

Orphée Apprenti

Cahiers de pédagogie musicale

Orphée Apprenti
Cahiers de pédagogie musicale

Sommaire

Jean-Claude Baertsoen	Une alternative au solfège en crise : <i>Créatif - approche globale</i>	3
Françoise Regnard André Foulon	Les cours d'agrégation à l'enseignement du solfège dans les Conservatoires Royaux	9
Pirli Zurstrassen	Pour des cours de jazz	16
Arthur Bossart	Réflexions relatives au cours d'éducation musicale et aux maîtres qui l'enseignent	19
André Dubost	Les centres de formation de musiciens intervenant à l'école élémentaire et préélémentaire : une action interministérielle en France	24
Philippe Mercier	L'agrégation universitaire en musicologie Quelques réflexions et constats	28
Henri Vanhulst	L'université et la formation des professeurs d'éduca- tion musicale. Réflexions et propositions à propos de l'agrégation en histoire de l'art (musicologie)	31
Jean-Claude Wilkens	Quand les musiciens rencontrent les lycéens	35
	Recommandation du Comité des Ministres aux Etats Membres du Conseil de l'Europe sur l'éducation musicale	39
Célestin Deliège	Revue des revues musicales de langue française	41
Christine Gyselings	Bibliographie	45
	Calendrier	48



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

Une alternative au solfège en crise : Créatif - approche globale

Créatif - approche globale pour l'apprentissage du solfège en Académie; une optique plus proche de la vie de l'enfant : lui apprendre à parler avant d'apprendre à écrire.

Créatif - approche globale se développe depuis 1982 à l'académie de Nivelles, une école de musique de quelque 800 élèves. Dire que cette forme nouvelle d'enseignement se substitue au solfège ne serait pas exact, puisque le solfège traditionnel continue d'exister. Mais elle ouvre à la connaissance de la musique une *autre voie d'accès* — et entre ces deux chemins, élèves et parents choisissent. Si par quelque aspect *Créatif - approche globale* évoque les méthodes dites *actives*, il n'a rien à voir avec les cours de *sensibilisation*, les activités d'éveil ou le *degré préparatoire*. Comme le solfège traditionnel, il s'adresse aux débutants dès l'âge de huit ans et les mène jusqu'au terme d'un apprentissage musical de base, de niveau dit *moyen* — qui est celui des académies. *Créatif - approche globale* a pris à Nivelles une extension fulgurante. Littéralement porté par la dynamique des élèves et de leur famille, il est parvenu en trois ans d'existence effective à totaliser presque autant d'enfants que le cours conventionnel de solfège*. Dès septembre 1985 le degré initial de *Créatif - approche globale* comptait 65 élèves — contre une quarantaine en première année de solfège. Le même déséquilibre s'est produit en septembre 1986. On peut donc prévoir qu'en septembre 1987 la majorité aura changé de camp. La prédominance de *Créatif - approche globale* aura renversé complètement le paysage pédagogique de l'académie de Nivelles — sans pour autant que l'existence du cours de solfège conventionnel soit mise en question.

Je veux ici rendre pleine justice à Léon Baonville qui a pris sur ses épaules toute l'expérimentation et la réalisation de la nouvelle méthode, accomplissant un travail d'une sûreté pédagogique, d'un esprit de recherche, d'une qualité musicale et d'une richesse d'imagination admirables. Sans lui, Créatif - approche globale n'aurait pas pu se réaliser ni même se concevoir.

Un outil pour apprendre quoi ?

Créatif - approche globale est issu de la rencontre de plusieurs réflexions techniques et pédagogiques. La première réflexion est que, si l'on veut donner aux enfants une éducation musicale efficace et dans un laps de temps raisonnable, il faut leur fournir *le moyen d'apprendre*. Avec le cours conventionnel de solfège (deux leçons par semaine pendant au moins cinq ans dans une académie !) l'enfant ne peut compter que sur le travail vocal réalisé *en classe*. Il n'a d'autre support pour son étude que le maître qui, de temps à autre, lui donne la note... Rien de plus inégalement distribué que la voix, rien de plus incertain quant à la justesse, rien de plus mal contrôlé *de l'intérieur* ! Sans tendre à l'enfant le moindre appui solide et fixe dans le domaine des hauteurs sonores, on table sur sa seule mémoire auditive et vocale — mémoire intermittente, capricieuse, transformatrice, floue et sans cesse évanescence — pour stabiliser l'acquis impalpable d'une leçon de musique et bâtir dessus la suivante!... Encore s'il s'agissait d'apprendre le plain-chant ou la chansonnette à l'italienne ! Mais toute notre musique occidentale, depuis huit siècles, vit *en polyphonie*. Et cette polyphonie, de plus en plus envahissante et significative, fait partie intégrante de la pensée contemporaine. Un enseignement fondamentalement homophonique — et quoi de plus homophonique que la voix ? — tourne délibérément le dos à tout le développement spécifique de notre musique occidentale, ignore et repousse l'essentiel de ce qui en fait la solidité, la logique, le sens : son harmonie, ses cadences, ses modulations, ses imitations, le ressort de ses dissonances, en un mot : sa *syntaxe*. Réduite au seul *chant*, la symphonie mutilée est incompréhensible, insignifiante, informe, niaise. Pourquoi s'obstiner encore à inculquer aux élèves — avec des moyens dérisoires — une vision partielle et fautive de notre art ?

Ce n'est pas qu'il faille le moins du monde négliger l'éducation de la voix. Il faudrait au contraire l'exercer de façon beaucoup plus systématique dans le sens de l'expression — ce que les pièges accumulés du solfège vocal interdisent. Mais ceci est un autre problème.

Elles sont indispensables. Toute tentative de réduire le clavier à l'ambitus d'un guide-chant a conduit directement à l'échec. Nous en avons fait l'expérience au Conservatoire de Bruxelles.

Une langue vivante

Condition de la musique ; éd. U.L.B. et C.N.R.S.; Bruxelles - Paris; 1955; p. 170

L'alphabétisation sauvage

Créatif - approche globale a opté pour la solution du bon sens : l'adoption généralisée du clavier dans les études musicales : le clavier utilisé comme *instrument de connaissance** expose en effet, sous une forme *visiblement* rationnelle, claire et disponible, l'ensemble des ressources sonores de base qu'une éducation sérieuse requiert. Bien entendu, c'est d'un clavier authentique que nous parlons : clavier de piano, d'orgue, de clavecin, de piano électrique, de synthétiseur, outil musical aux larges possibilités, instrument de *cinq octaves**. Une voix d'enfant, dans le meilleur cas, couvre deux octaves dans l'aigu. Notre clavier doit les posséder, de façon à guider les recherches d'intonation. Quant au registre grave, il n'est pas moins nécessaire, il doit accompagner, soutenir la voix sans interférer avec elle. Il représente la *dimension verticale* de notre polyphonie, il incarne les assises de la syntaxe, il est la base de l'édifice sonore. Muni de cet outil-là, le jeune musicien a dans les mains le champ de la musique *vraie*, de la musique dans sa signification complète — seule musique qui vaille la peine qu'on s'y intéresse ! Foin d'un jargon expurgé pour raisons économique-pédagogique ! Qu'on donne immédiatement Bach, Mozart et Schubert ! «La musique, disait Chabrier, cela doit être beau tout de suite et tout le temps.»

La pensée polyphonique méconnue — la voix, guide branlant de la mémoire musicale — le choix d'un support instrumental fonctionnel ... voilà déjà trois jolis sujets de réflexion.

Une quatrième considération — et de dimension, celle-ci — doit retenir notre attention. Le langage tonal classique, celui qu'on a pratiqué quasi exclusivement en Occident entre Bach et Brahms et qu'on ne cesse aujourd'hui d'employer couramment, est au cœur de notre civilisation musicale — encore qu'on le comprenne un peu moins profondément à chaque génération comme le constatait André Souris*. C'est un patrimoine prodigieux et une discipline de l'esprit qu'on ne peut pas négliger, *qu'on ne peut pas laisser perdre*. Pour être véritablement assimilé et utilisé de façon pertinente, pour demeurer ce qu'essentiellement il est, le langage tonal doit être enseigné comme *une langue vivante*. Or c'est précisément **ce qu'on ne fait pas**. L'enfant parle avant d'écrire. La communication qui spontanément s'établit entre son entourage et lui, limitée d'abord à des besoins immédiats, s'élargit progressivement, se précise, s'affine tout au long de *plusieurs années* d'écoute et d'expression orale et mimique. Dès avant d'entrer à l'école primaire, l'enfant comprend et exprime l'essentiel de ce qui compose son existence quotidienne. Et c'est sur la base de ce qu'il connaît *en entrant* que l'instituteur lui enseigne l'écriture. Celle-ci apparaît comme le prolongement indispensable de la parole : *se rappeler ce qu'on n'a pas pu dire tout de suite, recevoir le message d'un absent*. L'oral d'abord, l'écrit, ensuite, voilà l'ordre naturel, universellement appliqué — *sauf pour l'enseignement des langues mortes et pour celui du solfège*, où cet ordre est non seulement ignoré mais pris systématiquement à rebours.

L'âge de huit ans dans l'enseignement primaire, c'est le temps des conjugaisons, des pluriels traîtres, de l'orthographe. C'est l'âge aussi où l'on conduit par la main l'enfant à l'académie de musique. Et là, dans la foulée de l'apprentissage de la langue maternelle parvenu au stade de l'écriture, on jette directement le petit innocent dans la lecture des notes, à quoi rien ne l'a préparé. La musique, comme l'anglais ou le japonais, est *un autre langage*. En brûlant l'étape indispensable de l'apprentissage oral, on prend le risque de condamner l'élève à ne jamais rien comprendre à ce qu'on prétend lui enseigner — ou au moins de le dégoûter pour longtemps d'apprendre la musique !

Ce que nous disons ici n'est pas de pure fantaisie; il recoupe exactement les thèses défendues et appliquées par les pédagogues de *l'enseignement structuro-global des langues vivantes*. Ceux-ci ont sur *Créatif* l'avantage d'une expérience rigoureuse qui s'exerce depuis plusieurs décennies en milieu universitaire, sur un objet certes différent, mais qui a de frappantes analogies avec le

nôtre. Voici par exemple les conclusions qu'exprime Raymond Renard* dans un livre court et substantiel que les professeurs de musique feraient bien de parcourir : «Celui qui apprend en partant des formes écrites...associe d'emblée cette forme au sens et prétend ne pas pouvoir comprendre ce qu'il n'a pas vu écrit : il fait peu d'efforts pour entendre, entend de moins en moins, et bientôt n'entend plus sans texte. Il ne peut pas davantage s'exprimer sans passer par la forme écrite. Il n'y a pas de conversation possible si l'étudiant ne prend pas l'habitude immédiate de passer du son au sens pour comprendre, et directement du sens au son pour s'exprimer.»

Transportons ces propos lumineux dans le domaine de la musique; évoquons nos lauréats d'excellence de solfège, voire nos premiers prix sortis d'un conservatoire royal. Les pédagogues, nos pères, n'auraient-ils pas sans le savoir opté pour une méthodologie musicale qui rend sourd ?

Faire ses comptes

L'exigence suivant laquelle, pour suivre *Créatif - approche globale*, l'enfant doit avoir la jouissance à domicile d'un clavier de cinq octaves a paru à d'aucuns exorbitante, ou anti-démocratique, ou simplement utopique. A ces objections, l'expérience donne leurs proportions réelles. Il y a les faits : deux années de suite, 65 petits Nivellois sont entrés *de préférence* en première année de *Créatif*, contre 40 en solfège conventionnel. Assez de familles mélomanes ont un piano, en héritent, en rachètent. Quelques familles ont acquis exprès pour *Créatif* des pianos électriques. Les quelques 30.000 FB que coûte un instrument convenable* s'amortissent sur au moins quatre ans, souvent sur plusieurs enfants (sans compter les parents qui y prennent goût), parfois même sur deux familles voisines — car un piano électrique se prend sous le bras. Et puis *Créatif - approche globale* a des attraits qui lui sont propres : son répertoire familial, l'agrément des études, leur efficacité (cela ne se chiffre pas...), aussi leur raccourcissement, ce qui fait du temps et des déplacements gagnés. Il faut enfin considérer que, parmi les quarante enfants qui suivent le solfège traditionnel, une partie l'a choisi délibérément, soit en vertu d'une tradition parentale, soit par une méfiance déterminée pour les innovations pédagogiques, soit enfin parce que le type ou le rythme de travail de *Créatif - approche globale* ne s'accommode pas avec les loisirs ou le tempérament de l'enfant. Restent les autres — ceux qui auraient bien voulu... Mais à partir du moment où la situation de *Créatif - approche globale* est stabilisée dans l'académie (et c'est ce qui s'opère progressivement à Nivelles), il est facile d'instaurer un service de prêt, de location, d'échange d'instruments; toutes les académies en ont !

Pour 15.000 FB on trouve des mini-claviers de quatre octaves avec foule de gadgets. Nous ne recommandons pas ces jolis jouets, par ailleurs utilisables.

Une affaire personnelle

Notre problème d'instrument en cache un autre plus subtil. On donne normalement des cours de solfège vocal à des groupes de 25 à 30 enfants. L'emploi courant du clavier par les élèves, au sein d'un cours *Créatif*, exclut les classes collectives nombreuses. L'expérience nous a montré que la classe idéale comporte environ 12 enfants, travaillant dans un local muni de deux pianos. Ainsi la dynamique et la densité vocale sont suffisantes, l'émulation joue à plein, chaque élève passe à l'instrument et chante seul une demi-douzaine de fois dans l'heure de cours, et le professeur est en mesure de surveiller individuellement les progrès de chacun.

— Mais, s'écriera-t-on, ce travail par petits groupes exige pour le même nombre total d'enfants *deux fois plus d'heures-professeur* ! Votre «*Créatif - approche globale*» coûte les yeux de la tête ! C'est le prototype du cours privé ! C'est un modèle pour écoles payantes !

Or, paradoxalement, ce n'est pas dans une école payante que «*Créatif - approche globale*» est né et prospère, mais au contraire dans un établissement régulièrement subventionné par l'Etat, et en se pliant aux conditions de subventions légales du solfège conventionnel. Miracle ? Tour de passe-passe ? Non pas. Utilisation judicieuse d'un principe de psychologie parfaitement connu de tous.

Dès la première minute...

«Pour apprendre quelque chose à quelqu'un, il faut avant tout provoquer en lui le besoin de cette connaissance. Cela suffit. Le reste n'est rien. Il faut *intéresser*; c'est-à-dire faire croire ou faire sentir que c'est là une affaire personnelle — et donc que cette connaissance va jouer un rôle immédiat dans l'histoire et l'existence du sujet.»*

Dès la première minute du cours *Créatif*, l'enfant est plongé dans une musique où il se reconnaît : des airs qu'il retient, des sentiments qu'il partage, des paroles qui font rire. Et tout de suite la *vraie* musique : folklore international de bonne source, danses entraînant, Gluck, Bach, Mozart, Schubert, des morceaux dont certains sont connus, un répertoire riche et fonctionnel, avec lequel il va pouvoir *sortir* de l'académie, aller au devant des autres, communiquer. Et puis il y a ce jouet fabuleux, large d'un mètre vingt-cinq, avec ses sonorités inouïes et ses mystérieuses complicités avec la voix ! Entre l'enfant et la musique, point de vitre protectrice, de symboles à élucider, de rite à observer : il y est de plain-pied, elle est à portée de main et de voix, il n'y a qu'à prendre. Si un enfant ne sait pas chanter (il y a toujours dans un groupe quelque gosier rebelle au chant !) il réussit de toute façon à jouer, et comme un autre il entend, il retient, il reproduit ce qu'il a entendu; il participe pleinement à l'activité générale. Rentré chez soi, tout ce petit monde n'a de cesse de se précipiter au piano ou à l'orgue pour retrouver les airs qui lui trottent en tête, reconstituer les accompagnements, frapper les rythmes : on cherche, on tâtonne, on expérimente, on invente, on développe son expérience personnelle. D'emblée *Créatif - approche globale* habitue l'enfant à compter sur soi, à utiliser son potentiel inventif, à *progresser de façon autonome*. Car il lui donne à la fois le matériau pour le faire et l'encouragement.

En classe et à la maison

A la leçon suivante, l'enfant ramène, outre ce qu'il a retenu ou reconstitué, tout ce qu'il a trouvé seul — qu'il confronte avec les découvertes du voisin. Ce n'est pas tout. Cette agitation musicale à domicile y introduit une fièvre contagieuse. Frères, sœurs, parents, amis, dressent l'oreille, se demandent *comment il fait*, réclament leur part de divertissement. C'est la fascination de l'instrument : il dispense un magnétisme social puissant, il stimule une activité en commun, il suscite une communication directe entre les êtres : tous se découvrent finalement quelque chose à écouter ou à faire entendre. De semaine en semaine, airs, rythmes, paroles, expressions, nuances, qualité de voix, tout progresse de pair. Le sens harmonique des enfants, en même temps que leur débrouillardise au clavier, se développent selon un plan très sûr. Ils se bornent d'abord à un nombre limité d'accords — mais directement dans trois ou quatre tons majeurs et mineurs. Puis leur répertoire s'étend. En deuxième année, les enfants situent spontanément dans une mélodie qu'on leur chante une demi-cadence parfaitement amenée, l'accord du deuxième degré renversé, une pédale de tonique opportune, voire des *unisoni**. En troisième, ils repèrent très sûrement la place d'une sixte-et-quarte ou d'une modulation à la dominante. Cependant ils ont acquis une grande maîtrise des tempos à travers la pratique quotidienne des accompagnements au clavier, où se combinent constamment des rythmes superposés. Ils accompagnent d'oreille un camarade chanteur ou instrumentiste *en écoutant* : ils démarrent exactement avec lui, ils le suivent à tout instant, ils ralentissent avec lui à la fin, ils nuancent comme lui... Ils apprennent aussi — mais c'est un problème plus complexe — à s'accompagner eux-mêmes, ce que les chanteurs professionnels se hasardent rarement à faire dans la musique classique...

Le terme est dans Carl Philipp Emanuel Bach. Ce sont ces passages où l'accompagnement instrumental redouble en octaves le chant, faisant un grand tutti homophonique (comme au début de la Cinquième de Beethoven ou des Préludes de Liszt).

Le temps trouvé

Comparons le dynamisme bouillonnant des enfants de *Créatif* avec l'activité bihebdomadaire de la classe de solfège conventionnel, dans ses trois premières années tout au moins, activité qui s'arrête pile à l'heure de sortie du cours et demeure en sommeil trois jours durant. Naturellement, les petits de *Créatif* assimilent beaucoup plus vite. Leur travail à domicile fixe et multiplie le profit

du travail fait au cours. Et point de temps gâché à noircir du papier réglé — ce dont on se passe parfaitement pour comprendre la musique, en tout cas à ce stade. Leur goût, leur plaisir, leur curiosité les entraînent; leur attention est sans cesse éveillée. Tout ce temps qu'ils gagnent (ou qu'ils ne perdent pas...), le professeur de *Créatif - approche globale* le met à profit pour rendre son cours plus efficace encore : il divise ses classes en petits groupes, il s'occupe davantage de chaque individu; ce faisant, il améliore encore le rendement. En fin de compte, le bénéfice se calcule en années.

La période orale

Raymond Renard. *Ibid.*, p. 31

Dans *Créatif - approche globale*, le stade strictement oral et instrumental peut durer deux ans. Dans l'enseignement des langues vivantes par la méthode structuro-globale, l'oralité s'étend sur quelque 90 heures de cours*. Cela correspond. Or le caractère direct de ce type d'enseignement développe extraordinairement le contrôle auditif. On a cité plus haut des élèves de *Créatif* 3ème année qui situaient spontanément la sixte-et-quarte à l'audition d'un chant nouveau. Cela suppose un niveau d'éducation et une assimilation de la syntaxe harmonique classique peu communs. Les mêmes élèves possèdent une étonnante subtilité d'ouïe dans l'appréciation des registres sonores. Entraînés par l'écoute de *lieder* de Schubert, ils étagent leur accompagnement de clavier de telle sorte qu'il enveloppe le chant sans interférer avec lui. On pourrait citer bien d'autres cas de ce genre. Au demeurant le *mode mineur*, la mesure *six-huit*, la *syncope*, l'*anacrouse*, la *modulation*, sont des phénomènes musicaux parfaitement clairs et reconnaissables à l'oreille. Pour tout dire, ils sont faits pour être entendus ! Ainsi sans avoir attaqué de front la lecture, l'élève de *Créatif - approche globale* connaît... le langage. Il parle avant d'écrire. C'est l'ordre naturel.

Le besoin d'écrire

Pendant ses deux premières années d'existence, *Créatif - approche globale* s'était parfaitement développé suivant le plan prévu, sans qu'il fût question de lire ni d'écrire la musique. Certes à aucun moment nous n'avions mis en doute l'importance essentielle de la notation. En retarder l'étude, ce n'était pas l'escamoter. Nous ne voulions en aucune façon former des analphabètes musicaux, mais au contraire des musiciens plus complets. Il n'empêche que le moment et les moyens d'en amener l'étude faisaient problème et nos inquiétudes allaient croissant à mesure que la fin de la deuxième année approchait. Or à ce moment, ce sont les élèves eux-mêmes, ne voyant rien venir, qui commencèrent d'exprimer leur appétit d'écrire et de lire. Chanter, jouer d'oreille et de mémoire ne leur suffisait plus; ils étaient impatients de *fixer* ce qu'ils venaient d'inventer et de le retravailler. Quand la fureur de lire s'empare de l'enfant, c'est qu'il est mûr pour cela — et alors rien ne peut le freiner. Les élèves de *Créatif* assimilèrent la notation avec une facilité, une promptitude stupéfiantes. Comme ils savaient d'avance presque tout le vocabulaire musical, ils ne déchiffraient pas, ils *reconnaissaient* ! Après un an de lecture systématique, entre une pièce de Mozart, de Purcell, de Gabrieli, de Schumann ou de Stravinsky, nos enfants de troisième *Créatif* chantaient juste, en rythme, avec de jolies voix et de jolies nuances, des morceaux de solfège empruntés au répertoire de *la fin de la quatrième conventionnelle* !

Pas si vite !

Assurément la comparaison est tentante. Je ne l'aime pas trop dans ce cas-ci. D'abord parce qu'elle ne porte que sur un seul point des connaissances : la lecture. Or entre *Créatif - approche globale* et le solfège traditionnel, il y a un monde de différence. Principes psycho-pédagogiques, objectifs, méthodes — et jusqu'à l'outillage — ils diffèrent à peu près sur tous les points *sauv sur ce qui est commun à tout cours de musique quel qu'il soit* : la lecture et la théorie. A comparer si vite, on risque de passer à côté de l'essentiel. Et ce qui enlève encore de la force à la comparaison, c'est qu'aucun des élèves en question — pas plus en 3ème année de *Créatif* qu'en 4ème année de solfège traditionnel — n'est au bout de ses études musicales de base.

Au fait qu'est-ce que c'est, le *bout* des études musicales de base ? Si j'osais

une définition, je dirais que c'est le moment où le jeune musicien (à quelque degré qu'il se situe, du reste) a conquis une *autonomie*, où il est capable de s'auto-critiquer, où son contrôle est efficace sur une région plus ou moins délimitée de son art, et où il est conscient de satisfaire à ce que cet art exige. L'autonomie dont je parle a un deuxième aspect : c'est la faculté de pouvoir travailler désormais seul, la faculté de *s'assumer*. Tel est précisément l'objectif que *Créatif - approche globale* vise depuis le début des études. Le solfège traditionnel conduit-il à l'autonomie ?

Le bout des études...

Vif, ouvert, déluré et relativement autonome, l'enfant issu de 3ème année *Créatif* n'en est pas moins un petit de dix-douze ans, avec la psychologie et l'expérience de cet âge. Il doit poursuivre ses études de base, aller jusqu'au *bout*.

Créatif 4ème année se donne un objectif double. D'abord technique : stabiliser et compléter les connaissances *de métier*, développer particulièrement le déchiffrage et la notation rapides. L'autre objectif est plus lointain — mais pourrait bien être principal. Il s'agit d'établir des bases larges et solides à ce qui sera l'activité musicale, l'ouverture d'esprit, la culture du futur adulte.

«L'enseignement doit viser l'homme de 30 à 50 ans. Il vise aujourd'hui à faire l'individu de 16 à 25 ans — et point d'avenir au delà. Il fixe donc cet être vivant pendant la croissance — et l'homme se fait gardant la figure de l'élève ou du réprouvé que lui ont imprimée les concours et les examens de l'adolescent. Or *tout ce qu'on apprend alors* doit être *considéré comme provisoire*.»*

Les deux objectifs dont je viens de parler sont, dans la 4ème année de *Créatif - approche globale*, si étroitement imbriqués qu'on vise rarement l'un sans toucher aussi l'autre. C'est une force. Par exemple, le déchiffrage s'oriente vers le chant à deux, trois, quatre voix avec texte, il rassemble tous les styles replacés dans leur juste perspective historique, il sélectionne son répertoire parmi des œuvres d'une signification esthétique évidente. L'ouverture s'opère dans toutes les directions : vers le passé (apprentissage du plain-chant) et vers le présent (initiation à l'écriture contemporaine). La pratique du clavier et du jeu d'oreille s'étend à des sonorités et des modulations nouvelles, au jazz. Elle englobe toutes les formes d'invention de l'improvisation.

La 4ème année de *Créatif* développe largement une technique qui n'est pas nouvelle ici : celle de l'*écoute intelligente*. Ce type d'analyse *in vivo* déborde la musique occidentale : il faut qu'au *bout* des études, le jeune musicien soit réceptif à un solo de guimbarde, un Raga, un morceau de Gagaku ou une tyrolienne pygmée. *Créatif - approche globale* a commencé par l'approche de la musique sans passer par l'écriture; sa 4ème année introduira le processus inverse. La lecture d'une partition aide à l'entendre et la comprendre. A l'écoute d'un enregistrement, l'élève s'exercera à suivre sur le texte imprimé ou manuscrit une suite pour violoncelle de Bach, un duo de flûtes, un trio de Beethoven, un quatuor de Haydn, une symphonie, un concerto de Mozart. Il finira par balayer du regard la partition d'Iberia, du Sacre, et s'initiera de même à Penderecki ou à Bériol. Cette pratique du repérage visuel et sonore simultanés développe l'attention dirigée, affine l'écoute, accélère les réflexes coordonnés. Ajoutons à cela l'introduction dans le cours de tous les instruments disponibles et le développement des contacts avec le cours de danse. Pour bien chanter une gavotte ou rythmer une bourrée, ne vaut-il pas mieux en connaître le pas ?

Certes, ce programme est énorme. Et la 4ème année, inaugurée en septembre 1986, en est encore à l'heure actuelle au stade de la recherche : on rassemble les documents, on classe, on essaye des techniques, on esquisse...

Assurément, on ne fera pas du premier coup le tour de pareilles richesses ! Ce qui est certain, c'est qu'à l'issue d'un cycle complet de *Créatif - approche globale*, couronné par une 4ème année animée par cet esprit de totale ouverture, le pont est fait avec la musique toute entière. Et pour toute la vie.

Paul Valéry. *Ibid.* p. 1568

Les cours d'agrégation à l'enseignement du solfège dans les Conservatoires Royaux

Un projet de réforme de méthodologie spéciale dont les modifications portent à la fois sur la réorganisation du cours et l'instauration d'une formation continue; une nouvelle philosophie du cours de psycho-pédagogie devrait apporter aux étudiants des conservatoires de meilleurs atouts pour leur enseignement.

A. Introduction

Il existe en France une Association des Professeurs de Formation Musicale présidée par Madame Odette Gartenlaub, qui chaque année organise une assemblée. C'est l'occasion pour ses membres d'assister durant plusieurs jours à des conférences, débats, concerts, etc. L'un d'entre nous, Françoise Regnard, a eu la chance d'y être invitée le 9 novembre dernier ainsi que Jean-Claude Baertsoen. Celui-ci devait faire une intervention sur *Créatif - approche globale*. Françoise Regnard a répondu au vœu de l'assemblée en proposant comme sujet : *Les cours de méthodologie et de psycho-pédagogie dans les Conservatoires Royaux en Belgique : une expérience à connaître*. Elle a pu aussi, lors de stages organisés par l'Institut de Pédagogie Musicale, informer largement les participants de l'existence de ces cours dans nos conservatoires.

On ne trouve en France rien de semblable ni dans la conception ni dans la structure. Seul le C.N.S.M. de Lyon inscrit à son programme un cours de pédagogie fondamentale (professeurs : J.C. Lartigot et E. Scheppens) qui présente certainement des analogies avec nos cours de psycho-pédagogie, mais n'est pas étroitement relié à un cours de méthodologie spéciale. Il existe par ailleurs des classes de préparation au certificat d'aptitude. Nous bénéficions donc d'une structure originale d'agrégation que nous envient fortement nos voisins français si l'on en juge par les réactions observées à Juvisy, à Angers, à Paris...

Il va de soi que les *remue-ménage* solfégiques font converger les regards vers la formation des maîtres : l'expérience méthodo-psycho-pédagogique arrive à l'heure d'un examen sérieux après 15 ans de pratique. Aussi étonnant que cela puisse paraître, les cours d'agrégation des conservatoires sont encore bien mal connus chez nous. C'est pourquoi, il nous paraît opportun de rappeler brièvement ici les structures telles qu'elles ont été conçues, les conclusions provisoires, ainsi que les réformes effectives ou en gestation imaginées récemment. En s'interrogeant sur l'enseignement dispensé dans les conservatoires, l'on peut en venir tout naturellement à remettre en cause l'enseignement des académies, car il est en effet fort tard pour changer les choses en fin de formation. Mais si l'on pense l'éducation musicale des enfants en termes différents, alors la balle est à nouveau dans le camp des conservatoires.

B. Conception de départ

Les cours de psycho-pédagogie et de méthodologie ont été instaurés en 1972 afin de répondre en profondeur à l'une des finalités de l'enseignement des conservatoires, à savoir la préparation à l'enseignement en académie. Les résultats aux examens d'aptitude, restés en vigueur jusqu'en 78, faisaient apparaître de plus en plus un manque réel quant à la formation à l'enseignement. L'esprit de la réforme fut d'y pourvoir en amendant le programme scolaire des Conservatoires Royaux.

Quelles en ont été les modalités ? Furent désignés dans chaque conservatoire :

- Pour s'inscrire en a) et b), l'étudiant doit avoir obtenu un premier prix de solfège et avoir 18 ans minimum.

- L'assistance au cours de psychopédagogie (cycle de 2 ans à raison de 6 h. par semaine en 1ère année et 3 h. par semaine en 2ème année), est obligatoire pour accéder à tout cours de méthodologie spéciale.

- La formation durera globalement deux ans car il est admis que l'étudiant poursuive les deux cours en parallèle.

N.B. Nous n'entrons pas ici dans le détail des cours parallèles requis en fonction de chaque option.

Un article ultérieur traitera de la méthodologie instrumentale en particulier.

C. Structure du cours de méthodologie du solfège

- a) un professeur de psycho-pédagogie qui rassemble dans son cours toutes les disciplines (*tronc commun* des disciplines musicales et parlées).
- b) un professeur de méthodologie spéciale du solfège*.
- c) un professeur de méthodologie spéciale du français parlé pour les étudiants se destinant à l'enseignement de la diction et de la déclamation.

La suppression des examens d'aptitude fait de ces trois cours un *passage obligé* pour tout étudiant depuis 1978.

Reste enfin le cas plus particulier de la méthodologie instrumentale et vocale. Théoriquement, le professeur de méthodologie sera le professeur chez qui l'étudiant a obtenu son premier prix. Mais les examens d'aptitude à l'enseignement de l'instrument et du chant existent toujours; la formation en deux ans de conservatoire reste donc un *choix**.

Ce cours comporte, actuellement, trois options, avec des objectifs bien définis :

- a) l'option *préparatoire*, destinée aux futurs enseignants de la musique dans l'enseignement fondamental (solfège intégré) et aux professeurs chargés de l'initiation ou l'éveil en académie de musique (solfège préparatoire, enfants de 6 à 7 ans).
- b) l'option *ordinaire*, conduisant à l'obtention du diplôme d'aptitude à l'enseignement du solfège dans les académies (cycle traditionnel : 1ère, 2ème et 3ème années, degrés supérieur et excellence).
- c) l'option *perfectionnement*, s'adressant aux futurs professeurs de solfège perfectionnement en académie, cycle de deux années fréquentées le plus souvent par des élèves souhaitant entrer au Conservatoire Royal.

D. Organisation pratique

Le cours est organisé en deux années. La première année est conçue comme une année d'information et de compréhension des connaissances théoriques requises (méthodologie, culture vocale — primordiale puisque l'éducation musicale est avant tout l'éducation de la boucle audio-phonatoire —, technique de direction, harmonisation au clavier, déchiffrage pianistique) jointes à des observations sur terrain et une participation active à quelques stages sous forme de leçons ou parties de leçons pour les moins téméraires; (ceci pour les options *ordinaire* et *perfectionnement*). Pour l'option *préparatoire*, le Conservatoire de Mons a adopté le principe de la formation continue : des classes ont été mises généreusement à la disposition des stagiaires qui s'y rendent régulièrement, une fois par semaine, et interviennent dans des degrés différents (cycle fondamental 5-8 et 4ème année primaire à l'I.P.E.P.* notamment). La deuxième année systématise la pratique sur terrain : six stages répartis sur l'année pour l'option *ordinaire*, trois seulement pour les options *préparatoire* et *perfectionnement*. Ces stages sont évalués par trois formateurs : le professeur de méthodologie, le professeur de psycho-pédagogie et le maître de stage (le titulaire de la classe qui accueille le stagiaire). En fin de cycle, l'étudiant passe un examen devant un jury extérieur dont fait toujours partie l'un des Inspecteurs de l'enseignement subventionné. Les modalités de cet examen seront décrites plus loin.

I.P.E.P. = Institut Provincial d'Enseignement Primaire

E. Qu'en est-il après 15 ans d'expérience et de tâtonnements?

Nous avons pu mesurer l'apport incontestable de ce cursus de formation, répondant de toute évidence à une demande. Mais nous devons aussi reconnaître que le modèle est loin de donner entière satisfaction : même si chaque conservatoire a éclairé le cours de méthodologie d'une certaine orientation (choix et personnalité des enseignants et des directions), les quelques grandes lignes de force de ce bilan sont communes aux institutions.

La première considération concerne le contenu des cours et la personne de l'étudiant, son profil. Celui-ci est porteur d'un premier prix de solfège (condition minimale). Pratiquement, cela signifie qu'il possède un savoir théorique et un savoir-faire de haute technicité : il *jongle* avec la complexité. La demande de ses futurs élèves, *jeunes* élèves, ne sera certes pas d'apprendre à jongler.

Suffisamment d'études nous l'ont appris : combien d'enfants sont découragés par les exigences techniques et analytiques exagérées de leurs professeurs. Le constat est probant que le type de compétence acquise par l'étudiant ne lui est pas d'une grande utilité pour devenir l'*éveilleur des esprits*.

En observant les étudiants en action sur le terrain, nous constatons souvent que la majorité d'entre eux sont compétents et efficaces dans les degrés supérieurs : plus on se rapproche du sommet de la pyramide, plus l'élève-maître est conduit naturellement à *reproduire* les gestes d'enseignement qui ont assuré sa propre formation. Nous ajouterons que cette reproduction est souvent inconsciente puisque les objectifs de l'éducation sont rarement remis en question à ces niveaux. Reste alors la bouteille à encre des premiers mois de l'éducation sonore des enfants qui restera longtemps encore un domaine de recherche.

On ne peut envisager la formation d'enseignant en faisant l'économie de la question des objectifs à long terme : fondamentale, cette question est souvent confondue avec les programmes officiels et on a tenté d'en trouver les réponses dans leurs contenus et examens de fin d'année. Or le rôle de la méthodologie qui nous occupe serait de développer une vraie pédagogie de l'écoute et non de cautionner un système dont on ne cesse de dénoncer les carences par ailleurs : entre autres, la lecture solfégique y est généralement privilégiée dans le seul but de créer chez le futur musicien un automatisme permettant de faire passer de ses yeux à ses lèvres le maximum de notes dans le minimum de temps, sans que sa pensée, son intelligence musicale et sa sensibilité artistique n'aient été, ne fût-ce qu'un instant, sollicitées : c'est le solfège *entraînement*. C'est là un aspect des faiblesses de l'enseignement traditionnel qui ont été soulignées maintes fois depuis quelques années. Ne fût-ce que par des initiatives de rénovation sans cesse multipliées...

Dès lors, l'objectif prioritaire d'un cours de méthodologie ne serait-il pas de cultiver un savoir-être et, par conséquent, un savoir-faire fort différent de celui qui a été évoqué plus haut ? Le savoir-faire de ce qu'on a appelé le *généraliste* de la musique, apte à formuler et communiquer des projets musicaux, les mettre en œuvre en tenant compte de chaque *public*, donc en développant une personnalité artistique autonome, souple et attentive ? Plus précisément, il s'agit de :

- *déconditionner* les étudiants qui nous sont confiés à réagir uniquement au support écrit et, grâce à la pratique du chant par imitation, rendre à la tradition orale, la mémoire et l'oreille, toute leur importance.
- les inviter ensuite à faire abstraction des notions solfégiques inculquées pour *vivre* les éléments musicaux autrement, *sensoriellement* : depuis la simple cellule rythmique frappée dans les mains jusqu'aux deux voix d'un choral dont les mélodies respectifs sont mémorisés et *dessinés* ensuite simultanément dans l'espace.
- développer leur imagination créatrice par la pratique constante de l'improvisation.
- combler les lacunes culturelles par une approche plus large du répertoire et une ouverture à des esthétiques musicales généralement *exclues*... Cette pratique musicale vivante conduit les futurs maîtres à prendre conscience qu'ils doivent être, avant tout, des musiciens actifs; leurs productions et reproductions assurant une éducation permanente de leur perception sensorielle.
- permettre, enfin, à l'étudiant de rencontrer la pluralité des enseignements au moment de sa formation : *l'étude critique des méthodes* doit l'amener à réfléchir, à faire des choix conscients non définitifs et à pouvoir les justifier.

En favorisant la rencontre, le dialogue et la collaboration entre différents interlocuteurs (observations et stages), le cours de méthodologie remplit son rôle en étant le lieu de l'examen et de la synthèse des informations.

Une deuxième considération concerne la notion de méthodologie dans ses facettes à la fois pratiques et institutionnelles. Dans le cadre de la formation des instituteurs dans nos écoles normales, un *stage* s'entend comme une période de quelques semaines (ou mois) où l'étudiant entretient avec un maître une relation dialectique : d'abord une période d'observation, puis progressivement des exercices didactiques (courts au début), pour en arriver à la *leçon* proprement dite.

L'année scolaire comporte plusieurs périodes de stage chez différents maîtres. Le sens du mot *stage* est tout autre chez nous : un stage fut conçu comme une leçon donnée dans des degrés différents de façon ponctuelle, sans veille ni lendemain... Sans pratique préalable, brutalement, le stagiaire doit assumer une tâche très complexe.

Prenons l'exemple connu d'une situation courante d'enseignement du solfège : le professeur accompagne au piano ses élèves qui chantent. Qu'attend-on de ce professeur ? un jeu pianistique *suffisant*, une certaine technique vocale, une écoute efficace de sa classe à la fois collective et individuelle, un regard sur l'attitude de ses élèves (le *geste* vocal, le corps, le geste de la mesure s'il est exigé...), etc. Ce rapide coup d'œil nous fait entrevoir aisément combien l'étudiant peut être placé dans une situation anxiogène, d'autant plus que la leçon est cotée tout de suite en vue de l'examen. Nous savons que cet inconfort ne laisse pas à l'étudiant l'*espace* psychologique pour évoluer et lui enlève une bonne part de sa disponibilité. Or, celle-ci est inhérente à l'attitude d'écoute qui, souvent défectueuse au départ, est fragilisée par les conditions créées par l'institution.

La conclusion s'impose : il faut instaurer d'urgence la permanence des stages, revoir les modalités d'évaluation et sans doute créer une pré-pratique didactique (ce qui peut faire partie des objectifs du cours de méthodologie *générale* — voir plus loin). Cela implique le choix de maîtres prêts à établir une collaboration avec les étudiants, et donc la révision et la revalorisation du statut de ces formateurs.

Une troisième considération touche au fait récent (1985) de la suppression du *solfège intégré* dans l'enseignement fondamental. Cette mesure a engendré la création des *Ateliers d'éveil musical* en académie accueillant les enfants dès l'âge de 5 ans et l'essai de création d'un cycle de solfège distinct du cycle existant qui poursuit, en le structurant, le développement sensoriel de base.

Ne serait-il pas intéressant de tenir compte de cette réalité d'une part et du profil évoqué des étudiants d'autre part, pour repenser l'organisation du cours ? En effet, nous observons souvent des lacunes évidentes sur le plan des aptitudes pianistiques chez des étudiants de l'option *ordinaire* qui pourraient éprouver des difficultés à enseigner dans les classes de solfège des degrés *supérieur* et *excellence*, alors que ces étudiants feraient d'excellents professeurs chargés des cours inférieurs et moyens (où les exigences pianistiques sont moindres). Il nous paraît tout à fait logique, voire indispensable, de donner à ces étudiants une formation plus complète sur le plan de la méthodologie spécifique à l'éveil sensoriel conjointement à l'étude des notions psycho-pédagogiques relatives à la tranche d'âge concernée, afin qu'ils puissent assurer la continuité des degrés préparatoires inférieur et moyen.

Une réflexion s'impose également à propos de l'option *perfectionnement* dans sa conception actuelle. Le formateur intervient davantage sur le plan du *savoir* de l'étudiant que sur celui de son *savoir-faire* : la méthodologie développée dans les classes de 6ème et de 7ème année d'académie est identique à celle des classes de 4ème et de 5ème année que le futur maître a déjà rencontrée et travaillée en choisissant l'option *ordinaire*.

Par contre, les classes de perfectionnement exigent une formation musicale accomplie sur le plan de l'harmonie, de l'analyse musicale, de l'histoire de la musique et de la culture générale.

Dès lors, pourquoi ne pas envisager la division du cours en *deux* options (et non plus trois) : une option s'adressant aux étudiants souhaitant intervenir au solfège préparatoire, 1ère, 2ème et 3ème année de solfège; l'autre s'adressant à ceux davantage attirés par les niveaux supérieur, excellence et perfectionnement (4ème, 5ème, 6ème et 7ème année) ? L'expérience vécue dans le cadre de la formation au niveau du *préparatoire* à Mons, nous conforte dans l'idée que la formation *continue* doit être généralisée et étalée sur deux années obligatoires pour le cours de méthodologie spécifique, en complémentarité au cours de psycho-pédagogie.

En conclusion ?

L'aperçu dont nous vous faisons part ici n'a certes pas la prétention d'être exhaustif. Mais la mise en place de ces éléments de synthèse a favorisé la naissance de deux projets de réforme, l'un pour le cours de psycho-pédagogie (1ère année), l'autre pour le cours de méthodologie spéciale. Ces deux projets ont naturellement une certaine *complicité*, même si la genèse en fut différente, et font actuellement l'objet d'une étude en commission.

I. Cours de méthodologie spéciale

L'essentiel du projet de réforme est contenu dans le présent article. Les modifications portent à la fois sur la réorganisation du cours en deux notions (voir plus haut et l'instauration de la formation continue, voir page 12). Restent à examiner maintenant les modalités d'évaluation de fin d'année.

Aujourd'hui, cet examen comprend deux types d'épreuves :

- a) *épreuves théoriques* : dictée, méthodologie de la théorie, lecture à vue d'un accompagnement pianistique, harmonisation au clavier pour les options *ordinaire* et *perfectionnement* (l'épreuve de dictée subsiste seule pour l'option *préparatoire*, les autres étant remplacées par une conversation cotée avec les membres du jury et portant sur les épreuves didactiques).
- b) *épreuves pratiques* :
 - option *ordinaire* : 3 leçons de niveaux différents dont une au choix du candidat,
 - option *préparatoire* : 2 leçons au choix du candidat,
 - option *perfectionnement* : 2 leçons dont une imposée par le jury.

Les cotes de l'année (rapports de stages) sont additionnées à la cote de l'examen; pour obtenir le diplôme de méthodologie, l'étudiant doit obtenir la cote minimale de 80/100.

Le projet de réforme envisage ce qui suit :

Epreuves techniques :

- remplacer l'épreuve de dictée traditionnelle par une épreuve d'audition permettant d'évaluer, par exemple, l'oreille polyphonique.
Suggestion : jouer au clavier une polyphonie à 4 voix (ou passer l'enregistrement d'un quatuor) dont l'élève posséderait la version correcte; lors d'une seconde audition, introduire des erreurs d'intonation, de rythme, de phrasé, d'articulation ou de dynamique à différentes voix, que l'élève devrait signaler sur la partition.
 - maintenir l'épreuve de déchiffrage et d'harmonisation au clavier pour l'option *ordinaire* - *perfectionnement*.
 - la remplacer, pour l'option *préparatoire* par une épreuve d'instrumentation d'un chant populaire ou l'élaboration d'une seconde voix à un chant donné.
 - en ce qui concerne l'épreuve théorique : une question de synthèse permettant de contrôler le *savoir* de l'étudiant et une question de méthodologie spécifique relative aux notions théoriques.
- Ces questions seraient laissées à l'initiative du professeur de méthodologie.

Epreuves pratiques :

- 1ère année : - une leçon au choix du candidat parmi quelques sujets et thèmes proposés.

- 2ème année : - une leçon centrée sur l'approche active d'une donnée théorique de solfège, avec une dimension culturelle musicale.
 - une leçon axée sur la culture vocale et la lecture solfégique.
 (les 2 leçons laissées au libre choix du candidat).

II. Cours de psychopédagogie

Philosophie et objectifs du cours de 1ère année; réformes des modalités d'évaluation.

Le terme mémoire doit s'élargir à la notion de projet, que le futur enseignant puisse rendre compte de travaux personnels ou d'un projet en cours et donner ainsi un reflet de ses investissements et intérêts.

En vertu du programme conçu en 1972, la 1ère année est consacrée aux matières théoriques et la 2ème année aux activités pratiques. En fait de travaux pratiques, les étudiants de 1ère année sont uniquement tenus d'assister à des leçons-types, suivies d'un débat critique, soit 12 heures à répartir sur l'année. Le seul critère du passage de 1ère en 2ème année est l'évaluation des connaissances théoriques sous forme d'examen écrit (70/100 des points requis). En fin de cycle, l'étudiant présente un travail de fin d'études (*mémoire*) sur un sujet de son choix. L'usage a instauré une défense orale en présence du professeur et des élèves (80/100 des points requis)*. En 2ème année, le cours de psychopédagogie est essentiellement réservé à la didactique, en relation étroite avec les *stages* effectués dans le cadre de la méthodologie spéciale. Comme cela a été souligné à plusieurs reprises, le fait de passer brutalement en situation de stage sans autres préliminaires pratiques perturbe les étudiants et les amène le plus souvent à l'échec. Le temps dont ils disposent — six mois d'année scolaire effective — est insuffisant pour leur permettre de repenser les leçons données, d'y réfléchir, de se situer, de progresser. Les objectifs d'un cours de méthodologie (générale et spéciale) visent le savoir, le savoir-être et le savoir-faire de l'étudiant. Le cours de méthodologie spéciale nécessiterait un nouvel agencement du cycle des deux ans afin de renforcer la formation sur le plan des compétences relevant d'un savoir-faire. Mais c'est également le rôle attendu d'un cours de méthodologie générale.

La matière théorique est abondante : psychologie générale, génétique, différentielle, méthodologie générale, histoire de la pédagogie, etc. Peu préparés, pour la plupart, à ce type de cours, les étudiants vivent mal une accumulation d'informations sanctionnées en fin d'année par un examen de vérification de connaissances. Si l'intérêt naît peu à peu pour des sujets *excentriques*, il n'en reste pas moins que la demande des étudiants est avant tout méthodologique et pratique : il s'agit bien de venir *apprendre à enseigner*. La 1ère année conçue comme telle dans le programme de 72, apparaît comme un détour difficile et non justifié. La difficulté éprouvée correspond à une réalité, puisque l'objectif de *savoir-faire* reste lettre morte jusqu'en 2ème année. L'observation et l'expérimentation ont permis de trouver une formule qui est en application depuis quelques années au Conservatoire Royal de Bruxelles, et qui semble, à l'usage, satisfaire les étudiants; ceux-ci étant sollicités de façon plus active que dans le système de départ.

Structure du cours dans sa conception actuelle

La matière se scinde en trois grandes parties :

1. notions de psychologie;
 2. notions de méthodologie générale;
 3. notions d'histoire de la pédagogie.
1. Le contenu du programme de 72 fait actuellement l'objet d'une révision par les trois titulaires du cours.
 2. La matière théorique d'un cours de méthodologie doit trouver le plus tôt possible des points d'appui dans la réalité pédagogique.
 - a. Assister à des cours répond dans un premier temps à des exigences : apprendre à observer, consigner le déroulement d'une leçon; apprendre à objectiver les événements pédagogiques; acquérir une démarche critique dépourvue d'a priori etc. Les cours observés se donnent dans les

académies de musique, mais aussi dans les écoles du jour : la *décentration* de la pratique artistique exclusive semble plus que nécessaire. L'accueil réservé aux étudiants-stagiaires est de plus en plus favorable au fil des années, mais cette pratique courante dans les écoles normales a mis du temps à se glisser dans les moeurs de l'enseignement artistique.

- b. On peut consacrer une partie du temps de cours à des séquences de micro-enseignement comme celles qui sont au programme dans le cadre de l'agrégation. Les étudiants réalisent ce que nous avons appelé des *mini-cours* devant la classe et/ou avec la classe. *Mini-cours* signifie :
- 1) un nombre d'objectifs réduits et donc
 - 2) le temps de prestation réduit.
- Les modalités de la séquence d'enseignement sont entièrement libres. Suit un débat critique qui nous ramène naturellement à la méthodologie formalisée.

Les mini-cours remportent la totale adhésion des étudiants : la création d'une pré-pratique méthodologique dédramatise les premiers essais en stage ultérieurs. Par ailleurs, outre l'exercice proprement dit suivi du commentaire, l'apport essentiel est la connaissance dynamique d'enseignements autres que celui auquel l'étudiant se destine. Effectivement, le cours de psycho-pédagogie rassemblant toutes les disciplines, cela donne aux futurs maîtres l'occasion de se rencontrer et de dialoguer. Chaque séquence suivie du débat dure au maximum 45 minutes.

3. Il est profitable de faire connaître l'histoire de la pédagogie sous forme d'exposés réalisés par les étudiants, exposés oral et écrit. Outre l'apport d'informations, cette activité a un 2ème objectif : conçue comme une séquence d'enseignement, elle demande à l'étudiant une recherche sur la *mise en forme* des informations, les moyens utilisés pour les transmettre. Ceci a l'avantage non négligeable pour l'étudiant musicien de le placer dans une situation de transmission de savoir par la parole, sans le support d'instrument ou de partition. Les étudiants ont fourni des travaux réellement intéressants et originaux. On peut constater une meilleure rétion mnémorique, due sans doute à la *variation des émetteurs*.

Evaluation

Chaque élève s'exerce donc en 1ère année à :

- un mini-cours
- un exposé de pédagogie
- 12 observations de cours (minimum)

Le cours de méthodologie générale donne lieu à des travaux écrits : réalisation de préparation, travaux sur les objectifs,... Il est important d'étaler les notions de psychologie sur plus d'un an, afin de ne pas comprimer et bousculer les activités prévues. Cette dernière remarque tient évidemment compte d'un nombre élevé d'élèves par classe. La 2ème année n'en sera pas perturbée, puisque les stages ne commencent que vers la fin du mois de novembre.

Qu'en est-il de l'évaluation de l'étudiant passant de 1ère en 2ème année ? Exiger une connaissance approfondie et une mémorisation de la matière après quelques mois de *bain* psycho-pédagogique nous semble à la fois utopique et dérisoire. Maintenir ce type d'exigence incite l'étudiant à retenir *par coeur* de façon mécanique, une matière qui nécessite au contraire une lente assimilation. Il est plus fructueux et constructif de s'orienter vers l'examen à livre ouvert, avec des questions suscitant la réflexion sur la relation entre éléments théoriques et observations pratiques. Ainsi, l'étudiant serait évalué sur ses activités (observations, mini-cours et exposé) et l'examen théorique (ou partiels) sans que celui-ci ait la primauté.

Que la barre soit à 70/100 ou 60/100 est dépourvu de signification. Si les objectifs du cours sont clairement annoncés aux élèves, ceux-ci savent exactement quels sont les comportements attendus et les tâches à accomplir. La 1ère année est une année d'éclosion et de progression : points et sanction ne peuvent qu'entraver la naissance de certaines dispositions. Il faut donc l'envisager comme une période d'évaluation permanente.

Pour des cours de jazz

L'enseignement du jazz : nécessaire dès l'Académie, pour assurer une formation tant exhaustive que de qualité.

1. En 1979, pour la première fois en Belgique, des classes de jazz furent ouvertes à tous grâce au *Séminaire du jazz* du Conservatoire Royal de Liège. Celui-ci, subsidié par l'*Atelier des Arts*, fut fondé par la volonté commune de Henri Pousseur et Steve Houben de créer une infrastructure permettant l'étude de la musique de jazz.
En 1985, la solution de l'autogestion s'imposait au Séminaire de jazz, mais inévitablement, elle amenait, soit une augmentation du minerval réclamé aux élèves, soit une diminution du nombre d'heures de cours; ce qui aurait nui à la qualité et à la diversité de l'enseignement. Le problème fut posé par des responsables du séminaire au Ministère de l'Education Nationale. La solution proposée fut de créer à titre expérimental des classes de jazz dans cinq de nos académies francophones qui se sont vues attribuer 8 heures de cours/semaine réparties en leçons d'harmonie, d'instrument et d'ensemble, (apprentissage du travail en orchestre). Novembre 1985 vit réaliser ce projet.
2. Pourquoi l'introduction de classes de jazz dans nos écoles de musique ?
Il est évident que la demande à suivre un tel type de cours prend de l'importance d'année en année et que nombre d'écoles s'ouvrent un peu partout en Europe. Le Séminaire de jazz a compté près de 500 élèves sur ses cinq années d'existence, des ateliers de jazz se sont ouverts à Bruxelles grâce aux *Lundis d'Hortense*. D'autres écoles ou institutions proposent des cours de jazz et disposent pour cela de très peu de moyens financiers. Enfin des séminaires d'été se créent chaque année en Wallonie et obtiennent généralement des résultats très encourageants.
L'attraction des élèves vers ce type de cours a trois origines :
Primo : le jazz et les diverses formes de musique improvisée ont pris un essor considérable depuis une dizaine d'années;
Secundo : dans les années 60, le jazz va se modifier profondément en développant à l'extrême certains de ses aspects, et en s'enrichissant de musiques d'univers différents (rock, folk, musique classique européenne, indienne, brésilienne...). Il en résultera des courants de styles très variés qui influenceront de manière parfois franche ou parfois subtile certaines formes de musiques actuelles.
Tertio : l'enseignement musical traditionnel ne correspond pas au besoin des musiciens qui veulent s'initier aux techniques de l'improvisation. Il faut remarquer que la conception musicale classique est en beaucoup de points différente de celle du jazz. De même, du point de vue instrumental, il n'y a que peu de similitudes d'une musique à l'autre. Ne prenons pour exemples que la batterie, la guitare électrique, le travail du son sur les vents...
3. Avant toute autre chose, je voudrais développer quelques points concernant l'improvisation qui est la source même du jazz, son moteur essentiel. Les transformations stylistiques que le jazz a engendrées au cours de son évolution ont toujours servi à valoriser l'improvisation, à lui ouvrir de nouveaux espaces. Jusqu'à une certaine époque, il n'existait aucune infrastructure valable, aucune méthode didactique permettant l'étude du jazz et de l'improvisation. Quel que

fût le bagage du musicien, qu'il soit pur autodidacte ou de formation classique, l'apprentissage de l'improvisation posait les mêmes problèmes. En fait, l'improvisation s'apprenait en grande partie de *musique à oreille*. L'apprenti jazzman se devait d'aller écouter des concerts, de se pousser aux jam-sessions, d'essayer d'obtenir des leçons privées et après guerre, de recopier thèmes et soli de ses disques favoris.

Donc le phénomène de l'improvisation demande au musicien un esprit toujours en éveil, prêt à recevoir et à emmagasiner tout apport qui lui serait constructif, tant sur le plan musical que sur le plan humain. Il en résulte un état d'esprit alliant créativité, intuition et sensibilité. Tous ces éléments doivent être pris en compte pour l'élaboration d'une pédagogie valable. La création d'un mode d'enseignement peut paraître contradictoire à tout ce qui vient d'être dit. Pourtant le degré de complexité musicale sans cesse croissant depuis la fin des années 50 oblige les musiciens à acquérir de plus en plus de connaissances. Dès lors, l'étudiant n'a plus de choix, il est obligé d'apprendre. C'est l'époque où apparaissent les premiers systèmes didactiques permettant, non seulement l'étude de l'improvisation, mais aussi l'étude de l'arrangement, de la composition... Bref, il n'est plus nécessaire d'apprendre à se droguer pour improviser, on peut aller à l'école !

4. Plutôt que de s'attarder sur l'expérience de cette année qui varie d'une académie à l'autre en raison du peu de nombre d'heures, des professeurs recrutés et du grand nombre d'élèves, je préférerais parler des objectifs du projet exposé ci-dessous.

En juin dernier a eu lieu au domaine de Rond Chêne à Esneux un colloque de cinq jours sous la direction d'André Krol, Inspecteur dans l'enseignement musical, visant à établir un programme susceptible d'être inséré dans l'enseignement officiel. Ce programme est actuellement à l'étude au Ministère de la Communauté française. Nous avons eu le souci de respecter les structures du programme officiel du type classique. D'abord, il a fallu pour cela déterminer la durée du programme. Il débute au niveau Supérieur A et s'achève au niveau Excellence B. Les conditions d'admission seront, soit d'être inscrit dans une académie dans le niveau Supérieur A d'instrument, soit de passer un examen d'entrée. Ensuite, nous avons déterminé le nombre de disciplines et le nombre d'heures pour chacune d'elles afin de proposer un enseignement aussi complet que possible.

La répartition des cours a été décidée comme suit :

- un cours d'instrument individuel;
- un cours d'ensemble (qui consiste à jouer en groupe);
- un cours d'harmonie collectif comprenant trois sous-disciplines, à savoir :
 - analyse;
 - formation de l'audition;
 - histoire du jazz.

(Ces disciplines ont été rassemblées dans un même cours car elles sont intimement liées)

5. La particularité du système harmonique jazz réside principalement dans l'emploi du chiffrage des accords qui n'en détermine que la nature. Par le chiffrage, une analyse rapide de la *grille d'accord* permet au musicien de saisir les fonctions et les rapports harmoniques de chaque accord et lui laisse le libre choix de leur réalisation. L'analyse mélodique permet de déterminer les notes étrangères en concordance avec un accord isolé dans un contexte harmonique, ce qui sert non seulement les instruments harmoniques en vue d'enrichir les accords, mais également les instruments improvisateurs afin de donner le plus d'ouverture possible à l'improvisation. Il est également nécessaire de rapporter ces aspects théoriques à la pratique auditive. Tout nouvel élément enseigné devra pouvoir être entendu soit au piano, soit à l'écoute de disque en rapport

avec l'évolution harmonique-historique du jazz. L'importance d'un cours de formation de l'oreille trouve ici sa justification.

Cette discipline sert non seulement à développer l'oreille musicale des élèves, mais vise également à aiguïser ses réflexes dans les domaines du rythme, de la mélodie et de l'harmonie. Sans une bonne formation auditive, l'élève ne pourra offrir qu'une improvisation théorique. Le travail effectué au cours d'harmonie devra déboucher sur des applications pratiques dans le cadre des cours d'instruments, (cours qui serviront également à développer la technique, l'interprétation, le son, le rythme, la rapidité des réflexes...), et des cours d'ensemble où le travail accompli par l'élève prend toute sa signification.

Je voudrais encore souligner quelques points essentiels avant de terminer cet article. Tout d'abord, et cela peut paraître un peu utopiste, ce type d'étude demande une concertation permanente du corps professoral. Ensuite, il est important de toujours solliciter la créativité des élèves, de leur laisser très tôt un maximum de responsabilités. Les examens seront conçus en fonction de ces deux critères et demanderont aux élèves de faire valoir leur acquis d'une manière pratique et collective en petite formation.

En conclusion, vu le succès obtenu par les classes de jazz, et la difficulté rencontrée par chaque académie pour pallier au nombre d'heures insuffisant, je ne pourrais que souhaiter la réalisation de ce projet qui permettrait de mieux répondre à la demande et aux besoins d'une musique de plus en plus présente. Mais il nous est permis d'espérer que dans l'avenir s'ouvriront dans nos Conservatoires Royaux des classes de perfectionnement où les élèves pourront acquérir un degré encore plus élevé de maturité et de professionnalisme.

Réflexions relatives au cours d'éducation musicale et aux maîtres qui l'enseignent

Le système scolaire actuel, et en particulier l'éducation musicale, nécessite une réforme radicale, complète et harmonieuse. Les textes et les rapports établis par les pédagogues entraîneront-ils l'adhésion du pouvoir ?

Dans notre pays, l'enseignement musical est dispensé dans les conservatoires royaux ainsi que dans les académies et écoles de musique. Ces établissements sont en plein essor et leur qualité incontestable. A côté de cet enseignement *pour* la musique, il existe également, dans le cadre des structures de l'Education nationale, une éducation *par* la musique. L'efficacité de cette discipline fait l'objet de diverses critiques. Dans une récente et importante conférence de presse, j'ai même entendu un journaliste suggérer la suppression de ce cours dans l'enseignement général ! Il est vrai que d'importants problèmes en limitent actuellement les effets attendus. Il faut toutefois éviter de jeter le bébé avec l'eau du bain ! Une des principales difficultés rencontrées par le professeur d'éducation musicale à tous les niveaux d'enseignement, a toujours été de définir des objectifs pouvant être poursuivis à la fois avec intérêt et profit par *l'ensemble* des élèves d'une classe. En effet, la population des conservatoires, académies et écoles de musique est constituée de *volontaires*, certes plus ou moins doués, mais certainement, au départ, intéressés par les matières inscrites au programme des études. Dans les enseignements pré-scolaire, primaire et secondaire, l'éducation musicale s'adresse à *l'ensemble* des élèves. Tous sont présents parce que, à ce moment, la grille horaire le leur impose. Il est donc impérieux que tous ces élèves comprennent l'intérêt d'un effort en ce domaine et que tous puissent personnellement constater les fruits de cet effort. Trois conditions sont nécessaires à l'obtention d'un tel résultat : 1) des objectifs adéquats 2) des structures permettant de les atteindre 3) des maîtres formés en parfaite adéquation avec leur fonction.

Première condition : les objectifs

Observer les élèves, les *éduquer* et, éventuellement, *remédier* à leurs défauts, acte n'ayant rien de commun, ni avec une rééducation et bien moins encore avec une thérapie. Observer quoi ? Eduquer quoi ? Remédier à quoi ? Plusieurs volumes seraient nécessaires au développement complet de sujets aussi peu et aussi mal connus. Tentons cependant une synthèse. Tout notre univers, et particulièrement notre environnement, se manifeste à nous sous forme de *musique* à l'état plus ou moins brut. Tout est rythmes, mélodies, timbres, dans des constantes variations de fréquences, de durées et d'intensité. C'est pourquoi toute personne insensible à ce langage musical est mal à l'aise dans ses relations avec son environnement. En ce domaine, il est important de ne pas perdre de vue que, dans ses relations sociales, tout individu exploite ces éléments *musicaux* selon un double mode : celui de l'émission vers son environnement et celui du décodage des stimuli que cet environnement impose à ses sens. L'enfant est-il bien armé en l'occurrence ?

Il y a quelques années (décembre 1970), le secrétaire général honoraire Vanbergen, alors directeur général à l'Organisation des Etudes, instaurait une commission présidée par le conseiller Derivière, responsable général des Centres Psycho-Médico-Sociaux. Cette commission, présentant toutes garanties d'objectivité, était composée de professeurs d'Education musicale, de conseillers de CPMS, de psychologues, d'infirmières et de sociologues. Un des objectifs

assignés aux membres était de tester, au niveau d'élèves de 6 ans, la qualité des récepteurs dans les domaines précités.

Comme je l'ai déjà précédemment souligné, cette investigation visait exclusivement l'aspect qualitatif de l'audition qui — domaine totalement inconnu des pédagogues — relève cependant de leur totale responsabilité. L'absence, chez les élèves testés, de problèmes auditifs quantitatifs ou organiques, relevant, eux, exclusivement du domaine médical, avait été préalablement confirmée, après examens, par le personnel qualifié des CPMS concernés. Par un document officiel daté du 24 octobre 1972, le président de la commission communiquait l'analyse des résultats de tests musicaux effectués par des musiciens professionnels avertis sur un échantillon de 100 élèves de première année primaire (enseignement ordinaire), élèves choisis dans tous les milieux sociaux et toutes les régions de Wallonie. Ce travail, réalisé par une personne de très grande compétence en matière d'analyse statistique, représente un véritable monument, tant sur le plan de la minutie que sur celui de la probité scientifique. Alors que, au niveau de mes classes d'observation (12 ans) je dépistais 60 à 70 % (oui, vous avez bien lu, ce n'est pas une faute d'impression !) d'élèves atteints de déficience *qualitative* sur le plan auditif et de problèmes rythmiques *fondamentaux* plus ou moins graves, ce rapport en dépistait une moyenne générale de 48 % avec des chutes à 63 %.

Ceci prouvait de manière irréfutable la triste réalité d'une situation :

- 1) dont la gravité pouvait être appréciée et faire l'objet d'une solution (acte pédagogique) *au moins* dès la première année primaire.
- 2) à laquelle les structures d'une scolarité primaire normale, loin d'apporter des remèdes en résorbant progressivement ces handicaps fondamentaux, laissent s'installer et même croître ceux-ci, favorisant ainsi l'installation chez les élèves de dangereux et très fallacieux phénomènes de compensation.

Or, existe-t-il vraiment, dans notre système scolaire, une éducation au décodage correct de ce langage musical sauvage qui, lui, *concerne et interpelle tous les élèves*. La réponse est hélas totalement négative. Tout se passe comme si, en ces domaines tellement importants, le nourrisson naissait avec des structures auditives et un sens rythmique parfaitement éduqués ! Quelle erreur ! Tous doivent subir une éducation de l'ensemble de leurs structures perceptives. Quelques-uns parviennent à la faire seuls par une chaîne de contacts intelligents avec leur environnement. D'autres, après de nombreuses expériences malheureuses et au prix d'une grande perte d'énergie, compensent leurs lacunes et/ou leurs défauts. Beaucoup d'élèves restent à vie des *handicapés* musicaux, en conflit perpétuel avec leur environnement et en lutte avec des apprentissages scolaires (au sens très large du terme) pour lesquels ils sont désarmés, semblables à des bûcherons invités à scier un arbre séculaire avec une scie sans dents ! Il ne faut donc pas considérer les techniques musicales comme les supports de plaisants et futiles délasséments. Ce sont des outils *privilegiés d'observation, d'éducation et de thérapie*.

Idéalement, il faudrait que les observations et les remédiations soient effectuées avant l'âge de 6 ans. Au niveau primaire, l'éducation musicale pourrait être constante à travers tous les apprentissages. C'est ainsi, par exemple, que l'ensemble des composantes structurales de la musique se retrouvent, en totalité, dans l'étude de la langue maternelle. Cette approche permettrait d'éviter, par l'analyse fine des structures de base, un enseignement trop *conditionnant*. Une telle pédagogie n'aurait d'ailleurs rien de morose. Elle permettrait d'éduquer dans la joie avec, en prime un affinement progressif du sens esthétique des élèves. Si ceux-ci avaient été, pendant 9 ans, observés, éduqués et corrigés par une exploitation *consciente* des techniques musicales (jusques et y compris le domaine de la création), le professeur d'éducation musicale au niveau secondaire pourrait espérer former enfin une génération d'auditeurs avertis, au jugement solide, véritables *gourmets artistiques*, capables par le poids de leurs

**Deuxième condition :
les structures
d'enseignement**

choix de *consommateurs conscients*, d'infléchir les tendances trop laxistes de certains médias en matière culturelle.

Il faut d'abord affirmer avec la plus grande énergie que *la* solution des problèmes de l'éducation musicale sera globale, ou ne sera pas. Vouloir réformer dans un seul secteur conduirait à un échec certain. Le cheminement des diverses et louables tentatives de ces dernières années en sont, hélas, une preuve supplémentaire. Il ne suffit pas d'avoir des idées, encore faut-il, *tant en amont qu'en aval*, disposer de tous les moyens de leur matérialisation. C'est ainsi qu'au niveau secondaire, pendant ces 15 dernières années, une profonde et très heureuse réforme de l'esprit du cours s'est opérée. Hélas, force a été de constater que la majeure partie de la mise en pratique correcte de cet esprit était chose extrêmement difficile car, en amont (enseignement fondamental), la pratique de l'éducation musicale se limite à rien, ou à bien peu de chose et, en aval (formation des maîtres), on doit toujours fonder tous ses espoirs sur des *projets* régulièrement *réoxygénés*.

La seule voie efficace est de créer une nouvelle organisation, entièrement repensée dans une optique globale. Ces structures rénovées devraient être à la fois *continues* à travers les différents niveaux d'études, très *cohérentes* dans la répartition des efforts et disposer, dans les différentes grilles horaires, d'une importance leur permettant d'être *efficaces*. La continuité suppose la poursuite, depuis le berceau jusque l'université, d'une action *rigoureusement ininterrompue*, minutieusement programmée dans les domaines de l'observation, de l'éducation et de la thérapie. La cohérence d'une telle action serait assurée par la transmission des résultats individuels obtenus à la fin de chaque cycle, aux professeurs chargés d'enseigner l'éducation musicale au niveau supérieur. Quant au temps indispensable, j'ai déjà indiqué pourquoi, dans l'enseignement pré-scolaire et primaire, il n'était pas souhaitable d'enfermer *l'exploitation* des techniques musicales dans le carcan limitatif d'une grille horaire. Par contre *l'acquisition* par les élèves des techniques elles-mêmes devrait y trouver une place fixe suffisante.

Dans l'enseignement secondaire, 2 heures par semaine et par classe seraient absolument indispensables à *tous les niveaux*. De plus, il faudrait que chaque école puisse rétablir à son horaire les deux heures d'activité *chorale* qui étaient anciennement exploitées. Une chorale est, non seulement un excellent outil d'éducation du sens social des élèves, elle peut encore, par la qualité de ses prestations, constituer, pour un établissement, une précieuse image de marque.

**Troisième condition :
la qualité de la
formation des maîtres**

Au niveau pré-scolaire, la difficulté et l'importance de la tâche de l'enseignant sont grandes. C'est pourquoi il faut absolument leur donner à partir de solides notions scientifiques *de niveau universitaire*, une formation extrêmement spécialisée dans le domaine de l'exploitation des techniques musicales. Elles doivent en plus, bien entendu, posséder d'excellentes structures perceptives personnelles de base, qualités devant être soigneusement vérifiées à l'entrée dans les études normales. C'est à ce prix qu'elles seront capables d'assumer correctement leurs énormes responsabilités professionnelles dans le domaine *fondamental* de la formation sensori-motrice de leurs petits élèves. C'est en effet à partir de leurs observations en ces matières que les projets pédagogiques suivants devraient être élaborés (rappelez-vous la scie sans dents ! ...)

Au niveau primaire, il faudrait revoir toute la formation des enseignants sur le plan musical, particulièrement dans les domaines des transferts et des réinvestissements des techniques musicales dans les différents apprentissages scolaires. Mais, avant de transférer et de réinvestir, encore faudrait-il que le normalien possède et maîtrise bien, lui-même, les matières de base. Compte tenu de l'importance du temps devant être consacré aux autres cours, il me semble fort difficile d'envisager une augmentation du volume horaire consacré à l'éducation musicale. Une seule solution : exiger un minimum de connaissances

musicales *au départ* des études normales.

Vous direz que cela ferait grincer bien des dents ! Et pourtant ! Comment jugerait-on une institution pour futurs enseignants ouvrant ses portes à des élèves possédant, dans les domaines de la langue maternelle et de la mathématique, des connaissances équivalentes à celles tolérées pour l'éducation musicale ? Mais, continuerez-vous peut-être à argumenter : on peut être bon instituteur et chanter faux ! Voire ! Tout d'abord une telle affirmation me semble fort curieuse, compte tenu du fait que l'enseignant affligé de ce défaut est cependant, par son diplôme, certifié apte à enseigner l'éducation musicale au même titre que la langue maternelle ou le calcul !

Mais il y a beaucoup plus grave. Il ne faut jamais perdre de vue que, par le canal de la parole, principal moyen de communication au niveau primaire, l'enseignant transmet, à son insu comme à l'insu des élèves, bien plus de messages que ceux consciemment supportés par les mots qu'il prononce. Au cours d'une récente émission d'*Apostrophes* la célèbre pédopsychiatre et psychanalyste Françoise Dolto soulignait magistralement l'importance de ces types de communications. Celui qui chante faux *parle faux*, car il ne maîtrise pas tous les composants du support de son message. Dans le but de contourner plus aisément tous ces écueils, certains militent pour le retour du *spécialiste* à l'école primaire. Pour les motifs exposés au chapitre des *contenus*, je suis farouchement opposé à cette solution de facilité. *Seul* le titulaire de classe, connaissant ses élèves, est capable d'intégrer utilement l'éducation musicale dans son enseignement. Il est donc indispensable et urgent de lui en donner enfin les moyens par une solide formation musicale. Il faut cesser de croire les enseignants du niveau primaire *compétents* en matière d'éducation musicale simplement parce qu'ils sont *certifiés habilités*. Il suffit de solliciter l'avis des intéressé(e)s et d'observer ce qui se passe (ou plus exactement ce qui ne se passe pas) sur le terrain pour obtenir d'éloquentes confirmations de mes propos !

Au niveau secondaire, il faut d'abord dénoncer une situation absolument ahurissante : l'éducation musicale est la seule discipline pour laquelle il n'existe aucune agrégation, ni aucune formation officielle des futurs maîtres. On ne recrute pas les professeurs d'éducation physique parmi les médaillés olympiques, ni les professeurs d'éducation plastique à la sortie d'écoles des Beaux-Arts. Cependant, la seule formation possible à la carrière de professeur d'éducation musicale passe par un conservatoire royal de musique. Celui-ci, pour compléter le paradoxe, ne délivre pas le titre requis pour la fonction. Pour l'obtenir, le candidat doit, sans la moindre préparation officielle organisée, présenter, devant un jury d'Etat, une série d'épreuves musicales, psychopédagogiques et didactiques. Du fait du programme de l'épreuve et de son organisation, la seule préparation réellement valable est l'enseignement d'un conservatoire et... les conseils bienveillants de récents lauréats. L'expérience a largement démontré que la formation donnée par les conservatoires ne préparerait en aucune manière les élèves à enseigner l'éducation musicale dans les établissements secondaires relevant de l'éducation nationale (cfr. le chapitre de cet article relatif aux objectifs). Bien plus, on constate même que, dans certains cas, elle constitue un frein.

Le professeur d'éducation musicale, pour réussir la mission qui lui est confiée, doit être très proche des structures scolaires et de l'esprit qui y règne; c'est dire qu'il serait souhaitable qu'il y soit *entièrement* formé. Il devrait être également plus proche des réalités *pratiques* de l'Art musical et beaucoup plus ouvert à l'interdisciplinarité. Ce n'est donc pas parmi les spécialistes de la musique selon l'optique des conservatoires royaux que devraient se recruter nos professeurs d'éducation musicale. C'est parmi des élèves doués de sensibilité artistique qui, après avoir reçu, *dans le cadre exclusif de l'enseignement supérieur pédagogique organisé par l'Education Nationale*, une très solide

formation générale et musicale appropriée, seraient heureux de partager avec une jeunesse qui en a grand besoin, toutes les joies artistiques que les structures précitées leur aurait progressivement procurées au fil de leurs études préscolaires, primaires et secondaires.

Conclusion

Au vu de la situation sur le terrain, les propos précédents peuvent sembler très utopiques. Après 25 années de combats incertains sur divers fronts, je continue néanmoins à espérer avec force qu'un jour, une volonté politique intéressée et convaincue de la nécessité d'une telle démarche, décidera de rechercher enfin une solution *globale et cohérente* aux importants problèmes posés par le cours d'éducation musicale à tous les niveaux auxquels se situe la responsabilité de l'Education Nationale.

Les centres de formation de musiciens intervenant à l'école élémentaire et préélémentaire : une action interministérielle en France

Créée en France pour combler les lacunes de l'éducation musicale dans l'enseignement élémentaire, la nouvelle formation, sanctionnée par un Dumi, apporte les garanties indispensables de qualité, de rigueur et de cohérence.

En avril 1983, un protocole d'accord entre le Ministère de la Culture et le Ministère de l'Education nationale prend acte de leur volonté d'unir leurs forces pour développer l'éducation artistique dans l'enseignement général. L'accent est mis sur l'école primaire (6-10 ans) : c'est là que l'on constate les lacunes les plus graves; c'est pourtant là que les premiers apprentissages se font le plus aisément, là que s'acquiert tout naturellement le goût des pratiques artistiques. L'association du Ministère de la Culture à cette mission peut étonner puisque l'Education nationale est seule responsable de ce qui se fait à l'école. En fait elle n'a rien d'arbitraire. En décidant de coopérer, les deux ministères n'innovent pas. Ils ne font que prendre conscience et connaissance de la réalité, suivre les initiatives du terrain.

Depuis des années les instituteurs, conscients que leur polyvalence s'arrête, bien souvent, à la lisière des enseignements artistiques, font appel, quand ils en ont la possibilité, au soutien d'intervenants extérieurs. Si le financement est trouvé, généralement à la charge des municipalités, l'accord du chef d'établissement, et celui de l'inspecteur départemental s'obtiennent sans trop de peine. Ainsi s'est tissé, à propos de la musique, tout un réseau de relations entre l'école, d'un côté, et, de l'autre, les écoles de musique, certaines associations, les maisons de la Culture et les centres culturels.

Cependant les responsables, locaux ou nationaux, de l'Education Nationale, ont souvent de bonnes raisons d'être réticents. L'école risque de devenir un vaste marché pour les entreprises de spectacle en tout genre, pour les artistes sans travail et sans objectif éducatif bien précis. Les employeurs ne font pas toujours appel aux compétences musicales les plus sûres. Bien souvent — dans les petites villes sans écoles de musique, en milieu rural — elles n'existent pas; alors on se contente de peu : il semble qu'il n'est pas bien difficile de fabriquer avec les enfants des guitares encore plus sommaires que celle de *Bobby Lapointe*, ou de leur apprendre do ré mi fa sol.

Quant aux compétences pédagogiques, le problème est bien plus vaste encore. Il n'est déjà pas simple d'initier à la musique, dans un établissement spécialisé, un petit groupe d'enfants volontaires, de leur apprendre à entendre, à lire, à écrire la musique, tout en faisant de vrais musiciens, maîtres de leur voix, de leur corps, rompus à la pratique collective, inventifs, ouverts à l'art de leur temps et curieux de toutes les musiques. Encore moins simple de cumuler cette compétence avec celle du musicien intervenant à l'école : là, le public double de volume, et d'exigence puisqu'il n'est pas volontaire. Et puis les objectifs sont moins précis, plus ambitieux. Certes il faut faire sa part, plus modeste et plus progressive, à l'apprentissage du langage musical, mais il faut avant tout faire vivre la musique aux enfants, et qu'elle les aide à vivre : qu'elle soit pour eux outil d'expression et de création, occasion de jeux

collectifs, lieu commun du sensible et de l'intelligible, clé pour l'écoute des autres et de l'environnement au sens le plus large (*Stockhausen* donne l'exemple : entre autres dans ses *Kurzwellen* où il fait dialoguer un soliste — sur ondes courtes — avec les radios du monde entier.)

Enfin le musicien intervenant peut être amené à jouer, dans l'école, au sein de l'équipe éducative, le rôle d'un animateur et d'un formateur : sa collaboration avec les instituteurs n'est pas définitive, il doit en profiter pour leur donner les moyens de prendre la relève. La formation des musiciens intervenant à l'école n'est donc pas un luxe. Certains en ont pris conscience depuis longtemps.

Ainsi, les *centres musicaux ruraux* se sont dotés d'un centre de formation, le Conservatoire National de région de *Lyon* d'un *cours normal* préparant à leur métier les moniteurs du musique municipaux. Ce qu'apporte de neuf la décision, en 1983, de créer des *centres de formation de musiciens intervenant à l'école élémentaire et préélémentaire*, c'est le caractère interministériel de ces centres. La participation de formateurs de l'Education Nationale (professeurs d'universités, d'écoles normales, conseillers pédagogiques d'éducation musicale) dissipe tout risque de malentendu. Leur coopération au niveau de la formation avec des professeurs d'écoles de musique, avec des musiciens professionnels en général, préfigure la nécessaire collaboration, sur le terrain scolaire, des instituteurs et des intervenants.

Enfin, l'implantation de ces centres et dans les universités et dans les écoles normales, lieux d'apprentissage des futurs instituteurs, favorise, dès les années d'études, les échanges, les rencontres et les actions communes.

Tourner autour des centres

Un centre, en soi, ce n'est rien. C'est un point au milieu. Au milieu de quoi ? Cela n'a d'existence que par rapport à ce qui l'entoure — Il ne faut surtout pas s'installer au centre. Il faut rayonner. Comme l'a écrit un des responsables de ces établissements, un centre, c'est fait pour que l'on tourne autour. De fait on s'aperçoit que les centres de formation suscitent beaucoup de questions et de demandes dans leur environnement. Sans doute en raison de leur caractère interministériel et parce qu'ils réunissent des formateurs et des formés de milieux très différents. Plus encore parce qu'ils affirment, par leur existence même, que la pédagogie de la musique s'apprend, qu'elle ne s'improvise pas, qu'il ne suffit pas pour enseigner la musique, ni d'être musicien, ni d'être pédagogue, mais qu'il faut être l'un et l'autre. Que la pédagogie de la musique n'existe pas dans l'absolu, mais dans la relativité du temps qui s'écoule, qu'elle vit de l'air du temps, se nourrit de l'art du temps, des pensées et des technologies nouvelles; qu'enfin une formation ouverte, éclectique, sans doctrine, se donnant pour matière première toute la musique, permet à chacun de construire, dans une constante évolution, sa propre méthode.

Cette affirmation éveille de nombreux échos : à l'école même où les instituteurs, voire les conseillers pédagogiques d'éducation musicale (anciens instituteurs chargés d'une mission de coordination et formation dans une partie du département), regrettent l'insuffisance de leur formation initiale et continue; dans les écoles de musique où l'on est de plus en plus conscient de la nécessité d'une formation pédagogique des professeurs, où l'on comprend de mieux en mieux qu'il faut penser globalement l'éveil musical à l'école et les débuts de la formation musicale spécialisée. Enfin parmi les animateurs musicaux en situation professionnelle qui, pour beaucoup, se sont formés sur le tas et ne demandent qu'à bénéficier d'une formation continue. Pour tous, les centres de formation peuvent être les lieux d'information, de documentation, de recherche et de formation complémentaire, ce qui en fait tout naturellement des relais de l'Institut de Pédagogie Musicale.

Les alentours des centres, les environs de la musique, ce sont aussi les autres arts. On ne parlera ici que de la danse. Comment n'aurait-elle pas emboîté le pas?

Déjà un stage interministériel de trois fois une semaine, est consacré en 1987 à la formation pédagogique des danseurs intervenant à l'école, et les danseurs projettent, à leur tour, la création d'un centre de formation.

Retour au centre

Le projet central, c'est bien la formation du musicien intervenant à l'école. Il s'agit d'un personnage très polymorphe. Musicien, il est essentiel qu'il pratique son art, comme instrumentiste, chanteur ou compositeur. Sinon de quelle portée sera son témoignage ? Enseignant, il doit être capable d'assurer l'initiation musicale en école de musique comme à l'école. Formateur, il lui faut donner les moyens aux instituteurs d'exploiter, prolonger, compléter son apport, de prendre le relais. Membre de l'équipe éducative, il doit développer, dans l'école, la pratique collective, vocale et instrumentale, susciter la création; il s'intègre aux projets de l'école, qui peuvent être pluridisciplinaires et participe à leur élaboration. Animateur, il a l'expérience d'autres terrains que celui de l'école : maisons de jeunes, colonies de vacances, chorales d'adultes, orchestres, harmonies, ateliers de réalisation audiovisuelle... Ainsi est-il à même d'ouvrir l'école sur la vie musicale de la cité, d'intégrer l'école à des projets d'ensemble.

Le tableau est ambitieux, il n'est pas utopique. Il est illustré par nombre de musiciens qui ont cette vocation d'homme — ou de femme — orchestre. Ils souhaitent, tout naturellement, que cette fonction devienne un métier, préparé par une formation, consacré par un statut. La formation existe désormais. Elle est sanctionnée par un diplôme d'université qui, pas plus qu'un autre diplôme, n'ouvre de débouché automatique, mais, *label* interministériel, donne aux employeurs (collectivités territoriales, associations, écoles) la garantie d'une formation cohérente avec la demande des enfants et des enseignants.

Les centres de formation sont l'expression d'un pari : la qualité, l'efficacité, la force de conviction de musiciens intervenants réellement formés valoriseront leur fonction, leur profession. Le processus est déjà entamé : malgré un contexte bien peu favorable à la création d'emplois, les collectivités locales, notamment les conseils généraux (assemblées départementales), commencent à ouvrir des postes aux détenteurs du DUMI (diplôme universitaire de musicien intervenant); ici une inspection d'académie projette de favoriser, sur son territoire, l'implantation d'un musicien intervenant à l'école par canton, là c'est une *dumiste* qui est choisie pour créer et diriger une école de musique dans une commune rurale.

L'importance de l'enjeu justifie l'ambition de la formation. Elle n'est pas absolument identique dans chacun des sept centres actuellement ouverts (à Toulouse, Aix-en-Provence, Lille et Poitiers en 1984, à Lyon et Rennes en 1985, à Paris-Orsay en 1986) ou en préfiguration (Strasbourg et Tours). Ils sont rattachés à des universités et participent de leur autonomie. Cependant, une circulaire interministérielle de juin 1984 fixe les grandes lignes. Le mieux est de reproduire ici le programme d'études proposé par l'un des centres, en l'occurrence le dernier né, dans le cadre de l'université de Paris XI (centre d'Orsay).

Durée et conditions de la formation

1.500 heures de cours, stages, expériences musicales et pédagogiques sont réparties sur deux ans, 26 heures par semaine. La formation s'adresse à des candidats ayant le baccalauréat et justifiant de deux années d'étude ou de travail dans un secteur pédagogique ou musical, ainsi que d'un niveau musical correspondant au diplôme de fin d'études des écoles de musique contrôlées par l'état (ce diplôme consacre le cycle court des études supérieures). Vingt candidats au maximum sont recrutés sur dossier, après un entretien et une série de tests.

La formation est organisée en huit modules.

Module 1 — pratique vocale : technique, physiologie de la voix; chant traditionnel, chanson, jeux vocaux, chant choral, connaissance des répertoires

Module 2 — pratique instrumentale : musiques improvisées, musiques du répertoire, musiques expérimentales.

Module 3 — autres techniques d'expression : électro-acoustique, danse, langage écrit et oral.

Module 4 — connaissance du son : acoustique, génération et traitement du son, prise de son.

Module 5 : écoute, analyse, histoire, codes et écritures.

Module 6 — pédagogie, psychologie : connaissance de l'enfant : stages de terrain et ateliers de recherche : la pratique pédagogique et son analyse.

Module 7 : connaissance des milieux : scolaires, culturel, socio-culturel
initiation à la législation et à la gestion

Modules optionnels (tous deux obligatoires)

- 1) approfondissement d'un cours existant ou d'un enseignement voisin : musique de chambre, théâtre, musique improvisée, musique ethnique, danse, construction d'instruments, informatique, audiovisuel, radio...
- 2) réalisation au choix du candidat.

Il faut insister sur le fait qu'une part importante de la formation est dispensée hors les murs, sur le terrain scolaire, le champ des stages s'étendant à l'ensemble de la région (par exemple aux huit départements de la région Rhône-Alpes). Le développement des enseignements artistiques dans l'enseignement général est une tâche si importante et si lourde qu'il faut mettre tous les atouts en jeu. Le caractère interministériel de la mission confiée à Monsieur Marcel Landowski sur les enseignements artistiques par le Premier Ministre en symbolise la volonté. Il y a tout lieu de croire que les centres de formation de musiciens intervenant à l'école sont et seront un des éléments dynamiques de l'indispensable coopération.

L'agrégation universitaire en musicologie. Quelques réflexions et constats

Enseigner la musique nécessite une formation sérieuse et complète. Depuis la création de leur section, les étudiants en musicologie disposent de meilleurs outils scientifiques qu'auparavant pour leur agrégation.

Il faut bien en convenir : les agrégations universitaires d'après-guerre (dans les années 50-60), malgré quelques louables efforts n'étaient guère développées. Les futurs professeurs-licenciés-agrégés de l'enseignement secondaire supérieur s'ils pouvaient compter, bien entendu, sur un acquis scientifique et une indéniable méthodologie d'érudit, se voyaient malheureusement très déforçés au plan de la pédagogie et de la pure didactique par rapport à la nuée de régents, voire même des instituteurs. Des réformes sont entrées en vigueur dans les années 60 : création de divers cours : méthodologie générale et spéciale de l'enseignement, histoire de la pédagogie, pédagogie expérimentale (formation notamment à des méthodes scientifiques), et exercices didactiques. Beau progrès, il est vrai, mais de portée souvent théorique : la méthodologie générale, suivie en philosophie et lettres, par tous les groupes réunis de la faculté et souvent à la plus mauvaise heure de la semaine, ne provoqua guère que de beaux chahuts et de mémorables absentéismes. Quant aux exercices didactiques, trop fréquemment présentés dans les murs même de l'Alma Mater et devant des condisciples goguenards, ils ressemblaient en effet davantage, dans les meilleurs cas, à des petites communications érudites de type congrès, accessibles aux seuls initiés. S'imaginer toucher par là un semblant de public d'élèves du secondaire relevait d'une innommable fiction. Seules étaient vraiment valables les formations acquises auprès de quelques maîtres universitaires qui avaient réellement réussi autrefois, et sans l'avoir trop oublié, un tronçon de carrière dans ledit enseignement secondaire. Parmi ceux-ci, quelques-uns dans chacune des Universités du Royaume, au sein des facultés les plus concernées (philosophie et lettres, sciences) se sont montrés réellement sensibles à cette problématique et ont fourni des efforts méritoires ainsi que prôné des exigences enfin sérieuses en vue d'améliorer la formation pédagogique des futurs maîtres du secondaire supérieur. Mais il faudra vraiment attendre la fin des années soixante et le début de la décennie suivante pour que tout bouge réellement, y compris en musicologie. L'instauration généralisée du *renoué* est d'ailleurs loin d'y être étrangère. Mais on constate tout d'abord les effets bénéfiques d'un recrutement soudain de nombreux nouveaux et jeunes académiques. Le choc de mai 68 a fait vaciller quelques tours d'ivoire... L'agrégation universitaire s'améliore considérablement, quasi dans toutes les orientations : les stages dans le secondaire se voient réellement effectués, on engage d'ailleurs à cet effet des *maîtres de stage*, souvent très dévoués et compétents. Le cours de méthodologie générale est décentralisé et produit dès lors quelques résultats positifs. De véritables collaborations méthodologiques et scientifiques s'instaurent entre le secondaire et l'universitaire. A l'intérieur même de ce dernier, les unités d'agrégation paraissent aussi mieux s'intégrer au sein de leurs sections scientifiques respectives : on ressent moins le phénomène de rejet consécutif à certains *parachutages* récents de maîtres d'école (aussi bardés, fussent-ils de titres universitaires) dans l'enceinte des facultés. De véritables *départements pédagogiques* ou *instituts didactiques* se créent peu à peu : à l'UCL, en philo-lettres, dès 1974. Enfin l'on organise des recyclages pédagogiques tous azimuts.

Parmi les petites sections de musicologie, une certaine effervescence se manifeste. Plusieurs facteurs agissent : l'instauration du *renové* crée un véritable appel de la part du secondaire inférieur : les diplômés des conservatoires et de l'IMEP ne suffisent plus, certains directeurs de lycées et athénées engagent même, sans sourciller de simples *candidats* en musicologie, voire tout bonnement des *amateurs* à peine diplômés de nos académies. Il y a là de nombreux phénomènes de déviance, les uns profitables, les autres moins, on s'en doute. Parmi ces derniers, il convient évidemment d'épingler les graves responsabilités prises par des directeurs qui ont engagé nombre de professeurs incompetents ou trop insuffisamment préparés... Rien de tel, une fois de plus, sauf quelques rares et heureuses exceptions, pour continuer à dégoûter les élèves de tout apprentissage ou même d'une simple approche de la musique en milieu scolaire. Sans oublier que l'heure obligatoire de musique nouvellement et méritoirement instaurée dans ledit *renové*, survenait pour la plupart des écoles au sortir de l'abîme insondable du vide musical de l'enseignement primaire... Autant dire que, démotivés au plus haut point et souvent trop mal encadrés pour les raisons évoquées à l'instant, les élèves de ce nouveau degré d'enseignement ne pouvaient raisonnablement se manifester que par le chahut ou le total désintéressement.

Les autres *déviations* furent, elles, à certains égards, plus profitables. Ainsi les licenciés-agrégés en musicologie, normalement préparés pour enseigner dans le secondaire *supérieur*, se voyaient véritablement happés par l'inférieur, ce qui, mis à part le problème, quand même crucial, des barèmes (on y reviendra), a généré des situations souvent positives et fort valables : utiles dans cet enseignement, notamment par la présence à ce niveau de maîtres de formation universitaire, possédant une culture générale étendue, des réflexes humanistes qui se sont répercutés favorablement dans la réalisation d'une certaine *coordination*, réclamée par tous les responsables; utiles aussi pour les musicologues universitaires eux-mêmes car ils furent ainsi amenés à revoir profondément leur pédagogie et par là-même, la clarté et la solidité de leurs notions : n'est-ce pas Einstein qui proclamait que le vrai savant universitaire était celui capable d'intéresser tour à tour les spécialistes et les néophytes, notamment les plus jeunes ? Autre bénéfique pour les musicologues : leur réorientation *praticienne* : faire moins d'histoire et d'esthétique, réaliser davantage d'initiation pratique et vécue à la musique les a poussés à une véritable réorientation pédagogique : la pratique de plusieurs instruments (dont le clavier), du chant (individuel et choral), la formation aux grandes techniques de lecture et d'écriture musicale, voire à la direction, redevenaient impérieusement nécessaires. Certains maîtres de musicologie l'avaient un peu oublié parfois : il s'agissait là d'une autre *déviations* que nous avons souvent stigmatisée dans le passé. Rappelons en passant que notre système musicologique belge était, en bref, assez tributaire du modèle allemand, plus livresque, plus historiciste et plus spéculatif que le français, appuyé, lui, davantage sur la pratique, et (trop?) fortement ancré dans la pédagogie générale. Au reste, n'oublions pas que toute l'instauration du *renové* en Belgique, suivait largement un modèle français prôné après-guerre (commission Langevin, discours d'Alger, etc.).

Passons sur les détails... Mais voici donc que le simple historien mélomane ne pourrait à nouveau plus prétendre à devenir musicologue en quelques semestres sans le pré-requis d'une solide formation musicale. Nécessité fait loi, les nouveaux musicologues universitaires formés depuis 1970-1975 sont aussi, non seulement de bons pédagogues à tous niveaux, mais tout simplement, en outre, de bons musiciens...les exceptions *bonteuses* sont devenues de plus en plus rares et c'est là un bienfait appréciable du choc en retour de l'application de ce fameux *renové* chez nous.

A ce propos, il est intéressant de remarquer que de véritables recyclages spontanés en pratique musicale ont été entrepris quasi par tous les étudiants : réins-

criptions dans les conservatoires ou dans les classes terminales d'académies, dans divers ensembles instrumentaux et/ou chorals, initiations approfondies à de *nouvelles* méthodes de pédagogie musicale : Dalcroze, Orff, Kodaly, Martenot, Corneloup, etc. Une expérience pratique a d'ailleurs été entamée à l'UCL dans cette optique depuis près de quinze ans : le recyclage (en réalité plutôt le *cyclage*) en méthode Dacremont : l'abbé Lucien Dacremont est un pédagogue ardennais, auteur d'une méthode audio-visuelle, partiellement inspirée de Kodaly et de la pédagogie musicale traditionnelle ainsi que de l'étude rigoureuse (surtout en *justesse*) de la flûte à bec. Tous les étudiants s'y replongent un an sur deux et ont même l'occasion de l'appliquer lors de stages ouverts tout récemment au grand public extérieur de tous âges.

Tout ceci renforce indéniablement la formation du musicologue universitaire et rencontre, au surplus, un souhait de plus en plus vif du public extra-scolaire : nombre d'adultes recherchent aujourd'hui un dérivatif culturel créatif et le trouvent parfois, à côté des académies de musique (encombrées et encore trop souvent traditionalistes et démotivantes), dans des stages de cette sorte. Ceux-ci sont pour eux d'autant plus attrayants et enrichissants qu'ils abordent aussi, sans œillères, toutes sortes de notions d'histoire et d'esthétique musicale... Apprendre le solfège, n'est-ce pas d'ailleurs et avant toute chose faire de la musique : par le chant, le geste, par la pratique immédiate, et ensuite théorisée, de Bach, de Mozart, de Haendel, de Schumann, de Fauré, de Bartok, de Villa-Lobos, des chants populaires, des musiques de film, ...sans faire finalement de véritable *solfège*... Beaucoup l'ont compris... Combien l'appliquent-ils ? Ainsi donc, nos nouveaux professeurs de *Musique, éducation musicale* formés dans nos universités (plus tous les apports extérieurs intégrés) sont-ils devenus, pensons-nous, des animateurs plus polyvalents, conservant leurs *bons* réflexes d'universitaires-humanistes et rigoureux, et formant, par tout cela, une catégorie d'enseignants mieux armés à sortir, s'il le faut, du monde purement scolaire. Précisément, à l'heure où le *renoué* accuse la pleine récession, où la crise ravage tous les rouages de l'éducation, où le chômage abat les branches irresponsablement taxées d'inutilité, l'on peut se féliciter, modestement ! d'avoir probablement vu juste et à temps dans l'évolution de la formation de nos licenciés agrégés en musicologie.

Le constat actuel de l'agrégation en musicologie s'avère donc nettement positif quant à la qualification, la compétence et même les possibilités de reclassement. L'amélioration nous paraît avoir été rapide et considérable au cours des 15-20 dernières années. Mais, hélas ! il y a maintenant, c'est indéniable, la crise, la récession, le chômage (même si, on l'a vu, des nouvelles solutions peuvent, ici comme ailleurs, être imaginées et développées dans le sens de la privatisation) et puis, il y a aussi ce problème lancinant de l'inadaptation scandaleuse des barèmes de nos diplômés. Ceci est une autre histoire, mais les responsables des chaires de musicologie et d'agrégation devront finalement s'atteler à faire cesser, de façon concertée, l'injustice criante de cette situation qui n'a que trop duré.

L'université et la formation des professeurs d'éducation musicale. Réflexions et propositions à propos de l'agrégation en histoire de l'art (musicologie)

Apprendre à enseigner aux étudiants en musicologie : une formation à valoriser, qui devrait gagner auprès du législateur ses galons de statut légal et uniforme à tous les réseaux.

Dans toutes les universités belges où la discipline est enseignée, la musicologie figure au programme de la Faculté de Philosophie et Lettres dont l'enseignement secondaire constitue traditionnellement le débouché principal. Cela vaut sans doute le plus pour les sections qui mènent à un diplôme légal et, à de très rares exceptions près, les étudiants en philologie classique, romane ou germanique, et en histoire présentent tous les épreuves de l'agrégation. La situation est assez différente pour la section d'Histoire de l'art, à laquelle la musicologie est partout intégrée. Ceux qui font de telles études, qui sont sanctionnées par un diplôme scientifique, ne comptent pas nécessairement devenir des enseignants et à l'Université Libre de Bruxelles, par exemple, il y a seulement une bonne vingtaine d'agrégés parmi les quelque cent dix licenciés en musicologie qui sont sortis entre 1967 et 1986. Certes, le nombre d'inscriptions à l'agrégation est plus élevé et les abandons s'expliquent soit par le manque de temps — l'étudiant préfère se consacrer au maximum à son mémoire de licence — soit par les cours généraux jugés rebutants, soit par le stage actif ou les exercices préliminaires au cours desquels l'étudiant découvre qu'il n'est pas fait pour ce métier.

Si l'agrégation n'attire guère les étudiants en musicologie, cela tient notamment à la composition sociologique du groupe. A l'U.L.B., un tiers d'entre eux combinent — simultanément ou non — la musicologie avec d'autres études qui sont rarement de niveau universitaire car c'est en particulier au Conservatoire qu'ils suivent encore des cours. Certains ont même déjà une activité professionnelle quand ils s'inscrivent à l'université; ils viennent y chercher une formation complémentaire qu'ils espèrent profitable pour leur métier ou qu'ils croient indispensable — le diplôme universitaire ! — à leur carrière. Il va de soi qu'aucun de ces étudiants n'est attiré par l'agrégation car ceux d'entre eux qui entrent quand même dans l'enseignement, préfèrent profiter de leur diplôme du Conservatoire pour trouver du travail dans une académie ou une école de musique.

Les étudiants font la musicologie immédiatement après leurs humanités, mais rares sont ceux qui affirment avoir choisi cette voie dans le but d'enseigner dans le secondaire. Ils estiment — à tort ou à raison, mais ce problème ne doit pas retenir notre attention ici — que le diplôme de licencié leur offrira d'autres débouchés qu'ils ne sont cependant pas toujours capables de préciser. Si nos diplômés sont rarement inscrits au chômage, il n'en reste pas moins qu'ils n'ont pas tous un emploi lié à leur formation, mais malgré ces *petits boulots*, ils ne décident qu'exceptionnellement de retourner à l'université pour y faire l'agrégation. Comment expliquer une attitude qui surprend dans la

mesure où pendant de longues années plusieurs places de professeurs d'éducation musicale sont restées vacantes ? Les lacunes dans la formation musicale de certains y sont vraisemblablement pour quelque chose. On attend en effet d'un professeur d'éducation musicale qu'il ait des notions de technique vocale, qu'il joue du piano (ou de la guitare) et de la flûte à bec... Quelque légitimes qu'elles soient, ces exigences ne s'appliquent pas pour autant au musicologue qui, d'après le type de ses recherches, aura besoin d'un bagage différent tant en ce qui concerne la musique que dans d'autres domaines. Il importe dès lors que l'agrégation reste totalement distincte de la licence en musicologie dont elle ne doit pas davantage déterminer les conditions d'accès. En séparant les deux, on parviendra d'autant plus facilement à admettre à l'agrégation les seuls candidats ayant à la fois les capacités techniques et les qualités humaines requises. Cette position ne nous empêche cependant pas de regretter que les étudiants ne cherchent pas davantage à acquérir la formation pratique de base qui leur permettrait d'obtenir le titre d'agrégé. Lorsqu'on interroge les étudiants sur les raisons pour lesquelles ils ne font pas l'agrégation, ils invoquent la place modeste, voire insignifiante des cours d'éducation musicale dans le secondaire et les difficultés qui en résultent tant en ce qui concerne les relations avec les élèves, jugés de manière péremptoire peu motivés et chahuteurs, que pour ce qui est de l'organisation de leur vie privée car ils se croient sur les routes du lundi matin au vendredi soir, galopant d'une école à l'autre, d'un conseil de classe à une soirée *de contact* avec les parents, au cours de laquelle personne n'entre dans leur local. Si l'on veut convaincre l'étudiant de l'allure trop caricaturale d'une telle description, il nous semble judicieux de le mettre en contact avec un jeune enseignant, sorti quelques années plus tôt de l'université et qui est heureux dans son travail. Si son témoignage est perçu comme un bilan objectif, il sonnera plus vrai que toute l'argumentation développée par un professeur d'université dont les propos semblent moins crédibles, parce qu'il ne vit pas — dans la plupart des cas, le mot *plus* conviendrait davantage — la réalité de l'enseignement secondaire. Il est évident que le délégué au stage et les collègues qui l'aident à organiser ces exercices pratiques considérés à juste titre comme l'ultime étape et l'élément essentiel de toute la formation, peuvent eux aussi grandement influencer le futur agrégé. Le professeur chevronné et enthousiaste l'aidera par ses conseils et le guidera par son propre comportement en classe et c'est en assimilant les uns et en imitant l'autre que le stagiaire finira par trouver sa voie.

Certains soulignent aussi que les cours d'éducation musicale se donnent dans le cycle inférieur du secondaire qui est, en principe, fermé aux universitaires. L'argument serait pertinent si l'Etat organisait un enseignement aboutissant au diplôme d'agrégé du cycle inférieur pour l'éducation musicale, mais il n'en est rien et on peut se demander si cette situation ne reflète pas le peu d'importance que nos gouvernants accordent au cours. Signalons néanmoins que l'Institut interdiocésain de Musique d'Eglise et de Pédagogie musicale à Namur délivre un diplôme de régent en pédagogie musicale. Cette formation n'a pas d'équivalent dans l'enseignement supérieur pédagogique de l'Etat et une tentative récente visant à inclure un programme semblable dans la structure des conservatoires royaux n'a jusqu'à présent pas abouti.

La situation que nous venons d'évoquer aurait pu suggérer au législateur d'étendre aux agrégés en musicologie une mesure qui vaut depuis toujours pour les philologues classiques car les professeurs de latin et de grec du degré inférieur sont eux aussi des universitaires. Rien n'est pourtant moins vrai et l'Etat a même adopté à l'égard des musicologues une attitude équivoque. Pour les réseaux subventionnés le diplôme d'agrégé en musicologie est classé parmi les titres jugés suffisants et cette disposition explique pourquoi les étudiants en musicologie de l'Université Catholique de Louvain présentent presque tous les épreuves de l'agrégation. Dans l'enseignement d'Etat, en revanche, tout

professeur de musique doit être titulaire d'un diplôme qui est délivré par un Jury d'Etat institué à cet effet en 1974. Certes, le fameux article 20 du Statut du 22 mars 1969 permet au Ministre de désigner à titre temporaire un candidat qui n'est pas porteur du titre requis, mais cette dérogation n'est possible que dans le seul cas où aucun postulant ne remplit les conditions légales. En somme, les agrégés en musicologie sont munis d'un titre que la loi refuse de reconnaître et elle leur impose même une série d'épreuves tant pratiques que théoriques sur une série de matières — musicales et autres — dont plusieurs leur ont été enseignées à l'université. Nous ignorons si d'autres agrégés sont dans la même situation que les musicologues, mais le cas de ces derniers est totalement aberrant puisqu'il n'existe — à l'exception citée précédemment près — aucune autre possibilité de formation.

S'il est superflu de revenir sur les démarches que les professeurs de musicologie de l'ensemble de nos universités ont entreprises depuis plus de dix ans pour obtenir la reconnaissance du titre d'agrégé, et sur les promesses que certains hommes politiques ont pu leur faire, nous tenons néanmoins à rappeler l'accord auquel était parvenu au printemps de 1984 un groupe de travail comprenant les responsables de l'agrégation en musicologie des trois universités francophones et Messieurs les Inspecteurs A. Jadot et M. Vandermaesbrugge. Nous étions unanimes pour considérer que tout professeur d'éducation musicale dans le secondaire doit posséder une formation pratique particulière et pour demander aux universités de ne décerner le diplôme d'agrégé qu'aux seuls étudiants titulaires des certificats suivants :

- certificat de solfège pour chanteur (conservatoire) ou prix supérieur de solfège (académie);
- diplôme des cours moyens, piano ou guitare (académie);
- diplôme des cours moyens, harmonie écrite (académie);
- diplôme des cours inférieurs, chant ou deuxième instrument (académie);
- certificat de participation à un ensemble choral.

En contrepartie, l'Etat considèrerait le titre d'agrégé en musicologie comme équivalent aux diplômes du premier et du second degré qui sont délivrés par le Jury d'Etat.

Tous les membres du groupe de travail ayant marqué leur accord sur l'ensemble de ces propositions, celles-ci ont été transmises au Ministre de l'Education nationale par l'intermédiaire de la Conférence des Recteurs des universités francophones. Aucune décision n'est intervenue et nous ignorons même si l'on envisage de remédier à la situation actuelle.

Que faire en attendant une mesure qui devient de plus en plus hypothétique au fur et à mesure que les mois passent ? Faut-il donner une autre orientation à l'agrégation, comme certains le souhaitent, et former, par exemple, plutôt des professeurs d'histoire de la musique pour les académies ou des animateurs qui répondront — peut-être — à des besoins futurs ? Nous préférons que ces aspects s'intègrent dans la conception actuelle de l'agrégation qui a tout intérêt à assurer une formation aussi large que possible. Doit-on adopter à l'égard du législateur une attitude plus pragmatique et essayer d'obtenir immédiatement des mesures transitoires, même si l'objectif final ne peut être qu'un arrêté réglant le problème dans sa totalité ? L'idée n'est sans doute pas sans danger car dans notre pays certaines solutions *provisaires* se maintiennent longtemps. Il n'en reste pas moins que les agrégés en musicologie qui sont obligés de passer par le Jury d'Etat, apprécieraient probablement beaucoup d'être dispensés de toutes les matières sur lesquelles ils ont déjà présenté un examen à l'université. Il s'agirait, en somme, d'une épreuve unique, valable pour le degré inférieur et supérieur du secondaire, au cours de laquelle on jugerait uniquement leurs compétences dans le domaine de la pratique musicale (piano ou guitare, flûte à bec, chant, improvisation d'un accompagnement). Cette suggestion offre à la fois un inconvénient majeur et un avantage

tout aussi substantiel. On lui reprochera — et la critique est d'autant plus pertinente qu'elle se situe au niveau des principes — de ne pas lever la discrimination frappant les agrégés en musicologie par rapport aux autres universitaires titulaires d'un diplôme analogue, puisqu'ils seront toujours obligés à passer une épreuve supplémentaire avant leur admission dans l'enseignement secondaire. On pourra, d'autre part, se réjouir d'un effet légal particulièrement important de l'examen complémentaire devant le Jury central car le lauréat sera nécessairement habilité à enseigner aussi dans le degré inférieur et chacun sait que c'est essentiellement à ce niveau que les cours d'éducation musicale figurent parmi les matières obligatoires.

Quand les musiciens rencontrent les lycéens

Animations J.M.; des rencontres pour la musique...

L'enjeu

Ils sont deux, trois, parfois plus, ces artistes qui *tourment* pour les *Jeunesses Musicales* dans les écoles secondaires. Ils forment de petits groupes de musique de chambre, de rock, de folklore, de jazz, ou encore, ils associent poésie et musique.

Ils ne sont pas là simplement pour donner un concert, non, ils présentent une animation. Ils sont la plupart du temps jeunes, issus de nos conservatoires, de nos orchestres. Ils se lancent dans la chanson, dans le rock. Ils sont tous chevronnés, et souvent les meilleurs de leur art, et trouvent aux Jeunesses Musicales l'occasion de *partager leur passion avec le public d'aujourd'hui*. Leur animation, c'est quelque chose de sérieux, de pensé, avec un contenu pédagogique soutenu par un plan clair, dans un langage adapté aux jeunes. Cette animation, ils l'ont peaufinée pendant des mois pour préparer la tournée. Ils l'ont testée en situation devant des élèves, ils l'ont présentée aux responsables des Jeunesses Musicales, à quelques professeurs. Souvent avec l'aide des conseillers pédagogiques des J.M., ils ont éliminé les longueurs, comblé les manques. Ils ont organisé les temps de musique, les temps de parole, ils ont veillé à ce que le sujet soit *rentable* pour être exploité par les professeurs de plusieurs cours. Dans un souci de pluridisciplinarité, ils ont établi des liaisons avec le français ou avec l'histoire, avec les langues étrangères, et le tout agencé dans une présentation qui propose un moment exceptionnel et privilégié dans la vie scolaire. Car un élève du secondaire ne rencontre les J.M. que quatre fois l'an maximum.

On pourrait croire que ça va marcher comme sur des roulettes, à tous les coups. Attention, les élèves de l'enseignement secondaire constituent un public intransigeant, difficile à convaincre, un public qui ne pardonne pas la musique de faible qualité, d'autant plus qu'on ne lui a pas demandé son avis. L'élève est là...d'office. Evidemment, à tout prendre, il vaut mieux une animation des J.M. qu'un cours de math...bien qu'en y réfléchissant bien, la classe de math, elle, elle est chauffée, tandis que la salle de gymnastique... A moins que, cette fois, cela ne se passe dans le réfectoire, le lieu de la *bouffe* va-t-il devenir le temple de la culture ? Il va falloir jouer serré, faire usage de tous les aspects magiques de la musique et du spectacle, faire don de soi-même, *utiliser toutes ses ressources d'artiste* pour rassembler les élèves sans tomber dans la démagogie, *en veillant à conserver l'aspect formatif*...ce ne sera pas facile.

Coup de cœur

L'élève est là, souvent de bonne humeur, déjà qu'on bouscule son train train quotidien, qu'on l'a prévenu bien longtemps à l'avance que ce matin il y a *concert*, qu'il a pu lire, dans le J.M. Magazine, les dernières nouvelles des tournées, c'est un peu la fête aujourd'hui. Et puis, on retrouve les copains de l'autre classe, ceux avec qui on n'a pas l'habitude de bavarder autrement qu'à la récré. Il y a plusieurs profs, autour de tout le monde; souvent, ils ne savent pas trop s'ils doivent demander le calme ou bien laisser faire, car après tout, ce concert ce n'est pas leur job. Est-ce-que ça va commencer ? Est-ce-qu'on attend le silence ou ne sont-ils pas prêts ? Et puis ça démarre. Les musiciens nous souhaitent la bienvenue...c'est drôle, alors qu'on est chez nous, dans notre école. Mais c'est vrai qu'on n'est pas chez nous dans le monde de la

musique. Le silence se fait, souvent troublant, on écoute ces personnes qu'on ne connaît pas, et puis...elles ont l'air sympa. C'est pas comme à la télé, c'est pas du show-bizz, c'est pas non plus comme au concert où je suis allé l'année dernière. Y'a comme un courant électrique dans l'air. Il semble qu'on pourrait facilement discuter le coup ensemble; d'ailleurs, en les écoutant, on discute déjà. Et puis, c'est chouette leur musique, et j'apprends plein de trucs sur leurs instruments, sur cette musique qu'ils jouent. Ça y est, j'applaudis, de tout mon cœur, pas parce que c'est fini, et que je fais comme on doit faire, mais plutôt *parce que j'ai envie de leur faire plaisir*. Il y a quelque chose que je ne comprends pas. Mais comment peuvent-ils faire cette musique avec un look pareil, semblable au nôtre ? Ah, on peut *poser des questions*, je me lance, je vois des copains qui rigolent de moi parce que j'ose...et puis, je m'en fiche, parce que *j'ai envie de savoir* !



Le dialogue

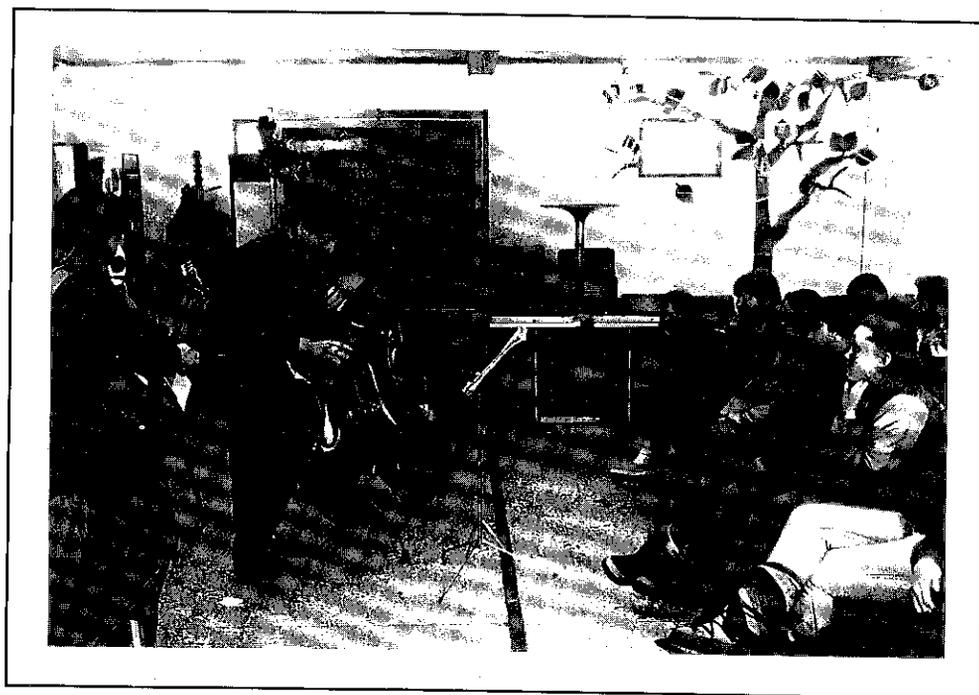
Combien ça coûte ? — Cher, mais tu sais un cabinet dentaire, c'est encore pis. Combien ça pèse ? — C'est lourd, mais on est aidé avec la sangle, regarde. Vous avez commencé à apprendre à quel âge ? — A sept ans, mais on peut commencer à n'importe quel âge. C'est difficile ? — Non, le tout c'est de travailler régulièrement, il n'y a pas de secret. Vous êtes jamais passé à la télé ? — Pas encore, parce que c'est le genre de musique qu'on passe souvent. Pourquoi vous faites ça dans les écoles ? — Parce qu'on aime ça, et qu'on a envie de vous montrer, sauf que souvent on travaille quand les autres ont congé. Qu'est-ce que vous pensez de la new wave ? — On aime bien, on écoute de temps en temps, surtout pour danser quand on sort. Pourquoi jouer de la musique de gens qui sont morts il y a des siècles ? — Il existe aussi de la musique *sérieuse* écrite par des gens de maintenant, de la musique qui exprime notre époque, on en joue aussi, mais il y a plein de choses intéressantes dans la musique du passé, comme dans la peinture, ça fait partie de notre culture.

Histoire de souvenirs ...et de relais

A la fin de la séance, on reçoit un papier, une fiche pédagogique. On y trouve la biographie des artistes, des explications sur les temps forts du concert, une trace écrite quoi, un truc qu'on aurait pu lire ensemble avec le prof de musique de l'école si on était encore en première, parce que maintenant, on n'a plus droit au prof de musique. C'est le prof de français ou de math qui *engage* les J.M., et lui, il n'a pas beaucoup le temps de parler de ça en classe. D'ailleurs, c'est déjà bien qu'il s'occupe des concerts. Je crois qu'on est privilégié.

Un service complémentaire à un programme

Chaque année, les J.M. organisent un millier de concerts à l'école, en une vingtaine de tournées. Une dizaine concerne des groupes d'artistes de la Communauté française, les autres viennent de l'étranger, proposées en général par les J.M. d'autres pays, et donc de grande qualité. Chaque tournée comporte de 20 à 100 concerts scolaires, devant un public de 80 à 100 élèves, et parfois quelques concerts publics.



Bien que chaque animation tourne autour d'un thème différent, avec des objectifs pédagogiques définis, l'activité ne se substitue en aucun cas au cours d'éducation musicale. Cependant, les animations proposées aux enfants du premier degré d'humanité ont un contenu qui peut servir d'*exploitation* au programme officiel en vigueur dans les écoles secondaires. Elles constituent des *illustrations* et des prolongements aux cours d'éducation musicale et offrent ainsi une *complémentarité* intéressante. Elles permettent de voir le spectacle de près, de le comprendre, de le vivre avec l'artiste.

Dans les deuxième et troisième degrés d'humanité, l'objectif des J.M. voudrait être le même, mais, dans les faits, il faut bien admettre que cette vocation de complémentarité se transforme le plus souvent en *substitution bien involontaire*. En effet, l'absence de cours d'éducation musicale signifie le plus souvent absence de musique dans l'école et il est bien évident que le rétablissement de ce cours dans les deux degrés supérieurs d'humanités générales augmenterait les possibilités de collaborations efficaces.

Recommandation n° R(86) 16 du Comité des Ministres aux Etats Membres du Conseil de l'Europe sur l'éducation musicale

Parce que la musique est une composante essentielle du patrimoine culturel, parce que la musique contribue à l'épanouissement de la personnalité de l'individu, parce que la musique privilégie les échanges culturels entre les peuples, le comité des Ministres adoptait le 4 décembre 1986 une recommandation faisant suite au succès de l'Année européenne de la Musique, organisée conjointement par le Conseil de l'Europe et la Communauté Européenne.

1. **En ce qui concerne l'enseignement général**, le comité souhaite que l'initiation à la musique prenne place dès la plus petite enfance — à la crèche, à l'école maternelle — et qu'elle soit poursuivie dans l'enseignement primaire et secondaire; que cette initiation soit d'abord une incitation à la pratique, une révélation des possibilités créatrices de l'enfant et de l'individu en général, qu'elle soit ensuite une découverte de toutes les musiques par l'écoute active et critique non seulement des chefs-d'œuvre du passé, mais de l'art d'aujourd'hui, des musiques extra-occidentales, des musiques traditionnelles et même des musiques populaires de notre temps; que la pratique collective (dans les chorales ou des formations instrumentales) soit une composante essentielle de l'éducation musicale; que l'éveil à la musique donné par l'enseignement général permette à ceux qui le souhaitent d'aborder l'enseignement spécialisé de la musique avec des connaissances de base et une réelle motivation.
2. **En ce qui concerne l'enseignement spécialisé**, le comité souhaite que, compte tenu de la demande accrue de formation spécialisée, les moyens soient donnés aux écoles de musique de remplir efficacement leurs tâches : donner un apprentissage adéquat aux jeunes particulièrement intéressés à la musique, une formation continue aux adultes qui le souhaitent et assurer la préparation requise à ceux qui se destinent à une activité musicale professionnelle; que les conservatoires et les autres établissements d'enseignement supérieur s'imposent non seulement d'apporter à leurs élèves une maîtrise des techniques musicales d'exécution et d'écriture, mais de les amener à la fréquentation de toutes les musiques et de les initier à une culture générale humaniste; que des liens soient établis entre les conservatoires et les sections de musicologie des universités afin que les élèves tirent le meilleur parti de toutes les ressources pédagogiques.
3. **En ce qui concerne la formation des maîtres**, le comité souhaite qu'à ses différents niveaux l'enseignement de la musique soit le fait de maîtres de niveau préscolaire et primaire; que tous ceux qui sont appelés à enseigner la musique soient entraînés à la médiation de leur savoir par l'apprentissage de méthodes pédagogiques appropriées; que les enseignants en exercice bénéficient d'une formation permanente qui leur permette de tirer parti de toutes les innovations dans le domaine musical et le domaine pédagogique.
4. **Sur le plan général, enfin**, le comité souhaite que l'enseignement de la musique soit largement ouvert à la vie musicale sous tous ses aspects; qu'une coordination soit établie dans la politique de l'éducation musicale aux divers niveaux d'enseignements; que les diverses technologies audio-visuelles (disques, cassettes, magnétophones, synthétiseurs de son, films, magnétoscopes, etc.) soient mises à profit comme auxiliaires d'un enseignement moderne de la musique; que les organismes de radio et de télévision contribuent à une action pédagogique de masse en faisant place dans leurs programmes à des musiques diverses de valeur culturelle éprouvée; que l'apport de la musique ne soit pas négligé dans une pédagogie thérapeutique visant à remédier à certains handicaps mentaux ou autres; qu'un soutien soit accordé aux mouvements d'animation musicale des jeunes ou des adultes, aux organisations favorisant la pratique des amateurs ainsi qu'à la décentralisation des activités musicales;

qu'en dépit de la crise qui frappe les budgets de beaucoup d'Etats, les moyens accordés à l'éducation musicale soient maintenus et, autant que possible, développés; qu'à cette fin des systèmes de financement adaptés aux contraintes budgétaires soient mis à l'étude afin de dégager des moyens complémentaires; que soient soutenus des projets pilotes visant à faire progresser l'éducation musicale pour tous; que des études d'évaluation soient menées périodiquement sur les progrès de l'éducation musicale dans les divers pays du Conseil de l'Europe et qu'un rapport critique soit présenté à ce sujet dans un délai raisonnable.

Charge le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe de porter le contenu de la présente Recommandation à la connaissance des Gouvernements des Etats Parties à la Convention Culturelle Européenne non membres du Conseil de l'Europe.

Ceux qui savent que la musique n'est pas un aimable divertissement, ne manqueront pas de souhaiter que ce texte trouve un large écho auprès de tous.

Revue des revues musicales de langue française

Informé est sans doute le premier objectif du pédagogue. Peut-il jamais, au reste, faire beaucoup plus ? Mais pour informer il faut être informé soi-même. Les revues nous apportent-elles de quoi renforcer notre foi en cette charmante lapalissade ? Elles ont en tout cas le mérite de créer en leur sein un climat, d'être des foyers d'idées, de contribuer aux échanges mêmes polémiques, premiers seuils de connaissance selon Bachelard.

L'apparition de revues nouvelles en un temps de crise, est peut-être le signe d'un besoin de s'entretenir et d'écouter parler. La seule fécondité des crises ne peut être que celle des rassemblements, des réévaluations, des remises en cause. De tels besoins sont éventuellement à la source de cette production de six nouvelles revues musicales de langue française en ces années 80, alors que les années 70 avaient laissé sur leur faim des lecteurs potentiels qui avaient déploré en 1978 la disparition de *Musique en jeu*, restée pendant huit ans le seul porte-parole de la vie musicale, si l'on excepte la presse ou les revues de musicologie dont le rôle n'est pas exactement celui des revues périodiques. Le comble fut même, pendant les années 70, que pour lire des articles écrits en français dans une revue musicale, en dehors de *Musique en jeu*, il fallait prendre un abonnement à Zagreb, où là, *l'International Review of Aesthetics and Sociology of Music*, publie encore aujourd'hui les articles qu'elle accepte ou sollicite dans la langue de leur auteur.

Jamais, bien sûr, on ne peut préjuger de la durée des revues, leur vie est difficile. Les musiciens ne semblent pas être des lecteurs acharnés de faits et réflexions qui touchent à leur métier. Mais quoi qu'il en soit, pour l'instant, rédacteurs et lecteurs sont plutôt comblés.

1. *Contrechamps*, revue semestrielle éditée à Lausanne par Philippe Albèra et distribuée par l'Age d'homme, a démarré la première en septembre 1983. Elle en est aujourd'hui à son septième numéro. Elle se voue exclusivement à la musique du XXe siècle : chaque numéro aborde un thème particulier, et parfois l'œuvre d'un seul compositeur. Des textes de compositeurs s'avèrent souvent substantiels. Tels ceux de Berio, qui généralement avaient déjà paru ailleurs mais attendaient une traduction française (n° 1, entièrement consacré à ce musicien); ou la correspondance très frappante Schoenberg-Kandinsky (n° 2, centré sur la personnalité de ces deux artistes); tels encore des écrits de Ligeti, Höller, Fernyhough, Kagel, Dufourt, Rhim et Lombardi, auxquels il faut ajouter une importante étude de l'esthéticien allemand Carl Dahlhaus sur *la crise de l'expérimentation* et une contribution assez générale sur l'avant-garde de François Decarsin de l'université de Tours, serrant de près le thème général : *Avant-gardes et traditions* (n° 3). La livraison suivante (n° 4) a été dédiée à l'opéra — sujet rendu inévitable par son rapport au goût de l'époque — Kurt Weill, Nono, Kagel, Zimmermann, Pousseur, Berio et Ligeti sont ici les lieux de référence. Mais ce sont probablement les inédits en français d'Adorno sur Kurt Weill, notamment, qui retiendront le plus l'attention. On retrouve Bernd Alois Zimmermann comme sujet assez inattendu du numéro 5. L'œuvre de ce musicien disparu prématurément en 1970 est abordée pour la première fois sérieusement en français. Plusieurs textes du compositeur nous sont révélés; et l'œuvre, au centre de laquelle l'opéra *Die Soldaten* reste une référence post-bergienne, est éclairée par des études de plusieurs musicologues et musiciens dont Carl Dahlhaus et York Höller. C'est la musique nord-américaine qui a fait l'objet du numéro 6. Tous les articles sont à lire pour un public qui ne connaît l'Amérique musicale du XXe siècle que par Cage, son environnement et le ron-ron des minimalistes. Le thème Amérique trouve son prolongement dans le numéro 7, entièrement consacré à Charles Ives. On attend avec intérêt la prochaine livraison, en avril, qui devrait devancer la célébration du soixantième anniversaire de Stockhausen qui interviendra en 1988.
2. *Entretiens* est une autre revue pour laquelle les musiques contemporaines sont l'unique préoccupation. Elle paraît trimestriellement (en principe) sous la direction de jeunes animateurs, des compositeurs appartenant au milieu du CNSM de Paris : François Nicolas et Antoine Bonnet. La revue est distribuée par les éditions Jean-Claude Lattès. *Entretiens* annonce une volonté de rigueur. Le ton, au demeurant, non dépourvu d'une pointe d'agressivité, peut faire songer, par la forme, à celui des années 50. Quand paraîtra cette chronique, la revue aura publié son troisième numéro. Le premier date d'avril 1986. L'éditorial est sans ambiguïté : «L'entretiens, laps imprécis se définirait par nous comme une nouvelle période de vigilance, d'attention à la création musicale, au discours qui la sert et qui la décrit.» et encore : «Il s'agit des *Entretiens* que parle et écrit, une nouvelle génération de compositeurs,

d'interprètes et de musicologues. Si la musique contemporaine reste notre champ, toute problématique nouvelle peut y introduire des thèmes antérieurs.»

A bon entendre !

Chaque numéro d'*Entretemps* comporte un dossier sur la recherche et l'œuvre d'un compositeur : Helmut Lachenmann dans le numéro 1, Franco Donatoni dans le numéro 2. Il s'agira le plus souvent des professeurs invités des classes de composition du CNSM. Au fil des numéros suivants on devrait lire des dossiers Brian Ferneyhough, Elliott Carter, Klaus Huber et Iannis Xenakis. Le numéro 5 devrait consister en un recueil d'essais d'un seul auteur. L'analyse et la réflexion dominent cette revue qui publiée par des jeunes devrait rencontrer le soutien actif de leurs contemporains et de tous ceux, assez jeunes eux-mêmes pour percevoir leur message. Nous noterons avec plaisir que Bernard Focroulle est le correspondant belge de la revue.

3. L'analyse semble être devenue la préoccupation majeure des années 80. Il en était déjà ainsi depuis un quart de siècle aux U.S.A., alors que chez nous on peut encore s'en tirer, pour enlever une maîtrise en musicologie, en rédigeant un mémoire dont le sujet ne concerne la musique que de biais. Après *Music Analysis* publiée à Londres à l'initiative du professeur Jonathan Dunsby, d'une manière assez inattendue *Analyse Musicale*, revue publiée sous l'égide de la Société française d'Analyse musicale, dont seuls quelques initiés imaginaient à peine l'existence, a fait son entrée dans les milieux pédagogiques en novembre 1985. La revue s'est annoncée comme trimestrielle et elle a tenu sa promesse avec une ponctualité exemplaire. Peut-être doit-on cette exactitude au fait que les responsables de la publication ne sont pas que des amoureux de musique, mais aussi des financiers experts qui montrent autant leur précision dans le soin apporté à la typographie, à la mise en page des textes et à leur reproduction sans bavure, qu'ils sont tenus d'en mettre dans le maniement des nombres et de la statistique. Pierre-Marie Sgard, le directeur de la publication ne semble pas affecté par le préjugé quant aux sujets abordés dans la revue : toutes les musiques sont accueillies. Dans le premier numéro d'*Entretemps*, François Nicolas avait donné à entendre que *Analyse Musicale* n'était pas préoccupée par la musique contemporaine. C'était là brûler les étapes. Dans le dernier numéro paru, d'*Analyse Musicale*, le même Nicolas signe une étude sur la conception du temps musical dans l'œuvre et la théorie de Stockhausen. La musique contemporaine trouvera ici autant de droit de cité que les auteurs le souhaiteront; mais le lecteur trouvera des analyses portant sur toutes les époques et même sur des documents d'origine extracontinentale. *Analyse Musicale* en est aujourd'hui à son sixième numéro. Un thème différent a dominé chacun d'eux, successivement : la perception, les méthodes et techniques d'analyse, le timbre et l'écriture, l'analyse comparée (musique-peinture-littérature), la pédagogie, le temps musical. D'un numéro à l'autre on a vu se diversifier le choix des auteurs. Tous n'ont pu également convaincre : les disciplines traitées sont d'une nature complexe, mais un progrès se marque dans les perspectives. *Analyse musicale* s'adresse en tout premier lieu aux pédagogues : enseignants des conservatoires, des écoles de musique et même des lycées. Pour cette raison, on ne la trouve qu'exceptionnellement en librairie; l'abonnement est ici préconisé, mais chaque numéro peut être obtenu au siège de la revue : 11, rue Saint-Augustin, 75002 Paris. Le danger d'une mauvaise utilisation de cet outil serait que le pédagogue, trop confiant ou trop passif, utilise la matière qui lui est fournie *sur mesure* en se contenant de la reproduire. Procédant ainsi, il ne tarderait pas à se rendre compte qu'acceptant toute méthodologie, il n'en a lui-même aucune.
4. Marquer l'année européenne de la musique par un nouveau projet de revue, tel semble bien avoir été la volonté de Thierry de la Croix et de son équipe en produisant aux éditions de la Différence *Silence*. Rompre avec le bruit de la culture médiatique explique un titre apparemment paradoxal pour une revue musicale. C'est en tout cas ce qui ressort de l'éditorial du premier numéro. Des collaborateurs pressentis, il est dit : «Ils parleront de la musique en soi, de la musique enfin, délivrée de tous ces bruits qui courent et de ces cris sur les toits qui font qu'en définitive l'on ne parle plus que des stars, ces interprètes le plus souvent sans ciel, qui brillent par mascarade ou ignorance.» Une mise en page et des maquettes très modernes, un fort volume, voilà les caractéristiques les plus immédiatement frappantes de *Silence*. La typographie est serrée mais aérée par des pages blanches ou décorées par un dessin sobre et symétrique. D'emblée cette revue s'est annoncée comme trimestrielle mais le rythme de parution est plus lent : trois numéros en deux ans. Le premier a pour objet les musiques contemporaines; le second, Bach; le troisième, Liszt (anniversaires obligent). Ces petites célébrations font parfois sourire mais elles ont du bon, elles justifient ou raniment un intérêt. On les regrette d'autant moins quand il s'agit de compositeurs vivants, circonstance qui devrait nous valoir un numéro Stockhausen au début de 1988. Entre-temps, on aura lu un numéro Debussy, favorisé par l'édition critique entreprise par François Lecure et dont les premiers volumes nous parviennent progressivement. Un numéro sur les mutations observables dans notre société, en relation avec la musique, est également au programme de *Silence* en 1987. Impossible de passer ici en revue les sommaires des trois numéros parus sans se montrer injuste pour les auteurs : les contributions sont trop nombreuses. Les sommaires sont vraiment très denses. Une dizaine de compositeurs ont eu droit à la parole dans le numéro sur les musiques contemporaines et leurs propos sont entourés d'une substantielle réflexion esthétique due tant à

des interprètes qu'à des critiques ou à des philosophes. Quant aux numéros anniversaires, ils n'ont rien de simplement philologiques, archéologiques ou nostalgiques : Kagel, Radulescu et Boucourechliev, parlent de Bach à partir de leur propre trace et de leur volonté d'affirmation. «Douter de Dieu, croire en Bach.» écrit Kagel pour nous parler de la Passion selon Bach.

5. et 6. Enfin deux autres revues sont venues auréoler cet horizon en décembre dernier. La première d'entre-elles *inHarmoniques* produite par l'IRCAM et distribuée par les éditions Christian Bourgois; la seconde, *les Cahiers du CREM* (Centre de recherche en esthétique musicale) publiés à l'initiative du département de musicologie de l'université de Rouen.

inHarmoniques sera une publication semestrielle. Par son aspect luxueux elle rivalise avec *Silences*, mais ici les contours dessinés sont plus sobres et plus découpés. Le thème du premier numéro est *le temps des mutations*. Le ton général de la publication est donné par son rédacteur en chef Marc Jimenez, le traducteur de la *Théorie esthétique* d'Adorno, lui même auteur d'une importante thèse sur la pensée de ce philosophe : *Adorno et Modernité*, vers une esthétique négative (Klücksieck 1986). Pierre Boulez est, comme il se doit, le directeur de la revue. Il y publie un article aussi troublant que recommandable, intitulé *Le système et l'idée*, parodie non déguisée du titre donné à la publication posthume des écrits esthétiques de Schoenberg.

Les cahiers du CREM sont animés par la pianiste et musicologue Michèle Biget et le musicologue et compositeur Pierre-Albert Castanet. La revue promet d'être trimestrielle et, comme ses consœurs, de travailler par thèmes. Le thème du premier cahier, (numéro double 1 et 2) est *le nombre*. Rien d'étonnant, en dépit des formes de sensibilité qui répugnent à accepter l'évidence. Même si la musique est appelée à transcender le nombre, elle le contient irrémédiablement. Le sommaire du numéro est hautement diversifié, de sorte que le nombre n'engendre pas l'ennui mais parfois, au contraire, une pointe d'humour se perçoit. L'équipe des *Cahiers du CREM* est consciente qu'il reste un effort à faire quant à la typographie, mais elle promet que ce sera chose faite dès la prochaine livraison. La distribution de la revue n'est pas actuellement couverte par une maison d'édition; les numéros et abonnements peuvent être obtenus au siège de la revue : Institut de musicologie, Faculté des Lettres et Sciences humaines de Rouen, rue Lavoisier, 76.130 Mont Saint-Aignan.

Si nous avons abordé les nouvelles revues avant d'avoir évoqué la RIMF. Revue Internationale de Musique Française, c'est que les pédagogues pourraient nous adresser le reproche de les mener vers des domaines qui les concernent peu. Quoi qu'il en soit, la RIMF paraît trimestriellement avec une régularité impeccable depuis 1978. La revue est gérée par la musicologue Danièle Pistone qui y a publié des articles extrêmement documentés; elle est distribuée par Champion-Slatkine. Si cette revue a le mérite de son sérieux, elle nous conduit le plus souvent vers une musicologie de musée, responsable du retard considérable de la musicologie française dans le cadre international et de l'évolution des sciences humaines. Pourquoi Danièle Pistone ne donne-t-elle pas à sa publication un coup de fraîcheur ? On aurait pu croire qu'une fenêtre s'ouvrirait avec le n° 18 (novembre 1985) qui proposait un dossier sur *le modernisme musical français*, mais le titre n'était malheureusement pas trompeur, il y avait là en effet plus de modernisme que de réelle modernité. En formulant un souhait de reconversion à cette publication, nous retiendrons cependant son souci, trop peu partagé ailleurs d'informer à propos des mémoires et thèses en musicologie reçues tant en France qu'à l'étranger. Il ne serait pas équitable de terminer cette brève revue des revues, sans rappeler celles dont le rythme de parution est plus irrégulier ou plus lent, et qui ont aussi souvent plus d'ancienneté. Il en est ainsi des revues émanant des universités et des sociétés de musicologie : belge, suisse, française et canadienne.

Le dernier volume publié par la *Revue belge de Musicologie* (XXXLX-LX 1985-86) regroupe les communications qui ont été présentées au colloque Lassus dont Fernand Leclercq avait eu l'initiative à Mons en octobre 1982. En appendice, une bonne initiative a été de publier la liste des mémoires et des thèses qui ont été défendus dans les sections de musicologie de nos universités. Si parmi ces travaux il en est heureusement dont la lecture peut rendre service et qui devraient pouvoir être publiés, le sujet de beaucoup fait sourire et ne contribuera pas à renforcer la réputation de la discipline.

La *Revue de Musicologie* publiée par la Société française, voudrait sortir de l'ambiance poussiéreuse et elle y parvient de plus en plus souvent par des travaux techniques. De très bonnes études ont concerné, ces dernières années, l'ethnomusicologie avec les contributions de Rouget, Lortat-Jacob, Arom entre autres dans le numéro spécial Schaeffner (tome 68 1982); Arom (tome 70/1 1984), Düring (tome 71 1985). Les praticiens de la musique ancienne liront également avec profit des approches de tempéraments inégaux par Meyer et Kellner (ibis). Dans le dernier numéro paru (tome 72, 1986 n° 1) on lira avec intérêt *Le parti pris d'écrire / compte tenu des sons : Anton Webern*, par François Nicolas. Mais on ne se détournera pas non plus d'un article de Ursula Günther qui poursuit ses recherches sur la *genèse du Don Carlos* de Verdi. Parmi ces revues, très active est celle des universités canadiennes gérée par deux comités de rédaction, l'un de langue française, (J.J. Nattiez), l'autre anglaise. (A.M. Gilmore). Six volumes ont été publiés jusqu'ici. Le dernier paru (1985) me paraît dominé par un essai du psychologue Michel Imberty sur des problèmes touchant l'analyse perceptive avec pour toile de fond

la *Cathédrale engloutie* de Debussy, et une étude de François Decarsin sur *Petrouchka*. Dans la section anglaise de la revue, le point de mire sera plutôt un travail sur les théories répertoriées de la musique indienne nord-américaine signé par Wendy Wickwire. On voudrait aussi signaler que la *Revue des universités canadiennes* semble plus que d'autres être orientée vers le compte-rendu de publications et ouvrages significatifs.

La *Revue musicale* que Henry Prunières avait fondée et rendue célèbre dans les années 20, reprise depuis de nombreuses années par l'éditeur Richard Masse, a continué de publier des numéros occasionnels. Parmi les plus récents, on ne peut omettre de noter le volumineux numéro *Berio* édité par Ivanka Stojanova à l'occasion du soixantième anniversaire du compositeur (1985 n° 375/76/77). Ce volume propose, sur l'œuvre du musicien, une documentation fondamentale qui n'avait jusque là aucun équivalent en français. On voudrait aussi signaler le très important numéro sur les compositeurs des années 70 que François-Bernard Mache a dirigé sous le titre : *Les Malentendus* et dont on peut dire que tous les articles sont à lire (n) 314/15 (1978). On regrettera toutefois ici quelques absents de marque.

Trois publications de circonstance ont encore marqué les années 85 et 86. En mars 1985, un numéro de la revue *Esprit* a été publié 25 ans après le célèbre numéro de juillet 1960 qui avait été dominé par la prise de position de l'écrivain Michel Butor en faveur d'une musique réaliste. Une nouvelle synthèse a été tentée sous la direction du sociologue Pierre-Michel Menger, auteur du *Paradoxe du musicien* (Flammarion 1983), un ouvrage majeur de sociologie musicale. Tous les articles ont ici un poids et peuvent être lus. Parmi eux, ceux de Jean-Claude Risset et de Hugues Dufourt, resteront peut-être les plus instructifs.

Les ouvrages que je voudrais encore proposer à la méditation des musiciens pour clore ce tableau de la pensée musicale collective en français, ne sont pas, à proprement parler, des revues mais ils en ont la physionomie. Le premier paru sous le titre quelque peu énigmatique *Quoi / quand / comment* rassemble des communications et des conférences présentées dans un colloque qui s'est tenu à l'IRCAM sur la recherche musicale en février 1983. L'ouvrage a paru sous la responsabilité du compositeur américain Tod Machover; il fait le point sur le concept de recherche et ses modalités les plus avancées (Bourgeois-IRCAM 1985). Le second collectif a été édité par Jean-Pierre Derrien sous le titre *Perspectives du 20^{ème} siècle, Images de la musique française* (Sacem-Papiers 1986). Il s'agit d'un apport de pensées qui contribue à bien situer l'événement musical contemporain. Ce livre a eu comme source ou prolongement une semaine d'émissions sur France-Musique dans la série *le matin des musiciens*. On souhaiterait que ce type de radio devienne un modèle pour notre quotidien.

Célestin Deliège

Bibliographie

L'actualité partielle des publications dans le domaine musical, ou une liste de parutions récentes, d'ouvrages sortant des sentiers battus, de références classiques de pédagogie musicale.

Partitions

Collection Mosaiques - Auteurs *Debussy, Schubert, Lully, Mozart*
Ed. Rideau Rouge, Paris, s.d.

Propositions pour l'étude d'une œuvre, d'une forme, d'un thème, d'une esthétique ou d'une époque. Pour le déchiffrement instrumental et vocal, le chant, la forme musicale, des textes de références présentés et illustrés.

Revue

Orval, José : *Les problèmes actuels de l'enseignement artistique dans les académies de musique.*

Musique - Musiques, n° 5, juin 1984

Les problèmes d'ordre structurel et les mesures de restriction dictées par les rigueurs de la situation économique engendrent des difficultés réelles pour les académies. José Orval en tire les conséquences tant sur le plan de l'organisation des études que sur celui des méthodes utilisées et de leur efficacité.

Goldman Henri : *Oui, ça peut s'apprendre !* Plaidoyer pour une formation à la chanson
Musique - Musiques, décembre 1986

Est-il logique, souhaitable et glorieux qu'entre une musique savante pour amateurs distingués et les exploits du Grand Jojo, il n'y ait rien, s'interroge l'auteur.

Comme toute discipline artistique, la chanson a besoin d'un système d'enseignement, d'une formation à la fois dans l'éducation générale, à l'académie et dans un cadre professionnel.

Musique - Musiques

Bulletin du Conseil de la Musique de la Communauté Française de Belgique.

Trois numéros sont prévus pour 1987. Un thème principal sera chaque fois choisi et confié à plusieurs spécialistes qui nous feront part de leurs réflexions.

(Abonnement de 500 frs au compte 240-006710-21 de *Musique - Musiques*).

Guides

Musique pratique 1986. Où trouver son instrument ? Où choisir d'apprendre à en jouer ? Les vraies adresses — Les bons conseils

Ed. Alphonse Leduc, Paris.

Car il y a deux étapes à franchir pour commencer la musique : l'achat du premier instrument et la quête du professeur. Donc, quoi acheter et où apprendre. Avec une liste des éditeurs de partitions et de méthodes, les conseils de personnalités comme Michel Portal, Sapho ou encore Michel Dalberto et Didier Lockwood.

A vous de jouer avec ce guide... français.

Guide du musicien amateur et professionnel.

Les Guides du CENAM, Paris 1985.

Faites de la musique ! Un guide clair et pratique pour s'informer sur les concours, les métiers, les concerts ou les festivals. Pour savoir où apprendre et pratiquer, car agir en musique ou en jouer entraîne toujours des choix.

Réservé à la France...

Guide de la musique ancienne.

Les Guides du CENAM, Paris 1986

Un état de la pratique des musiques anciennes en France.

Associations, centres d'étude, ensembles vocaux et instrumentaux, bibliothèques, musées, stages, conservatoires, éditeurs, salons, festivals... On ne les compte plus. Ou plutôt si. On sait où ils se trouvent et ce qu'ils font.

Doctor Jazz ? Actes du Colloque International Pédagogies du Jazz. Mulhouse 28-30 septembre 1984

CENAM (Centre National d'Action Musicale, rue Vivienne, 51 — 75002 Paris)

Où l'on a parlé d'apprendre l'improvisation, de quelle école, quel cursus, du jazz au Conservatoire, de l'instrument, l'orchestre; parce qu'il faut être là au moment où les mentalités et les situations changent.

Le jazz, la première musique à être le fruit des efforts et des passivités conjuguées de trois continents.

Livres

Green, A.M. : *Les Adolescents et la musique.*

Collection Psychologie et Pédagogie de la musique. Editions EAP, France 1986.

L'ouvrage comble des lacunes et ouvre une voie en sociologie de la musique. Par une enquête bien échantillonnée, l'on apprend les choix et les conduites d'une classe d'âge socialement située vis-à-vis de la musique.

Un livre qui ne se limite pas à l'aspect de la consommation ou de la pratique musicale, parce que la culture ne peut uniquement se définir par le contenu ou le genre de musique écoutée et appréciée, mais également par les relations entretenues avec la musique.

Bachman, Marie-Laure : *La Rythmique Jaques-Dalcroze. Une éducation par la musique et pour la musique.*

Editions de la Baconnière, Neuchâtel 1984.

Dans un dialogue constant entre la pensée originale de son fondateur et la réflexion ou l'expérience de praticiens actuels, l'auteur s'attache à dégager à la lumière de théories plus récentes ce qui fait aujourd'hui l'intérêt et la valeur éducative de cet important système pédagogique.

«Dans notre course au progrès et à la liberté, ce sont les traditions qui, pour la plupart, nous mettent des bâtons dans les roues. Il y a certains faits, certaines idées que tout le monde accepte...» (Emile Jaques-Dalcroze).

Bustarret, Anne H. : *La Mémoire enchantée. Pratique de la chanson enfantine de 1850 à nos jours.*

Coll. Enfance heureuse. Les Editions Ouvrières, Paris 1986.

L'ouvrage retrace la trajectoire de la chanson enfantine en s'attachant à sa pratique : avec la famille, à l'école, dans les chorales...

Les différents genres de chansons et leurs fonctions y sont mises en valeur.

Après un tracé historique, le livre suit de près la pratique de la chanson à chaque âge de l'enfance.

Un dictionnaire — répertoire des chanteurs, auteurs et compositeurs, une bibliographie, une discographie clôturent la *Mémoire enchantée*.

Sous la direction de Jean-Claude Lartigot : *Pédagogie fondamentale.*

Repères bibliographiques à l'intention des musiciens et des danseurs enseignants.

Institut de Pédagogie Musicale, Paris 1986.

«Comment Gargantua fut mis soubz aultres pedagoges.

A tant son pere aperceut que vrayement il estudioit très bien et y mettoit tout son temps, toutesfoys qu'en rien ne prouffitoit et, que pis est, en devenoit fou, niays, tout resveux et rassoté. De quoy se complaignant... entendit que mieulx luy vaudroit rien n'apprendre que telz livres n'estoit que besterie et leur sapience n'estoit que mouffes, abastardisant les bons et nobles esperitz et corrompent toute fleur de jeunesse.»

(Gargantua, Chapitre XV)

L'esprit du Moyen-Âge, vu à travers ses méthodes d'éducation... Mais déjà à l'époque, les humanistes menacent; l'imprimerie, l'influence d'Erasmus, l'œuvre de Rabelais balayaient les conceptions médiévales au profit de l'idéal antique, une formation harmonieuse de l'esprit et du corps. Est-on aujourd'hui si éloignés de ces critiques de la méthode; la pédagogie moderne n'est-elle pas proche de cet idéal humain qui veut faire de Gargantua un humaniste et un gentilhomme ? Les querelles en matière d'éducation sont au XXème siècle comme au XVIème, toujours d'actualité... n'aurait-on pas avancé depuis ?

Bien que l'idéal pédagogique n'existe pas, il est des conseils, des repères, des expériences qui doivent aider tout éducateur dans sa tâche quotidienne; il est des façons d'aborder les embûches du *terrain* pour que la transmission du savoir soit la plus harmonieuse et la plus efficace possible.

L'éthylisme bibliographique se révèle souvent inutile, il est toutefois des livres qui aident l'enseignant d'éducation musicale. L'Institut de Pédagogie Musicale a publié en ce sens en 1986 un cahier de repères bibliographiques de pédagogie fondamentale destiné aux musiciens et aux danseurs enseignants; parce que la pédagogie doit servir la musique.

Comme le dit très justement Pierre Boulez : «Si quelqu'un vient à vous... c'est dans l'espoir — même inavoué ou refoulé — que vous le contraindrez et que, par cette contrainte, il acquerra les qualités qui lui font défaut. La contrainte, ou, plus exactement la discipline, n'a rien à voir avec le dressage. Mais le libéralisme est bien décevant... On ne saurait être libéral avec des êtres non encore formés, puisqu'ils hésitent eux-mêmes sur la direction à prendre; ce libéralisme, le plus souvent, est signe d'impuissance, d'incapacité à enseigner, ou dénote un manque d'intérêt pour les problèmes de ceux qui vous font confiance.»*

Le développement d'une réflexion critique sur l'enseignement artistique, l'évolution qualitative et quantitative de la demande musicale, la reconnaissance de toutes les musiques ont changé le

Boulez, Pierre : *Potins de repère,*
Christian Bourgois, Paris 1981.

monde musical. L'élève, formé dans les filières traditionnelles, est souvent en retard par rapport aux techniques et à la culture musicale contemporaines; alors qu'il devra jouer plus tard le rôle de modèle, capable de maîtriser les différents stades de l'éducation.

Le maître qui aura choisi sa tâche d'éducateur en toute responsabilité, devra acquérir l'information par la recherche continue de documents, par l'acquisition d'une expérience pédagogique, par une réflexion sur les didactiques et une formation à la pédagogie fondamentale. En cela, l'ouvrage de l'IPM éclaire le lecteur par des commentaires succincts sur les plus intéressantes publications en matière de psychologie de l'enfant et de l'adolescent, de psychosociologie, de psychanalyse, de sociologie et éducation, de réflexion générale sur les grands courants de la pédagogie du XXème siècle, sans oublier la danse et les réflexions sur la musique, sa perception et son enseignement.

La musique est chose sérieuse : «pour bien écouter... encore faut-il l'entendre, et pour l'entendre, il faut savoir...»*

Michel, François : Le Silence et sa réponse, J.C. Lattès, Paris 1986.

Christine Gyselings

Courrier des lecteurs

Les articles que vous venez de lire correspondent-ils à vos idées, votre expérience ? Etes-vous d'accord, pas d'accord, et pourquoi ?

Donnez vie à *Orphée apprenti*. Faites-nous connaître vos opinions, pour que ces *Cahiers* deviennent un moyen de communication entre pédagogues.

Calendrier

Belgique

Renseignements : C.R.F.M.W.
041/23.22.98

Lieu : Facultés N.D. de la Paix, rue
Grandgagnage, 21 - Namur.
Renseignements : 081/30.11.95

France

Lieu : IRCAM, Salle de réunion,
20 b. 30

Lieu : Centre Georges Pompidou, Petite
salle, 1er sous-sol, 15 b.

Lieu : IRCAM, salle de réunion,
20 b. 30

Renseignements : IRCAM,
rue Saint-Merri, 31
75004 Paris, tél. 1/42771233

Renseignements : A.D.I.A.M. 91
Place des Miroirs, 105
91000 Evry, tél. 68782863

- Centre de Recherches et de Formation Musicales de Wallonie
Conservatoire Royal de Musique de Liège
 - Lundi 27 avril 1987 17h. (Conservatoire de Liège, Salle 27)
Conférence : David Wessel (IRCAM, Paris) : *La perception et le contrôle du phrasé musical*
 - Mardi 28 avril 1987 10h. (Conservatoire de Liège, Salle 27)
Séminaire : David Wessel : *Environnement et programmation musicale basée sur LISP*
J.P. Boon : *Dynamique complexe des séquences musicales*
 - Mardi 28 avril 1987 17h. (Conservatoire de Liège, Salle 27)
Conférence - débat : Jürgen Habermas : *La modernité, un projet inachevé : consensus social et agir communicationnel*
 - Mardi 12 mai 1987 17h. (Conservatoire de Liège, Salle 27)
Conférence - débat : animé par Michel Schoonbroodt : *La nouvelle querelle de l'humanisme*
- Association pour la recherche, l'enseignement et les applications de la musicothérapie en Belgique — A.R.E.A.M.
 - Jeudis 12 - 19 - 26 mars, 2 - 23 - 30 avril, 7 - 14 - 21 mai, 4 juin 1987,
de 18h.30 à 21h.30
Atelier d'évolution par les techniques musicales. Animateurs : Christine Ypersiel-Leurquin, musicothérapeute; Maurice Gilson, psychologue.
- IRCAM . Cours d'analyse musicale
 - Oeuvre étudiée : Coro de Luciano Berio
Cours : vendredi 8 mai 1987 et vendredi 29 mai 1987
Séminaire : mercredi 13 mai 1987
Cours : vendredi 5 juin 1987
Séminaires : vendredi 12 et vendredi 19 juin 1987
- IRCAM . Ateliers musique et micro-informatique
 - Samedi 16 mai 1987 : Yann Orlarey : *MLOGO et MIDI-LISP, des langages de composition musicale par ordinateur.*
 - Samedi 13 juin 1987 : Jan Vandenheede : *Le langage PROLOG II en tant que base d'un environnement d'assistance à la composition.*
 - Samedi 27 juin 1987 : Tristan Murail : *Composition musicale assistée par ordinateur*
- IRCAM . Séminaires de composition
 - Jeudi 30 avril 1987 : Michaël Obst
 - Lundi 4 mai 1987 : Marco Stroppa
 - Mardi 5 mai 1987 : Kaija Saariaho
 - Jeudi 7 mai 1987 : Helmut Lachenmann
 - Vendredi 15 mai : Edison Denisov
 - Lundi 18 mai 1987 : Klaus Huber
 - Mardi 2 juin 1987 : Ichiro Nodaira
- IRCAM . Cours de Pierre Boulez au Collège de France : *Invention, technique et langage en musique*
 - Cours : vendredi 15 - 22 et 29 mai 1987 Collège salle 8, 16h.30
 - Séminaires : samedis 9 - 16 - 23 et 30 mai, 6 juin 1987 IRCAM, salle de réunion, 17h. à 19h.
- Stages de pédagogie musicale en Ile-de-France, stages de formation permanente
 - *Pédagogie de la formation musicale* . Stage proposé par le Conseil Technique et Pédagogique de l'Essonne
Evry, novembre et décembre 1987

Renseignements : Centre d'Etudes
Polyphoniques et Chorales de Paris,
rue de la Bruyère, 9 - 75009 Paris, tél.
1/42810433

Renseignements : cf. stage de pratique
vocale

Renseignements : Centre d'Etudes
Polyphoniques et Chorales de Paris,
9, rue La Bruyère, 75009 Paris,
tél. 1/42810433

- *La pratique vocale et chorale en formation musicale*, stage proposé par le Centre d'Etudes Polyphoniques et Chorales de Paris
8 - 9 - 10 mai 1987 de 10h. à 18h. à Paris
6 - 7 - 8 juin 1987
- *Formation vocale*, stage proposé par le Centre d'Etudes Polyphoniques et Chorales de Paris
8 - 9 - 10 mai 1987 de 10h. à 18h. Paris
6 - 7 - 8 juin 1987
- Centre d'études polyphoniques et chorales de Paris
 - Cours professionnel . Week-ends stylistiques
 - . *Rossini*, Responsable : Michel Piquemal, avec la participation de l'Ensemble Vocal Stéphane Caillat
16 mai 1987, de 16h. à 20h. et 17 mai 1987, de 10h. à 18h.
Lycée Henri IV, Paris
 - . *Mendelssohn*, Responsable : Jos van Immerseel
13 juin, de 16h. à 20h. et 14 juin 1987, de 10h. à 18h.
Lycée Henri IV, Paris
 - Etudes de répertoires et assistance aux répétitions
 - . *Le Volkslied romantique*, Responsable : Frans Moonien
23 mai, de 16h. à 20h. et 24 mai 1987, de 10h. à 18h.
Lycée Henri IV, Paris
 - Chœurs d'enfants
 - . *Stage de direction de chœurs d'enfants*, Responsables : Patrick Marco et Didier Bouture
Calendrier non encore déterminé, cours le samedi de 9h. à 13h.

Renseignements : Centre d'Etudes
Polyphoniques et Chorales de Paris,
rue de la Bruyère, 9 - 75009 Paris, tél.
1/42810433

Renseignements : cf. stage de pratique
vocale

Renseignements : Centre d'Etudes
Polyphoniques et Chorales de Paris,
9, rue La Bruyère, 75009 Paris,
tél. 1/42810433

- *La pratique vocale et chorale en formation musicale*, stage proposé par le Centre d'Etudes Polyphoniques et Chorales de Paris
8 - 9 - 10 mai 1987 de 10h. à 18h. à Paris
6 - 7 - 8 juin 1987
- *Formation vocale*, stage proposé par le Centre d'Etudes Polyphoniques et Chorales de Paris
8 - 9 - 10 mai 1987 de 10h. à 18h. Paris
6 - 7 - 8 juin 1987
- Centre d'études polyphoniques et chorales de Paris
 - Cours professionnel . Week-ends stylistiques
 - . *Rossini*, Responsable : Michel Piquernal, avec la participation de l'Ensemble Vocal *Stéphane Caillat*
16 mai 1987, de 16h. à 20h. et 17 mai 1987, de 10h. à 18h.
Lycée Henri IV, Paris
 - . *Mendelssohn*, Responsable : Jos van Immerseel
13 juin, de 16h. à 20h. et 14 juin 1987, de 10h. à 18h.
Lycée Henri IV, Paris
 - Etudes de répertoires et assistance aux répétitions
 - . *Le Volkslied romantique*, Responsable : Frans Moonien
23 mai, de 16h. à 20h. et 24 mai 1987, de 10h. à 18h.
Lycée Henri IV, Paris
 - Chœurs d'enfants
 - . *Stage de direction de chœurs d'enfants*, Responsables : Patrick Marco et Didier Bouture
Calendrier non encore déterminé, cours le samedi de 9h. à 13h.

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 Vanhulst,
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 d'harmonie au Conservatoire Royal de Musique
de Bruxelles.

Arthur Bossart
Célestin Deliège

Inspecteur de l'Enseignement secondaire.
Professeur d'analyse musicale au Conservatoire Royal de Musique
de Liège.

André Dubost

Inspecteur général de la musique
au Ministère de la Culture (France)

André Foulon

Professeur de méthodologie spéciale de l'enseignement du solfège
au Conservatoire Royal de Mons.

Christine Gyselings
Philippe Mercier
Françoise Regnard

Licenciée en musicologie.
Professeur à l'Université Catholique de Louvain.
Professeur de psycho-pédagogie au Conservatoire Royal de
Bruxelles.

Henri Vanhulst
Jean-Claude Wilkens

Chargé de cours à l'Université Libre de Bruxelles.
Conseiller pédagogique à la Fédération des Jeunesses Musicales de
la Communauté française.

Pirli Zurstrassen

Professeur à l'Académie de Musique d'Amay

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 Liets



Conseil de la Musique de la Communauté française de Belgique

Wallonie - Bruxelles