

Orphée Apprenti

Cahiers de pédagogie musicale

The image displays a musical score for 'Orphée Apprenti', consisting of four distinct sections, each labeled as a 'Ricercare' exercise. Each exercise is presented on a grand staff with two treble clefs and a common time signature. The exercises are:

- Ricercare del terzo tuono per b.** (Ricercare of the third tone for B-flat)
- Ricercare del quarto tuono per b.** (Ricercare of the fourth tone for B-flat)
- Ricercare del quinto tuono per b.** (Ricercare of the fifth tone for B-flat)
- Ricercare del sesto tuono per b.** (Ricercare of the sixth tone for B-flat)

The score is written in a style characteristic of early 20th-century pedagogical music, with clear notation for notes, rests, and dynamics. The exercises are arranged in a vertical sequence, with each exercise occupying approximately one-third of the page's height.

Sommaire

Jean Ferrard	Réflexions sur l'organisation des cours d'orgues dans les Conservatoires royaux	3
Christine Gyselings	Entretien avec Ronald Zollman. Les orchestres de jeunes en Belgique	9
Agnès Mabon	Eveil musical à l'école maternelle : Conduites et aboutissements d'un projet expérimental à Bastogne	16
François Gillet	Comprendre les nouvelles technologies appliquées à la musique	20
Georges-Elie Octors	La musique pour percussion	25
Christine Ballman	Aspects du répertoire didactique au 16 ^e siècle	34
André et Yaga Siwy	La technique moderne du violon	38
	Dialogue avec les lecteurs	41
	Bibliographie	44
	Calendrier	45



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

Réflexions sur l'organisation des cours d'orgues dans les Conservatoires royaux. Propositions d'améliorations

L'enseignement de l'orgue : une vieille institution née au XIX^{ème} siècle et qui aurait besoin d'un grand coup de neuf. Jean Ferrard propose des solutions pratiques pour l'adapter à la vie musicale et à la société d'aujourd'hui.

L'enseignement de l'orgue dans les Conservatoires royaux de notre Communauté, conçu pour satisfaire les exigences du métier d'organiste il y a plus d'un siècle ne répond plus aux besoins actuels de la profession : alors qu'on y pratique encore des disciplines virtuellement oubliées, on n'y aborde qu'exceptionnellement certains domaines devenus essentiels. En outre le répertoire étudié est extrêmement limité (à la fois par l'étroitesse des exigences du programme et par manque de temps).

Afin d'adapter le mieux possible cet enseignement aux réalités d'aujourd'hui, nous proposons une réflexion en quatre temps :

1. Description du plan d'études existant,
2. Commentaire et comparaison avec les besoins actuels du métier d'organiste,
3. Adaptation de l'enseignement au Conservatoire royal de Liège,
4. Proposition de nouvelles normes.

1. Les études d'orgue en 1987

Outre les nombreux cours parallèles (dont la fréquentation n'est pas ici mise en cause), les étudiants organistes subissent en fin d'année une épreuve technique comprenant :

- Interprétation d'une oeuvre *technique* (par tradition une sonate en trio de J.S. Bach).
- Accompagnement à vue d'un chant grégorien.
- Harmonisation à vue d'un choral.
- Improvisation.

En outre un examen de lecture à vue obligatoire comporte des lectures dans des styles différents.

A l'examen public, les étudiants présentent un répertoire de quatre pièces :

1. Musique ancienne,
2. Oeuvre de J.S. Bach,
3. Oeuvre romantique,
4. Oeuvre moderne,

dont une doit être d'un auteur belge.

Une oeuvre imposée est donnée lors de l'examen technique. Il arrive rarement que l'on demande à un étudiant de jouer plus de deux oeuvres, outre l'imposé. Il est donc fort possible d'obtenir un premier prix en n'ayant jamais dû jouer d'oeuvre romantique (par exemple) devant le jury.

2. Commentaire et comparaison avec les besoins réels du métier d'organiste

a) L'examen technique

La notion de *technique* (considérée dans l'esprit de cette organisation comme une discipline indépendante et préalable à l'interprétation musicale) existe encore moins à l'orgue qu'aux autres instruments : l'étendue limitée des claviers exclut la pratique des gammes et arpèges (par ailleurs rares dans le répertoire) et, sauf à la fin du XIX^e siècle — époque de l'établissement de nos programmes de cours ! — et dans la première moitié du XX^e siècle, les *méthodes* d'orgue n'ont jamais offert de répertoire comparable à celles de Czerny, Heller ou Paganini, mais consistaient plutôt en des anthologies plus ou moins

savamment graduées; les grands organistes compositeurs n'ont pas non plus, à l'instar de Chopin et Liszt, laissé de répertoire musical à préoccupation technique ou virtuose. Il semble bien que dès les origines, les professeurs d'orgue (Thomas de Santa Maria, Couperin, J.S. Bach...) aient voulu plonger leurs étudiants dans les réalités musicales. En tout cas, le fait de jouer, en dehors du contexte musical d'un programme de récital, une sonate en trio virtuellement sans échauffement relève plus d'un test de résistance nerveuse que de l'interprétation musicale. Les oeuvres de technique transcendante doivent être maintenues au programme des études mais doivent s'inscrire dans le cadre de performances musicales.

b) L'accompagnement du chant grégorien

L'inscription de cette discipline au programme montre le souci qu'avait l'organisateur des cours, de préparer les organistes à une fonction liturgique. Outre le fait que le principe même de l'accompagnement du chant grégorien est mis en question par certains spécialistes, il est clair que cet enseignement perd aujourd'hui tout caractère impérieux, par la disparition quasi-totale de la pratique de ce chant dans l'église catholique (qui par ailleurs fait de moins en moins appel à des organistes pour l'accompagnement musical des offices). La connaissance de la théorie du chant grégorien et de la liturgie catholique (qui ne fait pas partie du programme actuel) est cependant essentielle pour la compréhension d'une grande partie de la littérature d'orgue, ancienne ou moderne, inspirée par ce répertoire.

c) L'accompagnement du choral

Même raisonnement que pour le chant grégorien, à quelques détails près : si la pratique de l'harmonisation du choral n'est pas à mettre en doute, sa réalisation à vue (dans un monde aussi peu protestant que le nôtre) alors que chaque temple possède des livres de cantiques harmonisés ne devrait plus être imposée à tous les étudiants mais plutôt proposée en option à ceux qui désirent s'y perfectionner. Ici aussi, notre préoccupation ne doit pas être de former des organistes susceptibles de desservir les quelques temples protestants de notre Communauté mais bien d'enseigner la connaissance du choral luthérien et de la liturgie protestante, essentielle à une approche du répertoire des musiciens allemands et nordiques.

d) L'improvisation

Jusqu'ici, cette discipline était pratiquée dans deux directions : l'improvisation liturgique (prélude ou commentaire d'un chant, adaptation d'une intervention à la longueur variable de certains moments de l'office) et de concert (pratiquée essentiellement par l'école française). La première pratique devient de moins en moins courante, pour les causes évoquées plus haut (2b). Quant à la seconde, même au Conservatoire National Supérieur de Paris, dernier bastion de l'improvisation de concert, elle n'est plus indispensable à l'obtention du diplôme final. Il ne s'agit pas pour autant de supprimer purement et simplement l'improvisation du curriculum des organistes. Comme l'accompagnement du grégorien et du choral, elle fait partie d'une importante tradition. En outre (et ceci est en quelque sorte un troisième champ d'activité), l'organiste capable d'improviser bénéficie d'un grand avantage lors de l'essai ou de la démonstration d'un orgue. Mais il s'agit ici d'improvisations guidées davantage par la connaissance de l'instrument et des pièces qui s'y rattachent que par le souci d'élaborer une forme musicale ou un commentaire liturgique.

e) La lecture à vue

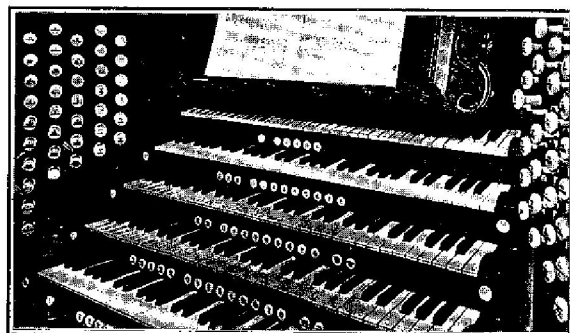
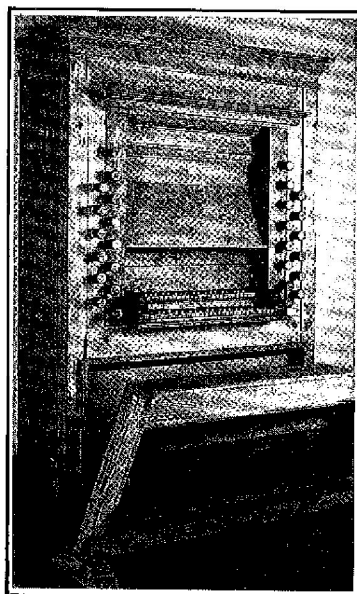
Paradoxe : alors que l'étudiant est censé étudier le répertoire, le grégorien, le choral et l'improvisation à raison d'une heure de cours par semaine soit moins de 30 heures par an, il bénéficie, pour l'étude de cette discipline par nature virtuellement *inenseignable*, d'une demi-heure par semaine.

f) L'organisation du temps

Le point précédent nous y mène en droite ligne : le capital de chaque étudiant permet-il d'aborder l'entièreté du programme dans le temps qui lui est alloué ? Même en tenant compte des 30 minutes dont chacun bénéficie pour la lecture à vue (théoriquement pendant un an seulement), on arrive à une ventilation

approximative de :	grégorien	15'
	choral	15'
	improvisation	15'
	lecture	15'
	répertoire	30'

ce qui représente un strict minimum, pour autant que l'on pratique par tranches de trente minutes tous les quinze jours et non de quinze minutes par semaine. Il n'en reste pas moins que douze ou treize séances d'une demi-heure de cours de disciplines aussi complexes que le grégorien, le choral ou l'improvisation sont totalement insuffisantes pour obtenir des résultats probants. Quant au répertoire, il apparaît clairement que le temps imparti exclut tout élargissement à une matière autre que celle, fort étroite, exigée par le programme de l'examen.



La console de l'orgue de Bach à Arnstadt et les claviers de celui de la cathédrale Saint-Paul à Londres. Il est évident qu'un instrument ne se joue pas comme l'autre. Les spécificités doivent être mieux intégrées dans un programme d'études plus ouvert sur les différentes écoles et époques de l'histoire de l'orgue.

g) Le répertoire

Il ressort de ce qui précède qu'un étudiant normalement doué travaillé dans le cadre du programme officiel de nos conservatoires un maximum de huit pièces et deux sonates en trio ou douze pièces et trois sonates en trio, selon qu'il obtient son premier prix en deux ou trois ans. La classification de ces oeuvres en catégories et les exigences techniques des concours (une oeuvre sans pédale étant déconsidérée par rapport à un trio, par exemple) ne laissent guère le temps d'aborder les répertoires espagnol, italien, français, anglais, des Pays-Bas (notre musique ancienne) des XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles, soit plus de la moitié du répertoire de l'orgue. Quant à l'étude de la musique contemporaine, elle est à peine abordée : certaines pièces marquantes demanderaient à elles seules tout le capital-heures de travail avec le professeur.

S'il est bien vrai que le diplôme supérieur est instauré précisément dans le but de permettre à un étudiant d'élargir son répertoire, il faut quand même constater que cette étude est complémentaire et facultative et que seul le diplôme de premier prix a une valeur légale. Relevons au passage cet autre paradoxe qui veut qu'un étudiant du niveau supérieur, libéré des disciplines parallèles (à

l'exception de l'improvisation), en principe de moins en moins dépendant de son professeur, dispose de 2 heures de cours par semaine.

b) Les lacunes

Après avoir évoqué les disciplines qui sont restées au programme bien que leur utilité soit de moins en moins établie dans le métier d'organiste aujourd'hui, il faut citer quelques aspects bien négligés :

1. L'histoire de la littérature de l'instrument est envisagée trop superficiellement au cours d'histoire de la musique pour permettre à un étudiant organiste d'en tirer profit. Elle est d'ailleurs liée à la connaissance des divers types d'orgues et des différentes écoles de facture.
2. La connaissance de la technique de la facture d'orgues, outre le fait qu'elle permet de mieux se servir de l'instrument, est indispensable pour assurer le rôle de conseiller ou d'expert dans les restaurations d'instruments anciens ou les projets d'orgues neufs. Par tradition, cette tâche est accomplie par les organistes, au moins en ce qui concerne l'instrument dont ils sont titulaires.
3. L'étude approfondie des pratiques d'interprétation (*performance practice*, *Aufführungspraxis*) est aujourd'hui une exigence, non seulement pour la musique ancienne, mais aussi pour les esthétiques plus proches de nous. La lecture et la critique des traités, préfaces, tables d'ornements et de registration ainsi que la connaissance des techniques d'édition (critique du texte, choix des sources, transcription de tablatures etc.) sont devenues essentielles à une lecture responsable du texte musical.

i) L'organisation des examens

Le caractère ambigu de l'examen technique a été évoqué plus haut. Il faut aussi souligner qu'on accepte de plus en plus difficilement aujourd'hui de jouer sur un même instrument des musiques d'esthétiques aussi différentes que, par exemple, Frescobaldi, Bach et Franck. L'organisation actuelle des examens oblige cependant, dans son principe, les étudiants à s'exercer dans des conditions que leurs professeurs leur demandent, à longueur d'année, d'éviter ! Mentionnons ici aussi la déception des étudiants — et du professeur — quand le fruit des efforts de toute une année de travail se concrétise dans le choix fait par le jury de deux oeuvres — de préférence pas trop longues... — sur l'ensemble du programme préparé. Et rappelons que la mise en place, sur l'orgue du concours, des registrations d'une grande oeuvre romantique ou contemporaine peut représenter un travail très important, alors qu'on ne pourra peut-être pas en présenter le fruit !

3. Un moyen terme : l'adaptation du programme au Conservatoire royal de Liège

Avec l'accord de la direction du C.R.M. de Liège, les dispositions suivantes sont appliquées depuis trois ans en vue de résoudre partiellement les problèmes énoncés ci-dessus :

a) Organisation des cours

- Le capital horaire de la classe (y compris la demi-heure de lecture) est réparti comme suit : chaque étudiant (premier prix) travaille le répertoire une heure par semaine avec le professeur titulaire. Les étudiants au niveau du diplôme supérieur ont une heure et demie de cours.
- L'improvisation est travaillée une demi-heure avec un assistant; lors de la première année, les étudiants ne travaillent qu'un mode authentique et un mode plagal. Leur examen est réalisé à vue. En deuxième année, ils préparent quatre chants dans chaque mode et le jury choisit deux accompagnements parmi les trente-deux présentés.
- L'accompagnement du choral n'est pas travaillé, tenant compte du fait qu'il fait partie du programme d'harmonie pratique, suivi en tant que cours parallèle.
- La lecture à vue n'est approchée qu'avec les étudiants qui y rencontrent des difficultés.
- Un cours collectif d'une heure est organisé chaque semaine : à tour de rôle,

les étudiants y présentent un exposé préparé sur un sujet précis et distribuent un résumé accompagné d'une bibliographie.

Le système n'est possible qu'au prix de quelques aménagements des dispositions officielles. En particulier, la réaffectation du temps imparti à la lecture à vue et d'une partie des heures attribuées aux élèves inscrits au diplôme supérieur ainsi que la suppression de l'étude du choral. Par le biais du cours collectif (par ailleurs essentiel à l'établissement d'un bon esprit de corps dans la classe), chaque étudiant bénéficie en fait d'une heure de cours supplémentaire. Pour être complet, signalons des activités *extra-curriculaires* : récitals de classe, excursions et visites d'orgues, contact avec les classes d'autres Conservatoires, belges et étrangers, conférences par des professeurs invités et, chaque année, un voyage de cinq ou six jours à l'étranger.

b) Organisation des examens

La partie à proprement parler *technique* se déroule à huis-clos, sur l'orgue de la classe. L'après-midi du même jour, on joue en public le répertoire de musique ancienne, pour lequel l'instrument convient, y compris la sonate en trio, qui prend ainsi place dans un meilleur contexte. L'examen *public* se déroule sur un autre instrument (Laeken, en attendant que la ville de Liège dispose d'un orgue d'esthétique symphonique en bon état).

On y entend le répertoire romantique et moderne ainsi que l'imposé.

Les avantages de ces dispositions sont :

- meilleure adéquation de l'orgue au répertoire,
- possibilité pour les étudiants de faire entendre tout le répertoire étudié (en deux fois trente minutes).

Les inconvénients :

- complication du système de cotations (les points des oeuvres anciennes, non inclus dans la cote technique, doivent être mémorisés),
- l'imposé doit toujours être une oeuvre romantique ou moderne.

Cette procédure permet, dans une certaine mesure, de pallier les faiblesses du système. Il serait cependant souhaitable qu'elle n'impose pas les légères déviations qu'elle entraîne par rapport aux dispositions officielles. Mais, à partir du moment où l'on envisage de remettre en question l'organisation des cours, pourquoi ne pas imaginer une refonte plus complète ?

4. Propositions de nouvelles normes

Le principe général suit celui des *crédits* pratiqué dans les universités américaines : l'obtention du diplôme est soumise à la réussite d'épreuves imposées et à l'étude d'un certain nombre de disciplines à choisir parmi un éventail.

Seraient obligatoires :

- un récital de 40 à 45 minutes de musique ancienne comprenant au moins une oeuvre française, une espagnole, une italienne, une des Pays-Bas et une d'Allemagne du Nord,
- un récital de 40 à 45 minutes de musique de J.S. Bach comprenant au moins un grand prélude et fugue, un grand choral orné et une oeuvre en trio (choral ou sonate),
- un récital de 40 à 45 minutes de musique romantique et moderne comprenant au moins une oeuvre écrite après 1950.

Si on souhaite conserver la notion de second prix et de premier prix, il peut être demandé de jouer le premier récital au choix du candidat, à l'issue de la première année (second prix) et de soumettre l'attribution du premier prix à l'exécution des deux autres (la même année ou en deux ans).

Seraient considérés comme option :

- l'improvisation (30 x 30', individuel),
- la liturgie catholique (y compris l'accompagnement du grégorien) (30 x 30', individuel),
- la liturgie protestante (y compris l'accompagnement du choral) (30 x 30', individuel),

- la liturgie protestante (y compris l'accompagnement du choral) (30 x 30', individuel),
- la lecture à vue et la transposition (30 x 30', individuel),
- l'accompagnement et la basse chiffrée à l'orgue (30 x 30', individuel),
- l'histoire de la facture d'orgue et la technologie de l'instrument (15 x 60', collectif),
- les pratiques d'interprétation (15 x 60', collectif),
- l'histoire de la littérature d'orgue (15 x 60', collectif).

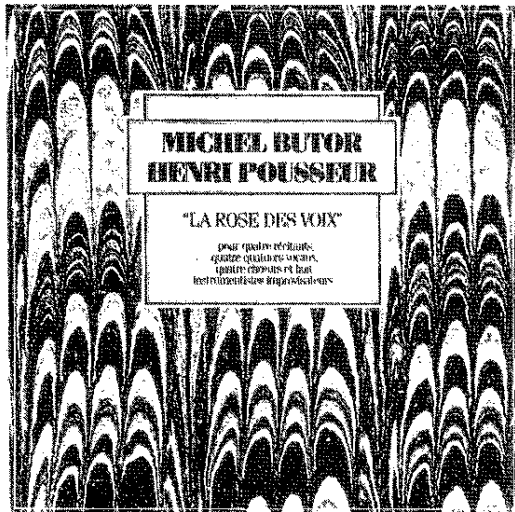
L'obtention du second prix serait soumise à la réussite d'une épreuve clôturant l'étude d'une de ces disciplines; l'obtention du premier prix, de deux autres de ces branches. En outre, il serait obligatoire de choisir au moins une option dans les cinq premiers (qui impliquent un enseignement individuel), et une dans les trois derniers (qui impliquent un enseignement collectif). Les cours collectifs se donneraient par semestre, ce qui permettrait à chaque étudiant de suivre ceux de son choix en deux ans. Ce programme est réalisable dans les limites des attributions *heures/élèves* actuelles (1 h. + 1/2 h. de lecture par élève pour le premier prix, 2 h. pour le diplôme supérieur). L'expérience menée à Liège établit cependant qu'il est plus réaliste de prévoir 2 h./élève pour le 1er prix et 1 h. 1/2 pour le diplôme supérieur. Selon les années, cette norme n'apporte pas de variations significatives au nombre total d'heures. Une discussion de ces propositions avec les autorités concernées par la qualité de l'enseignement dans nos Conservatoires royaux devrait pouvoir mener, sans entraîner de conséquences sur le plan budgétaire à une sérieuse amélioration du programme des cours d'orgue. Je suis prêt à participer à cette réflexion et souhaite vivement qu'une organisation répondant le mieux possible aux besoins de la profession et aux aspirations des étudiants, puisse fonctionner dès la prochaine rentrée des classes.



Michel BUTOR / Henri POUSSEUR IGL 028

«LA ROSE DES VOIX» pour quatre récitants, quatre quatuors vocaux, quatre chœurs et huit instrumentistes improvisateurs.

«La Rose des Voix» a été conçue par ses deux auteurs comme une rencontre musicale des musiques des quatre coins du monde. Des musiques populaires venues de tous les continents et véhiculant non seulement leur propre texte mais aussi des extraits littéraires provenant des mêmes régions culturelles, s'organisent en une sorte de grande rose que les participants vont effeuiller peu à peu.



Récitants: Michel BUTOR, Amid CHAKIR, Marianne POUSSEUR, Françoise WALOT.

Chanteurs solistes: *Quatuor Nord* - Dominique VERKINDEREN, Marc BARBIER, Philippe POOT, Jan DEPUYDT. *Quatuor Est* - Anne VAN OUTRYVE, Betty VAN DEN BERGHE, Philippe VAN ISACKER, Frits HOFSTEENGE. *Quatuor Sud* - Lieve MONBALIU, Anne-Marie ROGIEST, Stéphane LEYS, Frits VANHULLE. *Quatuor Ouest* - Chris NIEUWENHUYSEN, Jos BEKKER, Alex MAGRI, Pieter COENE.

Instrumentistes: Jean-Pierre PEUVION (*clarinettes*), Garrett LIST (*trombone*), Pierre VAIANA (*saxophones*), Jean-Pierre URBANO (*guitares*), Denis POUSSEUR (*claviers*), Francis DANLOY (*basse et accordéon*), Michel DEBRULLE et Antoine CIRRI (*batteries*).

Chœurs: Les compagnons du Champeau, direction Emmanuel POIRE (*Nord*) L'Ensemble vocal, direction Marie-Claude REMY (*Est*) La Marlagne, direction Jacques DERHET (*Sud*) Amaryllis, direction Monique BINAME (*Ouest*) Jehan Label, direction Jacques FOURGON (*Est et Sud*)

Direction générale: Henri POUSSEUR

Technique RTBF: Léon GUEUENS et Jean LAMBERT

Technique CRMW: Vincent GLASMACHER et Jean-Claude OTTER

Prix de Vente: 425 FB

Envoi contre versement au compte 001-0647906-22 d'IGLOO asbl.

IGLOO SECRÉTARIAT: 9 RUE P. E. JANSON B-1050 BRUXELLES TEL: 02/538.57.96 -TLX: 24057-IGL FA

Les orchestres de jeunes en Belgique. Portrait, esquisses pour l'avenir

Jeune chef d'orchestre belge, formé au Conservatoire d'Anvers puis auprès d'Igor Markevitch et de Nadia Boulanger, Ronald Zollman mène une carrière internationale très appréciée. Il est régulièrement invité à diriger de grandes formations telles le BBC Symphony Orchestra, l'Ensemble InterContemporain, le London Sinfonietta ou encore les Orchestres de la Radio hollandaise. Outre le répertoire symphonique, il dirige régulièrement des oeuvres lyriques dans les grandes maisons d'opéra.

Depuis 10 ans, Ronald Zollman poursuit une activité pédagogique au sein de la section néerlandophone du Conservatoire Royal de Bruxelles, où il a en charge la formation d'orchestre. Nous l'avons rencontré en avril dernier pour qu'il nous parle de l'importance des orchestres de jeunes dans la vie musicale belge.

Quelle est la situation des orchestres de jeunes en Belgique, et existe-t-il une tradition ?

On ne peut guère parler de tradition. Mais nous avons bien sûr quelques orchestres de jeunes en Belgique. Tout d'abord, il faut préciser qu'il existe deux sortes d'orchestres de jeunes : ceux qui sont formés au sein des conservatoires et les autres. Dans le premier cas, la participation à l'orchestre est obligatoire — ce qui ne suscite pas toujours la motivation de tous les musiciens concernés —, tandis que dans le second cas, les instrumentistes participent de plein gré et sont donc plus acquis à la cause, qu'il s'agisse d'ensembles constitués occasionnellement lors d'un camp musical, ou sur une base plus régulière par un organisme tel que les Jeunesses Musicales. Ces deux situations sont très différentes et il importe de les analyser séparément.

Voyons pour commencer le cas des orchestres de conservatoires. Un règlement très ancien stipule que, pour obtenir un premier prix, il faut obligatoirement passer par la classe d'orchestre pendant un an au minimum. Dans les établissements où la direction permet aux étudiants de se limiter à ce minimum, l'expérience d'orchestre manque totalement d'intérêt et elle n'est même pas viable : 1°) elle manque d'intérêt parce qu'une année scolaire (soit, en pratique huit mois tout au plus !) ne suffit pas pour former un instrumentiste au métier de l'orchestre; 2°) elle n'est pas viable, car il est impossible de faire fonctionner valablement un orchestre qui recrute ses membres d'une façon aussi sporadique, compte tenu de la population de nos conservatoires.

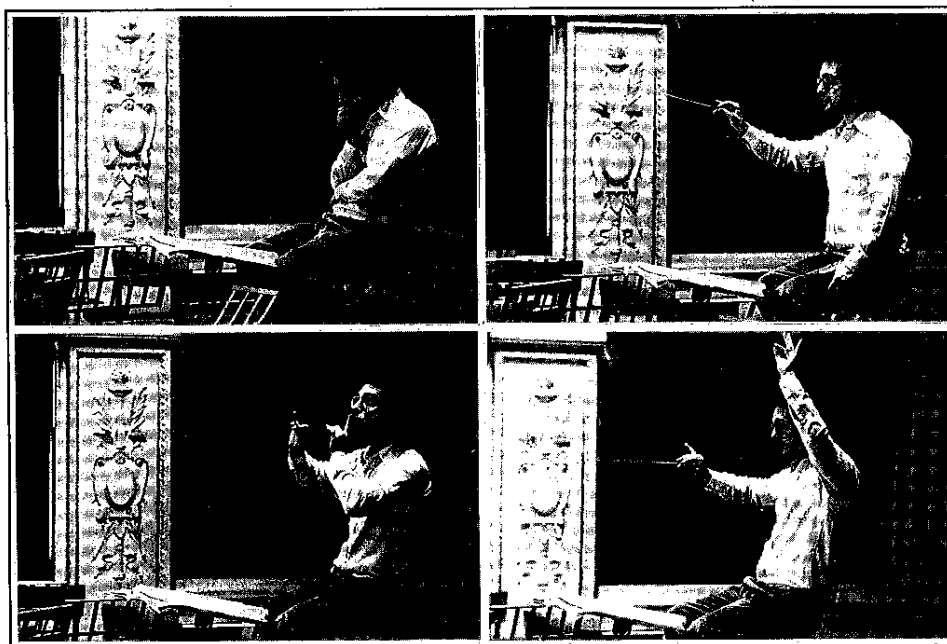
Dans ces conditions, il existe trois attitudes possibles. On peut choisir de limiter les effectifs à un strict minimum, de façon à ne pas souffrir de la pénurie de musiciens, et créer un tout petit orchestre, par exemple un ensemble de cordes : il y a toujours moyen de réunir treize cordes pour monter des concertos de Vivaldi et faire du pseudo-baroque. C'est ce qui se faisait à Bruxelles avant mon arrivée. Il faut bien reconnaître que, pédagogiquement, la solution est boîteuse, car d'une part elle n'est pas représentative d'un enseignement qui s'adresse à tous les instruments; d'autre part, elle n'offre qu'une formation orchestrale fort restreinte, tant en ce qui concerne le répertoire que par le nombre des étudiants concernés.

Deuxième solution : on peut monter un orchestre plus grand, qui permette d'aborder au moins le répertoire classique (50 à 60 musiciens). Le problème, c'est que l'on dépasse alors inévitablement les effectifs disponibles. Résul-

tat : les répétitions se font avec des pupitres incomplets et, au moment des concerts, on comble les trous en faisant appel à des professionnels. C'est une solution possible, et qui se pratique dans la plupart des conservatoires. Mais selon moi ce n'est qu'un pis-aller, car si la première solution que nous avons évoquée me paraissait limitée, celle-ci me semble totalement frustrante : il est aussi difficile de faire travailler convenablement un orchestre incomplet que de faire fonctionner une usine qui manque de personnel. En outre, d'un point de vue purement pédagogique, la raison d'être d'un orchestre de conservatoire n'est-elle pas de mener les étudiants d'un bout à l'autre de l'expérience orchestrale, c'est-à-dire non seulement d'effectuer des répétitions valables et enrichissantes, mais également d'arriver en fin de course à présenter des concerts de qualité qui soient le résultat de leur propre travail et non un reflet trompeur dû à l'adjonction d'instrumentistes professionnels ?

Reste la troisième solution : être plus sévère que le règlement lui-même, et exiger que les étudiants participent à l'orchestre pendant toute la durée de leur séjour au conservatoire. Cette solution est la seule qui permette aux jeunes d'aborder le répertoire dans son ensemble et, au cours des années, de se familiariser véritablement à la pratique de l'orchestre. Par contre, elle ne peut être possible que moyennant une bonne dose de courage et de dynamisme de la part de la direction du conservatoire. J'en parle en connaissance de cause, puisque c'est la solution que nous avons adoptée à Bruxelles. Et j'ose affirmer que l'orchestre dont je m'occupe est aujourd'hui le seul des conservatoires de notre pays à fonctionner facilement et à atteindre — sans l'aide de professionnels — une réelle qualité, tout en abordant le grand répertoire.

En pratique, nous ne faisons pas appel tout le temps à tous les étudiants : d'abord, nous aurions trop de monde, ensuite notre organisation n'étant pas fasciste, nous avons des critères d'exemption (raisons physiques, matérielles ou professionnelles); mais le principe est que nous essayons d'inclure chacun au moins une fois par an dans un projet. Nous nous efforçons d'être rigoureux, afin de ne pas pouvoir être soupçonnés de favoritisme.



Photos : F. Jacoby

A quel rythme travaillez-vous ?

Au début, la classe d'orchestre fonctionnait comme les autres classes, c'est-à-dire sur une base hebdomadaire. On répétait une après-midi (trois heures) par semaine, l'horaire s'intensifiant un peu plus au moment des concerts. Au fil des ans, il s'est avéré que ce système ne satisfaisait personne. Il fallait répéter pendant trois longs mois avant de pouvoir finalement se produire en public. D'une semaine à l'autre, les mêmes choses devaient être redites. C'était rébarbatif, lassant, pour eux comme pour moi. Comment voulez-vous que les étudiants donnent le meilleur d'eux-mêmes lors de répétitions aussi espacées et en vue d'une exécution aussi éloignée ?

Depuis quatre ans, nous travaillons tout autrement : deux fois par an, nous organisons neuf jours consécutifs de répétitions (à raison de deux services de trois heures par jour), qui débouchent sur deux concerts. La présence à l'orchestre étant obligatoire, elle passe avant l'assistance aux autres cours, ce qui signifie bien sûr que pendant ces périodes, les autres professeurs doivent accepter d'adapter leur horaire au nôtre. En revanche, la classe d'orchestre n'ayant lieu que pendant ces deux sessions intensives, elle ne gêne plus les autres activités pendant le restant de l'année scolaire, ainsi que certains s'en plaignaient parfois jadis.

Bilan : la motivation des étudiants s'est améliorée d'année en année. Nous avons vu le taux d'absentéisme fondre comme neige au soleil : il est actuellement de 3%, ce qui est un record par rapport aux statistiques au sein des orchestres professionnels. Quant à la qualité même du travail, inutile de préciser qu'elle en bénéficie considérablement.

S'agit-il d'une autre façon d'envisager l'enseignement dans les conservatoires ?

Pour la Belgique, sans doute. Mais en introduisant ce système à Bruxelles, je n'ai fait qu'adapter ce qui se pratique dans toutes les grandes Ecoles, que ce soit la Juilliard à New-York, les Hochschulen allemandes ou les Colleges anglais. Il faut prendre conscience qu'un conservatoire doit — devrait — être plus proche d'une université que d'une gardienne ! Il y a des cours qui doivent se donner à raison de x heures par semaine, et d'autres qui nécessitent au contraire le système de séminaires.

Qu'en est-il du second type d'orchestres de jeunes, celui qui s'organise en dehors des conservatoires, sur base du volontariat ?

Jusqu'à présent, nous n'avons rien en Belgique qui puisse se comparer avec ce qui se trouve aux Pays-Bas, en Grande-Bretagne ou en Allemagne — pour ne parler que de pays voisins. Bien sûr, il y a l'Orchestre des Jeunes de la Communauté Française, mais ses structures sont lâches, sa programmation est rarement établie en fonction de ses possibilités, et de plus il est souvent mis entre les mains de chefs qui n'ont ni l'expérience, ni les compétences nécessaires. Comment voulez-vous, dès lors, qu'il attire toutes les forces vives dont il aurait besoin pour s'épanouir. Mais rien n'est impossible, et on peut espérer que cet état de choses changera au plus vite.

En Flandre, la situation est meilleure. Il existe plusieurs orchestres de jeunes, réunis en général sous la tutelle des J.M. Mais ces orchestres sont bien en-deçà du niveau qu'ils pourraient atteindre et ils n'ont pas encore réussi à attirer des masses de participants. Pourtant, à 100 km plus au nord, le *Nederlands Jeugd-orkest* joue la 6^{ème} de Mahler. Et très bien !

Faut-il absolument que les orchestres soient de grandes formations ?

Non. Le répertoire des orchestres de type Mozart est superbe et extrêmement riche. Mais il vaut mieux le travailler après avoir sélectionné les meilleurs éléments disponibles, plutôt que de ne le pratiquer que par indigence, faute d'avoir trouvé davantage de musiciens. L'Orchestre de Chambre d'Europe (45

musiciens) est une émanation de l'Orchestre de la Communauté Européenne (130 musiciens), et non l'inverse.

Pourquoi ces orchestres ont-ils tant de difficultés à attirer les jeunes ?

Certes pas par manque de possibilités de recrutement. Nous possédons huit conservatoires royaux (si l'on inclut l'IMEP et l'Institut Lemmens), et un réseau d'académies et d'écoles de musique remarquablement développé. J'estime qu'il y a sûrement en Belgique 2.500 jeunes qui pourraient faire partie d'un ou de plusieurs orchestres. S'ils n'accourent pas, c'est que l'offre n'est pas assez attirante. Sans doute en partie à cause de la personnalité des chefs, mais principalement et avant tout à cause du fait que les étudiants ne sont pas formés à l'idée de faire de l'orchestre. Au contraire, on cultive souvent en eux l'espoir d'une carrière de soliste, le concept de l'orchestre étant proposé comme l'image même de l'échec artistique ! Evidemment, la vie de soliste international est entourée de prestige et par là même elle séduit. Mais elle n'est pas rose tous les jours : les valises, les chambres d'hôtel, les après-concerts solitaires et surtout les avenir incertains sont parfois lourds à porter. Enfin, pourquoi déprécier cette autre façon (je dis bien *autre*, et non pas moindre), cette façon plus paisible, mais qui peut être tout aussi gratifiante de faire de la musique ? Bien que cette attitude de mépris vis-à-vis de l'orchestre soit très fréquente, je ne peux m'empêcher d'y voir un certain aveuglement. Faut-il, parce que l'Himalaya existe, dédaigner les beautés des Alpes Vaudoises ?

Donc, si l'on veut développer les orchestres de jeunes en Belgique, il est essentiel de commencer par revaloriser la profession de musicien d'orchestre. Il y a de quoi, d'ailleurs : le répertoire est merveilleux et infiniment varié. Quoi de plus stimulant, en réalité, que de faire de la musique au sein d'un groupe ? Voyez le succès de l'Orchestre Mondial, de celui de la Communauté Européenne — je parle de la force d'attraction qu'ils exercent auprès des jeunes musiciens, qui se pressent aux auditions dans l'espoir d'en faire partie. Voyez l'exaltation qu'éprouvent manifestement les jeunes qui peuplent ces orchestres. Il n'y a pas de raison que ce bonheur s'arrête au moment où ils passent dans les rangs des orchestres professionnels. La réussite de ces ensembles est due à la qualité des chefs, évidemment, mais surtout à celle de leur organisation, qui est infaillible parce qu'intègre. J'entends : une organisation qui n'est pas motivée par des raisons extra-musicales ou extra-pédagogiques. On ne devrait pas pouvoir bombarder administrateur d'orchestre ou chef d'orchestre quelqu'un qui n'en a pas les compétences. Force m'est de constater qu'en Belgique cela arrive trop souvent. Qu'une telle chose soit possible, voilà l'unique raison de notre retard dans ce domaine.

Permettez-moi de vous donner un exemple *a contrario* et de vous parler du camp musical auquel j'ai moi-même participé l'hiver dernier, en Australie. Il s'agissait du *National Music Camp*, qui a lieu une fois par an dans l'une ou l'autre ville du pays, et qui dure quinze jours. Pour y participer, les étudiants n'hésitent pas à traverser l'Australie, en dépit de ce que cela peut leur coûter parfois, étant donné les dimensions gigantesques de ce pays. Le camp rassemble en moyenne 400 jeunes musiciens, et il est essentiellement consacré au travail d'ensemble. On y constitue trois orchestres symphoniques et une harmonie. L'horaire est organisé comme suit : le matin est consacré à l'orchestre, l'après-midi à la musique de chambre.

Le matin, les orchestres répètent pendant deux heures avec leurs titulaires respectifs (il y a un chef titulaire par orchestre) et travaillent ensuite pendant une heure par groupes, avec des professeurs d'instruments : les hautboïstes avec un hautboïste, les cornistes avec un corniste, etc. Ces assistants — des professionnels expérimentés — profitent du répertoire étudié pour travailler les difficultés techniques éventuelles et enseigner aux jeunes toutes les subtilités et les ficelles du métier. Les trois chefs et les assistants se réunissent brièvement chaque jour, avant le début des répétitions, pour discuter des divers problèmes qui se

posent et élaborer un plan de travail. Le système est d'une efficacité inouïe et les progrès sont fantastiques, d'un jour à l'autre.

L'après-midi, les étudiants s'organisent entre eux pour constituer des groupes de musique de chambre. Ils travaillent à leur propre rythme et peuvent se faire entendre par un ou plusieurs professeurs, selon leur envie et leurs besoins. Les professeurs sont donc à la disposition des étudiants, mais c'est de ces derniers que doit venir l'initiative. Chaque soir, le produit de ces séances est exposé sous forme d'auditions, tandis que le travail orchestral, lui, est présenté en fin de semaine, à raison de 45 minutes de musique par formation.

Les trois orchestres étant constitués sur la base du niveau des étudiants, ces derniers peuvent espérer une promotion d'une année à l'autre, ce qui crée une stimulation supplémentaire. L'Australie est un très grand pays, plus fédéré que le nôtre, avec une population d'à peine 14,5 millions d'habitants. Ce qui est possible là-bas devrait aussi pouvoir se réaliser chez nous.

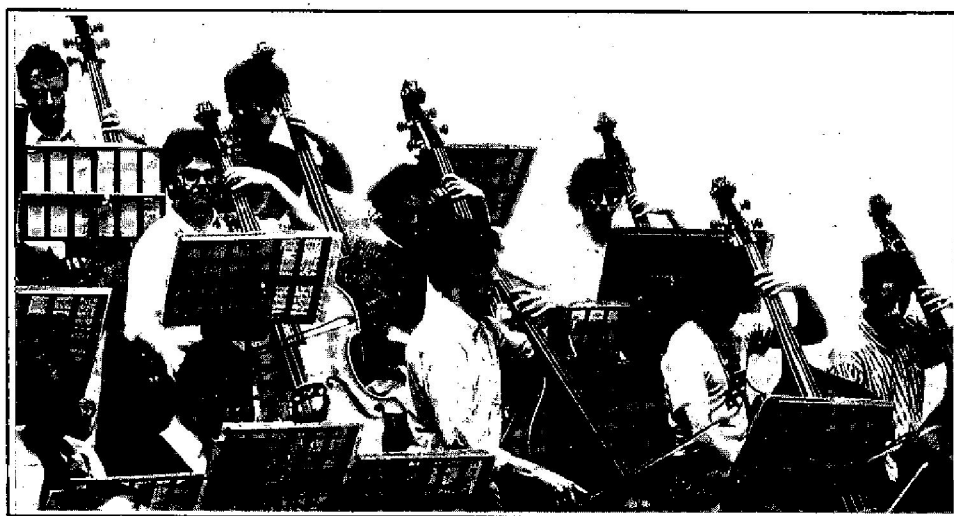


Photo : F. Jacoby

N'y a-t-il pas un hiatus entre la formation à l'orchestre et le travail individuel porté sur la virtuosité ?

Un étudiant qui passerait quarante heures par semaine dans un orchestre n'aurait effectivement plus assez de temps à consacrer au perfectionnement de son instrument. Mais quelques heures d'orchestre par semaine, ou bien une session deux ou trois fois par an, n'ont jamais nui à personne — bien au contraire si ce travail à l'orchestre est de qualité. Le type de concentration que demande le travail dans un orchestre diffère de celui de l'étudiant solitaire; il n'y a donc pas d'interférence avec le travail individuel. J'entends par là que trois heures d'orchestre précédées ou suivies de quatre heures de travail individuel fatiguent moins que sept heures de travail individuel.

On dit parfois que la pratique régulière de l'orchestre tue les possibilités solistes d'un instrumentiste. Il y a trop d'exemples qui prouvent le contraire : Rampal, Stern, Galway, Harrell ont fait de l'orchestre pendant de longues années. Savez-vous que tous les chanteurs anglais qui se produisent à Glyndebourne y ont d'abord séjourné en tant que choristes, et que Sviatoslav Richter a longtemps été pianiste-répétiteur dans un opéra ? Tout cela est surtout une question d'attitude mentale vis-à-vis de la pratique musicale. Je reconnais que l'orchestre offre la possibilité d'un certain laisser-aller, en ce sens qu'un musicien d'orchestre peu consciencieux ou peu motivé peut se permettre de bâcler certains traits délicats sans se faire trop remarquer, alors qu'un soliste ne peut avoir recours à un tel camouflage. A la longue, ce genre de négligence peut

émousser le goût même du travail bien fait, et finalement faire baisser la qualité. Mais c'est un faux procès que de vouloir rendre l'orchestre responsable d'une telle déchéance. Je le répète, elle découle essentiellement d'un état d'esprit. Et c'est là que l'éthique a son rôle à jouer absolument fondamental. Un bon professeur n'enseigne pas seulement une technique, il insuffle à ses élèves une rigueur, un sens profond de la morale professionnelle. Nous en revenons au problème de la conception de la profession à partir du conservatoire. Muni d'un bon sens déontologique et de la discipline qui s'impose, le musicien d'orchestre est vacciné contre toute déchéance.

Reprenons le cas précis de votre classe d'orchestre au conservatoire. Vous organisez deux sessions par an. Combien de concerts cela implique-t-il, et comment envisagez-vous leur programmation ?

Chacune de ces deux sessions se termine par un concert que nous donnons deux fois : une fois en province et une fois à Bruxelles. Je tiens à cette double audition, car j'estime qu'il faut se donner deux chances de réussir le concert. Ne perdons pas de vue qu'il s'agit d'un orchestre entièrement composé de jeunes, pour qui une telle prestation implique souvent un investissement émotionnel important. Au cas où ils rateraient un trait, par exemple, il faut qu'ils sachent qu'ils ont une deuxième chance. Cela dit, peut-être cette assurance leur donne-t-elle l'apaisement nécessaire ? Toujours est-il que nos concerts sont en général de qualité assez similaire.

Pour ce qui est du répertoire, j'essaie d'établir des programmes à la fois cohérents et complémentaires. Ainsi, en 1986-87, nous avons donné un premier concert construit autour du thème de l'Amérique : *Central Park in the Dark* de Charles Ives, le concerto en sol de Ravel, et la Symphonie du Nouveau Monde de Dvorak. Le deuxième concert comportait le concerto pour hautbois de Mozart et la 4^{ème} symphonie de Schostakovitch. Il y avait donc pour les étudiants des oeuvres à découvrir (Ives, Schostakovitch) et des oeuvres de référence, le tout couvrant 150 ans de répertoire orchestral.

Quels sont vos projets pour cette saison ?

Le premier concert comprendra une oeuvre de Schnittke, un compositeur soviétique fort intéressant quoique encore peu joué en Occident (il s'agira d'ailleurs d'une création en Belgique); ensuite, une création de Rafaël D'Haene, et enfin la Symphonie écossaise de Mendelssohn. Quant au second concert, il aura une touche plus grave, avec *l'Inachevée*, les *Kindertotenlieder* et *Mort et Transfiguration*.

Pour conclure cet entretien, comment envisagez-vous l'avenir des orchestres de jeunes en Belgique ?

Je crois qu'il faut le mettre en rapport avec celui de la vie musicale belge dans son ensemble. Le niveau musical d'un pays se mesure à la qualité des musiciens du pays même. Cela semble un truisme, et cependant on oublie parfois que les visites des grandes vedettes telles que Brendel, Pollini ou Perlman ne signifient pas grand-chose, en définitive, si elles ne sont pas encadrées par un quotidien musical de qualité. Le quotidien est principalement assumé par les orchestres ou par des musiciens qui en font partie. Au moment où l'on parle de plus en plus de crise des orchestres, on peut se demander s'il n'y a pas lieu d'envisager sous une lumière nouvelle la profession de musicien d'orchestre, de tenter de créer un climat de travail plus favorable, et, à cette fin, de mieux préparer les futurs musiciens. Cette préparation des générations montantes devrait nécessairement comprendre un volet trop fréquemment négligé, à savoir une expérience pratique adaptée à tous les stades de la formation. Au fil de ses études, un jeune musicien pourrait ainsi participer, successivement, à un orchestre d'académie et à un orchestre de conservatoire, à un camp musical régional et à un orchestre national de jeunes, le niveau respectif des formations

qui l'accueilleraient évoluant parallèlement à ses progrès personnels d'instrumentiste. Les meilleurs éléments termineraient cet itinéraire par un stage dans un des orchestres internationaux de jeunes, avant de faire le grand saut vers le professionnalisme. Il appartient aux directeurs des institutions musicales, mais aussi d'une façon plus élargie à tous les responsables de la vie musicale, de concevoir, d'adapter et de réformer ce chemin à suivre. Alors seulement, nous pourrions parler d'une tradition d'orchestres de jeunes — d'une tradition d'orchestres tout court, en Belgique.

Propos recueillis par Christine Gyselings



Eveil musical à l'école maternelle : conduites et aboutissements d'un projet expérimental à Bastogne

Grâce aux Jeunesses Musicales, de jeunes enfants de la Province de Luxembourg et leurs instituteurs ont eu l'occasion de vivre la musique. Un épanouissement qui mérite d'être analysé et des souhaits de continuation qui seront évoqués lors d'une journée de réflexion consacrée à la musique à l'école pour les petits de moins de 6 ans.

C'est en 1984 que les Jeunesses Musicales du Luxembourg belge établirent un vaste projet destiné à promouvoir l'éveil musical dans l'enseignement fondamental et plus précisément dans les classes préscolaires. Cet ensemble de propositions s'inscrivait dans la perspective de l'Année européenne de la Musique.

Soumis dans un premier temps au Comité luxembourgeois Jeunesse et Musique 1985, qui regroupait différents organismes et personnalités du monde musical de la province, ce projet d'actions à long terme en pédagogie musicale fut retenu par le Conseil de la Musique de la Communauté française.

Les classes rurales et urbaines de l'entité de Bastogne furent choisies pour mettre en oeuvre un plan expérimental de deux ans qui se proposait de lier l'action à l'observation et à l'évaluation.

Un triple enjeu

Les différents partenaires (Jeunesses Musicales du Luxembourg belge, Ecole de Musique et Ville de Bastogne, le Service de la Diffusion et de l'Animation Culturelles de la Province du Luxembourg, inspections, enseignants, différentes personnalités musicales et pédagogiques) se fixèrent les objectifs suivants qui tendaient vers un triple enjeu :

- 1) éveiller pendant deux ans l'enfant de la classe maternelle à la musique par des activités musicales originales réalisées en étroite collaboration entre l'institutrice et l'intervenant musical spécialisé,
- 2) proposer aux institutrices d'accepter de suivre des stages en soirée. Cette formation complémentaire devait prolonger les observations faites pendant la classe lors de l'intervention de spécialistes musicaux.
- 3) observer les effets conjugués du passage d'un intervenant extérieur dans la classe et d'une formation adaptée à la méthodologie introduite.

Une notion de l'éveil sonore

Des animateurs expérimentés appartenant pour la plupart aux Jeunesses Musicales ont été affectés au projet et leur pratique pédagogique s'est très aisément inscrite dans la définition de la notion d'éveil sonore proposée par l'un d'entre eux, Pierre-Marie Dizier à qui fut confiée la responsabilité scientifique du projet. L'éveil sonore se réalise pour l'enfant dans une approche expérimentale. L'enfant construit son monde sonore, sa compréhension des phénomènes musicaux par ses propres gestes, ses propres actions, son propre vécu. Cet éveil sonore privilégie le travail de la voix considérée comme premier instrument. Puis, comme le son est une traduction de la sensation, du geste, le geste suit la voix dans l'espace. Les activités musicales échappent à l'abstrait. Pulsation et rythme sont intimement fusionnés à la voix, au corps et au geste et prennent naturellement place dans le continu du mouvement musical. Une approche concrète de l'éveil musical est réalisée par le truchement d'une

méthodologie qui accorde une place prépondérante au jeu. Peu à peu l'enfant est conduit à une première abstraction du son et de l'écoute afin d'assurer les bases d'une audition intérieure réelle.

Le principe conducteur est en fait le suivant : *«comme le son est la traduction de la sensation, le geste suivra la voix : vivre la musique par tous les sens et les mouvements du corps, l'écouter, la voir, la toucher, la goûter, la sentir. L'exploration des timbres, du rythme, de la polyphonie, de l'audition, de la symbolisation et de l'expression est conçue dans le même esprit. L'enfant découvre chaque son, chaque couleur, chaque nuance par sa propre intervention et sa propre écoute; la qualité du son ne dépend pas de l'idée que s'en est forgée le maître, mais de la pertinence de la recherche de l'enfant et du groupe.»* (in Dizier p. 40 à 46)

Les possibilités de conceptualisation de l'enfant de la classe maternelle sont donc exploitées en respectant les caractéristiques intellectuelles et comportementales de l'enfant de cet âge décrites par Piaget. A ce stade pré-opératoire, l'enfant est le propre constructeur de sa connaissance et conduit cette construction à son propre rythme. Par une assimilation de ces interactions et par une accommodation aux réponses du milieu, l'enfant conceptualise ses actions et peut alors les verbaliser et en avoir une image mentale abstraite. La méthodologie pratiquée dans le cadre du projet d'action-pilote se développe ainsi autour de pratiques musicales vivantes durant lesquelles l'enfant agit sur l'objet sonore, *objet* au sens large, c'est-à-dire tout ce qui produit un son : sa voix, son corps, les corps,...

Innovation pédagogique et recherche-action

Le projet d'action-pilote d'éveil musical de Bastogne peut être perçu comme une innovation pédagogique dans le sens des définitions de Huberman (in Delorme p. 137). La notion de musique est élargie à l'expérimentation personnelle et précoce de l'enfant. Le sonore est déjà musique. Sa traduction par l'enfant dans le geste conduira celui-ci à agir sur le son, l'imaginer, le reproduire, le décrire, l'entendre intérieurement, le partager...

Les activités et les moyens proposés par l'animation sont diversifiés mais restent en conformité avec le programme et les objectifs officiels de l'enseignement musical. Parfois, ils vont au-delà et atteignent une ouverture plus grande à la polyphonie, une exploitation plus large de la recherche du son, une intériorisation du son pour un meilleur contrôle de sa production, une production divergente créative, des apprentissages psycho-affectifs et pas seulement cognitifs.

Les bases d'un remaniement objectif sont donc assurées dès le début du projet au niveau de la conception de l'éveil sonore et des options méthodologiques, le projet étant ouvert à une constante restructuration par des interactions entre les différents membres du groupe : entre animateurs au cours de réunions de travail et d'échanges sur l'action, entre le responsable scientifique et une cellule pédagogique qui regroupe les différents partenaires intéressés et assure un suivi administratif, analytique et médiatique du projet. L'innovation pédagogique du projet est prise totalement en charge par une équipe sur le terrain en accord avec la cellule pédagogique. Elle n'est absolument pas imposée de l'extérieur, ni par des experts, ni par une Administration. Par ses aspects de description, d'observation, de contrôle et d'évaluation, le projet d'innovation pédagogique rejoint enfin la recherche-action dans la mesure où, d'une part, son évaluateur est à la fois chercheur et participant et que, d'autre part, l'action est soumise à une réflexion auto-critique objective et à une évaluation des résultats.

«Le projet veut aller plus loin qu'une simple innovation : tout un cadre de gestion, réajustement, évaluation et propositions de l'expérience a été mis sur pied. Il rejoint ainsi la recherche-action.» (in Dizier p. 64)

Le projet, original dans sa constitution et les moyens dont il s'est doté, notamment des données expérimentales qu'il respecte tout au long de son déroule-

ment hypothèses-observation-contrôle-évaluation se révèle également évolutif. En cela aussi, il est recherche-action. Les réajustements font partie intégrante du projet. Ils tiendront compte par exemple de certaines contingences budgétaires qui priveront certaines classes du passage de l'animateur et qui auront un impact sur la constitution de l'équipe d'animateurs.

La réalité du projet

Dans la pratique, le projet d'innovation pédagogique et de recherche-action s'est déroulé sur le terrain scolaire des classes maternelles des trois réseaux de l'Enseignement, dans les classes rurales qui sont aussi des classes composites (enfants d'âge différent) et dans les classes urbaines à classes unitaires (enfants du même âge). L'intervenant musical a assuré dans ces classes un à deux ateliers par semaine touchant essentiellement les enfants de quatre et cinq ans (au total 17 classes, une pratique d'éveil musical pendant deux ans pour 200 enfants suivis depuis la deuxième maternelle en 85-86 à la troisième maternelle en 86-87). L'instituteur était défini dans le projet comme un participant et un observateur privilégié de la pratique méthodologique mise en oeuvre. Une formation active, sous forme de prise de conscience corporelle et vocale, devait parachever un travail de collaboration effective entre l'animateur et l'enseignant.



Photos : P. Gallot

Une évaluation précise

Les objectifs d'évaluation visés, décrits dès l'origine du projet, étaient :

- 1) la connaissance des acquis musicaux des enfants qui ont bénéficié d'un éveil sonore actif en classe maternelle,
- 2) l'évaluation de l'influence de l'éducation musicale à l'école maternelle sur le comportement global et scolaire par le biais de la méthodologie développée,
- 3) la mesure de la réappropriation de l'activité musicale par les enseignants et les répercussions de la formation continue parallèle sur la grille hebdomadaire des activités de la classe, sur la méthodologie de la musique, sur la prise de conscience des objectifs et intérêts d'un éveil musical de l'enfant.

L'originalité et la diversité de l'action ont requis des outils d'évaluation spécifiques : fiches de description, épreuve critériée, questionnaires, plan d'évaluation. Il y a été fait appel en outre à des tests déjà élaborés tels que le test rythmique de Stamback et le Prédic.

En termes de résultats

L'intérêt d'une formation continue conjuguée au passage d'un animateur s'affirme dans la qualité du moment musical vécu en classe, optimisée par la prise de conscience des objectifs poursuivis et l'exploitation maximale des acquis en formation. Les activités se diversifient, les moyens, les objectifs s'élargissent. Les résultats sont significatifs dans l'évaluation de la réappropriation. L'institutrice fait siens les moyens de l'éveil sonore et les réemploie sous d'autres formes. Elle se sent plus à l'aise dans l'activité musicale, se montre plus assurée et créative. Elle se dote elle-même de moyens pédagogiques, imagine

des jeux musicaux personnels, et fait davantage le lien entre la musique et les autres matières au programme.

«Dans la liste des objectifs poursuivis par les institutrices, exprimés en proportion du total de la classe, on retrouve les objectifs sous-jacents aux activités courantes telles que chanson, rythme/pulsation, ronde, mais on peut y relever une série d'objectifs liés aux activités des animateurs dans les classes : le son, la structure d'une chanson, la structuration du temps, la transformation d'un matériel sonore, la création de séquences, la symbolisation.» (in Dizier p. 149)

Quant aux enfants, la réussite pédagogique se définit dans une intégration effective d'acquis musicaux fondamentaux.

«L'enfant semble, après deux années d'éveil musical, mieux équilibré (sens de la pulsation, du rythme, structuration espace-temps, expression).» (in Dizier p. 176)

Cette acquisition est proportionnelle à la formation musicale complémentaire reçue par l'institutrice dans le cadre du projet. Cependant, la fréquence établie au niveau des visites de l'intervenant joue un rôle dans la détermination des résultats. En effet, plus le nombre de passages augmente, plus les acquis musicaux peuvent se percevoir près des enfants. Ces acquis qui s'inscrivent dans une épreuve critériée réalisée pour les circonstances de l'évaluation, témoignent de la mise en place de structures musicales à la base d'une construction mélodico-harmonique. Enfin, les groupes qui ont bénéficié des conditions optimales de l'éveil (deux passages de l'animateur, une institutrice recyclée) obtiennent des scores plus favorables aux tests de prédiction de la lecture.

En guise de conclusions

Au-delà de ces conclusions, un certain nombre de questions ne se trouvent certainement pas résolues. En effet, l'accord donné à l'intervenant extérieur à l'école n'a de valeur réelle que s'il s'appuie sur un travail effectif de collaboration avec l'enseignant, chacun s'enrichissant de l'expérience de l'autre, chacun respectant l'autre. D'ailleurs, quelle joie que de donner aux enfants une image cohérente et constructive du monde adulte ! Aussi, la place de l'intervenant extérieur est-elle un choix difficile dans les options méthodologiques, mais combien enrichissante. Au regard de l'assimilation de la pratique et de la transposition didactique des enseignants, perceptibles dans les conclusions de ce projet, se pose le problème du maintien de l'innovation. Le retrait de l'animateur risque-t-il de conduire à une chute de l'intérêt des institutrices pour une méthodologie de la musique, pour une recherche renouvelée de moyens personnels d'enseignement, pour un aménagement horaire des activités de la classe tenant compte des aptitudes des enfants en fonction de leur développement, pour une qualité de vie dans la classe maternelle à maintenir, sinon à retrouver ?

C'est pour tenter de répondre à l'ensemble de ces questions qu'une journée de réflexion sera organisée à Bastogne;... seront envisagés aussi les aboutissements concrets qui reviennent à ce projet,... seront également examinées les décisions ou initiatives à prendre pour exploiter une réflexion scientifique si proche de l'action quotidienne de l'école maternelle.

Références bibliographiques

Charles Delorme, *De l'animation pédagogique à la recherche-action*, Chronique Sociale, 1982.
P.M. Dizier, *Essai d'évaluation de la réappropriation par l'institutrice maternelle des activités d'éveil musical*, mémoire qui a permis l'obtention du grade de Licencié en Sciences de l'éducation, année académique 1986-1987, Université de Liège.

Responsables du projet d'Action-Pilote d'éveil musical

Jean-Pierre Bissot, directeur des Jeunesses Musicales du Luxembourg Belge, responsable administratif du projet.

Pierre-Marie Dizier, professeur de formation musicale et de chant d'ensemble, responsable pédagogique et scientifique du projet.

Contacts

Thérèse Preutens, conseiller pédagogique, Fédération des Jeunesses Musicales de la Communauté française de Belgique, Rue Royale 10, 1000 Bruxelles. Tél. : (02) 513 77 13.

Jean-Pierre Bissot, Jeunesses Musicales du Luxembourg belge, Rue Antoine 53/2, 6824 Chassepierre. Tél. : (061) 31 38 60.

Christiane Toussaint, directrice, Paulette Grandjean, animatrice, Service de la Diffusion et de l'Animation Culturelles de la Province du Luxembourg.

Thierry Chleide, directeur de l'École Communale de Musique de la Ville de Bastogne.

Comprendre les nouvelles technologies appliquées à la musique

Des instruments nouveaux, des changements radicaux, une nouvelle sociologie de la musique, une technologie qui n'arrête pas de progresser... La liberté se gagne par la connaissance et le coeur a toujours ses raisons...

Introduction

Si la musique est, entre autres, art de communication, l'enseignement semble en être également. Il apparaît, à ce propos, que l'évolution extraordinaire des technologies observée au cours des dernières décennies creuse un certain écart entre le contenu de l'éducation musicale et la réalité globale du monde de la musique d'aujourd'hui. Le présent article vise à épinglez quelques aspects de ces technologies et leurs conséquences sur la création et la diffusion musicale. Il envisagera, dans un second temps une déontologie ainsi qu'une pédagogie de ces matières.

Quelques nouveautés

A tout seigneur, tout honneur, le studio d'enregistrement, dont les principes ne datent pas d'hier (les premiers enregistrements sur cylindre ont plus d'un siècle) mais qui a connu au cours des trente dernières années une évolution spectaculaire qui est, semble-t-il, loin d'être achevée. Liée à l'amélioration constante des supports sonores dont le récent disque compact est une brillante illustration, l'évolution de l'enregistrement sonore ouvre au musicien des perspectives insoupçonnées jusque là. Avec l'apparition, dans les années 30, de l'enregistrement magnétique, et du disque microsillon remplaçant le bon vieux 78 tours dans les années cinquante, on avait déjà fait un sérieux bond en avant dans la qualité. Mais curieusement, du côté de la prise de son, rien de bien décisif ne s'était produit.

Dans les années soixante, timide apparition de la stéréophonie sur plusieurs bandes magnétiques et sur quelques microsillons. Ce nouveau tournant est décisif car il inaugure l'époque de l'enregistrement multipiste : la stéréophonie oblige de répartir le message sonore en deux signaux. Mais bien vite on va comprendre l'intérêt de multiplier le nombre de ces signaux pour pouvoir contrôler le volume et le timbre de chaque composante (instruments ou groupes d'instruments, voix, bruitages, etc.). On passera progressivement à 4 pistes, puis 8, 16 et dans les années septante, 24 et même 32 pistes. Notons que la possibilité de synchroniser plusieurs de ces appareils entre eux aboutit à multiplier ce nombre virtuellement à l'infini. Cette technique permet d'enregistrer différentes parties les unes après les autres et de corriger les erreurs de l'une sans devoir tout recommencer ce qui est inévitable en cas d'enregistrement direct. D'autre part, pour les styles de musiques nécessitant une exécution collective, la répartition multipiste permet après l'enregistrement un certain rééquilibrage des masses sonores, si celui-ci se fait sentir. Le mixage est cette nouvelle étape où la coordination entre équipe artistique et technique se doit d'être parfaite. La console, centre nerveux d'un studio, rend ce mixage possible à l'entrée des sons vers le magnétophone comme à la sortie de ceux-ci vers la copie définitive destinée à la matrice. Le son de chaque piste pourra être travaillé au niveau du volume, du timbre (égalizing), du relief sonore (panoramique) et par l'adjonction éventuelle d'effets spéciaux comme l'écho, la réverbération ou delay, le phasing, le décalage dans le temps etc.

Cette technicisation de l'enregistrement sonore déconcerte parfois les musiciens qui y sont mal préparés. Elle constitue pourtant une étape importante de la

réussite d'une production artistique. Le studio est un outil, un moyen que le musicien doit utiliser de manière optimale. Nous sommes entrés dans l'ère de «*Homo Studiosus*». Ceci change littéralement les données de la prestation musicale puisque l'enregistrement approche de plus en plus la qualité de l'exécution telle qu'on peut l'entendre en salle de concert, et la dépasse même dans certains cas. Le rapport entre musicien et mélomane passe de plus en plus d'abord par le support sonore, qui pourra, dans un second temps, déclencher le désir d'assister au concert pour rencontrer véritablement une oeuvre et un artiste.

Sans prétendre clore ce sujet en trois lignes, il est essentiel d'attirer sur lui l'attention du musicien-pédagogue parce qu'il modifie sensiblement le paysage de la création et de la diffusion musicale.

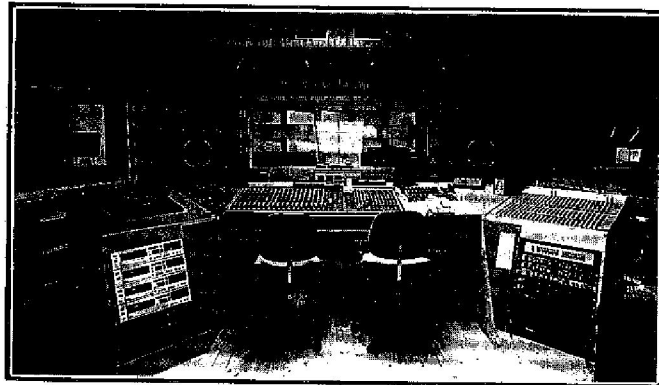
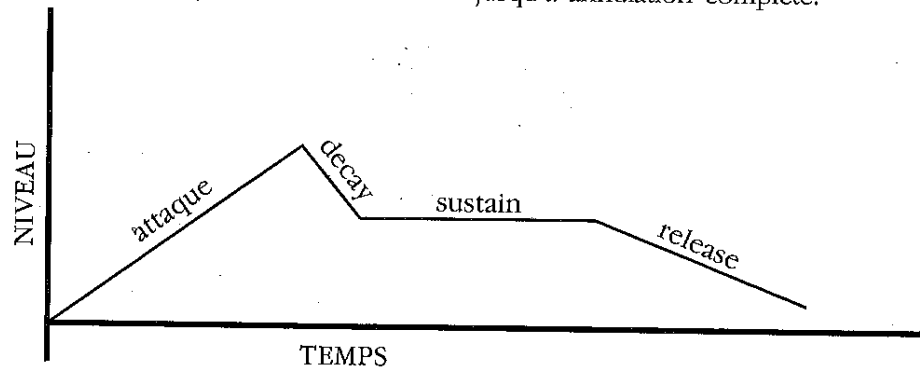


Photo : F. Jacoby

Le synthétiseur

Il est le descendant de l'orgue électronique et s'en distingue essentiellement par ses possibilités accrues de travail sur le signal sonore. Ceci lui permet de produire des sons inconnus jusque là ou d'approcher de très près le son de certains instruments acoustiques. Comme son nom l'indique, il s'agit d'un appareil de synthèse, d'assemblage donc, des différentes parties constituant le son pour lui donner à la fois la plus grande richesse et la plus grande précision. Voyons quelles sont ces différentes parties. Elles sont au nombre de quatre et constituent l'enveloppe du son : l'attaque, le decay, le sustain et le release.

- Attaque* : la façon dont le son atteint son niveau maximum.
- Decay* : baisse de niveau après l'attaque.
- Sustain* : durée de son à niveau constant.
- Release* : façon dont le son baisse jusqu'à annulation complète.



Le son du synthétiseur est produit par des oscillateurs pouvant générer des ondes carrées ou triangulaires de différentes importances. Une série de filtres permet de calibrer les sons et de leur ajouter des effets spéciaux en jouant sur

l'enveloppe (vibrato, repeat, wouah, phasing...). Une fois le son fabriqué, le musicien peut le stocker dans les mémoires de l'appareil et constituer ainsi des banques de sons dans lesquelles il peut puiser aisément en frappant un simple chiffre sur son clavier.

On distingue deux grandes familles de synthétiseurs :

- les synthétiseurs analogiques assez faciles à programmer et fort appréciés pour les sons doux et chauds, les sons de cordes...
- les synthétiseurs digitaux ou numériques (codage des sons sous forme de chiffres), plus difficiles à programmer mais qui permettent de travailler plus précisément certains paramètres délicats comme l'attaque et conviennent mieux pour les sons percussifs comme les sons de cuivres ou de piano par exemple.

Les derniers développements du clavier sensitif, capable de sentir avec beaucoup de précision la force de frappe du doigt sur la touche (plus de cent niveaux de sensibilité) ouvrent encore au synthétiseur de belles perspectives de développement. Prenons pour exemple l'apparition, l'année dernière du piano digital qui restitue, parfois à s'y méprendre, le son de plusieurs pianos (1/4 queue, concert, droit, *bastringue*...) ce qui n'était auparavant que très médiocrement réalisé, sans le secours du codage digital et du clavier sensitif.

L'échantillonneur digital ou digital sampler

Il s'agit d'un appareil avec ou sans clavier, capable d'enregistrer digitalement des sons existants (instruments, voix, extraits musicaux...) et ensuite de les rendre, après avoir traité certains paramètres, à des hauteurs, des rythmes et des timbres variables.

Ex : On peut entrer, au moyen d'un micro, une mélodie chantée dans l'appareil et la faire revenir une tierce plus bas ou plus haut, la restituer *alla breve* ou même réaliser une version polyphonique donnant l'impression d'un grand nombre de voix (effet couramment utilisé dans les indicatifs radio).

Comment tout cela fonctionne-t-il ? Un échantillonnage digital est le transcodage d'un son ou d'un extrait musical en chiffres. Le son est d'abord transformé en tension électrique par le micro ou le lecteur de disque. On calcule ensuite cette tension et on lui donne un chiffre, cela 44.100 fois par seconde. On dit que la fréquence d'échantillonnage est de 44.100. C'est aussi cette fréquence qui a été choisie pour le disque compact et tous les systèmes de codage digital de la musique.

Reprenons notre exemple de la mélodie chantée et passons en revue toutes les modifications possibles :

- 1) Lorsqu'on a enregistré une phrase, on peut en déterminer un autre début et/ou une autre fin. Je peux donc ne garder qu'un seul mot de la phrase échantillonnée.
- 2) Il est possible de filtrer le son, donc de changer son timbre.
- 3) On peut également modifier l'enveloppe du son, c'est-à-dire la façon dont arrive, dure et se termine un son (voir plus haut).
- 4) On peut faire lire l'échantillon à l'envers.
- 5) On peut transposer le son vers le haut où vers le bas. La hauteur et le rythme se modifient.
- 6) Les échantillons peuvent être rallongés artificiellement grâce à la fonction *loop* c'est-à-dire boucle. On détermine un point de départ et un point d'arrivée sur la partie *sustain* de l'enveloppe du son (voir schéma plus haut) et on fait répéter cette boucle jusqu'à ce qu'on lâche le clavier. Comme pour le synthétiseur, il faudra mettre les sons travaillés en mémoire, si l'on veut éviter de devoir refaire tout le travail réalisé.

L'intelligence artificielle

Après le fol engouement du début des années 80 pour le micro-ordinateur, un peu de recul nous permet maintenant de faire la part entre les domaines où il est vraiment utile et constructif et ceux où il n'est que gadget, ou pire, distracteur d'activités essentielles. La musique et l'informatique ont vécu bien des flirts donc certains ont abouti à d'heureux mariages. Attardons-nous à

quelques-uns d'entre eux.

- Le clavier imprimant ; il existe actuellement dans le commerce des claviers capables de retranscrire sur partition une mélodie. Tout y est : la mesure, les altérations, les rythmes précis (à la quadruple croche près) et même les accords chiffrés de l'accompagnement.

- Les logiciels musicaux : ils sont de plus en plus nombreux ces programmes réalisés d'avance par des firmes spécialisées dans l'informatique musicale et pouvant servir de support dans la création, la pratique et la pédagogie musicale. Quelques exemples :

- A côté du transcritteur de mélodie dont j'ai parlé plus haut se développe pour les éditeurs professionnels toute une informatique de traitement de texte musical permettant une réalisation plus rigoureuse encore de la partition.

- En couplant notre ordinateur à un clavier, nous pourrions utiliser cet autre logiciel qui permet d'envisager rapidement une série quasiment illimitée d'harmonisations à partir d'une mélodie donnée. Pour les clavecinistes, il existe même un logiciel permettant de simuler les différents tempéraments de l'histoire de la musique occidentale ou même d'autres ethnies : une seule touche vous permet de passer du tempérament de Couperin à celui de Bach et même d'exécuter les différents modes de la musique arabe dont on sait l'inégalité du tempérament...

- Il existe enfin une foule de logiciels pédagogiques du style *apprentissage programmé*, ou moins scolaires, du style *jeux électroniques* sur des matières diverses : solfège, dictées de sons, de rythmes, harmonie, histoire de la musique...

- Le séquenceur, dont la principale fonction est actuellement de piloter plusieurs synthétiseurs et claviers électroniques semble avoir devant lui un bel avenir. Il pourrait en effet remplacer à terme l'enregistreur multi-piste en codant numériquement non seulement le signal-pilote des seuls instruments électroniques, mais encore tous les sons acoustiques. La durée de l'enregistrement et le nombre de pistes disponibles ne dépendra plus que de la capacité de ces mémoires électroniques dont on sait qu'elle ne cesse d'augmenter.

- Un mot enfin sur le système MIDI de connexion entre différents instruments de musique électroniques et qui est un standard sur lequel *tous* les fabricants sont tombés d'accord (le fait est assez rare pour être souligné). C'est lui qui permet au séquenceur de commander plusieurs claviers et à un musicien de tirer les sons de plusieurs claviers au départ d'un seul.

Tant d'outils nouveaux, de possibilités nouvelles qui fascinent et inquiètent à la fois. Inquiétude semblable à celle qu'a suscitée l'informatique dans bien d'autres domaines, inquiétude qui apparaît à chaque révolution technologique. L'invention au III^e siècle av. J.C. à Alexandrie de l'Hydraule, ce lointain ancêtre de l'orgue, a suscité pas mal de remous chez les musiciens égyptiens qui s'inquiétaient de cet instrument capable de jouer plusieurs parties à lui seul. Cela n'a empêché ni l'orgue de devenir le *Roi des instruments*, ni l'orchestre de se développer de manière spectaculaire.

En prenant donc le raccourci de l'Histoire, évitons les grands débats passionnés où l'Homme affronte la Technique, mais considérons que toute technologie, qu'il s'agisse d'hydraulique, de mécanique ou d'informatique n'a qu'à bien se tenir si nous savons l'asservir, lui trouver la place où elle serve l'art plutôt que de s'en servir.

Vers une pédagogie : compte-rendu d'une expérience

Soucieux d'améliorer l'information donnée à mes élèves en ces matières, j'ai rencontré Mr Pierre Piron, un ancien collègue dont l'expérience particulière pouvait bien m'éclairer. C'est grâce à lui que j'ai pu vous livrer plusieurs des informations de cet article et je tiens à l'en remercier.

Pierre Piron a enseigné pendant plusieurs années l'éducation musicale tout en s'occupant activement d'un studio d'enregistrement situé à quelques centaines de mètres à peine de l'école. Les conditions étaient donc idéales pour emmener les élèves visiter le studio et je ne résisterai pas au plaisir de vous livrer les

quelques échos de ces visites. Loin d'être une fin en soi, ces visites permettent d'illustrer plusieurs aspects théoriques du cours et notamment le chapitre concernant les qualités des sons. On l'a vu plus haut, la console de mixage permet de modifier la hauteur, l'amplitude, le timbre et les démonstrations faites en studio sont très convaincantes. Discuter avec les élèves de l'enregistrement est une bonne manière de démystifier le *disque-produit fini* en montrant la rigueur, le travail et la compétence nécessaire pour obtenir un résultat valable tant sur les plans technique qu'artistique. Un prolongement concret d'une de ces visites fut la réalisation par un groupe d'élèves d'un 45 t conçu, composé et interprété par eux-mêmes et vendu au profit de la section locale de la Croix-Rouge. Bel exemple de pédagogie du projet et... de solidarité. Ecouter un à un les instruments enregistrés au magnétophone multipiste est un excellent moyen de cerner les problèmes d'orchestration.

Les questions d'élèves portent tant sur les matières purement techniques que sur la relation entre l'artiste et la technique :

- L'artiste a-t-il peur du micro ?
- Ne se fatigue-t-on pas à répéter 20 fois le même passage ?
- Est-ce difficile pour un chanteur de s'exécuter en n'ayant l'orchestre que dans le casque, sans présence réelle de celui-ci ?
- Quels styles de musique peut-on enregistrer dans un studio comme celui-ci ? etc.

Mettre l'un ou l'autre élève volontaire devant le micro permet de lever certains préjugés très présents comme : «*ce n'est pas difficile d'être chanteur, c'est le studio qui truque tout*». Malgré tous les trucages, écho, équalizing... il n'est pas difficile d'entendre que ce seront toujours le talent et la technique du musicien qui feront la différence. Cette expérience de confrontation des élèves avec le studio, ainsi que d'autres réalisées avec le synthétiseur, le sampler ou même l'informatique musicale peuvent, si elles sont menées avec le souci d'une formation esthétique, aider réellement à la prise de conscience du double sens que retrouve aujourd'hui le mot *ars* :

- création artistique
- réalisation technique.

Une déontologie de ces techniques en guise de conclusion

Dans l'Histoire de l'éducation, l'école a toujours eu plus peur encore que la société de toutes les *nouveautés*. Par prudence, souvent, et c'est là son devoir, mais à condition de ne pas couper ce pont entre elle et le reste du monde, indispensable à un enseignement vivant. Mon but n'est pas de réveiller le vieux débat *formalisme-réalisme* mais plutôt d'attirer l'attention sur le lien étroit existant dans bien des domaines entre enseignement et recherche. C'est vrai dans les disciplines de sciences pures comme des sciences appliquées, c'est vrai en sciences humaines comme en philologie, pourquoi, diable, faudrait-il que l'éducation artistique se prive de cette démarche à la fois de réflexion et de redynamisation d'elle-même que constituent la recherche et ses applications ? Recherche existant en musicologie puisque ce département est confié à l'Université, recherche beaucoup plus rare dans le domaine de la pratique et des moyens techniques puisque ce domaine est confié aux conservatoires qui, dénués de toute unité de recherche, donnent l'impression de n'envisager qu'un passé non relié au présent et ne préparant pas le futur. Certes le bouillonnement d'idées que nous vivons actuellement ne doit pas nous faire perdre les pédales. Cela ne nous dispense pas non plus de pédaler ! Car le spectre de l'artiste robotisé, celui du compositeur-computer et du séquençer-chef d'orchestre ne nous fera jamais perdre de vue que seul l'être humain est à la fois chair, cœur et raison. Accepter le secours de la technique et de l'intelligence artificielle, tout comme le défi qu'elles nous lancent, c'est développer la maîtrise de l'environnement artistique dans une matière qui ne peut être dangereuse que lorsqu'on l'ignore.

C'est peut-être une nouvelle Renaissance qu'on se prend à espérer, voire un nouvel âge baroque. Renaissance... Baroque... au 20^e siècle ?

Après tout ce que nous venons de voir, le Moyen-Age, c'était hier, non ?

La musique pour percussion. Son enseignement, sa diffusion (?) en Belgique francophone

La percussion est un monde sonore qui s'offre sans égal à la musique contemporaine. Aux institutions le devoir de s'adapter et d'assimiler cette richesse.

Première constatation

Lorsque l'on définit les limites d'exploration d'un sujet par deux volets principaux (enseignement/diffusion), on souhaiterait pouvoir consacrer autant de lignes à l'un qu'à l'autre. Mais, dans le cas qui nous occupe, il faut bien constater que si *l'enseignement* de la technique instrumentale des percussions est institué dans les Conservatoires royaux depuis une trentaine d'années, et aujourd'hui représenté dans 70 académies de la Communauté française de Belgique, la *diffusion* de la majorité des oeuvres écrites pour ces instruments est quasi inexistante, faute d'une infrastructure adéquate. Cela explique que nous traitons plus largement le chapitre de l'enseignement que celui de la diffusion, tout en insistant sur l'aspect indissociable de ces deux problèmes, le premier pouvant devenir le principal *générateur* du second.

1. Essai de synthèse de la situation actuelle

Musique pour percussion ?

Lorsque l'on parle de percussions, on ne parle pas d'un instrument, mais d'une multitude infinie d'instruments qui constituent beaucoup plus qu'une famille (comme nous l'enseignent la plupart des ouvrages musicaux), mais bien un *univers* sonore aux multiples constellations. A travers les siècles, cet univers a engendré d'innombrables musiques d'esthétiques très variées dans le monde entier, à l'exception toutefois de notre musique *classique* occidentale laquelle, assez curieusement, a ignoré l'existence de ces instruments avant de leur attribuer un troisième rôle pour répondre à la nécessité de colorer ou de renforcer l'orchestration (à quelques géniales exceptions près). En fait, l'aspect subalterne des percussions devait rester quasi sans évolution pendant une période que l'on peut situer grossièrement entre Haydn et Debussy. Surtout, si on établit la comparaison avec le niveau de sophistication extraordinaire et avec l'autonomie atteinte par les percussions dans les musiques *classiques* ou traditionnelles d'Afrique, de l'Inde ou d'Indonésie (où la situation est inversée, puisque quelques rares cordes ont pour fonction d'accompagner des orchestres de percussion !).

Quel rapport avec notre enseignement ?

Précisément que celui-ci fut fondé sur base de la formation du musicien d'orchestre (symphonique), ce qui était sans doute légitime et nécessaire à l'époque, mais qui non seulement ne correspond plus aux exigences contemporaines, mais surtout n'est plus un *modèle* suffisamment motivant pour la génération actuelle. De plus, cette option pédagogique converge vers une autre réalité : il n'y a que 12 emplois de percussionnistes dans les orchestres francophones où bi-communautaires (TRM/ONB) de notre pays !

A l'appui de cette constatation, le fait que les 3 professeurs de nos conservatoires royaux sont ou ont été titulaires dans un de nos orchestres n'est pas un hasard...

Dès les premières années de cours, une disproportion flagrante s'est fait sentir entre les capacités potentielles des candidats percussionnistes et les exigences

Saluons au passage le manque d'orchestres d'amateurs dans lesquels les jeunes musiciens pourraient faire leurs armes plutôt que de les faire dans des formations professionnelles, avec les risques que cela comporte.

de l'orchestre. Tous les professionnels sont d'accord pour dire qu'au-delà de la technique de base indispensable, l'essentiel du métier de percussionniste d'orchestre (et plus encore de timbalier) ne peut s'apprendre que sur le terrain.* De nombreux compositeurs ont donc entrepris de constituer un répertoire pour répondre à cette nouvelle demande. Formellement, ils se sont appuyés sur les modèles académiques en vigueur dans les autres disciplines instrumentales (concertos, sonates,...) mais ils ont pris en compte la nécessité de permettre à l'interprète-candidat de s'exprimer sur tous les instruments dont il dispose. Ceux-ci sont systématiquement divisés en quatre catégories devenues traditionnelles : timbales / caisse claire / claviers / batterie (morceaux de concours avec accompagnement au piano !).

Si certains de ces compositeurs ont réussi à répondre (parfois très habilement) à ces impératifs pédagogiques, il faut regretter que ce soit généralement au détriment d'un projet original et *essentiellement musical* qui parte à la recherche d'un langage authentique, autonome et intransposable de ces instruments. Bien que le phénomène soit partiellement explicable par des considérations pratiques, il faut déplorer que ces oeuvres académiques qui tentent d'assurer une forme de continuité avec l'histoire de l'instrument dans nos contrées, soient en contradiction avec la nature même de celui-ci qui se trouve *étriqué* dans nos formes préconçues et a besoin qu'on lui en invente de nouvelles. Fait significatif, ces oeuvres sont encore aujourd'hui largement majoritaires dans les programmes de concours, alors qu'elles ne trouvent pour ainsi dire jamais leur place dans une programmation de concert (même le Concerto d'André Jolivet est une pièce de concours !). Or, il existe un nombre important d'oeuvres ayant fait l'objet d'un projet purement musical, très souvent nées de la collaboration entre un compositeur et un interprète, mais qui, elles, ne sont pas jouées dans les conservatoires, non seulement pour des raisons pratiques (disponibilité des instruments entre autres), mais aussi parce qu'elles exigeraient probablement un réajustement spécifique de nos critères d'appréciation du travail et des *dons* d'un candidat.

Cette démarche serait pourtant bien davantage en accord avec l'originalité, la marginalité et les véritables forces expressives de nos instruments. Le problème est d'importance : le mode de pédagogie appliqué à l'enseignement de la percussion dans nos institutions, depuis trois décennies (et qui n'a pas été fondamentalement remis en question depuis), menace d'engendrer une désertion progressive des classes de conservatoire à brève ou moyenne échéances; ce type d'enseignement entraîne en effet une tendance marquée à l'inertie et au repli sur soi-même, alors qu'il s'agit incontestablement de la catégorie d'instruments qui se doit d'être la plus résolument branchée sur le présent et tournée vers l'avenir.

2. Propositions de réformes

Pour remédier à cet enlèvement, il convient sans doute d'accepter certaines réalités et de proposer certaines démarches qui peuvent être à la base de réformes dont l'importance et l'urgence sont aujourd'hui évidentes.

1. La percussion n'a pas de racines académiques.
Son héritage de la musique classique occidentale des siècles passés est trop faible pour constituer les fondements d'une pédagogie moderne, dynamique et vigilante.
2. La reconnaissance de la spécificité et de l'autonomie du cours de percussion par rapport aux autres cours de formation instrumentale passe par une distinction très nette de son programme pédagogique.
Il importe que ce programme soit régulièrement réactualisé.
3. En revanche, et en raison précisément de cette nécessité impérative pour cette discipline d'affirmer sa modernité, des liens beaucoup plus étroits devraient être établis avec les classes de composition et de musique de chambre.

Classe de composition

En effet, la proximité d'une classe de percussion pourrait devenir un champ d'application et d'expérimentation pour les apprentis compositeurs désireux de participer à cette recherche de formes et de langages appropriés aux instruments, ainsi qu'à leurs possibilités d'intégration à des formations multiples.

Classe de musique de chambre

Outre l'instauration *indispensable* d'une section de musique d'ensemble pour percussions, qui serait nécessairement prise en charge par le professeur de cette discipline, on peut imaginer un type de collaboration à définir entre les professeurs de musique de chambre et ceux de percussion dans le cas d'une participation d'un ou plusieurs élèves percussionnistes à des ensembles mixtes. Afin d'éviter les transports d'instruments, les répétitions de ces groupes devraient avoir lieu dans les locaux de la classe de percussion (voir chapitre concernant les locaux p. 30).

Entre autres avantages, cette proposition permet de procéder à un rééquilibrage entre la surpopulation constante des cours de musique de chambre et l'équilibre précaire de la situation des professeurs de percussion. Le fait d'élargir le champ d'action de ceux-ci (avec l'adaptation d'horaire qui s'impose) nous semble être une manière saine de conjurer la tentation d'une attitude démagogique et *clientéliste* que le système des quotas d'heures de cours actuellement en vigueur encourage déplorablement. Un autre aspect non négligeable de l'extension pédagogique sans précédent que représente une telle démarche, c'est l'ouverture des charges de cours pour les étudiants sortants. Charges qui retrouveraient alors leur fonction première, à savoir une expérience pédagogique à durée limitée au plus haut niveau, supervisées par un professeur expérimenté. Dans ces conditions, il serait très souhaitable que la fréquentation du cours de musique de chambre devienne *obligatoire* pour les percussionnistes, leurs prestations en formation d'ensemble de percussions étant bien sûr prises en compte pour l'obtention d'une distinction.

4. *Répertoire*

Ce répertoire aujourd'hui existe et continue d'être créé sous des formes d'esthétiques musicales très diverses (de qualité parfois contestable même), mais il n'en demeure pas moins en constante évolution. Avant même que d'être à l'écoute de cette évolution, il faut se soucier de l'*apprentissage* et de la *diffusion* de ces nombreuses musiques, ce qui est le cas dans tous nos pays voisins (et bien d'autres !), mais pas en Belgique francophone. Dans notre Communauté précisément, il est évident qu'un Conservatoire royal est la *seule* institution pédagogico-culturelle qui dispose d'une infrastructure potentielle favorable à l'accueil des aménagements nécessaires au développement de ce répertoire. Le conservatoire serait d'ailleurs le premier bénéficiaire d'une telle politique en devenant l'organe de diffusion privilégié de ces musiques dans le cadre des concerts de l'établissement, ce *modèle*, tant souhaité par plusieurs générations de percussionnistes belges, constituerait une source de motivations pour les candidats effectifs et à venir.

5. *Influences extérieures*

Les nombreuses musiques pour percussion qui font aujourd'hui partie de la vie musicale internationale active ont au moins une caractéristique commune qui est d'être à l'écoute et donc de subir l'influence, souvent bénéfique, des musiques ethniques, traditionnelles, folkloriques ou populaires, notamment par l'utilisation de certains de leurs instruments. Ce phénomène est unique dans l'histoire de la formation instrumentale occidentale. La maîtrise technique de certains de ces instruments implique une telle virtuosité (exemple : tablas, zarb, etc.) qu'elle reste inaccessible si on ne choisit pas de s'y spécialiser.

Par ailleurs, dans notre musique occidentale, certains percussionnistes ont choisi de se spécialiser dans une discipline particulière de la pratique des percussions, et, du même coup, ont fait naître des possibilités nouvelles de virtuosité qui auraient été impensables il y a dix ans à peine. C'est notamment le cas pour le marimba dont on peut dire qu'il existe actuellement de véritables écoles plus ou moins différenciées par le monde (Japon, USA, Pays-Bas, etc.).

6. *Compétence des professeurs*

Il est évident et raisonnable de reconnaître que dans notre pays les professeurs de percussion, même au niveau supérieur, n'ont pas reçu la formation nécessaire pour pouvoir aborder en profondeur tous les aspects qui touchent à cet univers sonore évoqué plus haut. Le domaine est à la fois trop vaste et son évolution spectaculaire est trop récente pour être assimilés et valablement transmis dans leur enseignement.

Il en résulte que notre enseignement a pour vocation principale de donner à ses élèves une formation de *généraliste* de la percussion. Sans doute est-ce souhaitable. Il n'en est pas moins vrai qu'il est indispensable de s'adapter à cette mouvance constante et de rester informé afin d'offrir aux élèves une vision la plus large possible sur les perspectives *réalistes* de leur avenir.

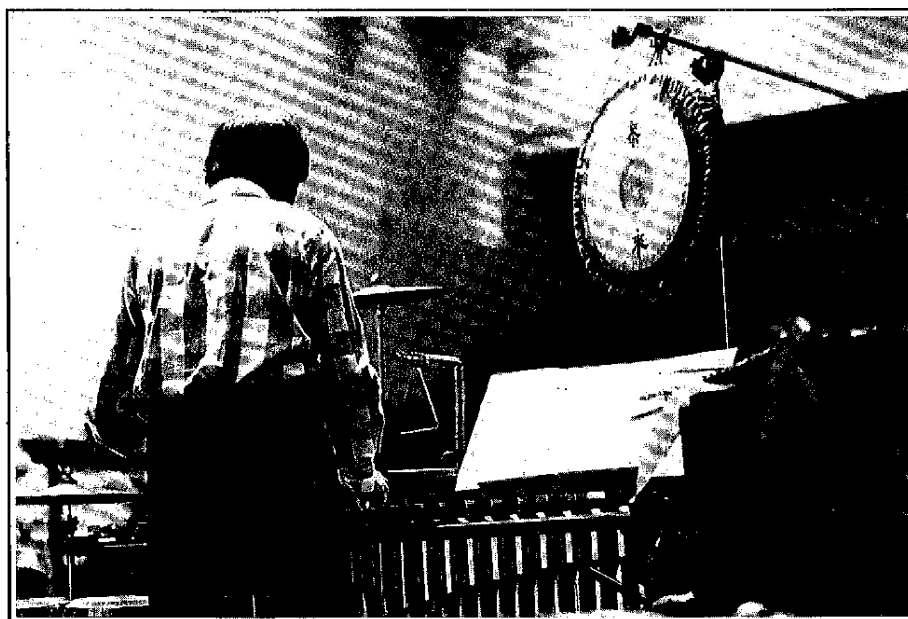


Photo : Dave H.

7. *Stages d'informations*

Dans un premier temps, ces informations ne pourront circuler efficacement dans nos institutions que sous forme de stages organisés régulièrement dans les conservatoires (formules de regroupement ou d'alternance suivant le cas).

Exemples :

- Percussions digitales
- Développement des techniques de claviers à 4 ou 6 baguettes
- Rencontres avec des artistes de passage tels que les timbaliers des orchestres étrangers en tournée en Belgique (Société Philharmonique - Festival des Flandres - etc.)
- Batterie de jazz (... pour autant qu'il s'agisse de vrais jazzmen !)
- etc.

Dans le cas d'un sujet qui demanderait à être plus approfondi, ou dont l'assimilation ne peut se faire que par une expérimentation à plus longue échéance, il conviendrait d'organiser des *master class* itinérantes entre les Conservatoires royaux, ou pour le moins de faciliter l'accès des élèves avancés aux manifestations de ce type qui existent déjà (la plupart sont d'initiative privée) par l'octroi de bourses qui les rendrait accessibles à tous. Ces stages, qui serviraient autant au *recyclage* progressif des professeurs qu'à l'information des étudiants, seraient ouverts aux enseignants et élèves des académies, afin de créer ce lien salutaire qui devrait progressivement aplanir la difficulté des élèves à passer d'un régime à l'autre, ainsi que l'occasion d'une rencontre, voire d'un dialogue constructif, entre les professeurs. (voir chapitre sur le rôle des académies). Par ailleurs, l'occasion devrait être donnée aux professeurs du degré supérieur de rendre visite à des institutions étrangères et de faire bénéficier leur enseignement de ces expériences. Cette pratique, courante dans le monde entier, serait particulièrement justifiée dans le cas présent, compte tenu du retard énorme accumulé dans ce domaine par notre Communauté au cours des dix dernières années. Ces visites pourraient faire l'objet d'un rapport détaillé qui, en outre, mettrait très certainement à jour la disproportion flagrante des initiatives comparées. Ces proportions n'ont pas pour but *d'uniformiser* l'enseignement des académies et conservatoires, mais seulement de permettre à chacun de suivre l'actualité de l'évolution des différentes pratiques instrumentales, et d'y faire les choix qu'il souhaite.

8. *Conservatoires/académies*

Si les suggestions avancées jusqu'ici concernaient essentiellement l'enseignement supérieur, c'est d'une part parce qu'il nous semble que dans notre cas, il est important de stimuler la motivation des candidats par un exemple qui vienne d'en haut (la tentative d'accession au conservatoire pouvant redevenir un investissement plus *conscient* pour les élèves) et d'autre part parce que s'il est réaliste de procéder à des aménagements et à des développements importants dans trois ou quatre instituts (avec les investissements que cela implique), il est utopique de les appliquer d'emblée dans toutes les académies du pays. Si, dans un premier temps, on pourra reprocher à ces projets de creuser le fossé entre les deux niveaux d'enseignement, il est évident qu'ils engendreront un processus de rééquilibrage progressif qui sera bénéfique pour tous à plus longue échéance.

9. *Rôle des académies*

Dans une telle perspective, la vocation des instituts supérieurs sera clairement axée sur la formation des percussionnistes professionnels avec, comme nous l'avons vu, un souci constant d'élargissement du répertoire, de diffusion de celui-ci et d'actualisation par rapport à l'évolution internationale. Les académies, quant à elles, auront à jouer des rôles non moins importants, mais plus adaptés aux options pluralistes de leur population. Considérant que la quasi totalité des professeurs d'académie sont titulaires d'un diplôme de Conservatoire royal et ont donc reçu une formation de type académique (par ailleurs compatible avec l'intérêt et la pratique de musiques qui le sont moins), il nous semble qu'il y a trois types principaux de demandes auxquels cet enseignement devrait pouvoir répondre.

a) *La préparation à l'entrée au conservatoire*

Se pose d'emblée le problème de ce choix qui n'intervient pas au cours des premières années de fréquentation, mais qui parfois ne se pose qu'à l'extrême fin du cycle. L'influence du professeur doit être déterminante dans ce choix, pour autant que ses critères d'appréciation soient toujours et *uniquement* fondés sur les dispositions particulières, voire les dons manifestes d'un élève. Encourager les ambitions professionnelles d'une personne qui n'en a pas les moyens est le plus mauvais service que l'on puisse lui rendre, ainsi qu'à notre profession. Notre métier de musicien

est hélas ! sans pitié pour ces erreurs de trajectoire. Lorsque, après quelques années, certains candidats sélectionnés souscrivent à la perspective du Conservatoire, il faudra leur donner une formation aussi intense que leur disponibilité le permet, en insistant sur le nombre et la variété de style des partitions travaillées, mais *surtout* en ne tolérant aucune négligence dans leur formation technique, jusqu'à ce que ce niveau d'exigence devienne le leur et qu'ils en apprécient les avantages (notamment, ne plus leur laisser l'illusion qu'ils ont un roulement alors qu'ils n'ont jamais fait l'investissement de travail long et ardu que cela représente). Il serait souhaitable également d'encourager (d'obliger ?) ces élèves à fréquenter les concerts classiques ou assimilés, afin de les sensibiliser à une musique qu'ils ignorent souvent et de contribuer ainsi à relever quelque peu le niveau de culture musicale moyen généralement déplorable à leur entrée au conservatoire.

b) *La formation des musiciens amateurs*

Amateur : « *personne qui aime, qui cultive un art pour son seul plaisir* » (cf. Petit Robert).

Le sens premier de ce mot trop souvent péjoratif se doit d'être au centre de la formation de *tous* les élèves au cours des premières années, et restera dominant pour ceux qui pratiquent ces instruments par goût (amour ? fascination ?) pour nos instruments, mais sans autre ambition. D'après le mode de sélection suggéré plus haut, il serait souhaitable que les sur-doués fassent figure d'exception dans cette deuxième catégorie de musiciens qui tous devraient pourtant parvenir à boucler le cycle d'étude à condition toutefois que l'obtention éventuelle d'une médaille ne leur tourne pas la tête, au point de prétendre à une admission quasi automatique au conservatoire ! Il est important pour cela que le jury (dégrés d'excellence) soit informé du type de formation reçue.

Notons quand même que ce problème de distinction professionnels/amateurs n'est pas le propre des percussionnistes, mais qu'il semble hélas que le terrain soit propice à cette confusion qualitative.

c) *L'enseignement de la batterie (de jazz)*

Il faut admettre qu'un pourcentage important, voire majoritaire, des élèves qui s'inscrivent à un cours de percussion ont comme premier objectif d'en tirer profit pour la pratique du jazz, du rock ou de la musique de variété. Ce n'est généralement qu'en cours de formation qu'ils découvrent (éventuellement) que la percussion peut être autre chose que la batterie. Découverte pour certains, déception pour d'autres, parmi lesquels des gens très doués, mais qui ne restent pas dans le système actuel, faute d'y trouver une réponse satisfaisante à leur demande pourtant légitime et curieusement souvent inavouée.* Il nous paraît important que les professeurs d'académie s'efforcent d'y répondre en acceptant les limites de leurs compétences dans ce domaine, en attendant que l'on prévoie un programme spécialisé dans la formation des batteurs au sein de certaines académies.

Une réserve toutefois concernant la pratique du jazz qui s'accomode mal d'un programme scolaire trop strict et qui, jusqu'à présent, ne fonctionne sainement que sous la forme de séminaires quelque peu marginaux. (Il y a sans doute des explications à cela, mais c'est un autre débat !). A ce propos, et s'il est plus que souhaitable que des séminaires ou toute initiative en faveur du jazz soient créés ou continuent d'exister, il n'y a pas de raison d'enseigner la batterie de jazz dans la classe de percussion des conservatoires, tant que ce ne sera pas le cas pour des instruments tels que le piano, le saxophone, la contrebasse, la trompette, le trombone, etc. Mais il faut que les jeunes percussionnistes y trouvent autre chose de tout aussi séduisant et susceptible de dynamiser leur motivation de la même manière que le font les musiques plus populaires.

D'autant plus légitime qu'ils ne trouveront pas cette formation dans une autre institution

C'est à la création de cet *autre chose* qu'il faut s'atteler aujourd'hui sous peine d'assister à une fossilisation rapide des cours de percussion, dont les Conservatoires royaux sont les premières victimes désignées, compte tenu du mode de sélection des talents actuellement en vigueur dans certaines académies, qui favorisent clairement les plus dociles au détriment des plus douées.

3. Moyens indispensables

La condition *sine qua non* à la mise en oeuvre d'une réactualisation *sérieuse* des classes de percussion dans l'enseignement supérieur, tel que défini ci-dessus, et de leur programme pédagogique, est d'accepter qu'un investissement important est à faire sur deux postes principaux et incontournables.

1. Développement considérable du patrimoine instrumental

Un plan d'investissement devrait être mis sur pied pour une période à déterminer (triennale, quinquennale ?) afin d'équiper ce qui deviendrait le nouveau matériel de base de la classe. Après quoi, un investissement nettement plus réduit, mais néanmoins *permanent*, assurerait le fonctionnement quotidien en trois points :

- a) *remplacement* des instruments devenus inutilisables,
- b) *restauration* des instruments endommagés,
- c) *l'acquisition systématique* de nouveaux instruments.

L'ambition du projet peut surprendre à première vue, mais il est pourtant parfaitement réaliste et considérablement relativisé lorsque l'on connaît d'une part la fragilité de certains de ces instruments et le régime d'utilisation particulièrement intensif auquel ils sont soumis dans une classe (plus de dix fois supérieur à celui d'un orchestre ou d'un ensemble contemporain. D'autre part, et paradoxalement, les élèves devant se partager *l'unique* exemplaire de chaque instrument mis à leur disposition par le conservatoire n'en ont qu'un usage beaucoup trop limité par rapport au temps dont ils disposent.*

A Bruxelles, au cours de l'année scolaire 1984-1985, un rapide calcul avait établi que sur sept élèves inscrits, chacun d'eux disposait d'un maximum de *trois heures* d'occupation de la classe par semaine !, ce qui est incompatible avec une formation approfondie dans les détails imposés par le programme scolaire, et tempère obligatoirement le niveau de rendement exigible par le professeur.

Le prix de la majorité des instruments est trop élevé pour imaginer que les élèves puissent en faire l'acquisition à titre privé, même en début de carrière.



Le nouveau matériel de base, qui servirait bien entendu au travail d'ensemble (musique de chambre) pourrait se définir dans les grandes lignes comme suit :

- 2 jeux de 5 timbales chromatiques,
- 1 xylophone,
- 2 marimbas (4 octaves),
- 2 vibraphones (dont un 4 octaves),
- 1 marimba basse,
- 2 glockenspiels (dont un à pédale),
- 1 jeu de cloches tubulaires,
- 3 caisses claires,
- 2 jeux de 5 toms (dont 2 toms basses),
- 2 grosses caisses à pédale (type jazz),
- 1 grosse caisse diamètre 80 cm,
- 1 grosse caisse symphonique (diamètre 1 m),
- 2 jeux de 5 cymbales sur pied (de types variés, dont 2 chinoises),
- 1 paire de cymbales frappées,
- 2 paires de tumbas } percussions digitales,
- 2 paires de bongos }
- 3 jeux de 5 temple blocks,
- 4 tam-tams (de diamètres variés de 50 cm à 1 m),
- 1 jeu de gongs accordés (octave partielle à compléter progressivement),
- 2 tambours de bois (log drums),
- 1 poste consacré aux multiples petits instruments et aux stands, attaches, mailloches, valises de transport, etc.,
- 1 poste consacré à l'acquisition des instruments exotiques utilisés dans la musique contemporaine occidentale.

A noter qu'une bonne partie de cet instrumentarium constitue le matériel de base actuel des classes et qu'il conviendrait donc de chiffrer les budgets complémentaires nécessaires à chaque classe selon les besoins. Sans anticiper sur les propositions d'adaptation du programme pédagogique, on peut imaginer que si les classes des Conservatoires royaux disposent d'un matériel instrumental comparable, et pour répondre aux problèmes :

- a) du développement du répertoire,
- b) d'équilibre du niveau inter-conservatoire,
- c) des rapports avec les jeunes compositeurs,

l'imposé du concours fasse l'objet d'une commande annuelle systématique à un (jeune) compositeur (en collaboration éventuelle avec les professeurs) et soit le même pour les trois institutions, afin de rentabiliser sa diffusion. A l'exception de la liste des instruments disponibles et d'une durée approximative imposée au compositeur, celui-ci aurait toute liberté quant à la forme et au contenu de son oeuvre.



2. *Mise à disposition de locaux appropriés*

La priorité des priorités, sans laquelle aucune évolution n'est possible ! Les classes de percussion actuelles des trois Conservatoires royaux ne se différencient en rien des autres classes du bâtiment, si ce n'est par une isolation acoustique très relative. Ces conditions de travail inadmissibles, tout à fait inadaptées, particulièrement pénibles et médicalement reconnues comme dangereuses pour la sauvegarde d'une acuité auditive normale, doivent trouver une solution, même si des locaux tels que définis ci-dessous ne peuvent être aménagés dans les bâtiments (tous très anciens) des Conservatoires. Ces nouveaux locaux devraient remplir les conditions suivantes :

- a) un local principal beaucoup plus grand (100 à 120 m²) que les classes actuelles, avec une installation d'isolation acoustique efficace (pour les occupants, comme pour les voisins éventuels !), afin de pouvoir restituer un espace acoustique plus en proportion avec la dynamique extrême des instruments, mais aussi pour développer le travail de percussion d'ensemble évoqué ci-dessus, tout en pouvant circuler librement entre les instruments;
 - b) deux plus petites pièces (+/- 9 m² et 16 m²) annexes *contiguës*, acoustiquement isolées et séparées entre elles (et du studio principal) par une ou deux portes coupe-sons, qui permettraient à trois élèves de travailler dans le même temps en se partageant les instruments, et même à deux élèves de travailler individuellement *pendant* les heures de cours. La contiguïté de *plain pied* de ces trois studios est nécessaire pour ne pas devoir multiplier le nombre d'instruments par le nombre de pièces, mais pour pouvoir passer facilement ceux-ci de l'une à l'autre.
- Si ce lieu se trouve en-dehors du conservatoire, on peut imaginer dans ces conditions d'espace d'organiser les concours de fin d'année sur place, comme c'est déjà le cas pour certaines classes d'art dramatique. La comparaison avec les exigences particulières de cette discipline est d'ailleurs beaucoup plus justifiée qu'avec les autres classes d'instrument.

Par ailleurs, une part du budget permanent devrait également servir à la constitution et à l'alimentation d'une bibliothèque de classe.*

Bien des idées pourraient encore être proposées dans un domaine aussi dépendant de l'imagination et de la créativité de ses responsables, mais nous nous sommes borné dans ce rapport à mettre en lumière la nécessité impérieuse de sauver de la sclérose une branche importante et particulièrement originale de notre enseignement musical officiel, qui aujourd'hui n'est plus à la hauteur des ambitions et de l'enthousiasme de nos jeunes musiciens, et qui, de plus, accuse un retard considérable par rapport à la scène internationale et aux besoins des musiques de notre temps.

Une maison d'édition d'Amsterdam
Pustjens Percussion Products
S.B.V. Postbus 3897
1001 AR Amsterdam
Pays-Bas
s'est spécialisée dans le regroupement
de toute la littérature mondiale pour
les percussions.

Aspects du répertoire didactique au 16e siècle

De la généalogie des méthodes. Le tiers livre des faits et dicts musicaux.

Pour paraphraser le sociologue Lasswell, nous nous proposons, dans cet article, de répondre à quelques Q dans le domaine de l'histoire de la pédagogie musicale.

Quand ?

Si l'enseignement du 20e siècle a à sa disposition un choix nombreux de méthodes et d'anthologies de pièces faciles qu'il modifie, arrange ou rejette suivant ses propres convictions et expériences, qu'en était-il au 16e siècle, siècle de l'Humanisme, de la Réforme, tournant entre Moyen Age et Temps Modernes, entre contrepoint et harmonie ?

Pour qui ?

Voyons tout d'abord à qui un répertoire didactique pouvait s'adresser. Si de tous temps un enseignement a été dispensé aux musiciens professionnels, on rencontre dès 1430 un phénomène nouveau, c'est la pratique musicale des amateurs. Des cercles d'amateurs se créent et, à une époque où *Mulier taceat in ecclesia*, nous trouvons, comme nous le révèle l'iconographie, des femmes cultivées pratiquant le chant polyphonique. Il s'agit là bien sûr d'une pratique à domicile, plus spécialement dans les cours princières et, à cet égard, la cour de Ferrare est certainement la plus exemplaire. Mais cette pratique musicale d'amateur ne se limite pas à une élite noble. En effet, la position montante des villes amène la bourgeoisie autant que la noblesse à pratiquer la *Hausmusik*, et même des personnalités politiques s'y illustreront, tels Charles IX en France, Henri VIII en Angleterre, le Duc de Bavière Guillaume V ou le diplomate italien Baldassare Castiglione qui, dans son célèbre *Cortigiano*, explique que l'éducation de *l'uomo universale* ne doit pas se borner à la pratique des armes, mais bien inclure la pratique musicale. Nous voyons donc qu'il y a une clientèle en expansion pour le répertoire didactique, reflet d'une intensification de la pratique musicale. Cette intensification est étroitement liée à un autre phénomène important du 16e siècle, répondant à la question suivante :

Par quel canal ?

Le 16e siècle est marqué par le développement du support privilégié de la communication jusqu'à nos jours : l'imprimerie, et plus particulièrement l'impression musicale. Au 15e siècle, existait déjà un répertoire didactique, — mais toujours sous forme manuscrite, ce qui limitait sa diffusion. L'édition musicale qui fleurit au 16e siècle va permettre cette large diffusion et, dans le domaine qui nous occupe, offrir à un plus grand nombre des recueils de musique simple et des instructions pour l'apprentissage des instruments ou de la voix sans professeur, donc à moindres frais, démocratisant de ce fait la pratique musicale.

Quoi ?

Que nous proposent ces pédagogues de la Renaissance ? Sur quoi se basent-ils pour réunir ce répertoire didactique, qui se veut simple, dans un siècle qui commence sous l'hégémonie de la complexe polyphonie franco-flamande ? Certes, des formes simples existent (frottole, ridotti, villancicos...) mais elles sont étrangères à nos régions et nous savons d'autre part que la polyphonie franco-flamande a de loin dépassé nos frontières. Comment dès lors rendre cette polyphonie accessible aux débutants ?

Le bicinium

Procédé largement utilisé, on réduira le nombre de voix à 2 ou 3, forme bicinium ou tricinium. Les nombreux recueils de ce type comportent généralement la mention qu'ils peuvent être *joué aux instruments*, ce qui élargit à n'importe quelle formation l'usage de ces recueils.

Nous trouvons des témoins de ce genre dans toute l'Europe et nous ne prendrons pour exemple que ce recueil de Lassus : *Motteti et ricercari (...) a due voci* publié successivement à Munich (1577), à Venise (1579) et à Londres (1598), succès international étendu sur 21 années. En fait, les éditeurs commencent à proposer des bicinia (et tricinia) dès 1530, comme *musique pour l'école et la maison*. Ce sont soit des compositions originales à 2 voix, soit des transcriptions d'œuvres vocales préexistantes dont les compositeurs ne retiennent parfois qu'une seule voix. En Allemagne, suite à la Réforme, le texte original est souvent remplacé par des textes moralisateurs bibliques à but éducatif religieux. Luther lui-même flûtiste, luthiste et chanteur montre avec ses *Tischgesellen* l'exemple de ce que la *Hausmusik* peut rapprocher de Dieu. La Suisse et les Pays-Bas réformés suivront avec des chansons spirituelles simples, pièces *ad canendum in privatis aedibus*.

L'Italie, par contre, offre un répertoire moins austère, destiné à l'enseignement privé et présentant des pièces de difficulté progressive. La plus grande collection de bicinia — et c'est ici que le terme est employé pour la première fois — est celle du compositeur allemand Georg Rhau, publiée sous le titre : *Bicinia Gallica, Latina, Germanica* (Wittenberg, 1545). Rhau nous dit qu'ils sont choisis pour leur mérite artistique et destinés au développement du goût et de l'habileté des élèves. Son ouvrage comporte 194 pièces, puisées dans les éditions de Moderne, Gardane et Attaignant, auxquelles il ajoute des œuvres de Josquin des Prés et un répertoire profane et religieux allemand.

La chanson sur cantus firmus

Parmi les pièces à 2 ou 3 voix, certaines sont basées sur une chanson préexistante. D'un point de vue didactique l'avantage est double : la réduction du nombre de voix se combine avec l'emploi d'une mélodie bien connue de l'amateur.

Quelques chiffres nous permettent d'apprécier l'importance de ce type de composition. Sur les quelque 2.000 chansons que publie Attaignant, 130 sont sur cantus firmus, soit un faible pourcentage. Parmi ces 130 chansons, 116 comportent moins de voix que leur version originale. Nous remarquons donc que la plupart des chansons sur cantus firmus sont traitées en bicinium ou tricinium, formant ainsi un répertoire didactique bien spécifique au sein de la production d'Attaignant, répertoire qui souligne l'intérêt de l'apprentissage musical par le biais de certains éléments mélodiques déjà assimilés. Prenons l'exemple de Susato qui publie parmi ses bicinia une cinquantaine de pièces sur cantus firmus, offrant ainsi la plus importante collection de la main d'un même compositeur. Ses emprunts donnent un bon aperçu du répertoire homophonique et polyphonique français, italien et flamand, de Josquin à Sermisy. Susato nous éclaire dans sa préface sur le but poursuivi dans ce recueil : *«Aux amateurs de la noble science de Musica, Tylman Susato. Considérant que iournellement de plus en plus grande multitude de nobles espritz sont incitees et esmuees a la noble science de la Musique pour icelle apprendre, et exercer, en chantant et jouant de diuers instrumentz en lieu daultre inutile passetemps, aussi pour euitter melancolie. (...) inciter a plus grandt amour, et moindre labeur d'icelle user, en chantant ou iouant par accord entre petite compaignie (...) Je me suis auanche de composer icelles chansons amoureuses, lesquelz on peut chanter en deux manieres, assacuoir, a deux et trois, a deux delaisant le bass ainsi que les rigles dessus icelles adioustees le te demontrent. (...)»*

Le recueil est donc bien conçu pour les amateurs, comme passe-temps intelligent présenté de façon simple pour permettre aux débutants de jouer en petits groupes, donnant deux versions, l'une à trois voix, l'autre à deux voix lorsqu'on enlève la basse. Une chanson, *Toutes les nuits*, en vogue dès le

début du siècle, mise en musique tour à tour par Lassus, Baston et Geraert, Clemens non Papa et Créquillon, est proposée ici dans deux versions différentes s'inspirant de la mélodie de Créquillon.

Ces emprunts ne sont pas littéraux et nous amènent à considérer la liberté que l'arrangeur pouvait prendre par rapport à l'original ainsi que ses dons de *recomposition*.

hörn/vnd wo ein soliches creutzlein bey einem büchstaben steet/es sey der büchstab groß oder klein/ so bedeut es das man in dem selben büchstaben still soll halten/so lang bis die andern folgenden büchstabē der leüslein oder heclein wie sie dan volgent geschlagen werden. Nun wurt bald iner hernach volgen/ von dem einigen punctlein vnd creuzlen/vnd wurt vil klerer angezeigt werden/vñ wurt sie beide gegenwerttig vor augen sehen bey vnd auff den büchstaben das sich einer bester bass vnd leichter darauff zuerrichten weiß.

Tablature allemande pour luth de Hans Neusidler extrait de *Ein Neugeordnet künstlich Lautenbuch* (1536)

Les instructions

A côté de ces recueils, nous trouvons également des instructions spécifiques aux instruments. Il serait fastidieux d'en faire une liste exhaustive, et là n'est d'ailleurs pas notre propos. Du début du siècle (Capirola, Gerle, Attaingnant) jusqu'au début du 17^e siècle, l'Europe va se couvrir de méthodes plus ou moins claires et plus ou moins complètes concernant la théorie musicale, les doigtés, les positions des mains, comment mettre une oeuvre polyphonique en tablature pour le luth, comment acheter ou choisir son instrument... Dans son *Secret des Muses* (1615-1617), Nicolas Vallet attire notre attention par les termes de son *petit discours* :

«Benings lecteurs, Ne trouvez estrange S'apres tant de capables et Suffisans autheurs (...) ie m'ose aussj, auanturer d'en représenter aulcune en ce mein livre (instruction pour le luth) (...) ces graves autheurs l'ont par ci deuant representee hautement, et en termes sj obscurs que la jeunesse nj la plus part des amateurs de cèt art n'y peuuent mordre (...), le temps les ennuye accause qu'ils n'auacent rien, ce qui est autant faute de bonne instruction que de diligence. finalement Je me suis advisé de ce faire et a l'iustance de plusieurs qui voiaigent d'un pais a l'autre aians quelques bons principes.»

Cette introduction met l'accent sur deux points : le manque de clarté de certaines instructions — peu utiles donc pour l'amateur — et le fait qu'il s'agit ici d'une sorte de synthèse internationale de renseignements pédagogiques. Dowland dans son *Varietie of lute lessons* (1610) propose une réimpression de l'instruction de Besard, publiée également en latin et en allemand. Si les quelques noms cités jusqu'à présent ont trait au luth, c'est que le luth était l'instrument de prédilection de l'amateur du 16^e siècle. Mais d'autres traités nous ins-

truisent sur la manière de jouer de la flûte (Ganassi) ou de la viole (Ganassi et Ortiz), ajoutant des éléments intéressants au plan de l'ornementation. Nous citerons encore un dernier texte écrit par un amateur pour d'autres amateurs : un traité de chant orné pour ceux qui veulent apprendre à chanter *di garganta senza maestro*. Maffei, qui était philosophe et médecin, va ajouter des éléments physiologiques à sa méthode. Il préconise l'usage du miroir et de l'écho. Pour ce dernier, il propose aux élèves de se rendre dans une vallée rocheuse, de chanter et d'écouter l'écho qui leur renverra la critique immédiate de leurs essais. Ainsi le 16^e siècle anticipait sur notre enregistreur à cassettes !

Deux types d'instructions peuvent néanmoins être dégagés de cet ensemble : les instructions qui contiennent surtout du texte avec quelques exemples musicaux, et les recueils de pièces faciles qui sont précédés de quelques règles techniques. Comme exemple d'ouvrage surtout théorique, nous retiendrons le *Musica getutscht* de Virdung (1511). C'est, avec celui de Schlick paru la même année, l'un des deux premiers traités en langue allemande, le latin ayant été jusqu'alors la langue de la théorie musicale. Le titre de son traité est clair à ce sujet : musique *allemandisée*. L'emploi de la langue vernaculaire va permettre à un public plus nombreux d'accéder à la pratique musicale. L'ouvrage est intéressant car il aborde les aspects tant organologiques que sociologiques et musicaux. Comme illustration des mises en tablature, Virdung propose un hymne qu'il met lui-même en tablature pour le clavicorde, le luth et la flûte, chaque instrument étant pris comme exemple applicable aux autres instruments de leur famille respective. Cet ouvrage fera l'objet de versions plus ou moins fidèles dès 1528. Outre les versions allemandes, nous trouvons dès 1528 une traduction française sous le titre : *Livre plaisant et très utile*, qui sera suivi en 1568 par sa traduction flamande : *Dit is een see schoon boecxken*. Ces deux versions sont plus courtes et plus libres, d'un style simple et direct, et remis au goût vocal (tablature française pour le luth et, dans sa version flamande, remplacement de l'hymne de Virdung par une chanson flamande qui s'adapte beaucoup mieux à la mise en tablature).

Pour ce qui est de l'autre type d'ouvrage, nous retiendrons la *Très brève et familière introduction ...* d'Attaignant (1529). Ce recueil de pièces musicales est précédé d'une instruction se réduisant à trois règles plus la manière d'accorder l'instrument, partie technique réduite donc à sa plus simple expression. La partie musicale, elle, comporte 40 pièces pour luth seul (chansons et préludes), 24 chansons pour luth et chant — formant une première source de chansons au luth — et il est intéressant de remarquer que 23 de ces chansons sont présentées également dans leur version pour luth seul. Une analyse comparative des versions originales et des versions pour luth, chant et luth, et clavier (Attaignant, 1530) fait ressortir certaines caractéristiques : la version vocale originale ainsi que la version pour clavier sont à 4 voix, tandis que la version pour luth ne comporte généralement que 3 voix. Dans la version avec chant, il ne reste que 2 voix au luth. Les versions pour clavier sont plus ornées que celles pour luth, les difficultés techniques étant différentes. Mais ceci mériterait une analyse plus détaillée avec exemples musicaux à l'appui.

Le répertoire didactique du 16^e siècle offre donc à la fois théorie, renseignements pratiques et répertoire musical. Les explications se veulent simples, plus concises et plus directes que par le passé, souvent rédigées en langue vernaculaire, ce qui augmente le nombre potentiel de lecteurs. L'imprimerie joue également un rôle de premier plan dans cette expansion et les éditeurs ou auteurs de préfaces n'omettent pas de souligner que l'apprentissage peut ainsi se faire à moindres frais et plus rapidement. Le répertoire musical proposé à ces amateurs est basé essentiellement sur des oeuvres vocales connues, permettant à l'élève de se rapprocher à quelque chose de familier, même si ces arrangements modifient parfois sensiblement l'original pour en faire un matériel didactique à la portée d'un plus grand nombre.

En guise de conclusion

La technique moderne du violon

Collection Psychologie et Pédagogie de la musique, Editions EAP, Issy-les-Moulineaux, France.

*Pédagogie instrumentale — structurale ou artisanale ? Réflexions à partir de l'ouvrage La technique moderne du violon de Wolfram Koenig.**

Il est de plus en plus fréquent que les sciences pédagogiques, pour traiter de leurs problèmes spécifiques, empruntent à la technique de l'éducation sa terminologie et ses conceptions. La constatation ne se limite pas à l'emploi de l'audiovisuel ou d'autres artifices électroniques. Elle embrasse aussi l'approche pluridisciplinaire qui comporte la psychologie, la cybernétique, les sciences de la communication, les techniques pédagogiques telles que le jeu et la simulation, l'enseignement programmé, etc. La technique de l'éducation est originaire des pays anglo-saxons. Définie en 1973 par l'UNESCO, elle désigne l'application systématique des connaissances scientifiques et techniques aux processus d'apprentissage et d'enseignement. Son *approche systématique* globale tient lieu de la stricte démarche analytique. Elle permet d'intégrer les diverses fonctions au processus éducatif et d'orienter l'ensemble des éléments dans la même finalité; ceux-ci s'influencent réciproquement et agissent aussi sur les résultats de l'enseignement. En pédagogie instrumentale, l'emploi des techniques audio-visuelles est bien ancré. L'enregistrement surtout rend divers services aussi bien au niveau du contrôle et de l'objectivation sonore qu'au niveau du choix d'interprétations.

En revanche, la pédagogie instrumentale semble peu s'intéresser aux idées directrices en technique de l'éducation et à ses approches pluridisciplinaires. En témoigne, la publication récente d'un livre, *La technique moderne du violon* de Wolfram Koenig aux Editions EAP dans leur collection Psychologie et Pédagogie de la Musique.

En effet, chez Wolfram Koenig, comme dans la plupart des écrits méthodologiques, la description des aspects extérieurs de la technique violonistique occupe toujours la presque totalité de l'ouvrage. Il est utile de rappeler qu'à partir du XVII^e siècle, et surtout au XIX^e, les grands violonistes, comme Baillot, Spohr, Léonard, Joachim, ont élaboré des méthodes contenant des études extrêmement utiles et des indications parfois très précieuses se rapportant à l'esthétique (chez Joachim particulièrement). Mais ce n'est qu'en 1923 que Carl Flesch expose, dans son ouvrage intitulé *L'art du Violon*, la technique classique du violon et l'envisage sous tous ses aspects et dans les plus petits détails. Cet ouvrage représente de nos jours une référence inégalée. En ce qui concerne les écrits plus récents, pour ne citer que ceux de Capet, Steinhausen, Felinski, Menuhin, Hoppenot, Markov ou Wronski, ils n'abordent que partiellement les questions d'exécution ou de formation, et souvent ne traitent qu'un problème particulier (par exemple la technique de l'archet).

Koenig, fidèle à la vision cartésienne, propose dans son ouvrage un modèle de jeu du violon fragmenté et réduit à ses composantes techniques fondamentales. En affirmant dans son avant-propos : «... *la technique du violon ne relève pas d'un art, ... mais d'une activité artisanale...*», Koenig établit une séparation définitive entre l'art et la technique. Il scinde ensuite cette dernière en espace droit, qui correspond à la technique de l'archet, et en espace gauche, qui concerne les perceptions cinétiques, kinesthésiques et tactiles (le vibrato, le trille, etc.). Une telle conception basée sur une division abstraite ne permet manifestement pas d'expliquer tous les phénomènes liés à l'action du jeu par rapport à ces composantes techniques. Il devient impossible également de comprendre les multiples activités coordinatrices de l'ensemble. Cependant, nombreux sont les psychologues, et notamment ceux qui se réfèrent à la Gestalttheorie, qui soutiennent que les propriétés d'un phénomène ne résultent pas de la simple addition des propriétés de chacun des éléments, mais bien de l'ensemble des relations entre les éléments. D'autre part, des études récentes (J.P. Despins, 1985) sur les différents mécanismes neurofonctionnels semblent démontrer, par leurs conclusions, que l'application de la théorie de la division et de la localisation cérébrale doit être également délaissée au profit du globalisme cérébral. En pédagogie instrumentale, si les stratégies utilisées favorisent trop souvent la démarche analytico-séquentielle en insistant sur l'évaluation normative d'un processus technique (comme chez Koenig), et par conséquent, si ces stratégies négligent l'utilisation de la démarche synthétique, c'est-à-dire en écartant une élaboration d'informations par processus parallèles et les aspects holistiques du jeu, il en résulte, à court terme ou progressivement, un subtil déséquilibre entre deux modes généraux de fonctionnement cérébral : il y a dans ce cas, à différents degrés, hypertrophie de l'activité de l'hémisphère gauche et hypotrophie de celui de droite.

Eu égard à la Gestalttheorie et à la théorie du globalisme cérébral, la position de Koenig est difficilement soutenable. Elle l'est encore moins en ce qui concerne son schéma sur l'attitude corporelle du violoniste (page 15) :

«Extérieurement, cette attitude se présente comme suit : les jambes sont quasi verticales, les hanches plutôt en arrière, la colonne vertébrale est aussi droite que le permet sa forme naturelle, la tête est levée, les épaules ne sont ni tirées en avant, ni en arrière, la cage thoracique est légèrement bombée et le ventre rentré.

Il est plus important encore pour l'attitude de préciser comment doit se répartir le poids du corps sur les talons et les plantes des pieds. Otto Szende considère, à juste titre, que 75% sur les talons et 25% sur les plantes représentent un optimum».

Il semble que l'adoption d'une telle attitude ne peut se faire sans formuler préalablement quelques réserves quant, primo à la validité du schéma corporel et de la valeur de la base de sustentation au niveau physiologique, et secundo à l'absence de non variation de la position. A partir du moment où le corps est engagé à part entière dans un jeu, un sport, il doit obligatoirement s'accorder à l'organisation spécifique de ce jeu, de ce sport. Il y a donc une organisation fonctionnelle du sportif de même que celle du violoniste qui doit se conformer à l'architecture de l'instrument. Cette organisation, même réduite comme chez Koenig à une position de départ, doit correspondre aux normes physiologiques.

Position de fonction — l'état d'équilibre naturel entre les groupes musculaires antagonistes donc à la dépense musculaire la plus faible possible.
(I.A. Kapandji, Physiologie Articulaires).

Examinant de près la position de fonction* du violoniste, on constate qu'elle correspond à un état d'équilibre spécifique. Plus précisément, l'équilibre du violoniste en action, à chaque instant du mouvement, dépend de la répartition égale des forces sur le plan horizontal, c'est-à-dire de haut en bas, frontal — en avant et en arrière, et à droite et à gauche d'un plan antéro-postérieur ou sagittal.

Cet équilibre réclame un sens musculaire de répartition symétrique des forces dans les différents plans de l'espace. Il dépend de l'étendue de la base de sustentation, ou surface d'appui du corps sur le sol. Plus celle-ci est réduite, plus l'équilibre est instable. Il dépend également de la place du centre de gravité. Plus celui-ci est élevé, plus l'équilibre est instable. Par la position hanches en arrière le centre de gravité se déplace et une dissymétrie apparaît. Basculant un des éléments et entraînant l'ensemble du squelette, elle provoque une voussure dorsale, le port du cou en avant et les épaules rentrées.

On aura compris que le schéma corporel proposé par Koenig manque de rigueur. D'autre part, il est évident que cet équilibre fonctionnel, vers lequel le violoniste doit tendre, n'a aucun caractère normatif, c'est-à-dire qu'il doit être adapté à chacun suivant sa stature, contrairement aux affirmations de Koenig. Ces affirmations semblent ne concerner qu'un type humain et sont appuyées par une série de photos.

La majeure partie du livre contient des formules pratiques permettant, selon Koenig, d'acquérir les éléments techniques de base. Seulement, à travers ce savoir-faire de type non-structuré, il est impossible de déterminer à quel niveau de développement technique ces formules se rapportent. Dès lors, on comprend aisément qu'un tel agencement des règles se prête à de multiples confusions auxquelles même l'auteur ne semble pas échapper. On les décèle en comparant les formules concernant, par exemple, le problème de la transposition active du poids du bras dans la conduite de l'archet.

Nous lisons en page 13 :

«Ainsi lorsqu'on déclare que le violon doit être tenu par le poids de la tête, que la pression de l'archet dépend uniquement du poids du bras, ou encore que les doigts enfoncent la corde par leur poids.»

Ces représentations sont non seulement parfois peu praticables mais peuvent entraîner, au lieu d'une tension musculaire judicieuse, une décontraction incontrôlée qui est préjudiciable à l'exécution adéquate des mouvements».

Et plus loin, à la page 157 :

«Dans le bras nous ressentirons, même en jouant fort, une certaine déconcentration par rapport au jeu piano, étant donné que, par l'intermédiaire de l'archet, nous appuyons pour ainsi dire tout le bras sur le violon.»

On se trouve en présence d'une contradiction certaine. La phrase suivante (page 147) :

«Contrairement à ce que recommandent la plupart des méthodes, il faut se représenter le mouvement de tout l'archet comme un déplacement continu du talon à la pointe.»

laisse perplexe, puisque habituellement une méthode* est surtout employée au début de l'apprentissage, c'est-à-dire au stade sensori-moteur*. On ne peut donc parler à ce stade-là d'évocation d'un mouvement qui n'est pas encore acquis.

Le vibrato, l'exposant principal de l'expression musicale le plus individuel, Koenig l'aborde et le traite avec beaucoup de soin. Il nous livre une multitude d'exercices pour en acquérir les diverses variétés.

Cependant son point de vue sur les fluctuations de vibrato ne s'accorde pas avec les résultats des travaux de B.M. Teplov et F. Winckel.

En déclarant, à la page 51, que

«le vibrato consiste à s'écarter du son juste uniquement vers le bas»
et plus loin, à la page 63, que

Le livre d'enseignement primaire exposant de façon graduelle ces règles, ces principes (Robert).
Le stade du développement caractérisé par l'absence de la fonction sémiotique (J. Piaget, Les mécanismes perceptifs).

«le vibrato le plus intense (fréquence élevée, grande amplitude) s'obtient au moyen de la fluctuation maximale de contact. On intensifie le contact en vibrant vers l'avant et on le réduit autant que possible dans le vibrato de retrait.»

L'auteur introduit deux notions de justesse : une plus intense vers l'avant et l'autre — vers le bas.

Quel serait donc l'accord du violoniste jouant avec le piano, qui ne vibre pas, ou avec un autre instrument qui vibre régulièrement et alternativement ? Quel en serait l'effet de l'ensemble ? Il est difficile de croire que Koenig ne se préoccupe point du résultat sonore...

Pour être complet, signalons que Koenig analyse aussi, avec le même attrait pour les détails, les changements des positions, les doubles cordes, le détaché, le spiccato et le martelé. On ne s'y attardera pas davantage puisque en réalité ces énoncés perceptifs de caractère essentiellement personnel par rapport aux problèmes instrumentaux sont strictement individuels et de ce fait là, difficilement communicables (sinon par le truchement du langage ou des photos, etc.). Ce caractère non seulement limitatif mais encore source de déformations systématiques ne peut aboutir à la constitution de connaissances universalisables.

En résumé, le modèle conformiste de Koenig permet de constater qu'en pédagogie instrumentale, la conviction que tous les aspects des phénomènes dynamiques du jeu peuvent être compris en fonction de leurs constituants techniques extérieurs, est à la base même de la presque totalité des démarches méthodologiques. Confrontés par le succès de ses prédécesseurs, la plupart des pédagogues, bien que parfaitement conscients de l'inaptitude d'un cadre méthodologique fragmenté et fixe, espèrent toujours trouver là des solutions pratiques aux notions réelles, qui sont de caractère dynamique et mobile, du jeu instrumental.

Pourtant l'évolution actuelle des connaissances permet d'affirmer qu'il n'y a pas de structures stables, fixes, dans notre art ni au niveau conceptuel avec les notions telles que la mobilité compositionnelle, la flexibilité temporelle, l'indétermination de l'élément sonore; ni au niveau sonore avec la malléabilité de l'intervalle, la découverte des spectres transitoires; ni au niveau du jeu instrumental, l'organisation corporelle y compris. Il y a une stabilité, mais cette stabilité est celle d'un équilibre dynamique, et plus nous pénétrons les divers niveaux du sonore, plus il nous faut connaître la dynamique de cet équilibre si nous voulons comprendre la nature de son fonctionnement.

Le cadre conceptuel qui se trouve à la base d'une telle approche inclura non seulement la dynamique du jeu instrumental, mais aussi la dynamique des phénomènes mentaux interdépendants, une science de l'expérience et du comportement.

La pédagogie instrumentale, revue dans ce contexte-là, a besoin d'un nouveau *paradigme* — une nouvelle vision de la réalité sonore, une modification fondamentale de notre système d'écoute, de nos perceptions et de nos valeurs. Ce paradigme écarte définitivement la tendance à la facilité et à l'illusionnisme. Il réclame une pratique instrumentale accrue, mais également un sérieux investissement intellectuel, un apprentissage redoublé du nouveau et de l'ancien.

Références

- | | |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Despins (J.P.) | <i>Le cerveau et la musique</i> , Musique/Passé/Présent, 1986 |
| Flesch (C.) | <i>L'art du violon</i> , Baden-Baden, 1929 |
| Fraisse (P.)/Piaget (J.) | <i>Traité de Psychologie Expérimentale</i> , Presses Universitaires, 1963 |
| Frances (P.) | <i>La perception de la musique</i> , Vrin, 1958 |
| Hoppenot (D.) | <i>Le violon intérieur</i> , Van de Velde, 1981 |
| Kapandji (I.A.) | <i>Physiologie Articulatoire — Schémas commentés de mécanique humaine</i> , Maloine, 1975 |
| Köhler (W.) | <i>Psychologie de la forme</i> , Gallimard, 1964 |
| Meulders (M.)/Boisacq | <i>Abrégé de neuropsychophysiologie. Volume 2 : Comportement</i> , Masson, 1977 |
| Schepens (N.) | |
| Piaget (J.) | <i>Les mécanismes perceptifs</i> , P.U.F. 1961 |
| Roblot (L.) | <i>Principes d'anatomie et de la physiologie appliqués à l'éducation physique et aux sports</i> , Lamarre Poinet |
| Siwy (J.) | <i>La pédagogie instrumentale face aux musiques nouvelles</i> , Université Libre de Bruxelles : Faculté de Musicologie (Prof. R. Wangermée) 1986 |
| Teplov (P.) | <i>Psychologie des aptitudes musicales</i> , P.U.F. 1966 |
| Winckel (F.) | <i>Vues nouvelles sur le monde des sons</i> , Dunod, Paris 1960 |

Dialogue avec les lecteurs

Orphée Apprenti atteint sa vitesse de croisière et suscite de plus en plus de réactions, toutes très positives.

Il y a des lettres d'encouragement, mais également un courrier de réponses, des avis sur les expériences relatées, des précisions quant aux méthodes. Tous ces éléments vont animer les *Cahiers de pédagogie musicale* et en faire un instrument de débats, d'échanges et de rencontres.

Jean-Jacques Cambier nous fait parvenir cette réaction à l'article de Jean-Claude Baertsoen : Une alternative au solfège en crise : Créatif — approche globale, paru dans le n° 2 d'Orphée Apprenti (avril 1987).

Pour simplifier, je me reporte à l'article de M. J.-C. Baertsoen par le seul mot de créatif. Le lecteur pardonnera ce raccourci.

Accord parfait

Créatif * énonce quelques principes qui font plaisir à lire : il faut intéresser l'élève, avantager le travail individuel, rendre autonome, plonger l'enfant dans une musique où il se reconnaît...

Voilà l'expression d'un bon sens psychopédagogique qui met à l'aise.

Langue maternelle

Je suis d'accord aussi quand *créatif* démontre l'importance du langage tonal.

Une mise au point, cependant : le langage tonal classique étant spécifique à notre langue maternelle musicale (occidentale), doit être utilisé dans nos cours, mais, à mon avis, il ne doit pas y être enseigné, pas plus que le français ne doit être enseigné aux petits francophones qui apprennent à lire en primaire. Tout simplement, la musique pratiquée en classe doit — pour des raisons de saine pédagogie — être de la musique tonale; en d'autres mots, de la musique de tous les jours, celle que comprennent nos élèves. Car en ce domaine on ne part pas de zéro et la musique ne saurait être assimilée à une langue étrangère. Sous l'influence de notre environnement musical apparaît, dès l'âge d'environ 7 ans, une *acculturation tonale* dont une des manifestations élémentaires est le besoin qu'éprouve l'enfant d'achever une mélodie sur la tonique.

Médiocre objectif

Bien que *créatif* fasse régulièrement appel à l'oral — en quoi il a parfaitement raison — il semble ne pas apprécier le chant dans le solfège traditionnel. C'est qu'il se réfère, malheureusement, à un solfège traditionnel obstinément sourd aux sages principes évoqués plus haut, où la classe entière chante et rechant plusieurs fois les mêmes textes, ceux-ci devant ensuite être étudiés — ô utopie — à domicile (dans ces conditions l'élève se fonde, effectivement, sur ce guide branlant de la mémoire qu'est la voix). Le but était, jadis (peut-être l'est-il encore ça et là...), d'arriver à un automatisme drillé et vélocité maintes fois dénoncé.

Bonne optique

Toutefois, il est des leçons de solfège, dites traditionnelles, mais fondées sur des données psychopédagogiques irréfutables, qui utilisent le chant dans une optique tout autre. La bonne. L'approche d'une notion nouvelle (note, silence, rythme, mesure, altération...) s'y effectue en chantant (chansons familières ou folkloriques); la phase d'application (assimilation — accommodation) manipule après cela beaucoup de musique : refrains populaires ou thèmes d'auteurs à déchiffrer (chant individuel et collectif), canons à 2, 3, 4 voix. L'intégration de l'acquis — très palpable celui-là — s'opère donc à chaque leçon dans un *bain* de musique tonale et dans une ambiance où le plaisir et l'intérêt sous-tendent le travail individuel.

Observons que l'omniprésence du chant (a cappella) éduque l'oreille à la justesse expressive. C'est la justesse que recherchent non seulement les chanteurs, mais aussi les instrumentistes (cordes, notamment). Les claviers ne fournissent qu'une justesse tempérée, neutre.

Audition intérieure

Certains auteurs nous rendent attentifs au fait que l'usage d'un instrument risque d'habituer l'étudiant à faire l'économie d'un effort mental en étudiant la référence à la *représentation intérieure* (le tâtonnement au clavier se révèle plus facile en fournissant une réponse sonore immédiate). Il semble donc qu'il faille être prudent dans l'emploi (trop systématique) d'un *support instrumental fonctionnel*.

Polyphonie — Harmonie

Quant à la *pensée polyphonique méconnue*, je viens de mentionner les canons à 2, 3 et 4 voix exécutés dans les cours traditionnels, musicalement actifs et partant efficaces. J'en dénombre une trentaine inclus dans la progression solfégique destinée à la seule première année (in : *La Musique à votre portée*, livre 1).

Avec la polyphonie et l'harmonie nous revenons d'ailleurs au problème de l'acculturation. Celle-ci, d'abord mélodique, s'étend progressivement à la perception harmonique. Le stade atteint par nos élèves de 8-9 ans leur permet-il de percevoir déjà le sens d'une demi-cadence, d'une modulation ?

Ne serait-il pas préférable d'introduire cette matière *graduellement*, à côté d'une bonne et adéquate formation à la lecture et à l'écriture ? Apparemment *créatif* ne rencontre à ce sujet aucune difficulté particulière et obtient, en prime, des transferts de connaissances et de compétences (accompagnements au clavier, rythmes superposés...) à rendre jaloux le plus astucieux des pédagogues. Aussi est-il dommage que *créatif* ne dévoile pas le plan très sûr selon lequel il développe le sens harmonique des enfants.

Accord mineur

Je reconnais que l'harmonie retient rarement, ou jamais, l'attention dans les classes de solfège. Il y a donc là une tâche à entreprendre. Mais, à mon avis, inutile pour autant de bouleverser la structure de l'école (classes de 12 élèves) et de transformer la leçon de lecture en leçon d'harmonie.

En définitive, les résultats que *créatif* affirme obtenir sont-ils réellement significatifs ? On ne nous dit rien, en effet, du pourcentage de réussites en fin d'année.

Tout baigne dans l'huile... ce qui est exceptionnel dans notre métier et ce qui me donne l'impression que *créatif*, emporté par un enthousiasme pédagogique qui l'honore, omet quelque peu, en toute bonne foi, d'objectiver les choses.

Jean-Claude Baertsoen nous fait part de sa réaction.

M. Jean-Jacques Cambier est une personnalité notable dans le cercle de l'enseignement musical belge; ses ouvrages — je songe notamment à *La musique à votre portée* — sont dans les mains de tous les professeurs de solfège. C'est pour moi un privilège d'avoir été lu avec tant d'attention et de sympathie, et dans un tel esprit de critique constructive. Sur ce plan, je suis vraiment choyé, puisque M. Henri Pousseur, dans le n° 3 d'*Orphée Apprenti*, a consacré à mes propositions une attention tout à fait vigilante et, à partir de là, a émis ses suggestions et ses réserves. Répondre dans le numéro de janvier 1988 à des réflexions datant de l'été passé, et qui se réfèrent à des articles parus en janvier ou en avril précédents, cela pose un problème. Le lecteur me pardonnera-t-il de le soumettre à pareil exercice de contradiction temporelle ?

Cela me fait songer à une lettre extraordinaire de Mozart à son père, où il décrit son processus mental de composition :

*«Quand je suis, pour ainsi dire, complètement moi-même, mes idées coulent le mieux et le plus abondamment... Tout ceci enflamme mon âme et, pourvu qu'on ne me dérange pas, mon sujet grandit de soi-même, devient méthodique et définit, et l'ensemble, fût-il long, se trouve quasi complet et achevé dans mon esprit, de sorte que je puisse l'embrasser du regard, comme un beau tableau ou une telle sculpture, d'un coup d'oeil. Je n'entends pas en imagination les parties successivement. Je les entends pour ainsi dire tout d'un coup (gleich alles zusammen). Je ne puis décrire le bonheur que j'éprouve.»**

*Je ne suis pas sûr que le rapprochement de tous ces textes sur Créatif puisse susciter chez le lecteur le plus doué les joies ineffables d'une maîtrise intemporelle du temps... J'écris quant à moi avec, sur mon bureau, la collection complète d'*Orphée Apprenti* !*

Mes deux articles, l'un sur l'enseignement de l'écriture classique, l'autre sur ce qu'on peut appeler l'apprentissage musical de base, ont entre eux des liens évidents. Certains points ont été traités dans l'un, auxquels il aurait fallu aussi faire place dans l'autre. Au demeurant, dans le cadre restreint d'articles de revue, la tâche m'a paru *excessivement difficile* de décrire des méthodes non conventionnelles, établir leurs assises psychologiques, examiner leurs incidences pratiques, donner une vue de leurs principes rationnels, esquisser la progression des matières enseignées, considérer à la fois le présent tel qu'il apparaît et entrevoir l'avenir, bref donner d'un ensemble si complexe un tableau suffisamment net, ordonné, complet. Difficulté assurément — mais effort salutaire qui m'a contraint à objectiver une démarche et une expérimentation qui ont paru publiquement il y a quelque dix ans, mais qui s'esquissaient depuis quarante...

Or cette difficulté-là, je la retrouve précisément dans les amicales analyses de mes deux lecteurs-auteurs et dans le balancement même de leurs opinions. M. Cambier loue le choix du langage tonal comme base d'enseignement *pour des raisons de saine pédagogie*. M. Pousseur au contraire, cohérent avec sa démarche de compositeur, a des réticences sérieuses, se demande si ce langage reste *pour autant reconnu comme style musical dominant par l'ensemble de la population et en particulier par la majorité de la jeunesse*. Seule la psychologie pourrait nous répondre.

M. Pousseur déclare, avec un enthousiasme qui fait plaisir, son adhésion à l'idée d'un départ des études d'harmonie tonale au clavier — ce que j'ai entendu à l'éducation de base. Cependant, M. Cambier réclame la prudence *dans l'emploi (trop systématique) d'un support instrumental fonctionnel*. Il doute du développement de l'audition mentale chez les enfants dans ces conditions, tandis que M. Pousseur, un jour de mars 1987, les a véritablement *«entendus penser»* des accords !

Je pourrais continuer ainsi. Loin de moi l'idée de me couvrir des approbations de l'un pour me protéger des objections de l'autre. Les premières m'encouragent, les secondes m'intéressent. Il n'y a pas de réponse définitive que dans les faits d'expérience. Aujourd'hui comme hier, la

Je n'ai pas sous la main le texte original. Je cite d'après la traduction anglaise qui figure dans Seashore, Psychology of music, Dover N.Y., p. 166.

leçon de Claude Bernard* reste vraie.

«*Créatif-écriture*» au Conservatoire royal de Bruxelles, «*Créatif-approche globale*» à l'Académie de Nivelles ont défriché un chemin, posé les jalons d'une révision profonde des conceptions traditionnelles de l'enseignement dans leur domaine respectif. Ce que l'un depuis dix ans, l'autre depuis cinq, ont apporté doit être l'objet d'un large examen, qui se justifie aujourd'hui par les résultats déjà connus comme par l'importance des questions posées. Une mise à l'épreuve sur un terrain plus étendu est — peut-être — sur le point de se faire. Dans cette optique, les réflexions de M. Cambier et de M. Pousseur sont véritablement actuelles et contribuent à faire avancer notre quête commune.

A propos des Réflexions de Marcel Cominotto (Orphée apprenti n° 3) sur les Pédagogies de l'écriture, Gérard Geay, l'auteur de cet ouvrage, nous propose les remarques suivantes :

J'insiste dans la préface de *Pédagogies de l'écriture* sur le pluralisme. Je crois, en effet, qu'il est désormais impossible d'apporter une seule réponse — le traité, la méthode — aux questions que se posent les étudiants.

Si, personnellement, je mets l'accent sur la chronologie, c'est parce que, outre le fait que ce phénomène m'intéresse, elle est presque totalement éliminée de l'enseignement académique. Je me suis souvent demandé si, par réaction, elle n'occupait pas une place trop importante dans mon enseignement. Il faut dire que celui-ci répond à une demande de plus en plus forte en France concernant la musique ancienne et que j'ai dont été amené tout naturellement à enseigner encore davantage ces musiques négligées dans l'enseignement officiel : les polyphonies des XVe et XVIe siècles, l'harmonie au XVIIe et XVIIIe siècles. La chronologie reste, alors, une approche efficace car il est particulièrement passionnant, et formateur, d'étudier le passage de la polyphonie modale à l'harmonie tonale. Cependant, il n'est pas question pour moi de prétendre que c'est la seule approche possible. Je m'efforce, d'ailleurs, de pratiquer l'analyse comparative entre différentes époques, mais les étudiants doivent déjà être assez solides pour ne pas s'y perdre.

En ce qui concerne la question de la créativité, je crois aussi que la technique est une condition nécessaire mais non suffisante. Je ne suis pas sûr que la créativité s'enseigne. Tout-au-plus, faut-il éviter de la brider, voire de la détruire. J'espère seulement que mon enseignement ne l'empêche pas de s'épanouir chez mes étudiants. Marcel Cominotto insiste beaucoup, à juste titre, sur la formation des compositeurs. Je voudrais faire remarquer que très peu parmi mes étudiants souhaitent devenir compositeurs. L'écriture devient, avec l'élévation actuelle du niveau culturel des musiciens, une discipline de formation musicale. Ceci n'empêche pas que j'ai la fierté de compter parmi mes anciens élèves d'excellents compositeurs ! Mais y suis-je vraiment pour quelque chose ? Soyons modestes.

Je resterai sceptique en ce qui concerne les *pratiques thérapeutiques connues et appliquées par certaines philosophies orientales et psychologies modernes*. Qui dit thérapeutique doit parler pathologie, diagnostic... Ceci est un autre métier. Je me refuse à considérer mes étudiants comme des malades même dans un sens médical non péjoratif. Enfin, je ne suis pas certain que nos pédagogies soient si défaillantes que cela dans le domaine de la psychologie. Mais s'agit-il bien d'une question de pédagogie ou d'une question de pédagogie ?

Dans sa conclusion, que j'approuve pleinement, Marcel Cominotto appelle de ses vœux une synthèse des travaux présentés et fustige le pouvoir administratif. Je voudrais dire à ce propos l'impossibilité qu'il y a, actuellement en France, d'instaurer un débat ouvert, professionnel, concernant l'écriture et son enseignement. Pourtant, l'Inspection de la Musique y est assez favorable et j'accuserai plutôt les inerties psychologiques du corps professoral. Le Conservatoire National Supérieur de Musique forme des générations de professeurs qui, ensuite, forment à leur tour dans les établissements d'enseignement contrôlés par l'Etat des élèves qui se présentent... au Conservatoire National Supérieur de Musique de Paris qui forme des générations de professeurs qui, ensuite... c'est le cercle vicieux.

Tout n'est pas mauvais, bien sûr, dans l'enseignement du C.N.S.M. (j'en sors !). Ce qui est mauvais, c'est la situation de monopole. Et c'est une chose utile que l'excellente classe de Raffi Ourgandjian offre une alternative au C.N.S.M. de Lyon. Le Directeur, Monsieur Gilbert Amy, vient de m'appeler pour enseigner, au sein de l'équipe constituée par Messieurs Gastinel et Mallié, aux côtés de Jacqueline Ozanne et Robert Pascal, jeune compositeur de talent, élève de Raffi Ourgandjian. C'est dire que quelque chose bouge au C.N.S.M. de Lyon dans le domaine de l'écriture. Outre le contrepoint ancien, je suis désormais responsable du Département de Musique Ancienne qui ouvrira ses portes le 1er octobre 1988.

Je voudrais terminer ces remarques sur un témoignage. Lorsque j'ai été choisi par le Ministère de la Culture comme conseiller pédagogique pour l'année 1985 (ces conseillers pédagogiques préparent aux épreuves de pédagogie du Certificat d'Aptitude aux fonctions de professeur), j'ai été frappé par le véritable désarroi des jeunes musiciens diplômés du C.N.S.M. de Paris, ou encore étudiants, qui pressentaient que leur formation dans la prestigieuse maison ne répondait plus tout-à-fait à leurs besoins tout en ignorant la nature même de ces besoins ou, du moins, les moyens de les satisfaire. C'est pourquoi, dans mon esprit, notre ouvrage n'est pas une fin en soi et, comme l'écrit Eric Sprogis dans sa présentation «*Il n'a de sens que s'il déclenche des réactions, suscite des commentaires, permet la confrontation, puis la rencontre d'autres points de vue, d'autres propositions.*».

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.

Revue

Marsyas se vend 70FF et 140FF le numéro double, mais aussi par abonnement 250FF (IPM la Villette, avenue Jean Jaurès, 211, 75019 Paris).

Marsyas. Chercher à confronter savoirs et méthodes... Voici à nouveau *Marsyas*, revue de pédagogie musicale et chorégraphique publiée par l'IPM, et qui en est à ses numéros 3/4. Le deuxième numéro était axé autour du thème de l'analyse des pratiques musicales avec également des textes de Pierre-Yves Artaud, Jean-Pierre Peuvion, Jean-Marie Londeix et Michel Leberton : *de l'instrument à l'expression*.

InHarmoniques. Célestin Deliège nous la présentait dans sa *Revue des revues* d'Orphée Apprenti n° 2 en avril dernier.

«Prendre conscience des métamorphoses, montrer que les domaines de la recherche, de la création et de l'expérimentation en musique sont indissociables de l'évolution de la pensée contemporaine en général, telle est l'exigence qui s'est imposée à ceux qui» (Marc Jimenez) acceptent de confronter leurs expériences dans *InHarmoniques*.

La musique, en tant que processus intellectuel, avec des textes de Célestin Deliège, Wolfgang Rihm, Tod Machover, Pierre Boulez et des titres aussi riches qu'*Obéissance* ou *La musique d'aujourd'hui est-elle contemporaine ?*

Le n° 2 de la revue est intitulé *Musiques, identités*.

«Traiter du thème de l'identité et le transposer dans l'univers multiple de la culture, des cultures, c'est s'exposer à rencontrer, en musique notamment, toutes les ambiguïtés et les paradoxes d'une problématique qui hante, aujourd'hui peut-être plus que jamais, le scientifique, le compositeur... qui s'interroge sur le sens et le devenir de sa création.» (Marc Jimenez)

In Harmoniques, IRCAM, Centre Georges Pompidou, Christian Bourgois Editeur, Paris, décembre 86 et mai 87

Guides

Guide pratique de l'orgue et de l'organiste, réalisé par Rémy Fombon et préfacé par Michel Chapuis. Guides du GENAM, Paris 1987.

En 124 pages, *tous les tuyaux*. Le guide décrit les activités de création, de restauration, de formation des organistes... avec toutes les adresses des grandes associations, des écoles et conservatoires disposant d'une classe d'orgue, des concours, des festivals, stages et académies mais aussi les éditeurs, les relais administratifs... français !

Banque de données

L'Institut de Pédagogie Musicale de Paris vient de créer *ARSIS*, une banque de données en pédagogie musicale et chorégraphique, fonctionnant en réseau depuis novembre 87.

«Le Centre de documentation pédagogique internationale fournit aux musiciens et aux danseurs en situation pédagogique, aux étudiants et aux chercheurs les informations et les documents nécessaires à leur propre formation, à leur enseignement ou à leurs travaux. Il signale les sources à exploiter et donne accès aux documents qu'il détient.»

Un fonds documentaire de près de 2000 références est à disposition et des ouvrages traitant de pédagogie générale, des documents et ouvrages portant sur des domaines extra-musicaux dont l'apport est essentiel à une véritable recherche en pédagogie musicale et chorégraphique, des documents non édités concernant la pédagogie musicale, des partitions et des documents sonores et audio-visuels conçus dans une intention pédagogique ou ayant un intérêt pédagogique, des méthodes, des manuels d'analyse.

Renseignements : IPM, Cité de la Musique, la Villette, 211, avenue Jean Jaurès, 75019 Paris (tél. 00331/424027287).

Partitions

- Michèle Gonzales, Anne Le Forestier, Alain Louvier, *Textes d'examen de formation musicale 1986*. Conservatoire National de Région de Boulogne-Billancourt, Editions Alphonse Leduc, Paris. Des textes pour tenter de faire de la musique et non un rituel de l'examen de solfège; écrits par des professeurs d'un Conservatoire où des initiatives importantes ont été prises au niveau de la formation musicale (emploi de textes issus du répertoire, utilisation de l'audio-visuel dans les séances d'initiation, de présentation d'oeuvres...).

- Pierre Grouvel, Henri Dutilleul, *Tout un monde lointain*. Vol. IV Cahiers d'analyse et de formation musicale. Editions Musicales Alphonse Leduc, Paris 1987.
«Ces cahiers ont pour principale ambition de faire connaître aux musiciens en herbe une oeuvre importante du répertoire, et ceci de l'intérieur, par l'alliance de l'analyse proprement dite et de divers exercices relevant des méthodes habituelles solfégiques ou moins traditionnels. C'est l'oeuvre elle-même, sa forme, son langage mélodique et harmonique, ses principes rythmiques ou dynamiques, son instrumentation, qui servent de point de départ à la conception d'exercices d'un type nouveau.»

Des cahiers qui s'adressent autant aux professeurs qu'aux étudiants.

Calendrier

Belgique

- Unité de recherche en psychologie de la musique
Université de Liège. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation — Centre de Recherches Musicales de Wallonie.
Deux journées d'étude, conduites chacune par une personnalité ou une équipe particulièrement représentative, comporteront un cours l'après-midi à 14h au Campus Sart-Tilman (Amphithéâtre 202) et une conférence à 20h30, à la Résidence André Dumont, place du XX Août, 32 (Auditoire 1.10).
Ces journées seront plus particulièrement centrées sur les aspects touchant à la psychophysologie et à l'impact de l'émotion dans la perception musicale.
Lundi 22 février 1988 : François Delalande, Groupe de Recherches musicales de l'I.N.A., Paris, et Jean-Jacques Jezequel, Chercheur associé GRM et IPM, Paris.
— L'analyse expérimentale des processus interactifs; cognition/affects dans l'écoute musicale actuelle.
— L'étude expérimentale de l'écoute dans la perspective de l'analyse musicale esthétique.
Lundi 18 avril 1988 : John Sloboda, Université de Keele.
— Music and the emotion : a challenge for theory and experiment
— Music as a language
- Séminaire autour de *Lulu* d'Alban Berg
Le Théâtre Royal de la Monnaie, les Jeunesses Musicales de la Communauté française, les Jeunesses Musicales de Flandre organisent en collaboration un séminaire autour de l'opéra *Lulu*. Il se tiendra les 19, 20 et 21 février prochains. Des colloques, conférences, discussions, expositions, films et bien sûr le spectacle seront proposés pour éclairer le plus largement possible cette oeuvre maîtresse du XXème siècle musical.
- Camps musicaux
La Fédération Internationale des Jeunesses Musicales (FIJM) — par l'intermédiaire de ses pays membres — organise des camps musicaux pour l'été prochain.
La brochure détaillant ces activités peut être obtenue à la Fédération des Jeunesses Musicales de la Communauté française à Bruxelles (02/513 77 13).
- Jazz
Chaque semaine, jusqu'au mois de mai 1988, des cours d'instrument, de théorie musicale et d'ensemble avec Johnny Dover (saxophone), Fabien Degryse (guitare), Benoît Vanderstraeten (basse), Bruno Castellucci (batterie), Alain Rochette (piano), Paolo Radoni (histoire du jazz), Alexandre Furnelle (harmonie).
Des stages d'un week-end seront également organisés à partir de janvier 1988.
- Stage de formation de chef de chœur et de choriste
Forrières du vendredi 8 juillet au soir au dimanche 17 juillet matin. Stage organisé en collaboration avec le Centre Polyphonique de la Communauté française et l'Académie d'Été — Services Culturels de la Province du Luxembourg.
- Week-ends instrumentaux
Une collaboration Académie d'Été de Wallonie — Centre Culturel du Hainaut — A coeur Joie.
Du samedi 15h au dimanche 16h au Centre Provincial de Roisin.
Les 5 et 6 mars 1988 : guitare d'accompagnement — guitare classique
Les 23 et 24 avril 1988 : flûte à bec (pour enfants de 8 à 12 ans).
- Tournées internationales à la Fédération des Jeunesses Musicales de la Communauté française de Belgique
Quatre fois sax (Canada) : du 18 janvier au 5 février 1988.
Soret/Capuano (France), Instruments du Monde Oriental : du 22 février au 11 mars 1988.
Ranganayaki Rajagopalon, veena (Inde du Sud) : du 14 au 25 mars 1988.
En tournée de concerts publics, le Brussels Jeugdorkest sous la direction de Dirk Brossé, soliste : Nathalie Lefèvre, clarinette. A partir de janvier 1988.
Les musiciens de notre Communauté continuent à tourner, pendant toute la saison : Pascal Chardome, Quatuor de Contrebasses de Bruxelles, duo Brise, duo Double Talk, Phil Abraham Quartet, duo flûte et guitare, les Ennemis Confus, le Salon de Mme Victoire, Relâche, Lo Speziale.
- La musique et les sciences cognitives
Symposium international organisé par l'I.R.C.A.M. de Paris en coproduction avec l'Unité de Recherche en Psychologie de la Musique du Centre de Recherches Musicales de Wallonie. Il

Renseignements : Irène Delidze
(041) 22 33 62

Renseignements : Les lundis d'Hortense, 228, rue Rogier, 1030 Bruxelles,
tél. 215 41 57 (entre 14h et 18h)

Renseignements : Mme Bertrand
(010) 41 18 47

Renseignements : Fédération des Jeunesses Musicales de la Communauté française de Belgique, rue Royale, 10, 1000 Bruxelles (02/513 77 13)

se tiendra à Paris du 14 au 18 mars 1988 au Centre National d'Art et de Culture Georges Pompidou.

Le programme comprend : 24 conférences,
2 débats tables-rondes,
l'établissement de groupes de travail et d'ateliers spécialisés consacrés aux méthodes de synthèse et contrôle du son, ainsi qu'à la recherche en matière de cognition et de composition musicales.

Cinq thèmes principaux seront abordés :

- la notion de langage musical,
- les éléments porteurs de forme de la musique,
- les processus d'écoute et de compréhension musicales,
- les processus d'invention, de composition et d'improvisation,
- les processus d'interprétation.

- Formation professionnelle en Art lyrique, Art Dramatique et Danse Classique.
Programme 30h/sem : chant classique, chant choral, solfège, rythme, jeu dramatique, déclamation, danse classique (école russe), culture générale et spécifique
- Formation pluri-disciplinaire destinée aux enfants (mercredi et samedi) :
 - a) 3-4 ans à 6 ans : - initiation musicale (rythme, éducation de l'oreille, préparation au chant)
- initiation à la danse classique (école russe)
- atelier d'expression libre par le dessin, la peinture...
 - b) à partir de 7 ans : - chant (cours particuliers et chorale) et solfège
- art dramatique (diction, poésie, improvisation...)
- danse classique (école russe)

La formation conjointe à ces différentes disciplines est directement concrétisée par la réalisation de spectacles (petits opéras, comédies musicales).

- Jeunesses musicales du Luxembourg belge
«Initiation à la musique». Stage animé par Lucien Dacremont, ouvert à tous, de 7 à 77 ans, organisé du lundi 4 avril au samedi 9 avril 1988.
- Les coulisses du rock
Diffusion-Alternative, à l'initiative du Centre Culturel de Rossignol, animera un stage original les 23 et 24 janvier 1988, pour se faufiler dans les coulisses du rock.

Renseignements : (02) 538 57 58

France

- Ensemble InterContemporain : Convergences son/image
La texture et la figuration
Les générations
Musique et cinéma
- Le Collège de l'IRCAM
Les cours : Pierre Boulez
Cours : (Local : Collège, Salle 8, 16h30) - vendredis : 29 janvier, 5 février, 12 février, 19 février, 15 avril, 22 avril, 29 avril, 6 mai, 13 mai.
Séminaires : (IRCAM, 17h) - Samedis : 30 avril, 7 mai, 14 mai, 21 mai, 11 juin.
- Atelier de composition par Franco Donatoni
Cet atelier est ouvert à un nombre réduit de musiciens choisis sur dossier. Il regroupe des cours théoriques et pratiques délivrés par F. Donatoni qui propose ainsi une approche des techniques de composition.
Du lundi 25 au vendredi 29 janvier, inscription payante, IRCAM (Département Pédagogie).
- IRCAM : Séminaires
Deux séminaires, d'une journée chacun, proposent un large débat autour de démarches actuellement initiées par les compositeurs, qui recoupent des recherches également menées dans de nombreux autres secteurs.
Samedi 20 février : de 10h à 18h animation : Jean-Louis Weissberg *Interactivité et simulation*
Samedi 23 avril : de 10h à 18h animation : Jean-Baptiste Barrière *Création assistée par l'ordinateur*
Centre Pompidou, Petite Salle. Entrée libre.
- IRCAM : Rencontres avec les compositeurs
Franco Donatoni : mercredi 27 janvier
Magnus Lindberg : mercredi 2 mars
Henri Pousseur : mercredi 23 mars
Joji Yuasa : mercredi 6 avril
Wolfgang Rihm : jeudi 12 mai
Centre Pompidou, Salle Jean Renoir à 20h30 Entrée libre.
- Le Centre d'études Polyphoniques et chorales de Paris
organise une série de stages musicaux, allant de l'initiation au perfectionnement à la direction de chœurs, la direction d'orchestre et d'ensemble instrumental, l'éveil à la musique, la formation d'enseignants, en passant par les études de répertoires et les rencontres pédagogiques. La brochure détaillant toutes ces activités, leurs calendriers et leurs conditions est disponible auprès du Centre d'Etudes Polyphonique et Chorales de Paris, rue La Bruyère, 9, 75009 Paris (00331/42810433).

Renseignements : 0033/42609427

Renseignements : 00331/42771233,
Poste 4843

Renseignements : 00331/42771233
Poste 4843

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, Joseph Orval, Henri Pousseur,
Françoise Regnard, Henri Vanhulst,
Christine Gyselings (secrétariat de rédaction),
Albert Wastiaux (coordination générale).

Comité de lecture

Robert Wangermée, Albert Wastiaux, Christine Gyselings,
Emile Henceval.

Ont collaboré à ce numéro :

Jean Ferrard
Christine Gyselings
Agnès Mabon
François Gillet
Georges-Elie Octors
Christine Ballman
André Siwy
Yaga Siwy

Professeur d'orgue au Conservatoire Royal de Liège
Licenciée en musicologie
Licenciée en psychologie
Professeur d'éducation musicale à l'Athenée de Koekelberg
Professeur de percussion au Conservatoire Royal de Bruxelles
Licenciée en musicologie
Professeur de violon au Conservatoire Royal de Bruxelles
Professeur de violon à l'Académie de Bruxelles

En couverture

V. Galilei, *Ricercare*

L'abonnement

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

Renseignements

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

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

Editeur responsable

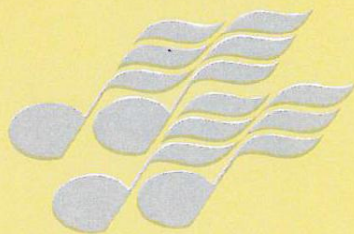
Robert Wangermée
avenue Huysmans 205
1050 Bruxelles

Mise en page

Francis Jacoby

Photocomposition et impression

Imprimerie Flémal
4450 Liers



Conseil de la Musique de la Communauté française de Belgique

Wallonie - Bruxelles