive des trois schémas proposés devrait donc vous conduire à y reconnaître respectivement : en A : « *meunier, tu dors* », en B : « *il était un petit navire* », en C : « *maman les p'tits bateaux* ».



Percevoir intuitivement la tonique

Percevoir intuitivement la tonique est un objectif fondamental de toute formation musicale. Or, une telle représentation visuelle y concourt de façon fort efficace dans la mesure où ce concept n'est pas à être compris de façon mentale mais uniquement à être ressenti. Le formateur musical peut, en effet, dès lors que la chanson est à peu près connue, la faire chanter en montrant simplement aux enfants le trajet à l'aide d'une simple baguette, le graphique étant simplement affiché au mur, en des dimensions visi-

bles par tous. Ultérieurement, dès qu'un enfant s'en sentira capable, il pourra désigner lui-même le trajet, soit en chantant seul la chanson à son rythme (même si ledit rythme demeure quelque peu fragmenté en diverses cellules mélodiques séparées par quelques arrêts), soit pendant que tout le groupe s'y emploie ; au besoin, le tempo d'exécution y sera adapté.

Ainsi, peu à peu, l'enfant sentira qu'un son plus stable que les autres fait office de centre de gravité de chaque mélodie, et cette perception s'ancrera en lui de façon solide et durable, y compris pour des mélodies dont il aura connaissance ultérieurement. Cette visualisation s'avère d'ailleurs être une excellente préparation au futur contact avec la portée musicale, tant dans la perspective de la lecture que de l'écriture, portée au sein de laquelle, paradoxalement, les distances visibles entre sons ne manifestent pas non plus, en elles-mêmes, l'espèce exacte de tel intervalle. L'élève y consta-

tera enfin que la tonique n'est vraiment pas, a priori, la première note, comme cela est parfois affirmé de façon totalement erronée, et qu'avec un peu d'expérience, elle peut même être perceptible avant d'avoir été officiellement entendue, comme c'est le cas dans la mélodie B au sein de laquelle elle ne se manifeste qu'à la 18^e note.

Précisons que ces graphiques ont pour principe commun de relier les sons non pas les uns aux autres telles le seraient les perles d'un collier, mais bien de les relier tous à leur pôle d'attraction qu'est la tonique. Voilà déjà une première approche, mais non négligeable, de ce qu'est une écoute non pas seulement horizontale de la musique, mais également verticale, c'est-à-dire harmonique. Cette perception s'avère, en outre, une remarquable préparation à la future compréhension de ce qu'est un degré mélodique. Cet exemple illustre combien la perception mélodique en degrés, qu'ils soient explicitement mentionnés ou simplement perçus de façon diffuse, est non seulement impérative, mais prépondérante par rapport à une perception en sons absolus. Elle engendre chez le musicien une bien meilleure compréhension de l'architecture tonale dans la mesure où chaque degré inclut en lui-même la localisation de la *Tonique*, ainsi que de ses autres partenaires.

Revenons au bénéfice de ce travail. J'invite tous les formateurs musicaux qui me lisent présentement à tenter réellement l'expérience, et ceci avec des élèves plus âgés ayant déjà l'aptitude à prendre en notation un petit fragment musical proposé à leur écoute, de suggérer aux-dits élèves de noter, en la tonalité de leur choix, le tout début de *Meunier, tu dors*, ou de *Malbrough s'en va-t-en guerre* ou de *Happy Birthday to you*. Vous serez amusés, si ce n'est

consternés de voire le nombre d'entre eux faire débiter ces mélodies par la tonique, à savoir les faire débiter, par exemple en *DO majeur*, par un *do*, ne se rendant pas compte que, de par cette option, ces mélodies sont désormais toutes en *FA majeur*.

À ce propos, l'expression « prendre le ton » représente pour beaucoup une imprégnation de la seule première note d'une mélodie alors qu'une conception plus vaste de ce terme devrait y inclure une prise de conscience plus globale de la tonalité envisagée. Ainsi, la perception, dès le tout début de la formation, de la représentation visuelle de toute mélodie s'avère incontestablement un objectif remarquable.

Imaginons une salle de cours tapissée d'une vingtaine de mélodies connues et graphiquement représentées ; un jeu tout simple peut, dès lors, consister à faire entendre l'une d'elles, les enfants devant simplement lui associer le graphique correspondant ; cette action s'avère être, en quelque sorte, leur première ébauche de « dictée mélodique ». Une autre option demeure également possible, l'animateur demandant aux enfants : « quelle mélodie voulez-vous chanter aujourd'hui ? », tel enfant ayant pour mission de choisir l'un des graphiques puis d'entonner la chanson correspondante.

Par ailleurs, certains éléments d'un schéma pourront, avec un grand bénéfice, être comparés à ceux d'un autre. À titre d'exemple, et à partir du moment où ces mélodies sont bien connues et intégrées, est-il possible de montrer visuellement et auditivement que :

- *Meunier, tu dors* a un début identique à de nombreuses autres mélodies, par exemple *Il est né le divin enfant* ou que
- les deux premières notes de *Mal-*

brough s'en va-t-en guerre ne sont autres que l'intervalle séparant la première et la troisième note de *Meunier, du dors*, ou que

- le début de *Il était un petit navire* commence par le même intervalle, mais exactement inversé, que celui manifestant le début de *Malbrough s'en va-t-en guerre*, la tonique demeurant positionnée, quant à elle, fidèlement au même endroit par rapport à l'ensemble de toutes ces mélodies.
- d'innombrables autres liens peuvent, de la sorte, être établis.

Du caractère « instructif » du nom des notes

Malgré le fait que, et nul ne saurait en douter, les noms des notes sont en eux-mêmes fort instructifs, il demeure évident que, pour de jeunes enfants, l'énoncé de ceux-ci pour une chanson entière s'avère totalement prématuré. Une telle action nécessite en effet une connaissance déjà bien rôdée du système nominal associé à notre échelle de sept sons et s'avérerait contre-productive si elle était mise en œuvre trop tôt. Par contre, un travail remarquable peut être proposé aux enfants, même extrêmement jeunes, celui-ci ayant pour but de les former peu à peu à l'intégration affective du réseau heptatonique naturel. Le travail de déroule comme suit : l'animateur chante un motif de trois notes en prononçant leur nom (par exemple à la hauteur réelle, option ne froissant, de ce fait, aucune susceptibilité en matière de conception, qu'elle soit relative ou absolue !), ces trois notes étant présentées rythmiquement comme les trois premiers temps d'une mesure à quatre temps. Dans une première phase, il peut fort judicieusement ne se développer

qu'en mode pentatonique. Une fois ce motif exprimé (souligné ci-après), et durant le silence faisant suite à la troisième note (désigné • ci-après), l'animateur profite précisément de ce quatrième temps silencieux pour transmettre ledit motif aux enfants à l'aide d'un simple geste, ceux-ci le reprenant en chœur sans qu'aucun arrêt n'ait été nécessaire. Un second motif s'enchaîne, à nouveau repris par tous, et ainsi de suite. Le tout se déroule sans discontinuer durant quelques minutes et peut, le cas échéant, être assorti de mouvements corporels.

Exemple :

do-ré-mi-• > do-ré-mi-•
mi-sol-ré-• > mi-sol-ré-•
ré-sol-mi-• > ré-sol-mi-•

Dans cette première phase, chaque motif débute par la dernière note du précédent, conférant ainsi aux enchaînements une stabilité bienvenue. Le quatrième temps consacré à un silence est d'une importance capitale ; il permet l'intégration du motif avant sa reproduction et fait office de respiration tant mentale que physique. Le troisième temps gagnera d'ailleurs à se voir peu à peu allongé en une noire pointée, assouplissant quelque peu l'ensemble ; par contre, des motifs exprimés sur quatre noires s'avèreraient totalement incongrus, privant l'ensemble de respirations essentielles.

Toutefois, des motifs de quatre notes exprimés en tant que trois noires et une blanche pointée pourront parfaitement être intégrés dans une mesure ternaire. Ultérieurement, de nombreuses variantes de ce travail peuvent être envisagées :

1. les motifs peuvent être enrichis rythmiquement par le dédoublement de l'un des trois temps, de préférence le deuxième, le cas échéant les deux premiers et, évidemment, pas le troisième.

Les syllabes ci-dessous accolées représentent donc une démultiplication d'une noire en deux en croches.

Exemple :

sol-lala-sol-• ou
sol-lasol-mi-• ou
solmi-rémi-do-•

2. le pontage des séquences par note commune est, au besoin, abandonné, tel motif pouvant fort bien débiter sur une note autre que la dernière du motif précédent.

3. Dès que cela s'avérera possible, le professeur cédera sa place et s'intégrera au chœur, tel ou tel enfant devenant l'animateur proposant des motifs. De la sorte, chaque participant, outre le fait d'exercer sa créativité et son esprit d'invention, aura immédiatement une information de taille sur la qualité de sa prestation, les propositions trop complexes ou rythmiquement instables engendrant impitoyablement la déroute au sein du groupe censé reprendre le relais. Conformément à l'adage « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement », il comprendra également que « ce qui s'énonce clairement est imité dans la même mesure ». Cela ne pourra donc que l'inciter à être clair et efficace quant à ses prestations tout en représentant un premier pas en matière d'improvisation. Par ailleurs, le professeur veillera à donner les moyens à chaque enfant d'atteindre cet objectif.

4. Une extension de ce travail devrait pouvoir conduire chaque enfant à connaître ainsi le réseau heptatonique naturel et à savoir s'y promener sans aucun souci, de la même façon que nous savons nous déplacer dans notre cité en allant de la gare ferroviaire à l'hôtel de ville, de l'hôtel de ville à la cathédrale etc. Ainsi saura-t-il peu à peu aller libre-

ment, et en parfaite quiétude, de *do* à *sol*, de *sol* à *la*, de *la* à *ré* etc., manifestant par là, et peu à peu, l'aptitude à se promener mélodiquement en diverses phrases de cinq notes improvisées (4 noires et 1 ronde) ou de sept notes (6 noires et 1 blanche) et entrecoupées d'une respiration, par exemple *do-sol-la-sol-mi-do-ré*-•, *mi-sol-mi-do-ré-si-do*-•, le tout avec une totale sécurité. En affinant ce travail, on pourra d'ailleurs faire ressentir aux élèves comment deux groupes de cinq ou sept notes peuvent valablement constituer une véritable phrase, les sensibilisant de la sorte aux concepts d'antécédent et de conséquent. Enfin, en complément à ce travail, un petit choix de motifs graphiquement réalisés conformément aux représentations de la figure 1 en renforcera l'assimilation ; ils pourront même être enchaînés les uns aux autres dans un ordre totalement aléatoire, au gré du choix spontané d'un des élèves.



Apprivoiser le réseau heptatonique naturel

Un formateur musical se proposant d'intégrer régulièrement ce travail au sein de son cours permettra à ses élèves d'en tirer des bénéfices incommensurables. En effet, l'association régulière entre les relations sonores et les noms qui en sont les signifiants instaurera petit à petit, en chacun, un réseau d'une solidité remarquable. Afin de bien manifester l'enjeu d'un tel travail, penchons-nous quelques instants sur une situation non musicale.

Qui d'entre nous, ayant inventé une petite histoire destinée à un enfant, ne s'est-il pas fait prier, quelques jours après, de la raconter à nouveau ? Fort

honoré de l'intérêt porté à notre prestation, n'avons-nous cependant jamais, en ce faisant, omis tel détail voire modifié certains éléments de notre première version, telle l'hirondelle étant, soudainement, devenue une mésange ? Fait remarquable, l'enfant ne se laisse rarement tromper, nous corrigeant inlassablement dès lors qu'un paramètre ne correspond pas à l'histoire originale. Sa remarquable vigilance nous étonne d'ailleurs souvent, d'autant qu'elle se manifeste en toute candeur et sans que n'intervienne une quelconque volonté. Autrement dit, un enfant ne se laisse pas « refiler » une mésange pour une hirondelle. Il en va exactement de même en ce qui concerne le travail musical qui nous occupe présentement. Suite à la mise en action d'une pratique régulière de solmisation au sein de laquelle le réseau heptatonique naturel est signifié inlassablement par les sept noms des sons de la gamme, un enfant ne se laissera plus jamais « refiler » un *la* pour un *sol*, et ceci sans que sa conscience n'ait à entrer activement en action. Dès lors, entendre une quinte ascendante nommée « *do – la* » sera perçu instantanément comme non conforme et même nettement plus irrecevable que ne le serait cette fable de La Fontaine, commençant sauf erreur par « une mésange, sur un arbre perchée, tenait en son bec un fromage....! »



Commencer à percevoir les tons et demi-tons

Dès lors, la maîtrise du réseau heptatonique naturel liée à une présentation graphique s'avère, à nouveau, un élément très formateur. Affiché en assez grandes dimensions sur le mur d'une salle de cours, le schéma ci-après (figure 2) représente, sur deux octaves, la portion de

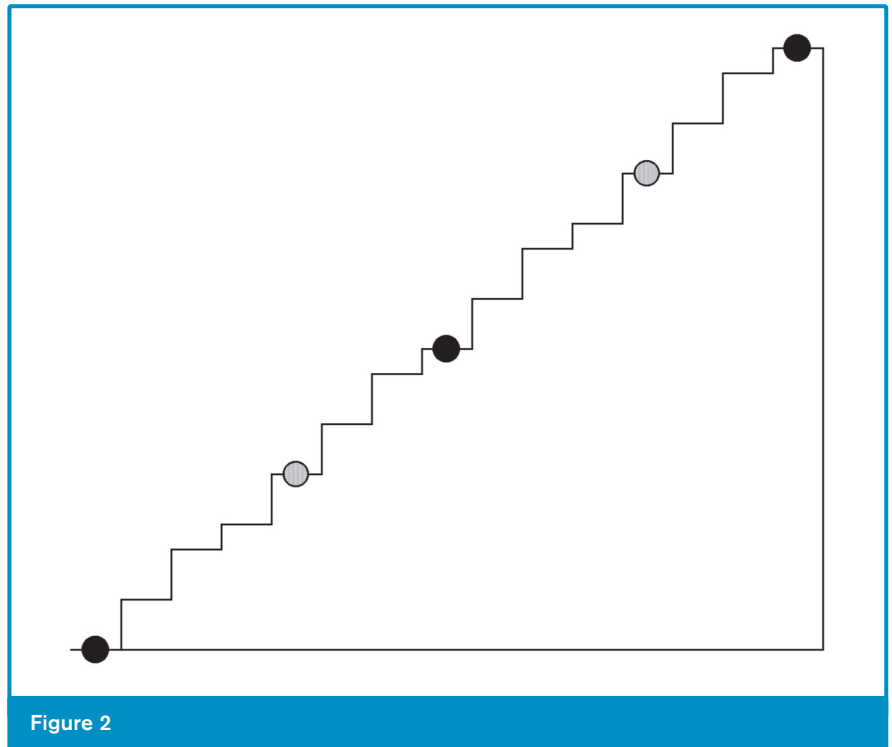


Figure 2

l'échelle heptatonique produisant le mode majeur. La tonique y est, à nouveau, spécifiquement mentionnée (en noir), le cinquième degré du mode y étant également mis en évidence (en gris) en tant que degré phare de la tonalité et relais basique en matière d'intervalles.

Un travail fort instructif peut consister en la reprise des petits motifs de trois notes ou plus précédemment examinés et chantés tout en étant désignés à l'aide d'une baguette sur le schéma suivant. Le cas échéant, ils peuvent fort bien être chantés sur *la-la-la* de façon à ne concentrer le travail que sur la seule visualisation spatiale. Cette option conviendra tout particulièrement à un formateur souhaitant œuvrer en diverses tonalités autres que *DO majeur* tout en s'évitant l'écueil relatif à l'énoncé du nom absolu des notes (figure 2).

Une fois ce travail abondamment effectué, une corrélation semblable peut

être associée à nos fameuses chansons précédemment présentées sous forme de graphiques et tapissant, le cas échéant, la salle de cours. Cependant, il convient de distinguer dorénavant deux sortes de mélodies :

1. les mélodies ayant la tonique en leur **base** (et, parmi elles, *J'ai du bon tabac* ou *Ah, vous dirai-je Maman*, dont le trajet ne nécessite que l'une des deux moitiés de l'escalier (l'autre pouvant être cachée). Au sein de ces mélodies, aucun son n'est exprimé au-dessous de ladite tonique. Pour un tout début, un escalier d'une octave peut s'avérer très propice.
2. les mélodies ayant la tonique en leur **centre** (à savoir la grande majorité d'entre elles, et, parmi elles, *Meunier, tu dors*, *Malbrough s'en va-t-en guerre*, etc.) et dont le trajet nécessite l'usage du grand escalier s'étendant sur deux octaves. Cela explique la raison de ce choix, un escalier d'une seule octave s'avérant rapidement insuffisant. Et notons au passage que *Au clair de la lune*, malgré son

départ sur la tonique et son faible ambitus initial, est une mélodie ayant finalement la tonique non pas à sa base mais bien en son centre.

Créer des synergies sensorielles

Un travail régulier créant un lien entre une structure perçue visuellement et une structure intégrée auditivement va incontestablement créer une synergie sensorielle et mentale exceptionnelle en termes d'efficacité ; de la sorte, l'ancrage du réseau heptatonique s'opère en profondeur. De plus, par rapport aux étapes précédentes, les paliers apparaissent désormais à distances inégales, laissant apparaître les tons et les demi-tons et ouvrant ainsi la voie à une approche très progressive de ce concept.

À ce stade, quelques options complémentaires méritent également d'être signalées ; en effet, en certaines circonstances, certains intervalles disjoints gagnent à être reliés par les sons intermédiaires susceptibles d'être exprimés. De la sorte, la chanson « *meunier, tu dors* » exprimable, par exemple en DO Majeur, par les paliers « *sol-do, mi-do* » pourra momentanément être exprimée par les paliers intermédiaires « *sol-la-si-do, ré-mi do* » et être ainsi chantée « *meu-eu-eu-nier, tu-u dors* ».

Enfin, afin de manifester un lien entre les chansons exprimées en classe et l'ensemble du répertoire musical, il peut s'avérer intéressant de faire entendre aux enfants quelques débuts d'œuvre positionnés de façon identique par rapport à la tonique. Tant et tant d'œuvres musicales, pour ne pas dire des milliers, débudent par un thème intervenant, en ce qui

concerne ses deux premières notes, entre les degrés mélodiques V et I, et configurés respectivement de la levée au posé suivant. C'est d'ailleurs le cas de figure le plus récurrent concernant cet arrangement rythmique. Ces débuts sont donc configurés, quant à leurs deux premières notes, comme *Meunier, tu dors* et leur écoute sera, en la circonstance, fort instructive, notamment si celle-ci est précédée de la chanson en question, énoncée dans la même tonalité.

Et improviser, abondamment

Outre le travail effectué sur des mélodies connues, diverses actions peuvent être envisagées sur des fragments mélodiques improvisés, ouvrant ainsi les élèves à cet aspect essentiel de la formation. Ci-après, ce qui est proposé est souligné, ce qui est répété étant non souligné. On procédera donc comme suit (en DO Majeur absolu ou relatif) :

1. le professeur désigne sur l'escalier, à l'aide d'une baguette, une succession de sons isolés qu'il improvise en les chantant tout en prononçant leur nom > les élèves répètent chaque son après l'avoir perçu visuellement et auditivement, comme suit (**son proposé** > son répété) : **do** > do / **mi** > mi / **ré** > ré / **sol** > sol / . Le tout sera géré de façon à ce qu'une régularité tranquille s'instaure, tel le balancier d'une grande horloge effectuant ses aller-retours.
2. le professeur désigne sur l'escalier, à l'aide d'une baguette, de brefs motifs de trois sons qu'il improvise tout en les chantant simultanément avec le nom des notes > les élèves répètent :
→ **do-ré-mi**• > do-ré-mi•
→ **mi-sol-ré**• > mi-sol-ré•
3. le professeur désigne un trajet qu'il improvise visuellement avec sa baguette,

mais en restant totalement silencieux > un élève ou tout le groupe le reproduisent vocalement, sur le nom relatif des notes (pouvant d'ailleurs être à la hauteur absolue) ou sur *la-la-la*.

4. le professeur, sans agir visuellement sur le schéma, produit un motif en le chantant *sans* le nom des notes ou en le jouant au piano > un élève le reproduit visuellement sur l'escalier à l'aide de la baguette. Bien évidemment, la tonique aura été clairement identifiée au préalable. Ce travail n'est autre, en fait, qu'une dictée musicale.

Tous ces « jeux » sont extrêmement formateurs ; effectués semaine après semaine et dans un climat joyeux et ludique, ils contribueront assurément à établir et à fixer en chaque enfant, et de façon solide, l'échelle heptatonique naturelle et, par là même, à ancrer les bases d'un véritable sens tonal.

Évoluer vers la structure dodécatonique

Ultérieurement, le moment venu, un escalier plus complet peut fort bien mener les élèves sur le chemin d'un travail au sein du réseau dodécatonique (figure 3). L'illustration ci-après n'est présentée, à titre informatif, que sur une seule octave, mais sera néanmoins réalisée comme l'escalier précédent, sur deux. Il suffit à l'enseignant de réaliser des associations auditives et visuelles en effectuant, ci et là, quelques déviations judicieusement menées à partir de la structure heptatonique de base, en désignant des paliers intermédiaires situés à « mi-marche ».

Par exemple, et toujours en visualisant le trajet mélodique proposé à l'aide

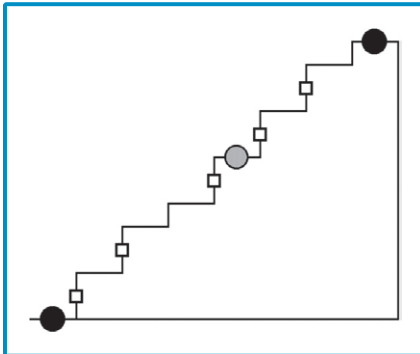


Figure 3

d'une baguette, il pourra travailler sur des motifs de trois ou cinq notes, comme suit : *do-ré-mi* suivi de *do-ré-mib*, ou *sol-fa-sol-la-sol* comparé à *sol-fa#-sol-la-sol* ou à *sol-fa-sol-lab-sol*, le tout pouvant donner lieu à des phrases plus longues telles : *do-ré-mi-ré#-mi-fa-sol-fa#-sol-la-sib-do-la* etc. Enfin, et sur cette nouvelle échelle plus complète, le travail pourra être réalisé comme mentionné précédemment, à savoir sous la forme d'une interaction entre des données auditives à reproduire visuellement, ou l'inverse (figure 3).



Les chansons d'intervalles : une option discutable

Les chansons d'intervalle sont fréquemment utilisées par certains professeurs de formation musicale. À chaque intervalle est associée une chanson dont la mélodie commence par ledit intervalle, par exemple :

- *Meunier, tu dors* pour la quarte juste ascendante
- *Ah ! vous dirai-je, Maman* pour la quinte juste ascendante
- *Malbrough s'en va-t-en guerre* pour la sixte Majeure ascendante
- *Maman les p'tits bateaux* pour la septième mineure ascendante etc.

Si l'idée de base qui préside à cette démarche méthodologique est, en soi, louable, quelques inconvénients importants méritent qu'on s'y arrête afin de prendre conscience combien cette option, selon la façon dont elle est gérée, peut occasionner ultérieurement, souvent même plusieurs années après, autant de méfaits qu'elle n'aura créé de bienfaits sur le moment. Mon propos n'est donc pas de condamner sans appel ce choix pédagogique, mais bien de l'assortir d'une réflexion indispensable à son application.

Cette option didactique est louable dans la mesure où l'intervalle étudié est associé à une réelle action musicale, à savoir de chanter une chanson au sein de laquelle la perception est ancrée affectivement et, si possible, de façon vivante et joyeuse : l'intégration en sera donc souvent inconsciente et d'autant plus efficace. En effet, si la pure technicité que représentent la perception et la reproduction d'un intervalle mélodique isolé peut, à juste titre, inhiber l'enfant, l'intégration dudit intervalle sur des paroles appartenant à une chanson qu'il affectionne en facilitera l'apprentissage.

Cependant, cette méthode a ses limites, qui me semblent être de deux ordres. À titre de premier exemple, et conformément au principe selon lequel chaque intervalle est associé à une chanson bien précise, la sixte Majeure ascendante se voit ainsi associée à « *Malbrough s'en va-t-en guerre* ». Or cette chanson ne peut en aucun cas revendiquer la représentation de la sixte Majeure, pour la raison suivante : au sein d'une tonalité Majeure, on rencontre naturellement sept sixtes, quatre d'entre elles étant Majeures et les trois autres mineures (le cas s'avère d'ailleurs encore plus significatif pour « *meunier, tu dors* » qui ne représente que l'une seule des six quar-

tes sur sept étant justes au sein d'une tonalité Majeure).

L'« intervalle » des chansons a une « signature » tonale trop exclusive

Si, comme le prétendent de nombreux utilisateurs de chansons d'intervalle, le début de *Malbrough s'en va-t-en guerre* représente « la » sixte Majeure ascendante, c'est donc qu'elle doit être assimilable à n'importe quelle sixte Majeure, ce qui n'est, à l'évidence, absolument pas le cas. N'oublions pas le commentaire précédemment mentionné concernant les nombreux élèves faisant débiter la chanson *Malbrough s'en va en guerre*, en *DO MAJEUR*, par l'intervalle *do-la*, soit les degrés mélodiques I – VI. Or, à n'en point douter, *do-la* est bien, jusqu'à nouvel avis, une sixte Majeure, intégrant par ailleurs deux sons naturels du ton de *DO MAJEUR* et permettant, bien évidemment, de chanter le début de *Malbrough*. Ce critère, dans la majorité des cas, semble suffire aux élèves. Cependant, à l'évidence, et nous l'avons mentionné précédemment, la sixte ascendante *do-la* ne permet de chanter cette chanson qu'en *FA MAJEUR*, la sixte *ré-si* la situant exclusivement en *SOL MAJEUR*, la sixte *fa-ré* exclusivement en *Sib MAJEUR* et enfin la sixte *sol-mi* exclusivement en *DO MAJEUR*.

Plus précisément, la chanson *Malbrough s'en va en guerre* n'est identifiable que débutant sur les degrés mélodiques V - III, en l'occurrence, en *DO MAJEUR*, exclusivement sur la sixte *sol-mi*. Ce positionnement suggère d'ailleurs un enchaînement des fonctions harmoniques de Dominante et de Tonique. Quant aux trois autres sixtes Majeures (auxquelles s'ajoutent les six sixtes Majeures qu'on rencontre dans les modes mineurs, respectivement harmonique ou mélodique), elles ne sont, quant

à elles, porteuses en rien de l'impression qu'induit le début de notre chanson.

Simplement mais efficacement dit, « *Malbrough* » ne représente, en réalité, que dix pour cent du « marché » de la sixte Majeure. Ainsi, le début de cette chanson n'est assurément pas le représentant de « la » sixte Majeure, mais d'une sixte Majeure bien précise, tonalement très déterminée, n'intervenant qu'entre les degrés mélodiques V et III du mode Majeur, démontrant combien un intervalle est une relation bien plus qu'une distance fixe. En conséquence, le positionnement tonal de l'intervalle importe, en fait, bien davantage que le seul paramètre signifiant son espèce.

L'« intervalle » des chansons a une « signature » rythmique trop exclusive

Il me paraît essentiel d'ajouter à cela une composante importante de la perception, à savoir la composante rythmique, ainsi que les interactions fréquentes qu'elle entretient avec la mélodie et l'harmonie. Un principe musical évident accorde à l'événement que constitue une levée un statut d'instabilité, conduisant vers une future stabilité incarnée par le posé suivant. Elle est manifestée, par le chef de chœur ou d'orchestre, sous la forme d'un geste ascensionnel signifiant un allègement, assorti d'une inspiration. Je laisse, le cas échéant, le soin au lecteur de tenter réellement l'expérience consistant à donner un départ en levée tout en expirant, expérience quasiment étouffante tant l'inconfort qu'elle procure démontre l'adéquation totale s'instaurant entre élévation et inspiration.

Ainsi, au sein de la chanson *Malbrough*, et en plus d'être configurée entre les degrés mélodiques V et III, la sixte ascendante initiale qui retient présentement notre attention se trouve donc

positionnée en débutant sur une levée, soit d'un temps faible au temps fort qui suit. Ainsi, compte tenu de ce qui vient d'être évoqué à propos de la respiration qui accompagne physiquement (et non mentalement) ce début de chanson, on peut vraiment affirmer que l'intervalle perçu dans ce contexte se voit dès lors totalement assorti d'une imprégnation psychocorporelle, donc réellement profonde. De la sorte, présenter le début de la chanson *Malbrough* comme modèle de la sixte Majeure est fallacieux à deux titres : il est ciblé sur des degrés et un arrangement rythmique spécifiques. En l'occurrence, cette sixte Majeure exprimée sur d'autres degrés ou selon un autre agencement rythmique, de temps fort à temps faible notamment, devrait, en principe, ne surtout pas rappeler la chanson d'origine, alors que l'intervalle est bien le même.

En conséquence, il ne me paraît pas exagéré d'affirmer qu'une personne se remémorant cette chanson dans un contexte où la sixte serait agencée de façon complètement autre ferait preuve d'une réceptivité musicale perturbée, alors que celui qui, précisément, n'y verrait aucun lien manifesterait une incontestable intelligence auditive dans la mesure où, inconsciemment, il aura refusé d'associer des paramètres assurément incompatibles. De plus, présenter à des enfants la chanson *Malbrough* comme étant représentante de la sixte Majeure est problématique dans la mesure où, apparemment sans gravité, cette conception tendra néanmoins à s'ancrer durablement et à perturber insidieusement la construction du sens tonal, preuves en sont les nombreux élèves qui font fausse route au sein du test d'identification cité précédemment.

En outre, dans une certaine mesure, une forte imprégnation des intervalles

par ces chansons risque de conduire certains sujets, même à l'âge adulte, à ne plus pouvoir se passer de la chanson de référence pour produire ou reconnaître tel intervalle. Imaginez un seul instant un choriste chantant, sur l'estrade d'une somptueuse cathédrale, une messe de Mozart, et contraint, tout en prononçant les paroles « *Kyrie eleison* », de penser à *Malbrough s'en va-t-en guerre* afin de produire, dans un inconfort mental évident, telle sixte Majeure.

Ne pas confondre égalité et inclusion

Enfin, prétendre que « *Malbrough*, c'est la sixte Majeure » ou que « la sixte Majeure, c'est *Malbrough* » nous met en présence de deux assertions différentes, un peu comparables au fait de prétendre « qu'un fruit est une orange » au même titre « qu'une orange est un fruit ». Le verbe être est en cela relativement ambigu, confondant les principes d'égalité et d'inclusion. En ce sens, affirmer que « *tel intervalle, c'est tel début de telle chanson* », ou l'inverse, laisse planer un doute complet à ce sujet. Or, si cette question n'est pas gérée avec précision par l'enseignant qui manie ces concepts, la clarté ne pourra que difficilement s'installer auprès des enfants dont il a la responsabilité.

Mon expérience m'a prouvé maintes fois que des idées ou perceptions aberrantes provenaient extrêmement souvent d'éléments apparemment sans gravité acquis au cours d'une formation solfégique élémentaire (scolaire ou en milieu déjà spécialisé), les conséquences n'apparaissant pas, de fait, aux enseignants concernés. En effet, au sein d'une véritable action pédagogique, présenter un objet d'étude quel qu'il soit ne consiste pas à en dévoiler simplement quelques éléments, mais bien à révéler les paramètres les plus aptes à induire ultérieu-

rement un angle de vue complet, une compréhension et une assimilation future de l'objet global, dans une perspective à long terme.

Et de même qu'un cours sur la connaissance des champignons comestibles mettra précisément et très rapidement l'accent sur les champignons vénéneux, toute formation pédagogique se devrait d'inclure la connaissance des pièges parsemés sur la route actuelle ou future de l'élève.

Identifier objectivement une perception subjective

Tant que certains paramètres musicaux immatériels, les intervalles entre autres, n'ont pas à être identifiés et peuvent donc demeurer tels quels dans la sphère qui est la leur, tout est bien dans le meilleur des mondes. Par contre, là où les problèmes surgissent généralement, c'est au sein du processus censé conduire à l'identification objective d'une perception qui, elle, a été subjective. C'est là qu'intervient un processus essentiel permettant en quelque sorte de matérialiser l'immatériel, de transiter de notre sphère subjective à une sphère objective. À titre d'illustration préalable, je mentionnerai le cas de figure suivant. Représentez-vous une séance de relaxation durant laquelle l'animateur proposerait aux divers participants de s'imaginer vivre une situation de grand bien-être, voire de grand bonheur. Qu'y a-t-il de plus immatériel que de tels concepts ? Et pourtant, je doute fort que les personnes concernées par cette requête et désireuses de la suivre avec soin demeurent bien longtemps dans l'immatérialité pure au sein de leur cheminement de pensée. Elles vont assurément visualiser

des éléments bien concrets, par exemple une journée intensément ensoleillée, une plage de sable fin bordant un océan superbement bleuté, la présence d'un partenaire aimant et aimé ou d'amis lui étant chers etc.

Ainsi, tout porte à croire que chacun va, selon la représentation qu'il a du bien-être voire du bonheur, incorporer, matérialiser sa pensée afin de mieux la saisir, de mieux la palper. Des recherches en la matière ont d'ailleurs démontré que toute pensée donne lieu à un micromouvement corporel en lien avec l'objet de ladite pensée. Ainsi la simple pensée d'une partie de tennis donnerait-elle lieu à de micromouvements de jambes, de bras ou de poignet.

Identifier les intervalles grâce à des modèles

Quelles conclusions pouvons-nous en tirer en matière de formation musicale ? Que l'ensemble du réseau sonore représenté par des sons reliés tant successivement que simultanément n'échappe aucunement à ce principe. Ainsi est-il nécessaire, voire indispensable à certains élèves d'incorporer les sons en des noms bien concrets les concernant afin d'en réaliser une identification précise. Tel intervalle perçu ne sera donc identifié qu'après avoir été reconnu comme conforme à un modèle nominalement exprimé.

Tel intervalle perçu ne sera donc identifié (par exemple comme quarte) qu'après avoir été reconnu en tant que « comme *do-fa* » ou « comme *sol-do* » ou « comme *fa-sib* » etc. ; encore faut-il que la référence soit solide et durablement intégrée. L'ensemble de la perception pourra d'ailleurs, dans bien des cas, demeurer en étroite corrélation avec la perception physique de doigtés instrumentaux, ce qui peut d'ailleurs expliquer

les difficultés que rencontrent certains chanteurs en matière de conception des intervalles, comme s'il se trouvaient comme des funambules sur un fil, mais privés de leur balancier.

Ces digressions nous montrent combien les intervalles, de leur perception purement affective à leur conception plus mentale, méritent une attention soutenue. Ce sont d'ailleurs ces considérations qui ont généré le titre du présent article, présentant paradoxalement la conception non pas en tant qu'origine du processus de perception, mais exactement l'inverse. En effet, alors que n'importe quel quidam n'ayant aucune formation musicale s'avère apte à percevoir un intervalle (et peu importe d'ailleurs comment il le perçoit), toute une panoplie d'acquis demeure néanmoins indispensable pour, peu à peu, le concevoir dans ses multiples vérités, par exemple en tant que tierce, puis tierce de telle espèce, intervenant entre tels degrés mélodiques, incluse dans tel accord, ayant quant à lui telle fonction tonale, etc., et ceci en ayant simultanément conscience de paramètres tant subjectifs qu'objectifs. Le chemin est donc bien vaste.

Entrons donc peu à peu dans les diverses actions menant à une réelle conception des intervalles.

Quel modèle adopter en vue d'identifier des intervalles ?

Dès lors que les chansons d'intervalle ont été quelque peu malmenées, ou du moins assorties d'une indispensable prudence, une question importante se pose : quel modèle adopter pour chacun des intervalles ? En effet, nous avons vu que ceux-ci, selon le positionnement tonal

et/ou rythmique dans lequel ils sont présentés, peuvent conduire à des conceptions susceptibles de semer le trouble auprès des élèves. Ainsi, à titre d'exemple, quel modèle proposer aux élèves relativement à tel intervalle particulier, par exemple la quarte ? Cet intervalle gagnera-t-il à avoir comme référence « *sol-do* » ou plutôt « *do-fa* » ? Bénéficie-t-il d'être néanmoins associé à une chanson, en l'occurrence « *meunier* » ? Le cas échéant, quelles associations vont-elles s'avérer compatibles ou, au contraire, pernicieuses ?

Les intervalles positionnés tonalement

Imaginons quelques instants l'option qui consisterait à présenter chacun des intervalles dans son positionnement tonal respectif le plus fréquent, et ceci, en premier lieu, en *DO Majeur*. Ainsi la tierce majeure correspondrait-elle au modèle *do-mi*, la quarte prioritairement au modèle *sol-do*, la quinte au modèle *do-sol*, la sixte majeure au modèle *sol-mi*, la septième mineure au modèle *sol-fa*. Ces intervalles seraient donc présentés en tant qu'unis non pas par une note initiale commune, mais bien en relation tonale à une tonique commune. Ainsi, pour cette fameuse quarte qui nous intéresse présentement, notre modèle de base « *sol-do* » aura l'avantage de respecter fondamentalement, dans l'univers de *DO Majeur*, les degrés entre lesquels cet intervalle intervient le plus souvent, de la levée au posé qui suit, à savoir les degrés mélodiques V et I. Son association occasionnelle à *Meunier tu dors* s'avérera donc, en l'occurrence, en parfaite adéquation. Hélas, cette option pose un problème majeur à savoir que certains intervalles auront comme

son de départ le *sol* (*Meunier*), d'autres le *do* (*Ah vous dira-je Maman*), d'autres le *mi* (*Il était un petit navire*). En outre ces options, quoique majoritaires, ne sont néanmoins pas exclusives. Enfin, question cruciale, ces modèles, désignés par leurs seuls noms de notes, seraient-ils exprimés de temps faible à temps fort, de temps fort à temps faible ou de façon rythmiquement neutre ? À l'évidence, une telle option, quoique excellente à la base, ne peut que très rapidement s'embourber dans des méandres totalement impossibles à gérer, tant concernant l'aspect univoque des modèles proposés que les explications complexes se devant de leur être assorties. Les enfants, dont le sens tonal n'est pas encore construit, vont assurément s'y perdre totalement.



Partir d'un point fixe

Poursuivons donc notre digression et prenons, à titre d'exemple, la perception qu'un jeune enfant peut avoir des distances. À la question « qu'est-ce qu'un kilomètre », une réponse technique du type « dictionnaire » ne lui sera d'aucun secours. En effet, un enfant ne comprend les concepts que dans la mesure où il peut les associer à des expériences connues. Il lui faut, pour cela, matérialiser lesdits concepts et, en quelque sorte, les incorporer. Ainsi lui sera-t-il répondu, par exemple, qu'un kilomètre correspond à la distance séparant sa maison de son école, trois kilomètres étant la distance séparant sa maison de la piscine municipale, dix kilomètres séparant enfin sa maison de chez son Papy et sa Mamy. Les références seront, de la sorte, toutes établies à partir d'un unique point fixe, en l'occurrence, présentement, sa maison.

Les intervalles positionnés de façon neutre, hors de tout contexte tonal ou rythmique

Par analogie, une option cohérente consiste à présenter tous les intervalles à partir d'un son fixe, en l'occurrence, ce qui est logique, le *do*, c'est-à-dire au sein d'un positionnement totalement neutre, et qui se doit impérativement de demeurer comme tel. Ces intervalles seront donc présentés en tant qu'unis par une note initiale commune, et ceci sans que le concept de tonique n'ait à lui être associé. En effet, au cas où cette précaution ne serait pas prise, les enfants persisteront à croire, par association, que *Meunier, tu dors* commence, en *DO*, par *do-fa*. Dans le cadre de cette option, il convient donc de bien préciser que *Meunier, tu dors* commence bel et bien par une quarte, que cette mélodie peut débiter sur n'importe quelle note (absolue) et que, conjointement, *do-fa* est le modèle actuellement le plus simple de la quarte si l'on débute son saut mélodique à partir du plancher nommé *do* ; cependant, il conviendra impérativement de préciser qu'une quarte juste existe en de nombreux autres endroits de la gamme, de même que la distance nommée « un kilomètre » existe entre d'innombrables lieux d'une ville reliés deux à deux.

Afin d'ancrer cette compréhension, n'hésitez pas à entonner *Meunier, tu dors* en diverses tonalités et, évidemment, en notes absolues (le cas échéant jouées et vues par les enfants sur le clavier), démontrant de la sorte que *do-fa* ne s'intègre qu'à l'une seule d'entre elles. À ce propos, notons que de nombreuses mélodies qui, sur le plan pédagogique, gagneraient à être présentées en *DO Majeur*, ne sont précisément, sur le plan de la tessiture des enfants, que peu favo-

 Le bon pédagogue n'est-il donc pas celui ou celle qui judicieusement, semaine après semaine, sait créer cette boucle permanente apte à générer des prises de conscience de plus en plus riches. 

rables en cette tonalité. C'est précisément à partir de là qu'une pédagogie fondée sur la solmisation relative prend réellement tout son sens.

Finalement, que notre quarte modèle soit « *sol-do* » ou « *do-fa* », chaque option a incontestablement ses avantages et ses inconvénients. Néanmoins, les modèles d'intervalle à note initiale commune (et ayant comme note initiale exclusive le *do*) confèrent à ce système une unité et une cohérence que n'avaient pas le système précédent à tonique commune, pour autant qu'il soit utilisé de façon neutre, hors de tout contexte tonal et de tout positionnement rythmique. À ces conditions, il semble être le plus efficace. Ah qu'il serait bon de bénéficier d'un système irréprochable ! Mais la réalité est ce qu'elle est et il convient, en toutes circonstances, de demeurer vigilant quant aux tenants et aboutissants de toutes nos actions pédagogiques.



Qu'importe-t-il que l'élève sache, peu à peu, des intervalles ?

Nombreux, que dis-je, trop nombreux sont les élèves ayant recours à leurs doigts afin de concevoir les intervalles. Que penseriez-vous d'une personne qui, questionnée quand à son désir de man-

ger ou non des huîtres, mimerait l'action idoine afin d'en affiner sa perception avant de vous livrer sa réponse ? Par ailleurs, un quidam peut fort bien, à la seule vision d'un pentagone ou d'un hexagone, en énoncer le nombre de côtés sans les compter physiquement.

Pourquoi ne formerions-nous pas nos élèves, en matière d'intervalles, à des capacités identiques ? Ainsi, concernant le sujet qui nous occupe concernant l'usage des doigts, j'ai l'intime conviction que ce qui se manifeste de façon tangible à l'extérieur exprime précisément ce qui fait défaut à l'intérieur ; le fait de compter sur ses doigts ne révélerait-il pas des lacunes quant à la conception même que l'élève a des intervalles et, de ce fait, ne serait-il pas un aveu tacite de faiblesse ?

Enterrer définitivement certains concepts poussiéreux

Penchons-nous quelques instants sur les traités de formation théorique proposant de bien étranges méthodes destinées à qualifier les intervalles et examinons l'une d'elle, hélas assez répandue. Une fois établie la structure des diverses gammes, les intervalles sont présentés comme la somme respective d'un nombre de tons et de demi-tons diatoniques, comme suit : quinte juste = 3 tons + 1 demi-ton diatonique, sixte mineure = 3 tons + 2 demi-tons diatoniques, sixte Majeure = 4 tons + 1 demi-

ton diatonique. Existe-t-il sincèrement méthode plus austère et rébarbative pour apprendre à qualifier les intervalles ? L'octave et la quinte, générées depuis la nuit des temps par la série harmonique de n'importe quel son, sauraient-elles sincèrement tolérer d'être constituées de tons et de demi-tons ? Ces intervalles si nobles ne méprisent-ils pas allègrement les morcellements auxquels la théorie les assujettit sans cesse ? De même qu'une pomme, quoique divisible en quartiers, n'est fondamentalement pas la somme de ses quartiers, un intervalle ne saurait tolérer d'être la somme de tons et de demi-tons. Ainsi, telle une apparente lapalissade, une quinte juste est une quinte juste, sans plus.

Mieux comprendre le nom des intervalles

Qu'est-ce donc qu'une quinte ? Il convient d'en avoir, pour commencer, une conception purement nominale. Sur le plan solfégique (et donc, évidemment, pas acoustique), une quinte, comme le signifie son nom, n'est autre que l'intervalle entre deux notes incluant cinq degrés, une quarte n'étant autre que l'intervalle entre deux notes incluant quatre degrés, et ainsi en va-t-il pour tous les autres. Une quinte, incluant cinq degrés, est donc l'intervalle compris entre les extrêmes de « *do-ré-mi-fa-sol* » ou les extrêmes de « *ré-mi-fa-sol-la* » ou les extrêmes de « *mi-fa-sol-la-si* » etc. Un bon exercice en la matière consiste donc à chanter alternativement ces groupes de trois énoncés successifs : « *do-ré-mi-fa-sol* » - « *do-sol* » - « *une quinte* » (et pas *la* quinte !), « *ré-mi-fa-sol-la* » - « *ré-la* » - « *une quinte* », ceci afin de percevoir non seulement l'intervalle en question mais l'ensemble des paliers susceptibles d'être parcourus et ayant généré son nom, processus d'une importance non négligeable (et, de grâce, sans compter sur les doigts).

Ce n'est pas si fa-ci-le

À cet exercice s'ajoute cependant une consigne impérative : de savoir que toutes les quintes (et quarts) naturelles sont justes sauf celle contenant simultanément les sons *si* et *fa*, le tout étant assorti de cette petite maxime complémentaire : « ce n'est pas *si fa-ci-le* ! ». Dès lors, l'élève saura qu'une quinte juste, c'est « *comme do-sol* » ou « *comme ré-la* » ou « *comme sol-ré* » etc., mais pas « *comme si-fa* », étant bien entendu qu'aucun positionnement de la tonique n'a à être spécifiquement mis en évidence. Au besoin, le modèle « *do-sol* » pourra demeurer prioritaire.

Ainsi, contrairement à ce qui avait été dénigré au sein des chansons, la connaissance des intervalles selon cette méthode ne sera plus l'objet d'un ciblage tonal exclusif, mais intégrera ceux-ci en les divers paliers de l'échelle naturelle au sein de laquelle ils sont susceptibles d'apparaître. Afin d'ancrer cette compréhension du système, ils pourront être visualisés sur l'escalier de la figure 2, le cas échéant à l'aide d'une bandelette de papier de dimension fixe s'y déplaçant.

Les élèves ayant accès à un piano à leur domicile seront vivement encouragés à jouer simplement les sept quintes naturelles du clavier blanc, conscients que six d'entre elles sont justes, la quinte naturelle *si-fa* étant diminuée. La connaissance parfaite des quintes est absolument impérative dans la mesure où elle sert de référence à la connaissance d'autres intervalles, comme nous le verrons plus loin. De façon analogue, la quarte juste sera connue en tant que « *comme do-fa* » (modèle principal) mais également en tant que « *comme ré-sol* » ou « *comme sol-do* » etc.

La connaissance des tierces procédera de façon identique, avec cette petite dif-

ficulté résultant du fait que celles-ci sont tantôt majeures et tantôt mineures. Au besoin, un schéma approprié peut être affiché au mur de la classe. Il convient donc de savoir que les tierces bâties sur les sons *do*, *fa* et *sol* sont majeures, les autres étant mineures. Un peu d'exercice permet donc peu à peu de connaître l'espèce de toutes les tierces naturelles et de savoir précisément lesquelles sont majeures et lesquelles sont mineures.



Les intervalles relais

Dès lors, une aptitude à concevoir mentalement les intervalles devient envisageable. À cet effet, une méthode assez simple consiste à utiliser les intervalles de quinte, de tierce et d'octave comme intervalles relais faisant office de repères (figure 4), exactement comme le sont, par rapport à la carte de la France, les villes de Paris, Lyon ou Marseille. Il s'agit donc de connaître, réparties en trois regroupements distincts (figure 4) :

- La **seconde**, par ajout supérieur ou inférieur d'un degré par rapport au son initial,
- La **tierce**, par connaissance directe, en relation au son initial.
- La **quarte**, par rapetissement d'une quinte (d'un degré)
- La **quinte**, par connaissance directe
- La **sixte**, par agrandissement d'une quinte (d'un degré)
- La **septième**, par rapetissement d'une octave (d'un degré)
- L'**octave**, par connaissance directe
- La **neuvième**, comme la seconde, etc.

De la sorte, une quarte sera l'intervalle nominalement d'un degré plus petit que la quinte, à savoir *ré-sol* pour autant que l'on connaisse bien sa quinte de référence *ré-la*. Une sixte sera l'intervalle

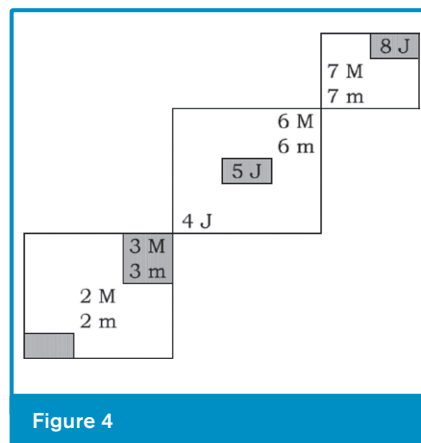


Figure 4

nominalement d'un degré plus grand que la quinte, à savoir *ré-si* si l'on connaît bien sa quinte *ré-la*, *la-fa* si l'on connaît bien sa quinte *la-mi* etc. À ce niveau, la connaissance n'est donc, précisons-le, que nominale.

Cependant, dès lors que l'on souhaite affiner l'espèce exacte dudit intervalle, il suffit, par connaissance progressive du schéma de la figure 4, de savoir que les sixtes majeures sont d'un ton plus grand que les quintes, les sixtes mineures ne les dépassant que d'un demi-ton (forcément diatonique). Les septièmes, quant à elles, seront comparées à l'octave, par retrait respectif d'un ton ou d'un demi-ton diatonique selon qu'elles sont respectivement mineures ou majeures.

Pour des questions de lisibilité, les intervalles augmentés et diminués n'y figurent cependant pas encore ; et bien évidemment, cette identification se devra, peu à peu, d'évoluer encore afin de couvrir progressivement le champ des douze sons et faire usage des altérations. Rappelons que le processus mental permettant ce travail sans compter sur ses doigts procède de façon identique à celui nous permettant d'identifier un pentagone par simple captation visuelle et mentale.

Quintes blanches, quintes noires

Revenons quelques instants encore à nos quintes, relais essentiels et prioritaires du système. Une fois les quintes naturelles connues, correspondant aux touches blanches du clavier, le principe suivant peut désormais être connu : toutes les quintes (et quartes) sont justes lorsque les sons qui les constituent sont semblablement altérés, sauf... celles contenant simultanément *si* et *fa* (ce n'est pas *si-fa-ci-le*). Afin de démontrer ce principe, conviez vos élèves devant le clavier et, à partir de la quinte *do-sol*, faites progresser de façon ascendante cet intervalle, de demi-ton en demi-ton. Les élèves ne pourront que constater que les quintes sont chacune, alternativement « toute blanche » ou « toute noire », sauf la quinte *si-fa* qui, afin de demeurer juste, se doit précisément d'être mixte, à savoir blanche et noire ou l'inverse. Une fois toutes les quintes justes connues, cet intervalle relais fera à nouveau office de repère fort efficient. Sachant que la quinte *mib-sib* est juste, elle nous servira à savoir que l'intervalle *mib-do* est une sixte majeure, etc.

Intervalles incolores !

Il convient de signaler enfin qu'en matière de perception puis de conception des intervalles, certains pédagogues préconisent une perception purement auditive, hors de toute matérialisation mentale telle que je l'ai mentionnée précédemment. De plus, l'intervalle, tel une unité fixe et immuable, serait censé être identifié en n'importe quel contexte et reconnu immédiatement comme tel de

par sa seule qualité sonore intrinsèque ; il devrait donc être reconnaissable absolument indépendamment des relations qu'il entretient avec ses partenaires tant mélodiques qu'harmoniques. Cependant, en bien des circonstances, pour de fort nombreux élèves (et, en premier lieu, pour votre serviteur), cette option s'avère une pure utopie, pour ne pas dire une pure folie, pour la raison suivante.

Et quand la subjectivité s'en mêle !

Un intervalle est un paramètre musical relevant, fondamentalement, d'une perception totalement subjective. Afin de faire état du hiatus existant entre la théorie et la réalité auditive, examinons, pour commencer, la simple connaissance d'une gamme. Comme nous le savons tous, les sons sont espacés tantôt de tons et de demi-tons mais ces paramètres sont néanmoins susceptibles de n'être absolument pas perçus affectivement. Je pousserai même plus loin la réflexion en affirmant qu'une personne sans formation musicale ou capable de s'en déconnecter (et je vous invite à en réaliser présentement l'expérience) peut parfaitement percevoir une gamme Majeure comme une succession de sons tous équidistants.

Quand les gammes se « croisent »

J'avais même réalisé, il y a fort longtemps, l'expérience suivante auprès de jeunes enfants ; leur présentant les dessins de deux escaliers dont l'un était régulier (comme l'escalier normal d'une

maison) et l'autre pas (comme celui de la figure 2), et leur faisant entendre deux gammes différentes, en l'occurrence une gamme majeure et une gamme par tons entiers, je constatai que la grande majorité d'entre eux associaient la gamme Majeure à l'escalier régulier et la gamme par tons entiers à l'escalier irrégulier, à l'inverse de la réalité théorique mais néanmoins pas du bon sens.

À l'évidence, la perception des tons et des demi-tons s'avère, en certaines situations, moins aisée qu'on le prétend parfois.

Et l'octave ?

Il en va d'ailleurs de même lorsque nous percevons l'énoncé d'une octave partagée en sa quinte intermédiaire (*do-sol-do*), cette division pouvant à juste titre nous paraître totalement symétrique et, en tous les cas, beaucoup plus équilibrée qu'au sein d'un partage intégrant le *fa#*, milieu exact sur le plan « spatial », mais de loin pas sur le plan affectif.

Et les deux tierces d'un accord parfait ?

Enfin, par extension, une quinte juste est parfaitement susceptible d'être, au sein d'un accord parfait, partagée subjectivement en son exact milieu par la tierce, fut-elle majeure ou mineure, livrant ainsi à notre oreille la possible perception de deux tierces d'espèces subjectivement semblables. Écoutons, à titre d'expérience, le célèbre « *Non piu andrai* » extrait des *Noces de Figaro* de Mozart (figure 5).

Figure 5

Remémorons-nous l'ensemble de toutes les tierces que nous y avons perçues (apparaissant six fois en tout, ce dans trois positionnements différents), et identifions plus précisément leur espèce. Sur ces six tierces, une seule d'entre elles est majeure, les cinq autres s'avérant « solfégiquement » mineures. Par contre, une écoute subjective permet aisément, selon la disposition personnelle en fonction de laquelle cet extrait est accueilli, de les percevoir toutes comme majeures selon le principe suivant. Rappelons tout d'abord que les termes de *majeur* ou de *mineur* concernent chacun trois strates différentes du système tonal s'emboîtant quelque peu comme des poupées russes, et représentant tantôt des tonalités, tantôt des accords et tantôt des intervalles. Ainsi peut-on rencontrer, au sein d'une tonalité majeure, un accord diminué formé de tierces mineures. En ce cas, que perçoit-on avec le plus d'acuité ? La majorité de la tonalité, la diminution de l'accord ou la minorité des tierces ?

L'accord parfait et ses deux tierces subjectivement... égales !

Penchons-nous avec plus de précision sur la perception que nous pouvons avoir d'un accord parfait à l'état fondamental.

Au sein d'un accord de *DO Majeur*, le *mi*, Tierce de l'accord, est, de fait, en relation de tierce majeure avec sa *Fondamentale do*. En tant que partenaire de cette relation (et, de grâce, évitons de parler de « distance ») il en devient totalement imprégné, comme s'il en était marqué « génétiquement » ; on peut presque affirmer que le *mi* devient, à lui seul, majeur, comme si la majorité de l'intervalle (et de l'accord et de la tonalité s'il s'agit d'un accord du premier degré) avait été clonée en sa chair.

Or, lorsque ce même *mi* est en relation avec le *sol*, *Quinte* de l'accord qui, de par sa « justesse » s'avère en quelque sorte neutre, le *mi*, intrinsèquement majeur sur le plan subjectif, transmet à l'intervalle de tierce le reliant au *sol* son propre patrimoine majeur.

Ainsi, dans le contexte d'un accord de *DO Majeur*, et au sein plus précisément de la tierce *mi-sol* ou *sol-mi* (peu importe qu'elle soit ascendante ou descendante), l'important n'est pas que la tierce soit courte mais bien que le *mi* soit haut. Cette tierce *mi-sol*, quoique solfégiquement mineure, peut parfaitement être perçue comme subjectivement majeure.

Quand les tierces se transmettent leurs « gènes »

En fait, on peut incontestablement affirmer que, sur le plan de la perception subjective, chaque « première tierce » d'un accord transmet subjectivement sa propre espèce à la seconde (voire la troisième dans le cadre des accords de septième, ce qui est précisément le cas de la tierce *fa-ré* dans l'exemple musical mentionné ci-dessus à la figure 5). Il s'en suit que les premières tierces des accords ont toujours une espèce dont les perceptions respectivement subjective et objective concordent, alors que les tierces autres que la première génèrent régulièrement une perception subjective totalement à l'inverse de la réalité théorique. On peut presque dire que les tierces incluant la fondamentale (celles qui, au sein de l'état fondamental, touchent terre) disent la vérité, les autres demeurant menteuses. Les sixtes, quant à elles, sont soumises aux mêmes paradoxes mais il n'est cependant pas de mon propos de disserter davantage sur la question, l'ensemble de ces éléments étant développés très longuement et de façon fort détaillée dans l'ouvrage « *L'Écoute harmonique subjective* » mentionné en en-tête du présent article.

Nous devons cependant admettre que, statistiquement, la moitié des tierces et la moitié des sixtes demeurent susceptibles de tromper notre oreille, exactement comme les trompe-l'œil leurrent évidemment notre œil... et à cette différence que les trompe-l'œil sont, quant à eux, totalement admis et même hautement valorisés ! Aussi la perception subjective qu'un élève peut avoir d'un intervalle se doit impérativement d'être assortie d'une méthode apte à lui en permettre une réelle identification et que,

en la matière, le contact avec le nom des notes et/ou un support visuel s'avère indispensable, seul moyen de « détromper » sa perception. C'est précisément à cette fin que diverses réflexions à ce sujet ont été proposées tout au long du présent article.

Gérer un intervalle passe donc par de nombreuses phases. Ainsi, une fois celui-ci perçu, il mérite, le cas échéant, d'être passé au crible de la subjectivité afin d'en laisser transparaître son essence puis identifié objectivement en étant, si besoin, comparé à un modèle nominal. Vaste programme !



Pour conclure

Imaginons d'innombrables personnes visitant un bâtiment, qui, sur le plan de sa construction, s'avère totalement particulier, tel le Futuroscope de Poitiers ou l'Atomium de Bruxelles. Dès lors qu'un ingénieur s'y promènera, il est évident que son regard sera fort différent de celui des autres visiteurs. Il sera volontiers enclin à en observer les structures porteuses, à visualiser la façon dont elles sont reliées, comprendra le mode de répartition des charges et sera apte à imaginer quelles furent les contraintes du concepteur. Ainsi, de par son regard aiguïté, il apprendra énormément de cette visite et en sera éventuellement inspiré pour des travaux futurs.

Penchons-nous désormais sur n'importe quel autre quidam effectuant la même visite ; malgré le grand plaisir qu'il aura eu à vivre ces instants, il n'aura cependant, en ce qui concerne les paramètres mentionnés précédemment, vraisemblablement rien appris, son regard s'étant posé sur des éléments tout

autres et sans rapport avec les principes de l'ingénierie. Revenons donc à nos considérations relatives à notre mission pédagogique commune. Comme j'en faisais état au début de cet article, les étudiants dont j'ai la charge proviennent de tous horizons, que ce soit des contrées asiatiques, des pays de l'est, voire d'Amérique du sud. S'ils ont été admis au sein d'une Haute École de Musique régie par les accords de Bologne, c'est parce que leur niveau instrumental est excellent et qu'ils ont déjà un solide parcours musical derrière eux. Néanmoins, comment se fait-il que, ayant entendu des millions de fois tel événement sonore, par exemple un simple accord de quarte et sixte de cadence, ils ne parviennent cependant pas à l'identifier « à la volée » lorsque, après avoir été initiés en la matière sur le plan plus technique, ils y sont confrontés auditivement ? Pourquoi cet événement n'a-t-il aucun « goût » particulier et spécifique, n'étant pour eux qu'un accord totalement neutre parmi tant d'autres ? Comment se fait-il que les fonctions tonales leurs soient également si étrangères ?

Tout porte à croire que, durant leur formation préalable, leur « visite » de la musique ne leur a pas été instructive, qu'ils n'ont pas été invités à regarder et à entendre « au bon endroit » ! Or c'est à chacun de nous qu'il incombe d'organiser avec soin cette visite de longue haleine, d'en être les guides, de montrer aux élèves où il importe qu'ils dirigent leur regard et leur ouïe, de leur apprendre à mettre en relation les divers paramètres étudiés.

Nous connaissons tous l'adage « on ne prête qu'aux riches » ! Étendue à la sphère de réflexion qui est la nôtre présentement, on pourrait judicieusement la reformuler comme suit : « tout s'offre de plus en plus généreusement et durable-

ment au regard ou à l'oreille de celui qui sait déjà un peu voir ou entendre ». Si l'ingénieur dont il a été question peu avant a eu l'œil attiré en de nombreux points que les autres visiteurs n'ont même pas remarqués, c'est qu'évidemment il était déjà instruit. Pour lui, la boucle se reboucle donc en permanence. Étant instruit, il sait où porter son regard, ce qui l'instruit à chaque fois davantage, l'incitant à porter de plus en plus son regard en des points instructifs.

Le bon pédagogue n'est-il donc pas celui ou celle qui judicieusement, semaine après semaine, sait créer cette boucle permanente apte à générer des prises de conscience de plus en plus riches. Offrons donc à nos élèves un enseignement qui soit continuellement instructif afin que, peu à peu, ils demeurent aptes à percevoir la musique de façon constamment instruisante. Et veillons enfin à leur donner les moyens non pas tant de sentir ce qu'ils savent, mais plutôt de savoir ce qu'ils sentent.

Éclairages



Introduction

—
Pierre Kolp

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

Alain Lammé

Unité de Recherche
des Sciences de l'Éducation, ULB

Françoise Regnard

Directrice du CeFEdeM Île de France

Jean-Marie Rens

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

De l'école à l'école de musique : un réseau



*Notons que jamais un professeur de l'enseignement spécialisé n'est nommé « professeur de musique ».*¹

Depuis toujours l'expression « *professeur de musique* » fait référence à une personne généraliste qui enseigne la musique dans les écoles primaires et secondaires. Dans les académies de musique, le professeur est désigné et se désigne par sa spécialité, le plus souvent l'instrument et la formation musicale. En termes de finalités c'est bien le professeur de musique qui devrait être à la source des motivations des enfants à souhaiter apprendre à « jouer de la musique ». Dès lors, il n'est pas indifférent de se pencher de façon holistique sur les différentes institutions où l'on pense et agit en faveur de la formation des enseignants de la musique. D'une part, les élèves de nos académies sont les élèves de l'école ; ils doivent trouver un interlocuteur - fil conducteur de notre propos : la musique. D'autre part, quels que soient le parcours et la formation de cet interlocuteur, il devra favoriser une approche globale et complémentaire des différents apprentissages musicaux de l'élève.

Dans ces optiques, un réseau pourrait exister qui ferait prendre sens à ces différents lieux, le sens d'une éducation artistique partagée et non morcelée. Or, ne serait-ce pas là la mission essentielle

des lieux de formation des futurs enseignants – Écoles Supérieures des Arts et Hautes Écoles ?

Dans le même ordre d'idée, les pratiques instrumentales et vocales reposent, elles aussi, sur la nécessaire cohésion entre les différents moments d'apprentissages musicaux.

NOTES

- ¹ Joubert, C.-H. (1988) *Métier : musique ! Quel enseignement musical pour demain ?* Tome 2. Paris : IPMC, p.85

1. Éducation musicale Témoignages de professeurs des Hautes Écoles

Compte-rendu de l'atelier

Myriam Sarlet

Haute École Charlemagne, Liège

Le GRiAM, s'étant fixé comme objectif d'initier des ateliers de réflexion sur les pratiques d'apprentissage musical, s'est intéressé cette année à l'éducation musicale dans l'enseignement général et plus particulièrement à la formation des futurs instituteurs et institutrices dans le cadre des Hautes Écoles.

La première partie de ces rencontres s'est déroulée le 18 mars à la Maison des Musiques et a réuni une vingtaine de professeurs des HE tous réseaux confondus, des responsables d'intervenants musicaux dans le fondamental et d'autres acteurs intéressés par le sujet de nos débats. L'objectif de ces ateliers était d'une part, de réaliser un état des lieux de la formation initiale des enseignants en éducation musicale, d'autre part, de cibler quelques problématiques interpellantes de cette formation et de ses applications sur le terrain du fondamental afin de proposer quelques ébauches de solutions. Le deuxième atelier du 20 avril a débuté en matinée par l'intervention de **Kémâl Afsin**, responsable de l'unité de l'enseignement et de recherche en pédagogie et psychologie musicales à la Haute École Pédagogique de Lausanne. L'après-midi de cette journée a été consacrée à la présentation d'expériences positives concrètes, en rapport avec les problématiques évoquées lors de la journée du 18 mars et proposées par différents professeurs d'éducation musicale travaillant en HE.

Notre première journée s'est d'abord organisée sous forme de trois ateliers de réflexion. La compilation des problématiques abordées dans ces ateliers nous a ensuite permis d'animer un débat entre les différents acteurs de terrain. Voici la synthèse des problématiques :

La place accordée à la culture dans notre société

Dans une société tournée globalement vers la consommation au détriment de l'action et de la créativité, nos étudiants ne peuvent échapper à cette logique de consommation de la musique. La culture du zapping dans laquelle baignent nos étudiants rend difficile l'accès à d'autres musiques ou d'autres pratiques que celles véhiculées par une certaine société de consommation (musiques anglo-saxonnes, Star Ac, etc.). La situation de l'éducation musicale est très différente dans d'autres pays européens, où la place réservée à la musique classique et plus généralement à la culture est beaucoup plus importante.

Les disciplines artistiques dans l'enseignement

Dans le cadre de l'enseignement général, nous constatons une perte de légiti-

mité des disciplines artistiques perçues comme "non rentables" et peu porteuses de savoirs "utiles". Les récentes suppressions d'une bonne partie des maigres heures d'éducation artistique dans le premier degré du secondaire et le non-remplacement des inspecteurs de ces disciplines en témoignent.

Dans l'enseignement fondamental, plusieurs facteurs ont été identifiés. Précisons d'emblée que les situations relevées ci-après ne sont pas nécessairement systématiques. Il reste encore quelques ardents défenseurs de l'éducation musicale dans les classes du fondamental et nombreuses sont encore les initiatives individuelles d'enseignants qui ne bénéficient pas nécessairement d'une valorisation de leur hiérarchie ni de la médiation de leurs actions. Le désintérêt, voire le discrédit montré par certains acteurs de terrain (directeurs, enseignants, collègues de la HE, inspecteurs...) est souvent marqué d'une méconnaissance phénoménale de l'impact pédagogique essentiel de notre discipline dans l'enseignement fondamental. De la maternelle à l'enseignement secondaire, les enseignants, les parents et P.O. s'inquiètent surtout du niveau des matières "nobles aux bénéfiques tangibles" orientées vers les métiers d'avenir telles que les mathématiques, les sciences et la maîtrise du français qui seront évaluées de façon externe (Enquête PISA, CEB, etc.). Ils justifient souvent leur désintérêt vis-à-vis de nos disciplines artistiques par le manque de temps et de formation. Le manque de confiance des enseignants par rapport à notre discipline est souvent généré par cette impression qu'il faut en maîtriser parfaitement tous les paramètres pour oser proposer une activité musicale aux enfants (l'éducation plastique, pourtant très proche, ne suscite pas tant de craintes). L'art de la musique a encore peut-être la réputation de n'être

accessible qu'aux personnes présentant un don particulier ou porteuses d'un héritage culturel. Les attitudes des professionnels de la musique gardent encore une bonne part de responsabilités dans cet état de fait. Ce préjugé éclipse partiellement les multiples possibilités d'utilisation de la musique par les instituteurs dans le quotidien des apprentissages de base et démotive les enseignants se considérant comme non-initiés.

Quand les budgets le permettent, l'éducation musicale est parfois externalisée (animateurs extérieurs). Certaines écoles bénéficient ainsi d'interventions ponctuelles qui, si le partenariat n'est pas correctement mis à profit, peuvent engendrer un désengagement de l'instituteur par rapport aux disciplines artistiques. Le manque d'espace, de matériel, d'outils musicaux actualisés, etc. peut aussi freiner certaines initiatives jugées "dérangeantes" dans le fonctionnement quotidien des établissements.



Problèmes spécifiques à notre formation en HE

Contrairement aux autres disciplines, bon nombre d'étudiants nous arrivent sans avoir jamais (ou rarement) pratiqué de réelles activités d'éducation musicale durant leur parcours scolaire (surtout primaire et secondaire). De plus, les quelques étudiants ayant reçu une formation musicale en académie ne sont pas toujours conscients de l'importance de transposer leurs acquis musicaux dans un cadre scolaire et gardent l'impression que cet enseignement doit se cantonner aux institutions spécialisées.

Le temps consacré à la formation initiale en éducation musicale a été réduit

de moitié au fil des décrets (30 + 30 + 15 pour les sections NP, davantage pour les NPS). De plus, dans certaines HE, la semestrialisation des cours d'éducation musicale (en section primaire), empêche un continuum pédagogique. Cette pratique est en complète contradiction avec le développement de compétences musicales de base qui, ne s'appuyant que sur très peu d'acquis initiaux, doivent se construire sur le long terme. Le cadre temporel très contraignant de la formation des bacheliers instituteurs primaires ne facilite pas les « percées » culturelles en dehors de l'école (négociation pour chaque heure perdue qui devra être récupérée, etc.) ni les projets créatifs internes à l'institution (créations théâtrales, ensembles vocaux et instrumentaux, etc.). Le prochain passage des études pédagogiques de 3 à 5 ans a soulevé le problème de notre devenir. En comparant aux études organisées en France, nous avons de quoi être inquiets puisque l'éducation musicale, tout comme l'éducation plastique et les techniques audio-visuelles, y est proposée en option. Là aussi, il n'y a pas de différenciation entre les formations normales préscolaire et primaire. Nous devons donc être extrêmement vigilants vis-à-vis de ce qui se trame dans les discussions. Si les socles de compétences en éducation artistique sont bien présents dans les textes officiels, les programmes proposant des exemples de contenus des cours d'éducation musicale sont souvent vagues, peu contextualisés et même quelquefois erronés. De plus, la disparité entre les programmes des différents P.O. ne nous facilite pas la tâche surtout pour les HE de l'enseignement officiel qui utilisent conjointement le programme de la Communauté française et celui du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces.

L'absence de contacts avec l'inspection ne nous permet pas d'avoir la super-

vision d'un référent sur nos initiatives et nos pratiques. Dès lors, aucune formation continue n'est organisée pour les professeurs d'éducation musicale et nous devons prendre souvent en charge, en dehors des heures scolaires et sur nos propres deniers, cette indispensable "remise à niveau". Le transfert des acquis en éducation musicale lors des stages pratiques reste aussi problématique. Insérer dans l'horaire des stages une heure hebdomadaire de musique pose souvent quelques problèmes pour plusieurs raisons : parce qu'elle ne fait pas partie des priorités du maître de stage, qu'elle soit donnée par un intervenant extérieur ou transformée en répétitions interminables de spectacle scolaire. De plus, cette séquence, même si elle est prévue à l'horaire est souvent "menacée" de disparition si l'étudiant a pris du retard dans les matières plus "importantes".

Suite à cette première mise en commun, nous avons ciblé quelques ébauches de solutions générales, résultant d'initiatives déjà expérimentées par les participants ou encore à l'état de projets. Ces propositions évoluent autour de trois axes principaux, à savoir l'information, la production pédagogique et l'optimisation des partenariats.

Pour défendre et expliquer aux acteurs de terrain (enseignants, parents...) ainsi qu'aux acteurs évaluateurs (inspection, PO, directions d'écoles, collègues des HE...) l'impact positif des activités musicales dans l'enseignement général, il serait tout d'abord judicieux d'informer les inspecteurs et conseillers pédagogiques du fondamental, de façon claire et pratique, des procédés pédagogiques susceptibles de développer les compétences spécifiques à notre discipline, mais aussi de l'apport bénéfique de ceux-ci dans les activités interdiscipli-

naires. Ensuite, au niveau des enseignants du fondamental, l'organisation des rencontres d'échanges dans le cadre des HE nous permettrait de mieux cibler les représentations de chacun vis-à-vis des problématiques évoquées. Parallèlement, des rencontres préalables aux stages pratiques entre enseignants des HE et maîtres de stage pourraient optimiser le partenariat et la formation continue de l'enseignant parallèlement à celle de nos étudiants. Ces échanges et réflexions pourraient être le fruit d'une collaboration concrète entre plusieurs professeurs d'éducation musicale et nous permettraient au vu de nos formations variées d'enrichir aussi notre propre formation continue.

Au sein des HE, il est important de sensibiliser aussi nos collègues psychopédagogues qui ne reçoivent aucune formation à la didactique de l'éveil artistique dans leur formation initiale. Les responsables des formations universitaires (musicologie, sciences de l'éducation) et les conservatoires, qui octroient des titres requis ou jugés suffisants pour fonctionner en HE, semblent eux aussi peu conscients des exigences et du profil professionnel de plus en plus "multitâches" de notre discipline. De plus, certains titres offrent la possibilité au professeur d'éducation musicale d'assurer le cours d'I. A.C. (Initiation à l'Art et à la Culture) dont l'orientation peut compléter des démarches actives de notre discipline. Tout d'abord, compte tenu du nombre assez restreint de professeurs d'éducation musicale en HE (une cinquantaine pour la Communauté française, tous réseaux confondus), nous pourrions favoriser l'échange entre professeurs d'éducation musicale des différentes HE et une forme de tutorat des jeunes collègues en créant une plate-forme d'échange de témoignages et d'expériences positives de terrain (ex : <http://moodle.org/>).

Idéalement, nous aurions dû avoir la possibilité de participer à l'élaboration des textes légaux et publications officielles (contenu des programmes) concernant notre discipline par l'intermédiaire de l'inspection ou autres autorités concernées par ces publications. Il serait intéressant à l'avenir, après avoir identifié et défini des contenus disciplinaires communs minimums (contenus ECTS), de proposer des outils concrets répondant aux besoins du terrain et conformes aux exigences demandées par le référentiel de compétences en vigueur. Il serait donc souhaitable d'établir un contact avec des représentants du cabinet du Ministre de l'enseignement Supérieur ainsi que de la Ministre de l'enseignement obligatoire. Optimiser les partenariats entre les HE, les enseignants du fondamental et les intervenants extérieurs (JM, services éducatifs des opéras et des orchestres, académies, Services provinciaux de la culture, Musées, etc.) nous paraît essentiel. Lors de ces dernières décennies, l'offre et l'orientation pédagogiques de ces partenaires se sont diversifiées et ont tenté de s'adapter, tout comme nous, aux évolutions des comportements culturels de notre société. Favoriser la compréhension chez nos étudiants, dès le début de leur formation d'enseignant, des rôles spécifiques des partenaires extérieurs et du titulaire nous permettra d'éviter une certaine confusion entre les responsabilités pédagogiques de chacun. Maillons d'une même chaîne, les professeurs d'éducation musicale en HE, les académies ou les conservatoires, devraient pouvoir aussi mettre à profit leur spécificité et leurs objectifs communs pour favoriser l'intégration de l'éducation musicale dans l'enseignement général en organisant des projets pédagogiques communs.

Le débat s'est d'abord orienté vers le cadre imposé par les décrets officiels.

Après avoir fait la lecture du programme en vigueur en 1985, **Robert Wangermée** s'est interrogé sur l'actualisation des objectifs poursuivis aujourd'hui par le cours d'éducation musicale.

Nous avons pu ainsi clarifier et réaffirmer l'importance de comprendre et respecter ce cadre légal ; ainsi que partager des interprétations parfois divergentes de ces textes dans notre pratique professionnelle. **Muriel Deltand** (*HE Bruxelles Deffré*) nous a précisé qu'à l'époque de ce programme nous étions dans une logique de matière/contenu. Conformément au décret mission de 1997, nous travaillons aujourd'hui selon une pédagogie basée sur le développement de compétences professionnelles qui font toujours appel à toute une série de ressources techniques spécifiques à notre discipline. La démarche de **Bernard Dubois** (*HE Tournai*), partagée par la plupart des participants, s'inspire des contenus des programmes du fondamental (spécifiques à chaque P.O) pour justifier les contenus de son cours d'éducation musicale. Plusieurs intervenants (**Emmanuel Nicoletti** *conseiller pédagogique de la Communauté française dans l'enseignement secondaire*, **M. Deltand**, **Isabelle Davin** *HE Blaise Pascal Bastogne*) nous ont précisé aussi l'importance de se référer aux 13 compétences professionnelles à développer dans les HE. Nous nous sommes attardés ensuite sur la problématique de la standardisation des contenus et de leur adéquation avec l'esprit du développement des compétences. **Marie-Ève Ronveaux** (*HE Blaise Pascal Bastogne*) s'est interrogée sur l'importance de la définition plus précise de ces contenus comme dans d'autres pays et se demande si d'autres disciplines sont confrontées aux mêmes questionnements. Par HE les professeurs doivent se mettre d'accord sur un contenu ECTS, fiches de cours,

contrats de stages des élèves, mais il n'y a pas de concertation entre les différentes HE. Ne serait-il pas intéressant de partager ces informations ?

D'autres participants (**Élisabeth Henry, Myriam Sarlet, Véronique Englebienne**) ont insisté sur l'importance d'avoir de la latitude quant aux contenus, tout en se basant rigoureusement sur les socles de compétences, car le profil des étudiants varie selon les régions, le niveau socio-économique et les individualités avec des problématiques bien spécifiques. **B. Dubois et Xavier Bernier** (*HE Tournai*) nous ont interpellés sur l'absence de personne(s) référente(s) apparentée(s) à l'inspection, qui nous permettraient d'avoir un fil conducteur commun et de superviser notre travail. Les exigences du Jury de la Communauté française, base de formation au titre requis, ne devraient-elles pas nous servir de base de contenus pour nos cours (formation vocale, pédagogie de l'écoute active...) ?

En conclusion, un système trop cadré limiterait nos initiatives et notre créativité, mais une concertation et un suivi des pratiques nous permettraient d'évoluer plus sereinement dans un cadre de bases communes.

Reprenant l'argumentation de **Nedjelka Candina et Catherine Debu** (*HE de Namur, Champion*), l'assemblée se montre unanimement en faveur de la pratique du chant qui reste la meilleure voie d'entrée dans l'éducation musicale. Selon les témoignages des participants, les pratiques vocales restent toujours très vivaces dans la formation initiale des instituteurs. Citons les pratiques chorales, décrites avec enthousiasme par **N. Candina et Guillermo Cervino** (*HE Francisco Ferrer Bruxelles*) qui focalisent leurs cours sur la pratique vocale

"pour essayer de remplir ce vide". **Sandrine Nicolas** (*HE Albert Jacquard Namur*) aborde quant à elle la première approche du travail vocal par la sensibilisation aux problèmes de maîtrise de la voix parlée rencontrés par les enseignants. Cette approche très concrète focalisée sur leur futur outil de travail permet d'aborder la voix chantée plus facilement. Elle préconise aussi l'apprentissage vocal simultané d'enfants et d'étudiants dans une classe du primaire pour leur permettre de prendre conscience du sens de l'éducation musicale. La motivation des enfants à chanter, quelle que soit la qualité de la prestation, stimule les étudiants à s'engager dans leur propre apprentissage vocal. Ils constatent très vite que "chanter faux" est très rare et que leur engagement pallie leur angoisse de départ. **E. Henry et M. Sarlet** ont précisé que, si le chant est une des voies incontournables à développer, il est important de ne pas associer exclusivement le cours de musique au chant et de développer aussi d'autres compétences indispensables à la réalisation de situations complexes. Utiliser de nouveaux outils et favoriser l'autonomie des étudiants (internet, logiciels musicaux, accompagnements enregistrés...), proposer une pratique instrumentale basique, un éventail d'activités musicales basées sur l'écoute, le rythme, etc. sont des démarches tout aussi essentielles à notre crédibilité.

La réforme de l'organisation des HE nous a apporté un nouveau terrain d'expérimentation très précieux : les AFP (ateliers de formation professionnelle). Comme nous l'a confirmé **Anne Diez** (*HE Galilée Bruxelles*), les pratiques pédagogiques s'appuyant sur le travail d'équipe sont très porteuses d'apprentissages dans la formation des étudiants. Le cadre des AFP nous offre de plus le privilège de travailler avec des institu-

teurs du terrain, ce qui en général représente une situation très concrète pour les étudiants. De plus, les initiatives personnelles de synergie que l'on peut trouver avec certains de nos collègues pour mener en parallèle des activités interdisciplinaires, font bien avancer les étudiants dans leurs pratiques professionnelles. Elle a constaté que les étudiants ont besoin d'un accompagnement très suivi, de feedbacks répétés dans une logique d'évaluation formative.

Plusieurs participants confirment l'importance de travailler avec des enfants dans le cadre des cours et des AFP. Cela rejoint nos anciennes pratiques où nous avions la possibilité de travailler sur le terrain avec les classes d'application. Mais ces pratiques nécessitent des heures supplémentaires qui ne sont pas toujours perçues positivement par d'autres collègues. **Christine Goemans** (*HE Charleroi-Europe Gosselies*) fait part de son initiative d'augmenter les heures sur le terrain pendant les heures de cours à la HE en s'associant avec les heures de psychomotricité pour expérimenter des rondes en préscolaire.

Le débat s'est ensuite orienté vers nos exigences pour les stages des étudiants. Pour **S. Nicolas**, celles-ci évoluent suivant le niveau d'études et s'orientent vers l'autonomisation des étudiants. Les pratiques variées (activation de chanson, auditions actives...) doivent toujours être justifiées en terme de sens vis-à-vis de l'apprentissage des enfants et ne peuvent être une pioche au hasard ou déterminées exclusivement par l'affect. **Vincent Hargot** (*étudiant en sciences de l'éducation à l'ULB*) se positionnant en observateur de nos débats, s'est étonné que nous n'ayons pas fait référence aux grands pédagogues de l'éducation musicale comme Jaques-Dalcroze, C. Orff, Z. Kodaly, E. Willems, J. Fourgon, etc.

pour la construction de nos dispositifs. Il est vrai que toutes ces pédagogies restent les bases de notre pratique et de notre formation (il était très judicieux de nous le rappeler) mais il paraît nécessaire au vu de l'évolution de notre public d'en réactualiser les outils.

Nous avons terminé nos échanges de cette première rencontre en abordant la problématique du partenariat institutionnel et d'autres types d'associations comme les JM, le Théâtre Royal de la Monnaie, et un certain nombre d'orchestres. **Thérèse Preutens et Sophie Mulkers (JM)** nous ont confirmé leur volonté de ne pas se substituer aux enseignants, mais d'offrir une complémentarité à leur enseignement : *“en tant que partenaire, il est important de nous situer dans un rôle tout à fait complémentaire par rapport aux enseignants dans leur classe, mais aussi par rapport à votre travail en tant que professeur dans les HE, je pense que certains d'entre vous nous connaissent et savent ce que l'on peut apporter à notre juste place et des plateformes comme celle-ci nous permettent encore mieux d'ajuster nos propositions”*. Elles soulignent qu'il est important de rencontrer dans ce cadre des personnes fédératrices pour créer un partenariat efficace et concret.

La conférence animée par **Kémâl Afsin**, pédagogue, violoniste et chef d'orchestre, a enrichi de son témoignage la matinée de notre deuxième journée d'ateliers du 20 avril. Auteur d'un ouvrage théorique et pratique intitulé *“La psychopédagogie de l'écoute”*, il nous a fait partager avec enthousiasme et passion ses expériences pédagogiques dans le cadre de la formation d'enseignants.

L'après-midi de cette journée a été ensuite consacrée à la présentation d'initiatives positives concrètes proposées

par différents professeurs d'éducation musicale travaillant en HE. En rapport avec les problématiques évoquées lors de la journée du 18 mars :

- *“Comment intégrer les étudiants du préscolaire dans leur processus d'évaluation vocale en éducation musicale”* par **S. Nicolas** (Haute École Albert Jacquard, Namur)
- *“Faire de la musique à la Haute École Francisco Ferrer”* par **G. Cervino Wood et N. Candina** (HE Francisco Ferrer, Bruxelles)
- *“Partenariat avec le service jeunesse de l'O.R.W. et le Théâtre pour Es (IAC) par Patrick Delcour, Véronique Wintgens et É. Henry* (HE de la ville de Liège)
- *“Activités interdisciplinaires avec des enfants de l'école d'application”* par **Chr. Goemans** (HE Charleroi)
- *“Intégration de la notion de compétences dans la pratique du cours d'éducation musicale. Exemples de dispositifs concrets dans les différents niveaux de la formation en normale primaire”* par **M. Sarlet** (HE Charlemagne Liège)
- *“La création musicale et le développement de la perception de la musique comme outils dans les pratiques pédagogiques”* par **X. Bernier et B. Dubois** (HECFH Tournai).

En conclusion, tenir la formation initiale des enseignants comme seule responsable de la *“misère musicale”* de l'enseignement fondamental est un lieu commun régulièrement proféré le temps d'un article ou d'une intervention médiatisée par un certain monde musical ou politique. Habités à faire face à ce genre de croisade éphémère nous avons préféré présenter de façon constructive nos démarches pédagogiques et clarifier les problématiques évoquées en tenant compte du contexte dans lequel nous évoluons. Ceux qui parlent de la misère

avec autant de fatalisme ne seraient-ils pas aussi ceux qui ont intérêt à l'entretenir ? Et si au contraire, les efforts de sensibilisation conjointement menés par tous les acteurs de l'éducation musicale ces dernières décennies étaient en passe d'aboutir à la concrétisation d'un réel esprit de démocratisation culturelle ? Le rajeunissement du public des salles de concert et d'opéras, l'adaptation pédagogique des académies de musique à la mixité sociale de leur public, l'accès aux technologies liées à la production musicale, les publications pédagogiques de plus en plus nombreuses, l'éclectisme des pratiques musicales des jeunes musiciens, etc. ne sont-ils pas les indicateurs de profonds changements pouvant déstabiliser les *“héritiers”* d'une certaine approche figée de la culture musicale ?

L'éducation musicale reste une discipline musicale et artistique à part entière qui, dans sa dimension professionnelle, exige patience, rigueur et créativité. Mais elle se singularise des autres par le fait de devoir constamment justifier son existence entre l'illusion de compétences innées de certains professionnels de la musique et l'illusion d'incompétences de la plupart des enseignants du fondamental. Si cette fonction de *“généraliste”* peut sembler moins valorisante qu'une carrière musicale conventionnelle, elle n'en reste pas moins passionnante et porteuse de sens pour ceux qui l'exercent avec enthousiasme et sérieux.

De concert avec toutes les initiatives pédagogiques constructives des autres acteurs du milieu musical dont le GRiAM s'est fait le porte-parole, nous espérons que notre volonté d'intégration de l'éducation musicale au domaine de l'enseignement général trouvera un écho favorable auprès des responsables de toutes nos institutions.

Comment intégrer les étudiants du préscolaire dans leur processus d'évaluation vocale en éducation musicale ?

Sandrine Nicolas

Haute École Albert Jacquard de Namur

La réflexion suivante a été réalisée en collaboration avec les étudiants en baccalauréat instituteur préscolaire. Elle comporte un état des lieux du système d'évaluation en éducation musicale et le processus réflexif évolutif qui en résulte. Ce dernier consiste en la mise en place d'une observation initiale des savoirs, attitudes et aptitudes des élèves en éducation musicale, la traduction et l'appropriation de compétences disciplinaires spécifiques au travail vocal et la réalisation d'auto-évaluations en vue de l'évaluation certificative de fin de formation.

1. Contexte

Les évaluations en éducation musicale sont en général réalisées en juin et en septembre, sous forme d'exams oraux individuels. Chaque étudiant doit maîtriser vocalement une série de chants issus du répertoire enfantin, déterminés pré-

lablement avec le professeur, tout en s'accompagnant mélodiquement du synthétiseur. Ces évaluations sont génératrices de stress et leurs impacts sur les étudiants sont de plusieurs ordres :

1. Impacts psychologiques. N'étant confrontés qu'une seule fois à la situation, les étudiants se trouvent dans l'incapacité d'apprendre à gérer leur stress. Il leur est impossible de prendre confiance en eux et de pouvoir objectivement se rendre compte de leurs capacités vocales et des apprentissages réalisés pendant l'année.

2. Impacts cognitifs. Ne vivant qu'une seule fois la situation, les étudiants sont dans l'impossibilité de se préparer en connaissance de cause et de travailler en fonction de ce qui leur est demandé en fin de formation. La difficulté de prendre conscience de leurs capacités vocales les empêche d'élaborer des processus d'apprentissage afin de progresser en toute autonomie.

3. Impacts motivationnels. Cette organisation de l'évaluation renforce les préjugés des étudiants face à la discipline : l'éducation musicale n'est accessible

qu'aux spécialistes. Elle représente un obstacle à la prise de conscience des objectifs de l'éducation musicale sur le terrain, auprès des enfants. Ne voyant que leurs propres difficultés, les futurs enseignants n'envisagent pas la motivation que le chant peut engendrer auprès des enfants, lors de leurs apprentissages. Se pose dès lors toute la problématique du transfert.

Le professeur rencontre également des difficultés. Il lui est impossible de réaliser une évaluation objective. Il se trouve dans l'incapacité d'aider l'étudiant, de le guider et de l'amener à se préparer à une telle épreuve. Confronté tardivement aux lacunes individuelles de ses élèves, il lui est impossible de les amener à progresser seuls. Cette situation est en opposition avec la pédagogie active qui place l'étudiant au sein de ses apprentissages et vise à une autonomie de formation professionnelle.

2. Observation initiale et premier contact avec le terrain

Il ne m'appartient pas d'établir ce qu'un élève doit ressentir, vivre, connaître et maîtriser après une année d'apprentissage en éducation musicale. Il me faut générer des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire qui, pour être acceptés et développés sereinement par tous, doivent être le reflet des attentes des étudiants. Comment rendre ces besoins cohérents avec le terrain ? Comment amener les étudiants à une attitude réflexive professionnelle, liée aux exigences de la profession, dans le domaine de l'éducation musicale ?

Dans le cadre d'une pédagogie active, toute situation d'apprentissage tient compte des pré-acquis et du vécu des apprenants. Je commence donc ma démarche par une observation initiale de chacun de mes élèves. Individuellement, ils établissent une « carte d'identité musicale ».

Ce document a une double utilité :

1. Il me permet de vérifier et d'identifier les pré-acquis des étudiants en matière de culture musicale. La nature des rapports qu'ils entretiennent avec la musique, la fréquence et la qualité de leurs écoutes, leur bain musical... Il m'offre la possibilité de découvrir les pré-requis des étudiants, leurs connaissances cognitives dans le domaine du solfège, de l'histoire de la musique, de la pratique instrumentale et vocale. Enfin, il me permet d'identifier les représentations mentales des étudiants sur la nature de l'éducation musicale et ses rôles dans l'enseignement.
2. Pour les étudiants, la carte d'identité musicale leur permet de se rendre compte de leurs connaissances réelles, de ce qu'ils vivent musicalement sans en avoir nécessairement conscience, de leur attitude face à la musique, de poser un premier acte réflexif sur la profession d'enseignant et sur les apprentissages musicaux et de vivre un système d'évaluation qu'ils pourront réinvestir sur le terrain, dans leur travail, plus tard.

Cette observation initiale est assortie de visites dans les classes maternelles où les étudiants ont la possibilité de réaliser un embryon d'activité en éducation musicale. Ils observent ainsi les impacts que peuvent avoir ces situations sur les enfants, au niveau de leur participation et de leur motivation. Ces expériences sont extrêmement enrichissantes et révélatrices pour des étudiants en mal de vécus musicaux.

3.

Objectifs et compétences

La « carte d'identité musicale » et les premières expériences sur le terrain, auprès des enfants font émerger des besoins et des attentes. Ces dernières, formulées par les étudiants, laissent apparaître des apprentissages très précis et concrets : apprendre à gérer son stress face au groupe, apprendre à utiliser sa voix pour assurer une meilleure compréhension auprès des enfants, jouer avec la voix pour intéresser les enfants, les motiver, constituer un répertoire de chants et le maîtriser vocalement, apprendre à choisir un chant, à le déchiffrer... Ces attentes sont reformulées en termes d'objectifs à atteindre en fin de formation et sont rédigées sous forme de compétences disciplinaires vocales, corporelles et instrumentales qui servent de critères d'évaluation. Pour éviter le découragement des élèves devant la tâche à accomplir, en concertation, nous créons un système d'autoévaluations formatives, à la demande, adaptées aux besoins de chacun, planifiées tout au long de l'année.

4.

Autoévaluations, évaluations formatives et transfert

Pour l'étudiant, l'autoévaluation vise au développement de l'autonomie en éducation musicale à travers la prise de conscience de ses capacités vocales, l'observation de ses réalisations et le développement de stratégies d'autorégulation qui vont lui permettre de progresser. Pour moi, elle favorise la mise en place de remédiations vocales personna-

lisées. Chaque élève n'a pas les mêmes besoins parce qu'il ne vit pas les mêmes expériences. L'autoévaluation est le seul processus pédagogique qui me permet d'adapter la méthodologie du cours particulier de chant à toute une classe d'étudiants. Un calendrier de présentations des autoévaluations est établi lors de concertations. Il sert de trame à l'organisation de l'année. Les étudiants s'y insèrent selon leurs propres exigences. Il leur est possible de présenter autant d'évaluations qu'ils en ressentent le besoin, pour progresser au niveau de leurs apprentissages vocaux comme pour apprendre à gérer leur stress. Ils posent eux-mêmes la note formative de l'évaluation sur base des critères établis en début d'année. Je ne suis que le reflet de leur propre réflexion. Mon rôle lors du feed-back est de les guider, de les soutenir et de les aider à travers leur démarche réflexive. Ceux qui le souhaitent peuvent être filmés ou enregistrés de manière à pouvoir corroborer leur jugement au mien. Cette démarche est très importante auprès des étudiants dont la représentation mentale de l'éducation musicale n'a pas encore revêtu sa dimension réelle.

Ces évaluations sont formatives. Elles placent l'étudiant dans un état de confiance. Il a tout à gagner. L'échec lui est permis puisqu'il n'est pas comptabilisé. Il devient un outil d'apprentissage.

La dimension métacognitive de l'autoévaluation donne à l'étudiant un regard sur les différentes possibilités d'organiser et d'évaluer plus tard les apprentissages des enfants. En réfléchissant à l'élaboration de ses propres stratégies, aux critères qui permettent de les évaluer et aux régulations et remédiations possibles, l'étudiant établit des processus cognitifs qu'il inscrit dans son projet professionnel.



5. Techniques d'apprentissages, remédiations, régulations et ajustements

Les deux objectifs principaux étant d'amener les étudiants à avoir une image très nette de leurs capacités vocales et de les guider vers une progression autonome de leurs apprentissages musicaux, il est primordial pour moi de leur faire découvrir les divers moyens de remédiations existants. Je travaille donc sur deux tableaux.

Le premier se déroule en groupe classe. Je réalise des activités d'apprentissages vocaux directement transférables auprès des enfants. Il s'agit d'exemples issus de ma propre expérience professionnelle antérieure, vécue sur le terrain. Cela me permet d'affirmer leur possible réalisation. Je peux ainsi témoigner de leur efficacité du point de vue motivationnel et du point de vue de l'apprentissage auprès des enfants. Ces activités prennent la forme de techniques de remédiations vocales. Les étudiants, de cette manière sont doublement intéressés. Ils sont confrontés à des situations d'apprentissages dont ils vont pouvoir s'inspirer ou qu'ils vont pouvoir reproduire et dans le même temps, ils découvrent différents moyens de remédiations à leurs difficultés vocales.

Le second se déroule en dehors des heures de cours, en fonction des besoins des élèves. Je les reçois individuellement, à leur demande, de façon à leur faire découvrir et vivre des exercices vocaux plus personnalisés, ciblant des difficultés plus spécifiques. Par la suite, les étudiants sont capables d'utiliser ces divers outils en toute autonomie. Dans

cette situation précise, je ne suis qu'une « éveilleuse de voix ». Il m'arrive régulièrement d'orienter les élèves présentant des problèmes vocaux plus particuliers vers des organismes ou des personnes spécialisées dans le domaine.



6. Évaluation certificative

Elle conserve son aspect d'examen oral mais est réalisée par l'étudiant, sur base de ses autoévaluations. C'est lui qui s'évalue une dernière fois à l'aide de sa grille de critères et il pose sa cotation en fonction de ses capacités et de son objectivité. Force m'est de constater que le plus souvent, je n'ai pas à intervenir pour guider l'observation de l'étudiant sur ses propres résultats et sa cote corrobore la mienne.

L'évaluation certificative est vécue sereinement par la plupart des élèves qui, étant régulièrement confrontés à la situation, parviennent à gérer le stress qui en résulte. Ils le réinvestissent dans leur énergie à présenter un travail qui est chargé de sens puisqu'ils en ont eux-mêmes établi le contenu, lié à leur expérience professionnelle.



Conclusion

Ce travail repose entièrement sur la motivation personnelle et professionnelle des étudiants. Hors, en première année, son émergence peut être lente pour certains, voire inexistante pour d'autres. Le verdict est alors sans appel. Ces derniers n'envisagent le processus que sous le seul aspect du libre choix de

participer ou non aux autoévaluations. La réflexion et la progression de leurs apprentissages musicaux leur échappent complètement.

L'investissement en temps est très lourd. L'organisation du dispositif est parfois réalisée au détriment d'autres apprentissages musicaux. Je m'efforce à tendre vers un équilibre qui reste très fragile entre contenu matière, pratique didactique, méthodologie et travail vocal. La seule solution trouvée à cette heure est de réaliser les remédiations personnalisées en dehors des plages horaires.

Le pourcentage de réussite en fin de formation reste le même que sous l'ancien système d'évaluation mais les étudiants qui le vivent ont une plus grande conscience de leurs capacités musicales et de l'importance des apprentissages musicaux en milieu préscolaire.

Personnellement, je m'interroge beaucoup sur le bienfondé d'une évaluation certificative en fin de formation. Dans ce contexte réflexif, ne serait-il pas plus objectif d'évaluer l'étudiant sur sa progression tout au long de l'année, sans lui demander une dernière réalisation vocale, interprétée comme seule preuve de son apprentissage ? Pour renforcer l'objectivité et le bienfondé du travail vocal dans une formation pédagogique préscolaire, ne serait-il pas judicieux que ces évaluations formatives aient lieu sur le terrain, avec les enfants, leurs réactions et leur motivation comme indicateurs ?

Pour introduire de la culture vivante au sein de la catégorie pédagogique : des moments musicaux par les étudiants.

Nedjelka Candina et Guillermo Cervino Wood

Haute École Francisco Ferrer, Bruxelles



Comment encourager nos étudiants, futurs instituteurs à faire de la musique à l'école ? Comment les aider à combler les vides en formation musicale que malheureusement la plupart d'entre eux trainent depuis l'école primaire et secondaire ? Comment leur transmettre à partir de l'amour pour la musique, le besoin d'en faire et cela au-delà de toute théorie savante, (certes nécessaire) qui prône les qualités de la pratique musicale ?

En réponse, nous avons décidé avec enthousiasme de proposer à notre direction ainsi qu'à l'ensemble de la HE un projet musical dont voici l'essentiel du contenu.



Projet : Faire de la musique à la HEFF

Organisation des événements-concerts, des moments musicaux, par des étudiants et des enseignants de la HEFF, création de la Chorale de la HEFF, et de l'ensemble instrumental de la HEFF.

Objectif du projet

Il s'agit d'y associer les étudiants et le personnel enseignant et administratif de toutes les sections pédagogiques et, au-delà, de toutes les catégories de la HEFF, notamment au sein de la Chorale de la HEFF. Plus largement encore, il s'agit d'y associer la société extérieure à l'école par des intervenants, musiciens professionnels et autres, et par le public, notamment celui des écoles de la Ville de Bruxelles, et peut-être du pôle universitaire. Les concerts et événements musicaux, moments phares de la pratique musicale, peuvent se dérouler soit en interne, au sein de la catégorie pédagogique ou de la HEFF, soit en externe, avec des interventions de musiciens extérieurs à la HEFF ou non, pour un public plus large ou non. En somme : non aux attitudes d'éternels spectateurs et consommateurs et oui à la pratique de la musique comme un élément à part entière de la culture de la Haute École.

1. Les concerts inter-années

Au départ l'idée des concerts inter-années était de réunir les étudiants de différentes classes de première et deuxième

normale primaire et préscolaire pour présenter une sélection de chants pour enfants ainsi que de la musique dite « du monde » et populaire. Ceci afin de contribuer à la vie culturelle et musicale de la catégorie dans un esprit de camaraderie, de « transversalité » et bien entendu de pédagogie juste avant la session d'examens.

Dans un premier moment notre réflexion a porté sur la pertinence de l'apprentissage par la mise en situation. L'expérience artistique ne devient réelle et vraiment compréhensible que si l'individu la vit par la pratique.

Au fur et à mesure que le projet prenait forme dans sa dimension artistique nous avons constaté que l'expérience était nouvelle et qu'elle représentait un vrai défi pour les étudiants. C'est dans ce contexte de « situation problème » que l'organisation des concerts inter-années est apparue comme une alternative de plus en plus pertinente dans la formation initiale des étudiants.

Ces deux années d'expérience ont été riches en enseignements. Lors d'une première évaluation, nous avons pu établir un bilan qui se résume dans les aspects que l'on présente à continuation :

2. Réflexions et propositions des étudiants

- Choix du répertoire :
 - Inclure plus de répertoire populaire.
 - Choisir celui-ci de commun accord avec l'enseignant.
- Répétitions :
 - Plus de répétitions par classe
 - Réunir les répétitions collectives dans le(s) mois qui précède(nt) la prestation.
 - Prendre les présences.
- Public :
 - Améliorer la diffusion pour avoir plus de public.

L'évaluation des étudiants a eu lieu sous la forme de questions de réflexion à l'examen écrit.

3. Réflexions et propositions de l'équipe pédagogique

HYPOTHÈSE

À partir d'un projet, *Organisation et production d'un concert*, travail qui se fait en tant que musiciens, les étudiants des sections préscolaires et primaires, les 1^{er} et 2^{es} années, sont en mesure de développer un certain nombre des compétences professionnelles propres à leur formation initiale. *Ce projet pourrait se développer pleinement dans le cadre de l'apprentissage par projet.*

OBJECTIFS

- S'exprimer artistiquement dans un espace collectif.
- Oser s'exprimer dans le respect de soi et du public.
- Chanter dans d'autres langues.
- Parler correctement.
- Maîtriser son corps dans l'espace.
- Maîtriser l'espace.
- Collaborer et travailler collectivement.
- Concevoir et décrire les aspects interdisciplinaires vécus lors de l'expérience artistique.
- Identifier les liens possibles entre une action pédagogique et le processus artistique et créatif.

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES À DÉVELOPPER

- Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller les élèves au monde culturel (compétence [C] 13).
- Développer des compétences relationnelles (C 9).
- Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer, les réguler (C 5).
- Porter un regard réflexif sur sa

pratique (C 8).

- Créer, planifier et gérer des situations d'apprentissage (C 6).

4. Pistes d'évaluation des étudiants

- Participation : Présence
- Implication :
 - Propositions du répertoire en accord avec la nature du projet.
 - Apport interdisciplinaire en accord avec la nature du projet : création de textes, d'affiches, etc.
 - Attitude enthousiaste et adulte.
 - Être à l'écoute.
- Qualité de la prestation musicale :
 - Justesse mélodique et rythmique
 - Précision du jeu tant instrumental que vocal.
 - Travail d'ensemble.
- Pertinence de la réflexion : Originalité, pertinence et richesse des réponses écrites à l'examen, rapport ou autre produit de réflexion écrite.

5. Nos souhaits

Faire de la musique au sein d'une institution qui n'est ni une académie de musique ni une école artistique ni un conservatoire n'est pas une mince affaire. Nous comptons poursuivre, sans oublier que notre objectif premier est d'inspirer l'amour et la curiosité par la musique chez nos futurs instituteurs. La responsabilité d'éveiller nos enfants à la musique appartient aussi à l'école. Dans le cadre de l'élargissement de la formation d'instituteur de 3 à 5 ans, pourquoi ne pas imaginer une spécialisation en musique telle qu'elle existe en psychomotricité ? Allons vers des contacts plus concrets et plus réguliers entre le monde de l'enseignement musical (conservatoires, académies de musiques) et celui du général. La musique est une obligation à l'école, tout le monde en est conscient mais, dans la pratique, la réalité est

moins heureuse et selon les statistiques¹ nous croyons que la politique belge francophone a encore du travail à accomplir dans le domaine.

NOTE

- ¹ Nombre d'élèves dans les écoles maternelles et primaires en Communauté française : 479.091 (année scolaire 2006/2007) in Publication du Ministère de la Communauté française de Belgique/ETNIC – 2008, *Population scolaire, par réseau, dans l'enseignement fondamental et secondaire*, p. 14. Nombre d'élèves inscrits dans les académies de musique en Communauté française : 57.689 (année scolaire 2005/2006) in Publication du Ministère de la Communauté française de Belgique/ETNIC – 2006, *Population scolaire, par réseau, dans l'enseignement fondamental et secondaire*, p. 63.

S'ouvrir à l'Art : de la disponibilité, de la créativité par l'écoute et le rythme

Élisabeth Henry

Haute École de la Ville de Liège - Jonfosse

Depuis quatre ans, la Haute École de la Ville de Liège propose aux futurs instituteurs primaires une semaine de sensibilisation au langage théâtral (et artistique au sens large). C'est dans le cadre du cours d'IAC (Initiation aux Arts et à la Culture) que s'organise chaque année un projet destiné aux troisièmes bacheliers. Cette semaine peu banale se déroule au mois de décembre, juste au retour du premier stage des étudiants. Fatigués, ils sont d'abord quelque peu déboussolés par la démarche atypique à laquelle nous les convions : divers exercices tentant de les mener vers un chemin de découverte de soi, de ses sensations propres, d'apprentissage de la confiance dans le fait d'être simplement là, avec ce que l'on est et dans le plaisir de le communiquer.

Titulaire à la fois du cours de musique et du cours d'IAC, j'ai eu la possibilité de conjuguer dans ce projet quelques heures *grappillées* à la musique en y assumant l'atelier de rythme et de voix. Trois autres ateliers sont dirigés par les Ateliers de la Colline, une compagnie théâtrale « Jeune Public » réputée en Communauté française et au-delà de nos frontières. Il s'agit du training de l'acteur, des premiers pas de l'acteur et d'un

atelier riche en échanges intitulé « Je ne suis pas sûr d'avoir tout compris ».

Partis de la nécessité d'initier les futurs enseignants au langage théâtral pour notamment leur permettre de vivre avec les enfants des sorties culturelles pleines de sens, il nous a paru intéressant d'y combiner aussi la musique pour les aider à se sensibiliser à cet état d'esprit particulier de disponibilité créative et d'ouverture à l'instant présent, si étranger au monde scolaire en général.

Exercices d'étirements, de respiration, de pose du corps, suivis de rythmes à s'échanger dans un nouveau mode de communication : plus de commentaires (ni verbaux ni non verbaux) ! La simplicité et la sincérité de la relation s'installent petit à petit. La qualité de l'écoute grandit. De nombreux jeux développent la spontanéité rythmique et vocale, dans le corps, avant de passer à des moments de relaxation toujours très appréciés par la plupart des étudiants.

En début de projet, toutes les classes de troisième année sont réparties dans des groupes hétérogènes afin de favoriser les nouvelles rencontres. Souvent réticents au départ, les étudiants sont

ravis à l'arrivée d'avoir eu l'occasion de se découvrir mutuellement.

À la fin de la semaine, les étudiants proposent à l'ensemble du groupe une courte présentation, individuelle ou collective, selon une formule à chaque fois renouvelée. Apprendre à partir de soi, pour vivre et construire de nouveaux modes de communication et d'écoute, dans le désir et la volonté de produire ensemble un « petit quelque chose » sur un plateau de théâtre, sans en faire un fromage...

Et face à la multitude de spectacles qu'ils auront à mettre sur pied avec les enfants qui leur seront confiés, il est essentiel que nos futurs enseignants aient aussi dans leurs valises des pistes de travail concrètes pour aider *tous* les enfants à y trouver leur place. Pour faire de ces activités souvent considérées comme annexes de **réels terrains d'apprentissage**, notamment du respect de soi et de l'autre, dans une créativité qui ne demande qu'à (ré)émerger.

Les enfants, petits et grands, ont besoin de développer toutes les parties de leur Être. À nous de leur donner l'espace et le temps de s'épanouir et s'équilibrer l'une l'autre.

Une petite coda en forme de bémol cependant : en parfait accord avec les objectifs du décret « Missions » de la Communauté française, et désireux de multiplier les démarches allant dans ce sens - mais qui impliquent des partenariats souvent difficiles à financer - nous ne pouvons que déplorer le fait que le décret « Culture-enseignement » de ces mêmes pouvoirs publics n'ait pas pris en compte les établissements d'enseignement supérieur.

Un projet pilote d'envergure : un « utopéra » pour enfants

Patrick Delcour

Directeur du Département pédagogique, Haute École de la Ville de Liège - Jonfosse

Véronique Wintgens et Élisabeth Henry

Haute École de la Ville de Liège - Jonfosse

Les établissements d'enseignement supérieur autres que les académies des Beaux-Arts ou les conservatoires de musique ont encore la chance d'organiser des cours de musique, de dessin (d'arts plastiques), d'initiation aux arts et à la culture dans leurs sections primaires et préscolaires. Inutile de plaider pour l'importance de ces activités auprès des enfants !

L'École Normale de la Ville de Liège qui a l'opportunité de se trouver dans le sillage de grandes institutions culturelles comme l'Opéra de Wallonie, pour ne prendre qu'un seul exemple, a toujours essayé d'obtenir des partenariats afin de susciter des projets d'envergure dans le but d'éveiller l'intérêt des enfants au monde citoyen et culturel.

Un projet hors du commun a vu le jour durant l'année académique 2008-2009, un « utopéra pour enfants », œuvre musicale ambitieuse sur une musique de Paul Hindemith pour amener les élèves du degré fondamental à la pratique du chant et du théâtre : *Wir bauen eine Stadt*. Projet ambitieux à plus d'un titre puisqu'il

impliquait un grand nombre d'acteurs d'institutions liégeoises : l'École Normale Jonfosse, l'Opéra Royal de Wallonie, la Société Libre d'Émulation, l'Académie Supérieure des Beaux-Arts, l'Académie de Musique Grétry et deux écoles primaires de la ville de Liège. Ce projet a démarré en octobre 2008 pour atteindre l'objectif d'assurer 10 représentations en mars 2009 au Petit-Théâtre de l'Opéra de Wallonie, ce qui fut fait (représentations « sold out ») et qui représentait une vraie gageure !

Cet opéra *Nous construisons une ville* est évidemment écrit en allemand. Nous l'avons représenté en traduction française (adaptation d'un de nos collaborateurs, Pierre Mélot), mais en gardant, pour la fin de la représentation, un chant en allemand. Malgré une certaine réticence en raison de la difficulté de mémorisation des paroles allemandes, il s'est avéré que les enfants ont vécu cet apprentissage comme un vrai défi et ont pris un réel plaisir à garder une trace de la version originale de l'opéra d'Hindemith.

Cet opéra est une œuvre jouée et

dynamique, très rythmée (voire rythmique), créée en 1930, afin d'initier les enfants au théâtre et à la musique contemporaine. L'accompagnement instrumental défini par Hindemith est constitué par trois voix et laisse les interprètes libres du choix des instruments. Notre effectif instrumental sera composé d'une flûte, d'un cornet, d'un hautbois, d'une clarinette, d'un basson, d'un piano et de petites percussions : orchestre réuni par notre partenaire, l'Académie Grétry et dirigé par le chef d'orchestre Jean-Claude Hecht, de l'Opéra de Wallonie. Nos professeurs, Élisabeth Henry et Véronique Wintgens, prennent en charge les séances d'apprentissage de la partition avec l'aide des instituteurs(trices) des deux écoles primaires.

En composant cet opéra, Hindemith développe deux projets pédagogiques distincts. L'un est de proposer une œuvre facile à exécuter au niveau vocal et musical ; l'autre est de permettre aux enfants-acteurs de créer leur ville idéale. Ce deuxième objectif est lancé dès la rentrée scolaire et deux cités idéales, très différentes l'une de l'autre, vont voir le jour grâce à un travail collectif mené en classe dans les écoles respectives. Les enfants de l'école primaire « Belle-flamme » décident de bâtir une ville sous-marine et de partir sur de nouvelles bases ignorant les problèmes de société comme le chômage, le vandalisme, le suicide, les impôts, le viol... La cité idéale doit privilégier la musique, les arts, la lecture. On crée une « culturothèque » ! L'école « Vieille-Montagne » décide, quant à elle, de partir sur une île déserte en réinventant tous les acteurs de la vie quotidienne. Les enfants projettent de construire des maisons en bois, entourées d'arbres et intégrées dans une nature à échelle humaine. Ces deux versions constitueront le point de départ du travail du metteur en scène Frédéric Roels qui,

quelques mois plus tard, s'appliquera également à l'écriture des dialogues ponctuant les huit chants de l'opéra. Un de nos étudiants-normaliens de 3^e, alors en stage à l'école Vieille-Montagne, réalisera avec ses classes une maquette reproduisant la ville idéale imaginée. Elle sera exposée au Petit-Théâtre pendant les représentations.

L'apprentissage des chants s'est échelonné du mois d'octobre à début mars à raison d'un minimum d'une heure trente à deux heures de répétition hebdomadaire. Les deux groupes d'enfants sont issus de population multiculturelle : 26 à Belleflamme et 44 à Vieille-Montagne. Pour la majorité d'entre eux, chanter et écouter de la musique classique sont des activités anecdotiques, voire inexistantes. Malgré ce constat, l'écoute de l'opéra suscite d'emblée de l'intérêt et de la curiosité. Chaque séance de répétition est précédée d'exercices d'échauffement corporel et vocal. Cette activité est primordiale pour apprendre à placer sa voix, à bien respirer. Des exercices auxquels les enfants se prêtent sans difficulté et avec un réel plaisir. Ils en découvrent petit à petit les bénéfices : enracinement dans le sol, respiration calme et profonde, placement de la colonne vertébrale dans un axe bien vertical, détente des bras et des mains, souplesse des genoux. Quelques jeux vocaux, quelques vocalises et les enfants sont enfin prêts pour l'apprentissage des chants proprement dits. Cet apprentissage exige une méthodologie spécifique que nous avons l'habitude d'expérimenter avec nos étudiants-normaliens. Des illustrations, une gestuelle précise et la réalisation d'un enregistrement sont proposés aux enfants afin de les aider à mémoriser les paroles des huit chants.



Le bilan de l'aventure

Il est évident que de telles aventures sont enrichissantes pour tous les acteurs du projet. Chacun y a trouvé un défi pédagogique et artistique d'une ampleur insoupçonnée. Les instituteurs et les enfants ont apprécié, quant à eux, d'avoir été considérés sans distinction, comme de vrais professionnels du spectacle. Pour l'école Vieille Montagne, la réflexion sur la ville s'est imposée comme une dimension supplémentaire qui a pris beaucoup d'envergure : rencontre avec des échevins, avec le directeur de l'Orchestre Philharmonique de Liège, la répétition d'un opéra du grand répertoire et la curiosité des enfants à se documenter sur l'opéra en bibliothèque. Il est intéressant de constater que le seul compositeur classique que ces enfants de milieux défavorisés connaissent soit Hindemith et que le seul opéra qu'ils aient vu est *Ariane à Naxos* ! Pour l'école Belleflamme, le projet a soudé le groupe et a permis aux enfants de travailler « sans distinction, avec exigence ». Pour les deux professeurs d'éducation musicale de Jonfosse, un travail énorme réalisé sur le terrain, mais quel plaisir de vivre une aventure aussi riche avec les enfants : observer, semaine après semaine, les progrès accomplis, non seulement vocalement et rythmiquement, mais également dans l'apprentissage d'un mode d'écoute et de concentration rigoureux, ludique et exigeant, spécifique aux arts du spectacle.

Les commentaires du directeur de l'Orchestre Philharmonique de Liège, Jean-Pierre Rousseau, serviront d'épilogue à cet article : « J'ai assisté samedi, au Petit-Théâtre de l'Opéra de Wallonie, à l'avant-dernière « représentation » d'un spectacle en tous points exemplaire. (...) »

Pour moi, c'est ça la vraie pédagogie, le vrai moyen de permettre à tous ces enfants, quelle que soit leur origine, leur niveau éducatif, d'approcher la culture, la musique de manière sensible et durable. Parce que l'expérience, le travail qu'ont réalisés ces gamins ne sont pas près de s'effacer de leurs mémoires, et leur auront sûrement donné envie d'aller plus loin. »

« Chanter haut » et « anticiper » dans une première normale-préscolaire

Christine Goemans

Haute École Louvain en Hainaut, Mons

En avril dernier la GriAM et le Conseil de la Musique ont organisé un colloque sur l'enseignement de l'éducation musicale dans le supérieur pédagogique. Dans un premier temps nous devons soulever les problèmes rencontrés dans le métier. Puis nous avons été invités à témoigner d'expériences positives. J'ai pour ma part raconté des événements heureux survenus dans les semaines autour du colloque. Ils sont liés à la pratique didactique des étudiants. Mes étudiants sont en première normal-préscolaire. Ce qu'ils apprennent dans mon cours prend sens en allant enseigner dans une classe maternelle. J'enfonce une porte ouverte en disant ça... Et pourtant, quand, sur le terrain, un déclic se produit, il me semble intéressant de le raconter.

Chanter haut

Dans le récit que je vais faire ici c'est la compétence « Chanter haut » qui est en jeu. Chanter « haut » dans le sens de « aigu ».

J'explique aux étudiants qu'il faut s'adapter à la voix des enfants, qui est plus haute que la nôtre. Ainsi depuis le début de l'année, je fais de la culture vocale avec eux pour les aider à apprendre à chanter, dans un registre relativement aigu, un répertoire pour jeunes enfants.

Puis, récemment, un groupe d'étudiants donnait des activités dans une classe de troisième maternelle pendant un AFP interdisciplinaire musique - mathématiques. Ils avaient commencé leurs activités par une séance de rondes et dansaient *Savez-vous planter les choux ?* J'observais du dehors et voyais la bouche des enfants articuler les paroles de la chanson, mais on ne les entendait pas. Je vais vers l'étudiante qui était en train de mener la ronde et lui dis, tout en tournant avec la ronde : « au prochain tour, reprends beaucoup plus haut ! ». Elle fait alors un grand effort et arrive à relancer *Savez-vous planter les choux ?* Dans un registre beaucoup plus aigu. Du coup les enfants se sont mis à chanter. Pour tout le monde c'était agréable à entendre. Cela a été significatif pour leur formation. Dans leur auto-évaluation, ils

écrivent : « avec les enfants, il faut chanter haut ».

Au cours suivant, une étudiante me demande : « Comment est-ce qu'on fait pour chanter haut ? » Je continue à faire exactement les mêmes exercices que ceux que je faisais depuis le début de l'année, mais cette fois elle était en demande. Alors seulement elle voyait le rapport entre les exercices que je leur faisais faire en classe et les nécessités de la pratique, après avoir été témoin de la scène que je viens de raconter, alors que je pensais que ce lien était évident pour tout le monde. En tout cas, pour elle, maintenant ces exercices avaient du sens. Mes étudiants donc ont besoin de mettre à l'épreuve dans la pratique ce que je leur enseigne.

Il y a une suite à cet épisode, que j'ai le plaisir de pouvoir ajouter à ce récit : un peu plus tard, les étudiants étaient en train de préparer une nouvelle séance de musique pour la même classe maternelle. C'était cette fois un autre groupe d'étudiants qui allait diriger la séance de rondes. Le groupe qui avait dirigé la première séance, décrite plus haut, leur transmet donc le répertoire vu cette fois-là pour qu'ils puissent assurer une continuité. Puis j'entends cette dernière recommandation : « **Hé, les filles, vous chantez haut, hein, sinon les enfants ne chanteront pas...** ». « Les filles » ont parfaitement bien reçu le message, elles ont fait l'effort d'entonner d'emblée les rondes dans un registre aigu, et ont pu entendre les enfants chanter.

Anticiper

Anticiper n'est pas facile pour les étudiants. Ici encore, j'ai vu une étudiante,

qui, en situation d'enseignement, s'est donnée à fond pour y arriver, «coachée» cette fois par l'institutrice.

Le plus souvent dans mon cours, c'est pour diriger un chant, avec le support de gestes mnémotechniques, que les étudiants doivent apprendre à anticiper : anticiper les gestes sur les paroles. En chantant une phrase, déjà faire les gestes pour la suivante. Ce « décalage » demande un effort ; il faut s'y entraîner. Cette compétence est également sollicitée pour diriger un orchestre, une danse,...

Pendant une séance interdisciplinaire musique-psychomotricité des étudiants étaient en train d'apprendre une danse à des enfants de deuxième maternelle. Les consignes du meneur de la danse pour faire changer de figure de danse arrivaient toujours trop tard. J'attends la fin de la danse pour pointer le problème. L'institutrice, quant à elle, me demande si elle peut intervenir. Je ne demande pas mieux. Elle interrompt la danse et explique aux étudiants qu'il faut annoncer le changement de figure juste avant. L'étudiante s'efforce alors d'« anticiper » ses consignes et, du coup, les enfants « changent » à temps. Je trouve dans les auto-évaluations des étudiants : **« il faut donner les consignes juste avant »**.

J'étais très satisfaite de cette intervention, car de la bouche de l'institutrice la remarque avait un autre impact : l'expérience qu'elle a des enfants lui donne une autorité particulière.

Ainsi plusieurs acteurs peuvent faire progresser les étudiants quand ils vont enseigner dans une classe maternelle : les professeurs, les enfants eux-mêmes, leurs pairs et l'institutrice.

Travailler par compétences en éducation musicale

Myriam Sarlet

Haute École Charlemagne, Liège

Au sein des Hautes Écoles (HE), les maîtres-assistants en éducation musicale sont amenés à travailler par compétences à deux niveaux d'enseignement. Tout d'abord, les treize compétences professionnelles qui doivent être développées par les étudiants dans le cadre de leur formation. Ensuite, celles définies selon les socles de compétences de l'enseignement fondamental que nos étudiants devront s'approprier pour développer, à leur tour, des situations d'apprentissage cohérentes avec les programmes proposés par les différents réseaux.

Selon le Décret Missions de 1997, une compétence se définit comme « une aptitude à mettre en œuvre un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches¹ ». Issue des pédagogies actives, cette conception de l'apprentissage a de quoi nous séduire en s'harmonisant parfaitement à nos cours d'expression et d'éducation artistique. En effet, même si nos anciens programmes étaient exprimés en « contenus », il aurait été impensable, avant ou après le décret, d'imposer aux étudiants l'étude de la théorie de la ronde ou de la fabrication d'un instrument sans les « mettre en œuvre ».

Pourtant, les socles de compétences en éducation artistique qui orientent la pratique future de nos étudiants ont de quoi nous interpeller. Sans doute rédigés dans l'urgence, les socles de compétences en éducation artistique ainsi que les trois programmes des différents réseaux paraissent très peu structurés. D'une part, la distribution des compétences dans les différents cycles ne rend souvent pas perceptible le degré de difficulté de celles-ci. D'autre part, plusieurs compétences sont cloisonnées dans certaines tranches d'âge alors que leur développement devrait s'échelonner tout au long du curriculum. Élaborer des indicateurs de développement de ces compétences pour une évaluation cohérente devient très ardu et on comprend aisément que les enseignants du fondamental ne s'y attardent pas. Cependant, si le décret impose ces socles de compétences comme élément de standardisation, il offre aussi aux enseignants, dans une logique de professionnalisation, la possibilité de créer, dans ce cadre, un programme adapté aux spécificités de leurs populations scolaires. C'est dans cet esprit de « praticien réflexif » que nous devons former et aider nos étudiants à interpréter les textes légaux.

Clarifier les référentiels

Tout d'abord, il est essentiel de clarifier les référentiels. Le programme de la Communauté française reprend les deux axes proposés par les socles communs aux disciplines artistiques² et des deux « étapes » correspondant aux 1^{er} et 2^e cycles ainsi qu'aux 3^e et 4^e cycles. Une mise en page en quatre colonnes représentant les compétences similaires sur la même ligne permet aux étudiants de visualiser les progressions et leur permet d'éventuels aménagements en rétrogradant ou en avançant certaines compétences selon le niveau des élèves.

En résumant certaines compétences similaires en un seul énoncé, l'ensemble du programme d'éducation musicale peut se définir en une cinquantaine de points. Ces données, agrémentées d'illustrations stéréotypées, serviront, à la manière de poupées russes, de base de réflexion à nos recherches de situations d'apprentissage.

Dès le début de la formation, il est essentiel, pour les étudiants, d'acquérir au plus vite un vocabulaire musical de base. Pour ce faire, j'utilise aussi un classement des compétences par contenus identifiables exprimés en action³ et avec des repères de couleurs. Ces compétences se retrouveront sous la forme de jeux de cartes (utilisées lors des préparations de stage ou reprises dans les résumés de leçons vécues en classes) et pour une accessibilité immédiate, sur des panneaux d'affichage illustrés, complétés de concepts pédagogiques plus généraux⁴. Ainsi, dès les premiers cours, les étudiants sont amenés à faire des liens entre les activités proposées en classe et le cadre précis de leur future mission éducative.

Proposer aux étudiants des dispositifs qui favorisent le développement des compétences

Pour assimiler la notion d'apprentissage par compétences, il est essentiel de vivre et de créer, avec les étudiants, des dispositifs favorisant le développement de nos compétences disciplinaires et transversales. Pour le néophyte, l'hétérogénéité des acquis des étudiants, les préjugés face à l'apprentissage « ardu » de la musique, la peur de l'échec, la gestion d'un grand groupe, etc. représentent des obstacles qui nuisent à un apprentissage musical formel. Pourtant, exploités dans un dispositif adapté, ces obstacles se sont révélés être des outils pédagogiques providentiels. La mobilisation des ressources, le questionnement, les conflits sociocognitifs, les moments de métacognition, de structuration, de coévaluation vécus dans un esprit de coopération, de tolérance et de créativité offrent un terrain d'expérimentation idéal au développement de compétences d'éducation artistique que les étudiants pourront transférer dans d'autres disciplines.

Tant pour la conception que pour l'ajustement de situations d'apprentissage, j'utilise comme bases théoriques l'outil d'analyse Comp.A.S.⁵ dont la conception est très pragmatique : la mise en vis-à-vis du point de vue de l'apprenant et de l'enseignant, 10 types d'activités facilement identifiables ainsi que le rôle d'accompagnement de l'enseignant. Je me réfère également à de nombreux ouvrages sur les situations-problèmes⁶.

Les activités, basées sur ce type de situations complexes, sont bien adaptées aux activités de manipulations sonores,

d'orchestration, d'écoute active et d'utilisation des logiciels musicaux. Le contexte culturel précis, la multitude et la variété des ressources personnelles des étudiants, celles disponibles par les médias, le transfert évident des acquis vers d'autres compétences, la recherche en petits groupes, etc. mobilisent facilement les étudiants qui s'investissent avec enthousiasme dans la tâche et dans la réflexion pédagogique qui en découle.

Par contre, pour les apprentissages de pratiques vocales et instrumentales, où la peur de l'erreur est encore culturellement bien ancrée, une pédagogie par objectifs, associée à la progression perceptible de l'apprentissage, paraît dans un premier temps plus sécurisante. Toutefois, dès que les acquisitions techniques deviennent routinières et que certains décalages entre les performances commencent à décourager les plus faibles, le recours à une approche par compétences permet de développer une dimension coopérative et différenciée de ces apprentissages⁷.

Vers une démarche autonome

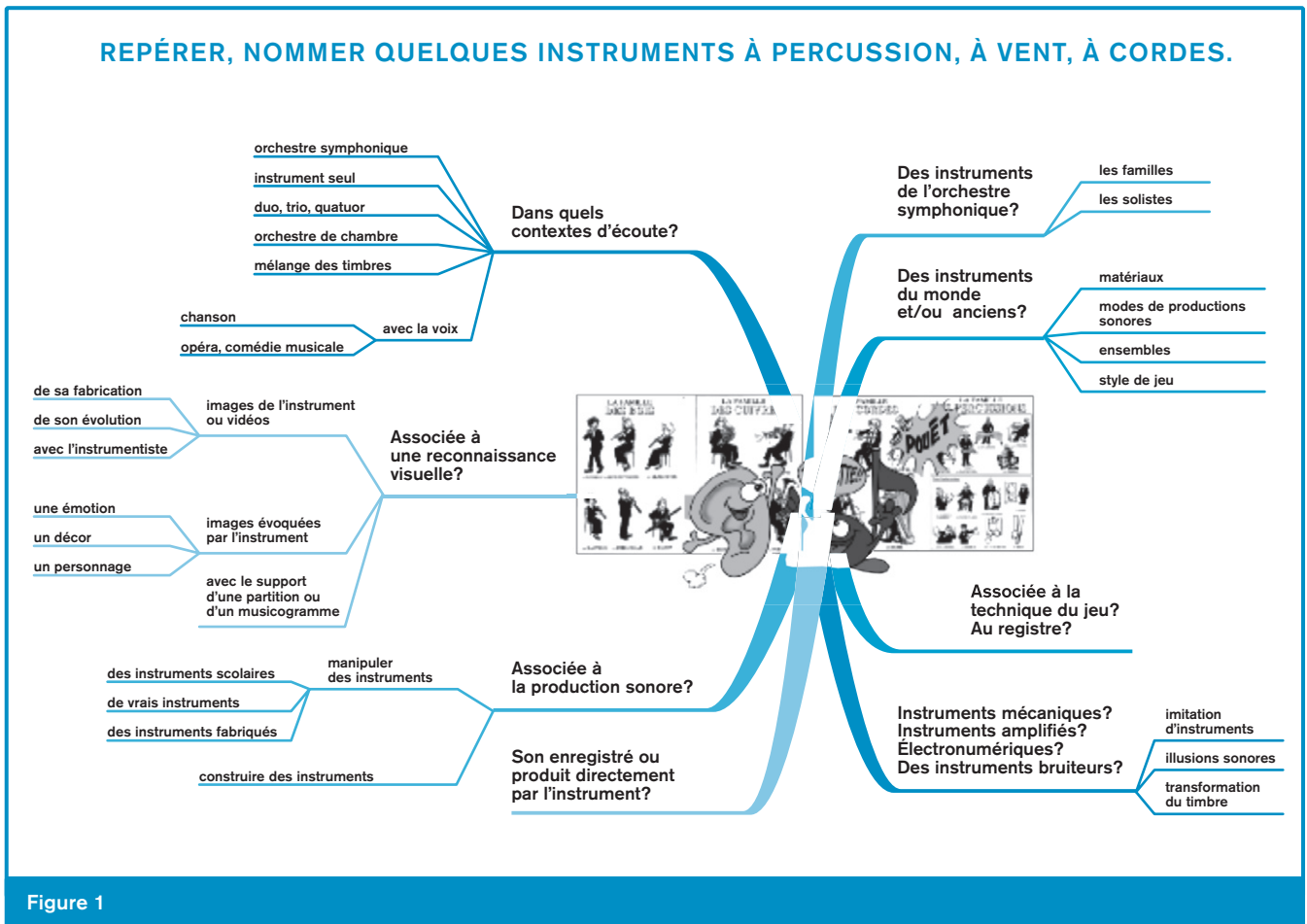
Nous abordons la notion de compétences dès la 1^{ère} année de formation par le biais de synthèse des activités vécues en classe. En 2^e et 3^e Normale Primaire, les activités de réflexion orientées vers le transfert de ces compétences en situation de stage vont s'intensifier. Si les premières expériences de leçon d'éducation musicale sont bien encadrées (obligation de présenter son projet de leçon avant le stage, double correction formative des dossiers de stages), il est illusoire de demander à des élèves débutants une réflexion globale sur l'entièreté du cur-

sus et il est légitime de se focaliser plutôt sur la leçon à réussir. En 3^e Normale Primaire, le stage en 1^{ère} année primaire permet souvent plus d'activités artistiques et la notion de progression peut alors être abordée (surtout pour les activités d'écoute active, similaires aux activités de conscience phonologique préparant à l'apprentissage de la lecture). Une première étape consiste à stimuler le questionnement sur le sens exact de l'énoncé. Cette démarche devrait permettre aux étudiants de créer de façon autonome leur propre progression, adaptée à leur public, mais aussi d'avoir une idée précise de leurs représentations initiales prêtes à s'accorder à « l'école du bon sens ».

L'énoncé sera présenté au centre d'une carte heuristique sous la forme d'une illustration stéréotypée. Exemple : « Repérer, nommer quelques instruments à percussion, à vent, à cordes » (figure 1).

Cet énoncé résume trois compétences du programme dont la progression semblait déjà erronée. Repérer uniquement des percussions au premier cycle en négligeant les autres puis ajouter les vents et les cordes dans les cycles suivants résulte sans doute d'une confusion entre la difficulté du jeu instrumental et la difficulté d'identification des instruments.

Une première lecture basique associerait « percussion, vent, cordes » aux familles de l'orchestre symphonique. Quelques séances d'écoute d'une liste d'instruments, une audition active de *Pierre et le loup* ou de *Piccolo, Saxo et Cie* pourraient nous donner l'illusion d'avoir rempli notre mission. Mais, le verbe « repérer » nous invite à pousser nos recherches vers une dimension de la perception plus élaborée. Dans quels



contextes d'écoute dois-je repérer ces instruments ? Un orchestre, un quatuor, un opéra, un accompagnement de chanson...S'agit-il d'instruments du monde ou anciens ? Avec quelle technique de jeu ? Dans quel registre ? Avec ou sans support visuel ? Manipulé par des enfants ou un musicien professionnel ? Imité ou manipulé par un programme informatique ?

L'organisation de notre questionnaire sous forme de carte heuristique prend ici tout son sens, car il nous permettra de visualiser les liens, les combinaisons et les transferts possibles vers d'autres compétences, mais aussi de stimuler la flexibilité des contextualisations à la vie de la classe (ex. : en lien

avec un projet historique par l'écoute d'une reconstitution des instruments de la préhistoire ; la présentation d'instruments d'un parent d'origine étrangère ; l'audition d'un opéra, sujet d'une prochaine classe sortie...).

Pour faire face aux situations complexes qui seront proposées aux étudiants et qu'ils devront ensuite créer, il est essentiel de déterminer les compétences élémentaires⁸ pour chaque compétence et les référentiels théoriques qui s'y rapportent. Notre questionnaire serait ici « Quels sont les éléments sonores qui nous permettent de reconnaître un instrument ? »

Des auditions ciblées stimuleront la

recherche. En écoutant un clavecin, la plupart des étudiants vont reconnaître une guitare et certains préciseront « picking », la réponse est tout à fait cohérente par rapport à la production sonore de l'instrument et les références culturelles des étudiants. Si ce même clavecin est entendu dans un ensemble baroque, le doute sur l'identification de l'instrument stimulera une réflexion sur le contexte d'écoute. « Repérer et nommer l'origine de la production sonore des instruments à vent, à cordes et à percussion » pourrait être alors une des compétences de base proposée par les étudiants et à automatiser par l'audition d'extraits choisis ou la fabrication d'instruments rudimentaires. Les étudiants trouveront aisément les ressources péda-

gogiques nécessaires à la réalisation de ces auditions variées soit auprès d'éditions spécialisées⁹ soit en explorant les ressources qui leur sont familières dans l'espace du Web.

Discriminer, comparer, apparier, identifier ces données sonores à l'infini révèle ici le caractère développemental de la notion de compétence « chaque compétence se développe tout au long de la vie¹⁰ » et exige la régularité de sa mise en pratique. Au vu du peu d'heures disponibles, ces entraînements individuels et/ou collectifs pourraient être facilités par l'e-learning, l'utilisation d'une plateforme Moodle pour mes étudiants (et les anciens toujours en demande d'informations) devrait me permettre dès l'année prochaine d'expérimenter cet outil « d'auto-socioconstruction des savoirs ».

Pour conclure, la question terminale de chaque réflexion devra cerner la justification du développement de cette compétence, car ils devront, surtout pour notre discipline suspectée de futilité, répondre de leur choix pédagogique. Mais quelle est donc l'utilité de « Repérer, nommer quelques instruments à percussion, à vent, à cordes » ? Au-delà de l'aspect purement cognitif, l'implication des étudiants dans une argumentation émotionnelle et culturelle pourra encore accentuer l'effet attendu de l'apprentissage par compétences à savoir, transformer en profondeur les représentations de l'élève.

NOTE

- 1 Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (24-07-1997), Article 5.
- 2 « S'ouvrir au monde sonore et visuel » et « Agir, exprimer, transférer, créer dans les domaines vocal, verbal, rythmique, instrumental et corporel ».
- 3 « S'exprimer par le rythme », « S'exprimer par la voix », « Écouter », « Lire et écrire la musique », « Agir, créer, s'exprimer ...ensemble ».
- 4 Définition des compétences, du conflit sociocognitif, des degrés de compétences, etc.
- 5 Ph. PARMENTIER, L. PAQUAY, *En quoi les situations d'enseignement apprentissage favorisent-elles la construction de compétences ? Développement d'un outil d'analyse : le Comp.A.S.* - [http ://www.grifed.ucl.ac.be/CompAS-V3-vd.pdf](http://www.grifed.ucl.ac.be/CompAS-V3-vd.pdf)
- 6 G. DE VECCHI, *Une banque de situations-problèmes, tome 2*, (dont quelques exemples en éducation musicale proposés par Isabelle Lamorthe), « Aider les élèves à apprendre », « Faire vivre de véritables situations-problèmes », Paris, Hachette-Education, 2005. M. PIERRET-HANNECART, P. PIERRET, *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 2003.
- 7 Pour la guitare d'accompagnement, j'ai expérimenté une forme d'évaluation formative que j'ai eu l'occasion d'observer dans un cycle 5-8 d'une école Freinet. S'inspirant des traditions des judokas, les « ceintures » de la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury, proposent la construction par les élèves des différents indicateurs qui jalonnent le développement de leurs compétences.
- 8 B. REY, V. CARETTE, A. DEFRANCE, S. KAHN, *Les compétences à l'école, apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck, 2006.
- 9 Exemple : série *Mélomaniac* des Éditions Fuzeau
- 10 J. TARDIF, « L'évaluation des compétences » p.30

BIBLIOGRAPHIE

- Cahiers pédagogiques, *Travailler par compétences*, Paris, CRAP, 2009.
- DE VECCHI G., *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette Education, 1992.
- DE VECCHI G., *Une banque de situations-problèmes, tome 2*, Paris, Hachette Education, 2005.
- DE VECCHI G., CARMONA-MAGNALDI N., *Faire vivre de véritables situations- problèmes*, Paris, Hachette Éducation, 2002.
- GERARD F.-M., *Évaluer des compétences, guide pratique*, Bruxelles, De Boeck, 2009.
- PERRENOUD Ph., *Dix nouvelles compétences pour enseigner, invitation au voyage*, Paris, ESF-éditeur, 1999.
- PIERRET-HANNECART M., PIERRET P., *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*, Bruxelles, De Boeck, 2006.
- REY B., CARETTE V., DEFRANCE A., KAHN S., *Les compétences à l'école, apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck, 2006.
- TARDIF J., *L'évaluation des compétences, documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière éducation, 2006.

La créativité : outil précieux pour une « entrée en matière »

Xavier Bernier

Haute École de la Communauté française en Hainaut, Tournai

Il est un constat regrettable, mais que je fais à chaque début d'année académique : beaucoup d'étudiants, futurs instituteurs primaires au seuil de leur formation, ont une éducation musicale très décousue, voire inexistante, qui leur donne un sentiment d'incompétence musicale très prégnant. Pour la plupart d'entre eux, la musique est à la fois un domaine familier et étranger. Familier parce qu'elle est présente en quasi-permanence dans leurs oreilles (dans les baladeurs mp3, dans les rues, dans les bus, dans les magasins et jusque dans la cafétéria de l'école), le plus souvent sous des formes dominantes stéréotypées, et cette présence leur paraît, je pense, naturelle et indispensable. Étranger parce que la pratique musicale leur semble réservée aux professionnels, aux stars, ou du moins aux « doués ». Ils ont peu de mots pour dire la musique, peu de références, peu de préférences (« J'aime un peu tout ») ; ils ont rarement fréquenté des musiques qui sortent du format « chanson » ou « danse » ; la confiance dans leur voix chantée leur fait, en général, défaut (« Je vous préviens : je chante comme une casserole ! »). Or, si j'en crois les textes officiels, dont l'un des mots-clés pour l'éducation artistique est « créativité »,

mon rôle est d'aider ces jeunes adultes à devenir à leur tour des éducateurs musicaux, capables de « donner aux enfants les possibilités matérielles et techniques leur permettant d'exprimer en toute liberté leur personnalité et leurs émotions au travers de langages non conventionnels¹. »

Jusqu'il y a peu, mon travail, bien que visant à s'ancrer « dans la réalité professionnelle visée par la formation² », laissait peu de place à la créativité. C'est que, formé à l'écriture musicale classique par de longues heures de contrepoint rigoureux, passé moi-même par le sacro-saint Premier Prix de solfège, j'étais adepte (ou victime) d'une « pédagogie des préalables », comme la nomme le pédagogue français Philippe Meirieu : avant de faire (de la musique), il faut prouver qu'on en est digne ! Apprends d'abord la musique, apprends le solfège, la théorie musicale, maîtrise ton instrument, après, tu pourras – peut-être – faire de la musique.

Ces idées excluent une créativité sans pré-requis importants. Bien entendu, il ne suffit pas de dire « Soyez créatifs ! » pour qu'une création intéressante se produise. Comment aller au-delà des bon-

nes intentions en la matière sans tourner en rond ou « faire n'importe quoi » ?

Une série de rencontres (dont celle avec la pédagogie Jaques-Dalcroze, à Genève) m'ont encouragé à explorer avec les étudiants les chemins passionnants d'un travail de composition sans pré-requis, mais qui s'appuie pourtant sur le déjà-là, tel qu'il est. Ce travail, par le défi qu'il représente et le plaisir qui s'y rattache, peut être à la fois une porte d'accès à la pratique musicale et un puissant moteur de l'envie d'apprendre. Cet article a pour but de vous exposer mon expérience en la matière, qui, au-delà de la découverte d'une « méthode d'éducation musicale », me semble toucher à un problème essentiel : la remise en question du rapport des instituteurs à la musique.

Les trois premières séances de cours que je propose aux étudiants se veulent une « entrée en matière » au sens littéral de l'expression. Voici comment elles se déroulent.

Les étudiants sont assis en cercle autour des instruments dont nous disposons à la HECFH-Tournai : percussions à lames, petites percussions, instruments « bruiteurs », mais aussi piano et flûtes à coulisse, ocarina, bouteilles en verre, instruments « du monde » (dont tambours de samba). La consigne est la suivante : « Ensemble (tous les étudiants présents), sans concertation préalable, jouez une musique qui dure entre deux et trois minutes, avec un début et une fin, du silence avant et du silence après. Chacun choisit un ou plusieurs instruments à sa guise, peut en changer en cours de route et a le droit d'utiliser sa voix sans paroles. » Une fois qu'ils ont compris/admis qu'ils pouvaient faire (enfin!) n'importe quoi, les étudiants se livrent souvent à cette production spon-

tanée avec une joie enfantine, à tel point qu'ils en oublient en général la consigne de durée. Je vois dans cette joyeuse étape une première brèche dans le cercle vicieux du sentiment d'incompétence musicale. Cette production est enregistrée.

Après un rappel des consignes, on l'écoute ensemble avec cette question à l'esprit : « Est-ce que c'est de la musique ? » et, en second lieu : « Qu'est-ce qui me plaît/me déplaît dans ce que l'on a produit ». La discussion entamée alors vise à faire formuler par les étudiants l'idée qu'une musique est une production sonore organisée, notamment rythmiquement, et qui vise à traduire une émotion. Pour conforter cette idée, sans pourtant orienter la suite vers une esthétique trop cadrante ou paralysante, je fais écouter un extrait de *Black Angels*, œuvre atonale de George Crumb, en mettant en évidence le fait qu'au-delà de l'aspect anarchique et déroutant de cette musique, émotion et organisation sont très perceptibles.

Les étudiants sont ensuite amenés à choisir comment ils vont organiser leur propre musique, à partir de cette ébauche. Quels instruments, quels rythmes vont-ils utiliser ? Comment l'intensité va-t-elle évoluer ? Si des mélodies ont été esquissées, comment les précise-t-on et à quel moment vont-elles apparaître ? Comment les met-on en valeur ? Au tableau, je me fais le secrétaire des étudiants et nous élaborons ensemble le plan-musicogramme de leur composition. Suite aux remarques formulées, tentant d'être fidèles à ce plan, les étudiants produisent une seconde tentative, elle aussi enregistrée, écoutée et commentée. Pas à pas, tentative après tentative, par l'écoute et la critique constructive, émerge une première création musicale organisée et sensible.

Des réflexions du type « On est étonnés d'entendre ce que ça donne ; à vrai dire quand vous nous avez donné la consigne, personnellement, je ne pensais pas qu'on pourrait arriver à un tel résultat ! » montrent que les étudiants sont, au départ, peu conscients de leur potentiel musical. C'est qu'ils sont tout imprégnés de ce que le sociologue Pierre Bourdieu appelle « les idéologies du don », héritage du Romantisme que conforte si bien notre société et qui, selon lui, « représente ce par quoi les dominants visent à produire une théodicée de leur propre privilège³ ». Un pas est franchi : la non-confiance en soi est ébranlée ! Les étudiants ont ici l'occasion de s'approprier à la fois la matière musicale et un langage pour en parler. Bien entendu, les limites des étudiants et l'hétérogénéité de leurs niveaux réapparaissent rapidement : difficultés à ressentir une pulsation, une carrure, technique instrumentale inexistante... Je veux croire qu'elles sont alors vécues davantage comme des obstacles à franchir dans la construction du projet commun, plutôt que comme des interdictions d'essayer. Les difficultés sont alors plus clairement identifiées et isolées, alors qu'elles se traduisaient souvent, au départ, par un jugement global et définitif : « Moi, je vous préviens, je suis nulle en musique ».

Plus tard dans l'année, après être passés par des apprentissages plus traditionnels (au travers desquels sont notamment abordées et ressenties les notions de pulsation et de rythme, de hauteur, d'intensité, de timbre), les étudiants de première année vont devoir créer de courtes séquences musicales improvisées, inspirées par une succession d'images contrastées.

Pour conclure la première année, les étudiants sont évalués entre autres sur

une composition, qu'ils construisent durant quatre séances, par groupes de huit personnes, autour d'une suite d'images choisies par eux. Pour ce faire, ils sont invités à utiliser la méthode par essais-autoévaluation découverte aux cours des premières séances ; les groupes enregistrent leurs musiques, aux différents stades de leur élaboration, au moyen d'un ordinateur équipé du logiciel libre Audacity, dont l'utilisation fait l'objet d'un mode d'emploi rédigé par mes soins. Mon rôle est alors celui d'un expert-accompagnateur. L'évaluation finale prend en compte la qualité et l'efficacité de la composition, mais aussi l'utilisation des instruments et la qualité de l'interprétation, puisque les étudiants doivent me rendre un enregistrement de leur musique et jouer en direct leur composition deux fois de suite, la première sans les images, la seconde avec les images. Leurs compositions doivent éviter autant que possible le bruitage des images, pour tendre à une traduction sonore efficace des émotions qu'elles suscitent.

Le travail créatif en deuxième année consiste en la réalisation d'une musique de scène, en partie instrumentale, en partie chantée ou slamée, dans le cadre d'un projet interdisciplinaire de spectacle. Celui-ci, qui associe la musique à la maîtrise de la langue et aux arts plastiques, est centré sur la réécriture et la mise en scène d'un conte ou d'une légende traditionnelle, par groupes de six à dix étudiants et à destination d'un public d'enfants du primaire et d'adultes handicapés. Les étudiants connaissent alors la fierté de voir leur création confrontée à un public (et en général plébiscitée par celui-ci!).

Enfin, une piste de travail potentiellement passionnante s'ouvre pour la troisième année : la réinvention par les étudiants de certaines « tartes à la crème »

de la musique à programme (les incontournables *Pierre et le loup*, *Carnaval des animaux*, *Quatre saisons*, etc.) dont ils pourraient analyser les grandes lignes avant de les réinterpréter à leur manière et avec leurs moyens.

Ces expériences me confrontent à des questions nouvelles : comment me positionner en accompagnateur pour que les étudiants se sentent à la fois soutenus et libres ? Comment guider sans « faire à la place de », en veillant à ce que le résultat soit suffisamment valorisant pour ne pas revenir à la case départ ? Comment, dans le travail de groupe, éviter les écueils d'un partage inégal des tâches, d'une implication hétérogène, de leaderships envahissants ? Comment m'assurer que la finalité de ce type d'apprentissage collaboratif soit l'acquisition par tous de compétences nouvelles et non l'obtention d'un beau « produit » ? Comment valoriser les compositions des étudiants sans tomber dans une évaluation de type École des Fans, vidée de sa substance car trop uniformément généreuse ? Enfin, comment consacrer suffisamment de temps aux tâtonnements des étudiants sans faire l'impasse sur des apprentissages plus classiques mais tout aussi nécessaires, sans perdre de vue les réalités du métier ?

Ce travail reste donc à affiner, à mieux modéliser, mieux accompagner, mieux relier au travail avec les enfants du primaire, mais me semble plein de promesses. D'année en année, les consignes se précisent, l'organisation se rationalise, de nouveaux outils et garde-fous sont mis en place pour que ce travail soit vécu davantage comme un véritable apprentissage que comme une expérience plus ou moins amusante. Une créativité bien pensée peut être un moteur permanent de l'éducation musicale d'aujourd'hui. J'en suis convaincu :

la composition, l'improvisation libre, la découverte de modèles efficaces de travail créatif, adaptés aux réalités actuelles du métier, devraient occuper une place plus centrale dans les formations des musiciens-pédagogues.

NOTES

- 1 Programme de l'enseignement fondamental de la Communauté française 2009, vol. I, p. 302
- 2 Décret de la CF du 17 juillet 2002, définissant le CAPAES
- 3 Meirieu, P., *Itinéraire des pédagogies de groupe - Apprendre en groupe-1*. Lyon, Chronique sociale, 1996.

Expériences pédagogiques dans le cadre de la formation d'enseignants : de l'adéquation des contenus et des programmes

Bernard Dubois

Haute École de la Communauté française en Hainaut, Tournai

Demandez l'programme !

D'emblée, il nous faut faire le constat que depuis que nous ne sommes plus directement sous la tutelle d'un inspecteur, les contenus de nos cours bénéficient d'une grande liberté quant aux cadres proposés dans les différents programmes que sont ceux du fondamental (spécifiques à chaque P.O, Communauté française, Union des villes et des communes, Libre subventionné). Néanmoins, soucieux que nous sommes de rester très pragmatiques, j'ai entrepris de compiler très en détail le programme de l'enseignement officiel.

Après quelques relectures attentives, nous avons bien une idée plus précise du contenu mais – et c'est un atout démocratique – le programme ne se limite qu'à libeller des compétences dont certaines sont à certifier. Pour le dire plus simplement, il identifie ce qu'il faudrait faire mais jamais comment le faire. Par bonheur aussi, le programme permet d'oser la pluridisciplinarité. D'ailleurs, la version 2009 propose plusieurs liens

possibles entre l'éducation musicale et l'éducation physique, l'éducation aux médias, l'éveil scientifique, le savoir parler, les grandeurs, l'éducation plastique et, pour peu que nous chantions en langue étrangère, on y trouverait évidemment un lien avec la discipline des langues modernes.

Il n'est donc pas ici besoin de démontrer qu'il faut le faire puisque le Programme nous en a déjà tracé la voie. Par contre, il est maintenant question de se trouver les moyens d'action, de tenter d'identifier comment le faire.

Nous nous sommes attelés à dresser un tableau reprenant chacune des « cases » du programme de l'enseignement officiel, quelle que soit la discipline, et de poser chaque fois cette question : est-il possible de travailler cette compétence en Éducation musicale ? Parfois, en usant d'un peu d'imagination, nous pouvions répondre par l'affirmative. C'est ainsi que nous en étions arrivés à dresser une liste de plus de 150 compétences sur les 2095 qui y sont

répertoriées. Voici qui permet d'entrevoir de réelles passerelles interdisciplinaires entre ce que l'on appelle « l'heure de musique » et les autres disciplines ; voici qu'il existe au moins une centaine de situations qui peuvent être abordées de façon pluridisciplinaire.

Bien évidemment, cette nouvelle approche du programme oblige à remettre en question cette « heure de musique ». Trop souvent, nous faisons le constat qu'elle est allègrement rayée des priorités dans l'horaire de l'enfant lui préférant une heure d'arithmétique ou d'orthographe. Pour ces bonnes raisons, il est notoire de ne pas éprouver le moindre remord voire même de se féliciter de le faire mais le grand perdant reste l'enfant qui n'aura pas eu l'occasion de la vivre.

La faute à PISA

C'est vrai, les critères qui alimentent l'enquête PISA ne concernent que les trois disciplines que l'on nous fait croire comme étant les plus « nobles » alors que nous, qui sommes du côté de la divergence, nous avons compris depuis longtemps que ce triptyque que sont la langue maternelle, la mathématique et l'éveil scientifique ne peut pas se suffire à former l'homme de demain. Cette enquête étant mise à jour tous les trois ans, elle est devenue un fer de lance de nos responsables politiques alimentant du même coup toutes les stratégies de développement de la Recherche.

Il en résulte sur le terrain des enseignants contraints de répondre aux préoccupations ministérielles parce que les évaluations externes (qui sont proposées dans toutes les écoles de la Commu-

			COMPÉTENCE	CHANSON	INSTRUMENT	MUSIQUE	DANSE	AUTRE PROPOSITION
4	DI	c	exécuter des mouvements et déplacements simples libres ou dirigés	exécuter les mouvements d'une chanson à gestes	initier aux trois gestes (frapper, frotter, secouer)	inventer des mouvements de bras et de jambes	Utiliser des tempi 60 ou 80	
96	DM		exprimer la pulsation ou la rythmique binaire ou ternaire par une action motrice (ajuster, appliquer, achever)	frapper dans les mains ou marcher en chantant	utiliser les percussions frappées et frottées	frapper dans les mains ou marcher en chantant le thème	exécuter une marche rythmée	
321	DM		maîtriser la phonation et la respiration dans les jeux vocaux et chants	pratiquer des jeux vocaux (Hauteur, Intensité, Durée, Timbre)	pratiquer des jeux vocaux de durée et d'intensité		associer un mouvement à l'inspiration ou l'expiration	associer un mot, une expression à l'inspiration ou l'expiration
1819	DS		interpréter vocalement dans des ambiances variées d'exécution	interpréter avec fatigue, joie, peine, pleur, angoisse, ...			interpréter avec fatigue, joie, peine, pleur, angoisse, ...	Réciter, déclamer avec fatigue, joie, peine, pleur, angoisse, ...
1880	DS		Respecter les consignes du meneur, percevoir que l'on fait partie d'un groupe, développer les comportements de sociabilité (tolérance, critique, ...)	mettre en mouvement chacun des membres suivant la vélocité à exprimer (percussions corporelles aussi) Comprendre et respecter le geste du meneur			Danser en respectant les contraintes de précision des mouvements et figures	pratiquer les percussions corporelles

Figure 1

nauté française à l'instar des anciennes épreuves « du cantonal ») sont totalement orientées dans ce sens. À lire le contenu de ces évaluations externes, l'enseignant constate que nos décideurs ont clairement identifié les disciplines pour lesquelles ils espèrent voir une nette évolution : français, mathématique, éveil scientifique, historique et géographique. Reléguées donc au second plan les autres disciplines, comme les langues modernes et celles qui concernent l'éducation comme l'éducation physique, l'éducation artistique, l'éducation aux médias, l'éducation par la technologie. Il

ne faut pas être un expert en étude sociopolitique pour comprendre que cela sous-entend que l'école n'a plus pour mission première d'agir dans le sens de l'éducation mais dans le sens de la formation des savoirs qui pourront entrer dans le domaine marchand. Ne s'intéressant plus qu'à cette triple priorité, ne semblant plus contrôler que celle-là, les enseignants trouvent légitime de considérer les autres disciplines comme accessoires et ils n'en sont d'ailleurs pas inquiétés. Il suffit d'observer le contenu des évaluations externes pour s'en convaincre.

L'heure de musique

De nombreux ouvrages nous font part des réflexions déjà menées sur le sujet mais, au regard de ce qui est constaté ci-avant, il est indéniable que la question se pose de la pertinence de l'éducation musicale dans ces nouvelles perspectives. Il semble qu'il ne s'agit plus d'entrevoir l'éducation musicale comme une discipline mais bien comme une forme particulière d'approcher les compétences libellées dans le programme. Certes,

les musiciens voudraient qu'il subsiste quelques préceptes purement disciplinaires comme le chant ou les éléments utilisables dans la pratique instrumentale mais il est temps de se rendre compte qu'à tenter de sauvegarder cela, on restreint inmanquablement le capital d'heures disponibles à l'autre approche toute pluridisciplinaire. L'heure est venue d'admettre qu'il ne nous est plus demandé de former des enseignants capables de former des enfants à la pratique musicale mais bien de révéler à nos futurs maîtres leur capacité *d'ouvrir l'enfant au monde sonore* et de lui permettre *d'agir, d'exprimer, de transférer et de créer dans les différents domaines* (verbal, vocal, instrumental et corporel). Il est donc bien question de veiller à rencontrer ces compétences de façon pluridisciplinaire et de faire le deuil des approches plus académiques en sachant, et en le regrettant, que cette façon de faire concourt à la formatisation des esprits plutôt qu'à leur enrichissement culturel.



Viser l'objectif

Le tableau ¹ que nous avons dressé sous format Excel propose, pour chaque libellé numéroté, des pistes de mise en œuvre en utilisant selon le cas : une chanson, un instrument, un extrait musical, une danse ou encore un autre support.

Prenons par exemple la compétence n° 4 (figure 1), qui concerne le premier degré primaire en éducation psychomotrice : « Maîtriser et coordonner des mouvements fondamentaux dans des situations simples » c'est une compétence qui peut aussi être travaillée en Éducation musicale (1847, 1863, 1868)

cela signifie en pratique qu'il faut permettre à l'étudiant/effectuant *d'exécuter des mouvements et déplacements simples libres ou dirigés* :

- **au départ d'une chanson** : exécuter les mouvements d'une chanson à gestes
- **au départ de l'instrumentarium** : initier aux trois gestes (frapper, frotter, secouer)
- **au départ d'une musique** : inventer des mouvements de bras, de jambes, ...
- **au départ d'une danse** : utiliser des tempi 60 ou 80

Puisqu'il s'agit d'éducation psychomotrice, nous imaginons aisément que cela pourrait se faire. Il reste néanmoins à trouver le support concret que nous utiliserions entre *Jean Petit qui danse*, *Danse d'Hélène* ou *Nagawicka et His-kiwiwi* ; entre le chant parlé et le jeu dansé.

Quoi qu'il en soit, la mission de l'enseignant relève également de l'évaluation et cette compétence n° 4 est transcrite en bleu dans une case grisée : il est question de pouvoir la certifier comme acquise ou non. Ainsi se pose la question de l'objectif opérationnel qui permettra d'évaluer selon des critères observables. Nous n'allons pas polémiquer sur l'utilisation de tel terme ou telle expression et nous proposons de rester centrés sur le fond du sujet : comment établir ces critères ? Mes collègues psychopédagogues se sont penchés sur le sujet avant moi et l'on préconise, au sein de notre Haute École, la formulation suivante : « étant donné ... – *identifier les moyens* – l'enfant sera capable de ... – *identifier une action concrète et observable* – selon les critères de réussite suivants – *lister les deux ou trois critères à rencontrer* ». Bien que formulé de façon

à rendre cet objectif tout à fait opérationnalisant, il reste à chacun la liberté d'appliquer une marge de tolérance à savoir si l'enfant a rencontré complètement cet objectif ou plus ou moins bien, avec plus ou moins de difficultés.

NOTE

- ¹ Pour consulter ce tableau complet, <http://home.base.be/vt621735/Competences.xls>

**2. Quelles complémentarités
entres les cours de
formation musicale et
de formation instrumentale ?
Témoignages de
directeurs d'académies**

Les relations entre formation musicale et instrumentale

Joseph Gilet

Directeur du Conservatoire de Verviers

Depuis que la musique a acquis sa grammaire et son orthographe, depuis que les partitions manuscrites puis imprimées se sont propagées à travers l'Europe, depuis que les compositeurs ont développé des contrepoints et des harmonies de plus en plus complexes, la transmission orale a cédé le pas à la rigueur de l'écrit. Rapidement, les compositeurs ont été confrontés aux difficultés qu'éprouvaient les musiciens à chanter ou jouer dans l'instant les partitions qui leur étaient présentées. Les conditions étaient réunies pour que l'apprentissage spécifique du « solfège » voie le jour et que des compositeurs-pédagogues se penchent avec ardeur sur la collecte et l'écriture de pièces ou de leçons progressives, traitant de difficultés propres et croissantes.

Dès le XIX^e siècle l'évolution du langage musical s'accélère, alimentant les frustrations des compositeurs vis-à-vis des interprètes. Le sentiment que « le niveau baisse » s'amplifie. Chacun cherche la solution miracle à cette problématique : les uns en poussant les difficultés solfégiques à leur paroxysme, d'autres en se passant du solfège chanté pour débiter immédiatement par la lecture instrumentale.

Si l'on se penche sur les écrits des pédagogues des différentes générations qui se sont succédé depuis l'invention du solfège, nous constaterons que : au départ, le niveau était bas (ce qui a justifié la création de cette formation en parallèle à l'instrument), que : chaque génération s'est plainte que ce niveau baisse et que : ... ne parlons pas de la suivante. Nous en serions arrivés, aujourd'hui, à bien moins que rien... Un paradoxe, lorsque l'on observe la grande, voire parfaite, maîtrise technique nécessaire et rencontrée dans l'interprétation des musiques aujourd'hui, en public ou sur des supports numériques.

Le fossé existant entre les attentes des professionnels et des amateurs a conduit la Communauté française à instaurer par Décret en 1998 une nouvelle structure de son enseignement artistique, avec, pour ce qui nous occupe, trois conséquences majeures : premièrement, l'objectif déclaré de concourir à l'épanouissement des élèves, deuxièmement, l'instauration de filières spécifiques pour les amateurs (qualification) et les étudiants qui pourraient se destiner à la profession (transition) et troisièmement, la transformation du cours de « solfège » en cours de « formation musicale ».

Évolution ou bouleversement des mentalités ?



Le premier semble être une évidence... alors qu'il me paraît à lui seul créer une vraie révolution dans nos approches pédagogiques. Le « savoir-être » prendrait le pas sur le « savoir-faire ». Un choc de valeurs difficilement conciliables ? Former les virtuoses de demain ou donner aux futurs adultes les moyens de s'épanouir ou de fuir¹ les agressions de la vie quotidienne ? Le deuxième permet de différencier nettement les moyens et contenus de formations dont les objectifs divergent. Le troisième induit deux changements profonds : le contenu s'élargit et le cours de formation musicale, défini en cours de base, peut se suffire à lui-même en n'étant plus le vassal du cours de chant ou d'instrument.

Ainsi, les professeurs de chant ou d'instrument ne peuvent plus considérer que le cours de solfège sert avant tout à dégrossir tous les paramètres théoriques, d'audition et de lecture (y compris instrumentale...), leur permettant de se consacrer entièrement à l'apprentissage de leur instrument. Les enfants ressentent cette réalité, tel l'élève qui quitte son cours de piano pour se rendre à son cours de formation musicale en disant à son professeur : « maintenant, je vais au cours de musique ».

Les professeurs s'en trouvent partagés entre l'enthousiasme né d'une grande ouverture pédagogique leur permettant de s'adapter à chaque élève en particulier et l'incompréhension mutuelle, génératrice de sentiments de frustrations liés à la baisse du niveau et à l'absence de reconnaissance des difficultés rencontrées.

L'observation et l'étude du fonctionnement du cerveau nous permet aujourd'hui de mettre des mots, d'analyser, de comprendre les processus permettant d'une part la lecture et la reproduction vocale ou la lecture et l'écoute intérieure et, d'autre part, la reproduction immédiate au moyen d'un instrument. Un des ouvrages qui m'a le plus interpellé sur le sujet est « Le Cerveau de Mozart² ». L'auteur, neuropsychologue et musicien averti, démonte avec une extrême précision les processus liés à la reconnaissance et à la mémorisation des sons (hauteurs, intervalles, harmonies, durées, timbres, intensités, mais aussi le contexte analytique, les formes, les cycles, le contexte émotionnel, les associations des langages musicaux et verbaux, ...). Nous y découvrons à quel point chacun de ces multiples paramètres est tout d'abord analysé par le néocortex, décomposé dans ses multiples composants, mémorisé dans des zones spécifiques de stockage composées d'une infinité de neurones. L'apprentissage développe les autoroutes entre ces multiples zones via des influx nerveux et des médiateurs chimiques : les synapses. L'apprentissage permet de (re)partir d'informations « simples » (un son, une durée), de les (ré)associer en une information complexe (deux sons, deux timbres, deux durées, etc. différents) et enfin l'utiliser (entendre intérieurement, reproduire, chanter, jouer, s'associer, improviser...).

Nous découvrons vite que les zones du cerveau concernées par la reconnaissance des signes et de leur logique propre, de leur signification, du temps (situées dans l'hémisphère gauche) sont distinctes des zones qui sont impliquées dans toutes les activités réflexes (dans l'hémisphère droit), dont les mouvements corporels permettant une production instrumentale.

 De moments d'échanges entre professeurs de formations musicale et instrumentale peuvent initier de nombreux liens. Établir une relation de confiance et de respect permettra de découvrir et prendre conscience du travail de « l'autre ». 

Le néocortex se développant dès l'âge de cinq ou six ans, l'apprentissage antérieur à cet âge se fait essentiellement par mémorisation – imitation – reproduction, sans avoir recours aux fonctions analytiques. C'est une période déterminante pour tout ce qui touche au développement des zones de mémorisation des différents paramètres sonores et de leur interaction, ainsi que pour le développement psychomoteur. C'est un moment particulièrement propice à l'établissement d'une « oreille absolue », par exemple.

Après six ans et dans les années qui suivront jusqu'à l'âge adulte, l'apprentissage devient de plus en plus analytique. Lorsque les enfants parviennent à l'âge de sept ans dans nos académies, il ne serait pas trop tard pour focaliser tout l'apprentissage sur la mémorisation – imitation – reproduction, au lieu de se focaliser immédiatement sur la lecture. Pourtant, nous agissons comme s'il y avait urgence de préparer les enfants à la lecture... instrumentale.

De cette étude du fonctionnement du cerveau, il se déduit facilement que la lecture solfégique ne prend en compte que très partiellement les apprentissages et processus à mettre en place pour devenir un bon lecteur à l'instrument. Alors que dans une classe de formation musicale, le travail de groupe permet

d'isoler et de développer la sensation de pulsation, de tempo, de cycle, d'anacrouse, l'audition et la mémorisation, l'audition intérieure, la rapidité de lecture et l'anticipation, la respiration, la formation instrumentale travaillera principalement sur toutes les activités corporelles : la respiration bien sûr, mais aussi les doigts, la position du corps, les bras, favorisant le développement d'automatismes corporels, essentiellement digitaux. La mémoire du pianiste est-elle prioritairement cognitive (la construction, les thèmes, les cadences, l'accompagnement...) ou digitale, l'oreille servant de contrôle (après) ou l'instrumentiste pré-entend-il ce qu'il va jouer (avant) ?

Lors de l'apprentissage, l'attention de l'instrumentiste est accaparée par tous les paramètres techniques. Les automatismes éventuellement acquis au cours de formation musicale sont mis en veilleuse. Dès lors, de même que la « puissance » du cerveau, associée au concept d'intelligence, se mesure à la qualité et à la quantité des « autoroutes de l'information », créer et favoriser des liens entre ces deux apprentissages devient essentiel, tant pour l'un que pour l'autre.

De moments d'échanges entre professeurs de formations musicale et instrumentale peuvent initier de nombreux

liens. Établir une relation de confiance et de respect permettra de découvrir et prendre conscience du travail de « l'autre » ; au feu les phrases assassines qui toutes veulent dire : qu'apprends-tu au solfège ? Par exemple : - quelles méthodologies utilisées pour quels apprentissages (si b Majeur se voit avec l'échelle des quintes en FM – deux touches noires au piano...), - quel est le vocabulaire spécifique employé (ta ti ti ta – croche deux doubles croche ...), - quelles sont les matières effleurées, vues ou consolidées, - quelle est la façon d'être avant le « moment musical » (se tenir, respiration, sensation, imaginaire, conscience, pulsation, sensation,...) ?

Par exemple, ces liens peuvent se renforcer via : - un journal de classe commun (chacun peut y suivre les matières vues et l'évolution du travail de l'autre) ; - un « cahier de formation musicale » dans lequel nous retrouverons chapitre par chapitre, ligne par ligne, toutes les matières abordées tant en FM qu'à l'instrument ; à côté de celles-ci, l'élève met des repères spécifiques, suivant que la matière est effleurée, vue ou consolidée... Créer des liens, c'est aussi inciter l'élève à jouer le répertoire FM à l'instrument et inversement, à s'en servir comme support à la créativité instrumentale...

Quant à l'apprentissage de la lecture instrumentale, il trouvera un contexte favorable au sein d'ensembles instrumentaux (des petits groupes aux fanfares et orchestres) ; ces ensembles permettent aux débutants de faire leurs armes en étant tirés vers le haut par les plus aguerris.

En guise de conclusion, je souhaite revenir au « Cerveau de Mozart ». L'auteur démontre que la musique, par la multiplicité des zones activées et la den-

sité du réseau autoroutier, est une des activités cérébrales parmi les plus complexes ; il en déduit que son apprentissage dès le plus jeune âge est de nature à développer les aptitudes tant mathématiques et logiques que langagières, les facultés de mémorisation à court, moyen et long terme, la gestion des émotions et des relations humaines. Il termine en offrant aux pédagogues un des plus beaux cadeaux imaginables : le génie de Mozart tient quasi exclusivement de l'apprentissage et si peu de la génétique. L'enseignement, le plus beau métier du monde...

NOTES

- 1 Henri Laborit, *Éloge de la Fuite*, Paris, R. Laffont, 1976.
- 2 Bernard Lechevalier et Jean Cambier, *Le cerveau de Mozart*, Paris, O. Jacob, 2003. Voir aussi : Bernard Lechevalier, *Le cerveau mélomane de Baudelaire. Musique et neuropsychologie*, Paris, O. Jacob, 2010. Et encore : Olivier Sacks, *Musicophilia : la Musique, le cerveau et nous*, Paris, Seuil, 2008.

« Mais alors, ce sont les mêmes notes ? »

François Lauwers

Directeur de l'Académie de Molenbeek-Saint-Jean

Cette perle d'élève est une des dernières à laquelle j'ai eu droit durant ma carrière de professeur de guitare. Ce jeune élève venait de prendre conscience, après plusieurs mois d'apprentissage, de ce qu'en effet, on utilisait le même langage, les mêmes notes, à l'instrument et au cours de FM*. Ce mot est révélateur, mais c'est mon expérience, d'enseignant d'abord et de directeur ensuite qui a alimenté cette modeste contribution.

J'ai bien dû le constater : le fossé entre les cours de Formation Instrumentale (FI) et de Formation Musicale (FM) n'a cessé de croître. À l'instrument, les élèves éprouvent de plus en plus de difficultés à déchiffrer ; réaliser des rythmes - même simples - devient laborieux et l'analyse des morceaux n'est quasiment plus jamais abordée. C'est comme si la « planète FM » - pour paraphraser une méthode bien connue - et la « planète FI » étaient en orbite autour de soleils différents. Comme si les savoirs acquis d'un côté ne pouvaient pas être exploités de l'autre. Peu d'élèves (ceux que certains appellent les « bons élèves ») passent à travers les mailles du filet, font le lien entre les différents cours et progressent harmonieusement. Pour beaucoup d'autres, le risque de démotivation est grand. Le constat est peut-être fort

amer et tout n'est sans doute pas aussi noir : souvent, au prix de patience et de persévérance, nous arrivons à préparer les élèves et à les présenter en public. La satisfaction, la fierté des jeunes musiciens - et de leurs parents - est alors une des belles récompenses du travail accompli. Il n'empêche, souvent, tout est à recommencer pour le morceau suivant ...

Faut-il dès lors supprimer la FM ?

La question est provocatrice. Mais les Allemands, dont on se plaît à vanter la qualité de l'enseignement musical, n'ont-ils pas supprimé le cours de solfège ? J'avoue que cette idée m'est venue plusieurs fois à l'esprit alors que j'enseignais : puisque les matières apprises en FM ne semblaient pas aider mes élèves, ne valait-il pas mieux supprimer le cours et libérer ainsi du temps à consacrer à l'instrument ?

Depuis que j'exerce la fonction de directeur, j'ai radicalement changé d'avis. Pourquoi ce revirement ? J'ai découvert la FM ! Ce qui m'a très vite frappé, c'est le rôle inestimable de ce

cours dans la socialisation des élèves : ils s'y rencontrent, y découvrent d'autres instruments, y évoquent leurs difficultés, les musiques qu'ils apprécient ou le « Mondial » ; bref, ils créent des liens ! D'autres cours rempliront le même rôle plus tard : la chorale, l'orchestre... Cet aspect me paraît essentiel dans la vie de l'académie, dans l'ambiance qui y règne.

Mais cette « socialisation » est tout aussi importante pour la formation des élèves. Le cours de FM est le premier endroit où, par le biais du chant choral, on va pouvoir faire de la musique ensemble. Le chant choral est formateur : on apprend à respirer, à avoir une meilleure attitude corporelle, on développe son oreille, son sens de l'écoute et du rythme, on construit son répertoire etc. Et, avant tout, on découvre la joie et le plaisir de pratiquer la musique ensemble ! Cette vision est un peu idyllique : tous les élèves ne rêvent pas de chanter et cela peut même en rebuter certains. Ceux-ci ne devraient pas être rejetés pour autant. Je pense malgré tout que le chant choral doit constituer la base du cours de FM dans les premières années de l'apprentissage. C'est vers ce premier objectif qu'à mon sens, il faut orienter le cours.

Un deuxième objectif résulte de la constatation suivante : les enfants arrivent à l'académie en ayant très peu, voire aucun bagage musical. La suppression quasi totale des cours de musique en maternelle et en primaire, l'évolution de la société sans doute, font qu'il y a un grand déficit à combler. Souvent, le choix de l'instrument ne résulte pas d'un choix conscient. On se tourne vers les instruments les plus connus, piano et guitare, dont les classes connaissent des listes d'attente interminables. Apprendre à écouter, découvrir la musique classi-

que, populaire, le jazz, connaître le répertoire de son instrument, celui d'autres instruments : voilà bien le deuxième objectif que doit viser la formation initiale.

Et l'apprentissage de la lecture alors ? On a vu plus haut qu'il est de moins en moins efficace, que ce qui s'apprend en FM n'est pas ou est mal utilisé en FI. Sans enfoncer des portes ouvertes, il est connu maintenant que les mécanismes d'apprentissage de la lecture sont différents dans les deux cours. Différents mais complémentaires, l'un venant renforcer l'autre. Je pense très sincèrement que l'apprentissage de la lecture, du moins au début, est plus efficace lorsqu'il se fait à l'instrument. Le cours de FM pouvant aider à créer des réflexes de lecture (notes ascendantes ou descendantes, conjointes ou disjointes, rythmes...).

Cette conception de la FM implique, plus encore que par le passé, une collaboration permanente entre tous les cours. Le répertoire chanté en FM doit pouvoir être joué à l'instrument (en tout cas celui qui lui est adapté), tout comme un morceau travaillé au cours d'instrument peut-être proposé à un cours de FM.

Il faut aussi convenir des différentes matières (mesures, formules rythmiques, tonalités, formes *etc.*) à travailler durant une période donnée. Il y aurait de la sorte différentes approches d'une même notion, augmentant ainsi les chances de les voir maîtrisées. Ceci n'empêchant pas le professeur de travailler d'autres répertoires s'il le souhaite. Je crois que cette collaboration permet aux élèves de donner du sens à leurs pratiques musicales. Elle en donne aussi à la notion « d'équipe pédagogique » : la collaboration de tous les professeurs impliqués dans la formation d'un élève.

Un dernier point : j'évoquais plus haut les « bons élèves », ceux qui probablement ont eu un accès à la musique, qui ont eu la chance d'avoir accès au « code ». Heureusement qu'il y en a encore et ils doivent trouver à l'académie un cadre où ils pourront exprimer au mieux leur talent. Mais le cours de FM est là aussi pour tous les autres. C'est un outil indispensable à la démocratisation de l'enseignement musical.

Non, je ne pense vraiment plus qu'il faille supprimer la FM !

La complémentarité entre formation musicale et formation instrumentale : un double défi !

Pierre Masterlain

Directeur de l'Académie de Couillet

Depuis douze ans les académies sont régies par un décret (2 juin 1998) qui, prolongé par ses arrêtés d'exécution, réunit toutes les dispositions légales pour organiser un véritable enseignement : finalités, socles de compétences, filières, objectifs d'éducation et de formation par cours, organes consultatifs et décisionnels (Conseil des études : Assemblée générale et Conseils de classes et d'admission)... Sont venus en appoint, sous l'égide des deux Fédérations de Pouvoirs Organisateurs – le Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces (CECP) pour le réseau de l'enseignement officiel subventionné, et la FELSI pour le réseau de l'enseignement libre non confessionnel subventionné – les référentiels de compétences qui, bien que ne revêtant pas un caractère contraignant, sont d'un apport précieux pour la rédaction des programmes de cours. Le service de l'Inspection de la Communauté française ainsi que des experts de chaque discipline ont été associés à cet effort considérable qui aurait dû permettre de développer dans les établissements une pédagogie respectueuse des Projets éducatif et pédagogique des Pouvoirs organisateurs et

consciente, par la réflexion menée notamment à travers la rédaction et la mise en œuvre de projets d'établissement, des questionnements et des enjeux que soulève, aujourd'hui, l'enseignement des arts et, en particulier l'apprentissage du (des) langage(s) musical(aux) et du jeu d'un instrument.

«... aurait dû... » ! En effet, bien que désormais les académies disposent d'un cadre cohérent et souple, de nombreuses réticences subsistent à la mise en place des conditions nécessaires au développement de compétences dont pourtant l'appréciation chez les élèves est inscrite dans la loi, du moins pour les cours de base (article 21, §2, 5° du décret du 2 juin 1998). C'est qu'il s'agit ici d'un basculement fondamental des pratiques, habituellement tournées vers une « simple » transmission de métier, qui, suite au décret, sont devenues des pratiques professionnelles socioconstructivistes déterminant par là même une identité musico-professionnelle enseignante forte, s'inscrivant plus largement dans le champ des sciences de l'éducation. Les nouvelles appellations *formation instrumentale* et *formation musicale*, cette

dernière remplaçant le cours de solfège, n'ont pas pris sens dans l'esprit de trop nombreux acteurs intervenant de près ou de loin dans notre enseignement : directions et professeurs en académie ainsi que professeurs dans l'Enseignement supérieur artistique au niveau de l'agrégation. Au-delà des craintes sur le « niveau des études » – mais qu'est-ce qu'un niveau ? – c'est le poids de la tradition qui génère cette situation et nous ne pouvons que constater – après douze ans ! – combien la résistance au changement est forte pour une identité de métier. Pourtant, aussi loin qu'il m'en souvienne, le problème de la complémentarité entre formation musicale, ex solfège, et formation à l'instrument a toujours été présent. C'est un antagonisme endémique à notre enseignement.

La source de la polémique se trouve dans la problématique du transfert des acquisitions des élèves en lecture au cours de formation musicale vers la lecture au cours de formation instrumentale. C'est que, fondamentalement, les gestes vocaux ou corporels développés et maîtrisés chez l'un ne correspondent pas aux gestes à développer et à maîtriser chez l'autre. C'est un fait ! Le cours de formation musicale ne peut donc pas, à lui seul, résoudre cette difficulté, et ne pourra jamais prétendre à pourvoir les cours d'instrument de « bons lecteurs », quoiqu'en disent certains professeurs d'instrument qui ont, aujourd'hui encore, la fâcheuse tendance à inféoder le cours de formation musicale à leur propre cours. Il faut dire que certains professeurs de formation musicale, par habitude et/ou par manque de formation, entretiennent eux-mêmes la situation. Alors, pourquoi continuer dans cette utopie ?

« Puisque toute chose nouvelle pose problème, il faut la penser selon sa dif-

*férence*¹. » Quelle est cette chose nouvelle qui pose problème en ce qui nous concerne ? C'est la notion de compétence. Développer l'intelligence artistique, la maîtrise technique, l'autonomie et la créativité chez nos élèves, c'est une tout autre histoire que de faire acquérir des réflexes de lecture, de faire écrire des dictées musicales – dans le sens traditionnel du terme – dont la qualité artistique et la valeur pédagogique restent à démontrer ou de donner de la théorie dont le lien avec la pratique musicale est très ténu, voire absent. C'est une tout autre histoire que de faire travailler « des morceaux » en vue d'un « examen » où l'on se pose la question de savoir qui est le plus heureux du résultat, l'élève ou le professeur. Rappelons les deux premières finalités du décret : « *concourir à l'épanouissement des élèves en promouvant une culture artistique par l'apprentissage des divers langages et pratiques artistiques* » et « *donner aux élèves les moyens et formations leur permettant d'atteindre l'autonomie artistique suscitant une faculté créatrice personnelle* ». Bien sûr, pour atteindre la compétence, il faut qu'il y ait des savoirs et des savoir-faire, c'est évident, mais les processus d'apprentissages doivent aller plus loin ou, plutôt, se développer, être proposés autrement. Les penser différemment nécessite – c'est l'acte fondateur – un changement dans l'attitude de l'enseignant. Il doit modifier sa relation au savoir, à son propre savoir et laisser de côté ses modes d'appropriation personnels pour rechercher ceux de chaque élève. Élargir sa vision d'enseignant pour être « un organisateur de situations » (Perrenoud) et dépasser le cliché professeur-élève pour devenir un réel formateur d'apprenants, c'est là où réside l'écueil, c'est là où se trouve le premier défi. Facile à dire, difficile à faire, vu le lien extrême avec notre tradition.

Instaurer, au sein des établissements, un climat rendant possible l'éclosion d'une mentalité favorisant des comportements allant dans le sens d'un renouvellement de la posture pédagogique des professeurs est la condition *sine qua non* au succès de l'entreprise. Si cette condition est remplie, alors, l'espoir est permis. Le rôle de la direction est évidemment essentiel : informer, rassurer, favoriser le dialogue, encourager les initiatives, permettre l'expérimentation, mettre en place l'interdisciplinarité... L'entrée en pédagogie par les compétences et non plus par les contenus, ni même par les objectifs, phase antérieure dans l'évolution de l'histoire de la pédagogie, nécessite l'adoption incontournable d'une pédagogie active dont on pourrait résumer l'essence en *agir*, pour l'élève et en *faire agir et réagir*, pour le professeur. À cela doit s'ajouter une modification radicale des modes et des critères d'évaluation où l'évaluation formative devient la clef de voûte. Mettre tout cela en place consciemment et efficacement, au niveau de chaque professeur et dans les Conseils de classe et d'admission serait relever le premier défi.

C'est seulement à ce moment que pourrait être imaginée une vraie complémentarité entre formation musicale et formation instrumentale, deuxième défi, davantage encore exigeant que le premier parce que situé non plus au niveau individuel mais à un niveau pluriel où la prise en charge et la responsabilité de la formation des élèves devient collective. C'est bien plus que d'appliquer des « recettes pédagogiques » telles que : les professeurs de formation musicale communiquent aux professeurs d'instrument la manière dont ils travaillent les rythmes, les professeurs d'instrument communiquent aux professeurs de formation musicale les pièces travaillées de façon

à anticiper les difficultés, *etc.* Tout cela marche... un temps ! Ce dont je parle, c'est de développer au sein d'une école une culture pédagogique conduisant à des approches communes dans les attitudes, dans la manière de considérer l'élève, de le responsabiliser, de l'éduquer artistiquement. Les textes peuvent nous y conduire. Des convergences évidentes peuvent être aisément trouvées, si l'on s'en donne la peine, entre les objectifs d'éducation et de formation donnés, pour les deux cours, dans l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 6 juillet 1998 et détaillés dans les référentiels de compétences dont une lecture transversale s'avère très éclairante.

Quel que soit le cours, on ne peut éviter de travailler sur ce que j'appellerai « les fondamentaux », à savoir : le rythme, qu'il est impératif de faire assimiler corporellement et en priorité sur l'intellect, et l'oreille, dont il est tout aussi impératif de la conduire à une audition intérieure. Pour y arriver, les maîtres-mots sont : sentir, ressentir, entendre, toucher, bref tout ce qui passe d'abord par le corps et l'émotion pour amener une « pensée musicale juste » qui n'est pas qu'une mémoire de codes. Voilà les éléments que tout pédagogue devrait mettre, à tout moment, au premier plan dans son travail de manière à donner du sens aux apprentissages. Les musiciens professionnels que sont nos professeurs le savent et l'appliquent à eux-mêmes. Alors pourquoi pas immédiatement et primordialement à leurs élèves ? L'idéal serait donc de rechercher une éducation holistique, prenant ainsi en compte la totalité de l'élève sujet et non objet de l'apprentissage en référence à la pensée de Philippe Meirieu.

Sans doute n'y parviendra-t-on qu'au prix de quelques aménagements dans

l'organisation des cours dont le but n'est pas de changer pour le plaisir de changer mais de modifier nos comportements :

1. Traquer l'utilitaire à tout prix (il ne sert que le système, pas l'élève) ;
2. Alléger les programmes pour aller à l'essentiel et renforcer l'acquisition de compétences (préparer nos élèves en fonction de l'exigence de l'enseignement de niveau supérieur ne vient qu'en troisième lieu dans les finalités du décret – Art. 3) ;
3. travailler par cycles à l'intérieur des filières de manière à laisser du temps pour installer les « fondamentaux » ;
4. Repenser la structure du cours de formation musicale de façon à lui donner plus de souplesse (une réflexion a déjà été menée dans ce sens) ;
5. Aménager les modes d'évaluation, les diversifier dans leurs formes, dans leur fréquence, dans leur exploitation pédagogique et dans leur contenu.

Nous avons tendance à cultiver la nostalgie du passé et du dépassé. J'invite donc tous ceux qui agissent à quelque niveau que ce soit sur notre enseignement à méditer cette phrase de Jiddu Krishnamurti (philosophe, penseur, pédagogue – XX^e siècle) : « *Ne laissez pas les mots penser à votre place, ayez une parole habitée.* »

NOTE

- 1 Citation de Pierre Boulez in Véronique Puchala, *Pierre Boulez à voix nue*, Symétrie, 2008.

Formation Musicale – Formation Instrumentale, un couple, encore et toujours, au bord de la crise de nerfs ?

Serge Clément

Directeur de l'académie communale « Franz Constant » d'Auderghem

Un jour, un décret ...

Le décret du 2 juin 1998 a fait et fait encore régulièrement couler beaucoup d'encre parmi le petit monde de l'ESAHR : c'est que, en très peu de temps et en fort peu de communication non violente, la réorganisation administrative et financière de notre enseignement fut au même moment accompagnée d'une réforme pédagogique, ce qui ne manqua pas de créer beaucoup de confusions, de malentendus et d'amalgames, ceci à tous les niveaux du « système ».

Une réforme, pourquoi ?

Un des constats qui fut pris en compte pour réfléchir à un nouveau mode de fonctionnement pédagogique de nos académies était certainement celui issu de la photographie des deux grandes composantes du public ESAHR : d'une part, la petite minorité de ceux qui poursui-

vaient des études supérieures, démontrant une assurance marquée au niveau des compétences instrumentales, manifestait relativement fréquemment une singulière ignorance et un désintérêt marqué pour le langage musical en général. D'autre part, la grande majorité des jeunes et des moins jeunes recherchant une formation destinée à leur apporter du plaisir avant tout, se décourageait au contact d'une approche de la musique qui s'inspirait abondamment d'autres réseaux d'enseignement : la grammaire, la conjugaison, les déclinaisons, les temps primitifs, la performance aride, ...

L'enseignement obligatoire, modèle unique ...

Cette forme de fuite en avant se situait somme toute dans la droite ligne de ce qui se fait encore aujourd'hui le plus souvent dans notre enseignement obligatoire, où nos enfants passent, entre leur

6^e et leur 18^e année (quand tout va bien), soit pendant douze années décisives au niveau de leur développement personnel, quelque 7 ou 8 heures par jour assis derrière un banc à apprendre comment devenir des êtres humains pareillement formatés pour la suite de leur existence. Et il semble bien que toute velléité devant mener à quitter cette position bien assise soit patiemment combattue, quand on voit le crédit de plus en plus restreint dont jouissent les cours d'éducation physique et les disciplines artistiques au sein de cet enseignement. N'y a-t-il pas là un premier défi à relever « de concert » par les cours d'instrument et les cours de Formation Musicale : qu'au sortir d'une journée où le corps immanquablement s'endort, nous puissions réveiller celui-ci au moyen d'une pédagogie dynamique, centrée sur le mouvement et sur l'expression de soi.

Formation Musicale et socles de compétence, ces phares à ne pas perdre de vue

C'est sans doute ce qu'il y a de plus positif dans le changement de terminologie intervenu voici douze ans déjà au niveau du cours de Solfège : la Formation Musicale fait immédiatement penser à « Formation du musicien », avec l'idée d'une approche bien plus globale de la construction d'un musicien en bonne santé. Positivons encore en constatant que les quatre socles de compétence constituant depuis 1998 la trame de notre enseignement artistique vont dans le même sens et qu'ils réunissent autour de mêmes objectifs l'ensemble de nos cours de base, soit, précisément, les cours d'instrument et les cours de FM. Voilà certainement un signal qui nous indique que l'objectif de base est commun à ces deux types de cours : la construction d'un terrain solide, la confection d'un terreau riche et fertile qui pourra être exploité, certes différem-

ment, par les quelques futurs professionnels d'une part et par tous ceux qui continueront à pratiquer une activité musicale en constituant le public musical de demain d'autre part. À côté de la bien nécessaire attention à la *maîtrise technique* que personne ne discute, *l'intelligence artistique, la créativité et l'autonomie* ne sont pas de vains mots : trop longtemps concentrés exclusivement sur la performance pure, qu'elle soit solfégique ou instrumentale, nos pédagogues sont bien inspirés de se pencher aujourd'hui – en premier lieu au sein du cours de FM – sur le point de départ obligé, pour chaque apprenti musicien, de tout « mouvement musical » réussi : la conscience. Conscience du mouvement musculaire juste, conscience du cadre dans lequel un mouvement va s'effectuer, conscience du contexte harmonique et tonal (sans négliger d'autres échelles), conscience d'une pulsation ressentie dans le corps, libératrice et bien ancrée, ...

Une saine communication

Non, ni le cours, ni les professeurs de Formation Musicale ne sont morts, mais encore faut-il, pour commencer, les soutenir et les encourager, eux qui se trouvent en première ligne face aux dérives de l'enseignement général. Il faut ensuite vitaminer intelligemment la formation de ces futurs pédagogues au niveau de nos conservatoires, les ouvrir aux techniques de maîtrise rythmique (Jaques-Dalcroze, Massart, ...), leur donner un minimum de maîtrise vocale. Il faut enfin travailler quotidiennement, au sein de nos académies, la communication entre l'équipe des professeurs de FM et chacun des professeurs de formation instrumentale : que les uns et les autres n'aient pas l'impression de travailler seuls à l'épanouissement de leurs étudiants communs mais qu'ils prennent ... conscience de la force que représente le

travail d'équipe, les besoins et les attentes de chacun.

Complémentarité et partage des tâches

Puisqu'il semble bien que nous ayons à travailler ensemble plutôt que chacun dans notre coin – en doutiez-vous ? – deux axes me paraissent se dégager au niveau du type de travail à effectuer au cours de FM en parallèle avec le cours d'instrument : d'une part, comment appréhender une partition musicale dans toutes ses composantes, comment l'aborder, comment l'analyser, comment la travailler efficacement ? Le cours de FM peut ouvrir des pistes, donner des outils, expérimenter des méthodes d'approche dont profitera directement chaque étudiant au sein de son cours d'instrument. Pour cela, entrons de préférence dans le beau répertoire, là où le cœur, l'esprit et le corps pourront trouver leur indispensable nourriture, là où se trouve toute la matière possible et imaginable pour travailler les différents fondamentaux du langage musical. D'autre part, comme, décidément, tout n'est pas possible en 50 minutes de cours d'instrument souvent à deux, parfois à trois, que la maîtrise instrumentale, que le travail créatif et que l'interprétation du répertoire prennent vite la plus grande partie du cours, un travail spécifique, voire méthodique de lecture à vue au sein du cours de Formation Musicale me semble tout compte fait bien utile ! En variant intelligemment le travail approfondi d'une partition rapidement mémorisée par les étudiants avec un travail systématique basé sur des réflexes de lecture à vue, le cours de Formation Musicale peut en cela aussi apporter sa pierre à la construction d'un musicien complet.

Concluons avec le sourire ces quelques considérations de fin d'année scolaire en observant que, comme au sein

de n'importe quel couple de type conjugal, la crise de nerf qui peut arriver à n'importe quel moment d'un cheminement commun, sera efficacement combattue à l'aide d'une communication fluide et non violente. À nous, directeurs d'académies, de permettre la meilleure circulation de cette énergie positive !



**3. Quelles spécificités pour
la filière didactique en
formation musicale ?
Témoignages de directeurs
des Conservatoires**

Le Master Didactique en Formation Musicale au Conservatoire royal de Liège

Dominique Loréa

Professeur de méthodologie de la formation musicale au Conservatoire royal de Liège

Petit aperçu historique du cours de Formation Musicale

Depuis 1998, année de la réforme des académies, l'appellation « solfège » a fait place à celle de « formation musicale », beaucoup plus proche de la réalité des choses actuellement. Il est vrai que le terme « solfège » provoque fréquemment de douloureux souvenirs auprès des personnes l'ayant suivi il y a quelques années. En effet, ce cours, destiné au départ principalement à faire des élèves des champions de la lecture solfégique et entièrement dévolu au service de la pratique instrumentale négligeait (dans la plupart des cas) complètement la musique et ne laissait aucune part au plaisir de pratiquer, d'expérimenter, de découvrir, de créer. Les choses ont heureusement évolué et la réflexion menée déjà depuis de nombreuses années dans l'enseignement général sur la notion de pédagogie active a fait également son chemin dans l'enseignement musical. Plusieurs pédagogues se sont penchés sur des méthodes dites « actives » (Kodaly, Martenot, Orff, Jaques-Dalcroze, Willems...) qui ont, à l'origine,

joué un rôle stimulant et déclencheur de nouvelles pratiques, de nouvelles recherches en matière de pédagogie musicale et plus spécifiquement en matière de formation musicale.

Chez nous, Jacques Fourgon a mené de son côté tout un travail de recherche et de synthèse dans ce domaine. Il a pu le mettre en application au sein de ses classes, en académie, dans les ateliers qu'il a organisés au sein du Centre de Recherches et de Formations musicales de Wallonie et lors des camps musicaux qu'il a créés et organisés à Wanne de 1977 à 1998. Il a surtout pu le transmettre aux nombreux étudiants passés dans sa classe de méthodologie du solfège au Conservatoire de Liège de 1978 à 2004. C'est ainsi que, depuis de nombreuses années, notamment grâce à Henri Pousseur et le souffle novateur qu'il a su insuffler au sein du Conservatoire aussi bien au niveau des pratiques que de l'enseignement de la musique, et ensuite grâce à Bernard Dekaise qui a perpétué et développé ces nouvelles voies, le Conservatoire de Liège fait figure de pionnier en matière de pédagogie musi-

cale et que le cours de solfège rébarbatif et souvent démotivant est devenu un cours ouvert, actif, enthousiasmant et tout entier tourné vers la musique.

Organisation du Master Didactique en Formation Musicale au Conservatoire de Liège

Le master didactique (MD) en FM comprend 2 années d'étude accessible à tous les bacheliers en formation instrumentale ou vocale ou composition ou équivalente. Les cours se répartissent en 3 catégories :

- 1. les cours généraux**, communs à tous les masters
- 2. les cours techniques**, spécifiques à la Formation Musicale
- 3. les cours pédagogiques et méthodologiques** relatifs à l'aspect didactique de ce master.

Le diplôme obtenu au terme de ces 2 années de master permet d'enseigner à tous les niveaux du cours de formation musicale en académie : préparatoire, formation musicale de base (4 années) et cycles de qualification ou de transition.

Description de la partie didactique du Master

Le cours de méthodologie

Parler de méthode peut sembler restrictif dans la mesure où, très souvent, une méthode induit un ensemble de recettes toutes faites, une structure déjà préétablie, une organisation du travail planifiée et un ensemble de moyens et de techniques certainement très intéres-

sants mais souvent mal adaptés à la personnalité de l'enseignant et aux différentes classes auxquelles il s'adressera lors de sa carrière professionnelle.

Plutôt que de parler de « méthode » au singulier, il est préférable de parler de « méthodes » au pluriel et surtout de moyens méthodologiques. Le but n'est pas d'imposer une méthode, mais de la proposer. Le principal objectif étant que le futur enseignant lui-même se forge sa propre méthode, qu'il trouve les outils méthodologiques qui lui sont le mieux appropriés et surtout qu'il se remette constamment en question, qu'il s'informe et renouvelle ses démarches en fonction de ses propres découvertes et de ses intérêts.

Le cours de méthodologie propose tout à la fois l'exposé des différents procédés méthodologiques et pédagogiques propres à l'enseignement de la formation musicale et leur mise en pratique par de multiples exercices et mises en situation. Les grands axes de travail sont :

- **la voix** (fonctionnement de la voix, libération vocale, travail vocal, chansons, travail des intervalles, travail de l'intonation, polyphonies ...)
- **le rythme** (libération corporelle et rythmique, schéma corporel, coordination, pulsation, métrique ...)
- **la formation de l'oreille** (fonctionnement de l'oreille, travail de l'oreille, l'audition interne, les dictées ...)
- **la lecture et l'écriture** (mélodies avec et sans texte, lecture à vue ...)
- **la formation théorique** (les paramètres du son, les différents systèmes : tonal, modal et atonal, compréhension de tous les phénomènes musicaux...)

En rapport avec tous ces points sont proposés :

- des outils favorisant prioritairement l'autonomie de l'élève

- des moyens pour susciter et mettre en action la créativité des élèves
- des pistes de réflexions donnant aux élèves la faculté d'être curieux et avides d'apprendre et de découvrir
- un répertoire de références comprenant à la fois des chansons populaires, du répertoire vocal et instrumental, des solfèges adaptés et musicalement intéressants, *etc.*

Les spécificités :

- le cours aborde tous les niveaux d'enseignement ; il accorde une large part à l'éveil musical mais tient compte également de la formation des futurs professionnels ou élèves avancés du cycle « transition » des académies.
- l'ensemble des apprentissages et du travail accorde une grande importance au sensoriel, au jeu, au plaisir de découvrir par soi-même et de faire de la musique
- le cours sollicite plus d'ouverture aux musiques d'aujourd'hui et d'ailleurs
- le travail se fait à partir du répertoire plutôt que de manuels solfégiques
- - une large part est donnée à la créativité
- une réflexion sur le métier d'enseignant et le sens de son travail est sollicitée constamment.

Les stages

Les stages sont en liaison directe avec le cours de méthodologie. Ils se déroulent dans toutes les académies de la province de Liège où les maîtres de stages accueillent chaleureusement les élèves et ont du plaisir à leur faire part de leur expérience et leur transmettre leur savoir-faire. Ils sont préparés au cours de méthodologie et sont évalués par le professeur de psychopédagogie, le professeur de méthodologie et le maître de stage. Tous les documents en rapport avec les stages sont repris dans un « journal de stages ».

Répartition des stages demandés au cours des 2 années :

1. Première année :

- premier trimestre :
8 stages d'observations
- deuxième trimestre :
5 interventions en académie
- troisième trimestre :
3 stages en académie.

2. Deuxième année :

- 10 stages ponctuels en académie
- 1 stage long consistant à suivre un professeur 2 jours semaines pendant 3 semaines. Première et deuxième semaines : observations et interventions ; troisième semaine : stages complets.

Le cours de psychopédagogie

La formation en psychopédagogie est consacrée à l'apprentissage du métier d'enseignant. Le cours de psychopédagogie est donné, la première année, à raison de quatre heures par semaine. Il comprend :

- **les connaissances socioculturelles** (aspects juridiques, administratifs et déontologiques de la profession d'enseignant, analyse pédagogique du Décret des académies, la place de l'art dans la pédagogie...)
- **les connaissances psychopédagogiques** (introduction au développement psychologique de l'enfant, de l'adolescent, de l'adulte et des personnes du 3^e âge, approche de la relation enseignante individuelle, semi-collective et collective...)
- **les connaissances pédagogiques** (étude critique des grands courants pédagogiques et de la recherche en éducation, exploitation des socles de compétences...)

La deuxième année est réservée à la rédaction d'un travail de fin d'études et aux stages.

La partie technique du MD

Outre les cours généraux communs à certains masters, le MD en FM propose une série de cours destinés à approfondir ses connaissances et ses compétences dans des domaines directement liés à la formation musicale, notamment :

1. le cours de *chant* où le futur enseignant apprend à développer sa propre voix mais acquiert également différents moyens pour travailler et développer celle de ses futurs élèves

2. les différents cours se rapportant au *clavier* :

- un cours spécifique pour les claviéristes peu avancés (une dispense est éventuellement accordée aux autres et est automatique pour les détenteurs d'un bac en section clavier)
- un cours d'accompagnement au piano, centré principalement sur le répertoire propre à la FM
- un cours d'harmonie pratique où le futur professeur apprend à accompagner librement différentes chansons et mélodies.

D'autres cours complètent cette formation :

- **Rythmique et mouvement** où sont exploitées au maximum toutes les capacités et ressources dans le domaine du rythme
- **Musique assistée par ordinateur** où chacun a la possibilité de s'améliorer dans la pratique et l'utilisation des différents logiciels de notation musicale
- **Direction chorale** où l'on acquiert des compétences de base au niveau de la gestique et du travail polyphonique
- **Formation approfondie aux langages contemporains** où différents compositeurs et musiques de notre époque sont abordés en profondeur.
- **Créativité** où les élèves sont confron-

tés à différentes personnalités reconnues dans le domaine de la créativité musicale ou non musicale, où les élèves sont invités eux-mêmes à être les animateurs de séances basées sur la créativité, aussi bien avec d'autres élèves du Conservatoire qu'avec des enfants de classes primaires ou d'académie.

La filière didactique en formation musicale au Conservatoire de Mons

André Foulon

Directeur du Conservatoire royal de Mons

La « formation musicale » est une discipline qui a toujours été au centre de mes préoccupations et de mes recherches en pédagogie. Cela s'explique sans doute par le fait que, durant 20 ans (de 1979 à 2000), j'ai été titulaire du cours de « méthodologie de l'enseignement du solfège » au Conservatoire royal de Mons. Le cours comportait, à l'époque, 3 « options » correspondant aux différents niveaux d'âge et d'études en Académie : l'option « préparatoire » à destination des enfants de 5, 6 et 7 ans ; l'option « ordinaire » réservée aux futurs enseignants des 5 années d'études suivantes et l'option « perfectionnement » pour le cycle d'études supérieures (2 ans) le plus souvent fréquenté par des élèves souhaitant entrer dans un Conservatoire royal.

Mes expériences en tant que professeur sur le terrain de l'ESAHR¹ puis en tant que directeur de l'Académie de Mons (avant et après le décret du 2 juin 1998) jointes à ma fonction actuelle de directeur du Conservatoire royal de cette même ville ont contribué à nourrir ma réflexion sur un sujet à propos duquel, par ailleurs, je me suis souvent exprimé en soulignant, chaque fois, que je n'étais ni le premier ni le seul à considérer que

« le solfège » (à l'origine associé aux études instrumentales) devait cesser d'être un enseignement « cloisonné » abordé par la lecture et, qui plus est, par le biais d'une littérature spécifique constituant dans la plupart des cas un matériel pédagogique dépourvu de substances musicales - phrasé, nuances, dynamiques, articulations, etc.² »

Que les Jongen, les Quinet et toutes les personnalités au talent reconnu du monde musical qui ont écrit des ouvrages didactiques me pardonnent cet emprunt et m'autorisent toutefois à m'approprier la citation, eu égard à la façon dont certains pédagogues ont fait usage, par le passé, de leurs ouvrages.

J'ai toujours prôné, dans mon enseignement, le fait d'associer l'apprentissage théorique et « technique » de la formation musicale aux multiples aspects d'une véritable « **éducation par l'art** » : une pédagogie « positive », centrée avant tout sur l'humain, avec pour objectifs l'éveil des sensibilités (par la musique principalement, en ce qui me concerne). En parallèle, je cultivais l'élaboration d'une « pensée musicale » induisant, tant pour les amateurs éclairés que pour les futurs professionnels, le geste instru-

mental ou vocal « juste », en adéquation avec le texte écrit – fidèlement restitué – et en écho au sentiment que celui-ci suscite chez chacun d'entre nous, singulièrement.

L'intitulé « **formation musicale** » - aujourd'hui préféré, de façon pertinente, à l'ancienne appellation « solfège » - recouvre tous les éléments utiles à la construction de personnalités épanouies. Il convient, en effet, en complément de l'acquisition des techniques nécessaires à la maîtrise de tout langage et/ou toute pratique artistique - portée et garantie par une méthodologie tenant compte de chaque public visé -, de faire se croiser d'autres contenus et d'autres compétences indispensables à la connaissance de soi et propices à l'ouverture aux autres comme, par exemple, l'approche et l'étude de répertoires divers et variés (styles, genres, époques ...), la compréhension des différents langages et discours musicaux par l'analyse (par l'audition, notamment), l'acquisition du sens tonal et la perception de relations harmoniques simples, l'affinement de la perception auditive, le développement d'une écoute intelligente et « active », l'éveil et l'extériorisation du sens artistique, etc.

Vaste programme ? Objectifs ambitieux ? Sans doute ... Ce sont pourtant ceux que les articles 3 et 4 du décret du 2 juin 1998 organisant l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit subventionné par la Communauté française déclinent en socles et référentiels de compétences.

Ces spécificités de l'ESAHR, les Écoles supérieures des Arts doivent aussi les rencontrer. Comment ?

Pour atteindre les objectifs décrits ci-dessus, il faut acquérir une méthodologie adaptée – ne négligeant pas, pour les plus jeunes, l'aspect ludique – une péda-

gogie progressive, procédant acquis par acquis, et nourrie à la source des répertoires d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs.

Actuellement, la filière didactique en formation musicale n'existe qu'au 2^e cycle d'études de type long dans les trois Conservatoires royaux et l'IMEP et cela, sous la forme d'un « *master orphelin* ». Y ont accès les étudiants en possession du grade de bachelier en musique (toutes options confondues). Ce master didactique (s'étalant sur 2 années d'études) doit constituer le lieu et le moment où l'étudiant - futur maître se réapproprie la matière en vue de sa transmission. S'il peut paraître banal de dire qu'il est essentiel, pour le futur pédagogue, de poursuivre sa formation initiale, il est moins courant de souligner que ce perfectionnement constant de soi doit aussi se faire simultanément à l'acquisition d'un savoir-être et d'un savoir-faire différents de ceux qu'il a reçus durant sa formation au 1^{er} cycle.

Pour illustrer mon propos, je me permettrai de restituer ici quelques principes pédagogiques - nés de ma pratique - que j'énonçais en avril 1987 dans un texte écrit en collaboration avec Françoise Regnard pour ... *Orphée apprenti* (ancienne mouture !). Ma contribution à cet article était le fruit de mon expérience pédagogique en qualité de professeur de méthodologie du « solfège ». J'avais alors en effet remarqué que la plupart des étudiants inscrits à mon cours, tous en possession d'un 1^{er} Prix de solfège, possédaient certes une haute technicité, une virtuosité en lecture (déchiffrage) - entendez par là qu'ils avaient acquis cet automatisme permettant de faire passer des yeux aux lèvres un maximum de notes en un minimum de temps ! Mais qu'en était-il de leur pensée musicale ? De leur intelligence et

sensibilité artistiques ? J'ajouterai à cela que la plupart des lacunes que j'avais décelées dans leur formation étaient principalement d'ordre « sensoriel » : maîtrise approximative de la « pulsation » (et donc absence de rigueur rythmique, de stabilité de tempo...), « sens harmonique » déficient sinon absent (avec pour conséquence un manque de structuration du discours musical) mais aussi absence de culture musicale.

Ma première préoccupation fut donc de remédier à ces carences sensorielles - et culturelles - en « transférant » à leur niveau de formation tous les aspects d'une pédagogie différentielle dont ils adapteraient plus tard les contenus, en fonction des niveaux d'âge rencontrés sur le terrain des académies.

Voici ce que j'écrivais :

« L'objectif prioritaire d'un cours de méthodologie ne serait-il pas de cultiver un savoir-être et, par conséquent, [...] le savoir-faire de ce qu'on appelle le « *généraliste* » de la musique, apte à formuler et communiquer des projets musicaux, les mettre en œuvre en tenant compte de chaque public, donc en développant une personnalité artistique autonome, souple et attentive ? Plus précisément, il s'agit de

- *déconditionner* les étudiants [...] à réagir uniquement au support écrit et, grâce à la pratique du chant par imitation, rendre à la tradition orale, la mémoire et l'oreille, toute leur importance ;
- les inviter ensuite à faire abstraction des notions solfégiques inculquées pour *vivre* les éléments musicaux autrement, *sensoriellement* : depuis la simple cellule rythmique frappée dans les mains jusqu'aux deux voix d'un choral dont les mélismes respectifs sont mémorisés et *dessinés* ensuite simultanément dans l'espace (je dirais

volontiers aujourd'hui « *chorégraphiés* ») ;

- développer leur imagination créatrice par la pratique constante de l'improvisation ;
- combler les lacunes culturelles par une approche plus large du répertoire et une ouverture à des esthétiques généralement *exclues*... Cette pratique musicale vivante conduit les futurs maîtres à prendre conscience qu'ils doivent être avant tout des musiciens actifs, leurs productions et reproductions assurant une éducation permanente de leur perception sensorielle ;
- permettre, enfin, à l'étudiant de rencontrer la pluralité des enseignements au moment de sa formation : *l'étude critique des méthodes* doit l'amener à réfléchir, à faire des choix conscients non définitifs et à pouvoir les justifier.

« En favorisant la rencontre, le dialogue, et la collaboration entre différents interlocuteurs (observations et stages), le cours de méthodologie remplit son rôle en étant le lieu de l'examen et de la synthèse des informations ».

Tout cela me semble encore d'actualité ... même si, depuis 1987, les choses ont évolué ! Des cours nouveaux se sont ajoutés aux programmes des étudiants : certains contenus participent à la formation de type humaniste que nous souhaitons à l'époque, d'autres sont venus enrichir la formation artistique proprement dite. Ces derniers sont dispensés par des spécialistes : ce sont les cours d'initiation à la musique ancienne, ceux qui concernent l'approche des langages contemporains, l'ethnomusicologie, l'improvisation, les auditions commentées, etc.

Mais, bien plus que leur présence à la grille, c'est leur enseignement même qui doit aujourd'hui être l'objet de notre attention dans le sens décrit plus haut, à

savoir une « réappropriation » de leurs contenus par et pour les futurs maîtres, en vue de leur transmission.

Les « modules » ayant pour objectif l'acquisition des connaissances psychopédagogiques renforcent simultanément la formation du futur enseignant de l'ESAHR : il s'agit d'une part, du module consacré à la psychologie de l'enfant et de l'adolescent et d'autre part, celui qui vise la pédagogie générale ; le troisième ciblant spécifiquement la sociologie et l'histoire de l'éducation.

Ces « modules », ces cours, constituent, par essence, le creuset de la réflexion pédagogique, le lieu de rencontre des différentes pratiques artistiques - belge et européennes - ainsi que de leur approche spécifique. Ils sont aussi le lieu des débats critiques, historiques et philosophiques.

Enfin, il est intéressant de noter que les ESA organisant le domaine de la musique viennent de déposer un projet de création d'un BTC (Bachelier de type court : études de type court (3 ans) conduisant au grade de bachelier - bachelier « professionnalisant ») en formation musicale. Ce BTC donnerait accès *exclusivement* à l'enseignement de la formation musicale dans les niveaux inférieurs en Académie (les deux années du « préparatoire » et les quatre années de « formation », le grade de master donnant quant à lui accès à l'enseignement de tous les niveaux (y compris, cela va de soi, ceux de « qualification » et de « transition »).

Les contenus et grilles de ce BTC font actuellement l'objet de discussions.

J'emprunterai les mots de la fin à André Jolivet avec cette phrase qu'il met dans la bouche de Beethoven : « Il s'agit

de retrouver dans la matière sonore le moment où les signes sur la portée ne sont plus l'image d'un son mais le symbole d'une pensée³ ».

NOTES

- 1 Enseignement Secondaire Artistique à Horaire Réduit.
- 2 Extrait du Document Pédagogique émanant de la Direction de la Musique du Ministère de la Culture (France) in Maurice Martenot *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application* - Ed. Magnard 1970, p. 111.
- 3 André Jolivet, *Le règne de Beethoven*.

La filière didactique en formation musicale au Conservatoire de Bruxelles

Frédéric de Roos

Directeur du Conservatoire royal de Bruxelles

La formation pédagogique au Conservatoire royal de Bruxelles (CrB) s'est construite par étapes, comme dans les autres Conservatoires de la Communauté française. Pendant une trentaine d'années, de 1972 à 2002, nous l'avons envisagée sous l'angle de la « méthodologie spécialisée » qui, pour l'enseignement de la pédagogie de l'instrument et suivant les pédagogues impliqués, revenait peu ou prou à une transmission de savoir-faire souvent peu étayés scientifiquement, de maître à élève, sur le modèle de la tradition séculaire en matière d'apprentissage instrumental, les maîtres en pédagogie étant eux-mêmes les professeurs d'instrument des étudiants.

La méthodologie du solfège a toutefois fait l'objet d'un traitement et d'une attention particulières, eu égard à la spécificité de la matière : la durée du cursus était supérieure (deux années minimum), et les contenus beaucoup plus denses.

Le décret de 2001 a profondément modifié la structure des études, et donc de la formation pédagogique. La possibilité d'organiser une agrégation, sur des bases un peu plus larges que le cours de méthodologie spécialisée, a permis au

CrB de créer des cours nouveaux : le cours de didactique générale, divisé en deux modules donnés par deux enseignants différents, vient en complément des cours de psychopédagogie et du cours de méthodologie générale et envisage de façon théorique et pratique les questions liées à la réforme induite par le décret de 1998 et donc, entre autres, l'aspect collectif dans la pédagogie de la musique, l'interactivité et les questions liées à la créativité ; le séminaire de formation à la neutralité rencontre un des axes spécifiques déterminés par l'arrêté déterminant les contenus de l'agrégation.

La nécessité d'organiser une formation spécifique à l'enseignement de la formation musicale dans les académies de musique, pour laquelle nous détenions l'habilitation de longue date, est toutefois clairement apparue en 2008, suite à la menace de pénurie d'enseignants, qui semble d'ailleurs de plus en plus préoccupante. Une réflexion a été menée au sein du corps professoral, dont l'objet était de déterminer pour la rentrée académique de septembre 2008 ce que pourraient et devraient être les intitulés et les contenus d'une formation la plus large et complète possible, dans les limites imposées par le Décret.

Le master didactique en formation musicale étant un master « orphelin », c'est-à-dire sans 1^{er} cycle, il a d'abord été décidé qu'il ne serait accessible qu'aux étudiants maîtrisant déjà les bases pianistiques toujours nécessaires à l'accompagnement d'un grand nombre des cours en académie ; le perfectionnement en piano est assuré par le cours de « piano 2^e instrument » avec bien entendu des possibilités de dispense pour ceux qui en auraient une pratique suffisante. Les pré-requis comprennent naturellement aussi une maîtrise de la lecture chantée, vérifiée par un test de lecture chantée auto-accompagnée (avec préparation) et divers tests d'audition. Le perfectionnement dans la matière spécifiquement solfégique est ensuite assuré par le cours de formation approfondie aux langages contemporains, qui est apparenté au cours de solfège approfondi de l'ancien système et vise une maîtrise fine des paramètres solfégiques avancés : lecture, rythme, etc.

Nous avons décidé d'ajouter à cette formation de base des cours qui permettent de rencontrer plus spécifiquement les directions prises par le cours de FM en académie, en l'occurrence :

1. Un cours de piano d'accompagnement – formation de chef de chant (60h), dont le nom imposé par l'AGCF des cours organisables n'est guère représentatif de son contenu : il s'agit de donner des bases d'accompagnement improvisé au clavier, à partir de répertoires et de styles ou genres variés ;
2. Un cours de rythmique et mouvement (60h), qui vise à donner aux étudiants des moyens pour établir une relation entre corps et musique, entre rythme et mouvement, tant pour leur développement personnel que pour des applications directes dans leur pédagogie ;
3. Un cours de rythmique jazz (30h), qui là aussi, en dépit de son nom, n'est pas

spécifiquement tourné vers le jazz mais a pour objet d'assurer une conscience et une maîtrise rythmiques fines ;

4. Un cours de créativité musicale (60h), dont le nom veut tout dire – ou rien du tout, dans la mesure où la créativité résiste à la définition et s'invente en permanence. Y apparaissent des éléments d'improvisation, de création entre autres ;

5. Un cours de direction de chœur (30h), le chant d'ensemble nous paraissant un élément déterminant de la formation d'une oreille et d'une conscience musicale ;

6. Un cours d'initiation aux techniques vocales (90h), qui doit apporter aux étudiants une connaissance fondée de leur propre fonctionnement vocal et celui de leurs futurs élèves, grâce entre autres au repérage des problèmes vocaux habituels et à l'acquisition d'outils correctifs ;

7. Un cours d'harmonie pratique (30h), qui complète de façon plus « académique » les compétences développées dans le cours de « formation de chef de chant » ;

8. Un cours de musique assistée par ordinateur (30h), dont l'objet est de donner aux étudiants une maîtrise suffisante des logiciels d'écriture musicale leur permettant de préparer efficacement du matériel neuf et personnel pour les cours de FM ;

Enfin, last but not least, la formation pédagogique proprement dite. À côté des cours de psychopédagogie et de didactique générale communs à tous les masters didactiques et aux agrégations, déjà évoqués plus haut, le cours de méthodologie de la FM (210h) prend une place importante. Il englobe tous les aspects spécifiques de la conception, la préparation et la réalisation des cours de FM pour les différentes filières (préparatoire, formation, qualification et transition), à travers des observations de

cours (dans diverses écoles, aussi variées que possible), des stages ponctuels dans toutes les filières et un stage d'intégration. C'est aussi le lieu où la confrontation avec des maîtres de stage aux conceptions complémentaires et des élèves d'horizon variés induit les indispensables réflexions sur la réalité du métier qui se profile pour les étudiants.

Le CrB s'efforce donc de proposer une formation complète, en phase tant avec le décret de 98 qu'avec la (les) réalité(s) de terrain. La tâche n'est pas simple : il s'agit entre autres de coordonner les actions d'enseignants volontairement choisis pour leur expertise parfois pointue, d'assurer la cohérence d'une formation nécessairement large et complexe, entre autres par la diversité des publics auxquels elle prépare, de donner un maximum « d'outils » sans tomber dans la « recette »...

Le cursus est donc relativement lourd, et nous en sommes conscients, mais il nous semble essentiel de ne pas brader une formation qui constitue les fondations de tout le reste en matière musicale...

Cours et méthodologie de la Formation Musicale : pour une convergence immédiate

Guido Jardon

Directeur de l'IMEP, Namur

En plein développement, la filière didactique en formation musicale de l'IMEP s'articule autour d'un cours de méthodologie largement nourri de l'approche du cours de formation musicale dispensé à l'institut. Comment imaginer en effet d'offrir des philosophies différentes pour un cours que les étudiants sont appelés à suivre puis à enseigner eux-mêmes ? Le travail de l'équipe pédagogique tend donc à la convergence et tient compte bien évidemment, en amont, de l'observation attentive des acquis de départ montrés par des étudiants le plus souvent issus des académies. Il nous a, de ce fait, semblé primordial de donner un aperçu du cours de formation musicale de l'IMEP : celui-ci éclaire de manière évidente l'approche méthodologique qui y est associée en filière didactique.

Un si lointain solfège...

Le solfège du 19^e siècle était un outil efficace et cohérent : il permettait à l'apprenti musicien de mettre un nom sur les éléments d'un langage déjà largement assimilé par une imprégnation homo-

gène (le contexte tonal) et une pratique vocale largement généralisée à divers échelons de la vie sociale.

Très différent, le cours de formation musicale, en 2010, tant en académie qu'au niveau supérieur, doit, lui :

1. compenser la raréfaction dans la vie quotidienne d'une pratique vocale éminemment formatrice, mais aussi :
2. corollaire logique, parfaire l'assimilation bien souvent superficielle d'un langage musical pourtant historiquement dominant : la tonalité (*l'environnement sonore n'offrant plus guère d'homogénéité*)
3. adapter ensuite la formation à la multiplicité des langages et aux exigences des pratiques du temps (*l'ouverture à des genres non académiques - jazz, musiques du monde, chanson, etc. et les pratiques diversifiées de la musique savante contemporaine appellent à des savoir-faire que nos musiques du passé ne requéraient pas*)
4. remédier au problème récurrent du transfert de compétences (*cf. la remarque du professeur d'instrument : « Qu'apprends-tu au solfège ? »*)
5. tenir compte du profil très inégal des étudiants (*l'avènement en 1998 du décret et de la liberté pédagogique des*

académies produit des résultats très différents).

De manière très claire, le cours de FM de l'IMEP commun à tous les étudiants et l'approche méthodologique proposée en suite logique dans la filière didactique tiennent donc à se distancier d'un cours de solfège qui n'aurait de la formation musicale que le nom.

Le projet FM de l'IMEP

Trois idées principales structurent le cours. La première est sans doute la plus importante :

1. **Apprendre la musique comme une langue.** Tout ce qui est utile à l'apprentissage d'une langue parlée est utile à celui de la musique :
 - **un temps de pratique étendu :** l'horaire minimum du cours de FM (3 h/s) est crédité d'un même volume horaire d'ateliers complémentaires. Et le temps de pratique à domicile est bien sûr fréquemment sollicité dans le cadre de contrats personnels adaptés aux acquis de l'étudiant.
 - **une méthodologie fondée sur les nécessités de l'expression et sur la mise en situation :** le langage tonal, dans un premier temps, puis la modalité et l'atonalité sont abordés comme des langues vivantes que l'étudiant doit pouvoir faire siennes : leur manipulation est associée immédiatement à leur apprentissage, afin de faire naître de la fréquentation du répertoire une envie créatrice davantage qu'un respect par trop inhibiteur... Le travail de l'improvisation est donc présenté et vécu au cours de FM comme une manière naturelle de vivre le langage abordé. En outre, l'acquisition

d'attitudes, de qualités et de savoir-faire inspirés de situations et d'exigences propres au quotidien du musicien professionnel est logiquement privilégiée : réflexe analytique, oreille largement entraînée et réagissant simultanément à l'ensemble des paramètres de base, intelligence créative, recours au bon outil face à une difficulté, vraie familiarisation avec les langages permettant l'acte musical sans le recours à l'écrit... *Un simple exemple agissant en ce sens : la place réservée à la pratique instrumentale de groupe au cours de FM (pour le travail de l'improvisation ou de la conscience harmonique fonctionnelle, par exemple), ou celle de la technique du bouche à oreille (travail sans partition).*

- **l'acquisition de la faculté d'audition intérieure** : comment imaginer la maîtrise de la langue maternelle sans la faculté de penser dans cette langue ? Les habitudes solfégiques de privilégier la lecture à fins instrumentales (cf. les attentes du professeur d'instrument) ont depuis longtemps relativisé le souci de développer une véritable écoute intérieure, capacité pourtant indispensable à un vrai profil de musicien professionnel. Sont ainsi visés : la lecture silencieuse de partitions, les images sonores de paramètres harmoniques (accords, cadences, trame fonctionnelle ...) et, même, de différents phénomènes rythmiques dont le moindre n'est pas le principe de décomposition comme le développent si habilement les pédagogies du monde du jazz. *À titre d'exemple, pour le travail de lecture chantée, les étudiants sont confrontés à des textes soit préparés à domicile, soit, individuellement, en réelle prima vista, cette dernière compétence se construisant sur un patient travail de lecture silencieuse de textes progressifs dans leur variété fonctionnelle (textes sur I*

et V, sur I, IV et V etc.). Autre exemple : à fins de restitution écrite et, donc, d'audition intérieure, le travail de l'oreille englobe la mémorisation systématique d'un grand nombre de mélodies, avec leur chiffrage fonctionnel, chacune dans toutes les tonalités.

- **la mise en évidence de la diversité des langages musicaux** : il faut non seulement apprendre la musique comme une langue (pratiquer, puis conceptualiser), mais aussi, prendre conscience de l'existence de langages très différents (tonalité, modalités, atonalité...) qui cohabitent dans nos pratiques, voire qui s'y hybrident joyeusement !
- **le recours systématique à l'intelligence des choses** : comprendre ce qui régit un langage, c'est viser l'autonomie. Pour ce faire, surtout dans les cours du premier niveau, un effort est consenti pour construire le travail de l'oreille et de la lecture chantée sur des textes musicaux offrant le même type de complexité (spécifiquement au niveau de la trame harmonique fonctionnelle).

2. Privilégier une approche généraliste de la musique. Personne ne songe un instant à se priver de l'exploration et de la pratique du patrimoine musical occidental (le grand répertoire savant). Mais personne n'oserait pour autant répondre de manière péremptoire à la question : « Qu'est-ce que *notre* musique ? ». En 2010, la pratique de notre musique, c'est la pratique du passé et du présent, de l'ici et de l'ailleurs. Les étiquettes tombent, les genres se fréquentent, s'interpénètrent et s'enrichissent... Le cours de FM veut de ce fait offrir un point de départ pour l'exploration d'un maximum de directions. Il met en avant ce qui rassemble – ou oppose – les langages et les genres musicaux alimentant les prati-

ques musicales actuelles par une étude « universelle » des paramètres musicaux : échelles, intervalles, mesures, ..., préférant à un « ethnocentrisme » réducteur une curiosité sans jugements de valeur, vécue comme un état d'éveil permanent. *Dans cette perspective, l'originalité de la composante rythmique dans bien des pratiques actuelles amène l'étudiant à se consacrer systématiquement à la dimension corporelle du jeu musical : une large part du cours est consacrée au travail vocal associé aux percussions corporelles. Autre exemple : une attention est réservée à l'étude de certains paramètres propres à des genres musicaux non classiques. Ainsi, le 3^e niveau du cours de FM investit du temps dans l'étude et la pratique des 7 modes anciens et des mesures asymétriques (exercices et réalisations trouvant leurs sources dans les musiques du monde et dans le jazz).*

3. Faire du cours de FM un lieu de synthèse et de prise de conscience. On l'aura compris, le cours collectif de FM est l'occasion rêvée de mettre en connexion les différents aspects de la formation reçue aux autres cours. Les rencontres en Conseils d'Options qui rythment la vie de l'équipe pédagogique apportent également un appui important dans la tentative de favoriser ce tant attendu *transfert de compétences*.

4. Par ailleurs, la nécessaire présence chez l'étudiant de solides motivations, de la capacité d'assumer un effort à long terme et de la rigueur dans l'étude tombe sous le sens. Le cours de FM l'aide à découvrir – si ce n'est déjà fait – que la liberté et l'imagination se nourrissent avant tout de la pratique. Et celle-ci, assumée sans compter, le mène tout naturellement à un investissement de *plein temps musical* : ainsi seulement, il adhère à son véritable statut d'étudiant en musique...



Concluons...

Les étudiants d'aujourd'hui devront former les élèves de demain. Le projet de l'IMEP inscrit clairement le cours de FM et l'apprentissage de sa méthodologie dans une dynamique convergente et motivante, essentiellement nourrie par une pratique musicale polymorphe. Par là même, ce projet espère mener le futur enseignant à un épanouissement personnel, à une faculté d'adaptation et à une joie musicale créatrice, toutes qualités perçues comme d'indispensables réponses aux attentes artistiques de la société d'aujourd'hui.

Ce document est la synthèse des interventions des responsables pédagogiques de l'Institut à l'occasion de la séance publique d'information du 2 avril 2009 à l'IMEP.

Échos internationaux

Synthèse des Journées Francophones de Recherche en Éducation Musicale (JFREM)

Rueil-Malmaison, CeFEdeM Île de France, 4-6 février 2010

Pierre Kolp

Directeur de l'Institut de Rythmique Jaques-Dalcroze de Belgique

L'évaluation dans les systèmes / L'évaluation des systèmes de formation à l'enseignement musical = Hommage à Henri Pousseur.

Note préliminaire

Une des missions fondatrices du GRiAM est de collaborer activement aux réflexions francophones internationales sur les apprentissages musicaux en participant aux annuelles Journées Francophones de Recherche en Éducation Musicale (JFREM). Ces dernières se sont tenues récemment en France, au CeFEdeM¹ Ile de France de Rueil-Malmaison, du 4 au 6 février 2010. Cette synthèse vise à refléter, certes de manière concise mais le plus fidèlement possible, l'ensemble des propos tenus lors de ces JFREM 2010.

La mise en forme de cet article privilégie l'enchaînement des arguments et la cohérence de présentation des idées et des sujets étudiés. Les titres des parties ne se réfèrent pas à ceux qui ont structuré ces journées mais ils s'imprègnent

des thématiques de la pensée de celui à qui les présentes JFREM rendent hommage : le compositeur et pédagogue belge Henri Pousseur (1929-2009).

Les notes de bas de page apportent des explications ou une relation à Pousseur et s'efforcent de créer des ponts entre les faits ou les concepts abordés lors des exposés. En effet, une des spécificités des JFREM, depuis ses débuts, il y a exactement dix ans, est la rencontre entre chercheurs et praticiens, chacun avec ses richesses – rencontre qui mise sur la diversité, l'étendue et la profondeur des perspectives apportées à la présente réflexion au travers des sciences humaines. De plus, l'hommage rendu à Pousseur invite à ouvrir cette relation chercheur-praticien à l'œuvre d'art.

Enfin, les actes complets de ces JFREM seront disponibles dans une publication spécifique sous la direction de Françoise Regnard et de Lucie Mottier chez L'Harmattan en 2011.

1. Séries et variance du cheminement

Le Temple de Delphes

Dany Laveault (Professeur titulaire, Faculté d'Éducation, Université d'Ottawa), en compagnie de son esclave Pedagogos, entre au temple de Delphes². Sur le fronton du temple d'Apollon³ nous lisons : Γνώθι σεαυτόν (Connais-toi toi-même). Toujours à Delphes, le culte de Dionysos⁴, plus précisément, le culte du dépassement de la mort et du dépassement de soi, prend place durant les mois d'hiver, lorsqu'Apollon est réputé quitter le sanctuaire. Cette alternance (Apollon-Dionysos, se connaître-se dépasser) fonde déjà une responsabilité – individuelle et collective – de l'être humain : apprendre et évoluer ; et du pédagogue : connaître le but, viser le but, connaître la carte qui permette de fabriquer les séries de trajets, choisir le trajet en fonction de l'environnement et de l'élève. La récolte des informations en fonction de la cible visée (c'est d'autant plus probant que cette cible se trouve dans la zone proximale⁵) favorise le suivi du cheminement des élèves et permet au pédagogue de réagir et de s'adapter rapidement aux résultats de l'élève, donc de choisir un trajet dans la série de chemins. Par cette tâche l'enseignant fait la différence, c'est l'effet-maître ; et donc, en matière d'apprentissage, l'effet-maître prime sur l'effet-pair ou sur l'effet-établissement.

Le mode opératoire des informations collectées passe par quatre phases : l'exploration, la confirmation, l'intervention-régulation, le suivi. L'évaluation, à travers ces phases, se manifeste aussi comme un outil de développement de l'enseignant lui-même : outil qui incite

le maître à se perfectionner continuellement en vue d'assurer l'amélioration de ses moyens d'intervention et d'adapter son enseignement à ces nouvelles aptitudes.

La Lamborghini à trois roues

Les études prouvent que le facteur de réussite dépend indiscutablement et prioritairement, de la maîtrise des pré-requis⁶, maîtrise atteinte grâce aux projets ciblés et centrés sur les apprentissages. Lorsque les pré-requis manquent c'est comme essayer de faire rouler une voiture (aussi performante soit-elle) avec trois roues en état et la quatrième crevée. Donc, l'évaluation sert d'abord à vérifier la maîtrise des pré-requis, puis seulement examine les acquis de façon précise et personnelle : précis, c'est dire que les contenus et leurs exigences soient adaptés aux objectifs visés, et personnel, c'est rendre les stratégies efficaces en alignant les contenus aux apprentissages et aux évaluations à tous les niveaux par rapport à l'élève :

- macro (programme > enseignement),
- meso (enseignement > ce qui est appris)
- micro (évaluation de ce qui est appris)

Ne pas cibler les projets, c'est se passer de l'effet-établissement⁷. Cela revient à saupoudrer le savoir, « à tirer au AK-47 sur des cibles diffuses⁸ ». Lorsque les standards sont définis et reconnus, le succès de toucher les buts communs de ceux-ci augmente d'autant plus que l'équipe éducative travaille ensemble et renforce les priorités qu'elle s'est constituée (l'effet-établissement). L'apprentissage et la diffusion d'un savoir, n'est plus seulement un trajet, c'est un « aller-vers », en bref, une trajectoire. De sorte que, si fabriquer un trajet et évaluer les apprentissages en fonction de cibles s'appliquent aisément, évaluer la trajectoire choisie est extrêmement compliqué au vue de la multiplicité des chemins envi-

sageables, sans oublier que la tentation est forte d'aller dans n'importe quel sens ou dans tous les sens vu la prédominance de l'effet-maître sur l'effet-établissement.

Évaluer : manières et finalités

Eric Sprogis (chef d'orchestre, compositeur, responsable de l'enseignement artistique à la région Poitou-Charentes, ancien Directeur-délégué de IPMC⁹, Paris) introduit la notion d'évaluation en tant qu'un jugement de valeur entre la réalité (le référé) et un idéal (le référent). Ce jugement se fonde sur une (des) relation(s) établie(s) entre les indications fournies par le référé et les critères du référent (la norme). Établir une évaluation nécessite donc de fixer les indicateurs et la norme. Au niveau de la procédure, pour que le jugement soit admis, il convient que le référé connaisse le référent, qu'il sache qui le juge et qu'il soit informé des critères de jugement utilisés.

Jean-Marie De Ketele (Professeur ordinaire émérite, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain-la Neuve) définit les trois manières d'évaluer :

1. Porter un jugement
2. Attribuer une valeur à une donnée
3. Fonder une prise de décision

Ces manières sont divergentes dans le fond mais comportent en commun la confrontation entre le référé et le référent. Cette confrontation pose des soucis tant dans le choix du processus évaluatif que dans la pertinence de l'adéquation à la norme, tant dans la vérification et dans la fiabilité de l'information (pertinence, qualité et validité) que dans le sens final donné aux résultats.

Plus finement, l'évaluation comporte trois fonctions finales :

1. La certification (au terme de l'action) ;
 2. La régulation (vérification au cours d'une action) ;
 3. L'orientation (préparation à une nouvelle action) ;
- auxquelles se mélangent trois démarches évaluatives possibles :
1. la démarche sommative (somme de cotations dévolues à l'action) ;
 2. la démarche descriptive (description de l'action en fonction d'un référent) ;
 3. la démarche herméneutique ou clinique ou interprétative (rassemblement d'indices d'ordre divers afin de fonder une décision).

Évaluer : normes et altérités

Selon De Ketele, les épreuves d'admission à une formation, si elles vérifient en premières instances les pré-requis nécessaires à la formation, guident les fonctions et les démarches énoncées ci-dessus, vers plusieurs opérations : la prédiction (forte probabilité de réussite en fonction du référent), la prévision (indices de réussite en fonction de l'évaluateur) et la vocation (jugement intuitif des inclinations ou des prédispositions du candidat à la formation).

Henri Fourès (compositeur et musicien, ancien Inspecteur général chargé de l'enseignement et de la formation en France, Directeur du Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon de 2000 à 2009) souligne que lors de l'admission à l'enseignement supérieur artistique se posent des difficultés d'appréciation, d'une part, selon les modes et les cultures d'enseignement et, d'autre part, selon la conscience du système musical confronté à celle du système pédagogique. Pour mener une évaluation d'orientation, il convient de cibler l'action. Or le candidat peut (ou pourrait) mener des actions hors-normes,

ce qui est ni anodin ni exceptionnel dans le domaine artistique. Et pour mener une évaluation d'admission à la formation de formateurs, il convient de cibler *a priori* l'action pédagogique mais celle-ci ne fait pas partie des référants dans les Conservatoires.

Ainsi, sur base de sa large expérience en tant que président des jurys, Fourès énumère les divergences courantes au cadre établi précédemment. Ces altérations de l'évaluation dans le milieu de l'enseignement artistique reflètent aussi les spécificités de cet enseignement. À savoir :

1. Le hic et nunc sert à déterminer ce qui est à-venir (non fiabilité du jugement)
2. L'intime conviction (le juré évalue en âme et conscience) de l'évaluateur privilégie un éventail de connaissances et non un alignement des connaissances (cibles diverses)
3. L'avis du spécialiste influence, souvent bien malgré lui, la finalité de la décision (phénomène de déviance)
4. Le candidat se présente pour une formation d'artiste mais n'est pas préparé à une formation d'enseignant, donc, l'objectif professionnel est faussé puisqu'il réside un conflit sur les finalités (ambiguïté des objectifs).

En résumé, l'évaluation d'admission s'oriente vers une sélection-classement alors qu'elle devrait s'orienter vers une sélection-orientation. La sérénité et la fiabilité du jugement sont altérées car il y a autant d'appréciations que de membres du jury et autant de cibles que de personnalités candidates.

Le débat montre une nouvelle objection : l'évaluation des compétences du candidat. Actuellement, les outils ne permettent d'évaluer *que* les applications de ces compétences. De plus, la critérisation des épreuves (d'abord et avant

tout, l'application de critères) et le phénomène des annales (les épreuves précédentes changent la pratique récente), bien qu'ils favorisent le renforcement de la connaissance des pré-requis (ce qui est établi comme pertinent pour les épreuves d'admission), s'ils deviennent universels, impliqueraient de ne plus prendre en compte ni la singularité, ni les apports personnels du candidat¹⁰, ni les procédures artistiques pour lesquelles l'originalité et la nouveauté s'imposent comme une signature. Enfin, en situation de sélection, le projet porté par l'établissement est un élément prépondérant et, par conséquent à la différence des évaluations d'apprentissage, lors des évaluations d'admission à une formation, l'effet-établissement l'emporte sur l'effet-maître.

MM. Fourès et De Ketele reconnaissent qu'une période de stage est plus convaincante qu'un concours pour établir une sélection à l'orientation professionnelle, malgré que ce stage soit plus complexe et plus lourd à organiser et même si l'évaluation du stage reste sujette à l'interprétation des données et à la subjectivité de l'impact de l'effet-pairs¹¹, simplement parce que la décision est éprise de sens, pour l'étudiant, pour les enseignants et pour l'établissement.



2. Réseaux

Thème :
IDENTITÉ DE L'ENSEIGNEMENT
MUSICAL

Sens pluriels ...

Claude Dauphin (Musicologue, Professeur au département de musique, Université de Québec à Montréal) rappelle

quelque origine de la musique : « art des muses¹² », art qui désigne le jeu instrumental. Au niveau des représentations institutionnelles et philosophiques de l'époque, il examine la véritable modernité de promotion morale de la musique ... à l'École d'Athènes¹³ (cf. Aristote, *Politique*, 8^e livre¹⁴).

Plus proche de nous, Claude Dauphin note les déviations, les ambivalences et les mouvances de sens entre formation à l'enseignement musical et formation à l'éducation musicale, sans qu'aucune ne soit résolue. Autant la langue française est capable de répertorier avec une finesse très analytique les différentes catégories de la formation musicale, autant l'éducation musicale vise une réalité propre au milieu scolaire. Ainsi, l'éducation musicale continue d'être désignée comme telle, lorsqu'elle devient l'objet d'études de cette réalité. Ces notions du passage à l'analytique « par arrêt » ne sont pas pertinentes dans la culture anglo-saxonne où le terme *Musical Education* couvre de manière large l'ensemble des disciplines musicales qu'elles soient d'ordre théorique ou pratique.

Gilles Boudinet (chercheur, maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Paris 8, Vincennes - Saint-Denis) postule que le savoir ne s'objective que dans le discours. Donc, c'est le discours verbal qui donne statut à la musique – même si sa signification dépasse le verbal – et ainsi, là où le dire est contraint de se taire, un autre là s'installe - une mise en récit : le *muthos*. Le *muthos* donne à la musique ses valeurs et, par conséquent, son sens et ses finalités éducatives. Suivent les questions de procédure, du quoi et du comment, impliquant que le *muthos* procède du *logos*, c'est-à-dire du débat critique des techniques, donc de l'épistémologie.

L'affaiblissement de l'un au profit de l'autre entraîne soit la perte de sens (si le *muthos* disparaît) soit la cristallisation du sens, d'où la naissance du dogme (lorsque le *logos* s'effondre).

... et unité du différend

Dès lors qu'au départ d'une structure discursive ou du débat contradictoire, l'unité repose essentiellement sur la convergence et la coprésence des valeurs et des savoirs, naît la dialectique. La société de communication actuelle, issue du réseau rhizomatique¹⁵ postmoderne, impose « le tout, tout de suite, ici et maintenant ». Elle s'oppose de plein fouet au temps de la mise en récit, au temps du *muthos*. Selon cette démonstration de Boudinet, il y a perte de sens, puisque disparition du *muthos*. Cependant, l'éducation a le pouvoir de réinstaurer une nouvelle unité et de renouer avec le *muthos*. Le différend – renouer avec la temporalité en vue de sauvegarder le récit – permet de questionner la trame temporelle de l'art musical, pour lui rendre « ses charmes des possibilités » (Olivier Messiaen) : son ineffable, son indicible, son paradoxe d'un dire contraint de se taire.

Variation 1 :

RÉSEAUX DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Jacques Moreau (Directeur du CeFEdeM Rhône-Alpes) insiste sur la distinction à établir, au niveau des formations supérieures, entre l'obligation de résultats et l'obligation de moyens. Il y a une différence sensible entre apprendre la musique et apprendre un métier. L'enseignement vise l'académisme et confronte l'élève à des systèmes de sélection, de compétition et de concours, où l'échec sanctionne l'inadaptabilité de l'élève à entrer dans le métier. Or la for-

mation doit donner les moyens pour un futur inconnu. L'excellence provient de la multiplicité des compétences : l'élève devient un acteur qui définit les conditions de la pratique musicale. Pour ce faire, l'initiation à la recherche, le travail expérimental, la formation continue et la formation tout au long de la vie favorisent une attitude pédagogique centrée sur l'étudiant, dans un premier temps, et, dans un second temps, initient le praticien au prolongement de sa formation quelles que soient les perspectives futures.

Francis Danvers (Professeur, Université Charles de Gaulle - Lille 3) estime que la musique (domaine de l'intériorité et des émotions) renvoie à notre condition anthropologique¹⁶. Les institutions françaises se sont accordées à l'unanimité pour reconnaître l'égalité et l'irréductibilité des savoirs et, ainsi, admettre de revitaliser l'expérience, donc de la valoriser. Selon des critères fixés et centrés sur l'activité du candidat en relation avec la qualification visée, le programme de valorisation des acquis de l'expérience (VAE - quatrième pilier de certification en France), reconnaît le rôle social indéniable de l'éducation formelle, non formelle et informelle, au même titre que la formation initiale, la formation continue ou la formation en alternance. Cette revalorisation met l'accent sur la notion éthique, d'un côté, de la responsabilité des personnes dans leur auto-orientation et, de l'autre, du sens de la réussite dans la société.

Variation 2 :

RÉSEAUX DE L'ENSEIGNEMENT À LA PÉDAGOGIE

Alain Desseigne (Directeur du Centre de formation des musiciens intervenants [CFMI], Université Lumière Lyon 2, Président du conseil des CFMI) insiste

sur la mission essentielle de la musique au sein des programmes scolaires dans l'enseignement fondamental. Il rappelle qu'en France plus de quatre mille musiciens intervenants ont été diplômés depuis la création des CFMI en 1983.

Anne Perréard Vité (Chargée d'enseignement dans le cadre de la formation des enseignants primaires genevois, Université de Genève) explicite le curriculum des formations à l'enseignement fondamental utilisé dans le Canton de Genève lors des stages pédagogiques. Deux formateurs, l'un dépendant de l'université, l'autre titulaire d'une classe se relaient et coordonnent l'accompagnement de l'étudiant en stage pratique au sein des classes. Ils s'associent tous deux pour procéder aux évaluations d'abord formative ensuite certificative. Le cursus se déroule sur quatre ans. Les stages représentent environ un tiers du cursus selon différentes étapes de préparation et de pratique. La complémentarité entre les deux formateurs est essentielle mais n'est pas sans obstacle : variabilité des évaluations, relations entre les formateurs, organisation des stages et déviation du cadrage des apprentissages didactiques de l'étudiant.

Jacqueline Bruckert (Chargée de cours au DEFEDM¹⁷ Nord-Pas de Calais, directrice du CFMI Université Charles de Gaulle-Lille 3 de 1984 à 2009) présente le programme de stages des musiciens intervenants en milieu scolaire en France. Les étudiants préparent et accomplissent des projets pour quatre stages étalés sur une cinquantaine de semaines réparties sur deux années d'études. Les stages sont exclusivement encadrés par des enseignants de l'institution de formation. Ces derniers ont en charge l'accompagnement de l'étudiant, les entretiens d'explicitation, la gestion des différents projets, la personnalisa-

tion de la démarche et les évaluations formatrice et formative des étudiants. Ces étapes visent à déterminer et analyser les ressources de l'étudiant afin de le guider dans l'acquisition des compétences de savoir-agir (ensemble des ressources) et de savoir-être (ensemble des capacités d'enseignement). L'évaluation certificative dépend d'un jury extérieur établi par la loi.



3.

Croisements

Justice selon Justesse selon Justice

Frédéric De Roos (musicien, directeur de l'École supérieure des arts - Conservatoire royal de musique de Bruxelles) souligne que la pratique artistique exige, en continu, une évaluation formative et critique de l'apprentissage, ce qui entraîne Guy Berger (Professeur émérite, sciences de l'éducation, Université de Vincennes - Saint-Denis, Paris 8) à insister sur la nature connective et fallacieuse de l'enseignant qui apprend. Le rapport et la coprésence permanents entre les valeurs et les savoirs font qu'apprendre n'est pas l'effet de la cause enseignée. Rappelons-nous que la racine du savoir se réfère au goût¹⁸. L'articulation est donc beaucoup plus complexe essentiellement parce que l'apprentissage des savoirs (tant du goût que de la science) se confronte à l'enseignement pour ce qu'il est en lui-même.

Ceci énoncé, il faut admettre que l'évaluation est bien omniprésente. À tout niveau. À commencer, même si ce n'est pas explicite, au niveau organique pour faire fonctionner le vivant. Pourtant, cette omniprésence est face à des résistances d'autant plus rigides, dans

notre communauté contemporaine, que l'évaluation prend des formes d'autant plus fantasmagoriques dans les systèmes de vérification/conformité.

Guy Berger détaille trois causes de l'omniprésence de l'évaluation touchant directement les systèmes de formations à l'enseignement :

1. la technique, de plus en plus fragile et surtout de plus en plus dangereuse, nécessite un contrôle permanent du système. L'évaluation consiste à quantifier la fonction de performance ou de danger et à la comparer, de manière directe et immédiate, aux seuils de performance (ou de danger) du système ;

2. la démocratisation impose le contrôle (de plus en plus) rapide des pratiques de gestion (enseignement, institutions, sociétés, conseils...). L'évaluation devient une interface de communication entre l'individu et sa « légitimisation » sociale. La légitimisation, par différence à la légitimité (reconnu par la loi), instaure que l'individu va « recevoir pouvoir » de l'autorité légitime. La légitimisation, c'est la fonction première (et la seule, d'ailleurs) du diplôme – communiquer à autrui la reconnaissance légitime de l'individu à recevoir pouvoir de ;

3. le management vise des résultats et fonctionne sur base de ces résultats. Ces missions du résultat provoquent la disparition du sacré au profit (aux profits aussi d'ailleurs) du rendement du présent ou d'un futur à (très) court-terme.

Mais le sens résiste à cette triangulation procédurale si envahissante : vérification des performances \leftrightarrow légitimisation du système \leftrightarrow amélioration des rendements, et cela même si ces procédures valident les réponses apportées aux objectifs visés par l'évaluation.

Au départ d'une planche de Schulz, *The Coathanger*¹⁹, Thomas Bolliger

(Coordinateur du diplôme d'enseignement, HEM, Conservatoire de musique de Genève, Conservatoire de Lausanne) s'attaque aux dangers de la perte de sens tant de l'évaluation procédurale que du mélange des champs évalués lors de l'enseignement. Ainsi qu'est-ce qui est évalué chez Sally Brown qui reçoit une mauvaise note pour son « œuvre d'art » ? Le produit final, l'individu, l'effort de l'apprenant, la maîtrise de l'apprentissage, les progrès, le professeur, la matière ou même le milieu socio-économique des parents de Sally. Plus que cela, Thomas Bolliger insiste sur ce qui n'est pas évalué (la vérification des prérequis, la validation des acquis) et sur les manques de critères d'évaluation. Ainsi, l'évaluation est falsifiée car les cibles ne sont pas adéquates, ni clarifiées donc l'évaluation perd tout sens²⁰. Pour rétablir le sens, Thomas Bolliger expose le travail mené au sein des Conservatoires de musique de Lausanne et de Genève et décrit la mise en place des cursus d'« orientation » ainsi que la création de nouveaux outils, comme les « préférentiels » de compétences, c'est-à-dire l'ensemble des compétences pertinentes qui prennent sens dans les formations artistiques et pédagogiques.

En définitive, l'évaluation, si elle est menée sans les dérives précédentes, est une pratique rationnelle de justice (équité et transparence) de la quantité. En aucun cas, une justesse du quantitatif de ce qui est mesuré. Cette frontière entre quantité et quantitatif est souvent dépassée et oubliée, d'où l'inadaptabilité même des systèmes d'évaluation, notamment dans l'enseignement artistique. Il convient donc de rester vigilant quant aux conséquences du suivi de l'évaluation et de son impact, notamment en préconisant une évaluation de ses propres capacités à s'évaluer afin de valider ou d'invalider l'évaluation et les conséquences de celle-ci.

Rencontres : Pandore

Jean-Marie Rens (compositeur, professeur d'analyse à l'École supérieure des arts – Conservatoire royal de musique de Liège) réfute certains aspects de l'objectivité, ceux qui présupposent l'universalité des valeurs véhiculées dans l'enseignement et, qui ne peuvent pas, *a priori*, se rencontrer dans la musique.

Marie-Hélène Popelard (maître de conférences en philosophie et esthétique, IUFM²¹ Poitou-Charentes / Université de Poitiers) poursuit et établit que la justification du jugement (pour le rendre impartial ou objectif) se retrouve précisément quand le jugement disparaît. Et, de noter que les conceptions de l'art actuel se trouvent au carrefour de ces deux logiques di-sensuelles : à l'opposé des esthétiques relationnelles qui privilégient la culture de la communication, donc qui usent des valeurs et des concepts de la reliance²² (porosité identitaire, espace horizontal et rhizomatique²³), se manifestent les esthétiques de la résistance qui favorisent le sublime (verticalité, élévation) et qui, parfois, semblent hermétiques. Cette mésentente entre communiquer et sublimer trouve écho dans l'enseignement : elle est à la source de l'opposition entre le *considerare* (pragmatisme de l'enseignement) et le *desiderare* (aspiration de l'enseignement). Cette opposition n'est pas sans rappeler que ces deux extrêmes se rassemblent sous le signe des deux métaphores de la féminité – être et paraître – présentes dans le mythe de Pandore²⁴. L'affirmation d'un système influence les valeurs véhiculées dans les systèmes de formation au niveau du ressenti (perceptuel) et l'affirmation de l'autre système influence la dialectique (ce qui meut). L'enjeu des formations à l'enseignement musical se pose donc au niveau de la culture liée au jugement réfléchissant et au niveau de la culture-mémoire (celle

du réveil de la conscience de « l'alchimiste sous l'ingénieur » comme le mentionne Jean Baudrillard). Quant à l'inquiétude de ne point rassembler les systèmes et leurs valeurs, elle provient du paradigme d'incernabilité : alliance de l'éphémère et du périssable à l'art dans la permanence²⁵.

Jean-Marie Rens établit que, si l'objectivité entraîne la perte du jugement personnel du sujet pensant, alors une dialectique entre les valeurs collectives (le texte, le constat stylistique, les aspects consensuels) et les valeurs personnelles (les moyens d'interprétation) permet de faire place à la subjectivité tempérée. Cette dialectique engage un débat entre le maître et l'élève, ce dernier étant amené à élaborer une approche judicieuse fondée sur son esprit critique et sur l'alliance des systèmes exploités. Le dialogue naissant du désaccord, véritable déclencheur du déséquilibre et donc de l'affirmation personnelle, il convient que les formations élargissent les capacités réflexives tant du musicien que de l'enseignant. Et donc, l'évaluation de la formation devient un incitant à déclencher de cette réflexibilité.

Présences : Icare

Aux départs des publications de Bernard Rey (Professeur honoraire, sciences de l'éducation, Université libre de Bruxelles) sur l'obligation urgente d'acquiescer la pensée critique dans l'enseignement supérieur notamment parce que :

1. la perspective professionnelle de la gestion du savoir engage un pouvoir,
2. la détention des savoirs récents est directement issue de la recherche,
3. la citoyenneté engage une responsabilité dans les projets lui soumis,

Françoise Regnard (Directrice du CeFEdeM Ile de France) met en évidence les difficultés de construire – et

d'enseigner – les dispositifs et les procédures critiques à l'enseignement et au savoir. Cette difficulté devient un véritable objet de recherche au niveau de la critique de l'implicite, c'est-à-dire, dans la critique des présupposés, des non-dits, dans la remise en question de « ce-qui-va-de-soi » ou des évidences. Il convient donc de s'exercer à penser contre soi-même et donc vraisemblablement, comme J.-M. De Ketele²⁶ le mentionne, il s'agit bien plus d'attitudes que de procédés ou d'outils. Ainsi, le désir de l'Homme d'aller toujours plus loin, au risque de devoir se retrouver face-à-face avec sa condition de simple être humain, n'est-ce pas une version d'Icare²⁷ ?

Jean-Claire Vançon (Professeur, Conservatoire national supérieur de musique de Paris, CFMI d'Orsay, Ariam Ile de France), aborde la recherche du sens critique dans l'interprétation musicale. L'interprète (celui qui décode le crypté, celui qui donne le sens) pose des choix orientés par son sens musical au niveau du codé et par son sens musicien au niveau du projet. Vançon insiste sur les risques qu'un sens supplante l'autre, à ce que le bon-plaisir ou le scepticisme relativiste réfute les notions de responsabilités collective et musicale. Le sens critique engage une critique de soi et une critique des autres autour d'un aller-retour : « centrement-décentrement ». S'il est évident que tout ce que n'est pas l'œuvre peut être écarté, ces allers-retours naissent d'expériences qui n'impliquent pas nécessairement l'œuvre mais qui peuvent lui apporter une signification parfois très hétérogène. L'interprétation fait alors renaître les champs d'ouverture laissés par l'œuvre musicale et vécus par le décentrement de l'interprète. L'interprétation devient aussi le témoignage de cette recherche.

En conclusion, la formation à la

recherche ne se conçoit pas dans les buts d'objectiver les valeurs, l'identité ou les protocoles. La formation à la recherche vise les aptitudes et les compétences à sortir de soi, et par la dialectique, à forger et à évaluer un jugement critique et réflexif sur ses propres pratiques, de pédagogue ou de musicien.



4. Harmonies et couleurs de l'Utopie

Au terme de ces Journées Francophones de Recherche en Education Musicale, Laurent Gardeux (musicien, directeur adjoint du CFMI d'Orsay) insiste sur le principe du débordement : la limite des mesures de ne plus pouvoir mesurer. L'évaluateur se trouve devant ce paradoxe du débordement des critères d'une production pédagogique au service de l'artistique (ou inversement).

Aborder l'évaluation des systèmes de formations à l'enseignement musical et dans les systèmes de formations cet enseignement peut imprimer des conceptions purement idéales, irréalisables voire irréelles. Celles-ci ne résisteraient pas aux exigences particulières et consensuelles qu'imposent la musique, son interprétation, son enseignement et les formations qui visent à l'enseigner. Confronté aux réalités et aux pratiques, ce projet semble bien digne d'une nouvelle utopie d'Henri Pousseur. Utopie que d'arriver, à la lecture de ce qui précède, à des outils concrets et unanimes, pratiques et univoques. Et pourtant.

Pierre Bartholomé (Chef d'orchestre de l'Orchestre Philharmonique de Liège de 1977 à 1999, fondateur avec Henri Pousseur de l'Ensemble Musique Nou-

velle en 1962, fondateur avec Henri Pousseur du Centre de Recherche et de Formation Musicales de Wallonie en 1970), Pascal Decroupet²⁸ (Professeur de musicologie, Université de Nice – Sophia Antipolis), Claude-Henry Joubert (altiste, a succédé à Henri Pousseur à la direction de l'IPMC, Institut Pédagogique Musical et Chorégraphique, Paris) et Éric Sprogis (compositeur, directeur délégué de l'IPMC sous la direction de Henri Pousseur) relèvent qu'il y a chez Pousseur une réelle passion pour la pédagogie. Pousseur y insuffle son intelligence et sa sensibilité de musicien et d'esthète, totalement et « intransigeamment », au service de la compréhension de l'œuvre et de son temps, par la persévérance et la volonté d'aller au cœur des enjeux essentiels de l'art. Sa pensée en tant que compositeur, *et en tant que pédagogue*²⁹, radicalement originale et véritablement fondatrice, extrêmement ressourcée par l'histoire, par le terroir, par les rencontres et par les cultures, se développe autour de la réflexion sur l'harmonie de laquelle se déduisent les techniques mises en place à partir du système des réseaux.

C'est partant de cette pensée que les JFREM 2010 se terminent. Le sujet initial retrouve sa place, ses réponses, ses idées, son avenir et son histoire. Enfin, le thème s'harmonise et se colore, enfin ! Remontant à Aristote filant à Deleuze ou à Morin, visitant les universités, les conservatoires, les hautes écoles, les instituts pédagogiques, cheminant du choral aux pièces mobiles, de Schutz à Webern, le pédagogue-musicien ouvre la voie de l'apprentissage à celle de l'éducation.

Tout au long du séminaire, dans les systèmes, la présentation des outils d'apprentissage – apprendre à savoir-faire, apprendre un savoir-faire³⁰ – et la déli-

mitation des évaluations des apprentissages se sont imbriquées, tant au sein de la formation qu'au sein de la recherche (cheminement vs trajectoire, effet-maître vs effet-établissement, alignement des savoirs, confrontation entre référé et référant, conscience de la pertinence, de la qualité et de la validité des données vs altérités du sens, apprentissage vs compétence, enseignement vs savoir).

Passer de l'apprentissage à l'éducation, passer de la formation au pédagogue-musicien, c'est passer du savoir-faire au savoir-être... Voilà résumée la première mission des systèmes de formation : initier et accompagner ce chemin. C'est donc un rite de passage.

Contrairement à ce que d'aucuns pourraient penser de manière rapide ou réductrice : maîtriser les techniques ne suffit ni à être artiste, ni à être musicien, ni à être pédagogue-musicien. Si le savoir-faire est un pré-requis indispensable, la culture ne peut se réduire à ce savoir-faire ou à l'apprentissage de celui-ci. Sans arrêt, et déjà du temps d'Aristote, du temps du quadrivium, du temps de Nietzsche, et certainement dans les siècles avenir, il faut insister sur ce fondement : savoir-être, couleurs et harmonies de valeurs et de sens, alliance du *muthos* et du *logos*, rencontres et présences aux carrefours de l'identité et du différend.

Les systèmes de formation actuels du pédagogue-musicien doivent stimuler la richesse culturelle et pédagogique et encourager l'accompagnement personnalisé du cheminement du musicien-pédagogue afin d'apporter sens et valeurs aux systèmes et aux formations. Malgré cela, la résolution d'uniformiser les curriculums et les parcours, la volonté de standardiser les institutions d'enseignement artistique, l'obsession d'objectiver

le métier et le travail, – quels que soient les motifs sociaux, économiques, politiques, culturels ou philosophiques qui fondent ces décisions – portent tous le danger latent d'oublier la première mission citée : initier et accompagner le voyage du savoir-faire au savoir-être.

D'autres menaces, plus discrètes mais portant de réelles détresses, sont sous-jacentes :

- Menace d'absolu en objectivant ou en critérisant un savoir esthétique inobjectivable – savoir de la communication et de la sublimation, savoir-goût de l'éphémère et de la permanence,
- menace de délaissier le principe de débordement au bénéfice du principe de quantification,
- menace de la perte de sens des systèmes, véritables réseaux d'identités, *Croisée de couleurs croisées*, au profit d'une rationalité du système.

Pratiquer l'évaluation des systèmes de formation à l'enseignement musical revient à étudier un rite de passage, à cibler ses dangers et à connaître ses limites. Cela revient à porter jugement. Jugement de mesure, sur la pertinence, la qualité et la validité des mesures (dans tous les sens de ce terme) prises pour éviter qu'un système n'échange son *logos* contre le *ratio*.

Jugement de valeur sur l'alliance entre sens et logique, en bref, sur les chemins *sacrés* pris pour trouver l'être.

Au final, le changement des pratiques influera sur les représentations. Il était une fois, Henri Pousseur, qui, au détour d'une promenade avec Éric Sprogis, lui confiait : « Icare, sais-tu, a vraiment touché le soleil. »

NOTES

- 1 CeFEdeM : Centre de Formation des Enseignants de la Musique (au total dix en France).
- 2 L'oracle de Delphes et son temple se situaient à 150 km à l'ouest d'Athènes. À l'origine, le site de Delphes était consacré à Gaia protégée par le serpent Python. Puis, vers le VI^e siècle av. J.C., il fut consacré au dieu Apollon. Les rois, les puissants mais aussi les gens du peuple venaient là pour connaître leur avenir ou trancher des questions difficiles, notamment d'ordre politique. Delphes fut, en définitive, (avec Olympie consacré à Zeus), le plus célèbre de tous les oracles qui aient existé dans le monde antique et son rayonnement fut immense.
- 3 Apollon, dieu central de la mythologie grecque, notamment, dieu du chant, de la musique et de la poésie.
- 4 Dans le panthéon grec, Dionysos, dieu errant (fils de Zeus et de la mortelle Sémélé) est notamment considéré comme le père de la comédie et de la tragédie. Les chants et musiques dionysiaques usent du dithyrambe, scandé. En ce sens, Dionysos représente l'antithèse d'Apollon qui patronne l'art lyrique et l'harmonie. Il est aussi le dieu de l'hiver, de la fête des morts et de son dépassement par la conquête de l'immortalité, et encore dieu du vin, du sexe et de tous les plaisirs charnels.
- 5 Zone proximale : la cible doit être à portée d'atteinte, c'est-à-dire réaliste et au stade suivant des acquisitions. Ce concept est développé en Russie par Vygotski (Vygotsky en anglais) dans les années 1930. La zone proximale de développement (ZPD) est « *the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers* » (la distance entre le niveau de développement actuel, tel que déterminé par les capacités de l'enfant à résoudre seul des problèmes, et le niveau de développement potentiel, tel que déterminé à travers la résolution de problèmes par cet enfant, lorsqu'il est aidé par des adultes ou qu'il collabore avec des pairs initiés). Lev S. Vygotsky (1978), *Mind in Society : Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge (MA), Harvard University Press, p. 86. La zone proximale marque aussi ce qui peut constituer la prochaine étape d'un développement actuel pour peu qu'une interaction sociale (avec un adulte ou des pairs) soit initiée. L'intérêt de cette approche réside dans la possibilité d'évaluer les développements proches afin de les faciliter et de considérer l'élève non plus sur ses acquis actuels mais également en fonction de son potentiel et d'orienter son apprentissage vers les

fonctions cognitives les plus proches à venir.

- 6 À titre d'exemple, lire notamment la très récente étude (non encore publiée à la date de consultation ce 7 février 2010) de Valérie Wathélet, Sandrine Vieillevoey et Marc Romainville (11/12/2009), *Maîtrise des pré-requis et réussite à l'université*, Namur, FUNDP via www.fundp.ac.be/det/actualites/reussir-transition-secondaire-universite/maîtrise-des-prerequis-et-reussite-universite
- 7 Olivier Cousin (1993), « L'effet établissement. Construction d'une problématique » in *Revue Française de Sociologie XXXIV*, 3 p. 395, définit l'effet-établissement comme « la capacité des établissements scolaires à se construire comme unités pédagogiques et éducatives ».
- 8 Le AK-47, mieux connu sous le nom de Kalachnikov, est un fusil d'assaut. La citation tirée de la conférence d'introduction au JFREM de D. Laveault, quoique brutale, a le mérite d'imager « un assaut au savoir » non ciblé et la portée des « dégâts » lorsque, au sein des établissements, les projets d'apprentissage ne sont pas centrés collectivement.
- 9 IPMC : Institut de Pédagogie Musicale et Chorégraphique. Entre 1984 et 1987, Henri Pousseur participe à la mise sur pied de l'IPMC La Villette à Paris, premier embryon de la Cité de la Musique. Il y organise, en 1985 et 1986, deux colloques internationaux (l'un sur la pédagogie fondamentale, et l'autre sur celle des musiciens professionnels). Il fonde aussi la revue Marsyas qui publiera quelques 40 numéros. Selon Claude-Henry Joubert (qui succéda à Pousseur à la Direction de l'IPMC de 1987 à 1994), Marsyas, représente une autre facette de Pousseur. Marsyas, satire s'opposant au dieu de la musique Apollon, personnage dionysiaque, créateur, novateur, intransigeant, fécond et prospectif (Hérodote, *Histoires – Polymnie*, livre VII, 26, trad. Larcher ; notes de Bochart, Wesseling, Scaliger *et al.*, Paris, Charpentier, 1850). « Marsyas étant entré en dispute avec Apollon touchant l'art de la musique, ils choisirent les Nysiens pour juges. Apollon joue le premier un air assez simple sur son instrument, mais Marsyas, prenant sa flûte, frappa davantage les auditeurs par la nouveauté du son art, par l'agrément de son jeu et il leur parut l'emporter de beaucoup sur son concurrent. Étant convenus entre eux de redonner chacun à leurs juges des preuves de leur habileté, on dit qu'Apollon accompagna son instrument d'un air qu'il chanta et qu'il surpassa de bien loin le jeu de la flûte seule. Marsyas, indigné, présenta à ses auditeurs qu'il n'était pas vaincu dans les règles puisque [...] il était injuste d'employer deux arts contre un. Les juges [...] ordonnèrent une troisième épreuve. Marsyas fut encore vaincu et Apollon, que ce débat avait aigri, l'écorcha tout vif. Il s'en repentit cependant peu de temps après ; contristé de ce qu'il avait fait, il rompit les cordes de sa lyre et laissa perdre cet

- art naissant. » Diodore de Sicile, « XXX. Histoire de Cybèle suivant les Phrygiens. Combats de Marsyas et d'Apollon. » *Bibliothèque historique* - livre 3, trad. Abbé Terrasson, Paris, De Bure, 1737 consulté le 21 février 2010 <http://remacle.org/bloodwolf/historiens/diodore/livre3.htm>
- 10 La critérisation consiste à choisir une partie censée représenter le tout. Pour Noam Chomsky (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (MA), M.I.T. Press. - (traduction, 1971), *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Le Seuil, quoique ses théories soient fortement controversées, elles gardent cette valeur indéniabla de clarifier le problème, cela revient à « cerner une compétence par la performance », c'est-à-dire que ce que je fais doit rendre compte de ce que je sais faire. Par l'usage de la critérisation, si l'intention est d'appréhender la compétence, les moyens utilisés restent de proposer une performance, l'évaluateur ne devant prendre en compte que des faits et des actes qui sont effectivement représentatifs de la compétence. Ainsi, « l'évaluation est une tentative d'appréhension d'une compétence sur le tout par le biais de l'appréciation d'une performance sur une partie ». L'exposé d'Amaury Grimand (2004), « L'évaluation des compétences : paradoxes et faux-semblants d'une instrumentation », *Actes du Congrès de l'Association francophone de gestion de ressources humaines - La GRH mesurée I, 1-4 septembre 2004, Montréal, UQAM, Tome 3, p. 26-49* propose une étude critique de la volonté d'objectivation des démarches d'évaluation et d'instrumentation des compétences.
- 11 Christian Barrette et Lynn Lapostolle (2007), « L'Aide par les pairs : effet positif ou négatif », in Centre collégial de développement de matériel didactique (éd.), *Correspondance*, XII, 4, Montréal (Qc), avril 2007, p. 12-16. L'effet-pair permet aux élèves de renforcer activement leur propre apprentissage en participant à l'apprentissage de leurs pairs. Chaque étudiant peut comparer sa compréhension avec celle d'un autre de force égale.
- 12 Selon Hésiode, les Muses sont les filles de Zeus et de Mnémosyne. Elles accompagnent souvent Apollon. Euterpe (Εὐτέρπη) bien-plaire) est la muse qui préside la musique.
- 13 Consulter à ce propos, le saisissant travail commenté d'Aldo Brancacci (2004), trad. M. Christiansen, « Socrate, la musique et la danse. Aristophane, Xénophon, Platon », *Les études philosophiques* 2004/2, n° 69, p.193-211.
- 14 Une précision : Le 8e livre d'Aristote « De l'Éducation dans la cité parfaite », Politique, porte le titre Livre V. Une version traduite, bilingue et comparée (grec-français), consultée le 17 février 2010, est disponible sous <http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/Aristote/politique5.htm#II> Claude Dauphin lit à l'assemblée quelques passages écrits, il y a 2350 ans, qui invitent à la méditation : « Quant à la musique, on élève des doutes sur son utilité. Ordinairement on la regarde comme un objet de simple agrément ; mais les anciens en avaient fait une partie nécessaire de l'éducation, persuadés que la nature elle-même, comme je l'ai dit si souvent, nous demande non pas seulement un louable emploi de notre activité, mais aussi un noble emploi de nos loisirs. » (chap. II, § 3). « Mais bien plutôt, la musique n'est-elle pas aussi un des moyens d'arriver à la vertu ? Et ne peut-elle pas, de même que la gymnastique influe sur les corps, elle aussi influencer sur les âmes, en les accoutumant à un plaisir noble et pur ? Enfin, en troisième lieu, avantage qu'il faut joindre à ces deux-là, en contribuant au délassement de l'intelligence, ne contribue-t-elle pas aussi à la perfectionner ? » (chap. IV, § 4). Et d'apporter une première conclusion : « Il est donc impossible, d'après tous ces faits, de ne pas reconnaître la puissance morale de la musique ; et puisque cette puissance est bien réelle, il faut nécessairement faire entrer aussi la musique dans l'éducation des enfants. » (chap. V, § 9). Puis Aristote d'enchaîner : « Pour que l'étude de la musique soit véritablement ce qu'elle doit être, on ne doit prétendre, ni à faire des élèves pour les concours solennels d'artistes, ni à enseigner aux enfants ces vains prodiges d'exécution qui de nos jours se sont introduits d'abord dans les concerts, et qui ont passé de là dans l'éducation commune. De ces finesses de l'art, on ne doit prendre que ce qu'il en faut pour sentir toute la beauté des rythmes et des chants, et avoir de la musique un sentiment plus complet que ce sentiment vulgaire qu'elle fait éprouver même à quelques espèces d'animaux, aussi bien qu'à la foule des esclaves. » (chap. VI, § 4). D'autres arguments de cette lignée se trouvent chez Platon, *Lois*, liv. II, p. 88 et suiv. et 112.
- 15 Dans la théorie philosophique de Gilles Deleuze et Félix Guattari abordant le concept de déterritorialisation, « un rhizome est un modèle descriptif et épistémologique dans lequel l'organisation des éléments ne suit pas une ligne de subordination hiérarchique — avec une base, ou une racine, prenant origine de plusieurs branchements, selon le modèle bien connu de l'Arbre de Porphyre —, mais où tout élément peut affecter ou influencer tout autre». Gilles Deleuze & Félix Guattari (1972), *L'Anti-Œdipe - Capitalisme et schizophrénie*, Paris, Éditions de Minuit coll. « Critique », p. 13. L'article suivant plus approfondi, consulté en ligne le 15 février 2010, reprend un extrait de « Rhizome », introduction de Gilles Deleuze et Félix Guattari (1980), *Mille Plateaux, Capitalisme et schizophrénie 2*, Paris, Éditions de Minuit, p. 30-31, www.boson2x.org/spip.php?article162.
- 16 Dans son ouvrage (à construction musicale s'il en est), Claude Lévi-Strauss (1964), *Mythologiques - Le Cru et le Cuit*, Paris, Plon, affirme voir en la musique, « langage intraduisible » (p. 34), « le suprême mystère des sciences de l'homme, celui contre lequel elles butent et qui garde la clé de leur progrès » (p. 346).
- 17 Le DEFEDEM Nord/Pas de Calais, département autonome de pédagogie du conservatoire à rayonnement régional de Lille, est une structure d'enseignement professionnel habilitée par le Ministère de la Culture et de la Communication à dispenser un parcours de formation au Diplôme d'État de professeur de musique. Le Defedem propose également un Plan Régional de Formation continue à destination des enseignants en poste.
- 18 Étymologiquement du latin *sapere* : avoir de la saveur, avoir le goût bon. En wallon, *saveur* ; en provençal, *saber*, *saper* ; en espagnol et en portugais, *saber* ; en italien *savere*, *sapere*. C'est entre les XV^e et XVI^e siècles que *sçavoir* apparaît, comme si le mot venait du latin *scire* (d'où *dérive scientia*), avoir connaissance de.
- 19 Charles M. Schulz (1972, R/2009), « Peanuts Featuring Good Ol', Charlie Brown, "C" », *The Complete Peanuts 1971-72*, Seattle (WA), Gary Groth, p. 194.
- 20 Plus précisément, dans ces cas, l'évaluation n'a aucun sens ; et tout sens qui lui serait donné *a posteriori*, ne peut expliquer le fondement initial de sa perte de sens.
- 21 En France, les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) sont des composantes des universités françaises. Ils sont chargés de la formation des enseignants du premier et du second degré, y compris les conseillers principaux d'éducation.
- 22 Selon nos recherches, le premier livre consacré à la reliance est celui de Marcel Bolle de Bal (1985), *La tentation communautaire. Les paradoxes de la reliance et de la contre-culture*, Bruxelles, Éditions de l'Université Libre de Bruxelles. Michel Maffesoli (1990), *Au creux des apparences. Pour une éthique de l'esthétique*, Paris, Plon et idem (1997, R/2006) *Du Nomadisme, vagabondages initiatiques*, Paris, La Table Ronde, aborde la notion de porosité identitaire. Il défend la thèse suivante : si le paradigme de déliance structure la modernité, la post-modernité, en revanche, devrait être caractérisée par la revitalisation du paradigme de reliance. Il définit la « reliance » comme l'« étonnante pulsion qui pousse à se rechercher, à s'assembler, à se rendre à l'autre » et qui évoque « cette chose archaïque qu'est le besoin de reliance. » in Michel Maffesoli (1993), *La Contemplation du Monde*, Paris, Grasset, p. 151. Ces mêmes notions sont aussi développées dans les théories de l'hypercomplexité (issue de l'hyper-modernité) du proche d'Henri Pousseur qu'est Edgar Morin (2000), *Reliances*, La Tour d'Aigues, Éd. de l'Aube, et se retrouvent largement synthétisées dans l'article (consulté en ligne le 17 février 2010) de Marcel Bolle de Bal (2003),

« Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques », *Revue de l'Institut de sociologie*, Bruxelles, 2003-2, p. 99-131, www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=SOC_080_0099

prod_95095/henri-pousseur-son-parcours

- 23 Cf. note de bas de page n° 15.
- 24 Dans la mythologie grecque, Pandore (Πανδώρα, celle qui a tous les dons ou celle qui a le don de tous les dieux) est la première femme et aussi la créature féminine idéale. Fabriquée sous l'ordre de Zeus (pour se venger de Prométhée qui a volé le feu pour le donner aux hommes) par Héphaïstos, Pandore reçoit la vie d'Athéna qui lui apprend l'habileté manuelle et qui l'habille ; Aphrodite lui donne la beauté, Apollon le talent musical, Hermès lui apprend le mensonge et l'art de la persuasion enfin Héra la jalousie et la curiosité ... Cédant à sa curiosité, Pandore ouvre la boîte, libérant ainsi les maux contenus dans celui-ci. Hésiode (-VIII^e s.), *Théogonie, Les Travaux et les jours, Le Bouclier*, Paris, Belles Lettres, Collection Université de France (1986), est le premier auteur connu à mentionner Pandore qu'il décrit comme un « si beau mal ».
- 25 Les exemples de cette alliance sont légions à travers les œuvres musicales. Pousseur insufflé un sens particulier à cette alliance, notamment, à titre d'exemples, avec deux des ses plus grandes œuvres. Henri Pousseur, livret Michel Butor (1968), *Votre Faust*, Vienne, Universal Edition. Et les œuvres alliées *Les Voyages de Votre Faust* avec « Portail de Votre Faust », *Miroir de Votre Faust, Jeux de miroirs de Votre Faust, Échos de Votre Faust, Parade de Votre Faust, ...* Henri Pousseur (1967), *Couleurs croisées*, Milan, Zerboni et son pendant, *Crosses of crossed colours* (1970).
- 26 Jean-Marie De Ketele (s.d.), *Ballade au pays de l'auto-évaluation*, Namur, Centre de documentation pédagogique HEN-Malonne, cote de rangement F-910624-01(M).
- 27 Icare (Ἰκαρος), figure centrale de l'œuvre de Pousseur, fils de l'architecte Dédale et d'une esclave crétoise, Naupacté, cherche à fuir, avec son père, son exil en Crète pour rejoindre Athènes. Ne pouvant emprunter la voie des mers, que Minos contrôle, Dédale a l'idée de fuir par les airs et de fabriquer des ailes confectionnées à base de cire et de plumes. Il met en garde Icare : interdiction de s'approcher trop près de la mer, à cause de l'humidité, ou du soleil, à cause de la chaleur. Mais Icare oublie l'interdit, il prend trop d'altitude (le soleil fait fondre la cire, ses ailes finissent par le trahir) et il meurt précipité dans la mer qui porte désormais son nom : la mer Icarienne (Ovide, *Les Métamorphoses*, Livre VIII).
- 28 Pascal Decroupet signe notamment la très exhaustive page « Parcours d'Henri Pousseur », disponible sur le net (consulté le 18 février 2010) <http://culture.ulg.ac.be/jcms/>
- 29 La structure et la teneur de cette présente communication nous font prendre cette responsabilité d'insérer ici aussi « en tant que pédagogue ».
- 30 Au travers de six types de formations : initiale, en alternance, continuée, de l'expérience, en cours de carrière et tout au long de la vie. Les systèmes d'évaluation présentés sont : l'évaluation formatrice, l'évaluation formative, l'évaluation continue, l'évaluation certificative, l'évaluation de l'évaluation, l'auto-évaluation et l'évaluation réflexive.

Musique pour tous : étude transfrontalière des récents projets concernant l'Éducation musicale

Séminaire international des écoles de musique –
Herten (Allemagne), 10-12 mars 2010 / Congrès européen des écoles
de musique – Essen (Allemagne), 13-16 mai 2010

Pierre Kolp

Association francophone des académies de musique de Belgique

L'Union européenne des écoles de musique¹ (EMU) débute ses activités en 1964 et planifie annuellement son congrès européen depuis 1978. Le congrès 2010 a pour thématique : « *Music Education in Europe – Music for All* ».

L'*International Music Schools Seminar* (IMS) rassemble, depuis 1979, les directions d'écoles ou d'académies de musique, les services d'inspection et les départements d'organisation de l'enseignement musical du Benelux et des *Länder*² de Rhénanie-du-nord-Westphalie (NRW) et de Sarreland. Cette zone, au carrefour des identités latine et germanique, se démarque par un important brassage multiculturel. Elle est touchée économiquement par les phases de l'industrialisation et de ses reconversions. Elle est encore la région la plus densément peuplée d'Europe : presque 10% de la population européenne s'y concentre sur 2% du territoire sur lequel

quelque 770 écoles de musique se sont implantées et touchent presque 700.000 élèves réguliers – ce qui est énorme au prorata des trois millions d'élèves inscrit en musique dans l'UE.

L'IMS se tient annuellement, par tour-nante, dans les différentes régions des pays concernées (le prochain séminaire se déroulera en Wallonie du 30 mars au 1^{er} avril 2011). Son but est d'identifier et d'étudier les enjeux contemporains de l'enseignement musical pour les enfants, les amateurs et les préprofessionnels afin d'apporter une réflexion actuelle sur l'organisation (au sens le plus large, des pratiques au management, des valeurs aux missions) de cet enseignement. Chaque année, trois thématiques s'interpénètrent, sont débattues et ouvrent autant de fenêtres sur les multiples dynamiques de l'enseignement musical. En 2010, le premier sujet analyse le projet novateur Jaki-JeKiSti³, le deuxième aborde les nouvelles approches d'enseignement

dans nos régions et le troisième examine l'éducation musicale hors de nos régions (cette année : le Middle West, U.S.A.).

Ces deux congrès se sont inscrits dans la programmation de Ruhr.2010⁴, capitale européenne de la culture.

1. JeKi-JeKiSti

Présentation

JeKi⁵ débute en 2003 à Bodrum (Allemagne), sous l'impulsion de la municipalité qui souhaite promouvoir la culture par une réelle éducation artistique auprès de tous les enfants les plus jeunes en ce les plus démunis, qu'ils soient issus de l'immigration ou des classes sociales durement affectées par la reconversion économique.

Depuis 2007, vu l'engouement et les succès du projet à Bodrum, le gouvernement du *Land* NRW, sous le patronage du président fédéral Hans Köhler, décide de soutenir massivement JeKi⁶ à travers toute la *Ruhrgebiet*⁷. Au point que l'objectif pour la rentrée 2010 est de donner, à tous les enfants de 1^{ère} primaire de la région, l'opportunité d'apprendre gratuitement un instrument de musique au sein de l'école primaire et dans le cadre du cursus obligatoire de l'école. À la rentrée 2009, 42 municipalités sur 53 adhèrent au projet.

Parallèlement, en septembre 2007, pour amplifier l'effet JeKi et atteindre l'objectif 2010 pour tout le *Land*, le gouvernement de NRW lance un projet complémentaire : JeKiSti.

Enfin, en avril 2009, le gouvernement fédéral finance de larges études sur JeKi,

tant sur le contenu, que sur l'évaluation et les perspectives de ces deux projets après 2010.

Pratiques

L'idée originelle de JeKi repose sur deux notions : la première est de revitaliser l'héritage musical allemand et la seconde est de prêter un instrument de musique à chaque enfant de 6 ans et de l'initier à son jeu (l'instrument est choisi par l'enfant)⁸.

Pour rencontrer la première idée, les autorités publiques du *Land*, soumises notamment à des évaluations catastrophiques en matière d'enseignement général, ont décidé de réviser l'éducation générale en y adjoignant un programme coordonné d'éducation musicale.

Pour ce faire, un appel d'offre est lancé pour commander les milliers d'instruments qui sont nécessaires au projet (plus de 50.000 pour la rentrée 2010). D'une part, cet appel dope l'emploi du secteur musical, et d'autre part, l'ampleur de l'appel permet d'obtenir des conditions extrêmement avantageuses pour le prêt ou l'achat d'instruments neufs. Tous les instruments classiques sont disponibles, auxquels s'ajoutent des instruments issus de la culture des immigrants tels le baglama et le bouzouki (et la voix pour JeKiSti). Le piano, le clavecin et l'orgue ne sont pas organisés pour des raisons pratiques évidentes.

Concrètement, les écoles de musique collaborent étroitement avec l'école primaire et au sein de celle-ci. Ainsi, en septembre 2009, elles organisent 600.000 heures de cours de musique collectifs et intégrés. Le programme de première primaire (2 fois 45 minutes par semaine, durant toute l'année) intègre l'éveil musical au chant, aux notions musicales élémentaires et à la décou-

verte des instruments. À ce niveau, les professeurs de musique enseignent les instruments par famille (cordes, bois, cuivres, percussions, voix et instruments traditionnels). Le programme de 1^{ère} année se mène conjointement entre le professeur de musique et l'instituteur.

À la fin de la première année, les enfants qui le souhaitent peuvent continuer l'apprentissage de l'instrument qu'ils ont choisi, et ce durant trois ans⁹. De 2^e à 4^e primaires, les groupes comportent 4 à 6 élèves répartis par groupe d'instruments. Le programme JeKi s'apparente à de l'initiation instrumentale, forme à la lecture, aux notions de théorie et au jeu d'ensemble. Le taux de poursuite entre chaque année de JeKi est d'environ deux enfants sur trois. Trois enfants sur 10 terminent le programme JeKi porté sur l'ensemble des quatre années¹⁰ que compte l'école primaire allemande. JeKiSti connaît de meilleurs taux de continuité (80-90%) entre chaque année. Six enfants sur 10 aboutissent au terme du cursus. Celui-ci développe l'éducation rythmique et vocale, les fondements de la discipline musicale (notations et développement de l'écoute) et l'expression corporelle.

Les professeurs de musique qui encadrent JeKi-JeKiSti sont engagés par l'école de musique. Ils reçoivent des formations complémentaires, notamment pour la gestion des groupes, la confection des programmes et donnent eux-mêmes des formations aux instituteurs titulaires avec lesquels ils collaborent (entraînement musical, expression vocale et corporelle, répertoire de chansons, etc.)

Études et Recherches

Sous l'essor d'Essen-Ruhr 2010, capitale européenne de la culture et de l'effet de vague vers les autres *Länder* de l'en-

gouement populaire pour l'initiative JeKi-JeKiSti, le gouvernement fédéral allemand consacre un million d'euros pour l'année scolaire 2009-2010 afin de financer cinq thématiques de recherches et développement de JeKi¹¹ (douze projets d'études universitaires¹² sont retenus) et afin de commander trois programmes¹³ de coordination des pratiques, des recherches et d'une centralisation de données. Ces projets sont sollicités par les milieux de recherches universitaires car l'échantillon disponible (à savoir, en 2009, presque 80% des enfants de six ans) est beaucoup plus représentatif que celui de l'enseignement musical dans les écoles de musique (environ 5% des enfants de six ans).

AMseL est un projet médical, d'ordre clinique sur trois ans, qui étudie la « plasticité neuro-auditive » lors des apprentissages musicaux et en relation avec le langage (échantillon : 4 groupes de 80-90 élèves). *GeIGE* explore les conditions d'avancement des élèves au niveau des systèmes d'évaluation et d'auto-évaluation et au niveau des choix de l'élève (échantillon : les 20 écoles primaires d'Essen). *MEKKA* examine sur deux ans les relations entre les développements cognitifs et les comportements émotionnels au niveau psychologique et clinique (échantillon : 6 classes d'environ 30 élèves). *SIGrun* se focalise sur les systèmes de l'enseignement musical, notamment au niveau des procédures de coopération et de participation à la vie culturelle de l'école et de son environnement (étude sur deux ans par questionnaire auprès des parents et des écoles). Enfin *BEGIn* se charge de rassembler des données annuelles sur la NRW et sur Hambourg afin de constituer des échantillons statistiques significativement probants pour les études futures. En parallèle, l'Université de Düsseldorf (Prof. H. Barz – T. Kosubek) mène une enquête

sur les résultats de JeKiSti au stade de l'acceptation parentale et enseignante, sur les résultats pédagogiques et musicaux et sur la qualité de coopération des enseignants dans JeKiSti (échantillon : l'ensemble des 23 écoles primaires de Neuss).



2.

Early Music Education (EME) / Music Fundamental Education (MFE)¹⁴

Si JeKi s'adresse aux enfants en âge de scolarité primaire, les perspectives pour l'éducation musicale chez les débutants est étudiée de manière approfondie en NRW par le Prof. Dr. M. Dartsch (Université d'Hambourg). L'intention première est de permettre aux groupes d'enfants de zéro à trois ans, accompagnés de leurs parents, de bénéficier d'une expérience musicale significative. Cette expérience devait trouver une transition d'éducation musicale à l'école maternelle (3 à 5 ans) et déboucher, de manière beaucoup plus pertinente et efficace sur JeKi. Le constat actuel reste que cette intention ne touche que les parents sensibles à l'héritage musical, à savoir les parents qui y ont été formés, et donc favorisent les discriminations entre écoles.

MFE vise à toucher les plus démunis, notamment par la mise sur pied de projets sociaux et par l'incitation d'initiatives de quartiers et le soutien des écoles de musique. L'objectif de MFE est d'induire la coopération entre communautés au travers de la diversité culturelle, de stimuler l'inclusion des projets et de développer les programmes de collaboration entre quartiers et entre écoles. MFE vise à construire une nouvelle rela-

tion sociale et culturelle par le biais des écoles de musique, véritable lien pour l'enfant entre ses pratiques culturelles et son école fondamentale. Cette nouvelle orientation de l'expérience culturelle pour tous, certes fortement ciblée au travers de la musique mais dans toute la diversité musicale, vise à recentrer l'éducation au niveau du respect des communautés et des rapports sociaux qu'elles induisent et à bannir la ségrégation ou l'isolement de certains quartiers ou tranches de population. Elle encourage de nouvelles pensées (et incite de nouvelles recherches universitaires) sur la remise en question d'un savoir éducatif essentiellement cognitif, donc sélectif dès le plus jeune âge.



3.

Conceptualisation des pratiques de formation musicale à Detmold¹⁵

*Klaus Ernst*¹⁶ présente le projet de l'« École de pratique instrumentale » ainsi que se définit la Haute École de musique de Detmold. Alors que les écoles de musique NRW « souffrent » d'un tassement prononcé d'élèves dû à la concurrence du projet JeKi-JeKiSti accessible à tous, l'école de musique de Detmold, elle, connaît un succès renforcé par un projet musical complémentaire. Celui-ci se décline autour des formes d'enseignement musical, à savoir, d'un côté, l'imbrication de la musique dans les cours généraux, et, de l'autre, autour des trois champs de pratiques que sont l'ouverture aux cultures¹⁷, le développement des outils d'interprétation de ces cultures et la construction des actions exécutives lors de cours collectifs de pratique instrumentale. L'engrenage créé par l'imbrication étroite de ce

type de leçons de musique fonde, selon l'expérience menée à Detmold, les conditions essentielles du succès du projet auprès de la population. Déjà, à partir des années 70, Edwin Gordon¹⁸ (University of South Carolina, U.S.A.), au départ de deux questions, pourquoi enseigner la musique et quand l'enseigner ?, en arrive rapidement à poser une troisième interrogation : *comment* apprenons-nous la musique ? Car les conditions d'accès à la musique, et encore plus à son enseignement, sont tributaires de l'incompréhension et de la non-interprétation des symboles formels diffusés lors de cours de musique. Alors qu'il est universellement admis que comprendre la musique n'est absolument pas lié au fait de comprendre le signe musical, les pratiques restent généralement focalisées sur le symbole, et non sur ses considérations signifiantes, donc sensibles et interprétatives. Gordon propose une théorie de l'apprentissage basée sur l'*audiation*, terme de Gordon pour la capacité de penser la musique à travers sa compréhension afin d'en tirer une plus grande signification, tant dans l'écoute que dans la pratique musicales¹⁹. Sur base de ces recherches, l'École de pratique instrumentale de Detmold se démarque des programmes traditionnels d'enseignement musical en Allemagne. Ainsi, l'émergence de méthodes de pratiques (audiation – auralité – oralité) est directement en relation avec les cours de didactique de la Haute École de musique de Detmold. Cette complémentarité étroite entre l'enseignement artistique et l'enseignement supérieur, autour d'un projet de pratique commune est aussi une des raisons non négligeables de la réussite de l'enseignement instrumental de Detmold.

4.

Leerorkest²⁰

Le district Zuidoost²¹ (sud-est) d'Amsterdam ne compte que 30% de Néerlandais de souche et concentre près de 130 nationalités différentes ; c'est dire la diversité et l'hétérogénéité culturelles qui se manifestent quotidiennement. L'accès à l'enseignement de la musique, quoique libre et très fortement diversifié aux Pays-Bas, est particulièrement onéreux (entre 800 et 1300 euros par an par enfant) et, par ce prix, est peu accessible aux populations pauvres. En 2007, le Ministère du logement, des communautés et de l'intégration²² classe ce district dans le programme *Probleemwijk*²³. *Leerorkest* est une des facettes éducatives de ce programme à Zuidoost. L'idée est de construire un orchestre symphonique d'enfants, au sein même des écoles primaires – donc de dynamiser la vie culturelle de l'école – et de le faire patronner tant par des artistes professionnels que par des orchestres professionnels et des institutions culturelles reconnues (*i.e.*, en 2009, le *Nederlands Philharmonisch Orkest* et le *Concertgebouw*). L'orchestre d'enfants permet aussi d'aborder tous les répertoires, et donc de satisfaire à un souci d'ouverture aux racines culturelles des immigrants. Une notion complémentaire, risquée au début, est mettre ce projet au centre des activités culturelles du district (médias locaux, Fête de la musique, *etc.*) et donc d'impliquer les parents et la famille du jeune. Le projet est lancé à titre expérimental en 2007 par la *Leerorkest Fondatie*. En 2008, 12 écoles primaires du district posent candidature pour ce projet et le gouvernement octroie un budget-programme²⁴ annuel jusqu'en 2014, afin de monter ces 12 orchestres (un par école primaire) et de toucher 1.200 élèves. En

2009, de nombreuses autres écoles primaires d'autres communes montrent leur vif intérêt à développer ce type de projet intra-muros. Parallèlement, et dans l'attente de pouvoir ouvrir un orchestre de jeunes, les écoles fondamentales impliquées organisent, au sein de leurs cours réguliers, des activités d'éveil musical (grades 1 à 4, de 4 à 7 ans). C'est à partir du grade 5 (8 ans) que le *Leerorkest* débute pour une durée de quatre ans. Les enfants peuvent découvrir l'orchestre, et chaque semaine durant la première moitié de l'année, l'un des quatorze instruments qui le composent. Puis durant l'autre moitié de l'année, les enfants de 8 ans reçoivent une formation instrumentale pratique, pour chacun des groupes d'instruments et s'initient aux répétitions d'orchestre. Du grade 6 à 8 (9 à 11 ans), l'instrument choisi par l'élève lui est prêté par la *Leerorkest Fondatie* qui l'achète pour l'enfant. Le travail d'orchestre se décline en deux phases. D'une part, l'apprentissage instrumental (et la formation à la musique) se déroule à raison de deux séances collectives (4 enfants) hebdomadaires de 45 minutes. Et d'autre part, les répétitions d'orchestre s'enchaînent sous forme de séminaires de 3 heures en dehors des heures scolaires. Après trois années de fonctionnement, le *Leerorkest* s'impose comme le véritable fer de lance culturel pour des écoles encore grandement défavorisées et dévalorisées il y a quelques années. Les résultats scolaires des enfants s'améliorent, les écoles retrouvent la mixité du quartier et les parents apprécient fortement les chances d'émancipation sociale qui sont ainsi offertes à leurs enfants. Ce projet fédère aussi tous les acteurs culturels du pays : les centres d'art reconnus mondialement, les Hautes Écoles d'art, les écoles de musique, différents artistes de renom – et vient d'être placé sous le haut patronage de S.A.R. la Princesse Irène des Pays-Bas.

À Bruxelles, le Réseau des Musiciens-intervenants en Ateliers (ReMuA) a lancé depuis octobre 2009 un projet similaire de « classes-orchestres » dans trois écoles de quartiers défavorisés de Saint-Gilles, Laeken et Schaerbeek. Ce projet est financé par les pouvoirs publics francophones, le Rotary club et des sponsors privés et est parrainé par 30 personnalités issues du monde politique, de l'enseignement et du monde de la musique. Il vise à développer chez plus de 80 jeunes la vie sociale, les capacités d'apprentissage, l'estime de soi et l'autonomie pour lutter, à court terme, contre le décrochage scolaire et la violence à l'école et, à plus long terme, contre l'exclusion professionnelle et sociale. En parallèle à ce projet d'orchestre, cinq classes-chœurs ont aussi été lancées. Un grand rassemblement de toutes les classes-orchestres et classes-chœurs s'est tenu au Conservatoire royal de Bruxelles le 30 mai 2010.

5.

Klankrups

Menant à l'IPeM²⁵ (Gand) sa thèse de doctorat sur « Les influences et effets de l'éducation musicale dans l'éducation générale », Leen De Bruyn construit et développe des logiciels éducatifs de reconnaissance musicale (logiciel Klankrups). En l'état actuel, Klankrups se présente comme un jeu par équipe de deux à quatre élèves comportant trois paramètres d'étude (timbres, reconnaissance mélodique, intervalles) et huit niveaux graduels (chaque niveau est constitué de 8 exercices progressifs). Le logiciel permet d'enregistrer la participation de tous les candidats (enfants de 8 ans – 3^e primaire) et donc de constituer une base de données sur des sup-

ports identiques. Les enfants inscrits en académie de musique obtiennent de meilleurs résultats dans l'écoute affinée (au niveau des intervalles) mais pas nécessairement au niveau du timbre. L'étude établit que la qualité des résultats dépend en grande partie de l'entraide de l'équipe, de la coopération et des facultés de concentration des membres de l'équipe, face à la complexité descriptive des événements écoutés. En effet, la ligne mélodique, quoique l'épreuve la plus discriminatoire dans sa reconnaissance, offre le plus de dispositions verbales et donc, une équipe qui obtient de bons résultats en intervalle (par exemple, des enfants inscrits en académie) mais qui ne communique pas peut se « faire battre » par une équipe offrant moins de disposition mais qui communique. Le travail de recherche porte aussi sur l'étude des attitudes et aptitudes développées lors des épreuves proposées par le logiciel.

Outre le fait que Klankrups est un outil interactif de recherche et d'études, il est utilisable en classe par tout enseignant, formé ou non à la musique. Il est conçu pour être lu par une console de jeu (genre Wii) et utilise des exercices progressifs et amusants pour les enfants (et pour les adultes). Ce logiciel est toujours en phase de développement, il reste notamment à développer la reconnaissance des aspects rythmiques et métriques, les vitesses, intensités, harmonies, *etc.* et d'en étudier les corrélations au niveau des aptitudes cognitives.

6.

Développement de l'éducation musicale dans les écoles publiques du Texas

Le développement de l'éducation musicale dans les écoles publiques américaines débute au Texas. Le Texas²⁶ (plus grand que la France) instaure dans le cursus de formation élémentaire le cours de discipline rythmique, vocale et instrumentale, ainsi que le reprend la publication parue en 1923, sous l'impulsion de Claire R. Reis²⁷ et de Frederick Jacobi²⁸. En 1965, le gouvernement du Texas crée le Bureau de coordination de l'enseignement supérieur, au sein duquel un département musique. En 1966, J. Duffy et J. Destalozzi énoncent les principes éducatifs au Texas et diffusent des méthodes adaptées à l'apprentissage de la musique en milieu scolaire. Cette initiative d'éditions, de rencontres et de réflexions entre pédagogues, éducateurs, enseignants et musiciens prend essor et s'organise sous forme de convention par la *Texas Music Educators Association*²⁹ (TMEA). Cette convention, digne des événements festifs américains les plus démesurés, débute par rassembler, annuellement, durant quatre jours, les 25.000 professeurs de musique du Texas. Bien vite, le marché induit par cette convention dépasse les frontières du Texas et prend une orientation nationale puis internationale, notamment parce que la Convention rassemble toutes les maisons d'édition (disques, livres), les grands orchestres, les facteurs d'instruments, les grandes universités américaines, ... et parce qu'elle propose plus de 600 concerts, concours de musique et conférences sur ces quelques jours. Cependant, cette manifestation est exclusivement américaine. Parallèle-

ment, la *Music Michigan Conference* rassemble toutes les nouveautés musicales (pas seulement américaines) de moins de 18 mois. Elle invite d'une part les orchestres, musiciens et professeurs de musique de l'État du Michigan mais s'ouvre aussi sur toute demande extérieure au Michigan (ou aux États-Unis) qui propose de nouvelles recherches, méthodes, partitions, enregistrements, créations d'œuvres, systèmes didactiques, systèmes instrumentaux, ... Une autre particularité de cette conférence est qu'elle s'adresse à tous les niveaux d'enseignement (grades 1 à 8).

L'exemple significatif que fournissent ces deux conventions (chaque état organise ses propres conventions musicales), est d'exposer un autre système du dynamisme de l'enseignement musical. Dans ces cas, la volonté économique, libérale, est évidente : la musique, l'éducation musicale et la pratique musicale constituent un marché. C'est en se servant de ce puissant stimulant d'offre/demande (au Texas, une profusion de l'offre ; au Michigan, les innovations de l'offre) que les États-Unis développent de manière notable l'éducation musicale. Quant à la demande, comme le souligne le conférencier Guido Six – « la musique américaine n'existe pas sans le sport » – elle émane de trois phénomènes bien implantés dans le système américain. Bien sûr, le sport : les équipes sportives au sein des Collèges et Universités américaines sont un chaînon fondamental de la renommée de l'école et de l'activité sociale de l'école mais ces équipes ne sont rien sans l'orchestre ou le « band » qui l'accompagne, qui met l'ambiance et qui fédère les supporters et les élèves. D'autre part, le système éducatif américain offre à l'élève, à côté du programme obligatoire, une série de cours libres, principalement en sport ou en musique. Enfin, troisième aspect bien américain :

l'esprit de compétition. Celui-ci s'installe entre les musiciens et entre les orchestres, de la même manière que chez les sportifs, ou que, plus tard, dans la vie active. Les conventions répondent à ces trois fondements sociaux des U.S.A. et notamment elles planifient les compétitions musicales : concours où les musiciens et ensembles sont classés, où les meilleurs éléments sont reconnus et récompensés et où l'établissement scolaire gagne en renommée, en réputation et en « qualité éducative » grâce à ses orchestres, à ses musiciens et à ses professeurs de musique.



7. Conclusions

La présente synthèse des congrès européens auxquels l'association francophone des académies de musique de Belgique a participé sur l'année scolaire 2009-2010 est une bien maigre contribution face à l'ampleur des initiatives internationales sur l'éducation musicale³⁰. L'intérêt de limiter la présentation aux pratiques de nos voisins directs, et de la confronter à d'autres systèmes, permet de mettre en perspective et de valoriser nos réalisations locales, aussi originales ou modestes soient-elles. Car cette étude démontre l'universalité de l'éducation musicale, et ce, quelles que soient les finalités qui lui sont dévolues : intégration sociale, revitalisation de l'héritage culturel, plus-value de l'enseignement, émergence des talents, mixité sociale, reconnaissance d'un système éducatif, développement d'un marché économique, *etc.*

Une deuxième hypothèse, qui semble plus audacieuse, peut-être à cause de notre connaissance quotidienne du sys-

tème éducatif actuel, est d'oser affirmer que si l'éducation musicale se révèle universelle, il serait inconscient de priver l'éducation générale d'une éducation artistique, et, plus précisément, il faut combattre l'abandon des pédagogies artistiques – même si l'on tend à les recouvrir par des activités ou des animations dites « culturelles » – stimulé par la focalisation sur les acquis cognitifs et les résultats des élèves. Cet abandon est encouragé par la comparaison des performances de systèmes éducatifs basés sur le savoir et sur l'application de ce savoir à des fins pratiques ou d'exploitation pratique des connaissances. Les exemples donnés ci-dessus, comme *JeKi*, *Leerorkest*, ou ceux du TMEA, dispensés à tous les enfants, s'inscrivent sur un autre fondement de l'éducation : être. C'est-à-dire sur une donnée intime, qui ne peut se satisfaire d'une évaluation quantitative, donc qui ne compare pas mais qui induit un système de valeurs esthétiques. D'où, faut-il balayer de l'éducation générale, une éducation universelle, parce qu'elle ne peut s'apprécier au niveau du cadre d'évaluation quantitatif défini pour l'enseignement en général ? Est-il ainsi raisonné de soustraire de l'éducation générale, une éducation dont la finalité est de donner essence à l'être, à celui qui, *justement*, s'appelle « Être humain » ?

Le contre-argument à cette deuxième hypothèse est de s'interroger sur l'unicité universelle de l'éducation musicale. N'y a-t-il pas d'autres types d'enseignement qui se révèlent tout aussi universels ? Comme les mathématiques, ou les sciences dites exactes. Bien heureusement, il est évident que l'universalité de l'un ne peut remplacer celui de l'autre, et *al fine*, il faut reconnaître qu'aucun ne devrait entrer en concurrence. Oserait-on abandonner l'ensemble des sciences au profit de l'art, parce que celui-ci

se révèle tout aussi universel que les maths ? Non ! bien sûr. Et dès lors, tout compte fait (et il s'agit aussi de « comptes »), quel serait l'intérêt d'une éducation artistique aboutie ? Une simple initiation culturelle devrait se révéler adéquate pour éveiller culturellement l'enfant et lui permettre de forger ses valeurs humaines : c'est le *modus vivendi* mis en place en Europe de l'Ouest autour des années 1970. Notons, au passage, qu'on pourrait se demander pourquoi ce ne furent pas les disciplines artistiques qui se seraient développées au profit d'une initiation aux disciplines scientifiques. Poser la question, c'est y répondre. Il y a une hiérarchisation évidente des savoirs et des disciplines au sein de l'enseignement pour que les formations répondent aux attentes de la société face à l'estimation de son propre et proche futur. Et pourtant, depuis le début de ce siècle, la Flandre, les Pays-Bas et l'Allemagne remettent à l'étude l'intégration généralisée de l'éducation musicale dans les cursus de l'école fondamentale et imposent de nouvelles missions aux écoles d'art. La Communauté française n'est, sans doute, pas en marge avec son décret Culture-École voté en mars 2006.

La prise de conscience collective de la globalisation mondiale, de la démographie actuelle de l'Europe³¹ et d'une diversité européenne (territoriale, migratoire et culturelle) qui ne contrecarre plus ses pertes d'influence, tant politique que financière ou industrielle, remet en question une éducation prônant l'émergence d'une élite capable de maîtriser les connaissances techniques et financières de la production et du rendement, en clair, de la richesse économique du XX^e siècle. Voilà bousculée la hiérarchie du savoir car les attentes de la société en 2010, ne sont plus celles de 1970. Un exemple. Quel avenir pour la région de

la Ruhr ?, région sévèrement touchée par la fermeture de ses industries dès la fin des années 1990, en restructuration, puis saignée à blanc par la nouvelle crise mondiale, et soumise d'une part, à une population vieillissante et, de l'autre, à des milliers d'immigrants, maintenant durement affectés et démunis. Quel(s) sens convient-il que l'éducation prenne à l'égard de leurs enfants ? Un autre exemple. Les nouveaux défis deviennent l'eau, le climat et l'énergie. L'économie de marché est « systémiquement » bousculée en 2008 et ce sont les projets écologiques, altermondialistes mais aussi terroristes ou ultrareligieux qui fleurissent. Ainsi, l'éducation musicale glisse vers le politique, c'est-à-dire qu'elle peut apporter des réponses aux exigences de l'organisation et de la vie de la cité et de l'avenir de la cité. Elle repose sur la connaissance, la revitalisation et l'affirmation de l'identité culturelle du quartier, de la commune, de la région, du pays et de l'Europe. L'identité culturelle étant ce lieu de rassemblement avec l'autre et d'affirmation de soi, cet espace d'échanges et de respect – un champ d'expression créative, pacifique et valorisante.

NOTES

- 1 L'EMU rassemble l'enseignement musical amateur de 27 des 47 états-membres que compte le Conseil de l'Europe. www.musicschoolunion.eu
- 2 L'Allemagne fédérale est divisée en 16 *Länder*. À titre de comparaison, le *Land* dispose *grosso modo* des mêmes pouvoirs que les régions et communautés belges. Chaque *Land* possède une constitution, un gouvernement, un parlement et une cour constitutionnelle.
- 3 JeKi : Jedem Kind ein Instrument / Un instrument pour chaque enfant. JeKiSti : Jedem Kind seine Stimme / À chaque enfant sa propre voix.
- 4 www.ruhr2010.de
- 5 www.jedemkind.de (en neuf langues mais pas en français).
- 6 Le plan budgétaire gouvernemental 2007-2010 attribue 50 millions d'euros à JeKi. En 2009, il est destiné à un peu plus de 1.000 emplois temps-plein.
- 7 Émanant de l'Association régionale de la Ruhr constituée en 1920 pour le charbon, la *Ruhrgebiet* (région métropolitaine de la Ruhr) n'est pas, à proprement parler, une entité administrative. Il s'agit d'un rassemblement de 53 communes qui forment, devant Berlin, la plus grande région métropolitaine d'Allemagne (5,3 millions d'habitants). Ces communes forment 15 arrondissements et sont réparties, administrativement et politiquement, sur les 2 provinces (*Landschaftsverbände*) de NRW et sur 3 des 5 districts (*Regierungsbezirke*) de ce *Land*.
- 8 Sur base de ces deux notions, d'autres buts sont visés : l'égalité des chances pour l'apprentissage de la musique, le développement individuel en vue de contributions culturelles à la société, le bannissement des ségrégations par le jeu d'ensemble, le renforcement du soutien pédagogique aux écoles primaires et l'ouverture du marché du travail au domaine culturel.
- 9 À partir de la 2^e année, le projet devient facultatif et payant : entre 200 euros et 400 euros par an, principalement pour la location de l'instrument. Des réductions existent pour permettre à tous les enfants de continuer le projet, quelles que soient les difficultés financières des parents. Le programme JeKiSti est gratuit. Selon les études actuelles, le prix ne fait pas partie des raisons qui incitent l'enfant (ses parents) à arrêter le projet.
- 10 Les écoles de musique allemandes touchent environ 5% des enfants. Ce chiffre est, à quelques points près, identique dans le Benelux (de 4 à 7% selon les régions). Le projet JeKi permet de donner une formation musicale et instrumentale de base achevée à 30% des enfants. Aucun chiffre n'existe concernant la poursuite d'études musicales d'enfants ayant participé à JeKi puisque le projet a débuté en 2007.
- 11 www.jeki-forschungsprogramm.de (uniquement en allemand).
- 12 A. *AMseL Projekt* : Université Heidelberg (Dr. P. Schneider), Université de Graz (Dr. A. Seither-Preisler) / B. *GeiGE Projekt* : Université de Münster (Prof. Dr. M. Bensen), Université de Cologne (Dr. A. Niessen), Université de Bielefeld (Prof. Dr. U. Kranefeld) / C. *MEKKA Projekt* : Université de Frankfurt (Prof. Dr. S. Bongard), Université d'Oldenburg (Prof. Dr. G. Kreutz) / D. *SiGrun Projekt* : Université d'Hambourg (Prof. Dr. K. Schwippert), Université de Brême (Prof. Dr. A. Lehmann-Wermser et Prof. Dr. V. Busch) / E. *BEGIn Projekt* : Université de Bielefeld (Prof. Dr. U. Kranefeld)
- 13 Université technique de Braunschweig, Université de Brême, Université de Bielefeld.
- 14 L'éducation musicale à la prime enfance / L'éducation musicale fondamentale.
- 15 Detmold (75.000 habitants) est le chef lieu du district de Detmold et de l'arrondissement de Lippe (extrême Est de la Rhénanie-Du-Nord-Westphalie, 350.000 habitants). Notons que Brahms fut le maître de chapelle du Prince de Lippe-Detmold de 1857 à 1859.
- 16 Klaus Ernst est tromboniste, Professeur de la didactique des cuivres à la Hochschule für Musik de Detmold (NRW), Directeur musical de l'Orchestre des jeunes d'Avenwedde (NRW) et membre de ISPME (International Society for the Philosophy of Music Education).
- 17 Le conférencier insiste sur la notion plurielle du terme « cultures ». Même au niveau musical, nous devons considérer une désintégration du sens classique du répertoire, tant entre musiques classique et contemporaine qu'entre les répertoires pop ou traditionnels.
- 18 Edwin E. Gordon (1997, R/2006), *Music Learning Theory*, Buffalo (N.Y.), GIA Publications. Le Gordon Institute for Music Learning est établi à Buffalo (N.Y., U.S.A.) et se consacre à la recherche en éducation musicale.
- 19 Edwin E. Gordon, op. cit., pp. ix-xi.
- 20 www.leerorkest.nl
- 21 Amsterdam Zuidoost (86.000 habitants) est une exclave de la ville d'Amsterdam, totalement bâtie, entre 1963 et 1987, sur des zones agricoles afin de répondre à la croissance démographique de la ville et aux besoins de logement sociaux (36.000 nouveaux logements).
- 22 Le *Ministerie voor Wonen, Wijken en Integratie* dépend d'un Secrétaire d'État attaché au Ministre, désigné à la suite des élections législatives du 22 novembre 2006.
- 23 Le programme *Probleemwijk* (Zone à problème) est délivré sur base d'une concentration des problèmes suivants : taux de chômage, taux de criminalité, importance des problèmes médicaux (toxicomanie, obésité, mortalité infantile), moyenne des revenus et taux de logements sociaux. Ce programme s'applique à 40 districts, tous dans les agglomérations urbaines des grandes villes. Il touche environ un million d'habitants. L'identification des « zones à problème » permet le financement prioritaire de différents départements, parmi lesquels le programme d'intégration culturelle qui se concentre sur la vie, le travail, l'éducation et

l'intégration culturelle. L'intégration culturelle vise les individus et les groupes. Aux Pays-Bas, l'intégration signifie que les immigrants doivent (apprendre à) parler la langue, sont conscients des valeurs de la société néerlandaise et sont impliqués dans la vie culturelle néerlandaise. Des budgets importants sont alloués à ces missions par le gouvernement.

enfants, aujourd'hui à l'école primaire, auront 45 ans, le continent européen (5% de la population mondiale) serait relégué en 4^e position, derrière la Chine, les USA, l'Inde.

- 24 Le budget pour 2008-2014 est évalué à 3 millions d'euros, dont 40% sont à charge des pouvoirs publics, 54% à charge des recettes propres à la Fondation (dons de banques et d'entreprises) et 6% à charge des parents (chaque parent s'engage à payer un euro par leçon et en contrepartie l'enfant reçoit en prêt gratuit l'instrument d'orchestre qu'il souhaite jouer).
- 25 Institute of Psychoacoustics and Electronic Music, Département de musicologie, Université de Gand.
- 26 Les États des U.S.A. disposent, chacun indépendamment, des pleins pouvoirs pour la gestion de l'enseignement. Les écoles publiques du Texas sont parmi les meilleures, les plus dynamiques et les plus fréquentées ; c'est inhabituel aux États-Unis : dans les autres États, l'enseignement privé (et onéreux, donc sélectif) supplante l'enseignement public.
- 27 Claire R. Reis (Texas 1888- New York 1978), professeur de musique, co-fondatrice de la Walden School (PA), fondatrice et directrice de la Ligue des compositeurs de 1923 à 1958 publie une méthode d'apprentissage musical à l'école avec des compositions originales de compositeurs américains.
- 28 Frederick Jacobi (1891-1952) est l'un des fondateurs de la Ligue des compositeurs américains.
- 29 Avec plus de trente mille membres, la TMEA est le plus grand lobby mondial de l'éducation musicale. Elle dispose de connexions avec les universités, les écoles, le ministère et les écoles de musique. www.tmea.org/main.htm
- 30 Nous regrettons de ne pouvoir aborder les conférences de l'ISME (International Society for Music Education : www.isme.org), du IMC-CIM (Conseil international de la musique : www.imc-cim.org), ou du ECM-CEM Conseil européen de la musique : www.emc-imc.org) qui sont autant d'ONG qui œuvrent à la défense, à la réflexion, à l'enseignement et la diffusion du patrimoine musical. Le rapport complet du Congrès 2010 de l'EMU est disponible en ligne (www.music-schoolunion.eu).
- 31 En 1975, la CEE (9 pays - 5% de la population mondiale) est la 2^e puissance mondiale. En 2010, l'UE (27 pays - 8% de la population mondiale) devient la 3^e puissance mondiale. Selon les prévisions, en 2045, lorsque nos

Bibliographie

BIBLIOGRAPHIE INTERNATIONALE SÉLECTIVE D'OUVRAGES TRAITANT DE L'ÉDUCATION MUSICALE

- Abel-Struth, Sigrid & Groeben, Ulrich.** *Musikalische Hörfähigkeiten des Kindes*. Musikpädagogik : Forschung und Lehre, ed. Sigrid Abel-Struth, vol. 15. Mainz : Schott, 1979.
- Abramson, Robert M.** *Rhythm Games for Perception & Cognition*. Pittsburgh, PA : Volkwein Bros., 1973.
- Aiello, Rita** (éd.). *Musical Perceptions*. Oxford : Oxford University Press, 1994.
- Afsin, Kémâl.** *Musique à l'école*. Schweizer Musikzeitung, 5 mai 2000, 3-6 et 21.
- Afsin, Kémâl.** *Mémoire musicale pour apprendre*. Revue musicale Suisse, 2000.
- Afsin, Kémâl.** *Psychopédagogie de l'écoute musicale*. Bruxelles : De Boeck Université, 2009.
- Apostoli, Andrea.** « L'Apprendimento Musicale in età Prescolare : Il Concetto di Audiation nella *Music Learning Theory* di Edwin E. Gordon » in *Musica Ricerca e Didattica : Profili culturali e competenza musicale*, Antonella Nuzzaci et Giorgio Pagannone (éd.) Non solo Scuola, ed. Franco Frabboni, Vol. 7. Lecce : Pensa Multimedia, 2008.
- Bachmann, Marie-Laure.** *La Rythmique Jaques-Dalcroze*. Neuchâtel : De la Baconnière, 1984.
- Balázs, Béla.** *A képzakállu herceg vára*. Budapest : Pesti Szalon Könyvkiadó, 1993.
- Bamberger, Jeanne.** *The Mind Behind the Musical Ear : How Children Develop Musical Intelligence*. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1991.
- Benner, Charles H.** *Teaching Performing Groups*. From Research to the Music Classroom, n°2. Washington, DC : MENC, 1972.
- Bentley, Arnold.** *Musical Ability in Children and Its Measurement*. London : George G. Harrap & Co., 1966.
- Bluestine, Eric.** *The Ways Children Learn Music : An Introduction and Practical Guide to Music Learning Theory*. Chicago : GIA Publications, 1995.
- Bloom, Benjamin S. et al.** (1969) *Taxonomie des objectifs pédagogiques* : Vol. I. *Le domaine cognitif* (M. Laval-lée, trad.). Montréal : Éducation nouvelles [puis] Presses de l'université du Québec, Qc, 1977.
- Bovey, François.** *L'Écoute harmonique subjective*. Paris : Van de Velde, 2005.
- Brice, Mary.** *Pédagogie de tous les possibles. La Rythmique Jaques-Dalcroze*. Genève : Éditions Papillon, 2003.
- Brophy, Timothy.** *Assessing the Developing Child Musician : A Guide for General Music Teachers*. Chicago : GIA Publications, 2000.
- Brophy, Timothy S.** (éd.) *Assessment in Music Education : Integrating Curriculum, Theory, and Practice*. Proceedings of the 2007 Symposium on Assessment in Music Education held at the University of Florida. Chicago : GIA Publications, 2008.
- Buck, Percy C.** *Psychology for Musicians*. London : Oxford University Press, 1961.
- Cambier, Jean-Jacques.** *L'élaboration des compétences musicales en académies, écoles et conservatoires*. Bruxelles, J.-J. Cambier (éd.), 2007.
- Chailley, Jacques.** *Éléments de philologie musicale*. Paris : A. Leduc & Cie, 1986.
- Coleman, Satis N.** *Creative Music for Children*. New York : G. P. Putnam's Sons, 1922.
- Colwell, Richard.** *A Critique of Research Studies in Music Education*. Urbana, IL : University of Illinois at Urbana-Champaign, 1969.
- Colwell, Richard.** *The Evaluation of Music Teaching and Learning*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1970.
- Comeau, Gilles.** *Analyse comparative de trois approches d'éducation musicale : Dalcroze, Orff et Kodály*. Ottawa, On : University of Ottawa, 1989.
- Damasio, Antonio R.** *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob, 2002.
- De Ketele, Jean-Marie.** *Docimologie, introduction aux concepts et aux pratiques*. Louvain-la-Neuve : Cabay, 1985.
- Dowling, W. Jay, and Dane L. Harwood.** *Music Cognition*. Orlando, FL : Academic Press, 1986.
- Eisner, Elliot W.** *Cognition and Curriculum : A Basis for Deciding What to Teach*. New York : Longman, 1982.
- Ely, Mark C., and Amy E. Rashkin.** *Dictionary of Music Education : A Handbook of Terminology*. Chicago : GIA Publications, 2005.

- Epperson, Gordon.** *The Musical Symbol : A Study of the Philosophic Theory of Music.* Ames, IA : Iowa State University Press, 1967.
- Farnsworth, Charles Hubert.** *Education Through Music.* New York : American Book Company, 1909.
- Farnsworth, Paul R.** *The Social Psychology of Music.* New York : The Dryden Press, 1958.
- Faulds, Bruce.** *The Perception of Pitch in Music : A Technical Report.* Princeton, NJ : Princeton University, 1959.
- Feldenkrais, Moshe.** *The Elusive Obvious.* Capitola, CA : Meta Publications, 1981.
- Feldenkrais, Moshe.** *Body and Mature Behavior : A Study of Anxiety, Sex, Gravitation and Learning.* London : Routledge and Kegan Paul, 1949. R/Tel-Aviv : Alef Ltd., 1988. Traduction *L'Être et la Maturité du Comportement.* Paris : L'espace du temps présent, 2005.
- Ferguson, Donald N.** *The Why of Music.* Minneapolis, MN : University of Minnesota Press, 1969.
- Francès, Robert** (1958). *La perception de la musique.* Paris : Vrin, R/2002.
- Franklin, Erik.** *Music Education : Psychology and Method.* London : George G. Harrap & Co., 1972.
- Gerbod, Paul.** « L'enseignement de la musique en France de la révolution à nos jours », *Les Sciences de l'Éducation*, 1 (2), 49-74, 1988.
- Gordon, Edwin E.** *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children.* Chicago : GIA, 1997.
- Gordon, Edwin E.** *Rhythm : Contrasting the Implications of Audiation and Notation.* Chicago : GIA, 2000.
- Gordon, Edwin E.** *Preparatory Audiation, Audiation, and Music Learning Theory : A Handbook of a Comprehensive Music Learning Sequence.* Chicago : GIA, 2001.
- Gordon, Edwin E.** *How Children Learn When They Learn Music.* Iowa City, IA : University of Iowa, 1967.
- Gordon, Edwin E.** *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children.* Chicago : GIA Publications, 1990, R/1997, 2003.
- Gordon, Edwin E.** *Psychology of Music Education* (in Korean). Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1973.
- Gruhn, Wilfried.** *Geschichte der Musikerziehung.* Hofheim : Wolke Verlag, 1993.
- Gruhn, Wilfried.** *Kinder brauchen Musik : Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern.* Weinheim : Beltz Verlag, 2003.
- Guilford, J. P.** *Psychometric Methods.* New York : McGraw-Hill, 1954.
- Guirard, Laurent.** *Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical.* Paris : L'Harmattan, 1998.
- Hargreaves, David J.** *The Developmental Psychology of Music.* Cambridge, MA : Cambridge University Press, 1986.
- Harms, Thelma, Richard M. Clifford, and Debby Cryer.** *Early Childhood Environment Rating Scale*, rev. ed. New York : Teachers College Press, 1998.
- Harrow, Anita. J.** *Taxonomie des objectifs pédagogiques : Vol. III. Domaine psychomoteur* (M. Lavallée, trad.). Montréal, Qc : Presses de l'Université du Québec, 1977.
- Haselbach, Barbara, Micaela Grüner, and Shirley Salmon** (éd.). *Im Dialogue : Elementare Musik- und Tanzpädagogik im Interdisziplinären Kontext.* Mainz : Schott, 2006.
- von Helmholtz, Hermann Ludwig.** *Théorie physiologique de la musique* (2 vol.) (F. Guérouit, trad.). Paris : Masson, 1990.
- Hennion, Antoine.** *Comment la musique vient aux enfants.* Paris : Anthropos, 1988.
- Herboly-Kocsár, Ildikó.** *Teaching of Polyphony, Harmony and Form in Elementary School.* Translated by Alexander Farkas. Kecskemét : Petőfi Nyomda, 1984.
- Hickman, A. T.** *Electronic Apparatus for Music Research.* Music Education Research Papers, no. 3. London : Novello, 1968. (Two copies)
- Hodges, Donald A.** (éd.) *Handbook of Music Psychology.* Lawrence, KS : National Association for Music Therapy, 1980.
- Houle, George.** *Meter in Music, 1600-1800 : Performance, Perception, and Notation.* Bloomington, IN : Indiana University Press, 1987.
- Howell, Peter, Ian Cross, and Robert West**, eds. *Musical Structure and Cognition.* London : Academic Press, 1985.

- Howes, Frank.** *The Borderland of Music and Psychology*. New York : Oxford University Press, 1927.
- Jaques-Dalcroze, Émile.** *Le Rythme, la musique et l'éducation*. Paris, 1920, R/Lausanne : Éditions Hug, 1965.
- Jaques-Dalcroze, Émile.** *La Rythmique*. Lausanne : Fœtisch, 1906 R/1918.
- Krathwohl, David R., Bloom, Benjamin S. & Masia, Bertram B.** (1976) *Taxonomie des objectifs pédagogiques* : Vol. II. *Domaine affectif* (trad., nouv. éd.). Montréal, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Keetman, Gunild.** *Elementaria : First Acquaintance with Orff-Schulwerk*. London : Schott, 1970.
- Kemp, Anthony** (éd.) *Research in Music Education : A Festschrift for Arnold Bentley*. ISME, s.l.n.d.
- Kemp, Anthony.** *Some Approaches to Research in Music Education*. Reading : IMSE, 1992.
- A Kodály Intézet IV., Jubileumi Évkönyve (Year-Book of the Kodály Institute, IV) 1975 – 2000*. Kecskemét : Kodály Intézet, 2001.
- Krone, Beatrice Perham.** *Teaching Music in the Elementary School*. Chicago : Progressive Education Association, 1941.
- Landowski, Marcel.** *Bataille pour la musique*. Paris : Seuil, 1979.
- Lange, Diane M.** *Together in Harmony : Combining Orff Schulwerk and Music Learning Theory*. Chicago : GIA Publications, 2005.
- Lammé, Alain & Regnard, Françoise.** « Sensibilisation des enseignants de la musique à l'autoévaluation en cours de formation pédagogique initiale », *Recherche en éducation musicale* n°20. Québec, Qc : Université Laval, janvier 2002.
- Le Boterf, Guy.** *L'Ingénierie des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation, 1998.
- Levitin, Daniel.** *De la note au cerveau. L'influence de la musique sur le comportement* (trad. Samuel Sfez). Paris : Héloïse d'Ormesson,
- Mark, Michael L.** *Contemporary Music Education*. New York : Schirmer, 3/1996.
- Meyer, Max F.** *How We Hear : How Tones Make Music*. Boston : Charles T. Branford Co., 1950.
- Miller, Hugh.** *Introduction to Music : A Guide to Good Listening*. New York : Barnes and Noble, 1963.
- Montessori, Maria.** *The Montessori Method*. New York : Schocken Books, 1964.
- Music in Education : International Conference on the Role and Place of Music in the Education of Youth and Adults Held in Brussels, 29 June-9 July 1953*. Paris : Unesco, 1955.
- The New Curwen Method : One Tonic Sol-Fa in Class*. London : The Curwen Institute, 1980.
- Nye, Robert E.** *Music for Elementary School Children*. New York : The Center for Applied Research in Education, 1963.
- Piaget, Jean.** *Le développement des perceptions en fonction de l'âge*. Paris : PUF, 1963.
- Radoš, Ksenija Mirković.** *Psihologija Muzičkih Sposobnosti*. Belgrade : Zavod Za Udžbenike I Nastavna Sredstva, 1983.
- Read, Gardner.** *Modern Rhythmic Notation*. Bloomington, IN : Indiana University Press, 1978.
- Regnard, Françoise.** « La formation des enseignants de la musique », *Recherche en éducation musicale*. Québec, Qc : Université Laval, janvier 2001, 19, 81-83.
- Rivière-Raverlat, J.** *L'éducation musicale en Hongrie*. Paris : Alphonse Leduc, 1971.
- Ribke, Juliane.** *Musikalität als Variable von Intelligenz, Denken und Erleben*. Beiträge zur Systematischen Musikwissenschaft, Helga de la Motte-Haber (éd.), vol 3. Hamburg : Verlag der Musikalienhandlung Karl Dieter Wagner, 1979.
- Rousseau, Jean-Jacques** (1824). *Écrits sur la musique*. Paris : Dupont, R/1984.
- Sacks, Oliver.** *Musophilia : Tales of Music and the Brain*. New York : Alfred A. Knopf, 2007, (trad. *Musico-philia : Le cerveau, la musique et nous*. Paris : Seuil, 2008).
- Schaeffer, P.** (1966) *Traité des objets musicaux*. Paris : Seuil, R/1998.
- Schiffels, Herbert.** *Rhythmus-Training : Ein Übungsprogramm für die Ganze Klasse*. Leipzig : Ernst Klett Schulbuchverlag, 2002.
- Seeliger, Maria.** *Das Musikschiff : Kinder und Eltern*

Erleben Musik von der Pränatalen Zeit bis ins Vierte Lebensjahr. Regensburg : ConBrio Verlagsgesellschaft, 2003.

Shuter-Dyson, Rosamund et Clive, Gabriel. *The Psychology of Musical Ability*, London : Methuen, 1981 (2e éd.).

Sidnell, Robert. *Building Instructional Programs in Music Education*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1973.

Simar, Denis & Gauthier Clermont. « Pertinence de la recherche en enseignement pour l'éducation musicale en milieu scolaire », *Recherche en éducation musicale*. Québec, Qc : Université Laval, janvier 2000, 18, 1-26.

Sloboda, John. A. *L'esprit musicien* (M. I. Collart, trad.). Liège-Bruxelles : P. Mardaga, 1989.

Suzuki, Shinichi. *Nurtured by Love : A New Approach to Education*. Translated by Waltraud Suzuki. New York : Exposition Press, 1969.

Swanwick, Keith. *Music, Mind, and Education*. London : Routledge, 1988.

Swisher, Walter. *Psychology for the Music Teacher*. Boston : Oliver Ditson, 1927.

Szönyi, Erzsébet. *Quelques aspects de la méthode de Zoltán Kodály*. Budapest : Corvina, 1976.

Teplov, Boris M. *Psychologie des aptitudes musicales*. Traduit du Russe par Jean Deprun. Paris : Presses Universitaires de France, 1966.

Thackray, Rupert. *Rhythmic Abilities in Children*. Music Education Research Papers, no. 5. London : Novello, 1972.

Valerio, Wendy H., et al. *Music Play : The Early Childhood Music Curriculum : Guide for Parents, Teachers, and Caregivers*. Chicago : GIA Publications, 1998.

Vecchione, Bernard & Hauer, Christian (dir.) *Le sens langagier du musical. Sémiosis et hermenéia*. Paris : L'Harmattan, 1998.

Wedge, George A. *Advanced Ear-Training and Sight-Singing*. New York : G. Schirmer, 1922.

Willems, Edgar. *Les bases psychologiques de l'éducation musicale*. Paris : P.U.F., 1956.

Willems, Edgar. *L'oreille musicale*, 2 tomes. Lausanne : Éditions Pro Musica, 1940-1946 R/Fribourg, 1976/77.

Willems, Edgar. *Le rythme musical*. Paris : PUF, 1954. R/Fribourg : Éditions Pro Musica, 1984.

Wilson, Frank R., and Franz L. Roehmann. *Music and Child Development : Proceedings of the 1987 Denver Conference*. St. Louis, MO : MMB Music, 1990.

Zenatti, Arlette. *Le développement génétique de la perception musicale*. Monographies françaises de Psychologie, no. 17. Paris : Centre National de la Recherche Scientifique, 1969.

Zenatti, Arlette, et al. *Psychologie de la musique*. Paris : PUF, 1994.

Table des Matières

Éditorial	3
Études	5
• Introduction — <i>Pierre Kolp</i>	6
• En chemin vers le triolet — <i>Arnould Massart</i>	7
• Formation musicale : vaines attentes et souriantes opportunités — <i>Marc Maréchal</i>	11
• L'analyse phraséologique : un outil aux multiples facettes — <i>Jean-Marie Rens</i>	17
• L'idée de progrès en musique et l'origine du concept de système tonal. L'apport de F.-J. Fétis — <i>Robert Wangermée</i>	31
Ateliers du GRiAM	39
1. Éducation musicale	40
• Introduction — <i>Pierre Kolp</i>	41
• Psychopédagogie de l'écoute — <i>Dr Kémâl Afsin</i>	42
2. Formation musicale	60
• Introduction — <i>Michel Jaspar</i>	61
• Les intervalles, de leur perception à leur conception — <i>François Bovey</i>	63
Éclairages	79
Introduction. De l'école à l'école de musique : un réseau — <i>Pierre Kolp, Alain Lammé, Françoise Regnard, Jean-Marie Rens</i>	81
1. Éducation musicale. Témoignages de professeurs des Hautes Écoles	82
• Compte-rendu de l'atelier — <i>Myriam Sarlet</i>	83
• Comment intégrer les étudiants du préscolaire dans leur processus d'évaluation vocale en éducation musicale ? — <i>Sandrine Nicolas</i>	88
• Pour introduire de la culture vivante au sein de la catégorie pédagogique : des moments musicaux par les étudiants — <i>Nedjelka Candina, Guillermo Cervino Wood</i>	91
• S'ouvrir à l'Art : de la disponibilité, de la créativité par l'écoute et le rythme — <i>Élisabeth Henry</i>	93
• Un projet pilote d'envergure : un « utopéra » pour enfants — <i>Patrick Delcour, Véronique Wintgens et Élisabeth Henry</i>	94
• « Chanter haut » et « anticiper » dans une première normale-préscolaire — <i>Christine Goemans</i>	96
• Travailler par compétences en éducation musicale — <i>Myriam Sarlet</i>	98
• La créativité : outil précieux pour une « entrée en matière » — <i>Xavier Bernier</i>	102
• Expériences pédagogiques dans le cadre de la formation d'enseignants : de l'adéquation des contenus et des programmes — <i>Bernard Dubois</i>	105

2. Quelles complémentarités entre les cours de formation musicale et de formation instrumentale ? Témoignages de directeurs d'académies	108
<hr/>	
• Les relations entre formations musicale et instrumentale — <i>Joseph Gilet, Conservatoire de Verviers</i>	109
• « Mais alors, ce sont les mêmes notes ? » — <i>François Lauwers, Académie de Molenbeek-Saint-Jean</i>	112
• La complémentarité entre formation musicale et formation instrumentale : un double défi ! — <i>Pierre Wasterlain, Académie de Couillet</i>	114
• Formation Musicale – Formation Instrumentale, un couple, encore et toujours, au bord de la crise de nerf ? — <i>Serge Clément, Académie « Franz Constant » d'Auderghem</i>	117
3. Quelles spécificités pour la filière didactique en formation musicale ? Témoignages de directeurs des Conservatoires	120
<hr/>	
• Le Master Didactique en Formation Musicale au Conservatoire de Liège — <i>Dominique Loréa, Conservatoire royal de Liège</i>	121
La filière didactique en formation musicale au Conservatoire de Mons — <i>André Foulon, Conservatoire royal de Mons</i>	124
• La filière didactique en formation musicale au Conservatoire de Bruxelles — <i>Frédéric de Roos, Conservatoire royal de Bruxelles</i>	127
• Cours et méthodologie de la Formation Musicale : pour une convergence immédiate — <i>Guido Jardon, IMEP, Namur</i>	129
Échos internationaux	133
<hr/>	
• Synthèse des JFREM du 4-6 février 2010 – Rueil-Malmaison (Ile de France) — <i>Pierre Kolp</i>	134
• Musique pour tous. Étude transfrontalière des récents projets concernant l'Éducation musicale — <i>Pierre Kolp</i>	144
Bibliographie	153
<hr/>	
• Bibliographie internationale sélective d'ouvrages traitant de l'éducation musicale	154

Orphée
Apprenti

N°2 / 2010

