

Orphée Apprenti

Cahiers de pédagogie musicale

The image displays three systems of musical notation, each consisting of two staves. The first system is labeled with the number '14' in the right margin. The second system is labeled with '15' in the left margin. The third system is labeled with '17' in the right margin. The notation includes various note values, rests, and bar lines, typical of a pedagogical musical score.

*Une publication du Conseil de la Musique de la Communauté française de Belgique
Wallonie - Bruxelles*

Orphée Apprenti

Cahiers de pédagogie musicale

Sommaire

Robert Wangermée	Quelques mots d'introduction	3
André Jadot	Musique et enseignement général en Belgique	5
Henri Pousseur	L'Institut de Pédagogie Musicale de Paris, son centre de documentation, ses publications	9
Jean-Claude Baertsoen	Revivre le langage musical classique : <i>Créatif</i>	13
Bernard Dekaise	L'enseignement du solfège au Conservatoire Royal de Liège	18
Irène Delière	A propos de la création à Liège d'une Unité de Recherche en Psychologie de la Musique	24
Françoise Regnard	Le solfège à l'étude : séminaires de recherche et de réflexion prévus en 86/87	29
Anne-France Massaut	Un stage d'interprétation de musique ancienne au Conservatoire de Liège	32
André Krol	L'enseignement musical - la formation des maîtres	35
Danielle Bayer Agnès Mabon Thérèse Preutens	Objectifs et méthodologie dans les ateliers d'éveil des Jeunesses Musicales à l'école maternelle	38



*Ces Cahiers sont publiés grâce au soutien
de la Loterie Nationale*

Quelques mots d'introduction

Pendant l'Année Européenne de la Musique, le Conseil de la Musique de la Communauté française a organisé avec divers partenaires plusieurs manifestations sur les problèmes de la formation musicale.

Ainsi, en septembre et octobre 1985, avec les services culturels de la province de Namur, six week-ends ont été consacrés à la présentation illustrée de démonstrations et à la critique des méthodes actives de la pédagogie musicale en usage chez nous : les méthodes Jaques-Dalcroze, Kodaly, Martenot, Orff, Suzuki et Fourgon.

Lors d'un colloque organisé à Mons, en novembre de la même année, avec l'Université de l'Etat, ces six méthodes ont fait l'objet d'un examen comparatif s'efforçant de mesurer leur apport dans la prise de conscience des échelles musicales, du vocabulaire rythmique, du sens mélodique, de la polyphonie, de la perception des timbres, de la formation de la mémoire musicale, de l'audition intérieure, de l'improvisation, de l'ouverture à des musiques non-tonales. Au cours du colloque de Mons une réflexion a été menée, par ailleurs, sur certaines approches psychologiques de la musique*.

Il y eut aussi en septembre 1985, au château de Colonster, sur le campus universitaire du Sart-Tilman, en liaison avec le Festival de Liège et l'Institut de pédagogie musicale de Paris, une rencontre de musiciens et de pédagogues venus non seulement de différents pays, mais d'horizons très différents : la musique *classique* ancienne ou actuelle aussi bien que les variétés, le jazz, le rock tout comme l'électro-acoustique, les musiques traditionnelles populaires d'origine européenne, tout autant que celles issues d'autres aires géographiques et culturelles. Les intervenants se sont interrogés sur la possibilité d'inclure dans les institutions d'enseignement musical de tous les niveaux, des formes de pratique qui en sont plus ou moins -et parfois totalement- exclues. Cette rencontre a mis en évidence l'exigence d'une formation musicale de base plus ouverte, préparant mieux les débutants, débouchant aussi bien sur des activités d'amateurs que sur des formations professionnelles; à partir de ce *tronc commun* le développement de perfectionnement sans cloisonnement, ouverts à de multiples orientations pratiques.

Enfin, en novembre 1985, ont été tenues à Watermael-Boitsfort des *Assises de la formation musicale* auxquelles ont participé plusieurs centaines d'enseignants de toutes les catégories et de tous les niveaux d'enseignement. Il convient d'en rappeler ici les principales conclusions car c'est à partir d'elles que l'utilité de cahiers d'information sur la pédagogie musicale s'est affirmée.

- *En ce qui concerne l'éducation musicale dans l'enseignement général* : l'utilité d'une éducation musicale généralisée, étendue à toute la population pendant toute sa scolarité a été affirmée; elle favorise l'éclosion des vocations artistiques de qualité et contribue d'une manière irremplaçable au développement intellectuel et affectif de tous; comme cette éducation musicale de base paraît aujourd'hui chez nous gravement compromise, il convient de plaider en sa faveur et d'entamer des actions pour orienter les changements.
- *En ce qui concerne la formation dans les académies de musique* : il a été reconnu que malgré ses mérites elle souffrait d'une inadaptation, par rapport aussi bien aux amateurs qu'aux futurs professionnels; sans séparer les deux types de formation, il est apparu qu'il faudrait les rendre plus

Un résumé des travaux du colloque a été publié dans la Revue de phonétique appliquée de l'Université de l'Etat à Mons, n° 80, 1986, pp. 215-347.

spécifiques, tout en prévoyant des ponts entre les deux finalités; des propositions d'amélioration doivent être élaborées en ce sens.

— *En ce qui concerne la formation au niveau supérieur :*

L'interdépendance de tous les niveaux d'enseignement a été mise en évidence; en effet, les élèves du conservatoire sont recrutés dans les académies de musique dont la qualité est elle-même conditionnée par le statut de la formation musicale dans l'enseignement général; par ailleurs, ce sont surtout les conservatoires qui forment les pédagogues de tous les niveaux. La formation dans les conservatoires implique une réflexion permanente sur ses objectifs propres et ses méthodes d'action, une ouverture sur des connaissances extra-musicales, une culture générale élargie et un approfondissement des méthodes pédagogiques, cependant que la musicologie universitaire doit impérieusement s'enrichir du côté des pratiques et des compétences proprement musicales*.

Les Assises — qui résultaient elles-mêmes de diverses rencontres antérieures de pédagogues — se sont aisément accordées sur les objectifs généraux, sans vouloir réaliser un consensus sur les méthodes à mettre en œuvre. Elles ont eu pour mérite de montrer que dans les différents niveaux d'enseignement, un grand nombre de professeurs se sentent directement concernés par la dégradation des conditions de leur travail; ils ressentent le besoin de réfléchir en commun sur les moyens d'agir à cet égard, de confronter leurs idées sur une rénovation jugée indispensable de l'enseignement de la musique pour l'adapter aux réalités contemporaines; l'élargissement du système tonal et l'influence des communications de masse.

Le Conseil de la Musique de la Communauté française croit répondre à une attente assez large parmi les enseignants de la musique en proposant cette publication trimestrielle.

Ces *Cahiers de pédagogie musicale* ne prétendent nullement se faire les défenseurs de l'une ou l'autre méthode pédagogique. A tous ceux qui se sentent concernés, ils veulent apporter des informations sur des expériences menées en Wallonie, à Bruxelles et ailleurs, des résumés d'études et de travaux réalisés dans des centres de recherches ou des instituts spécialisés, des orientations bibliographiques, des inventaires d'articles pédagogiques, des réflexions critiques.

On assiste en ce moment à une heureuse fermentation dans le champ de la formation musicale; à côté des *méthodes actives* déjà classiques qui ont sans doute le tort de se fermer trop volontiers sur elles-mêmes, de nombreuses expérimentations sont en cours ici et là, pour une rénovation de l'apprentissage du solfège ou de la formation élémentaire, pour une initiation à l'harmonie, pour la pratique des musiques nouvelles du XXe siècle, pour l'interprétation des musiques baroques, pour l'enseignement du jazz, entre autres. Il faut en diffuser les résultats et en tirer parti.

Les autorités pédagogiques -en particulier, les inspecteurs de l'enseignement de la musique- encouragent toutes les initiatives favorables à leur discipline. Il est entendu, du reste, que ces Cahiers seront attentifs à donner un écho à toutes les initiatives, à toutes les décisions qui seront prises par les autorités des divers réseaux d'enseignement, à toutes les réflexions, à toutes les recommandations des organes consultatifs, -Conseil de perfectionnement ou Conseil supérieur de l'enseignement supérieur artistique-, pour autant qu'une publicité puisse leur être accordée.

Ces Cahiers sont ouverts aux critiques, aux suggestions et aux contributions qui répondront aux objectifs énoncés ci-dessus; ils espèrent établir ainsi des contacts entre ceux qui œuvrent souvent dans la solitude de leur mission pédagogique ainsi que les correspondances souhaitables entre les différents niveaux d'enseignement.

cf. le Rapport de synthèse établi par B. Dekaise, B. Focroulle et H. Pousseur publié par le Conseil de la Musique en avril 1986.

Musique et enseignement général en Belgique

L'enseignement musical en Belgique : déséquilibré, lacunaire, voire même inexistant pour les adolescents.

L'auteur de cet article développe cette problématique en rappelant les questions fondamentales de l'éducation musicale et les réponses à y apporter.

La musique est présente dans le processus de formation de tout individu. Son rôle peut être bénéfique ou inutile; cela dépend des nombreux paramètres qui régissent les contacts de l'être en formation avec la musique. L'éducation musicale : **Quand ? Pourquoi ? Où ? Par qui ? Comment ?**

Autant de questions susceptibles d'engendrer de très longs développements, mais auxquelles je limiterai ma réponse à quelques éléments de réflexion.

L'éducation musicale : Quand ?

Répétons pour la mille et unième fois la boutade de Zoltan Kodaly : «L'éducation musicale commence neuf mois avant la naissance... de la mère». Boutade, mais vérité. Dès les premières possibilités auditives du fœtus, et plus encore à partir de la naissance, tout commence inexorablement dans le domaine des sons. Les *conditions* musicales de la famille vont lentement et sûrement jouer leur rôle d'imprégnation. Tous les éléments constitutifs des phénomènes sonores vont, dans leur étrange alchimie, conditionner de telle ou telle façon toute une partie du développement de l'enfant :

qualités de l'ouïe	{	aux hauteurs de son
réactions motrices		aux intensités
réactions émotionnelles		aux rythmes
		aux timbres (bruits familiers, voix)

Selon la place réservée à la musique dans la vie familiale, selon le type de musique entendue ou écoutée, selon les caractéristiques de cette musique (fréquences et rythmes prédominants, intensité, priorité rythmique ou mélodique), toute une gamme de potentialités humaines seront développées dans telle ou telle direction. L'école a évidemment un impact limité sur l'enfant avant la scolarisation (sauf au travers de ses élèves, futurs parents); c'est l'entrée dans l'enseignement maternel qui marque le début du contact généralisé, voulu et pédagogiquement conscient avec la musique. Dans les premières classes, le support musical est très exploité (rondes, jeux musicaux, petites percussions); les institutrices maternelles y sont généralement assez bien préparées. Dès l'enseignement primaire, tout change. D'une part, les maîtres du primaire se trouvent beaucoup moins bien formés à l'exploitation de supports musicaux et, d'autre part, la motivation s'efface souvent au profit de matières estimées *plus rentables*. Peu ou pas de musique dans l'enseignement primaire; si peu dans l'enseignement secondaire (50 minutes par semaine pendant 1 ou 2 ans); si peu pour les futurs instituteurs en formation à l'école normale. L'action éducative d'aucune discipline d'enseignement ne pourrait résister à un tel manque de continuité. C'est pourquoi, au fur et à mesure de l'avancement dans la scolarité, on constate chez les enfants et les adolescents un hiatus de plus en plus grand entre le niveau de maturité générale et physique et le degré d'immaturation, d'ignorance et d'incapacité musicales. L'éducation musicale commence dans la

famille, dès avant la naissance. Elle doit être entreprise dès le plus jeune âge et devrait se poursuivre pour tous et sans discontinuer jusqu'au terme de la scolarité obligatoire.

**L'éducation musicale :
Pourquoi ?**

L'éducation musicale vise des *objectifs généraux* et des objectifs spécifiques à chaque phase du développement de l'enfant.

Objectifs généraux :

- la découverte et la maîtrise du monde sonore;
- la recherche d'équilibre psychologique, affectif et social;
- l'affinement de la sensibilité.

Les objectifs que devrait viser précisément l'*enseignement fondamental* peuvent se résumer ainsi :

- le développement de l'expression orale, chantée et parlée;
- l'éducation des capacités perceptives (intensités, hauteurs, rythmes, timbres);
- la maîtrise psychomotrice au travers de l'expression rythmique et du geste musical.

La recherche expérimentale, prouvée scientifiquement, a démontré :

- que la perception précise des valeurs rythmiques fait partie de la structuration spatio-temporelle nécessaire à l'acquisition d'un esprit logico-mathématique;
- que la finesse de perception auditive et la mémoire des sons s'avèrent indispensables pour l'apprentissage efficace des langues étrangères;
- que l'éducation psychomotrice au travers du rythme musical est un des moyens les plus sûrs pour lutter contre la dyslexie et la dyscalculie.

Dans l'*enseignement secondaire*, les objectifs spécifiques en matière musicale devraient être :

- le développement des capacités intellectuelles;
- l'acquisition de connaissances de culture artistique;
- le développement du sens esthétique au travers d'un esprit critique et éclairé;
- la préparation aux loisirs de l'homme de l'an 2000.

Je viens d'écrire *l'enseignement fondamental devrait...*, l'enseignement secondaire *devrait...* car la réalité est toute différente, vu la situation décrite en fin du chapitre précédent. Devant le manque de continuité de l'éducation musicale, il faut faire dans le secondaire ce qu'il eût fallu faire dans le primaire, il faut faire dans l'enseignement normal ce qu'il eût fallu faire depuis la maternelle. Autrement dit, on recommence chaque fois à zéro. La tâche est bien ardue et peu productive quand il s'agit d'inculquer des notions et de réaliser des apprentissages d'un niveau complètement désynchronisé par rapport au développement physique, intellectuel et psychologique des étudiants.

«Pour toute activité, il y a un âge où l'exercice est vain et stérile, un âge où il est coûteux et laborieux, un âge enfin où il est rapide, économique et productif» (Osterrieth). Cette affirmation se vérifie aussi pour l'éducation musicale. Seule la continuité du cours tout au long de la scolarité, serait le garant de l'efficacité optimale et du rôle éminemment formatif d'une éducation musicale bien menée.

**L'éducation musicale :
Où ?**

Il existe en Belgique un réseau important d'Académies et d'Ecoles de musique. Cet enseignement est très suivi. Néanmoins, il ne compte qu'une partie infime de la population scolaire totale et, par ailleurs, ses objectifs sont bien différents de ceux de l'enseignement général. L'enseignement des Académies et Ecoles de musique s'oriente principalement vers l'acquisition d'une technique instrumentale à caractère professionnel ou, du moins, préprofessionnel. De plus, il recrute une majorité d'élèves doués pour la musique et, il est permis de le supposer, assez motivés pour suivre cet enseignement en sus de leurs études générales. Par ailleurs, les élèves qui fréquentent les Académies de musique

sont souvent issus d'un milieu culturel musicalement favorisé; milieu où on parle de musique, où on en écoute, où on en fait. Cet environnement familial favorable suscite naturellement une prédisposition aux activités ayant le phénomène musical comme objet.

Pour terminer ce bref portrait de l'enseignement musical, notons qu'il présente un caractère sélectif, voire élitiste; ce qui est normal vu la rigueur nécessaire dans une pratique spécialisée. On trouve des élites dans toutes les disciplines; heureusement.

Mais dans le cas qui nous occupe, la question n'est pas là : il faut se rendre compte que le cours d'éducation musicale de l'enseignement général touche *tous les enfants* et participe à la *formation générale* des individus. Si la matière sonore dont il se nourrit est la même que pour les Académies, par contre il s'adresse à un autre *public* — à tous les jeunes — et ses objectifs sont différents. D'un côté, l'éducation par la musique; de l'autre, l'éducation pour la musique. La différence des objectifs visés de part et d'autre ne crée cependant pas une antinomie ou une contradiction. L'éducation musicale ne pourra être que bénéfique pour la maîtrise sensori-motrice et l'équilibre psychologique de l'élève d'Académie; tout comme elle peut préparer utilement, révéler des goûts et des aptitudes et encourager de plus en plus de jeunes à frapper à la porte des Académies de musique.

Ces quelques réflexions avaient pour objectif de démontrer l'utilité et la spécificité de l'éducation musicale dans l'enseignement général; là où elle touche tous les enfants, là où elle constitue un élément important de formation humaine. Cette éducation musicale pour tous représente également un moyen certain de démocratisation de l'art. Dans notre Société actuelle, elle est de plus en plus nécessaire.

L'éducation musicale : Par qui ?

Il suffit de lire la liste des objectifs énoncés dans le second chapitre pour conclure que dans *l'enseignement primaire*, personne d'autre que l'instituteur n'est mieux placé pour mener à bien un travail d'éducation par la musique. Les objectifs musicaux s'intègrent dans des objectifs éducatifs globaux : développement de l'expression orale et gestuelle, des perceptions auditives et de la maîtrise psychomotrice. L'instituteur est l'homme idéal pour mettre ces objectifs en œuvre : il connaît bien ses élèves, il peut intégrer la musique à des activités variées, il choisit les meilleurs moments de la journée, de la semaine; ceux où une activité musicale sera la mieux reçue et la plus profitable. Nous sommes loin du système dans lequel un professeur *spécialiste et parachuté* donne un cours de manière concentrée, à une période fixée une fois par semaine dans la grille hebdomadaire de la classe. Si donc l'instituteur est idéalement situé pour mener à bien l'éducation musicale de ses élèves, encore faut-il qu'il y soit bien préparé. Ce qui n'est pas encore le cas actuellement. Le manque de continuité du cours aux diverses étapes de la scolarité, ainsi que la part dérisoire accordée à la musique dans l'enseignement supérieur pédagogique, amènent la situation suivante : au lieu d'aborder en priorité la méthodologie de l'éducation musicale, le professeur d'école normale est presque toujours obligé d'inculquer — au mieux de rappeler — à ses étudiants, les rudiments des connaissances musicales. On est déjà satisfait des résultats atteints dans ces conditions si, en fin d'études, les futurs instituteurs osent chanter, s'ils possèdent la maîtrise d'un répertoire vocal varié et s'ils ont été convaincus de l'importance de l'éducation musicale pour leurs petits élèves.

Dans *l'enseignement secondaire*, chaque discipline dispose de professeurs spécialisés qui sont formés sur les plans technique, scientifique et pédagogique. Sauf pour la musique. Ce n'est pas ici l'endroit de remettre sur le tapis la polémique concernant les projets toujours avortés de création d'un *Régendat en Éducation musicale*. Dans l'enseignement général, le cours ne requiert ni des virtuoses de l'instrument, ni des *grosses têtes* de la théorie ou de l'écriture

musicale. Il nécessite avant tout des professeurs possédant une formation équilibrée entre les connaissances musicales, psychopédagogiques et méthodologiques. Ce sont ces (très rares) professeurs qui reçoivent du Jury central le seul titre requis qui les habilite à devenir professeur d'éducation musicale dans l'enseignement secondaire. Dans la réalité, presque tous sont désignés sur base d'autres titres — plus ou moins probants — et finissent par devenir professeurs définitifs grâce aux dérogations successives accordées selon la réglementation prévue.

L'éducation musicale : Comment ?

Ce dernier chapitre pourrait être consacré à la méthodologie de l'éducation musicale; mais il déborderait le cadre de cet article. En effet, les *méthodes* ne manquent pas; je n'en citerai pas pour n'oublier personne. On peut considérer que toute *méthode* a un aspect positif mais qu'elle ne trouve ou n'a trouvé son application optimale que dans les mains de celui qui l'a imaginée et dans son contexte particulier. Posséder une bonne information sur les principales méthodes, mais n'en appliquer aucune aveuglément : voilà bien l'idéal que la faculté d'adaptation nécessaire à tout enseignement devrait pouvoir atteindre. Au-delà des méthodes, la personnalité du professeur est primordiale. Au-delà de la transmission des connaissances, la qualité de la relation maître/élèves est prioritaire et très importante. Enfin, il y a le programme à appliquer. Périodiquement, de nouveaux programmes viennent réajuster l'actualisation du cours; ceci, en fonction de l'expérience et des recherches pédagogiques, en fonction des contingences matérielles et changeantes de l'enseignement, en fonction de l'évolution du contexte social et des motivations des jeunes. Les programmes actuellement appliqués dans l'Enseignement de l'Etat datent de 1985 pour l'Enseignement fondamental et l'Enseignement normal et de 1986 pour l'Enseignement secondaire. Ces programmes, ainsi que plusieurs documents pédagogiques annexes peuvent être obtenus auprès de la Direction générale de l'Organisation des Etudes du Ministère de l'Education nationale.

Cependant, au-delà du programme, il y a les choix à réaliser par un professeur soucieux de rester proche des intérêts de ses élèves pour *leur* musique; choix où il faut pourtant veiller à conserver le caractère culturel et formatif qui s'impose. L'ouverture à toutes les musiques — époques, genres, origines — c'est-à-dire le pluralisme musical, est source d'enrichissement pour tous : il développe le sens critique et l'esprit de tolérance, il ouvre la porte sur l'universalité de l'homme au travers de l'expression artistique.

Finalement, le *comment* d'une éducation musicale réussie réside dans la conjonction des souhaits émis dans ces quelques pages :

- continuité et renforcement de la présence musicale tout au long de la scolarité, de la maternelle à la fin du secondaire;
- amélioration de la formation musicale des maîtres du Fondamental;
- mise sur pied d'une formation psychopédagogique et méthodologique des professeurs d'éducation musicale de l'enseignement secondaire et de l'enseignement normal.

Je terminerai en reprenant quelques lignes écrites à l'occasion de la Fête de la Musique, en juin dernier : «L'éducation musicale dans l'enseignement général touche tous les enfants, sans exception. Elle est un des points de départ fondamentaux d'une société plus heureuse, d'une société prenant sérieusement en compte les valeurs artistiques pour l'équilibre, l'épanouissement et le bonheur de tous».

L'I.P.M., son centre de documentation, ses publications

L'Institut de Pédagogie musicale de Paris : pour être plus efficace encore en matière de pédagogie musicale. Un centre européen au service de tous, une banque d'expériences, de documents et d'idées.

L'Institut de Pédagogie musicale de Paris a été créé en 1983/84 à l'état de *préfiguration*, dont il devrait émerger peu à peu pour atteindre ses dimensions normales en 1989 ou 90, lors de son installation dans les bâtiments de la nouvelle *Cité de la Musique* du Parc de la Villette. Cette création répondait à une revendication exprimée plus ou moins clairement, depuis un certain nombre d'années, par une partie importante de la communauté éducative française, et cristallisée dans le *Rapport du Comité technique pour la Réforme de l'Enseignement*, lequel s'était réuni à partir de l'été 1981.

Ses objectifs et ses missions, résumés (et qui doivent servir à la fois le personnel enseignant de l'Education nationale — écoles *du jour* —, celui de l'enseignement spécialisé — écoles de musique et conservatoires —, et même les formateurs des mouvements associatifs) sont :

- a) Rassembler une information aussi pertinente que possible sur les besoins du monde pédagogique, mais aussi sur toutes les recherches *innovatrices* dont l'initiative est prise, souvent en ordre dispersé mais avec une relative homogénéité d'orientation, par de nombreux enseignants ou responsables d'enseignement eux-mêmes, ainsi que sur les réalités les plus intéressantes (fût-ce par leur différence) qui peuvent être découvertes dans d'autres pays.
- b) Elaborer cette information, la *digérer*, en faire l'examen critique et la synthèse, en extraire la *substantifique moëlle*, par le moyen soigneusement programmé de séminaires et missions d'étude, de groupes de travail restreint et de grands colloques internationaux.
- c) Mettre sur pied un Centre de documentation, permettant à tous les pédagogues de prendre connaissance, de la manière la plus aisée et la plus rapide, de tous les documents, ouvrages et publications qui peuvent leur être utiles, tant dans le domaine du *papier* (officiellement imprimé ou même résultant de travaux individuels inédits) — notations musicales aussi bien que *littérature* à leur sujet —, que dans celui des divers moyens d'enregistrement, y compris l'audiovisuel.
- d) Organiser, souvent en collaboration avec des organismes matériellement plus *puissants* (associations régionales de Conservatoires ou, par exemple, le très important *Centre de formation des personnels communaux*), des opérations de formation, soit initiale (préparation des candidats aux *C.A.* — certificats d'aptitude pédagogique —, en particulier dans le domaine de la pédagogie fondamentale, encore largement absente de l'enseignement musical français), soit permanente (pour toutes les disciplines imaginables et de préférence en situations *transversales*, regroupant des enseignants de différentes disciplines ou même des différents *réseaux* ou *systèmes* d'enseignement ou de formation/animation).
- e) Publier des *outils pédagogiques* de toutes natures, issus le plus souvent des travaux évoqués en *b*, se basant parfois sur certains documents réunis au Centre de documentation (par exemple inédits, ou n'existant qu'en langue étrangère et dont doit donc être entreprise la traduction), et servant entre autres dans les opérations programmées en *d*.

Toute une série d'activités, séminaires, stages de formation, et en particulier trois importants Colloques, dont deux à Cannes et un à Liège, ont dès à présent été organisés avec fruit dans cette perspective. Nous ne nous étendrons ici que sur les aspects les plus immédiatement et pratiquement utiles pour des enseignants belges.

Le *Centre de Documentation* est actuellement en cours d'informatisation. Un certain nombre de bibliothèques ou unités documentaires réparties sur le territoire français, et disposant également d'un équipement informatique minimum, lui serviront de relais et de compléments. De chacun de ces points, on pourra ainsi consulter, non seulement le Centre lui-même, mais aussi chacun des autres points du réseau (dont certains aspects seront également accessibles, à terme, par Minitel), de telle sorte qu'on pourra par exemple apprendre à quel endroit le plus proche on pourra trouver, consulter, éventuellement entrer en possession de tel ou tel document.

Le Centre de Recherche et de Formation musicales de Wallonie, avec le concours du Conseil de la Musique de la Communauté française, a entrepris l'étude préalable à l'ouverture d'un terminal belge de ce réseau, qui serait domicilié au *Centre de documentation en musique contemporaine et en pédagogie musicale*, actuellement en cours de montage, au service du *Département de musique contemporaine* qu'organisent conjointement le C.R.F.M.W. et le Conservatoire royal de Liège. En attendant, tout pédagogue passant par Paris (par exemple en groupe) sera accueilli avec toute la serviabilité souhaitable dans les installations provisoires, encore matériellement et surtout spatialement très modestes, de l'Institut (Parc de la Villette, 211, avenue Jean Jaurès, 75019 Paris, cité administrative, bâtiment G) à moins qu'il préfère d'abord téléphoner, ce qui sera de toute façon préférable même avant une visite : numéro général du Parc : 42402728, demander l'IPM ou l'extension 1413.

Les *publications*, si on inclut celles qui sont sur le point de sortir, sont déjà assez nombreuses et différenciées.

A. Dès l'été 1985, une série de petits rapports de séminaires étaient mis à la disposition des personnes intéressées, comportant une première et souvent encore assez sommaire information ou réflexion sur différents sujets fondamentaux.

Citons :

- Proposition pour une pédagogie musicale;
- Les conditions socio-culturelles de l'éducation artistique;
- Psychologie de l'enfant et pédagogie musicale;
- Education musicale et dynamique des groupes;
- Pédagogie de l'écoute contre pédagogie de l'échec;
- Analyse et pédagogie musicale;

A quoi est encore venu s'ajouter plus récemment un travail déjà plus approfondi sur

- Chant populaire et apprentissage de l'écriture.

Il faut y ajouter une première *Bibliographie de pédagogie fondamentale*, elle aussi encore assez légère, mais dont une version profondément refondue et enrichie est en train d'être réalisée. Cette nouvelle version, qui sera disponible avant la fin de l'année civile, comportera une importante liste de titres, commentés par des spécialistes très autorisés, et dans laquelle on trouvera aussi bien des ouvrages de science de l'éducation et d'autres sciences humaines utiles, que des ouvrages de base de la pédagogie musicale proprement dite.

B. Deux importants *Répertoires* sont également dès à présent accessibles :

1. Une version encore tout à fait provisoire mais déjà volumineuse (et bien utile) du *Répertoire des œuvres contemporaines d'intérêt pédagogique*. Les œuvres listées, actuellement encore en grande majorité de provenance française, sont classées d'une part par instruments, et d'autre part par niveaux de formation. L'ouvrage comporte en outre, à titre encore strictement exemplatif et donc très limité, des commentaires pédagogiques concernant quelques œuvres choisies. Ce premier état a été distribué au public (une vingtaine d'exemplaires ont été déposés au Service de l'Enseignement artistique à Bruxelles pour être mis à disposition d'un certain nombre d'académies, et on peut encore en obtenir actuellement d'autres exemplaires directement à l'Institut), avec pour objectif de le soumettre à la critique des enseignants qui l'utiliseront, à qui il est particulièrement demandé, dans un premier temps, de bien vouloir faire connaître des listes de titres complémentaires, surtout dans leurs disciplines spécialisées. Un premier complément, plus léger, a déjà été publié sur cette base, un deuxième, plus important, est en cours de préparation; il comportera une déjà plus grande abondance de titres d'autres provenances nationales. A terme, toute cette matière devrait être regroupée et refondue sous deux formes :

- des fiches imprimées, toujours susceptibles d'être enrichies de nouveaux apports, et pour lesquelles un classeur spécial serait mis à disposition, et
- des fiches informatiques, toujours susceptibles d'être consultées auprès du Centre de documentation selon les méthodes déjà décrites.

Dans un deuxième temps, il sera demandé aux enseignants utilisateurs de fournir des remarques et conseils pédagogiques sur les numéros qu'ils auront expérimentés, afin de grossir les fiches de cette matière didactique particulièrement précieuse. Ce sera là un premier aspect d'une *banque de données mutuelles*, qui pourra également s'étendre à d'autres domaines (par exemple des matériaux originaux concernant la *formation musicale*, des travaux d'analyse réutilisables, etc.).

2. Vient également de sortir, sous le titre de *Symphonids*, un *Répertoire des œuvres pour orchestres et ensembles d'élèves* (œuvres de toutes les époques cette fois), dont je ne crois pas nécessaire de relever plus particulièrement l'intérêt, à une époque où la pratique musicale collective tend fort heureusement à devenir le centre névralgique de toute pédagogie.

C. D'autre part, une série d'importants dossiers est en voie de publication, celle-ci devant s'échelonner entre l'avenir immédiat et des délais quelque peu plus éloignés (pour la plupart seulement quelques semaines ou mois). Citons dans l'ordre probable où ils sortiront :

1. La *Pédagogie de l'écriture* : rassemblé sous la responsabilité de Gérard Geay, grand spécialiste du contrepoint renaissant, cet ouvrage comportera, outre sa contribution personnelle spécialisée (tournée vers une expérience pédagogique tout à fait pratique en même temps que profondément enracinée dans la réalité historique, et avec de très nombreux exemples), un exposé par Jean-Claude Baertsoen de sa méthode d'harmonie *Créatif* déjà bien connue chez nous et dont on connaît les vertus et le succès, une contribution de Jacques Feuille, professeur à Rouen, qui s'articule en deux parties, l'une plutôt de réflexion générale, sur l'utilité de la formation à l'écriture pour l'ensemble des études musicales, l'autre concernant un *cursus* suivant une exploration assez chronologique de l'histoire du langage musical, commençant par les chansons polyphoniques modales, passant par la tonalité bien nette des sonates classiques et le chromatisme déjà plus riche du Lied romantique et de ses dérivés, pour aboutir à un atonalisme ou dodécaphonisme proches de Webern,

une réflexion de l'excellent pédagogue Rafi Ourgandjian, professeur au Conservatoire national supérieur de Lyon, et enfin un exposé encore plus prospectif et expérimental (bien qu'il parte de la monodie populaire archaïque) issu d'un enseignement que j'ai eu moi-même l'occasion de développer dans le cadre d'un cours à l'Université de Liège.

2. *L'Eveil* (ou initiation préparatoire des petits enfants), très large enquête menée auprès de nombreux praticiens et réfléchi par Marc Caillard, responsable de la très dynamique équipe *Enfance et Musique*.

3. *L'Enseignement du Chant*, à partir des stages menés pendant deux ans, pour une trentaine de pédagogues français soucieux de recyclage, par les professeurs Miller (USA) et Günther (RFA), avec le concours de divers autres spécialistes, phoniâtres, kinésistes, spécialistes du travail corporel, etc...

4. *La Formation musicale*, ouvrage en trois parties, soit :

— examen critique des *méthodes actives*;

— propositions nouvelles et systématiques, sur la base de cet examen, des textes officiels de réforme, de diverses enquêtes, et de l'expérience concrète personnelle des auteurs;

— documents méthodologiques complémentaires.

5. *Analyse* : contenu encore en voie d'élaboration.

D. Enfin, la *Collection de l'IPM* que va publier le CENAM (51, rue Vivienne, Paris 75002) comporte dès à présent trois titres de livres :

1. *Quel enseignement musical pour demain ? I : approches fondamentales*, élaboré à partir de la matière du premier Colloque international de Cannes, en janvier 85; sortie imminente.

2. *Conservatoire et musiques exclues*, actes du Colloque de Colonster (Liège), en septembre 85. Rédaction terminée, publication espérée pour le printemps 87.

3. *Quel enseignement musical pour demain ? II : la formation du musicien professionnel*, en voie d'élaboration, sortie prévisible à l'automne 87.

E. Quant aux publications audiovisuelles, elles ne comportent encore qu'une cassette très spécialisée sur la technique vocale, éditée en tout petit nombre et pratiquement réservée aux participants aux stages évoqués ci-dessus (mais consultable). D'autres réalisations sont programmées ou dès à présent en voie de préparation. Et il faut encore mentionner la collection *Ecouter-Jouer*, éditée conjointement par la Sacem et l'IPM avec le concours de Radio-France : des œuvres pédagogiques pour un instrument déterminé sont enregistrées sur cassettes par des élèves de conservatoire, et accompagnées d'un livret contenant un commentaire analytique et didactique.

Un prospectus reprenant encore plus précisément tout ceci au niveau pratique (prix, modes de commande, etc.) vient d'être publié et peut être obtenu sur simple demande à l'adresse indiquée ci-dessus (ou au CRFMW, bâtiment de l'Emulation, 16, place du XX Août, 4000 Liège).

On doit certainement souhaiter que les pédagogues belges profitent au maximum de toutes les opportunités que met à leur disposition le travail de l'IPM, et que soit ainsi actualisé le potentiel de collaboration internationale dégagé par les liens déjà solides entre nos pays, nos institutions et les personnes qui les animent. Cette collaboration fonctionne d'ailleurs dès à présent très concrètement et de manière bilatérale, chaque communauté nationale bénéficiant ainsi, malgré les différences de dimension, des apports spécifiques de l'autre.

Revivre le langage musical classique : Créatif

à Marcel Quinet

Créatif, bilan de huit années d'efforts. Une formation qui permet de comprendre la construction musicale comme une véritable architecture, où chaque élément contribue à élaborer un tout.

Une nouvelle conception de l'enseignement qui a du mal à se faire accepter dans un monde musical stagnant dans ses parcours balisés.

L'apprentissage du langage musical classique -celui que l'occident a pratiqué de Bach à Brahms- est au centre de nos études musicales, qu'on le veuille ou non. Richard Franko Goldman (*Harmony in Western music*, Norton éd.) écrit excellemment : «Ce langage constitue une des plus grandes réalisations intellectuelles de l'homme occidental». C'est à la fois un modèle technique, un moyen incomparable d'apprentissage et un tremplin dans la connaissance musicale d'avant, d'après et d'alentour.

La progression conventionnelle des études d'harmonie dans nos pays de langue française ressemble au sommaire des traités systématiques. On commence par apprendre tous les accords de trois sons en position fondamentale. On attaque ensuite les mêmes en premier renversement. Puis à l'état de sixte-et-quarte. Puis la septième de dominante. Puis les autres septièmes. Puis la neuvième de dominante. Puis la figuration. Enfin la pédale... Or à aucun moment de ces études — sauf peut-être tout au bout — les connaissances de l'élève ne coïncident avec un état vécu du langage musical tel qu'il apparaît dans l'œuvre des maîtres du XVIIIe et du XIXe siècle. Il n'existe pas en effet dans la musique tonale de morceau avec tous les accords de trois sons en position fondamentale et rien qu'eux. Il n'y en a pas qui comportent la sixte-et-tierce sans la septième de dominante. Il n'y en a pas davantage avec la septième de dominante sans figuration ni pédale. Bref voici tout un enseignement qui, dès le début et pendant à peu près toute la suite, se développe complètement *en dehors de la réalité, en dehors de la musique vraie*; voici donc une construction volontaire et délibérée, *faux langage* savamment élaboré à côté des formes existantes, qui s'y substitue à des fins pédagogiques. Mais pédagogie de quoi ? — puisque l'élaboration rationnelle de cette simplification savamment graduée a vidé le langage de toute signification, l'a rendu inapte à contenir quelque idée que ce soit, en a fait un jeu didactique gratuit qui n'amuse personne.

Tandis que l'expérience vécue de la musique se diffusait de plus en plus largement à travers la radio, le disque, le film et la télévision, l'enseignement du langage musical demeurait la chasse gardée des théoriciens scolastiques. Veut-on amener l'étudiant à une compréhension *réelle* de la musique et de sa syntaxe, compréhension évidemment indispensable aux interprètes comme aux compositeurs ? Il faut faire en sorte que les études d'écriture demeurent en contact constant avec les œuvres des meilleurs auteurs. Et pour ménager ce contact il est indispensable d'adopter une progression des matières inspirée des œuvres elles-mêmes. On ose à peine exprimer une proposition si évidente. Or on constate avec stupéfaction que pratiquement *ceci n'a jamais été respecté dans nos cours conventionnels d'écriture*.

Partir de la réalité

Prenons un exemple concret. Il n'existe pratiquement pas d'œuvre tonale classique sans la septième de dominante. En revanche, on en trouve des centaines (Bach, Vivaldi, Mozart, Beethoven, Weber, Schubert, Schumann, Chopin, Brahms,...) qui contiennent uniquement *I* et *V7* accompagnés d'une figuration simple; elles constituent des œuvres autonomes et complètes, parfaitement significatives et entrées dans le répertoire des concerts !

En toute logique, ce petit ensemble-ci de connaissances devrait constituer une des toutes premières étapes musicales d'un cours d'harmonie. Quant au problème de l'enchaînement des accords, qui dans les cours conventionnels introduit une accumulation de règles négatives affolantes pour l'élève, il ne se pose absolument pas dans le cas de *V7 - I*; chaque note y a son chemin prescrit par la *logique du sens*.

L'audition mentale

La faculté d'imaginer le son est une condition indispensable à l'étude sérieuse de la syntaxe musicale. C'est le moyen unique de la maîtriser. Le musicien qui éprouve le besoin de jouer (ou de se faire jouer) une phrase ou un accord pour pouvoir en imaginer le son est par définition esclave de son exécutant. Il entend ce qu'on lui donne à écouter -au lieu de savoir d'entrée de jeu ce qu'il y a à entendre, *ce qu'il veut qu'on entende*. Ce n'est pas là penser la musique; il tâtonne où il fallait décider. Tous les professeurs d'harmonie savent qu'un nombre important d'élèves n'entendent rien de ce que leurs yeux lisent ou qu'ils l'imaginent si vaguement que cela ne compte pas. La progression conventionnelle des matières n'est pas étrangère à ce phénomène; elle est si complètement déconnectée de l'expérience vécue que le jeune musicien ne peut s'y raccrocher. Il n'entend point parce que ce qu'il lit n'a point de sens. L'audition mentale ne peut se développer chez l'élève que si la progression des études la rend naturelle et facile, et cela *au sein d'un enseignement qui s'attache réellement à résoudre ce problème*. L'enseignement de l'harmonie exige donc un cours *collectif* où les élèves écoutent couramment de la musique, mettent à l'épreuve de l'oreille leurs propres réalisations, chantent à deux et à quatre voix, comparent les œuvres des maîtres et leurs propres essais, vivent une expérience musicale qui les fait mémoriser la sonorité des accords usuels.

La pratique du clavier

La discrimination entre pianistes et non-pianistes est un sujet favori des professeurs d'harmonie. Il est vrai que dans les cours conventionnels l'audition mentale des musiciens voués à un instrument monodique se développe difficilement ou ne se développe pas du tout dans le sens de la polyphonie. Les efforts d'un clarinetiste pour se figurer l'effet sonore de deux, trois, quatre voix simultanées est surhumain et souvent pathétique. C'est ce qui nous a conduit dans *Créatif* à mettre directement tous les élèves au clavier. Violonistes et flûtistes s'y prêtent avec une joie évidente : à travers des enchaînements d'abord simples et stéréotypés, ils découvrent la dimension polyphonique; assimilent un type de langage jusqu'ici à peine pressenti, et perçoivent soudain des connections de sens qui leur échappaient auparavant. C'est une révélation. Ce travail s'opère à travers des accompagnements de chants traditionnels. Pour les pianistes, on serait porté à croire que ce type de travail est inutile. Puisqu'ils maîtrisent des fugues de Bach, des sonates de Beethoven et des études de Chopin; qu'ont-ils besoin de chanter *Meunier, tu dors* en faisant alterner les accords de toniques et de septièmes de dominante ? C'est où l'on serait fort étonné.

L'inhibition des pianistes devant un exercice si simple est proprement incroyable, infiniment plus grande que l'embarras des trompettistes. Car les trompettistes savent qu'ils ignorent, ils sont ravis d'apprendre et ne mettent pas leur dignité en jeu. Pour les pianistes, c'est une toute autre affaire. Le piano est leur *spécialité*. Ils en jouent depuis dix ou douze ans.

Et ils s'aperçoivent soudain que, face à une pratique élémentaire, ils sont exactement au même point d'ignorance que quelqu'un qui n'a jamais touché le clavier ! Quel choc ! Il est donc normal qu'ils se révèlent d'abord psychologiquement plus inhibés que les autres; mais les premiers exercices passés, ils avanceront plus vite, ils iront plus loin que des instrumentistes à vent, pour qui le clavier demeure malgré tout un simple instrument de recherche et non le véhicule privilégié de l'expression musicale.

La mélodie

C'est un domaine curieusement négligé de l'enseignement traditionnel — à croire que la création mélodique est un pur don des dieux, *souffle artificiel de l'inspiration qui regagne le ciel*.

Créatif étudie en grand la phrase, l'équilibre de ses membres, les structures analogiques, les procédés de développement cellulaire, la nature des articulations et la répartition des tensions mélodiques. Pour cette recherche, il utilise le folklore international, le plain-chant, les œuvres classiques et modernes. Pratique et analyse vont de pair. Menée suivant une méthode rigoureuse, la création mélodique trouve ses applications dans des pièces instrumentales ou vocales (avec ou sans texte), et nourrit ensuite tout le travail polyphonique.

La polyphonie à deux voix

C'est la meilleure transition entre la mélodie et l'harmonie. Pour l'élève débutant, elle a l'avantage d'être plus facile à imaginer mentalement, réalisable à peu de frais, et immédiatement jouable au clavier. Il s'agit ici d'une polyphonie de type XVIII^e siècle, style de Telemann, de Haendel, de Bach plutôt que de Lassus. Mais ce deux-voix tonal, dont les grandes articulations s'appuient sur des fonctions harmoniques évidentes, garde entre ses cadences un air de liberté, d'aisance, de spontanéité, de vivacité qui le rapproche du contrepoint d'intervalles. C'est ce qui en fait un style spécifique. De l'écriture à deux voix parallèles, au jeu imitatif, le pas est bientôt franchi. Et de là au solo avec *continuo*, puis à l'harmonie plus remplie. Car tout se tient. Mais cette diversité de l'approche rend l'étudiant conscient des différentes densités d'écriture, problème qu'un cours conventionnel, dans le meilleur des cas, ne fait qu'effleurer.

La progression des matières

Créatif adopte une progression des matières issue des œuvres elles-mêmes. Pour être tout à fait explicite, disons que l'ordre d'acquisition des connaissances y est *strictement dicté par l'existence à chaque étape d'œuvres classiques complètes en nombre suffisant pour faire foi*. Ces œuvres sont invariablement proposées aux élèves, sans réserve ni restriction, comme des modèles ou des exemples de composition. Le travail qu'on leur demande se situe conséquemment au niveau de la composition, ni plus ni moins. Par cette approche du langage à travers l'étude directe des maîtres, *Créatif* se condamne à attaquer le sujet simultanément de tous côtés. Car la plus simple œuvrette de Schubert ou de Beethoven — disons : la plus facile à saisir du premier coup à l'oreille, et à mémoriser (telle que *Schlafe, schlafe, holder, süsser Knabe* ou le début du *Tempo di Menuetto* de la sonate op. 49 n° 2) — est nécessairement un objet complexe, où les éléments d'une foule de techniques se combinent, s'imbriquent et se contredisent : mélodie, deux-voix, accords, figuration, accompagnement, instrumentation, métrique, analogies dans les durées ou les figures, syntaxe tonale, articulations, forme, expression...

Rien n'est simple qui a une valeur esthétique. Ce qui compte seul ici, c'est que l'ensemble soit signifiant et de ce fait immédiatement compréhensible — à des niveaux divers bien évidemment. La recherche systématique de la simplification — méthode didactique vénérable qui veut qu'on aborde et qu'on épuise *un problème à la fois*, l'ayant autant que possible isolé de tout ce qui s'y mêle dans la pratique ordinaire et qui est considéré comme propre à en brouiller la vue — cette méthode est précisément celle qui mène à la conduite

des voix sans harmonie, l'enchaînement des accords sans mélodie, la polyphonie sans motifs, le développement sans forme et finalement la musique sans objet, sans signification, incompréhensible.

Disons-le nettement : cette ancienne méthode orthodoxe de l'enseignement fractionné n'a point dételé; elle s'incarne encore dans des *maîtres à enseigner* tels que Hindemith et Schönberg. Certaines hostilités que *Créatif* a rencontrées ne sont pas dues à autre chose. Tourner le dos à cela, c'est se jeter au devant d'une difficulté majeure : celle d'organiser *depuis la première leçon* toute une progression composée où chaque étape dans chaque domaine survient à point nommé pour compléter la description technique des œuvres qui jalonnent le cours. On ne doit pas se le cacher : l'équilibre est délicat d'une construction comme celle-ci. On peut craindre légitimement que sa complexité et la minutie de ses agencements ne la rendent excessivement fragile. En revanche, sa force est dans son adhérence avec la vérité musicale, et c'est là un atout majeur.

Dans quelque sorte d'enseignement que ce soit, toute nouvelle acquisition entraîne chez l'élève une période d'incertitude, de remise en cause de l'acquis, un flottement. Ici comme ailleurs, l'assimilation demande un temps. Mais l'expérience a montré qu'à des moments précis du cours, moments que nous pouvons prévoir, l'ensemble des connaissances apparemment éparses brusquement se coagule, sa cohérence inéluctable s'impose, tout s'éclaire, tout est compris.

Une année de Créatif

Sous l'impulsion d'Eric Fel'dbusch, directeur du Conservatoire Royal de Bruxelles, *Créatif* y fut introduit en 1978 dans le cadre administratif du cours d'harmonie — degré inférieur. Dans un Conservatoire, l'année académique est courte; les examens inéluctables tombent souvent tôt. En une vingtaine de leçons compactes et graduées savamment, *Créatif* conduit ses étudiants jusqu'à une connaissance pratique et raisonnée de ce qu'on pourrait appeler le *vocabulaire harmonique fondamental* — qui correspond aux petites œuvres des maîtres classiques. Dans le domaine du deux-voix : arrangement de chants traditionnels d'une part, travail sur des données empruntées à Telemann de l'autre. Sur le plan de la composition proprement dite : réalisation de phrases structurées et signifiantes mêlant l'écriture à deux, trois et quatre voix.

Certes ces objectifs ne sont atteints qu'au prix d'un travail très serré. Professeurs ni élèves ne peuvent se permettre de musarder — et c'est précisément ce qu'on déplore. Car une marche moins forcée permettrait une maturation plus naturelle et plus complète, aboutissant à de meilleurs résultats car le temps manque pour tirer les conséquences ultimes d'une plongée dans le répertoire des meilleurs maîtres, *laquelle devrait, naturellement s'ouvrir largement sur les aspects les plus divers de la musique*. De cette extrême concentration, la culture fait les frais. Mais il est dans l'esprit général de notre enseignement musical supérieur de privilégier la performance, la compétition, l'efficacité directe au détriment de la recherche personnelle, de l'assimilation profonde, de la lente maturation. Les courants actuels, on doit bien s'en rendre compte, sont apparemment moins favorables que jamais à un enseignement aux objectifs à long terme.

Extension de Créatif

Au départ, le but de *Créatif* était limité : fournir en un an aux élèves un *bon* départ d'harmonie et les reverser ensuite dans le cours moyen conventionnel. On s'est très vite rendu compte qu'une pédagogie si neuve et des objectifs musicaux si différents conduisaient ailleurs.

En 1981, un cours *Créatif* — degré moyen s'est ouvert. Il complétait le vocabulaire harmonique, affinait le quatre-voix; il prolongeait le deux-voix jusqu'à Haendel et jusqu'au style du *continuo*. Sur cette lancée, il abordait la composition de petites formes en deux sections, ce qui conduisait directement à

aborder la *variation*. Et en fin d'année, l'examen portait sur un thème varié pour quatuor à cordes. Certes il ne s'agissait pas de mener les élèves jusqu'à concevoir d'authentiques séries de variations organisées. Nous n'étions qu'en seconde année d'harmonie ! Mais familiers de l'écoute et de l'analyse de Haydn, Mozart, Beethoven et Schubert, les élèves se montraient parfaitement capables de tirer de leur cru des séquences cohérentes d'une écriture correcte et pratiquement jouables. L'inconvénient prévisible de *Créatif* — degré moyen, c'est qu'il n'a jamais pu se réaliser au niveau suivant, celui de la finalité des études. Pourquoi ? Ce n'est pas à nous d'y répondre. Mais la question vaut d'être posée.

Alors que s'ouvrait devant les élèves un chemin entièrement original et prodigieusement fécond qui eût réalisé les promesses des deux premières années de *Créatif*, le degré supérieur rabattait les ambitions au niveau du *premier prix* conventionnel, ramenant les sopranos et les basses de concours, l'horizon de Challan, de Bitsch ou de Koechlin. C'était la courbe rentrante, la constatation que nos établissements d'enseignement musical supérieur n'étaient pas mûrs pour leur propre évolution.

Un bilan

Créatif se développe depuis huit ans au Conservatoire de Bruxelles et parallèlement dans une bonne demi-douzaine d'Académies. Des centaines d'élèves amateurs ou professionnels se sont ainsi initiés à la syntaxe musicale par le canal des maîtres. Un nombre appréciable de premiers prix — évidemment *conventionnels* — sont issus de *Créatif* et certains enseignent à leur tour. Une volonté déterminée d'aborder la musique à travers sa réalité s'exprime chez les étudiants. Ils étaient près de cent à s'inscrire cette année dans *Créatif* rien qu'au Conservatoire de Bruxelles. L'esprit de recherche et d'actualisation se développe grâce à l'enthousiasme de quelques professeurs — Jean-Marie Rens, Guy Dusart, Jean-Pierre Deleuze, Eric Leleux et plusieurs autres — à différents niveaux de l'enseignement musical.

Une puissante volonté réformatrice existe chez les élèves et chez les professeurs *branchés*. Mais en est-il de même dans l'administration, où toute initiative génératrice de mouvement s'ankylose et où les textes légaux sont un moyen efficace de blocage, invoqués à propos et hors de propos ? Enfin existe-t-elle davantage au niveau politique ? Certes le temps n'est plus aux programmes entièrement verrouillés. Sous le couvert de l'*expérimental*, des fonctionnaires intelligents ont permis qu'une liberté s'installe : l'*autorisation de chercher...* Mais dans la confusion générale où notre enseignement musical supérieur tâtonne, lui-même à la recherche d'un statut qui recule en avançant, à peu près toute innovation est reçue avec le même consentement atone, le même laxisme tranquille, la même absence de discernement qui révèle moins une authentique largeur d'esprit que le manque de courage dans les choix. On expérimente certes; on ne conclut point. Après huit années de réalisations, *Créatif* est-il encore une expérience ? Victime de son efficacité et de son succès, avec sa nuée d'étudiants avides auxquels quatre malheureux professeurs ne peuvent offrir que ce qu'ils ont de temps et de forces — qui est la moitié de ce qu'il faudrait — *Créatif* n'est-il pas l'illustration de ce que dans notre pays l'innovation réussie est promise à la faillite ? Conclusion trop pessimiste. *Créatif* a le mérite et la force d'exister, même si à certains points de vue il existe mal. Il est à la fois une figure de proue et un symbole. Ferment puissant pour l'avenir, il produit bon an mal an plusieurs dizaines de jeunes musiciens formés au langage classique sur des bases scientifiques et historiques saines. Ce nombre pèse un peu plus lourd chaque année sur la vie musicale belge. Si sur le terrain officiel, la situation administrative de *Créatif* n'avance guère, au moins il est devenu impossible de nier son existence, comme de vider les cerveaux qui s'y sont nourris et qui le propagent. N'est-ce pas l'essentiel, par le temps qui court ? Car l'avenir, n'est-ce pas, est dans les mains de ceux qui viennent.

L'Enseignement du solfège au Conservatoire Royal de Liège

Un portrait réaliste de l'enseignement du solfège, un témoignage d'une nouvelle formation mise en pratique au Conservatoire de Liège et dont les résultats se révèlent très encourageants.

Introduction

L'objet de ce rapport n'est nullement d'alimenter une polémique stérile opposant inconditionnels de telle ou telle pédagogie du solfège, et encore moins de discréditer le travail d'enseignants qui ne se situeraient pas actuellement dans le sillage de la mouvance pédagogique décrite ci-après, mais bien au contraire d'exposer précisément et objectivement les symptômes et manques qui nous ont confirmé la nécessité de repenser fondamentalement notre enseignement, les orientations pratiques qui ont découlé de notre réflexion et de nos séances de travail et pour conclure les résultats positifs déjà enregistrés, mais aussi notre questionnement sur le devenir et la poursuite de notre recherche.

Ce travail est le résultat de toute une équipe pédagogique du Conservatoire Royal de Liège composée principalement des professeurs de solfège ordinaire et supérieur ainsi que des professeurs d'analyse musicale qui par leur détermination et leur action ont permis de mettre en place un terrain d'application qui seul pourra témoigner valablement de la pertinence de notre engagement.

Les symptômes d'insuffisance et leurs causes

1. Symptômes

Les symptômes d'insuffisance solfégique se manifestent particulièrement par un manque évident d'acquis culturel des étudiants entrant au Conservatoire. Ceci se traduit par leur impuissance à dominer réellement une matière authentiquement musicale pourtant simple (alors qu'à ce stade de leur formation, ils ont en général fréquenté les cours de solfège pendant 6, voire 7 années) et corollairement par une curiosité intellectuelle parfois inexistante et souvent éteinte parce que peu sollicitée.

L'examen d'admission des classes de solfège de l'année scolaire 85-86 a été à ce niveau très révélateur dans la mesure où les quelques 120 candidats se sont pratiquement tous trouvés démunis devant une lecture extraite de *Pelléas et Mélisande* de Claude Debussy (proposée dans sa version originale, donc uniquement dans la clé de sol deuxième ligne) alors qu'ils étaient tous censés maîtriser les 5 ou 7 clés dans des textes solfégiques de complexité spécifique nettement supérieure).

2. Causes

Ces symptômes de manque d'efficacité du *solfège* (que nous appelons ainsi par opposition à la notion que nous proposons de *formation musicale*) proviennent de l'inadéquation de son enseignement aux réalités et exigences musicales auxquelles le jeune musicien aura à faire face dans la pratique de son futur métier.

a) la cause principale (dont les autres découlent immanquablement) des griefs que l'on peut imputer à l'enseignement du solfège est qu'il se situe volontairement en dehors des réalités et exigences musicales. Il est révélateur que le matériau didactique généralement fournisseur de sa pédagogie (manuels de lecture et de dictées) ignore délibérément le vrai répertoire musical au profit d'un produit fabriqué de toutes pièces, qui n'est pas de

la musique et qui n'a comme justification que l'apprentissage d'une ou de techniques considérées comme intangibles et d'une primordiale nécessité. L'acquisition (souvent longue et fastidieuse) de ces techniques suffit dès lors à conditionner l'aboutissement et la sanction finale de ce type de formation qui, de par son contenu, n'apporte pourtant qu'une information stérile et déconnectée de la véritable pratique musicale.

- b) malheureusement, cette optique résolument désincarnée du cours de solfège le situe radicalement en marge des autres cours du Conservatoire, qui par définition sont eux en préhension directe sur le patrimoine musical, et qui, pourtant, pourraient et devraient utilement le concerner et l'alimenter. Ce processus aggrave encore le cloisonnement arbitraire dont souffre actuellement la pédagogie musicale qui devrait idéalement s'orienter vers une ouverture et des interférences interdisciplinaires.
- c) la quasi-absence de référence au répertoire musical engendre l'occultation et l'ignorance de certains facteurs que nous considérons par contre comme primordiaux dans une pédagogie de formation musicale, et que seule la cohérence interne des grandes œuvres musicales, anciennes ou contemporaines, permettent de mettre en lumière.
 1. Un de ces facteurs primordiaux est celui d'un travail de perception plus globale des éléments fondamentaux (cellules rythmiques, mélodiques, harmoniques) dans un contexte musical cohérent et par conséquent d'une véritable recherche d'assimilation et de compréhension de ceux-ci : le solfège traditionnel, s'appuyant sur une littérature spécifique conçue dans le seul but de juxtaposer certaines difficultés typiques et donc n'étant pas ou peu empreinte de cette cohérence inhérente aux chefs d'œuvres du patrimoine musical, s'attache à développer des réflexes de lecture et d'audition, eux aussi juxtaposés et parcellaires, qui annihilent complètement le sens de la perception globale d'un élément musical dans sa totalité.
 2. Le solfège n'utilisant pas ou peu le répertoire musical, n'aborde qu'accessoirement les problèmes de phrasé, d'articulation, de sens de la dynamique qui constituent l'essentiel de l'*approche stylistique* d'une partition. Cet aspect du travail constitue pourtant un élément essentiel de la pédagogie de la formation musicale et du rôle culturel qu'elle doit assumer.
 3. Le développement de la conscience auditive polyphonique n'est pas suffisamment développé dans la pédagogie traditionnelle qui, outre l'énoncé de dictées musicales en cellules morcelées (donc incohérentes) se limite généralement à l'usage du piano jouant une seule voix ou deux voix simultanées.
Le sens polyphonique est réduit ainsi à bien peu de paramètres et là encore, le solfège se marginalise sciemment et s'éloigne de la réalité musicale vivante. La pédagogie de la formation musicale doit s'attacher à placer l'étudiant devant un large éventail de phénomènes d'écoute représentatif des nombreuses situations de musique.

Pédagogie de la formation musicale au Conservatoire Royal de Liège

L'élaboration de notre nouvelle démarche pédagogique, issue de la réflexion sur les causes des lacunes de la formation du solfège traditionnel s'appuie sur quelques *options fondamentales*.

1. La double vocation du cours de formation musicale se définit comme suit :
 - a) combler les lacunes culturelles des étudiants par une information large et un contact direct avec la littérature musicale.
 - b) assumer une formation technique *réellement utile* dont l'objectif sera de donner aux étudiants les moyens de faire face efficacement aux problèmes posés par la pratique de la littérature musicale et conséquemment de développer leur autonomie vis-à-vis de celle-ci.

2. Le répertoire musical, le plus large et le plus diversifié, sera la substance principale, sinon unique de la pédagogie, tant au niveau de la lecture que de la théorie et de la formation de l'oreille.
3. Le cours de formation musicale travaille en étroite collaboration avec d'autres disciplines, principalement l'analyse musicale. Dans cette perspective, deux expériences fructueuses d'interdisciplinarité ont été tentées l'année dernière :
 - a) l'ensemble des classes de solfège-formation musicale a axé sa pédagogie sur deux œuvres importantes du répertoire : *Ma Mère l'Oye* de Maurice Ravel et les *2 Suites pour petit orchestre* de Stravinski. A l'issue de cette période, Célestin Deliège et Bernard Focroulle, professeurs d'analyse musicale, ont donné aux étudiants leur éclairage analytique sur ces partitions, provoquant ainsi chez les étudiants un intérêt accru et une attitude nouvelle de réceptivité.
 - b) le professeur de solfège supérieur a pris en charge sous forme de séminaires la pédagogie de la réflexion théorique sur base du traité de Henri Pousseur *Propositions pour une théorie élémentaire de la musique* (2 volumes).
4. La formation musicale doit réhabiliter l'importance primordiale du phénomène sonore dans l'acte musical et pour cela, développer et affiner chez les élèves les capacités d'acuité acoustique en privilégiant leur aptitude à l'audition interne.

Propositions pratiques de travail et d'évaluation

Les types d'expériences ou d'épreuves proposés aux étudiants se fondant étroitement sur la reconnaissance des options fondamentales citées plus haut, il n'est plus, nous semble-t-il, nécessaire de les argumenter longuement.

1. *Lecture* : deux directions spécifiques et complémentaires
 - a) *Lecture chantée d'une partition*
L'élève est placé devant une œuvre musicale vocale ou instrumentale, (dans ce dernier cas, elle doit être chantable), si possible proposée dans sa présentation originale donc, sauf exception, ne requérant l'usage que d'une seule clé.
L'élève confirmera là l'état de son acquis et de son intelligence musicale.
 - b) *Lecture rythmique d'une partition d'orchestre*
L'apprentissage et la maîtrise des différentes clés ne constituent pas un but en soi et n'ont de sens que dans la projection d'une pratique musicale.
Le déchiffrage d'une partition d'orchestre constitue une application probante de cette démarche tout en permettant au pédagogue d'envisager de multiples éléments théoriques essentiels.
2. *Formation de l'oreille*
Ici également, les exercices proposés découlent directement des options fondamentales citées plus haut.
Nous joignons en annexe l'épreuve de fin d'année (85-86) qui est le reflet précis de la pédagogie développée dans nos classes et dont la présentation finale a fait l'objet d'une réflexion collégiale.

Les symptômes d'amélioration

1. Un intérêt manifestement plus évident pour ce type de pédagogie est constaté chez les étudiants qui en ressentent particulièrement la *prégnance* musicale profonde.
2. Une attitude nouvelle et une réceptivité accrue des étudiants ayant reçu cette *formation musicale* est déjà constatée par plusieurs professeurs d'autres disciplines théoriques et instrumentales.

Ces derniers reconnaissent chez leurs élèves une conscience auditive de leur propre jeu instrumental nettement métamorphosée alors que les pédagogues des classes d'histoire de la musique s'étonnent positivement d'une grande disponibilité d'écoute et d'un sens critique nettement plus *en éveil*.

3. Les indices de fréquentation de certains organismes inhérents ou extérieurs au CRL témoignent indubitablement d'un processus certain d'un éveil de la recherche personnelle des étudiants d'une information et d'une ouverture intellectuelle nettement plus importante.
 - la bibliothèque du Conservatoire, qui traditionnellement n'enregistre pas ou peu de demandes de prêts de partitions émanant des élèves des cours de solfège, a constaté une hausse inhabituelle réjouissante du nombre d'emprunts de partitions orchestrales et vocales par ces étudiants.
 - certaines statistiques de la Médiathèque confirment un net accroissement de la demande de location de disques illustrant la recherche pédagogique des cours de formation musicale.

Il n'est pas question de se leurrer en imaginant que seul, le bien-fondé de notre démarche soit responsable de ces phénomènes révélateurs. L'obligation pour les étudiants de travailler dans cette voie en est partiellement le moteur, mais il reste évident que cette *obligation* ne peut être envisagée dans un sens péjoratif dans la mesure où elle est génératrice à courte échéance d'un changement en profondeur de l'esprit de nos futurs musiciens.

Écueils à éviter

1. Le principal écueil à éviter est de revenir à une pédagogie fermée qui systématiserait les acquis obtenus et actes posés en occultant les lignes de force de notre réflexion au profit d'un *ronronnement* confortable et sécurisant. En clair, il faut veiller diligemment à ne pas appliquer au contenu idéologique de la pédagogie de la formation musicale les recettes malheureusement solidement établies de la pratique des cours de solfège. Le danger est plus présent qu'il n'y paraît.
2. Corollairement, il est impératif de maintenir l'esprit de recherche et de prospection qui doit empêcher de considérer cette démarche comme aboutie et non perfectible. La création musicale évoluant chaque jour, notre enseignement doit s'adapter à cette réalité.

Évolution et devenir de notre enseignement

L'installation de ce type de formation musicale a été appliquée à une génération d'étudiants n'ayant pas, sauf rare exception, été formée dans cette optique dans les académies qui dans un avenir souhaitable devraient constituer un terrain propédeutique privilégié.

Dans cette perspective, le niveau moyen actuellement atteint dans cette formation par nos étudiants n'est sans doute pas celui souhaité par un enseignement supérieur.

Notre objectif est donc qu'en l'absence officielle de cette pédagogie au niveau de l'enseignement musical subventionné (académies et écoles de musique), le CRL augmente *progressivement* l'exigence de ses évaluations ainsi que l'étendue de ses terrains d'investigation, partiellement dans les domaines de la musique contemporaine et de la créativité qui seront l'objet de nos prochaines réflexions.

Solfège

Dictée

Repérage de tonalités

Écoutez 3 fois chacun de ces extraits de musiques écrites originellement pour le piano :

- 1er extrait : tonalité du thème exposé
- 2ème extrait : tonalité du thème exposé
- 3ème extrait : tonalité *de début* et *de fin* de l'extrait proposé.

Repérage mélodique (une écoute globale plus cinq écoutes)

1. Vous allez entendre deux fois 26 mesures (26 mesures + reprise) écrites en 3/4 (allegro molto) extraites d'une Symphonie de Schubert.

Tonalité : sol mineur

En voici le début :



Notez la mélodie des 26 mesures (sans la reprise)

2. Indiquez les notes formant la mélodie de ce début de la *Faust Symphonie* de Liszt.

Consignes : début :



- en C, tempo *lento assai*

- sans compter la mesure d'anachrouse, il y a 8 mesures à indiquer

- la mélodie passe de l'alto au 2d violon, au hautbois, au basson, au violon puis aux altos.

Repérage de timbres

1. Quels sont les 3 instruments qui interviennent dans ce premier extrait ?
2. Quels instruments interviennent dans ces 7 premières mesures de *Nuages* de Claude Debussy ?
3. Dans cet extrait de la *Création* de Haydn, repérez les instruments de l'harmonie (les cordes n'intervenant pas) qui accompagnent les voix.

Repérage de cellules rythmiques

1. Vous allez écouter 13 mesures écrites en 3/4 extraites du début de la 2e partie (*Danza lejana*) des *Nuits dans les Jardins d'Espagne* de Manuel de Falla.

Après ces 4 mesures d'introduction aux cordes,

Allegretto giusto $\text{♩} = 100$

Violini I
Violini II
Viole (4 sole)
Violoncelli (4 soli)
Contrabassi (1 solo)

notez le rythme des 9 mesures suivantes énoncées par les flûtes. La première note est

2. Vous allez écouter 9 mesures extraites de la 4^e Symphonie de Beethoven.

Consignes : mesure $3/4$ - tempo : adagio ($\text{♩} = +/- 84$)

tonalité : mi \flat Majeur

Après cette 1^{ère} mesure énoncée aux 2^{ds} violons, notez le rythme de la mélodie de 8 mesures jouée par les 1^{ers} violons. La première note est

Repérage d'erreurs

Vous allez entendre 5 fois cette pièce de Bartok que vous avez sous les yeux. La pianiste va intentionnellement commettre 10 erreurs.

A vous de les repérer et de les noter sur la partition *sur laquelle vous devez indiquer votre nom*.

Type d'erreurs à déceler :

- fautes de note
- fautes de rythme
- fautes d'articulation (phrasé)
- fautes de dynamique (nuance)
- fautes d'accentuation (non-respect du texte concernant la manière de jouer une note).

A propos de la Création à Liège d'une Unité de Recherche en Psychologie de la Musique

Par l'étude scientifique pluridisciplinaire, la nouvelle Unité de Recherche en Psychologie de la Musique a comme objectif de dégager les fondements de la perception et de l'exécution musicale.

Une Unité de recherche en psychologie de la musique vient d'être créée, cette année, à l'Université de Liège. L'initiative répond à l'intérêt grandissant que connaît ce domaine d'études depuis une vingtaine d'années. On se doute que le lecteur se pose, d'emblée, la question de l'opportunité et des objectifs de ce type de recherche. La réponse est très vaste. Dire que c'est parce que la musique fait partie de notre quotidien est une affirmation plus que banale. Cependant, elle fait surgir une foule d'interrogations qui sont au cœur des problèmes que se pose le psychologue. S'agissant de la musique qu'on pratique ou que l'on écoute en professionnel, en amateur, au concert, sur disque, en radio, etc. ou que l'on subit comme simple décor sonore, surgiront pour le psychologue des questions qui concernent la manière dont s'organise cette perception sur le plan cognitif, c'est-à-dire l'enchaînement des mécanismes impliqués dans la prise de connaissance, leur localisation au niveau cérébral, les éléments pertinents dans la structure musicale pour celui qui écoute, les modifications perceptives liées à l'entraînement ou à l'âge du sujet. Si l'on aborde le versant de l'exécution musicale, la psychologie étudiera des facteurs en relation avec la performance motrice de l'interprète; du côté de la pédagogie s'ouvre un champ particulièrement catalyseur qui rencontre autant l'enseignant, dans des questions qui concernent les méthodes didactiques, que l'enseigné, pour ce qui touche aux aptitudes. Autrement dit : *Comment faut-il enseigner ? Que doit-on enseigner ? Qui est ou non doué pour la musique ?*

Par ailleurs, on a vu naître dans les années récentes des pratiques où la musique est exploitée à des fins thérapeutiques. Elle entre dans des programmes de relaxation musculaire, de développement de la confiance en soi par la créativité, de socialisation des sujets inhibés, etc. La psychologie de la musique débouche donc ici sur l'étude d'un ensemble de facteurs plus spécifiquement en liaison avec des répercussions d'ordre physiologique et émotionnel dont il est urgent d'envisager l'étude pour explorer la capacité de ces pratiques à se doter d'un réel fondement scientifique. Cette liste de voies de recherches possibles n'est pas exhaustive, elle permet toutefois de saisir l'étendue du territoire en vue, d'où la nécessité de développer la recherche dans un environnement scientifique souple et pluridisciplinaire.

Ces conditions, on espère les rencontrer à Liège où il existe une possibilité de conjonction de facteurs favorables au développement du projet. Les besoins inhérents à ce type de recherche sont, en effet, assez exigeants en moyens matériels, techniques, de synthèse et d'exécution musicales. Un ensemble d'institutions peuvent ici s'associer — la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, le Centre de Recherche et de Formation musicale de Wallonie (C.R.F.M.W.), le Département de Musicologie et les Services d'Acoustique et d'Informatique de la Faculté des Sciences appliquées — pour offrir le cadre voulu. La première année d'activités sera rehaussée de la visite de quelques

professeurs de renom international qui présenteront chacun une conférence suivie de séminaires, selon un calendrier dès à présent arrêté et annexé ci-après.

Les premiers travaux envisagés, conduits sous la responsabilité des professeurs Marc Richelle et Henri Pousseur, se situent à la fois dans le cadre de la psychologie cognitive et développementale. Qu'il s'agisse de pratique musicale ou d'écoute, on se doute qu'un ensemble d'activités mentales est à l'œuvre, cependant ces activités résistent à la description faute d'offrir des références concrètement lisibles. L'exécution et l'audition musicales peuvent, dans certains cas, déclencher une activité corporelle observable, des mouvements, des danses : en dehors d'un certain sens de la pulsation rythmique, de tels gestes ne dévoilent cependant pas vraiment les processus sous-jacents à la perception musicale.

Que se passe-t-il de ce point de vue au concert chez l'auditeur qui n'offre extérieurement qu'une image passive, et de quels moyens de psychologie dispose-t-il pour analyser cette attitude ?

Un point de départ de la recherche a été de mener l'investigation par le moyen du fractionnement. Envisager la perception de l'œuvre musicale dans sa réalité même était un projet trop vaste, jugé hors d'atteinte et sans validité scientifique. La procédure du fractionnement était donc censée parer à ces déficiences. C'est d'ailleurs une technique généralisée en matière de recherche scientifique, c'est-à-dire qu'un élément restreint est isolé de son environnement pour les besoins de l'étude. Sur le terrain de l'expérimentation, la musique s'est donc vue subdivisée en compartiments délimités par le psychologue. Les grandes catégories — mélodie, rythme, harmonie — ont généralement été décontextuées et le souci de cerner des variables aussi réduites que possible a conduit à n'admettre, comme matériel, que des séquences brèves, de l'ordre de 2 à 20 sons, et musicalement simples pour assurer un contrôle maximum de toutes les dimensions.

Cette façon de manipuler la matière musicale n'a pas toujours mené à des observations convaincantes. Il existe, en effet, des risques méthodologiques dans le fait même de ces manipulations qui peuvent entraîner une déviation par rapport au but de la recherche. La perception d'une œuvre musicale et celle des petits fragments de laboratoire sont-elles comparables ? Rien n'est moins sûr. Et je me souviens, à ce propos, d'une réponse d'un musicien autorisé, Jean-Claude Baertsoen, à un conférencier qui traitait de la perception de paires d'accords : «Mais, Monsieur, deux accords, en musique, cela n'existe pas !». La remarque était assez caricaturale peut-être, mais elle mettait le doigt sur le problème qui vient d'être soulevé. Sloboda, un psychologue et musicien très informé, auteur d'un merveilleux livre, *The Musical Mind**, souligne encore une autre carence due à la brièveté des séquences utilisées, qui est de voiler les relations qui s'établissent, au cours de l'audition, entre des structures musicales temporellement fort distantes l'une de l'autre (p. 152). En ce sens, selon lui, la psychologie ne s'attaque pas à des questions de réelle importance musicale (préface).

De l'ensemble des mises en garde qui précèdent, il serait exagéré de conclure que le bilan est nul. Les résultats recueillis par ces moyens limités apportent, d'une part, des connaissances sur certains processus élémentaires de la perception musicale et, d'autre part, la psychologie de la musique n'opère pas exclusivement dans un monde clos. Elle hérite, par exemple largement, d'un courant d'études qui concernent la mémoire et l'attention : facteurs de premier plan dans l'organisation d'une écoute active de la musique. Le cadre théorique qui a permis le développement de la psychologie de la musique a fait parfois

Clarendon Press, Oxford, 1985. Traduction française, coll. Psychologie et Sciences humaines, dir. Marc Richelle, Ed. Mardaga, Bruxelles, à paraître en 1987.

l'objet de critiques, notamment par Sloboda. La tendance des chercheurs, dit-il (ibid.), a souvent été d'établir trop de microthéories dont la synthèse est non seulement malaisée mais peu claire quant au projet d'ensemble. Il s'est cependant précisé progressivement. Le courant actuel qui s'inscrit sur des bases théoriques éprouvées, issues de la Gestalt, pour la mise en place du modèle perceptif chez l'adulte, devrait être l'amorce de nouvelles étapes. C'est dans cette optique que s'est développé, dans la lignée de Paul Fraisse, un important corpus de recherches sur la perception du rythme. Les premières contributions dans ce domaine, dues à ce maître français de la psychologie expérimentale, ont débuté à l'Université de Louvain, dans le Laboratoire du Professeur Albert Michotte, dans les années 50. Des groupes de travail se sont constitués aujourd'hui dans plusieurs universités étrangères et, notamment, à Nimègue aux Pays-Bas, où Dirk-Jan Povel, notre premier invité, anime une équipe qui s'est signalée récemment par des publications marquantes. On peut retenir deux caractéristiques d'ensemble de leurs résultats :

1. la mise en lumière des aspects subjectifs inhérents à l'audition du rythme fortement tributaire du contexte pour ce qui concerne la perception des accentuations;
2. l'organisation hiérarchique de la perception rythmique : des groupements sont générés aux niveaux locaux en fonction de la proximité ou de la similarité des événements, ainsi que les définissent les principes gestaltistes; les niveaux plus globaux se constituent par des groupements entre les groupes du premier niveau, chacun des niveaux offrant les entrées du niveau suivant, immédiatement supérieur.

Les observations développées par la psychoacoustique, inscrites dans le même cadre théorique, ont abouti à des résultats fort apparentés. Des catégories autres que temporelles — le registre, le timbre, la dynamique, etc. — s'ajoutent ici à la prospection. Elles constituent des facteurs à partir desquels les groupements sont générés. Ces résultats sont issus de recherches sur les flux auditifs, c'est-à-dire la ségrégation qui s'opère dans un stimulus unitaire par la manipulation de l'un ou l'autre de ses paramètres, provoquant une fragmentation de l'ensemble du stimulus en groupes distincts et l'effet d'une localisation spatiale spécifique à chaque groupe constitué. Ces travaux se développent autour de la personnalité d'Albert Bregman (Université McGill à Montréal). Des chercheurs comme David Wessel et Stephen McAdams, qui seront nos invités de l'IRCAM, y ont également pris une large part.

Dans un même ordre d'idée et en relation directe, cette fois, avec la musique, un courant analogue a été suivi. Peu d'observations empiriques ont été jusqu'ici menées, mais les voies du futur sont fortement tracées par des chercheurs comme Diana Deutsch (California University, San Diego), Carol Krumhansl (Cornell University, New York), entre autres, dans des tentatives d'élaborer un modèle général de la perception musicale. Une œuvre maîtresse *A Generative Theory of Tonal Music*, publiée en 1983 par Lerdahl et Jackendoff, semble appelée, pour l'instant, à en être l'ossature théorique fondamentale, comme elle sous-tendra également les recherches qui se développeront dans notre Unité. La présence de Fred Lerdahl (University of Michigan) parmi nous, en mars prochain, sera d'autant plus attendue.

Par ailleurs, l'informatique est aujourd'hui en prise directe avec les préoccupations du psychologue dans son désir de formuler un modèle des mécanismes perceptifs impliqués dans l'audition musicale. Non seulement, elle intervient à chaque instant dans la mise au point des programmes expérimentaux, mais elle articule de plus en plus la réflexion tant du psychologue que du musicologue. Des nouveaux départements de recherches ont été récemment mis en place, notamment à l'IRCAM et à l'Université d'Aix-en-Provence, où la relation entre l'analyse ou composition musicale et ordinateur est au centre des préoccu-

pations. Cet aspect sera abordé dans les rencontres de l'Unité par Bernard Vecchione (Université de Provence) et Jean-Pierre Boon (Université Libre de Bruxelles) pour ce qui touche à l'analyse par ordinateur. David Wessel, quant à lui, décrira l'utilisation, en recherche et en composition, d'un nouveau logiciel mis au point dans son département à l'IRCAM, par Lee Boyton.

L'unité consacrera également des travaux à l'évolution des habilités perceptives chez l'enfant. L'enfant dispose, à la naissance, d'un équipement dit *inné* dont les potentialités s'actualisent par le contact actif avec l'environnement. Comme il en est de toute investigation psychologique vue sous l'angle de l'acquis en fonction de l'âge de l'enfant, dans l'étude du développement de la perception musicale, les chercheurs se sont beaucoup référés à la théorie des stades de Piaget. Le stade dit de la conservation opératoire, c'est-à-dire la possibilité pour l'enfant de percevoir que des choses sont constantes (conservées) en dépit de changements apparents — par exemple, une certaine quantité de plasticine en boule compacte, d'une part, et la même quantité en forme de long boudin, d'autre part — a été le plus étudié. Transposé à la musique, l'application de ce principe peut être source d'ambiguïté. Y a-t-il conservation entre les positions fondamentale et renversée d'un accord? Entre les transpositions d'une même mélodie? Entre deux rythmes identiques frappés sur des instruments différents? Et l'opération mentale requise de l'enfant, dans cette évaluation, est-elle de même nature que celle désignée par Piaget? Il y a une part de risque à l'affirmer et, à juste titre, matière à discussion pour ce qui concerne les implications pédagogiques de ces travaux.

Un nouveau courant se dessine aujourd'hui. Il se situe davantage dans le sillage théorique de Paul Fraisse, évoqué ci-dessus. Notre invitée, Claire Gérard, représentant de cette école, envisage, dans cette optique, le développement de la mémoire chez l'enfant dans la perception du rythme.

L'ensemble des manifestations projetées cette année, destinées à faire le point sur les aspects les plus récents de la recherche, devrait permettre aux participants désireux d'y collaborer, soit directement ou par le biais d'auxiliaires tels que l'informatique, de préciser leur domaine d'intérêt et leurs possibilités d'orientations.

Agenda des manifestations publiques

Année académique
1986-87

Conférences

Lundi 1er décembre, 17 h.,
Campus Sart-Tilman*
D.J. Povel, Université de Nimègue
*Problèmes psychologiques dans la perception
du rythme*

Lundi 12 janvier 1986, 17 h.,
Conservatoire***
B. Vecchione, Université de Provence
Problèmes de psychologie de la musique

Lundi, 16 février, 17 h.,
Campus Sart-Tilman*
S. McAdams, I.R.C.A.M., Paris
Organisation auditive et perception musicale

Lundi, 23 mars, 17 h.,
Campus Sart-Tilman*
F. Lerdahl, Université de Michigan
*New developments in generative music
theory*

Lundi 27 avril, 17 h.,
Conservatoire***
D. Wessel, I.R.C.A.M., Paris
*La perception et le contrôle du phrasé
musical*

Séminaires

Mardi 2 décembre, 10 h.,
Campus Sart-Tilman**
P.J. Povel, Université de Nimègue
*A model for the perception of temporal
patterns*

C. Gérard, Université René Descartes, Paris V
*Etude génétique de la reproduction de for-
mules rythmiques*

Mardi 13 janvier, 10 h.,
Conservatoire***
B. Vecchione, Université de Provence
*Méthodologie de l'analyse musicale : Techni-
ques pré-ordinales et musicométriques*

Mardi 17 février, 10 h.,
Campus Sart-Tilman**
S. McAdams, I.R.C.A.M., Paris
*La trajectoire cognitive dans la science de la
musique*

Mardi 24 mars, 10 h.,
Campus Sart-Tilman**
F. Lerdahl, Université de Michigan
Music theory and music psychology

Mardi 28 avril, 10 h.,
Conservatoire***
D. Wessel, I.R.C.A.M., Paris
*Environnement de programmation musicale
basée sur LISP*
J.P. Boon, Université Libre de Bruxelles
*Dynamique complexe des séquences
musicales*

(*) Amphithéâtre 202, parking P 14,
arrêt AMPHI des transports en com-
mun STIL et SNCV.

(**) Salle du Conseil (Faculté de
Psychologie, 1er étage), parking P 17.

(***) 14, rue Forgeur, salle 27

Informations : Irène Deltège
041 / 22.33.62
16, Place du Vingt Août - 4000 Liège

Orphée Apprenti - Janvier 1987

Le solfège à l'étude : séminaires de recherche et de réflexion prévus en 86-87

Un nouveau départ pour le solfège : une réflexion pour dégager les objectifs fondamentaux et les méthodes appropriées.

Le solfège est à nouveau à l'étude : le Conseil de la Musique souhaite organiser une série de séminaires de recherche et de réflexion sur cet enseignement. Le but de ces quelques lignes serait de préciser dans quel esprit méthodologique il est proposé de se pencher sur la pédagogie de la formation musicale.

Le malaise du solfège existe; il a été perçu et exprimé depuis quelques années tant par les enseignants, que par les élèves et leurs parents. Nous avons largement eu l'occasion d'entendre les griefs formulés à l'endroit de ces cours. Mon intention n'est donc pas d'en refaire l'inventaire ! Il me semble plus adéquat d'examiner brièvement quelle situation est la nôtre aujourd'hui : quels sont nos outils pour *avancer* ?

Deux événements significatifs ont marqué la pédagogie musicale en Wallonie depuis les quinze dernières années. L'un fut le large mouvement vers les méthodes actives qui se sont implantées çà et là dans notre pays. On peut constater que les régions sont devenues représentatives des tendances : ainsi, on associe *Martenot* à Mons, *Orff* à Namur, *Kodaly* à la Ville de Bruxelles, *Fourgon* à Liège, etc. etc. Si les méthodes n'avaient pu se fixer et s'épanouir, en quelque sorte, elles n'auraient pu être *digérées* et faire, elles aussi, l'objet de bilans !

Déjà en 1980, à Chalon-sur-Saône, se tenait un colloque : *Méthodes actives d'enseignement de la musique, bilan d'un mythe*. On y a étudié Orff, Martenot et Willems. En novembre 85 à Mons, un autre colloque a eu lieu, où l'on a tenté de définir la place de six méthodes actives dans notre enseignement à l'heure actuelle : Martenot, Orff, Jaques Dalcroze, Suzuki, Kodaly et Fourgon. Au travers de tout ce qui a pu être dit de toutes ces méthodes, ne serait-il pas intéressant de retenir que les méthodes actives ont, au fond, parfaitement rempli le rôle attendu d'une *méthode* ? A savoir, mettre de l'ordre là où règne la confusion, proposer des fils didactiques cohérents, donc aider l'enseignant à définir des objectifs à court terme; les activités et comportements qu'il attend de ses élèves. Le reproche général adressé aux méthodes actives est d'éviter la remise en cause des fondements de l'enseignement traditionnel : autrement dit, l'*Activité* proposée à l'élève n'est pas toujours clairement justifiée.

L'autre événement (non indépendant du premier) est la création, en 72, des cours de méthodologie dans les Conservatoires Royaux. Il est apparu que si, entre autres destinées, les Conservatoires Royaux conduisaient les étudiants à devenir enseignants, les examens d'aptitude témoignaient, par ailleurs, d'un manque sérieux quant à la formation à l'enseignement. Celle-ci semblait pouvoir répondre aux critiques existantes à propos de la pédagogie du solfège. On ne peut nier qu'elle a apporté un regard neuf sur l'importance des apprentissages musicaux chez l'enfant et ses répercussions sur son développement cognitif, affectif et psycho-moteur. Un regard neuf et une prise en compte accrue de l'élève en tant que personne. Le souci fut grand de changer les méthodes

traditionnelles souvent confuses et peu appétissantes, de leur donner un air souriant, de trouver des méthodes nouvelles...

Mais qu'en est-il aujourd'hui, en 86, après 15 ans d'expériences méthodologiques ? Beaucoup d'enseignants, plus ou moins solitaires, ont commencé à introduire quelques changements à l'intérieur de leurs cours, conscients des failles du système, mais sans pour autant se rallier à une méthode active. D'autres conservent la tradition de l'enseignement du solfège, ignorant ou rejetant les propositions rénovatrices : la motivation des choix n'est pas à analyser ici. Mais on peut garder l'idée que ces motifs sont parfois fondés !

En conclusion, la diversité existe : à l'intérieur et à l'extérieur de la tradition. C'est de cet éclatement que la réunion pédagogique de Nivelles a été le témoin en mars 85. La conclusion que l'on a pu tirer de cette journée aux débats passionnés est que les reproches s'adressent moins aux méthodes et aux professeurs qu'aux objectifs de notre enseignement. Objectifs à *long* terme, sur lesquels il serait urgent de canaliser notre travail de recherche.

Urgent ? Oui... Trop d'enfants échouent, abandonnent, se lassent... Trop de parents baissent les bras face à l'ennui profond de leur enfant pourtant tellement désireux de faire de la musique ! J. Orval nous a communiqué des chiffres inquiétants à ce sujet, dans un article courageux, qui tentait de comprendre pourquoi l'enseignement musical allait si mal. (Revue *Musique musiques* juin 84). Cela ne fait aucun doute : nous devons continuer à nous interroger sur les fins et les buts de notre pédagogie.

Après Nivelles 85, les Assises de la formation musicale en novembre 85 à Boitsfort : on y a envisagé l'éducation musicale dans toute sa trajectoire depuis l'éveil jusqu'à la formation professionnelle. Là encore, les débats ont témoigné de la grande diversité des conceptions, choix et attitudes de nos pédagogues. Avoir la volonté d'éclairer la pédagogie du solfège quant à ses objectifs fondamentaux et prioritaires ne signifie en aucun cas une volonté implicite (donc malsaine) d'uniformiser les chemins didactiques : ce serait l'antithèse de la réelle démarche de la méthodologie, qui est : *l'étude des méthodes et des techniques*. La cohérence n'exclut certes pas la diversité.

La journée du 4 mai 86 (émanation des Assises de la Formation Musicale), devait se centrer exclusivement sur la 1^{ère} année de solfège en académie. Son thème était : *Des objectifs, ensuite des méthodes !*

Ayant pour point de départ six leçons données par six professeurs différents, la réflexion sur les objectifs s'est curieusement vu dévier sur... l'analyse des personnalités des protagonistes ! Les propos qui se sont tenus furent une démonstration supplémentaire (s'il en fallait !) de ce que les débats en grande assemblée ne favorisent ni l'écoute mutuelle ni la tolérance minimale de la différence.

Les questions fondamentales sont restées sans réponse : chacun préférant défendre farouchement sa *chapelle*. Faut-il le rappeler ? Le doute est la principale vertu de la pédagogie, et même, la condition sine qua non pour qu'elle puisse évoluer.

Par conséquent, nous vous proposons de remettre le solfège sur le plan de travail d'une autre façon. Il s'agira de l'organisation de six séminaires d'observation et de discussion en six lieux pédagogiques différents; dans les classes de professeurs d'académie ou de conservatoires choisis en fonction d'une réputation et/ou d'un esprit d'innovation. Une petite équipe d'observation fixe assurera la continuité des informations d'un séminaire à l'autre. Pour la même raison, il est demandé aux six pédagogues choisis de faire activement partie de cette équipe. Les séminaires répartis sur toute l'année scolaire seront suivis d'un week-end *élargi*, où les éléments recueillis permettront de formuler

des propositions à soumettre aux autorités. Nous envisageons également d'organiser des séances de formation permanente à partir de ce qui aura été observé et suivant la demande du public.

Nous espérons vivement que ce programme rencontre votre adhésion : et partager avec vous la conviction que l'avenir de notre enseignement dépend de l'énergie que nous sommes prêts à y employer dès aujourd'hui.

Un stage d'interprétation de musique ancienne au Conservatoire de Liège

Pour les étudiants des Conservatoires, afin de les initier à une pratique musicale différente, et leur permettre de découvrir d'illustres méconnus.

Le séminaire Buxtehude

Le Conservatoire Royal de Liège organise pour l'année scolaire 86-87 un séminaire d'interprétation de musique ancienne. Pourquoi cette initiative ? A qui s'adresse-t-elle ? Quels sont ses objectifs ?

Nous avons rencontré Bernard Focroulle et Philippe Pierlot, spécialistes reconnus de musique ancienne, respectivement professeur d'analyse et chargé de cours en musique de chambre au Conservatoire de Liège et instigateurs du projet, ainsi que Emmanuel Rubinlicht, chargé de l'organisation pratique du séminaire.

Le Conservatoire de Liège est déjà réputé pour ses recherches pédagogiques et ses ouvertures vers les musiques contemporaines. Y existe-t-il aussi un département de musique ancienne ? Le stage Buxtehude correspond-il à une ouverture vers une nouvelle orientation de l'enseignement musical ?

Philippe Pierlot

Il n'existe pas encore de véritable section de *musique ancienne* au Conservatoire. Mais, depuis quatre ans, les élèves ont la possibilité d'aborder cette musique dans le cadre du cours de musique de chambre.

Quel répertoire choisissez-vous ? Vos élèves, jouent-ils sur des instruments d'époque ?

Philippe Pierlot

Au début, on a seulement travaillé sur instruments modernes en essayant d'approcher les grands classiques de la musique ancienne, J.S. Bach, Mozart, Haydn, dans une optique nouvelle et en découvrant des compositeurs quasiment inconnus jusqu'à présent dans les conservatoires. Puis petit à petit, suite à des initiatives personnelles, les élèves ont travaillé de plus en plus sur des instruments anciens ou des copies d'anciens. Maintenant, plusieurs étudiants jouent la flûte ou le violoncelle baroque, le piano-forte, le cor ancien, le luth ou la viole. On reprend cette année, sur instruments anciens, et cela me paraît significatif, certaines pièces travaillées précédemment sur instruments modernes comme, par exemple, *Les Sept Paroles du Christ* de Schütz.

Depuis le début, on organise les examens de musique de chambre en véritables concerts avec la participation de professionnels de musique ancienne. Cela motive beaucoup plus les élèves et leur permet d'atteindre un bien meilleur niveau. En 1985, le Festival de Liège nous a invités à donner un concert Schütz comprenant *L'Oratorio de Noël* et *Les Sept Paroles du Christ*. Au programme du *concert-examen* de l'an dernier, figuraient le *Cinquième Brandebourgeois*, *L'Art de la Fugue* et un quatuor de Mozart, ainsi que des grands noms habituellement délaissés : Monteverdi, Dowland, Byrd, Purcell...

Devant tout ce travail et ce succès évident, ne pourrait-on pas se demander si ce n'est pas le moment d'institutionnaliser la musique ancienne dans l'enseignement musical ?

Bernard Foccroulle

C'est déjà en partie fait puisqu'il existe en Belgique francophone des cours de haut niveau de clavecin et d'orgue. Mais il y a encore deux grands problèmes qui les empêchent d'avoir plus d'impact. Le premier, c'est le manque évident d'intégration de ces cours d'instruments anciens dans le cadre de l'enseignement traditionnel des conservatoires. Pour y remédier, on pourrait prendre exemple sur le département de musique contemporaine du Conservatoire de Liège qui s'appuie sur les cours de musique de chambre, de musique électronique, de composition, d'analyse...

Le deuxième handicap de l'enseignement de la musique ancienne dans notre communauté est l'absence de cours de base d'instruments anciens tels que sacqueboute, viole de gambe, traverso, hautbois,... C'est une situation à laquelle il faut certainement remédier. En effet, il y a de plus en plus de demandes de concerts de musique baroque en Belgique comme partout en Europe : or, pour l'instant, les conservatoires ne permettent pas de se former dans ce domaine. C'est dans l'optique d'entamer un processus *d'enseignement élémentaire* de la pratique des instruments et des techniques anciennes que nous est venue l'idée d'organiser, sous forme de séminaire, des cours d'interprétation des cantates de Buxtehude.

Qu'est-ce qui a orienté votre choix du compositeur et des œuvres ?

Bernard Foccroulle

On a choisi Buxtehude parce que, encore une fois, c'est un compositeur important très peu joué dans les conservatoires et, de plus, 1987 sera le 350ème anniversaire de sa naissance. Pour ce qui est du choix des œuvres, les cantates nous permettaient de rassembler le plus de musiciens différents possibles : des chœurs, des chanteurs solistes, des cordes, des cuivres, des instruments de continuo. Une des cantates fait appel à deux chœurs et quatre groupes instrumentaux, ce qui constitue un effectif réellement spectaculaire.

Pratiquement, comment allez-vous faire travailler tout ce monde ?

Emmanuel Rubinlicht

Le stage comprendra trois phases : d'une part, deux week-ends de répétitions d'ensemble en décembre 86 et mars 87, d'autre part, un travail par pupitre avec des professeurs spécialistes de la musique ancienne. Pour la chorale, nous bénéficierons d'un renfort de la chorale de Nancy. Tout ce travail débouchera sur plusieurs concerts au printemps 87, en Belgique et à l'étranger. Deux concerts sont déjà prévus en France.

Qui sont les formateurs ? Joueront-ils dans l'ensemble ?

Emmanuel Rubinlicht

Nous avons fait appel à des personnes qui ont toutes une expérience pédagogique, puisqu'ils sont professeurs dans des conservatoires ainsi qu'une grande pratique de la musique ancienne. Erik van Nevel dirigera l'ensemble, Greta De Reyghere fera travailler les chanteurs, Dirk Verelst les violonistes, Philippe Pierlot les violistes, Wim Becu les trombonistes, William Dongois les trompettistes et Bernard Foccroulle enseignera le continuo. Aux concerts, la plupart de ces formateurs dirigeront les pupitres.

A qui s'adresse plus spécifiquement ce séminaire ?

Emmanuel Rubinlicht

Aux étudiants du Conservatoire de Liège mais pas exclusivement. Nous avons des inscriptions d'élèves d'autres institutions d'enseignement supérieur belges et même des conservatoires étrangers proches comme Maastricht.

Doivent-ils déjà avoir fait de la musique ancienne pour participer au stage ?

Emmanuel Rubinlicht Parmi les inscrits, la plupart sont des étudiants d'un niveau avancé et des professionnels de l'instrument moderne correspondant. D'autres, comme les chanteurs contre-ténors ou les violistes, par exemple, sont déjà orientés, par leur type de voix ou leur instrument, vers cette musique. Participeront aussi à ce stage, des étudiants anciens et actuels de la classe de musique de chambre de Philippe Pierlot qui ont déjà abordé la musique ancienne d'une manière différente, comme il l'a expliqué lui-même. En général, il y a parmi les participants, soit une volonté importante d'approfondir leurs connaissances dans ce domaine, soit de découvrir un monde inconnu et jamais pratiqué.

Comment avez-vous rassemblé les moyens financiers pour réaliser une telle entreprise ?

Emmanuel Rubinlicht L'aspect pédagogique a principalement été pris en charge par le Conseil de la Musique de la Communauté Française qui voit dans ce projet l'occasion d'évaluer l'intérêt des jeunes musiciens pour la pratique de la musique ancienne. Le Conservatoire de Liège intervient, lui, dans l'infrastructure de fonctionnement du projet. Pour les concerts, il faut trouver des subsides au cas par cas, par exemple, une collaboration avec des festivals et éventuellement du mécénat.

Avez-vous des projets d'avenir ?

Bernard Focroulle Après ce premier séminaire, nous ferons une évaluation du travail de cette année et, sur cette base, nous reposerons le problème pour l'an prochain. Nous savons déjà que le thème sera différent. Nous choisirons une autre période, par exemple la période classique ou la renaissance ou encore, pourquoi ne pas travailler sur le *Requiem* de Mozart ?

Propos recueillis par Anne-France Massaut.

*Pour tous renseignements concernant ce séminaire :
Emmanuel Rubinlicht, Conservatoire de Liège, Boulevard Piercot, 27, 4000 Liège, 041 / 22.03.06*

L'enseignement musical *La formation des maîtres*

Ce qui est important dans l'enseignement musical : que la relation maître-élève soit la mieux adaptée à l'apprentissage et à l'évolution réceptive de l'enfant. Pour cela, commençons par former les enseignants...

Hier

Est-il utile d'établir ici un relevé des constats du passé... constats présents dans toutes les mémoires et qui ont eu le mérite de susciter les divers mouvements auxquels nous assistons aujourd'hui, qui remettent en question la pédagogie de notre enseignement musical ?

Aujourd'hui

Parler de la formation musicale, en général, et de la formation des Maîtres, en particulier, relève presque du domaine de l'exploit, tant la question est vaste et que l'on se demande par quel bout l'aborder, surtout dans le contexte actuel. Et puis, l'importance de la présence de la musique sous toutes ses formes est telle, qu'il semble que rien n'est à faire, qu'elle s'impose de la manière la plus évidente, la plus simple, la plus parfaite qui soit, ce qui équivaut à lutter contre l'inertie lorsque l'on souhaite démontrer la profondeur de son action dans la formation des jeunes et souhaiter qu'elle prenne la place qui lui revient dans notre enseignement. L'évolution de la psychologie, donc de la connaissance des stades évolutifs, chez l'enfant, a provoqué une réorientation des concepts pédagogiques et des applications méthodologiques. Après l'enseignement général, la recherche pédagogique a gagné l'enseignement musical et de nombreuses *méthodes* en gestation depuis de nombreuses années ou nouvellement conçues sont apparues à l'avant-plan. Comme telles, elles ne pouvaient nous convenir sans adaptation, ce qui a donné naissance à une recherche originale, quant aux buts poursuivis, à la forme... Elles ont cependant, dans beaucoup de cas, apporté la sécurisation de la *cordée* à ceux qui voulaient sortir des sentiers battus, aller vers plus d'efficacité, sans *oser*.

Le seul inconvénient de cette situation, est l'utilisation quasi anarchique de ces méthodes, soit en n'en voyant que le côté extérieur par l'utilisation d'exercices spectaculaires, sans tenant, ni aboutissant; soit en s'étant inspiré de leur ligne de conduite pour y placer n'importe quel type d'exercices. Et ceci, sans mettre en cause, la bonne volonté de qui que ce soit, car partout, cette action a été entreprise dans le but de s'approcher davantage de l'enfant, de le concerner, de faciliter l'apprentissage de la musique.

Nous serions tentés de dire que peu importe la méthode pourvu qu'au moins deux conditions essentielles soient rappelées : — établir une relation maître-élève, émetteur et récepteur, propice au passage du message.
— établir une parfaite coordination entre la progression des apprentissages et l'évolution réceptive de l'enfant.

Et c'est sans doute ici, que l'on bute contre l'obstacle : **la formation des Maîtres.**

Former le Maître paraît logique dans le sens où enseigner suppose la connaissance du *savoir enseigner* et que la pédagogie est une science qui requiert une étude approfondie. Il nous étonnerait fort que quiconque confierait l'entretien de sa voiture à quelqu'un qui n'aurait aucune connaissance de la mécanique.

La pédagogie moderne a mis en avant ce qui est la base de toute action : *la motivation*.

Et c'est l'absence de motivation, à tous les niveaux, qui freine ce qui paraît élémentaire pour toute autre discipline. Imaginons le tollé que provoquerait le fait de confier le cours de mathématique, par exemple, à un maître qui n'a reçu aucune formation pour le faire. Dirigeants et parents se rejoignent lorsqu'il s'agit, dans l'enseignement général, de juger le cours d'Education musicale superflu, comme une perte de temps dans l'horaire de la semaine... alors pourquoi former des maîtres ? De toute manière, pour ceux qui en veulent, il y a l'enseignement musical, qui est là pour recevoir les motivés et les doués, et puisqu'ils sont motivés et doués, il n'est pas absolument nécessaire de former quelqu'un qui sache enseigner.

Et cependant, dans l'enseignement général, l'Education musicale devrait être un des piliers de la formation de l'enfant. En citer l'importance scientifiquement prouvée, dépasserait largement le cadre de cet article. Ignorer cette importance, serait agir comme un menuisier qui refuserait d'aiguiser l'outil de son rabot pour ne pas perdre de temps et ne fournirait que dix planches mal aplanies au lieu de vingt bien achevées, dans le même temps.

Qu'est-ce donc maîtriser une pulsation, sinon rendre l'équilibre à un enfant instable et donc le rendre disponible, et parce que disponible, avoir un meilleur rendement scolaire.

Dans notre enseignement musical, il est nécessaire également de se poser des questions telles que : le développement sensori — et psychomoteur, les dissociations mentales et motrices, la prise de conscience du mouvement, les problèmes de latéralisation, de synesthésie, le décodage simultané de consignes diverses, les notions de transfert, les étapes de la maturation mentale et motrice, les blocages psychologiques, les étapes de la maturation auditive, de la réception et restitution rythmique... et j'en passe...

Et quand l'enfant joue son premier morceau, toutes ces forces entrent en jeu et si jamais une déficience existe à quelque niveau que ce soit, instinctivement, toute l'énergie de l'enfant va se concentrer sur ce point au détriment de tous les autres. Un effort considérable a été consenti dans les domaines de la pédagogie et de la méthodologie du solfège et de l'instrument. Il est cependant nécessaire d'aller plus loin encore.

Demain

Tout ce qui se fait dans les ateliers d'éveil devrait rejoindre l'enseignement fondamental. Cette éducation devrait être assurée par les maîtres du fondamental, car eux seuls sont à même d'atteindre une efficacité optimale par une utilisation permanente des éléments tirés de la musique. Mais inutile de préciser qu'ils ne sauront le faire que lorsqu'ils auront été formés pour, comme ils l'ont été pour les autres disciplines.

Cette formation confiée à un *spécialiste* dans l'enseignement secondaire devrait s'orienter peu à peu vers le culturel.

— Chaque être humain a le droit de recevoir une formation de base lui permettant d'être disponible pour l'approche des divers apprentissages auxquels il doit faire face et d'y donner le maximum de ses possibilités, toute entrave ayant été supprimée.

Jusqu'à présent, cette formation à travers les éléments constitutifs de la musique est inégalable parce que ces éléments sont l'origine même de la vie, donc au départ de toute éducation, *et parce qu'ils ont une matérialisation directe dans le corps vécu.*

De plus, culturellement, chacun a droit à une information, à la rencontre d'un moyen d'expression, de libération, de joie qui lui convienne, parce que choisi en toute connaissance de cause.

Et si une réelle éducation de base était assurée dans le fondamental, quelles facilités, quelle promotion pour l'enseignement musical, où, comme dit précédemment, un effort considérable a été fait.

Un cours de psycho-pédagogie a été instauré, un cours de méthodologie du solfège et de l'instrument a été créé. Le cours de solfège, notamment, est en réel progrès par l'emploi de méthodes actives, par lesquelles l'enfant est concerné et devient, en quelque sorte, le maître du jeu. Et pourtant, il reste encore beaucoup à faire, lorsque l'on connaît, par exemple, l'état de l'audition chez nos enfants, pour ne citer que cela. Beaucoup de professeurs sont en place, qui n'ont pas eu la chance de suivre ces cours et beaucoup d'entre-eux se trouvent devant des situations insolubles.

Pourquoi un élève se trouve-t-il devant telle difficulté qu'il ne sait surmonter, qu'il lui faut trop de temps pour dominer ?... Pourquoi ne respecte-t-il pas la valeur des notes ?... A-t-il un âge où il peut avoir conscience de la notion de durée ?... N'est-il pas trompé visuellement par la proportion spatiale des valeurs ?... A-t-il la maîtrise motrice requise ?... A-t-il conscience du mouvement fonctionnel ?... La progression dans la difficulté est-elle bonne ?... A-t-il appris à se prendre en charge, à travailler seul, à être autonome ?...

Que de questions dont la résolution seule apportera un travail rapide, efficace, propre à l'éclosion de talents. Si la motivation apporte le goût au travail, elle donne aussi le courage de la persévérance. Il s'agirait donc de faire en sorte que l'enfant arrive au seuil de l'enseignement secondaire suffisamment armé musicalement et instrumentalement pour avoir le désir de continuer, parce que jouer de la musique lui serait facile, attrayant, relaxant...

La musique collective est un puissant moyen d'attraction auprès des jeunes, socialement parlant, parce que l'on y retrouve ses amis dans une activité commune, mais aussi parce que chacun peut y jouer un rôle à sa mesure, ce qui est valorisant. Ce genre d'activité devrait s'intensifier et surtout commencer très tôt.

De quelque côté que l'on se tourne, le même problème apparaît : la formation du Maître, que ce soit dans l'enseignement général ou dans l'enseignement musical : — être enseignant est un choix et il faudra y être préparé.

Et un grand coup de chapeau à décerner à tous ceux qui contribuent par leurs recherches, leur créativité, à donner à l'enseignement musical un nouvel élan, qui se concrétisera lorsque, sans renier ni sa personnalité, ni l'esprit d'école; tous iront dans la même direction. Parce que les buts sont les mêmes... parce que personne ne saura plus lutter contre ce *laser* musical. Et qu'importe le contenant, pourvu que le contenu soit bon. Qu'importe les procédés si la progression est en parfaite concordance avec l'évolution de l'enfant.

Objectifs et méthodologie dans les ateliers d'éveil des Jeunesses Musicales à l'école maternelle



Jeunesses Musicales : pour s'ouvrir à la musique dès le plus jeune âge.

Les objectifs pédagogiques poursuivis dans les ateliers d'éveil à l'expression musicale mis en place par les Jeunesses Musicales, ont pour but de faciliter l'approche du monde sonore par l'enfant, en tenant compte de ses spécificités. Il s'agit de familiariser l'enfant avec la musique en lui proposant des activités qui appartiennent à son quotidien, parce qu'elles sont centrées sur le jeu, l'expérimentation, l'invention. La démarche consiste donc à révéler et à accroître les potentialités sensorielles de l'enfant en valorisant et en développant ses sensations auditives, corporelles, rythmiques et vocales.

Sous le terme d'éveil...

L'animation musicale, qui est, pour les J.M., l'outil pédagogique le plus adapté à la démarche poursuivie, met à la portée de l'enfant la moisson la plus riche de *matière* sensorielle. Elle offre des stimulations de tout ordre qui veulent développer essentiellement une sensibilité musicale définie sous le terme d'*éveil à l'expression musicale*. Ce travail proposé sur le perfectionnement de la perception et de la réaction musicales concourt également au développement de la personnalité. L'éveil veut donc aussi souligner les relations que la musique entretient avec l'être. Il veut permettre l'expression de chacun par une pratique musicale vivante, ressentie, vécue individuellement ou collectivement. La pédagogie de l'éveil centre son action sur la créativité de l'enfant, en ne restreignant pas uniquement ses effets au niveau de l'imitation et de l'apprentissage : elle ne mesure donc pas ses résultats en termes immédiatement vérifiables. Cependant, son action met en place les prémisses d'un intérêt futur de l'enfant devant la réalité musicale, en prenant appui sur un développement de l'écoute, d'une représentation intérieure, d'un code de communication aussi aisé que celui de la langue maternelle, et enfin sur le développement des facultés créatrices.

Cet éveil est d'autant plus adapté lorsqu'il s'adresse à de jeunes enfants et qu'il capte, tant qu'il est encore temps, les multiples capacités et possibilités de l'enfant de 3 à 5 ans. Celles-ci ne se sont alors pas encore figées dans le conventionnel, et ne se sont pas encore étioilées, perdues par l'absence d'une mise en contact précoce avec la musique.

L'enfant de la classe maternelle a encore en lui toutes les potentialités d'un avenir riche et expressif, notamment musical, qui ne sera pas nécessairement la pratique d'un instrument, mais peut-être tout simplement, et avec bonheur, la manifestation d'un intérêt pour l'écoute musicale.

Eveil et psychologie

En pré-scolaire, les moyens pédagogiques développés par l'animation prennent essentiellement appui sur des schémas référentiels, qui appartiennent à l'environnement immédiat de l'enfant, ainsi que sur ses facultés imaginatives. Ainsi, les récits tiennent une large part autour des réalités musicales exprimées. L'animateur musical tient compte des différences de codes et de perceptions entre lui et l'enfant. En effet, l'enfant a sa propre perception de la matière sonore qu'il convient de savoir capter et comprendre pour le faire progresser. Les exercices prennent la forme de jeux, l'expression ludique

étant, pour l'enfant, plus accessible, plus compréhensible. Par le jeu, l'animateur intègre l'ensemble des enfants sans exception; la musique éclipse de ce fait les malaises et fait entrer dans la ronde de l'apprentissage musical les enfants qui vivent des problèmes de relations et de communication.

De l'aveu même d'une institutrice qui disait : *l'animation musicale délie les enfants*, il semble que l'éveil et la méthodologie pratiqués par l'animateur atteignent les buts qu'ils se sont fixés - à savoir *ouvrir* à la musique, la culture, la relation avec l'autre, et au bien-être personnel.

La *pédagogie musicale* pratiquée dans l'atelier d'éveil et appliquée dans l'enseignement maternel s'élabore donc à partir d'un ensemble d'éléments fondamentaux : ces éléments sensoriels, cognitifs, psycho-moteurs et psycho-affectifs sont développés à travers un vécu de pratique musicale. Il est bien entendu que ces différents éléments s'interpénètrent dans la matière musicale. Par souci de clarté, ils sont traités séparément.

— les éléments **sensoriels** :

— développement de la perception auditive

. écoute des sons, discernement des timbres, du grain sonore, localisation dans l'espace

. jeu d'associations, puzzle sonore

— développement de la perception rythmique

. découverte et prise de conscience de l'espace, qui contribue à entrevoir la sensation intérieure de l'écoulement du temps, par extension, la mesure du temps

. révéler la pulsation, associer geste, durée, énergie, réagir à des formules sonores et/ou rythmiques proposées

. entraînement de la mémoire musculaire dans un travail axé sur le corps

— développement de la perception tactile

. découverte du poids du corps, des différentes parties du corps, par l'expérimentation de marches divergentes par exemple

. toucher les objets sonores, les percuter, les frotter, les gratter



Photo : Ph. Cornet

— les éléments **cognitifs** :

— apprentissage de comptines, de chants

de danses

de phrases rythmiques

- ces 3 éléments dissociés et/ou associés
- développement de la mémoire rythmique et mélodique par l'expérimentation répétée
 - . travail de la pulsation
 - . travail de la phrase mélodique
- reconnaissance des hauteurs de sons relatives
 - les discerner, les classer, les définir
- utilisation des intensités
- utilisation des différents tempi
- représentations graphiques par écriture non conventionnelle, ce qui permet d'évaluer l'intégration des nouveaux apprentissages
- travail sur la pose de la voix



- les éléments **psycho-moteurs** :
 - travail de la latéralité
 - . les directions dans l'espace par rapport à soi, aux autres
 - . les trajets dans l'espace, sens de la forme dans l'espace
 - mise en place de la pulsation, de rythmes, de phrases mélodiques par l'activité corporelle (danse formelle et non formelle)
 - manipulation d'instruments : tambourin, claves, cloche, xylophones, conduisant à la maîtrise du geste qui produit le son
 - réalisation d'instruments simples
 - traduction gestuelle et corporelle, représentation graphique de la matière sonore
- les éléments **psycho-affectifs** :
 - perception globale du fait sonore liée à l'ensemble de la personne : interactions entre facultés auditives, motrices, vocales, et facultés de mémorisation
 - expression de l'état intérieur
 - faire entrer en relation et favoriser la communication par la pratique d'une musique collective, vocale et instrumentale
 - exploitation de l'activité ludique pour une découverte de soi, de ses potentialités musicales, allant vers la créativité
 - travail de base sur l'émission vocale en relation avec l'écoute de soi et des autres



Atteindre la créativité

En travaillant sur ces divers éléments, l'animation dans l'atelier d'éveil à l'expression musicale atteint des objectifs précis de communication, de socialisation, de créativité. Attardons-nous, par exemple, sur ce dernier terme et sa relation avec les précédents. Mettre en situation de créativité ne s'improvise pas. L'exercice est même très difficile pour l'enfant, qui peut se sentir désorienté par une soudaine liberté, alors que dans l'enseignement traditionnel, en général on fait en sorte qu'il ait une production convergente (c'est-à-dire qu'il recherche des solutions conventionnellement reconnues comme bonnes à partir d'informations données, qu'il ait un comportement imitatif, etc...). La mise en situation de créativité s'effectue par une préparation technique et psychologique, dont la répétition est nécessaire si l'on veut aboutir à une pratique aisée. C'est là tout un mode éducationnel spécifique, qui met en avant une forme d'intelligence divergente, qui part à la recherche de solutions originales à partir d'informations données. L'animation d'éveil procède pour ce faire à un déconditionnement préalable par la gaieté, le chant, le cri, le mouvement, la danse, les sensations, la découverte de soi et de l'autre. Dans le groupe, chacun va s'écouter, chacun va s'entendre. La communication se développe dans un climat de confiance. L'aisance créative quant à elle s'installe par le biais de cette communication, ainsi que par le jeu qui autorise le non-conventionnel et les associations originales.

Une concertation avec les enseignants

La pratique pédagogique de l'éveil à l'expression musicale prend sa force dans sa souplesse, ses facultés d'adaptation à son jeune public, sa recherche perpétuelle, sa vigilance à être en permanence vivante, créative, en captant la réaction de l'enfant. L'activité musicale puise aussi sa richesse dans son type d'intervention, extérieure à la classe. Il faut bien reconnaître que les visites des animateurs, organisées en cycles de 12 ou 20 séances hebdomadaires de 40 minutes, limitent l'effet des retombées d'une pratique qui se devrait d'être journalière pour assurer davantage les bases musicales mises en place dans l'atelier d'éveil. Les maîtres sont seuls, dans cette dernière perspective, à pouvoir prendre le relais. Néanmoins, ceux-ci s'avouent souvent démunis par rapport à la matière musicale, et plus particulièrement par rapport aux techniques d'éveil musical telles qu'elles sont décrites dans ces pages. Leur désir de poursuivre au sein de leur classe une activité dont ils perçoivent sans conteste

Projet d'action pilote d'éveil musical à l'école maternelle reconnu et subsidié par le Conseil de la Musique de la Communauté française en 1985, dans le cadre du Comité luxembourgeois Jeunesse et Musique 1985.

les mérites, et le fait de prendre en charge le quotidien de l'éveil musical, les incitent à vouloir suivre une formation à l'animation. Les demandes enseignantes de ce type sont croissantes, et, à l'initiative des Jeunesses Musicales, des stages spécifiques s'installent dans certaines régions (Brabant Wallon, Liège notamment). A Bastogne, une expérience d'évaluation scientifique de cette méthodologie est actuellement tentée. Dans un *projet d'action pilote d'éveil musical à l'école maternelle**, la pédagogie de l'éveil est expérimentée et observée dans la pratique. Une réflexion collégiale est régulièrement menée entre l'équipe d'animateurs et les enseignants. Celle-ci permet de rechercher les possibilités de réappropriation des activités musicales dans les classes et de formuler les repères utiles d'une action complémentaire au passage de l'animateur spécialisé. Cette initiative rencontre un franc succès, puisque 70 % des enseignants de la région participent spontanément à un *recyclage J.M.*, organisé en dehors des heures de classe. L'originalité de ce projet tient au fait qu'il est suivi par une cellule de travail composée de personnes expertes en pédagogie, en recherche-action, en éducation et expression musicales, mais aussi de musiciens et d'animateurs musicaux. A notre connaissance, c'est en effet la première fois qu'une expérience d'innovation et de concertation pédagogiques est ainsi réalisée. Les participants à ce projet se définissent d'ailleurs comme des partenaires réunis pour un même enjeu : l'enfant et la musique.

Fédération des Jeunesses Musicales de la Communauté française de Belgique
rue Royale, 10, 1000 Bruxelles,
(02 / 513.77.13).

Orphée Apprenti

Cahiers de pédagogie musicale

Comité de rédaction

Robert Wangermée (Président),
Jean-Claude Baertsoen, Bernard Dekaise, Célestin Deliège,
William Hekkers, Bernard Focroulle, François Gillet,
Fernand Leclercq, Henri Pousseur, Françoise Regnard,
Henri Van Hulst,
Christine Gyselings (secrétariat de rédaction),
Albert Wastiaux (coordination générale).

Ont collaboré à ce numéro :

Jean-Claude Baertsoen	Directeur de l'Académie de Musique de Nivelles, Professeur au Conservatoire Royal de Musique de Bruxelles.
Danielle Bayer	Chargé de recherches aux Jeunesses Musicales de Liège.
Bernard Dekaise	Directeur au Conservatoire Royal de Musique de Liège.
Irène Deliège	Attaché à l'Unité de recherches en psychologie de la Musique de l'Université de Liège.
André Jadot	Inspecteur du cours d'éducation musicale au Ministère de l'Education Nationale.
André Krol	Inspecteur de l'Enseignement musical au Ministère de la Communauté française.
Agnès Mabon	Responsable de la formation à l'animation musicale aux Jeunesses Musicales.
Anne-France Massaut	Licenciée en musicologie.
Henri Pousseur	Chargé de mission au Ministère de l'Education Nationale.
Thérèse Preutens	Conseiller pédagogique aux Jeunesses Musicales.
Françoise Regnard	Professeur au Conservatoire Royal de Musique de Bruxelles.

L'abonnement

L'abonnement annuel aux quatre numéros d'*Orphée Apprenti*
coûte 300 FB (trois cents) que vous pouvez verser au compte
310-0109496-69 du Conseil de la Musique, avec la
mention *Orphée Apprenti*.

Renseignements

Conseil de la Musique de la Communauté française de Belgique
Boulevard Reyers 52, local 2 P 21
1040 Bruxelles
Tél. 02 / 737.21.89

Les articles à soumettre au comité de rédaction peuvent être
envoyés à l'adresse mentionnée ci-dessus.

Editeur responsable

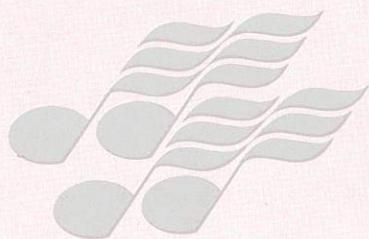
Robert Wangermée
avenue Huysmans 205
1050 Bruxelles

Mise en page

Francis Jacoby

Photocomposition et impression

Imprimerie Flémal
4450 Liers



Conseil de la Musique de la Communauté française de Belgique
Wallonie - Bruxelles