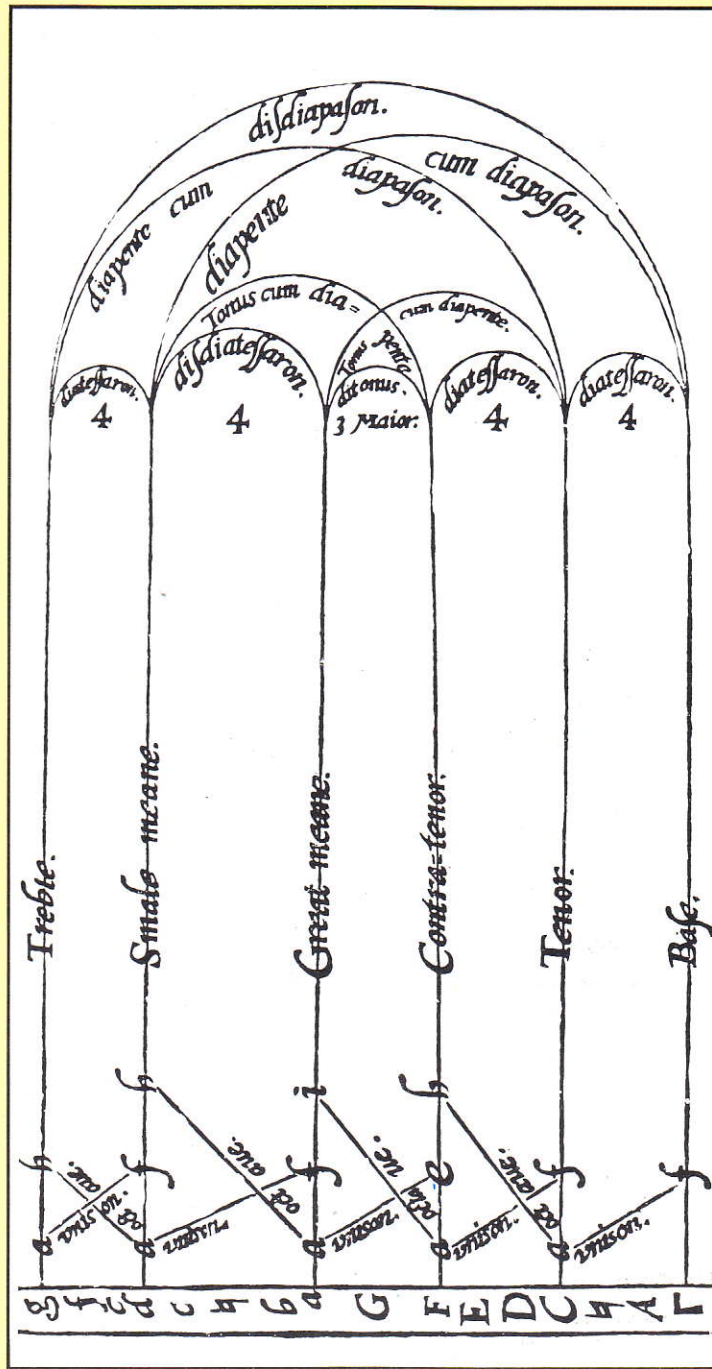


Orphée Apprenti

Cahiers de pédagogie musicale



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

Sommaire

Paolo Radoni	Vers l'enseignement du jazz Pistes et repères	3
Jean-Claude Baertsoen	De l'éducation vocale	8
Alain Delval	L'éveil musical dans l'enseignement spécial	15
Christine Gyselings	Esquisses d'une réflexion Entretiens avec Henri Pousseur et Jean-Marie Quenon	20
José Gonzalez Mohino	Oeuvres pour guitare à la bibliothèque du Conservatoire Royal de Musique de Liège	25
Christine Gyselings	Entretien avec José van Dam à propos du Concours Reine Elisabeth 1988	31
Françoise Regnard et José Orval	A propos des vidéos traitant des méthodes actives en pédagogie musicale	36
José Orval	Réflexions générales sur les méthodes actives	40
	Bibliographie	45
	Calendrier	45



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

Vers l'enseignement du jazz : pistes et repères

L'harmonie est souvent vécue comme une matière austère, sans aucun lien avec la pratique.

Elle est pourtant un moteur essentiel de la musique et elle permet, en jazz peut-être encore plus que dans tout autre domaine, de prendre conscience de l'architecture et de la structure musicale.

Paolo Radoni, l'un de nos plus brillants jazzmen, nous rappelle également que le véritable plaisir musical réside dans la pratique d'ensemble.

Apprendre à structurer ses propres idées musicales

L'improvisation est une démarche poétique au sens le plus étymologique du terme : il s'agit bien de *faire* une musique, qui se crée à l'instant où on la joue et dans laquelle la part écrite est souvent minime. L'ingrédient principal dans la musique improvisée est le musicien lui-même avec son bagage musical, mais avec aussi sa personnalité, son *histoire*, son état affectif ou nerveux, son corps, ses angoisses. Ces forces parfois conflictuelles, domptées par la technique instrumentale et par les connaissances théoriques, forment le tissu même de l'improvisation. Le musicien ne veut pas seulement exécuter, il veut créer, composer instantanément sa propre musique, seul ou avec d'autres. La principale qualité qu'il aura à développer pour improviser en groupe sera l'écoute : les timbres, l'impulsion rythmique du groupe, les dynamiques, les éventuelles progressions harmoniques, sont autant d'éléments qu'il devra apprendre à percevoir et à maîtriser simultanément. C'est à partir de cette matière vivante et, bien sûr, de ses propres idées que le musicien construira, *fera* son improvisation, acte poétique suprême et à la fois quotidien qui est propre au jazz, au blues, aux musiques indiennes et africaines, et à certaines formes de musique classique occidentale.

Un art aux origines multiples

Dès lors, enseigner et apprendre le jazz - musique *pluriculturelle* par excellence - implique un contact plus ou moins direct avec des formes et des traditions extérieures à notre culture, du moins initialement. L'esprit du blues et du gospel, les syncopes sautillantes du ragtime, les polyphonies/polyrythmies de la Nouvelle-Orléans et de Chicago nous renvoient directement à l'Afrique de l'Ouest, berceau du peuple noir américain. L'osmose entre cet art africain et les formes et harmonies d'origine européenne constituent toute l'histoire du jazz, qui d'ailleurs continue de s'écrire en ce moment précis.

Depuis une bonne dizaine d'années, les écoles et séminaires de jazz se multiplient, en Belgique comme en Europe, animés la plupart du temps par des musiciens professionnels en pleine activité. Ce développement spectaculaire correspond en fait à l'évolution générale de la musique de jazz en Europe : les instrumentistes/improvisateurs/compositeurs qui la pratiquent sont les artisans d'une synthèse permanente entre différentes traditions musicales, dont le jazz est le *moteur* principal. Comme tout moteur, il peut avoir différentes cylindrées suivant les cas, et il peut aussi avoir des ratés ! Toujours est-il que l'approche européenne du jazz est devenue une réalité tangible, multiforme et par là même prouvant sa richesse. Ces démarches se retrouvent ponctuellement appliquées dans l'enseignement du jazz - comment pourrait-il en être autrement ? - même si souvent les méthodes sont *américaines*. L'enseignant-musicien, comme dans toutes les musiques, fait alors la part des choses entre la *lettre* de la méthode et l'*esprit* de l'élève, sa culture, sa formation. Enseigner l'improvisation signifie dès lors apprendre aux élèves à développer *leur propre démarche musicale*, basée sur une bonne technique instrumentale et sur les connais-

sances rythmiques et harmoniques nécessaires, et nourrie de leur sensibilité et de leurs propres idées.

Le jazz européen au seuil de la reconnaissance académique

Un des points essentiels communs à tous les projets d'enseignement du jazz est le rapprochement entre le milieu professionnel et le milieu amateur/étudiant. Non seulement ce rapprochement produit de bons résultats pédagogiques, mais il comporte aussi une qualité de contact et d'animation évidemment profitable à la scène du jazz en général, de même que les Académies et Conservatoires constituent les poumons essentiels de la musique classique, des arts plastiques, du théâtre et des arts du spectacle. En moins d'un siècle, le jazz a parcouru une trajectoire impressionnante : après les bars et les boîtes de nuit de l'époque classique, il a conquis les salles de concert - par la seule activité de ses musiciens - et frappe maintenant à la porte des Conservatoires, réclamant une reconnaissance officielle. Un art doit tout de même pouvoir s'enseigner ! La plupart des méthodes en vigueur aux Etats-Unis et en Europe s'articulent autour de quelques axes essentiels :

- le développement de l'oreille (ear training),
- la maîtrise de l'harmonie chiffrée,
- la pratique de l'improvisation en groupe,
- le développement de la technique instrumentale,
- l'apprentissage des rythmes.

Ces disciplines offrent bien sûr plusieurs recoupements avec des méthodes appliquées dans l'enseignement classique traditionnel. Leur spécificité tient essentiellement dans leur interprétation à tous les stades de l'enseignement.

L'interpénétration obligée entre plusieurs disciplines

Quel que soit l'instrument pratiqué, il est en effet essentiel qu'un improvisateur puisse reconnaître instantanément la nature d'un intervalle, le contour d'une mélodie, la qualité d'un accord, le sens et la forme d'une progression harmonique. Il s'agit là du principe de base de la formation de l'improvisateur : il n'y a pas, si l'on ose dire, de *division du travail*. Le saxophoniste devra connaître l'harmonie aussi profondément que le pianiste; de même, le trompettiste devra posséder autant d'aisance rythmique que le batteur lequel, en retour, s'intégrera beaucoup plus efficacement au discours musical s'il a une bonne compréhension de l'harmonie. Cette maîtrise simultanée de tant de disciplines est un des véritables défis qui se posent à l'enseignant en Europe. Dans beaucoup de cas, les aspirants jazzmen rechignent quelque peu face à la nécessité, pourtant démontrée, d'aborder tous les aspects de leur art. Lorsqu'une école de jazz européenne essaie de mettre sur pied un programme structuré en plusieurs disciplines, une des phrases les plus fréquemment entendues dans les secrétariats est : «*Je voudrais apprendre la batterie, mais sans fréquenter les cours d'harmonie.*» Habitudes ? Conséquences de longues années d'un enseignement souvent trop compartimenté ? Manque de curiosité ? Il y a certainement un peu de tout cela dans ce problème. De toute manière, cet état d'esprit ne tire à conséquence que chez les jeunes musiciens aspirant à devenir professionnels. Il est intéressant de remarquer à ce propos que dans la plupart des écoles d'outre-Atlantique tous les élèves sont tenus de suivre les cours d'harmonie et de pratiquer régulièrement le piano. Cette pratique n'a évidemment pas pour but de faire de tous les élèves des virtuoses du piano, mais de leur donner une connaissance *pratique* du clavier, leur permettant de mieux comprendre l'harmonie et, à long terme, de mieux construire leurs idées musicales, et ce aussi bien dans la composition que dans l'improvisation. A y regarder de plus près, cette notion de *clavier pratique* recouvre en fait une question plus vaste, qui est au coeur des préoccupations des élèves : c'est l'apprentissage de l'harmonie chiffrée, véritable épouvantail pour bien des débutants affolés par des signes *cabalistiques* tels que Gm7^{b5} - C#7#5#9 - FmΔ9.

L'harmonie chiffrée, clef de la lecture

En réalité le chiffrage - les enseignants et les professionnels le savent bien - n'est propre ni à notre époque ni au jazz. Il était largement pratiqué aux XVII^e et XVIII^e siècles par les organistes et les clavecinistes, époque à laquelle l'habi-

leté à se mouvoir dans cette délicate algèbre musicale était pour ces instrumentistes une véritable nécessité professionnelle. Par la suite, en musique classique, le chiffrage a cédé la place à des formes d'écriture plus précises et a survécu, dans l'esprit sinon dans la lettre, dans les musiques populaires du XX^e siècle, comme la chanson, la musique de danse et le jazz. Il est primordial de comprendre et de faire comprendre aux élèves que l'harmonie chiffrée est essentiellement une clef de lecture destinée premièrement à mieux comprendre l'intention du compositeur et deuxièmement à offrir à tous les musiciens d'un ensemble la forme et la base harmonique qui leur permettront d'improviser sur un thème donné. A titre d'exemple, supposons qu'un ensemble de jazz s'attaque à *Summertime*, de George Gershwin. Ce thème, certainement un des plus populaires de ce siècle, est extrait du fameux *folk-opera* (définition du compositeur) *Porgy and Bess*. Cette oeuvre a été conçue pour des voix classiques et pour un orchestre symphonique traditionnel : on peut donc facilement trouver dans le commerce la partition de l'oeuvre ainsi que sa réduction pour voix et piano. Cette documentation présente évidemment un grand intérêt du point de vue de l'analyse proprement dite, mais elle ne peut pas être employée telle quelle par une petite formation de jazz, dont le but est d'exposer le thème et d'improviser collectivement à partir de celui-ci. C'est ici qu'intervient le chiffrage. Une fois déterminée la forme de la mélodie (qui reste évidemment l'élément essentiel de l'oeuvre), on s'appliquera à déceler d'abord les points importants de la progression harmonique, les accords de passage ou de substitution et les modulations éventuelles. Après avoir ainsi déterminé les fonctions harmoniques, on pourra éventuellement ajouter aux accords des extensions diatoniques ou chromatiques qui permettront de restituer une ou deux parties de la conduite mélodique écrite par le compositeur. On aboutit ainsi à un chiffrage *standard* de *Summertime*, qui permettra à tous les musiciens - solistes aussi bien qu'accompagnateurs - de suivre collectivement la forme et la progression harmonique, et qui constituera le canevas commun sur lequel viendront se greffer leurs idées et leur langage musical propre.

L'importance du répertoire

Cette appropriation du répertoire par l'improvisateur constitue un des thèmes majeurs de la démarche jazzistique. Une large part de la formation d'un improvisateur doit donc être consacrée au rapport avec le répertoire du jazz classique, dont les fleurons sont George Gershwin, Jerome Kern, Cole Porter, Richard Rodgers, Duke Ellington, Fats Waller, pour ne citer que ceux-ci. Notre insistance sur ce point ne procède nullement d'une démarche *archéologique* visant à magnifier cette époque-là du jazz par rapport aux créations plus récentes. Nous soutenons simplement l'idée, commune à toutes les disciplines artistiques ou autres, qu'il est essentiel de comprendre et de maîtriser la tradition, pour y puiser les idées et les techniques nécessaires à la construction d'un langage original et contemporain. Dans cette optique, la technique du chiffrage que nous venons de présenter brièvement, apparaît comme une manière de *tutoyer* le compositeur et de se servir de sa musique pour apprendre à mieux construire ses propres idées. Dans ce rapport étroit et interactif, l'élève pourra ainsi apprendre à *gérer* la liberté de son discours improvisé et, s'il le souhaite, à composer ses propres thèmes.

Développer la perception globale du discours musical

Nous évoquons au début de cette étude le caractère *poétique* de la démarche de l'improvisateur, qui *fait* sa musique instantanément en y projetant à la fois sa technique, ses connaissances et sa sensibilité, tout en restant en permanence ouvert aux suggestions et aux impulsions données par le musicien avec qui il improvise. Cet état de spontanéité contrôlée n'est évidemment accessible qu'à condition de posséder une qualité propre à tous les musiciens - sans distinction de style - et qui est *l'oreille*. Une donnée bien difficile à cerner, tant elle se trouve au carrefour de la théorie, de la technique et de la psychologie de la perception.

Certains parmi les plus grands jazzmen d'autrefois ont appris leur art sans connaissances théoriques préalables et ont pu mener leur carrière profession-

nelle en n'ayant pratiquement pas de notions de solfège ni d'harmonie. On peut citer Django Rheinardt comme l'exemple le plus célèbre. D'autres, pourvus d'une bonne formation classique, ont pu s'adapter sans aucun problème aux particularités du jazz. Dans les deux cas l'oreille a été l'ingrédient principal, bien que les contextes fussent différents. Lors de la mise en place des premiers programmes d'enseignement du jazz, vers la fin des années quarante, les pionniers de cette nouvelle pédagogie développèrent peu à peu une discipline permettant de travailler spécifiquement sur la formation de l'oreille : il s'agit de l'*ear training*. Cette technique a ceci de *typiquement jazz*, qu'elle vise à développer la perception de tous les niveaux du discours musical et de leur interdépendance. C'est ainsi, par exemple, que les gammes et les intervalles qui les composent ne sont pas seulement abordés dans leur spécificité mélodique, mais également en tant qu'*unités de mesure* de l'harmonie. L'élève est ainsi en condition d'établir un rapport entre une certaine gamme et l'accord qui lui correspond, et ceci d'une manière immédiate, sans devoir nécessairement passer par la réflexion, la plume et le papier à musique. Des techniques appropriées, basées à la fois sur la dictée dirigée et sur la pratique individuelle de l'élève, permettent à celui-ci de se familiariser d'une manière relativement rapide avec le contenu des gammes et accords : une bonne compréhension de la structure des intervalles lui facilitera le saut des accords parfaits aux accords de septième, qui sont ceux sur lesquels est basé tout le répertoire du jazz. A cet égard, il est significatif de constater que l'enseignement du jazz a remis à l'honneur une classification des modes de la gamme majeure proche, dans la lettre davantage que dans l'esprit, de celle qui est en vigueur dans le chant grégorien. L'approche systématique de l'improvisation fait que l'on est souvent amené à devoir trouver quel mode jouer sur quelle harmonie. Dès lors, il est utile d'avoir comme repère *interne* le fait que, par exemple, le mode mineur dorien convient parfaitement à l'accord mineur II et/ou au V; par contre, le mode phrygien s'adaptera mieux à l'accord mineur III. Il est toutefois évident que l'on ne poussera jamais l'élève à penser : «*Sur tel accord je dois jouer tel mode*» à l'exclusion de toute appoggiature, altération chromatique ou autre effet mélodique. La classification des modes et de leurs correspondances avec les accords ne doit avoir qu'une valeur de repère, dont le but est d'apprendre à sentir/entendre les notes et intervalles qui déterminent la couleur d'une mélodie et d'un accord et, par extension, les phrases et les progressions harmoniques.

Le rythme, moteur de l'évolution du jazz

La connaissance des rythmes est un facteur essentiel dans la pratique du jazz, musique pluriculturelle par excellence. On pourrait presque dire que la polyrythmie est l'essence même du jazz, puisque l'improvisateur doit apprendre à percevoir simultanément plusieurs temps, tout en créant lui-même une ligne mélodique. L'importance de la contrebasse et de la batterie dans l'établissement de cette polyrythmie est essentielle mais ne doit pas faire perdre de vue que tous les instrumentistes doivent maîtriser la division rythmique. Si le jazz a pu progresser à pas de géant depuis son apparition, ce n'est pas uniquement grâce au génie harmonique et mélodique de certaines figures de pointe telles que Charlie Parker, Thelonius Monk, Dizzy Gillespie ou John Coltrane. Une grande part de cette évolution est également à attribuer au développement de la polyrythmie inhérente au fonctionnement même du groupe de jazz. Le rythme jazz des origines était un produit de la danse de salon et, jusqu'en 1940, les solistes aussi bien que les sections rythmiques fonctionnaient sur des formes rythmiques liées à l'idée que le jazz devait avant tout être accessible aux amateurs de danse. Mais dès le moment où la notion de *clientèle* a cédé le pas à celle de *public* les musiciens ont acquis une plus grande liberté rythmique et, depuis lors, s'emploient à pousser le rythme dans ses derniers retranchements. Une bonne éducation à la polyrythmie implique bien sûr le travail sur le solfège rythmique mais également la maîtrise de tous les rythmes binaires et ternaires qui ont été intégrés dans le jazz depuis ses origines - qu'ils soient africains, afro-cubains, orientaux ou européens -, tant il est vrai que le

jazz actuel se caractérise par une véritable multitude d'approches rythmiques différentes, et que plus personne à l'heure actuelle n'ose prétendre qu'il existe *un* rythme jazz. même si cela a été le cas dans le passé.



Photo : E. Jacoby

L'improvisation collective : développer l'écoute réciproque

Le lieu où les aspirants jazzmen ou - women peuvent le mieux mettre en pratique cette égalité rythmique du jazz est l'ensemble. Cette pratique comme on le comprend aisément, est certainement la plus populaire parmi ceux qui apprennent le jazz dans les écoles et les séminaires. Jouer ensemble est en effet l'aspiration de tous ceux qui désirent improviser et ils ont bien raison ! La véritable chair, la substance du jazz, on ne la perçoit pleinement que dans le groupe (ceci est valable pour l'auditeur aussi bien que pour le musicien) et dans le plaisir de l'improvisation collective. L'intérêt essentiel dans un ensemble est de pouvoir à la fois jouer et décortiquer le fonctionnement du groupe. Le rôle du professeur est ici primordial et fort dépendant de sa propre personnalité et de son expérience de musicien. Donner les indications à un élève sur la manière d'improviser et de construire un solo devient parfois un travail proche de la psychologie, voire de la maïeutique de Socrate; il ne faut jamais perdre de vue que l'improvisation est une sorte de mise à nu et que différentes personnes auront fatalement différents degrés de disponibilité à l'expression, et également des laps de temps de concentration différents. Dès lors, et dans le cas d'ensembles débutants ou moyens, le choix du répertoire n'importe sans doute pas tant que la manière dont il est présenté et analysé par le professeur. Autrement dit, il faut éviter l'association qui pourrait sembler évidente : ensemble débutant - jazz ancien, ensemble avancé - jazz moderne. Les jeunes musiciens actuels vivent dans un environnement musical très varié, toutes les musiques leur sont accessibles sur tous les supports et il serait restrictif de vouloir les cantonner dans une démarche trop chronologique, qui deviendrait vite scolaire et fastidieuse.

Ce que le débutant et le professionnel recherchent dans le jazz, c'est essentiellement la vie, la spontanéité et dans cet ordre d'idées, l'ensemble de jazz ne doit s'apparenter ni à une torture, ni à une séance d'humiliation devant témoins. Le fil conducteur doit rester la joie de jouer : c'est cela qui permet de mieux apprendre l'écoute réciproque et la magie collective qui naît de l'improvisation. Les fautes, individuelles ou de groupe, doivent être relevées mais non stigmatisées comme autant de péchés mortels.

Ainsi pratiquée, l'improvisation peut devenir une musique de l'épanouissement personnel, placée sous le signe de la communication et de l'enrichissement mutuel. Raison de plus pour envisager au plus vite son inclusion dans l'enseignement général de la musique. Le jazz peut servir à former non seulement des jazzmen, mais aussi des musiciens classiques plus heureux !

De l'éducation vocale

Quelques conseils pour une approche fondamentale de l'apprentissage vocal. Ce qu'il faudrait envisager systématiquement...

En hommage à Jeanne Zenska

Orphée Apprenti 2, avril 1987.

Cet article s'adresse aux professeurs de ce qu'on peut appeler l'éducation musicale de base - qu'il s'agisse d'un solfège traditionnel ou d'une forme plus neuve de pédagogie. Il pourrait même servir d'entrée à «*Créatif-approche globale*»*.

La voix est le premier instrument de musique de l'enfant, son premier *moyen d'apprendre*. Or rien n'est moins cultivé, plus abandonné au hasard. Combien y a-t-il de cours de base qui commencent par une mise en condition respiratoire, des exercices de pose de la voix, une vocalise, les premiers éléments d'un cours valable de chant ?

Le prétexte est connu : les professeurs n'ont pas le temps. Pas le temps de faire *bien* chanter, alors qu'on est là précisément pour apprendre la musique à travers le chant ? C'est une plaisanterie. Et le paroxysme de la plaisanterie, c'est de la retrouver au niveau des petits enfants dans les académies, des grands étudiants dans l'enseignement musical supérieur, et finalement dans l'enseignement de l'enseignement musical ! De sorte que la boucle est bouclée : pas d'issue.

Je sais bien ce que chaque professeur va répondre : — «*Oui, vous avez peut-être un peu raison en général, — mais dans mon cours...*»

C'est pour le général que j'écris. Il a bon dos.

Certes, on ne prétend pas résumer ici en quelques pages une formation complète du souffle et de la voix. Un livre n'y suffirait pas - et au demeurant cela ne s'apprend pas dans les livres. Une classe où l'on pianote ne peut être confiée à un professeur qui n'a jamais touché le clavier. Une classe où l'on chante doit être conduite par un professeur qui a, dans cette matière, les connaissances nécessaires. Il puisera dans ce chapitre assez de conseils pratiques et surtout *l'idée d'exercer les voix* — qui ne lui viendrait peut-être pas spontanément. A celui qui en ignore tout, ces pages révéleront l'existence et l'étendue de ce qui lui reste à connaître. Puissent-elles le conduire à prendre quelques sérieuses leçons de chant.

Diversité des élèves

Sur une dizaine d'élèves entre huit et onze ans, il y en a toujours un ou deux qui chantent aisément, d'une voix limpide et juste. Dans un cours collectif, ils sont précieux : ce seront les meneurs. Le grand nombre a besoin d'un apprentissage laborieux, méthodique. Combien d'entre eux chantent en famille ? Combien chantent à l'école ou dans un mouvement de jeunesse ? Et là, *comment* chante-t-on ?

Enfin, il n'est point de classe qui ne compte son disgrâcié, apparemment dénué d'oreille et de voix, incapable de la moindre intonation déterminée. Celui-ci m'intéresse particulièrement. Embarqué dans le train des autres, on s'apercevra vite que, s'il ne chante rien de reconnaissable, il reconnaît fort bien ce que chantent les autres. Son sentiment critique, ses exigences personnelles, son ingéniosité à l'instrument se développent d'autant plus rapidement que les moyens lui manquent pour s'exprimer de la façon commune. En vertu d'une compensation naturelle, il trace son chemin à lui, pousse sa propre recherche musicale. Il est bientôt une source d'étonnement pour ses camarades, un moteur de l'invention dans la classe — et (faut-il le dire ?) on ne doit pas attendre

un an pour que s'opère le conditionnement audio-vocal. Finalement le *vilain petit canard* joint sa voix à celle des autres et tout le monde oublie d'où il revient.

Le souffle

Rituellement, la leçon de musique commence par un exercice respiratoire qui calme les turbulences, installe le recueillement, concentre l'attention de chacun sur son propre corps. Silence. Les élèves sont debout. Leurs bras pendent mollement. Ils inspirent ensemble profondément par le nez, tournant les paumes vers l'extérieur. Les épaules ne peuvent pas se soulever. Les lombes s'élargissent et se gonflent, le diaphragme s'abaisse; tout le travail musculaire se situe dans la région abdominale, en-dessous de la cage thoracique immobile. Telle est la respiration des chanteurs et des joueurs d'instruments à vent. Le professeur guide l'exercice par l'exemple, empruntant un rythme qui convient aux élèves. Car les enfants, du fait de leur taille, respirent plus vite que les adultes. Cet exercice pourra être étendu ultérieurement en intercalant, au terme de l'inspiration, un temps d'arrêt, une suspension du souffle (apnée). Elle doit être commandée par les muscles inspireurs, non par un blocage de la gorge. Ainsi l'expiration s'amorce sans résistance, sans à-coup. Le développement du souffle ne tient pas tant à la quantité d'air emmagasinée - car on peut s'asphyxier d'inspirer trop - qu'au bon contrôle de l'expiration. Celle-ci, dans le chant, est considérablement allongée, ralentie; le souffle est exprimé avec économie, avec retenue. Un bon exercice pour en prendre conscience est d'émettre un sss doucement soutenu, parfaitement régulier, très long.

Exercices d'émission

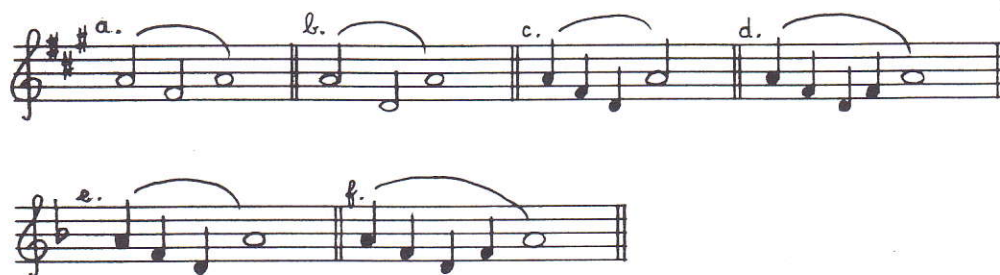
Ils utilisent de préférence des voyelles et des consonnes propices au bon *placement* de la voix. Ainsi *mm*, *nn* ou *ô* favorisent la résonance des cavités nasales, amplificateurs naturels du son. Cela n'exclut pas d'autres phonèmes moins flatteurs, auxquels il faudra se faire tout de même un jour... Voici quelques exercices à transposer deux ou trois fois avant de revenir au ton.

Mi-ama mi-ama mi-ama mi-ama mi-ama mi-ama mô.
 Ni-ni ni-ni nini nini nô.
 Ya yé yi yo you. Mmi - - - - ô.

Bouches cousues

Bouche fermée, les élèves chantent quelques sons prolongés. Puis le professeur fait la démonstration suivante : il entonne *so/* les dents serrées et, gardant les lèvres closes, progressivement abaisse le menton, ouvre les mâchoires. Il demande ensuite aux élèves de décrire ce qu'ils ont vu, ce qu'ils ont entendu. Ils le réalisent à leur tour.

On stabilise cette technique au moyen des formules suivantes.



Le bâillement

Le professeur bâille ostensiblement. Toute la classe bâille à qui mieux mieux. Le bâillement a la propriété de desserrer, d'ouvrir l'arrière-gorge. On apprend en bâillant à sentir, à contrôler, à commander ce mouvement musculaire qui est fondamental dans le chant. Inspirez en bâillant; maintenez cette position; refermez doucement les lèvres sans resserrer les mâchoires. Dans cette attitude, le volume intérieur de la bouche est aussi vaste que possible; les parois mobiles du pharynx se retirent et s'écartent; l'ensemble définit une large bulle d'air, un ballon rebondi, la forme d'un ocarina. Emettez ainsi, la bouche fermée, un *sol* prolongé. Si l'exercice est bien fait, les lèvres vibrent contre les incisives, provoquant un sensible chatouillement. On utilise ensuite les formules citées plus haut. Recherchez la plénitude sonore, la continuité du souffle, la souplesse du dessin mélodique. Bien réalisé, ce travail engendre un état de grande concentration, un sentiment contemplatif, l'impression heureuse d'être *en même temps le musicien et l'instrument* *.

Denis Diderot, *Entretien entre l'Alembert et Diderot*.

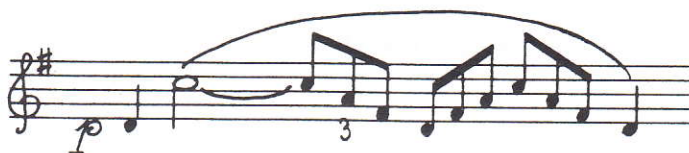
La vocalise

Avant d'aborder la vocalise, une mise en place muette. Les élèves inspirent dans un large bâillement; la forme intérieure de la bouche est conservée cependant que les lèvres se referment et dessinent un petit *o* parfaitement circulaire et tendu; les mâchoires sont relâchées. Longues figures ! Bâillement, ouverture maxillaire, bouche arrondie..., voici réunies les conditions techniques de la vocalise. Eh bien, chantez maintenant ! Une vocalise, qu'est-ce que c'est ? Un exercice assurément. Mieux encore : *un moment d'expression vocale à l'état pur*. Ce caractère expressif, il ne faut jamais le perdre de vue. C'est lui qui doit ressortir chaque fois que le professeur donne un modèle à reproduire. Une vocalise inexpressive a pour corollaire constant une mauvaise application de la technique. Portée par l'expression - expression discrète, simple, spontanée - la vocalise améliore la sonorité, égalise les registres, unifie la voix, procure la maîtrise du souffle. Elle est en somme une école du *style* - lequel inclut le contrôle de tout : timbre, nuances, justesse... L'objectif musical résout souvent, sans qu'on y songe, un problème de technique contre lequel des arguments anatomiques, physiologiques, gymnastiques s'escrimeraient en vain. Les vocalises se font souvent sur *o* médiocrement fermé, pouvant incliner vers *on*. On évite *a* qui est trop clair et manque de résonance nasale. La voyelle peut être précédée par un phonème d'attaque : *m, n, j...* Les premières vocalises reprendront les figures données plus haut. La pratique commune est de démarrer dans un registre parfaitement confortable, puis de transposer de demi-ton en demi-ton, d'abord en montant, ensuite en descendant - mais sans sortir de limites raisonnables. Car ces transpositions ne doivent jamais conduire à forcer les voix. L'objectif n'est pas de gagner à chaque leçon un demi-ton sur la leçon précédente. Que l'élève au contraire, s'il sent qu'une vocalise l'entraîne au delà de ses possibilités, quitte la partie, attende qu'elle redescende pour reprendre le train. Dans une figure comme celle-ci...



n'accrochez surtout pas l'ascension par un crescendo. Diminuez plutôt à mesure de la montée. Prenez le *do* légèrement. Recherchez la demi-teinte, la voix de tête. Contre la psychose ascensionnelle et les contractures qu'elle entraîne, organisez la relaxation par la ruse.

Le premier *do* de la vocalise suivante appelle tous les soins.



On le prendra doucement, en accentuant le bâillement. On peut commencer la vocalise en tenant les poignets au niveau des épaules et, juste sur ce *do*, laisser choir les bras de leur propre poids : relaxation ! On peut baisser un tout petit peu la tête en attaquant la note; un mouvement, si minime soit-il, décontracte. Ou au moment crucial abaisser le regard vers la pointe des pieds. Ou simplement fermer les paupières...

Un professeur inventif trouve cent moyens de détendre. Il fait appel au psychologique et à l'imaginaire - comme de penser qu'on descend tandis que les notes grimpent, et en faire le geste. Il faut être constamment attentif à l'attitude des élèves qui chantent. La gaucherie, les mains nouées, le cou raide, le front plissé sont autant d'indices d'une crispation néfaste. Que de brèves pauses de relaxation, de souples mouvements de la tête ou des bras interrompent fréquemment le travail vocal.

Il est un seul point dont il ne sera pas question ici : c'est le développement du *volume sonore*. Egalisation dans la douceur, oui; mais pour l'ampleur, rien qui excède l'application des principes communs de la pose de voix. Car les exercices de renforcement sont précisément ce qui est dangereux dans l'école du chant, qui risque, si l'on ne s'y prend le mieux du monde, d'alourdir, d'enlaidir, de fausser les voix. Notre objectif n'est pas de former des solistes d'opéra...

Sur mesure

Le travail vocal n'est en aucune façon un hors-d'oeuvre, un préliminaire, un objet détaché de la leçon de musique. C'en est précisément la première étape, d'où dépend la façon dont les élèves chanteront durant tout le reste du temps. Voilà une raison très forte pour tâcher de rattacher le plus étroitement possible l'exercice vocal au thème central de chaque leçon. Dans cette vue, les vocalises toutes faites, les vocalises passe-partout rendent un médiocre service. Que le professeur confectionne ses vocalises *sur mesure*, en fonction de la matière musicale qu'offre la leçon; qu'il en cherche les motifs dans les chants. Il choisira quelque intonation caractéristique ou neuve, une inflexion vétilleuse, un passage que les élèves risquent de déformer. Il s'en servira pour composer un exercice vocal doué d'un objectif double : assouplir la voix et résoudre d'avance les difficultés du morceau.

Jetons un coup d'oeil sur les formules citées page 10. Elles se réfèrent à l'accord parfait majeur et mineur. Les formules a, b, c et d s'inspirent de la chanson *Sur deux sons*; les formules e et f de *Gardavo la cabrido*. Les vocalises que nous donnons ci-dessous sont sur les cinq premiers degrés de la gamme. Leur dessin est emprunté à la chanson *Le vent* de Maurice Chevais.



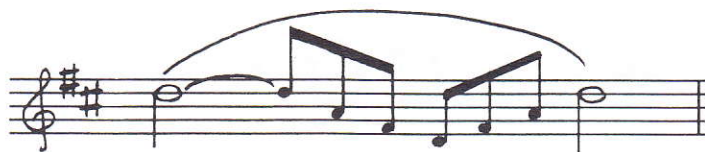
Les deux vocalises suivantes comportent des degrés supplémentaires. Elles sont inspirées par une chanson en mineur : *La meunière est bien malade*.



Les vocalises qui couvrent une septième, une octave, une neuvième sont plus spécifiquement destinées à étendre la tessiture, égaliser les registres. En voici quelques exemples, tous inspirés par des chansons : a et b, *Il était un petit navire*; c, *L'habitant d' Saint-Barbe*; d, *Madam' la mariée*; e, *Savez-vous planter des choux ?*; f, g, h, i, j et k, *O! du lieber Augustin*; l, *In Lauterbach*; m, n, o, et p, *Oh dear, what can the matter be*; s, *Maman, les p'tits bateaux*.



Ces vocalises étendues ne permettent qu'un petit nombre de transpositions. On atteint vite les limites de la voix. C'est pourquoi on évite de commencer par un son aigu, qui risquerait de provoquer une attaque dure, contractée, fausse. Pour une raison analogue, on évite de terminer *en l'air*. Ainsi la vocalise suivante est difficile et dangereuse.



Il est aisé de la corriger. Avant le *ré* initial, on placera un son grave qui permet de prendre l'autre plus à l'aise, dans la foulée. Et au lieu de finir sur le second *ré* aigu, on l'englobera dans un arpège qui ne fait que le toucher et redescend aussitôt.



Puisque nous en sommes à montrer ce qu'il ne faut pas faire quand on compose une vocalise, voici un cas des plus typique : une gamme, un arpège ascendants qui amènent en force une tenue culminante.



Ceci conduit nécessairement à *pousser* l'aigu, qui est un défaut redoutable. On exclura systématiquement ce genre de vocalises triomphantes. Dans cette matière, le professeur ne peut être trop vigilant à l'écoute de ses élèves, trop critique à l'égard de soi-même. Composer une *bonne* vocalise n'est pas facile. On ne réussit pas à coup sûr. Si dans un exercice les élèves chantent régulièrement faux, forcent la voix; si un conseil ou une pause de relaxation ne suffisent pas à rectifier, c'est sans doute que le défaut est dans la vocalise elle-même. Abandonnez-la sans insister; inventez-en une meilleure sur-le-champ !

La parole chantée

Par définition, la vocalise est sans parole. Il est recommandable cependant, à partir d'un certain niveau d'étude, d'introduire dans les exercices vocaux des mots, des bouts de phrase française ou étrangère. C'est un moyen efficace de préparer l'étude des chants en même temps que de familiariser les élèves aux difficultés de la phonétique musicale.

Voici quelques exemples inspirés par des chansons :

a, *O! du lieber Augustin*; b, *Savez-vous planter des choux ?*; c, *Rudi rulla*; d, *On top of old Smokey*; e, *Il était un petit navire*; f, *Oi bèla, voreis veni*; g, *Ma-man, les p'tits bateaux*.

a. *mf* O! — du lieber Au — *mf* Sa-vez-vous —
 c. Hu-di rulla-la d. *mf* Old — Smo-key
 e. Yo — hé ohé ho! *mf* Vo — reis veni —
 g. Ma-man —

Cinq minutes d'éducation vocale

L'éducation de la voix est trop souvent inexistante dans les cours d'initiation musicale. Trop de professeurs y sont réticents, qui n'ont point eux-mêmes appris le chant, n'aiment pas chanter devant leurs élèves, sont convaincus qu'ils chantent mal — et n'ont pas nécessairement tort. Cependant, quand la nécessité impose, il n'y a pas d'objection qui tienne. Au demeurant, dès qu'on a sauté le pas, le travail vocal prend un intérêt singulier. Pour le professeur comme pour les élèves, c'est une recherche passionnante *in vivo*, une mise à l'épreuve constante de la connaissance de soi, un moment privilégié de communion. D'où la tentation... de le prolonger outre mesure!

La culture vocale prend cinq à sept minutes en début de cours, étant convenu que dans la suite de la leçon on ne cesse pas de contrôler l'émission, la justesse, le timbre. Elle se décompose de la façon suivante :

1. Exercice respiratoire (1 à 2 minutes);
2. Exercice d'émission (1 à 2 minutes);
3. Vocalise.

L'exercice d'émission, la vocalise, les paroles chantées peuvent du reste fusionner. En tout, cinq à sept minutes... Mais était-ce bien la peine de consacrer tout un article à ces quelques minutes ? Voire ! Cinq minutes à chaque leçon font au bout de quelques années un nombre considérable d'heures consacrées à assurer et développer l'instrument de musique le plus expressif que l'enfant possède. Et ce n'est pas seulement la voix qu'on éduque. A travers elle, on inculque le contrôle des intonations, le goût de la belle sonorité, le sentiment mélodique, l'art du phrasé, la maîtrise du temps et de son propre corps — toutes choses qui rayonnent sur l'ensemble de la pratique musicale et bien au delà.

Remerciements

Cet article a bénéficié de l'apport personnel et des conseils de Franz Mertens, admirable artiste et pédagogue expérimenté. Je lui exprime ici toute ma gratitude. Je remercie également Jean-Pierre Deleuze, de qui les suggestions et les remarques m'ont permis de compléter et de préciser des points importants de ce texte.



L'éveil musical dans l'enseignement spécial

Les enfants à problèmes méritent que la musique fasse partie de leur quotidien, qu'ils y prennent goût et qu'elle facilite leur apprentissage global. Pour atteindre cet objectif, les Jeunesses Musicales utilisent les pédagogies les mieux adaptées.

Introduction de l'éveil musical dans l'enseignement spécial

Les Jeunesses Musicales du Brabant wallon entreprennent depuis deux ans une sensibilisation musicale auprès des enfants des écoles de l'enseignement spécial.

Aujourd'hui, un éveil musical adapté est proposé sous forme d'animation à la quasi totalité des écoles de la région. Dans un souci *pratique*, la classification des handicaps a été déterminée selon huit types habituellement admis, à savoir :

- type 1 : débile léger
- type 2 : débile profond
- type 3 : caractériel
- type 4 : infirme moteur cérébral
- type 5 : enfant souffrant d'une maladie physique et en traitement dans un centre spécialisé
- type 6 : aveugle
- type 7 : sourd
- type 8 : enfant souffrant de troubles instrumentaux (dyslexie, dysorthographe).

En pratique, le travail d'animation des J.M. touche principalement les enfants de types 1,3 et 8 pour les raisons suivantes : d'une part, ce sont les plus représentés dans la région et, d'autre part, la méthode de travail et les objectifs poursuivis s'adaptent à ces trois types de handicaps (mêmes difficultés de rythmes, de comportement, de concentration...).

Objectifs et réalités

C'est dans ce domaine spécifique de l'enseignement spécial que l'animation J.M. s'attache à déterminer une méthodologie adaptée aux ateliers scolaires. Cependant, leur organisation limite le temps d'action (cycles de 12 séances hebdomadaires de 50 minutes par groupe). Le souci est donc de répondre le plus efficacement et le plus rapidement possible aux difficultés rencontrées par les enfants.

Il ne s'agit toutefois pas d'une thérapie. Le travail reste de l'ordre de l'animation musicale et d'une sensibilisation la plus large possible à toutes les spécificités de la musique. En ce sens, les objectifs, déjà définis, de l'éveil musical dans l'enseignement ordinaire*, pourraient être repris tels quels dans cette rubrique, puisqu'ils apparaissent dans tous les exercices et jeux proposés aux enfants de l'enseignement spécial.

Quatre grands axes d'un travail plus spécifique à l'action dans l'enseignement spécial ont été déterminés :

1) développement de la culture musicale :

Du fait de leurs handicaps, de nombreux enfants éprouvent d'importantes difficultés à identifier les sons et, par conséquent, à les reproduire. Ces difficultés trahissent, en général, un manque de pratique vocale au sein des milieux éducatifs (famille, école...), où l'approche musicale a trop souvent été ignorée.

Afin de remédier à cette déficience spécifique, le programme met en oeuvre :

- la découverte d'un répertoire vocal qui permet d'aborder de manière progres-

Objectifs et méthodologie dans les ateliers d'éveil des Jeunesses Musicales à l'école maternelle, in *Orphée Apprenti 1*, janvier 87.

- sive les problèmes de justesse;
- l'exploration des possibilités de la voix par le biais d'activités vocales ludiques (par exemple : glissement de la voix vers une note précise);
- l'écoute d'oeuvres classiques au terme desquelles l'animateur propose aux enfants de réaliser un dessin.

2) développement du contrôle de soi

Face aux difficultés des enfants qui présentent des désordres corporels et/ou mentaux, la pédagogie pratiquée n'a trouvé, jusqu'ici, d'autre solution qu'une méthodologie stricte. Quand l'animateur intervient dans ce contexte, il commence par maintenir la discipline, puis, au fil des séances, il essaie de changer les rapports directifs en des rapports plus souples. Il aborde de la même manière l'aspect de la créativité. En effet, confronter directement l'enfant au monde de l'imaginaire, serait le placer devant le miroir de ses propres difficultés de structuration spatio-temporelle. L'inquiétude, voire l'angoisse, qui naîtrait de cette confrontation ne trouverait d'exutoire rassurant que dans le désordre exhibitionniste collectif !

Le but de l'animateur est évidemment de faire ressortir le maximum des possibilités des enfants, observés avec un regard positif. Pour ce faire, il utilise leurs qualités potentielles en les canalisant dans des activités corporelles très dirigées, mais qui proposent de temps à autre une ouverture à la créativité. Les enfants, pris alors dans un même élan collectif, sont entraînés dans cette recherche de construction qu'ils prolongent dans un acte créateur ponctuel.

3) développement de la mémoire

Ces enfants, qui éprouvent tant de mal à se souvenir et à reproduire des structures mélodiques, rythmiques ou gestuelles, manifestent aussi des problèmes de concentration. Là encore, l'animateur utilise les pré-requis scolaires et culturels, si minimes soient-ils, pour construire des activités où rythmes, mélodies, gestes et textes interagissent. Rythmer corporellement une phrase en favorise la mémorisation, de même que verbaliser une séquence rythmique permet de mieux en appréhender la structure. De plus, la prise de conscience du rapport entre les invariants musicaux (notion de mesure, rythmes répétés, reprises mélodiques...) et la structure du texte d'une comptine ou d'un chant, participent au développement de la mémoire dont l'exercice dépasse nettement les limites du cours de musique.

4) développement du sens du travail collectif

Dans l'animation, le travail collectif remédie en partie à un travail scolaire trop individuel. Il est d'ailleurs un remède obligatoire et bienfaiteur. Obligatoire parce qu'il évite d'exhiber l'enfant maladroit, et bienfaiteur parce que les difficultés individuelles, les inhibitions s'estompent souvent grâce au dynamisme d'un groupe s'exprimant à l'unisson (au sens large du terme : même geste, même rythme...). Ainsi, les activités de mouvements sous induction musicale, préliminaires au travail d'orchestration, sont propices au développement d'un sens de groupe parce qu'elles mettent les enfants dans des situations chaque fois différentes les unes par rapport aux autres.

Au-delà de la conduite pédagogique

La musique apparaît à travers ces quatre objectifs principaux de l'éveil musical dans l'enseignement spécial des types 1, 3 et 8 comme un *plaisir utile*, favorisant le développement de l'individu et améliorant ses possibilités cognitives et comportementales.

Si les objectifs de l'éveil musical dans l'enseignement spécial vont au-delà de ceux poursuivis dans l'enseignement ordinaire, parce qu'ils accentuent notamment la maîtrise corporelle et parce qu'ils fondent leur dynamique dans le sens et l'évolution du groupe, la technique de l'animation par contre est, dans son ensemble, identique.

Cependant, réaliser une animation musicale dans les classes de l'enseignement spécial repose sur un choix et une réflexion.

1. Les enfants de ces classes ne sont pas des handicapés profonds, mais du fait

d'un comportement caractériel asocial, ou de troubles instrumentaux importants, ou encore de légères déficiences mentales, ces enfants accusent d'énormes retards scolaires. La mission de l'enseignement spécial est de tendre vers la disparition de ces retards. Le souci des Jeunesses Musicales est de ne pas oublier ces enfants pour qui, plus que pour tous les autres sans doute, la musique se révèle être un moyen chaleureux d'apprentissage et de bien-être.

2. L'animateur dans l'enseignement spécial n'est pas un thérapeute. Il doit s'en tenir, à notre avis, aux pratiques de l'éveil musical stricto sensu, même s'il perçoit intuitivement des spécificités extra-musicales à ses interventions. L'animateur fait fi des catégories cliniques. Son regard est le même que celui qu'il porte sur les enfants de l'enseignement ordinaire.
3. L'animation musicale dans l'enseignement spécial apporte sa contribution pédagogique aux équipes d'encadrement. Son efficacité pourra se renforcer si elle vient s'intégrer et se développer dans un dynamisme global d'éducation qui vise à donner à l'enfant un maximum de chances de s'intégrer dans la société. En ce sens, l'animateur est un partenaire éducatif dont le rôle s'avère déterminant; de sa disponibilité de temps et d'esprit dépend la réussite de son action.

Une activité type

Notre choix s'est porté vers un travail type de l'animation musicale, à savoir l'orchestration d'une chanson. Notre analyse de l'activité envisagera d'abord les caractéristiques du chant, décrira ensuite le déroulement de l'animation et proposera enfin une synthèse des objectifs poursuivis en regard des quatre grands axes de la méthodologie.

1. Caractéristiques du chant

Exemple musical 1

Ma vieille Brm Brm

Woody Guthrie

paroles françaises : S. Waring

1. Viens fair'un tour dans ma BRM BRM ma BRM BRM ma BRM BRM, Viens
 fair'un tour dans ma BRM BRM, dans ma vieill' BRM BRM.
 Brrrr - m Brrrr - m Brrrr - m Brm Brm Brm.

2. Toutes les portes font clic-clac, font clic-clac, font clic-clac
 Toutes les portes font clic-clac, dans ma vieille brm brm.

Par sa simplicité et sa diversité, ce chant permet d'aborder rapidement de multiples notions de la musique. Voici l'énumération de ses caractéristiques principales :

- tessiture réduite : registre moyen (do/la)
 mélodie type : notes des accords fondamentaux de la tonalité (I/IV/V/)
 progression en mouvements conjoints
 absence d'appoggiature(s), de note(s) de passage, de retard(s) et de broderie(s)
- diversité rythmique : 3 aspects
 . valeurs courtes () : couplet
 . valeurs longues () : refrain
 . silences : refrain
- langage quotidien : vocabulaire simple,
 emploi d'onomatopées suggestives
- aspect attrayant : emploi d'onomatopées, d'où mémorisation rapide
 contenu amusant

2. Déroulement de l'animation

- Apprentissage :
 . écoute du chant interprété plusieurs fois par l'animateur
 . introduction vocale spontanée des enfants
 . apprentissage systématique (par phrases...)
 . correction de l'intonation (jeux vocaux)
- Travail rythmique :
 . frappé de la pulsation, du rythme, du premier temps de chaque mesure
 . intériorisation partielle du chant
 . frappé du rythme des onomatopées du couplet (>)
- Invention :
 . nouveaux bruitages
 . sélection de 4 mots-bruits et construction des couplets 2 à 5
 . remplacement des silences du refrain par les 4 mots-bruits sélectionnés
 . mime des 4 actions inspirant les bruitages.

Exemple 2

Invention - Orchestration

COUPLET

Cht

(2-5)

2. Toutes les portes font CLAC-CLAC
3. Le vieux claxon fait des POUËT-POUËT....
4. Les pneus crevés font des PST-PST
5. Le vieux coffre fait des BANG-BANG

REFRAIN

Cht

Claves

Claxon

Flûte

Tambour

(CLAC)

(POUËT)

(PST)

(BANG)

- Orchestration :
- . définition des responsabilités musicales de chacun des 4 groupes d'enfants (1 mot-bruit par groupe)
 - . disposition des groupes en demi-cercle et dans l'ordre de leur intervention
 - . remplacement des mots-bruits par les percussions instrumentales (1 type d'instrument par groupe)
- groupe 1 : claves (clac)
groupe 2 : klaxons (pouët)
groupe 3 : flûtes à coulisse (pst)
groupe 4 : tambours (bang)

3. Intérêt de l'activité

Ce travail d'orchestration, simple coloration instrumentale du texte, renonce à dessein à l'utilisation d'ostinati rythmiques et mélodiques, tels que les proposent les arrangements de type Orff, afin d'éviter l'isolement musical de l'enfant. La nécessité de mettre en confiance, de sécuriser, oblige l'animateur à un travail d'intégration de l'individu dans le groupe.

Le *tableau récapitulatif* suivant met en valeur les objectifs précis de cette activité en regard des 4 grands axes de la méthodologie :

Culture musicale	{ mélodie tonale type onomatopées	{ mise en place de la perception tonale ajustement vocal imitation ludique invention et exploration vocale
Contrôle de soi	{ onomatopées rythmiques intériorisation vocale	{ réaction à un stimulus sonore travail du geste rythmé intervention instrumentale ponctuelle invention rythmique { perception du temps mesuré introduction à l'exercice rythmique pur
Mémoire	{ une structure mélodique simple référence au quotidien mime disposition des groupes dans l'ordre de leur intervention différentes présentations d'un même rythme (onomatopées, gestes, instruments)	
Sens du groupe	{ synchronisation par groupe de 2 ou 3 enfants intervention ponctuelle dans une unité vocale refrain synthétique (tout le monde joue) conscience et connaissance de la succession d'interventions instrumentales	

Contacts :

Thérèse Preutens, Conseiller pédagogique,
Fédération des Jeunesses Musicales de la Communauté française,
10 rue Royale, 1000 Bruxelles, 02/513 77 13.

Esquisses d'une réflexion. Entretiens avec Henri Pousseur et Jean-Marie Quenon

Le Directeur du Conservatoire Royal de Liège, Henri Pousseur, ainsi que le Directeur du Conservatoire Royal de Mons, Jean-Marie Quenon, ont accepté de livrer à ces Cahiers les commentaires que leur inspire l'article de José Orval : l'Enseignement dans les Conservatoires Royaux de Musique et l'Entretien avec Robert Pierlet, parus dans Orphée Apprenti n° 3. Voici, dessinée à grands traits, la transcription de ces conversations.

Henri Pousseur



Henri Pousseur dirigeant *Chevelures du Temps* au conservatoire de Liège, Mars 1980

Conceptions de l'enseignement musical supérieur

Henri Pousseur regrette que la situation actuelle des Conservatoires soit très en-dessous des potentialités : une situation due à un engoncement et à un conditionnement regrettable de toutes les réalités réglementaires, corporatistes... Dès 1963, il a exposé ses conceptions qui lui semblent toujours d'actualité, peu de choses ayant été réalisées pendant ces 25 dernières années.

A propos de la restructuration de l'enseignement musical supérieur

Depuis le temps qu'on y travaille, on perd un peu courage ! Et Henri Pousseur de s'interroger sur le fait que ce projet risque de coûter cher à la collectivité et qu'il s'agit peut-être là d'un des freins.

Les musiciens ont leur part de responsabilité dans ce blocage. Ils n'arrivent pas à une conception claire et à un accord sur leurs souhaits pédagogiques. L'appel à un trop grand nombre d'avis nivelle et neutralise sans doute la prise de décisions innovatrices.

Henri Pousseur est favorable à de grandes modifications qui, seules, permettraient de changer fondamentalement l'état actuel des choses. *Il ne s'agit pas de les réaliser de manière partisane, radicale et unilatérale, mais dans le respect d'un certain nombre de paramètres pratiques.*

L'enseignement dans les conservatoires correspond-il aux besoins de la société actuelle ?

Ces besoins sont très difficiles à cerner. Ils sont certainement multiples et doivent être exprimés par les personnes elles-mêmes et non par les médias qui pourraient mal les interpréter et les déformer. On peut encore rêver à ce que devraient être ces besoins. La position de l'artiste est d'anticiper sur les besoins du public et de proposer d'autres choses. Cela dit, il existe un grand décalage entre l'ensemble des pratiques musicales, des plus commerciales aux plus désintéressées, des plus classiques aux plus populaires. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'en 1985, un colloque «Conservatoire et musiques exclues» a été organisé à l'initiative du Festival de Liège et de l'Institut de Pédagogie Musicale. Il est des pratiques musicales complètement exclues ou très marginales dans nos Conservatoires, auxquelles on ne veut pas reconnaître de place officielle, de peur d'un effet boule de neige. Même les classes de jazz se donnent dans des conditions telles que ces réalisations risquent rapidement de s'épuiser.

Un effort a été fait au sein du Conservatoire de Liège et de son environnement. Certaines académies en bénéficient ou participent à cette action.

Cet effort a été réalisé avec les moyens qui étaient les nôtres, c'est-à-dire très réduits. Des moyens matériels, mais surtout des moyens légaux, autorisés parce

que nous avons pris d'autres initiatives parallèlement. Le directeur du Conservatoire, les enseignants sont terriblement jugulés dans leurs capacités d'initiative par une réglementation, par des pouvoirs administratifs et politiques qui ne cessent de prendre des dispositions contraires à leur volonté. Même si un certain nombre de choses ont pu être réalisées, la situation est toujours très fragile et prête à s'effondrer.

Au bout d'autant d'années, on est un peu découragés, dans la mesure où l'on croit à un certain nombre de projets qui reçoivent l'approbation de beaucoup de jeunes musiciens. Notre Communauté a pourtant le plus grand besoin de stabilité institutionnelle pour l'avenir.

Faut-il envisager comme le préconise Mr Orval, de distinguer une finalité de musicien d'orchestre et une finalité de musicien soliste dans les conservatoires ?

Il s'agit là d'une division insuffisante. Il est certain que jusqu'il y a peu, le modèle sur lequel l'enseignement musical se basait était le modèle du soliste. C'est encore toujours ce modèle du petit soliste qui est pris comme modèle principal, alors que ce qu'il faudrait prendre pour modèle, c'est la musique collective, la musique que l'on fait ensemble de toutes sortes de manières pour se faire plaisir.

Là où il y a des gens plus ou moins qualifiés, plus ou moins doués pour l'une ou l'autre chose (d'ailleurs les dons sont très diversifiés, très distribués) il y a des excellences plus ou moins grandes qui peuvent se compléter, s'éclairer, s'alimenter mutuellement.

C'est ce tissu qu'il faudrait stimuler.

On organise de grands concours pour petits solistes, avec la même pratique de la cravate, de la révérence, du diplôme de concours. Il me semble que ce n'est pas ça l'avenir de la culture.

A propos du nouveau Concours Reine Elisabeth-chant organisé à l'initiative de Gérard Mortier et José van Dam.

Le chant est l'une des disciplines qui a le plus besoin dans notre pays d'être soignée. (...) Mais on ne peut soigner cette école uniquement par la tête, en faisant des concours pour grands solistes. (...) Il faut faire chanter les enfants dans les écoles, organiser des cours de chant choral de très bonne qualité dans toutes les académies de musique, faire de la musique vocale partout. Alors les voix se développeront, et alors seulement, nous aurons une école de chant de qualité. Il faut également établir une politique à mener au niveau supérieur de l'enseignement musical bien entendu, mais le travail est d'abord à entreprendre à la base.

Rêvons du jour où les autorités politiques structurent l'enseignement tel que vous le souhaitez. A-t-on le potentiel et les compétences pour mener à bien tous les projets ?

Il est évident qu'il y a un problème de formation de formateurs. Sur le plan du chant, la tâche est particulièrement délicate. Il faut faire appel à des spécialistes étrangers pense Henri Pousseur. Le pays qui lui semble le plus exemplaire, et le plus proche de nous est l'Angleterre, parce que les enfants y sont encore formés au chant et à la musique d'une façon extraordinaire. On pourrait arriver en dix ans à des résultats tout à fait remarquables.

Le pouvoir politique considère-t-il la musique comme un art d'agrément et non dans le sens le plus professionnel et scientifique du terme ?

La musique est tout au plus une sorte d'appât électoral, un loisir que l'on essaye de faire miroiter aux gens.

On ne considère pas la musique comme une discipline de formation fondamentale de l'être humain, et c'est pour cette raison que la pratique collective

est importante à rétablir. Dans toutes les cultures préalables à la nôtre, les pratiques rituelles au sens très large, y compris les musicales, ont eu un rôle important pour constituer la société, pour lui donner sa cohérence, pour lui donner son imaginaire global... Chez nous, ce rôle n'existe de manière marginale et fort disruptive que dans la musique rock. Le côté scientifique de toute la recherche musicale, et pas seulement d'avant-garde, mais bien la recherche d'écriture depuis des siècles, et qui est un héritage d'une richesse extraordinaire, pourrait alimenter les recherches scientifiques, littéraires ou les sciences humaines. Il y a une mine de choses que trop de gens ignorent. On ne peut, par exemple, publier dans une revue littéraire d'article portant sur une analyse d'une oeuvre de Schumann, parce que les lecteurs ne comprennent pas les choses de la musique, même si par ailleurs, ils sont extrêmement cultivés.

D'où vient cette ignorance musicale si fréquente dans notre société ?

C'est un long processus historique. La culture a été minorisée comme agrément, infériorisée par rapport aux disciplines de rentabilité matérielle et technologique.

D'aucuns préfèrent ignorer le rôle de la musique parce que cela supposerait de tels bouleversements dans les programmes d'études dès le primaire, et une re-conversion considérable.

C'est pour cela qu'on ne peut se satisfaire de petites mesures. Notre régime politique est paralysé par sa pseudo-démocratie; il ne s'agit plus que d'équilibres entre groupes de pression et c'est la paralysie.

A propos des souhaits du corps professoral et des étudiants.

Il faut arriver à convaincre et demander les efforts nécessaires à chacun pour aboutir à une meilleure situation. Le travail est considérable, mais je pense qu'il y a des forces suffisantes. Si l'on pouvait éliminer au maximum les obstacles et laisser les choses se développer suivant leur biologie normale, je suis persuadé que la situation de l'enseignement musical serait améliorée relativement vite.

Jean-Marie Quenon



Jean-Marie Quenon, directeur du Conservatoire de Mons

Conceptions de l'enseignement musical supérieur

Jean-Marie Quenon insiste fortement sur le fait que ce soit un enseignement vraiment supérieur et que l'on fasse la distinction entre enseignement de promotion sociale - Ecoles de musique, Académies - et les Conservatoires Royaux. Ces institutions devraient être assimilées aux études de type long, voire certains cours en type court, en mettant en évidence le caractère universitaire de la musique et des arts de la parole. Il s'agit là d'une chose qui est nécessaire et le directeur du Conservatoire Royal de Mons d'insister sur la liberté à laisser aux artistes de s'exprimer.

Il n'y a de bons professeurs que si ces professeurs pratiquent la musique et donnent régulièrement des concerts. On ne peut pas former de bons élèves autrement. L'artiste doit se trouver régulièrement sur scène et inculquer son expérience à l'étudiant.

L'expérience pratique...

Pour moi, c'est fondamental. Que ce soit le musicien d'orchestre, le soliste ou le professeur d'art dramatique.

L'enseignement préparatoire au Conservatoire Royal est-il suffisant et de qualité ?

Nos Académies et nos Conservatoires communaux ne marchent pas mal du tout. Il y a peut-être des efforts à faire pour les cours théoriques, le solfège surtout; quant aux instruments, il y a nettement moins de problèmes. Il faut toutefois veiller aussi à ce que les élèves aient obtenu leur diplôme d'humanités supérieures avant d'entrer en Conservatoire Royal.

Les réactions et les commentaires de Jean-Marie Quenon à l'article de

José Orval publié dans Orphée Apprenti n° 3

José Orval présente très bien toutes les différentes choses, les bonnes comme les mauvaises. Il a conscience des problèmes de l'enseignement musical, mais il vaut mieux sentir les situations d'une manière plus positive et proposer des améliorations.

Comment résoudre les problèmes de fond ?

Le directeur du Conservatoire de Mons s'interroge sur la situation de l'enseignement musical et appelle à la mise en pratique de toutes les solutions possibles.

Le seul frein qui surgira sur le chemin de l'amélioration est celui des moyens financiers. L'argent est le nerf de la guerre.

A propos du classement de l'enseignement musical supérieur

Nous avons pour l'instant des réunions à l'administration centrale, avec le Conseil Supérieur aussi, et on essaye d'aboutir à l'équivalence de diplômes. Là, j'espère du moins qu'il n'y aura pas d'obstacles parce qu'il ne s'agit pas d'argent. Le classement est une chose indispensable pour que nous soyons établis dans une catégorie bien déterminée. C'est malheureusement une chose difficile parce que il y aura toujours des mécontents. Il ne faudrait pas en arriver à des situations où le cours d'orgue soit considéré comme cours plus complet qu'un cours de flûte. C'est assez vexant. Il n'y a pas d'instrument facile ni plus difficile, ils ont tous leur particularité.

Y a-t-il convergence d'opinion avec vos collègues, Henri Pousseur et Jean Baily ?

Je n'ai pas souvent l'occasion de rencontrer Henri Pousseur, mais si nous devions discuter ensemble, on aboutirait à peu près aux mêmes résultats, je pense. Nous demandons tous que nos établissements évoluent. En Communauté française, nos trois Conservatoires Royaux sont des établissements qui fonctionnent bien, avec pour chacun d'eux des spécificités.

Les conservatoires sont-ils complémentaires ou concurrents ?

Ils sont complémentaires. Je pense au cours d'improvisation et de musique contemporaine au Conservatoire de Liège. C'est une chose que j'admire beaucoup. Si un jour des élèves me demandaient de créer les mêmes cours à Mons, je leur conseillerais plutôt d'obtenir un premier prix ou un diplôme supérieur à Mons, puis d'aller à Liège suivre les cours qui les intéressent. Je viens de former à Mons au sein du Conservatoire une classe de jazz, un big band que je dirige moi-même; il a donc fallu également créer un cours d'harmonie jazz, pour pouvoir lire plus facilement cette musique qui n'est pas toujours considérée comme une musique à part entière. Ainsi, un étudiant de Liège pourra, s'il le désire, approfondir ses connaissances et venir suivre ici le cours de jazz big band et d'harmonie.

L'enseignement musical tel qu'il est donné dans les conservatoires répond-il aux besoins de la société d'aujourd'hui ?

Il correspond en certains points, mais à d'autres pas. Il y a à faire. On a trop tendance - et c'est normal - étant donné qu'il a eu recrudescence d'écoles et d'académies, à vivre une situation où les professeurs forment des professeurs, que les futurs professeurs reforment... La roue tourne et ce sont des professeurs partout. On ne met pas assez l'accent sur la pratique et je souhaiterais d'ailleurs que l'on ne pénalise plus les jeunes musiciens d'orchestre qui postulent dans une Académie de musique pour enseigner l'instrument. Il faut absolument que les praticiens puissent cumuler des fonctions pédagogiques. Sans la pratique, on ne peut pas évoluer et on n'est pas au courant des réalités du monde musical.

Faut-il exiger des professeurs qu'ils donnent des concerts ?

Absolument. Les professeurs étant nommés sur notoriété, la pratique est chose acquise pour la grande majorité d'entre eux.

A propos d'une finalité musicien d'orchestre et musicien virtuose pour les étudiants de conservatoire

José Orval a tout à fait raison. Les musiciens d'orchestre, bien formés, sont aussi importants que les concertistes.

On pourrait envisager quelque part dans le cursus une fourche afin de choisir l'une ou l'autre finalité. Je souhaite en tout les cas dire aux élèves qu'il convient d'abord de penser à devenir musicien d'orchestre et puis d'envisager un autre avenir en fonction des possibilités. Il ne faut pas non plus laisser entendre aux étudiants qu'ils deviendront automatiquement virtuoses, ce serait un leurre.

A propos de l'audience officielle des problèmes musicaux en Belgique

La musique n'est pas assez considérée. Comme tous les arts, elle est le parent pauvre. Une des causes peut en être le manque de cohérence générale. Il faut également tenir compte du fait que la musique est un enseignement compliqué, très complexe car on ne peut mettre les établissements d'enseignement supérieur dans le type long uniquement, car on se trouverait rapidement devant des lacunes. Il devrait y avoir différents types d'enseignements, et c'est ce qui complique la situation. Il y a aussi le problème des rémunérations. Le montant du traitement de professeur ou de directeur est très inférieur à ce qu'il est dans les pays voisins. Cela nous déforce beaucoup.

La musique compte-t-elle beaucoup dans la société d'aujourd'hui ?

Oui, je le pense. Il y a regain de public, regain de mélomanes. Les concerts sont bien suivis. Les ensembles d'amateurs qui pour moi sont à la base de tout, parce que c'est dans ces formations qu'on prend goût, qu'on apprend à vivre la musique, contribuent à la vocation de musiciens professionnels et donc à apporter des élèves à nos institutions. Il faut aussi rappeler au public que former un musicien n'est pas chose aisée.

Faut-il ouvrir les portes du conservatoire et permettre aux élèves de se mesurer au public ?

C'est là mon premier objectif. Il faut montrer à tous que nos jeunes ont de formidables talents, ainsi que leurs professeurs. Diffuser est une tâche essentielle.

Propos recueillis par Christine Gyselings.

Oeuvres pour guitare à la bibliothèque du Conservatoire Royal de Liège

Soucieux depuis plusieurs années d'enrichir le répertoire de la guitare, j'ai recensé les partitions existant à la Bibliothèque du Conservatoire Royal de Liège (B.C.R.L.). On trouvera donc dans l'article suivant un aperçu général des partitions groupées par siècle et par auteur. Il s'agit d'oeuvres pour guitare solo, duos, musique de chambre, concertos et méthodes. Les travaux musicologiques de ces dernières années s'orientent volontiers vers les investigations de périodes fastes ou âges d'or de la guitare : guitare baroque, guitare galante, guitare romantique connaissent une recrudescence d'intérêt. Pour en faire un examen objectif, on tentera de restituer leur contexte, de comprendre l'esprit du temps; c'est ainsi que doivent intervenir en vue d'une restitution fidèle, des éléments comme la personnalité des compositeurs, les caractéristiques et les exigences de leurs disciplines et de leur public, la nature des instruments employés, la signification exacte ou l'interprétation des écritures (tablatures), l'état de la technique à travers les méthodes et autres livres pédagogiques, les ornements employés, l'harmonie utilisée, la sensibilité artistique de l'époque, etc... Il y a là un domaine à explorer pour des historiens, des musicologues, des interprètes, des compositeurs même. Nous espérons que ce modeste travail de recensement de notre bibliothèque incitera les éditeurs intéressés à utiliser le fonds de Liège, et peut-être à exécuter la reproduction en fac-similé de certaines oeuvres peu connues et intéressantes. Je souligne d'ailleurs avec plaisir l'heureuse initiative de deux de mes anciens élèves du C.R.L., Philippe Lemaignre et Eduardo Lomonte, qui, à partir du fonds de Liège dont nous parlons, ont réalisé l'enregistrement de deux duos.*

E. Lomonte : Disque Parane
ADW. 7132. Giuliani, duo
concertant G. et Flûte. Op. 32. B.

D'autres observations s'imposent au vu de ce relevé : il confirme l'observation qui a été faite à plusieurs reprises sur l'abondance de la production guitaristique par périodes. Celle-ci passe par une dialectique de *noeuds* et de *ventres*, comme dans l'oscillation d'une corde. Différents *âges d'or* se sont ainsi succédé et alternent avec des retours de la guitare au domaine folklorique, qui, à son tour alimente l'inspiration des compositeurs et le goût du public. Ces *périodes* sont sensibles dans l'énoncé chronologique des oeuvres et des auteurs. Avant d'entrer dans mon propos, que soient remerciés tous ceux qui m'ont aidé et avant tout Monsieur Barthélémy, bibliothécaire du C.R.L., qui le premier a suscité mon intérêt pour une éventuelle publication en fac-similé d'oeuvres intéressantes.

Je remercie également Mesdames Koch et Doumay, ses assistantes, qui m'ont toujours accueilli avec bonne grâce et efficacité, Monsieur Quitin, professeur d'Histoire de la Musique, pour ses conseils, et ma femme, qui a assuré la traduction française de cet article.

Le C.R.L. a été fondé en 1826, sous le régime hollandais. Il vint heureusement compenser la disparition - pendant la Révolution et l'Occupation française, de la Convention à l'Empire - des *Maîtrises* attachées aux Chapitres de la Cathédrale et des Collégiales, où les enfants recevaient traditionnellement l'instruction musicale nécessaire au chant. Sous le nom d'Ecole Royale de Musique, puis, à partir de 1830, sous celui de Conservatoire Royal de Musique, il devint un centre musical où la population d'élèves inscrits est internationale. On y donne les *hautes théories musicales* ainsi que l'apprentissage du théâtre lyrique et de la musique militaire, et des concerts au profit des indigents. Sous la direction de J. Th. Radoux, 3^{ème} directeur et créateur en 1883 de la Société des Concerts du Conservatoire, commence l'histoire de la Bibliothèque du C.R.

Avant 1885, une bibliothèque existait déjà puisqu'un catalogue est publié en 1862 (sans mention d'œuvres pour la guitare), mais sans un local adéquat. Dans le nouveau bâtiment du C.R, Radoux fit concevoir des locaux spécialement aménagés pour une bibliothèque et réussit à accroître le fonds ancien par l'acquisition de la Collection de Léonard Terry, professeur de chant, et le fonds de Glimes. (C'est dans le fonds Terry que se trouve le ms B. Lgc n° 245, de Fr. Le Cocq, dont nous parlerons plus loin.) Cependant l'installation et le catalogue ne seront réalisés que plus tard, sous la direction de Sylvain Dupuis, 4^{ème} directeur, qui a achevé l'équipement de la B.C.R.L. en 1919. Il imagina le classement des livres et des partitions selon une méthode, actuellement dépassée, qui fut utile en son temps. Il enrichit les fonds primitifs de dons personnels et de nombreuses acquisitions. Le 7^{ème} directeur, Sylvain Vouillemin, créa de nouveaux cours dont celui de guitare en 1965 (dont je fus et suis encore le titulaire). C'est lui aussi qui veilla à l'exécution de la modernisation de la B.C.R.L. dans sa première phase. Actuellement, ces projets sont stoppés en vue d'un plan beaucoup plus grandiose de transfert du C.R.L. dans des bâtiments neufs, idée dont le Directeur en fonction, Henri Pousseur, s'est fait le défenseur. L'actuelle conjoncture de crise n'en laisse toutefois pas prévoir la réalisation prochaine. (Renseignements tirés du *Catalogue de l'Exposition du 150^e Anniversaire du C.R.L.*, par Mr. Barthélemy, bibliothécaire, - 1977).

On remarque donc que, bien que la classe de guitare n'ait été fondée qu'en 1965, des gens se sont intéressés à cet instrument bien avant cette date. Nous nous sommes même demandé si un professeur occasionnel n'aurait pas donné des cours au C.R.L. vers 1849, car nous avons trouvé un recueil manuscrit d'œuvres pour guitare d'un certain Alexandre Renardy, *professeur* : son adresse figure même sur les ms. : n° 396, rue des Clarisses, Liège. Cependant son nom n'est pas mentionné dans la liste complète des professeurs, que possède la B.C.R.L. Nous avons demandé à Mr. Quitin, professeur d'Histoire de la Musique, s'il pouvait nous éclairer sur ce personnage : à première vue, non; il faudrait faire des recherches à l'Etat Civil et aux Archives. Sans doute faut-il attribuer cet intérêt pour la guitare à l'engouement que l'on constate pour cet instrument vers l'époque romantique, comme nous l'avons signalé plus haut. On l'utilise alors pour l'accompagnement des romances galantes. Puis vers 1815 on assiste à un enthousiasme pour l'instrument soliste, qui suscite des méthodes et des professeurs nouveaux (surtout entre 1820 et 1840). Ces dates sont à rapprocher de celle de la création du C.R.L. (1826) Nous verrons que le répertoire d'œuvres du 19^{ème} siècle y est assez abondant. Mais disons d'abord un mot des partitions plus anciennes.

Le XVII^{ème} Siècle

Il existe en Belgique trois manuscrits actuellement connus d'œuvres pour guitare du 17^{ème} siècle :

- A la Bibliothèque du Conservatoire de Bruxelles, le ms litt. S n° 5615. (Recueil de pièces pour guitare, daté de 1729.)
- A la Bibliothèque Royale de Bruxelles, le ms. 11 5551 D. (4^o recueil des pièces de guitare composées par Mr. Fr. Le Cocq, vers 1730.)
- A la B.C.R.L., le ms. 245, in 18^o, relié aux armes de J.B. de Castillon, évêque de Bruges (1680-1753) et comprenant des œuvres pour guitare de Corbetta, Visée, Perez Lelio, G. Sanchez, Granata.

Un travail de musicologie étant actuellement en cours par Melle F.E. Denis sur ce ms. de Liège, je me bornerai à présenter brièvement les compositeurs cités.

Francesco *Corbetta* (ou Corbette), né à Pavie en 1615, vint à Paris appelé par le Cardinal de Mazarin pour les loisirs de la Cour. Il partagea son temps entre la Cour de Louis XIV et celle d'Angleterre sous Charles II. Il voyagea aussi par toute l'Europe et fut connu partout pendant 40 ans comme virtuose, compositeur et professeur de guitare. Gaspar Sanz l'appelait *el mejor de todos*, le meilleur de tous. On connaît 5 recueils de lui publiés dans différentes villes — dont Bruxelles. Très virtuose, il porta au plus haut point la musique baroque pour guitare. Ses plus illustres élèves furent Louis XIV, le Dauphin, la Duchesse d'Orléans, Charles II d'Angleterre, le duc d'York James II, la princesse Anne et,

hors de ce milieu royal, Robert de Visée, qui lui succéda comme guitariste du Roi. Corbetta emploie trois sortes de tablatures : *1) Alfabeto ou abecedario, — 2) Tablature mélangée (alfabeto + notation chiffrée) — 3) Tablature française. Il mourut en 1689 (?)

Robert *de Visée* (1650); connu à Paris dès 1680 comme théorbiste et guitariste, il entra dans la musique de chambre du Roi et fut à son tour maître de guitare du Dauphin puis du Roi. Son fils lui succéda dans cette charge en 1721.

Gianbattista *Granata* vécut à Bologne entre 1650 et 1684. Comme beaucoup de compositeurs de l'époque, il écrivit *per la chitarra spagnuola*, ou la *guitarra española*, ou *a lo español*, ce qui semble attribuer à la guitare espagnole ou à la manière de la jouer une place de choix.

Le XVIII^{ème} siècle

Le XVIII^{ème} siècle est représenté à la B.C.R.L. par des œuvres pour guitare de:

Alphonse *Bulignot*. Né à Lyon, (1780-1814), élève au C.M. de Paris en l'an IX. On a de lui un ms. : Cours d'Harmonie pour le C.M. de Paris, une Méthode de guitare et, au C.L. des Etudes faciles.

Léonard de *Call*. Né en Allemagne du Sud en 1779, il jouait de la guitare, de la flûte et du violon. Compositeur fécond, il écrivit plus de 150 morceaux pour guitare et flûte. Musicien très populaire, le succès le poussa à la facilité et, malgré ses qualités, il mourut presque oublié. Il serait le premier à avoir écrit de la musique à jouer avec capodastre. La B.C.R.L. possède de lui six duos pour guitare et violon ou flûte, clarinette, et une sonate pour guitare seule.

Charles *Doisy-Lintant*. Guitariste, éditeur et marchand de musique à Paris, il mourut en 1806 ou 1807. Comme éditeur, il publia ses propres œuvres pour guitare et beaucoup d'arrangements d'autres compositeurs, ainsi qu'un périodique bimensuel : *Récréation des Muses* (de 1799 à 1806). Comme professeur, il conçut une Méthode, (Principes généraux) et comme musicien, un grand nombre d'œuvres pour guitare seule ou en musique de chambre. (Nous explorons en ce moment le répertoire de ce guitariste auquel nous comptons consacrer une étude plus approfondie.)

Guillaume P.-A. *Gatayes*. (1774-1846) Rien n'est plus romantique que la vie de ce musicien. (d'après Fétis). Fils naturel du Prince de Conti et de la Marquise de Sully, il fut mis au Séminaire comme cadet de famille de l'Ancien Régime. Passionné de guitare, il serait entré au Séminaire en cachant un de ces instruments, ce qui fut découvert. Etant sans vocation, il quitta le Séminaire dès qu'il le put et entreprit des tournées. Revenu à Paris, il prit un appartement sur le même palier que le fameux révolutionnaire Marat, qui souvent venait l'écouter. Il vit Charlotte Corday sortir de l'appartement de Marat après l'avoir assassiné dans sa baignoire ! Il écrivit pour la guitare des trios, des duos pour guitare et violon et d'autres œuvres, ainsi qu'une méthode.

Joly. Violoniste, marchand de musique, attaché à divers orchestres, vers 1790, il écrivit des pots-pourris faciles, des sonates, des airs variés, une méthode... Il mourut en 1819.

Antoine-Marcel *Lemoine*, fondateur en 1772 de la Maison d'édition musicale bien connue, il vécut à Paris de 1753 à 1819. Guitariste et auteur d'une méthode, il fut aussi violoniste, directeur de théâtre et compositeur.

Charles *Lintant* (Grenoble, 1758-1830). Elève de Pollet, violoniste et guitariste, attaché à un orchestre, il composa des œuvres pour guitare seule, des duos, une méthode en 1826.

Antoine *Meissonnier*. Né à Marseille en 1783, fils de commerçants, il se rendit en Italie à l'âge de 16 ans pour y étudier la guitare et la composition. Elève de Interlandi, il fit des séjours à Naples puis en France. Il écrivit un opéra-bouffe, des sonates, variations, divertissements et fantaisies pour guitare en duo, des

romances et une méthode. Nous avons de lui à la B.C.R.L. une grande sonate en rondeau pour la lyre ou la guitare. Pendant 20 ans, il tint un commerce de musique à Paris, où lui succéda son frère Joseph, également guitariste.

B. *Pollet* fut professeur de Ch. Lintant et de A. Meissonnier.

Pierre *Porre ou Porro*. Né à Bagnols en 1759, il y étudia la musique et la guitare puis enseigna cet instrument à Paris. En 1787, il fonda un journal de guitare avec publication de certaines de ses œuvres, et ce, pendant 16 ans. Ce périodique s'appelait *Etrennes de guitare* (1784-1788), puis *Journal de guitare* (1784-1811). En pleine révolution ! Esprit vif, original, plein de saillies, âme noble, obligeant, jamais découragé par l'ingratitude, il fit beaucoup pour faire connaître les grands maîtres. Parmi ses nombreuses œuvres pour guitare, signaions, à la B.C.R.L., un Air varié et modulé sur *Ab! vous dirais-je Maman*, des Caprices et Préludes, des Sonates, Duos, etc.

Francesco *Molino*, (1775-1847). Cet Italien séjourna en Espagne puis en France. Il écrivit une méthode en espagnol, fut concertiste et auteur d'œuvres pour guitare, duos et musique de chambre. La B.C.R.L. a de lui trois duos pour guitare et violon, édités par Meissonnier.

Le XIX^{ème} siècle

Les compositeurs pour guitare du XIX^{ème} étant beaucoup plus nombreux et plus connus, nous nous bornerons, vu les dimensions résolument restreintes de cet article, à énumérer leurs noms et à donner une indication brève de ce que possède la B.C.R.L. Nous avons déchiffré ces partitions et estimé que certaines méritaient peut-être mieux que l'oubli.

Mateo *Carcassi* (1792-1853) Plusieurs pièces, études, sonates, caprices, etc.

Fernando *Carulli* (1770-1841). Plusieurs recueils de pièces choisies, morceaux faciles, bagatelles, récréations, airs d'opéra, chants italiens, variations, duos, improvisations, préludes, sonates... Dans ses titres, l'auteur insiste toujours sur la facilité de ses compositions.

Louis *Castellacci* (?) *Le Délire*. Nocturne avec variations. Méthode dédiée à la Duchesse de Berry. (1798-1870)

Fl. *Cuvillier*: Recueil de pièces.

J.B. de *Fier*: Pièces tirées d'opéras et ballets.

F. de *Fossa*. Duo pour piano et guitare (du Barbier de Séville).

Mauro *Giuliani*. (1780-1829) Caprices, Préludes, Polonaise pour deux guitares, Etudes, Rondeaux, Thèmes variés, la Rossiniane, Pot-pourri, Duos pour guitare, flûte, violon...

Henry (?) *Etrennes aux Dames*, morceaux faciles.

J. *Kuffner*. Sonatines pour deux guitares, boléro, Airs de l'opéra *La Muette de Portici* (pour guitare, flûte ou violon), Douze duos faciles, Pantomime (pr 2 g.), Rondo (pr g. et flageolet ou violon), Sonate (pr. g. et piano), Pot-pourri tiré des opéras de Rossini (pr. g. et flûte ou violon)

Leidersdorf. Pot-pourri pour guitare et piano.

Charles de *Marescot* (vers 1825) Valses, Rondeaux, Cavatines, Sonates.

P.J.D. *Plouvier*. Belge, né à Gand, mort à Bruxelles en 1826. Nocturne et Fantaisie.

V. *Puccita* et W. *Cerruti*. Caprices, Airs variés.

Rigot. Récréations.

E. *Roldan*. Fantaisie.

A. *Schneider*. Pièces instructives.

Schloer et *Castellacci*. Fantaisie pour guitare et piano.

F. *Sor*. Exercices très faciles, Six valse.

M.A. *Zani* et *Ferranti*. Œuvres choisies.

On aura remarqué que ce relevé est aussi significatif par ce qui y manque que par ce qu'il contient. C'est ainsi que, pour se borner aux auteurs ayant eu leur rayonnement en France au XIX^{ème} siècle, on aperçoit l'absence de Fernando *Sor* (sauf une œuvre mineure), Aguado et Coste. Il apparaît que celui qui a constitué au XIX^{ème} siècle à Liège un petit fonds d'œuvres pour la guitare, n'a pris la peine de collectionner qu'une catégorie limitée d'œuvres, et pas précisément les plus représentatives du répertoire ou de la technique selon notre optique actuelle. M. Barthélemy écrit à propos du premier Directeur du C.R.L. qu'il connut une obstruction et des attaques «*parce que les Liégeois vivaient en matière musicale des souvenirs d'un passé révolu dont l'aspect parfois brillant mais très localisé était encore présent à leur mémoire*» Sans doute le *goût du jour* (et peut-être aussi les capacités techniques des exécutants) explique-t-il ce choix également.

Un mot maintenant de ce A. *Renardy*, le professeur de guitare liégeois cité plus haut. Un recueil en partie manuscrit, conservé à la B.C.R.L., contient quelques partitions éditées à Liège *chez Gout et Terry, rue Volière, 174* où pour 3 francs 75 centimes, on pouvait acheter l'Opus 5 de A. *Renardy, professeur*. — L'œuvre est intitulée : *Deux fantaisies pour guitare seule et dédiées à M.C. Bouhon, son élève*. Voici les titres des autres partitions et manuscrits de ce Recueil :

- *Louis XI*, Ronde à trois voix et couplets pour soprano seul, paroles de Béranger, avec accompagnement pour deux guitares, sur un poème de 7 strophes et refrain, composé par le célèbre chansonnier français (1780-1857).
- *Huit valse faciles* pour une ou deux guitares, avec capotasto à la 3^o case.
- *Recueil de morceaux faciles* pour guitare seule, sur des thèmes de Meyerbeer, Weber, Aubert et Hérold.
- *Bluette* pour guitare seule. (Marche, écosaise [sic], larghetto espressivo, fandango, barcarolle, pastorale [sic].)
- *Thème varié*. Six valse. Huit romances favorites (...) *arrangées pour guitare seule de la manière la plus simple et la plus facile*.
- *Chasse* pour deux guitares.
- *A elle*, romance inédite (sic) avec accompagnement de piano, paroles de M. Samuel Piédgi.

Le dernier morceau (op.14) s'intitule *L'anneau*, paroles de M. Emille (sic) de Bourran; et ce ms. est daté : *Liège 1849*. Pour une ou quatre voix :

«*Garde toujours, oui toujours, me dit-elle,
Ce souvenir de nos tendres amours.
On n'est heureux qu'alors qu'on est fidèle,
Ah ! sois heureux en le gardant toujours.*»

Sans doute y avait-il encore trois autres strophes, car les lignes au crayon sont tracées pour les recevoir. Mais le recueil s'arrête là... Quelques-unes de ces pièces ont été toujours jouées en duo, à titre documentaire, par mes anciens élèves, Daniel Romagnoli et Alain Gueret, professeurs de guitare à Liège et à Charleroi, dans un concert privé où l'on avait voulu mettre à l'honneur de la musique liégeoise du siècle passé.

Si je me suis *amusé* à folâtrer un peu dans ce recueil, banal mais touchant, c'est bien entendu d'abord parce que cet inconnu m'intéressait en tant que *professeur de guitare à Liège* dans le passé : trois détails qui en font comme un possible prédécesseur. Mais c'est en même temps parce que son œuvre nous éclaire un peu sur les goûts de l'époque en milieu provincial : pièces faciles,

musique de salon, airs d'opéra, romances sentimentales ou édifiantes... Quand on pense aux exigences que l'on atteint maintenant dans les domaines technique et musical, on mesure mieux, peut-être, le chemin parcouru, à l'avantage de l'instrument qui a acquis droit de cité parmi les autres.

Conclusions

Si l'époque 1815-1850 est largement celle de la grande composition romantique, de Beethoven, Schumann, Chopin, Liszt, Schubert, Berlioz, etc., et celle aussi de l'opéra italien, parallèlement se développe un courant mondain qui fait de la guitare un instrument de salon, de famille et de société. Cette situation est favorisée par le format, la mobilité, le prix accessible de l'instrument. Traditionnellement, l'Espagne et l'Italie continuent à jouer le rôle d'initiatrices. C'est d'elles que viennent les professeurs, les compositeurs et les méthodes les plus nombreux, sans exclure évidemment des apports d'autres pays. La quantité d'œuvres publiées et jouées à cette époque n'est pas nécessairement une garantie de qualité. Et si les documents que nous avons recensés ont leur intérêt au point de vue historique, ils n'ont pas nécessairement tous la valeur musicale qui leur mériterait de sortir de l'oubli. Il y a un tri à faire. L'engouement actuel pour cette période un peu *rétro* ne doit pas faire perdre de vue la tentation de facilité et les concessions au goût du public, qui y furent à la mode. Au 19^{ème} s., comme à toute époque, il y a eu des compositeurs et des virtuoses qui ont fait fortune en jouant des œuvres médiocres, celles que demandait un public d'amateurs, d'auditeurs et d'éditeurs faciles.

L'interprète actuel, s'il a l'obligation de respecter toute production sur le plan historique, pour sa valeur documentaire (avancement de la technique, fonction sociale, esthétique d'une époque...) et s'il peut avoir l'ambition, quand il en joue, d'en restituer le parfum spécifique, restera le seul juge de ce qui vaut ou non la peine d'être présenté aux mélomanes actuels, sans trahir ni son instrument avec ses possibilités toujours accrues, ni la musique authentique en tant qu'art.

Bibliographie

- Catalogue de la BCRL. de 1862.
Dictionnaire des Editeurs de musique français. A. Devries et F. Lesure. Ed. Minkoff. Genève 1979.
Bibliographie universelle des musiciens. F.J. Fétis. Ed. F. Didot, Paris 1865
Grove's Dictionary of Music and Musicians. London 1954.
Encyclopédie de la Musique. Ed. Fasquelle 1958.
Encyclopédie de la Musique. A. Lavignac. Ed. Delagrave, 1927 (T. 3)
Geschiedenis van de luit en de gitaar. R. Janssens. Ed. metropolis, 1980.
La Musique. N. Dufourcq. Ed. Larousse 1960.
Le Grand livre de la guitare. Tom Evans. Ed. A. Michel 1969.
Profilo storico della chitarra. C. Carfagna et A. Caprani. Ed. Berben, 1966.
La technique de la guitare en France dans la première moitié du 19^e s., D. Ribouillault. Thèse de musicologie. Sorbonne 1980.
The early guitar. J. Tyler. Oxford 1980.
The guitar from the Renaissance to the present day. H. Turbull. Batsford 1976.
Il Fronimo, revue. R. Chiesa. Milano.

P.S. Pour le répertoire du XX^{ème} s., plus connu, on consultera les fichiers de la BCRL.

Entretien avec José van Dam à propos du Concours Reine Elisabeth 88

Pour la première fois cette année, à l'initiative de Gérard Mortier, de José van Dam et de Jean-Pierre de Launoit, une nouvelle épreuve du Concours Musical International Reine Elisabeth consacrée au chant sera organisée ce mois de mai. Une expérience qui se renouvellera tous les quatre ans si elle se révèle utile et positive, et qui prendra place alors aux côtés du Concours International de chant de Verviers, une institution établie de longue date.

Il y a quelques semaines, José van Dam nous accordait un entretien, pour nous parler du Reine Elisabeth-chant et de ses projets pédagogiques.

José van Dam, vous êtes à l'origine, avec Gérard Mortier, du prochain Concours Reine Elisabeth-chant. Pourquoi cette nouvelle épreuve ?

Depuis que j'ai commencé à chanter (j'ai quitté la Belgique en 1960), on se rend compte que dans notre pays, il n'y a que peu de débouchés sur le plan professionnel pour les jeunes chanteurs. En général, pour les musiciens, il y a possibilité de trouver un emploi au sein des orchestres de l'opéra, de la radio ou encore de certaines villes comme Liège. Dans le cas des chanteurs, l'idéal est d'entrer en troupe et d'y apprendre son métier pendant quelques années. La troupe, actuellement, n'existe qu'en Allemagne où vous avez une centaine de théâtres, du plus petit au plus grand, tels que Munich, Hambourg et Berlin, où l'on peut apprendre son métier. Cela n'existe ni en France, ni en Belgique, ni en Hollande, ni en Italie; l'Allemagne est un cas unique. J'ai suivi ce chemin en passant d'abord par Paris, Genève et ensuite, par Berlin. C'est une école dure et il faut en plus tenir compte des problèmes de langue. C'est pour cette raison que peu de débouchés s'offrent aux Belges. J'ai alors pensé qu'un concours de chant, un grand concours de chant d'envergure internationale serait une bonne chose. Ce serait un concours qui puisse se mesurer à celui de Genève ou de Munich, quelque chose que nous n'avons pas encore chez nous, ni en France d'ailleurs.

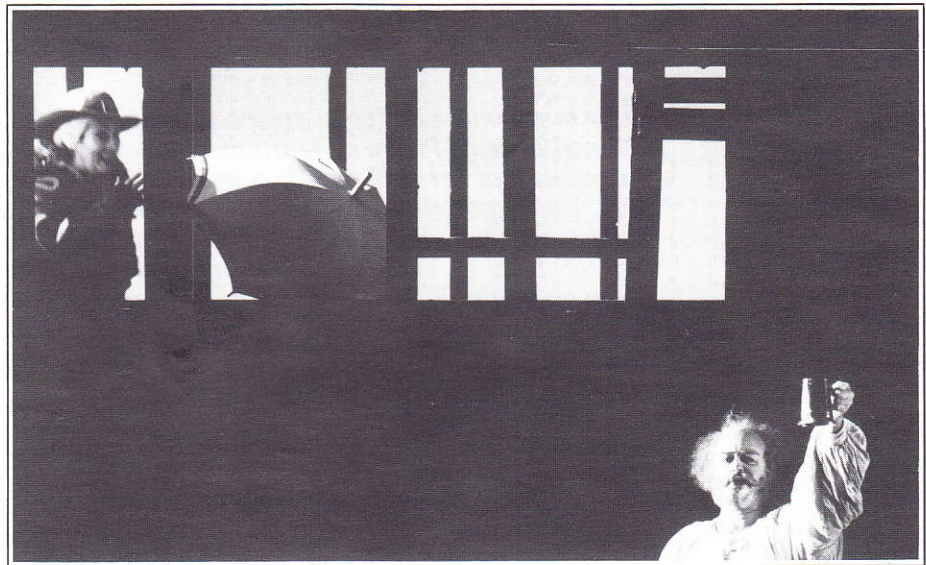
Est-ce que le fait d'imaginer ce nouveau concours de chant correspond au regain d'intérêt que connaît l'opéra depuis quelques années et au succès de la Monnaie ?

Oui, et quand j'ai rencontré les responsables du concours Reine Elisabeth, et surtout Jean-Pierre de Launoit, qui est un grand amateur d'opéra, nous avons souhaité battre le fer tant qu'il était chaud. La Monnaie est actuellement un des plus grands théâtres lyriques d'Europe. Il serait bien que dans la même ville, on fasse un concours. L'opéra est en vogue c'est une des raisons de plus de le faire. Cependant, ce concours n'est pas uniquement consacré à l'opéra; ce sera un concours de chant dans lequel vous trouverez toutes les disciplines : airs d'opéra, oratorios, mélodies françaises et lieder. Un répertoire très complet donc et très difficile. Pour en revenir à votre question, je crois que pour les jeunes chanteurs belges, c'est une manière de pouvoir se faire remarquer; il y aura naturellement des étrangers, mais j'espère que des Belges seront nombreux en finale. C'est en tout cas une bonne raison pour travailler. Je dis cela parce que j'ai participé à trois concours en 1961, à Paris, à Liège et à Toulouse; et en 64, après avoir été malade pendant quelques mois, et pour me redonner une raison de travailler, j'ai fait le concours de Genève.

Quel résultat escomptez-vous de ce concours ?

Comme je suis très attaché à tout ce qui est chant, ça m'intéresse beaucoup de

faire un concours, parce que le chant évolue continuellement. A Bruxelles, on rencontrera des gens qui viennent de Pologne, d'URSS, de jeunes Américains, des Anglais, des Belges et des Français. La limite d'âge est fixée à 32 ans, un âge auquel on peut déjà être aguerri dans le métier.



Livia Budai et José van Dam dans *Falstaff* de Verdi

Photo : Clärchen Baus-Mattar

Quel est l'état de l'école du chant en Belgique ?

Il est lamentable, mais il n'y a pas qu'en Belgique. Naturellement, je ne dis pas une chose pareille avec joie, mais presque avec remords et je le regrette car beaucoup de professeurs en Belgique sont des amis. Il faut toutefois bien dire qu'actuellement, il n'y a pas grand chose qui sort de l'école belge, de l'école française et italienne. Je vois deux grandes raisons à cette situation, c'est que les jeunes actuellement ont une vie trop facile. Dans le temps, nous n'avions pas la télévision, on allait une fois par mois au cinéma et c'était une fête. Je vous parle des années 50-55, ce n'est donc pas la préhistoire. Maintenant, on va au cinéma presque tous les jours; on a la télévision, la radio, les jeunes de 18 ans ont leur moto, leur voiture, ils n'ont plus besoin de faire un effort pour avoir ce dont ils ont envie. Notre génération, elle, a vécu dans un tout autre environnement; il fallait se battre. Si l'on n'a pas l'ambition de vivre convenablement et de faire quelque chose qui vous plaise, et de le faire à fond, parce que le métier que vous avez choisi, vous l'aimez, à ce moment-là, on ne fait plus d'effort. D'un autre côté, l'enseignement du chant n'est plus suffisamment sévère. Quand on fait une comparaison avec la situation des chanteurs d'il y a cent ans, il y a une énorme différence. A cette époque, on les obligeait à faire des exercices pendant deux ou trois ans avant qu'ils puissent commencer vraiment à chanter. Ce n'est que quand ils maîtrisaient la technique, que l'on commençait à leur faire chanter des airs. Maintenant, on essaye de vous apprendre la technique à travers des airs. C'est un peu comme si dans le cas du piano, on commençait par des études de Chopin ou Liszt sans jamais avoir fait de gammes ou exercices de doigts. J'ai eu l'occasion de discuter de ce problème avec les professeurs qui me disent que s'ils faisaient faire trop d'exercices aux élèves, ceux-ci iraient ailleurs. Je pense quand même que si vous êtes un professeur digne de ce nom, avec certaines références, et si l'élève se rend compte que ce que vous lui dites est juste, il continuera avec vous. Actuellement, je vois d'autres enseignants qui prennent les élèves pour des cobayes. Ils travaillent certaines choses avec eux sans être sûrs d'eux-mêmes. Vous en avez même certains qui disent carrément des bêtises ! Il faut que l'élève sente où le professeur va. L'insécurité de la méthode est absolument à éviter.

Ne craignez-vous pas que lors du prochain Concours Reine Elisabeth, on ne se rende compte de l'état des choses et que les candidats belges ne soient éliminés très rapidement, parce qu'ils n'auraient pas la maîtrise de leur métier comme d'autres candidats pourraient l'avoir ?

Vous touchez là un autre point. En effet, un de mes rêves serait de faire en Belgique une école de chant. Il y a encore 30-40 ans, quand on sortait du Conservatoire, on était prêt à entrer dans un théâtre et à chanter de petits rôles. Actuellement, ce n'est plus vrai. Les étudiants reçoivent beaucoup trop rapidement leur diplôme de premier prix. De plus, ils ne sont pas prêts à entrer dans un théâtre, contrairement aux élèves anglo-saxons. On va peut-être se rendre compte qu'en Belgique, il est temps de modifier cet état de choses et d'essayer de créer une école où élèves et professeurs puissent travailler autant l'aspect vocal que l'aspect musical. Après cela, il faudrait guider les élèves vers des théâtres et des imprésarios capables de les conseiller pour telle ou telle troupe plutôt que d'autres. Comme je vous le disais tout à l'heure, les jeunes chanteurs ne savent pas ces choses qui peuvent leur être très utiles. Par expérience, je sais que c'est la meilleure façon de procéder. Aujourd'hui, vous avez malheureusement beaucoup de professeurs de chant - et ce n'est pas un reproche que je fais - qui n'ont pas fait de carrière. Ils sont passés au Conservatoire et ont obtenu un prix; ils chantent un peu de mélodie, de temps en temps lors d'un concert. Ces gens ne peuvent pas savoir qui peut devenir chanteur d'opéra. Il y a bien sûr des chanteurs d'opéra qui ont fait des carrières sans passer par une troupe, mais disons que la troupe est en soi une autre école par laquelle il vaut mieux passer.

Ne pensez-vous pas que ce soit la même chose dans le cas d'un instrumentiste : passer par le travail au sein d'un orchestre peut être chose utile avant d'entamer une carrière de soliste virtuose ?

Oui, car on oublie trop souvent qu'un chanteur est un musicien. Et un musicien, c'est surtout quelqu'un qui fait de la musique avec d'autres musiciens. C'est justement pour cette raison que j'ai imaginé une école de chant - qui est encore toujours à l'état de rêve - une école de chant qui programmerait des cours de chant d'ensemble. Pas le chant d'ensemble tel qu'on le pratique au Conservatoire où c'est un chœur qui chante, mais un cours où l'on apprendrait à un chanteur à chanter en duo, en trio ou en quatuor, c'est-à-dire à chanter tout en écoutant les autres et pas en situation de quatre solistes côte à côte. Il faut savoir s'écouter, se mettre au niveau de force des autres; ce sont là des choses qui doivent s'apprendre. Ce projet d'école dépasserait donc le niveau actuel. Une autre chose que j'aimerais voir réalisée dans cette école, c'est ce que j'appellerais un cours d'analyse littéraire, c'est-à-dire un cours pendant lequel les élèves analyseraient avec un professeur spécialisé les textes des mélodies, les textes des opéras. On pourrait par exemple mettre d'un côté le Don Carlos de Verdi et de l'autre celui de Schiller. Dans le cas de Falstaff, on prendrait Boito, Verdi et Shakespeare.

Encore faudrait-il pour cela que les langues étrangères soient enseignées.

Si elles ne le sont pas actuellement au Conservatoire, elles le seraient dans cette future école. A côté de cela, il faut bien sûr prévoir des cours d'harmonie et apprendre à un jeune chanteur à déchiffrer une partition tout seul au piano. C'est très important. Dans mon cas, j'ai commencé dès 11 ans à faire du solfège et du piano, et je peux déchiffrer une partition seul. Ça, c'est une chose extraordinaire que de ne pas dépendre d'un pianiste pour travailler.

Avez-vous reçu le soutien des autorités politiques et du Ministère de l'Education Nationale pour ce prochain concours et vos projets pédagogiques ?

Je pense que le Ministère de l'Education Nationale ne sait même pas que j'existe ! Mais, pour répondre à votre question, je n'ai pas poussé les choses aussi loin. Cette école est encore à l'état de souhait et de projet, un projet qui n'a pas encore été rendu public. Je verrais bien cette école à la Chapelle Musi-

cale Reine Elisabeth, un endroit neutre, en dehors de toute considération politique. Dans un premier temps, nous souhaitons nous attacher au concours et s'il se révèle être une réussite, peut-être pourrons-nous créer cette école de chant.

Si ce concours répond à vos espérances, peut-on imaginer qu'il y en aura d'autres par la suite ?

En principe, si c'est une réussite, il aura lieu tous les quatre ans.

Peut-on imaginer que des gens compétents se réunissent en une commission pour examiner les solutions pour une amélioration de l'enseignement vocal ?

Je suis peut-être un rêveur ou un idéaliste, mais il y a des choses que je souhaiterais réaliser. La situation actuelle de l'enseignement musical est préoccupante. Le fondement de l'apprentissage étant l'Académie, c'est à ce niveau qu'il faut d'abord travailler. Je pense à l'organisation d'un colloque avec des professeurs qui aimeraient en savoir plus et s'améliorer, car un enseignement solide dès les premières années est une chose indispensable. Je me rappelle avoir fréquenté une école du chant belge, qui était une très bonne école. Je suis élève, comme Jules Bastin d'ailleurs, de Frédéric Anspach, qui était lui-même élève de Weynand. Weynand étant lui-même élève d'un autre. C'était une lignée, une école du chant qui existait et qui était basée sur des choses saines : le souffle, avec l'appui du diaphragme, la décontraction de tout le corps, l'ouverture de la bouche et la diction. Ce sont des choses qu'on oublie trop facilement actuellement. Si on remettait cela en mémoire pour ceux qui l'auraient oublié ou qui ne se rendent pas compte que c'est important, ou encore l'apprendre à ceux qui l'ignorent, ces éléments fondamentaux remettraient déjà l'éducation du chant sur les rails qu'ils ont quittés momentanément. Alors, à cette réunion de professeurs (viendraient ceux qui en ont envie), on pourrait entamer une discussion et éliminer ce que l'on peut éliminer, retenir les choses importantes, puis les mettre en application. Ce serait à mon avis une chose capitale et très positive.

A quel âge un enfant ou un adolescent peut-il envisager sa formation de chanteur, et comment voyez-vous la filiation ?

L'idéal, si vous voulez, c'est un peu ce qui m'est arrivé. J'ai commencé à chanter jeune, j'avais une voix d'enfant assez agréable. Quelqu'un l'a remarqué et on a commencé à me faire chanter. Dans le cas des enfants, ils peuvent commencer dans un chœur, tout en étant très prudents pour ne pas forcer la voix. Ensuite, il faut bien sûr tenir compte de la mue et surveiller la voix pendant ce temps là. Il faut ensuite faire faire aux élèves des études musicales, soit de piano, soit de violon, le piano étant l'instrument idéal. A côté de cela, il ne faut pas oublier le solfège, pour éveiller l'esprit à la musique. Vers l'âge de vingt ans, on peut découvrir de belles voix chez des jeunes qui auront alors un éveil musical déjà établi et quelques années de musique derrière eux. C'est la grande différence par rapport à celui qui commence à chanter à cet âge et qui n'est pas musicien.

Un professeur qui n'aurait pas toute la compétence nécessaire peut-il faire plus de tort que de bien du point de vue vocal ?

Oui, car la grande difficulté du métier de professeur de chant, c'est qu'il doit non seulement former l'interprète, mais également former l'instrument. Le professeur de chant doit former l'instrument avant d'apprendre à l'élève à s'en servir techniquement. La chose principale est de déterminer quel est cet instrument et ce n'est pas chose facile. Les voix ont en quelque sorte leur équivalent instrumental. La contrebasse, c'est la basse; le violoncelle, le baryton et le violon, le ténor. Chez les femmes aussi, vous avez les sopranos, les mezzos et les contraltos. Donc, avant de dire à un chanteur qu'il va jouer du violon, du violoncelle ou de la contrebasse, il faut savoir ce qu'il est et former cet instrument. J'en reviens à ce que je vous disais tout à l'heure, les chanteurs doivent

d'abord construire leur instrument avant d'en jouer.

Peut-on se tromper de voix ?

Oui, parce que c'est probablement la chose la plus difficile pour un professeur que de situer l'instrument. Au départ, on doit donc situer la voix, dire c'est un ténor, une soprano ou un baryton, et une fois qu'on a situé la voix, commencer à la consolider et puis seulement aborder le répertoire.

L'enseignement est-il important pour vous qui êtes professionnellement extrêmement réputé ?

Pour moi, l'enseignement est une passion, à tel point que je ne donne pas cours. Cela peut paraître contradictoire, mais je veux dire par là que je n'ai pu enseigner jusqu'à présent car c'aurait été malhonnête de ma part. Je n'aurais pas pu m'occuper de mes élèves comme je l'aurais souhaité. Aussi longtemps que je ne serai pas là, prêt à rester avec eux, je ne le ferai pas. Dans quelques années la situation sera pour moi tout à fait différente, je m'arrêterai de chanter sur les scènes internationales et je pourrai me consacrer à l'enseignement.



Livia Budai et Jose van Dam dans *Falstaff* de Verdi

Photo : Clärchen Baus-Mattar

L'enseignement peut-il vous apporter quelque chose ?

Pas grand chose en réalité, parce que c'est une activité assez ingrate, mais il y a le plaisir que l'on pourrait comparer à celui du jardinier qui voit éclore ses fleurs, devenir graine, bouton puis fleur, alors qu'au départ il n'y avait rien. Une voix qu'on peut sortir de son cocon et aider à devenir une belle voix, c'est quelque chose de fantastique, mais cela demande beaucoup de travail et de patience.

Est-il important de transmettre son savoir, tout ce que l'on a acquis durant sa vie professionnelle ?

C'est sans doute important. L'expérience, si vous voulez, est une chose que je n'ai pas inventée. J'ai eu la chance de commencer professionnellement à 20 ans. J'ai chanté à Paris, à Genève, à Berlin. Je suis parti en Amérique, partout j'ai travaillé avec des grands chefs, avec de grands musiciens et j'ai acquis un métier que tout le monde n'a pas, de par la vie et la carrière que j'ai menée. Cet acquis pourrait servir à des jeunes. C'est une chose que je n'ai pas inventée, qu'on m'a donnée et que j'aimerais transmettre à d'autres avant de m'arrêter de chanter.

Propos recueillis par Christine Gyselings

A propos des vidéos traitant des méthodes actives en pédagogie musicale

Méthodes actives, ou plutôt pédagogie active, c'est utiliser l'expressionnisme corporel spontané de l'enfant et humaniser l'apprentissage musical.

I. Introduction

Six rencontres - six week-ends ont été organisés à Namur en 1985 - Année européenne de la Musique, autour des méthodes actives en pédagogie musicale. Ainsi furent successivement présentées et illustrées les techniques et approches de Jaques-Dalcroze, Fourgon, Kodaly, Martenot, Orff et Suzuki. Le Centre Laïc Audio-Visuel (C.L.A.V.) a réalisé une cassette vidéo concernant les méthodes en question comprenant, en outre, une séquence sur la démarche pédagogique poursuivie à l'Académie de musique d'Etterbeek. Dans le prolongement des week-ends de Namur eut lieu à la fin de 1985, à Mons cette fois, un colloque consacré aux aspects psychologiques et pédagogiques de la musique. Ce rassemblement de spécialistes de haut niveau avait été mis sur pied par le Conseil de la Musique, en collaboration avec l'Université de l'Etat à Mons. Dans le cours de ce colloque, une journée était occupée par la synthèse des six week-ends de Namur, en présence des représentants de chacune des *méthodes actives*. Dans le souci d'illustrer et de concrétiser la matière des débats, les organisateurs du colloque (C.M.) avaient produit un montage vidéo à partir de l'application des techniques dans la réalité scolaire de tous les jours. L'idée était, entre-autres, d'ouvrir la discussion sur les possibilités pratiques offertes par les institutions existantes. En bref, l'ensemble de ces documents illustrent - parfois sous une forme très elliptique - les démarches pédagogiques habituellement qualifiées de *méthodes actives* de l'apprentissage du langage musical. La présentation de ces méthodes actives se situe essentiellement sur le plan d'un solfège considérablement élargi dans ses moyens et dans ses objectifs pédagogiques ainsi qu'au niveau des aspects innovateurs de la pédagogie instrumentale.

II. Sommaire

A. La cassette du C.L.A.V. se compose des séquences suivantes :

- 1) Démonstrations de rythmique à l'Institut Jaques-Dalcroze. Interviews de Mmes Petit (directrice de l'Institut), Leclerc, Goeders, Kuczkiewicz et de M. Verbruggen.
- 2) Séquences d'activité d'éveil et instrumentale avec les enfants des ateliers musicaux du Centre de Recherche de Wallonie. Interview de M. Fourgon professeur de méthodologie du solfège du C.R. de Liège.
- 3) Application des techniques Orff à des enfants d'école primaire. Interview de Mme Lemye-Tan (professeur) et de M. Becker (représentant de la méthode en Allemagne).
- 4) Démonstrations des techniques Kodaly par Mmes Hinnekens et Messiaen, (présidente de l'Association Kodaly de Belgique). Interview des mêmes personnes.
- 5) Démonstration à différents âges de la méthode Martenot par M. Foulon et ses collaborateurs, MM Recolin et Defrance; respectivement professeur et chargés de cours du cours de méthodologie du solfège du C.R. de Mons. Interview des personnes citées.
- 6) Séquences d'enseignement du violon, du piano et du violoncelle avec les techniques Suzuki. Interview de Mmes Oberreit et Shida.
- 7) Expérimentation poursuivie à Etterbeek, concernant entre autres, les modalités d'évaluation et la classe de piano de M. Thomas. Interview de MM. Dekaise (directeur de l'Académie) et Thomas.

B. La cassette du C.M. se compose des séquences suivantes :

- 1) Démonstration conduisant de l'éveil à la pratique musicale présentée par M. Fourgon et ses collaborateurs des ateliers du Centre de Recherche de Wallonie. Interview de M. Fourgon.
- 2) Utilisation de la méthode Orff à l'école BETH AVIV. Interview de Mmes Chaît, directrice de l'école, et Lemye-Tan, professeur.
- 3) Deux séquences relatives à l'enseignement Suzuki : le violon à l'Académie de Musique de la Ville de Bruxelles; le violoncelle en cours privé.
- 4) Exploitation de la méthode Martenot, de l'éveil à la pratique musicale, présentée par M.

Foulon et ses collaborateurs. Interview de M. Foulon.

- 5) Démonstrations de différentes classes de l'Institut Jaques-Dalcroze. Interview de Mme Petit.
6) Illustration des techniques Kodaly, de l'éveil à la formation musicale. Ecole primaire et Académie de Musique de Grez-Doiceau. Interview de Mme Messiaen, professeur.

III. Commentaires

1) Généraux

Toutes les séquences témoignent d'une orientation fondamentale commune en dépit de la diversité des mises en oeuvre qui se rapportent davantage à des originalités de style qu'à des divergences d'objectifs. Ce qui est visé par tous, c'est d'humaniser l'apprentissage du langage musical, d'en lier l'initiation aux fonctions sensori-motrices du jeune enfant c'est-à-dire, d'utiliser l'expressionnisme corporel spontané, propre à l'enfant du stade pré-opératoire à l'affinement de ses détecteurs sensoriels. La coordination de cette double préoccupation conduit à *civiliser*, dans la joie et le jeu, la perception des hauteurs, des timbres, des durées et des rythmes ainsi que d'en favoriser la mise en oeuvre créatrice notamment par le moyen privilégié de l'improvisation. Mais d'autre part, et c'est le symétrique de l'expressionnisme corporel en tant que détonateur, l'expressionnisme musical sera le souci constant du développement de l'action éducative à tous les stades de sa progression. Il s'agit là d'une réaction salutaire contre l'emprise des méthodes traditionnelles. Celles-ci concrétisent, en effet, le pire des formalismes, qui consiste à faire apprendre par l'exercice, c'est-à-dire par la répétition passive des élèves et non par une expérimentation active impliquant leur participation constructive. Tout s'y ramène à un systématisme s'adressant à la mémoire plutôt qu'à l'intelligence et ignorant délibérément, de surcroît, la nature et les intérêts de l'enfant. Tout y vient du maître : la matière et l'ordonnance de son développement. Aussi ce formalisme engendre-t-il la directivité la plus stricte, dont découle l'autoritarisme bien connu des pédagogues de ce système. Il ne s'y trouve donc aucune place pour l'utilisation des données de la psychologie relationnelle dans les rapports de maître à élèves alors que cette dernière apparaît comme un des facteurs essentiels de la réussite de toute espèce d'apprentissage. Il est, par ailleurs, saisissant de comparer ces tristes pédagogies à la description que nous rapporte Georges Favre des méthodes de l'apprentissage musical pratiquées au XIV^{ème} siècle.

«Lorsque l'enfant, vers l'âge de huit à dix ans entre dans une maîtrise, dit Georges Favre, il y reçoit une formation essentiellement pratique. (...) Par un enseignement oral, dans lequel la mémoire joue un très grand rôle, le maître de musique cherche, avant tout, à développer l'oreille et la voix de ses disciples, en laissant momentanément de côté toute considération théorique. (...) Par de simples exercices vocaux l'enfant apprend à reconnaître la hauteur des sons et leurs rapports, puis parvient rapidement à chanter les divers intervalles. Pour cette première initiation l'utilisation du monocorde apporte un grand secours. (...) Lorsque l'élève, au bout de quelques mois, chante sans le secours de la corde toutes les notes écrites sur l'instrument, il devient alors nécessaire de lui apprendre la constitution de la gamme. (...) Le maître utilise la main harmonique. Essentiellement ce procédé consiste à replacer sur les doigts de la main gauche les lettres du monocorde. Partant du pouce et passant par les différentes phalanges, on arrive ainsi à représenter une suite de vingt sons avec les noms que leur attribue le principe de solmisation.»*

Georges Favre, Histoire de l'Éducation Musicale, La Pensée Universelle, Paris, 1980, pp. 33 et 35.

Remplaçons la main harmonique par les manuels de solfège et le monocorde par le piano et demandons-nous en quoi cette pédagogie du XIV^{ème} siècle diffère fondamentalement des méthodes traditionnelles actuelles ? Où se situent les objectifs proprement musicaux dans le train d'une aussi rigide mécanique ? Qu'y advient-il de l'ouverture au sens musical et de son expressionnisme ? Nul ne semble s'en soucier ni le savoir. Fabriquer d'efficaces têtes de lecture parfaitement automatisées apparaît comme l'objectif final, sans souci apparent du sens, à moins qu'il ne soit naïvement supposé que le déchiffrement et la compréhension soient une seule et même chose. Tenter de conjurer ce monstre pédagogique constitue, sans aucun doute, le mérite principal et commun de celles et de ceux, animateurs, commentateurs, acteurs, dont la foi et l'enthousiasme

siasme méthodologiques ont produit les diverses séquences de la cassette.

2) Particuliers

a) Aspects techniques

En ce qui concerne la cassette du C.L.A.V., on peut souligner un bon équilibre général quant à la longueur des séquences et le temps consacré à chacune des méthodes. Les interviews, fort nombreuses, explicitent bien les démarches et rendent ce matériel adéquat en tant qu'outil pédagogique, tout en lui conférant une certaine redondance par endroit. S'agissant de la cassette du C.M., on peut regretter que certaines de ses séquences soient sensiblement plus courtes que d'autres : par exemple Suzuki et Kodaly. Rappelons que trois cinéastes ont apporté leur concours à l'élaboration de cette cassette : un pour les séquences Fourgon et J-Dalcroze; un autre pour Suzuki et un troisième pour Orff, Martenot et Kodaly. Ces indications permettront peut-être aux spectateurs d'y retrouver des unités directrices. Il n'en reste pas moins que ce déséquilibre diminue l'impact pédagogique de ce matériel. En revanche, l'originalité de certaines séquences inhérente à la recherche de terrains d'application peu connus, en fait un bon outil de débat.

En conclusion, ces documents ont le grand mérite d'exister, et leur utilisation peut être judicieusement complétée par les informations nécessaires.

b) Aspects pédagogiques

Nous traiterons ici de ce que l'on perçoit à propos de chaque méthode, en confondant volontairement les informations reçues de part et d'autre. Il est intéressant de comparer les deux extraits importants se rapportant à l'éveil chez Fourgon et Foulon. Pour ce dernier, le traitement se situe davantage au niveau du groupe et marque un axe privilégié en matière de rythme qui rappelle la filiation à Martenot. On pourrait regretter quant à cette pédagogie, que les traits spécifiques de la pensée conductrice ne soient pas davantage soulignés : par exemple les trois temps de Montessori, la dissociation des difficultés etc. En revanche, nous y découvrons une facette peu connue de notre enseignement musical, à savoir la formation des futurs professeurs de solfège au sein des Conservatoires Royaux où la méthode trouve un champ d'application inédit. La pédagogie de J. Fourgon nous paraît caractérisée par l'attention très spécifique portée à chaque individualité au sein du groupe, ce qui est en étroite correspondance avec ce que nous savons du comportement social des enfants de cette tranche d'âge. (5/6 ans).

On remarque que les illustrations concernant la sensorialisation des tranches d'âge inférieures qui sont les plus longues et les plus fouillées, non seulement chez Fourgon et Martenot mais aussi chez J-Dalcroze et Orff (enfant en fin de stade pré-opératoire et en début de stade opératoire concret c'est-à-dire compris entre 5/6 et 8/9 ans).

Les ateliers musicaux de M. Fourgon nous montrent bien les multiples facettes d'une pédagogie qui se veut continue et prospective quant à ses contenus musicaux. Peut-être reste-t-on sur sa faim de ne point assez cerner la ligne directrice qui est celle d'une réelle pédagogie de projet. Toujours dans les perspectives plus solfégiques, les extraits relatifs à Kodaly soulignent l'importance accordée au travail vocal (que ces enfants chantent bien !), à la polyphonie aidée par des techniques telles que la phonomimie, différente d'ailleurs chez Martenot et Kodaly etc... La réalisation d'un travail de collaboration entre musiciens et instituteurs étaye efficacement l'idée force de Kodaly, à savoir que la musique peut appartenir à tous à condition de l'intégrer dans l'éducation globale de l'enfant dès le plus jeune âge. La même pensée sous-tend la philosophie de la méthode Suzuki. Nous constatons que les séquences qui s'y rapportent mettent en évidence une directivité constante caractérisée par :

- a) l'itinéraire obligé des pièces d'études classées par ordre de difficulté croissante,
- b) l'uniformisation tant du répertoire ainsi constitué que de son exécution,
- c) le recours quasi exclusif au seul procédé d'imitation.

On regrettera qu'aucune des deux séquences ne fasse mieux apparaître le rôle

essentiel joué par les parents dans cette méthode. De même, le lien entre l'imitation et la lecture musicale n'est pas explicite.

On regrettera que la séquence de la cassette du C.M. relative à cette méthode ne soit significative à aucun point de vue : nous savons que l'action pédagogique des protagonistes à l'oeuvre est bien plus large et profonde que ce que l'on peut en percevoir.

(Ce qui est dit plus haut concerne donc surtout les séquences réalisées par le C.L.A.V.)

Les démonstrations Orff nous paraissent intéressantes à cette réserve près que la méthode ne peut pas vivre repliée sur elle-même. Nous y voyons, comme les tenants de la technique en fin de compte, une introduction motivante à l'académie de musique. Des aspects relatifs à la polyrythmie, à l'exploitation des acquisitions en improvisation dirigée, la mise en place de séquences vocales accompagnées à l'instrument sont mises en évidence. L'intérêt du matériel tient à sa simplicité, son inconvénient à son prix élevé. On ne peut s'empêcher de penser à ces rampes de percussions construites par les enfants eux-mêmes avec des matériaux hétéroclites, et qui permettent des applications tout aussi vivantes. On reçoit avec plaisir le cachet esthétique marquant les exercices rythmiques de la séquence J-Dalcroze. Le mime de la cueillette puis du dépôt de la pomme en corbeille sur un rythme de noires tandis que l'évolution des pas se fait sur l'association de deux croches/noire, nous sont apparus comme particulièrement gracieux. Il y a dans cette démarche une possibilité d'imprégnation esthétique se surajoutant au rythme, qui nous paraît pertinente tant sur le plan de l'harmonie du geste que sur la sollicitation des fonctions proprioceptives. Alternent des exemples où priment les consignes du maître et d'autres qui sont le fait d'une improvisation libre ou dirigée.

Un mot enfin pour clôturer ce chapitre sur les expérimentations poursuivies à Etterbeek. Elles témoignent de louables efforts visant la réforme non seulement de certains apprentissages, mais aussi du climat dans lequel se déroulent ces apprentissages. Nous faisons ici allusion à un système d'évaluation qui laisse du temps à l'élève pour mûrir et progresser, en vue d'enrayer le cercle vicieux des années scolaires qui se passent à préparer les pièces d'examen. Penser autrement le *faire de la musique*.

IV Coda

Les deux cassettes sont disponibles respectivement au Conseil de la Musique et au Centre Laïc Audio-Visuel. Les actes du colloque de Mons (novembre 85) sur les approches psychologiques et pédagogiques de la musique, ont été publiés dans la Revue de Phonétique Appliquée de l'Université de Mons. Toutes les méthodes actives n'ont pas été envisagées : *Willems, Percustra, Créatif, approche globale*, etc. On peut trouver des renseignements quant à ces dernières nommées dans les cahiers du CENAM (*Musiques à prendre*); la revue du mouvement d'Action Musicale (n° 11/12 sept. 81 *pédagogies musicales accélérer le mouvement*) la revue *Orphée Apprenti* (n° 2); et enfin un des derniers ouvrages édité par l'I.P.M., sur la Formation Musicale.

Reste à dire et à redire qu'en dehors des intitulés des méthodes, se passent çà et là des initiatives personnelles et collectives de professeurs, de directeurs qui font que le réseau musical change, se transforme petit à petit car il rencontre de plus en plus son principal interlocuteur : les enfants. C'est en regard de cela qu'il nous faudrait songer à radicalement abandonner le terme de *méthode* quand l'action musicale proposée illustre de façon vivante le fonctionnalisme social de la musique selon les principes qui viennent d'être exposés. Il n'y a pas plus de méthode Kodaly* que de méthode Fourgon quand l'enseignement musical repose sur la motivation que constitue l'existence d'une chorale, d'un orchestre permanent ainsi que des groupes instrumentaux tels que *Amantes Fugam*, par exemple, se produisant régulièrement en public. De même les stages, les camps musicaux tentent de conforter dans la joie, la sollicitation à l'apprentissage musical... C'est là que la pédagogie *active* prend tout son sens.

Réflexions générales à propos des méthodes actives

Un regard de José Orval sur un reportage de méthodes actives. Il nous apporte un éclairage supplémentaire et propose un complément de réflexions indispensables à la compréhension de l'éducation.

Il apparaît d'abord évident que les divers commentaires de synthèse expliquant les principes qui sous-tendent chacune des méthodes présentées constituent surtout des affirmations de conceptions, sensées certes, mais qui n'en restent pas moins au niveau d'une valeur d'opinion parce que rien de ce qui est dit ne témoigne d'un rapport explicite avec les données de la psycho-pédagogie expérimentale et, en particulier, avec celles de la psychologie génétique. Une remarque analogue pourrait être formulée en ce qui semble être une absence du souci de vérification proprement expérimentale quant à la validité des principes invoqués et du contrôle statistique des résultats objectifs obtenus. Ce manque de références au substratum psycho-pédagogique expérimental se retrouve au niveau de la démarche des animateurs eux-mêmes. S'ils usent, en majorité, d'un style de contacts très ouvert à l'enfant, cette démarche ne dépasse pas une simple amabilité dans la convivialité. Elle n'arrive pas à effacer la directivité de base dont témoigne leur action, directivité qui n'est qu'arrondie par un présumé affectif favorable à l'enfant. Mais, dans tout cela, il n'apparaît guère de recours à une quelconque connaissance technique tant des lois du développement psychique de l'enfant que de celles gouvernant l'apprentissage et la motivation. Tout est accompli fort gentiment mais en reste au stade de l'inspiration personnelle. Ceci pose, une fois de plus, le problème de la bi-technicité nécessaire à l'accomplissement correct de toute action pédagogique, en ce que celle-ci, outre la connaissance des données techniques du message à transmettre, requiert la connaissance tout aussi technique des lois qui gouvernent la réception du message et la réceptivité des *récepteurs*.

Nous ne développerons pas ici ce problème que nous avons traité à plusieurs reprises (articles, exposés, débats,...), et nous nous en tiendrons aux remarques du présent propos qui l'ont accidentellement suscité. Pour en revenir à ces dernières, nous apercevons la confirmation dans le fait que, plus on s'élève dans les tranches d'âge, moins évidente apparaît la liaison des méthodes avec les données de la psycho-pédagogie de l'enfant.

A mesure aussi que l'on progresse dans l'apprentissage, plus s'accroît la proportion des consignes données par le maître, et avec elle, le caractère directif de son action, même si le climat dans lequel elle baigne est cordial et sympathique. Au niveau de l'éveil, et peut-être est-ce là la raison de la grande part qui lui est réservée dans les séquences, on constate une adéquation quasi parfaite entre les méthodes pratiquées et les données de la psychologie génétique : tout se base en effet sur la sensorialité et la motricité. Au stade pré-opératoire, les modes de la perception et de l'imagination de l'enfant demeurent étroitement associés à la découverte du soi par tout ce que l'on peut sentir et accomplir avec son corps. On en vient à penser qu'ici peut se situer la confusion entre l'utilisation de la sensorialité et du mouvement et le concept de « méthodes actives ». Nous concevons que cette confusion existe au stade de l'éveil où la coïncidence des deux choses est quasi naturelle. Est-il légitime de la prolonger aux stades ultérieurs et de généraliser la dénomination de *méthodes actives* à des pratiques pédagogiques où dominent les consignes directives, sous le prétexte que ces dernières engagent à beaucoup d'actions, de gestes et de rythmes ? Mais il y a là, une équivoque certainement non intentionnelle, que

les pionniers des méthodes actives (dont les principes, soit dit au passage, furent énoncés au cours du premier quart de ce siècle) ont très tôt dénoncée. Ainsi, Edouard Claparède, insiste-t-il sur la préférence qu'il accorde à la dénomination d'éducation fonctionnelle sur celle d'éducation *active*.

«On se figure, dit-il, qu'*actif* signifie qui agit extérieurement; que l'*activité déployée est proportionnelle au nombre d'actes visibles exécutés*. Or, je dis qu'un individu qui pense, sans bouger au fond de son fauteuil, peut être bien plus actif qu'un écolier qui fait une traduction latine. Et c'est pour éviter l'équivoque du terme actif que j'ai toujours parlé de conception fonctionnelle de l'éducation. L'éducation fonctionnelle c'est celle qui est fondée sur le besoin : besoin de savoir, besoin de chercher, besoin de regarder, besoin de travailler. Le besoin, l'intérêt résultant du besoin, voilà le facteur qui fera d'une réaction un acte véritable (...) L'école traditionnelle réclame cette monstruosité psychologique : des actes ne répondant à aucun besoin; donc des actes sans cause. L'école active, au contraire, est fondée sur le principe du besoin. Pour faire agir votre élève, mettez-le dans des circonstances telles qu'il éprouve le besoin d'accomplir l'action que vous attendez de lui.*»

E. Claparède, *L'Éducation Fonctionnelle*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1946, pp. 153 et 156.

Est-il besoin de souligner toute la différence qu'il y a entre «mettre dans les circonstances qui engendreront le besoin d'accomplir l'action que le pédagogue attend» et la consigne «qui appelle l'action sans susciter de besoin réel?»

Sans doute conviendrait-il ici de s'éloigner de l'objet concret que constituent les séquences des cassettes pour en venir à des considérations plus générales qui nous paraissent, sauf erreur de notre part, constituer la base nécessaire, psycho-pédagogiquement établie, de réelles méthodes fonctionnelles de l'apprentissage musical. Une école active, quel que soit le domaine qu'elle prospecte, repose obligatoirement sur deux fonctionnalismes :

1. un fonctionnalisme psychologique qui tient compte du fait primordial, déjà vu par Rousseau, que l'enfant n'est pas un adulte en miniature et qu'une méthode pédagogique *active* ne peut s'élaborer qu'au départ des lois psychologiques qui gouvernent et caractérisent son développement; c'est-à-dire qui font référence à ses besoins fonctionnels propres.
2. un fonctionnalisme social dont le principe fondamental me paraît avoir été énoncé par John Dewey, lequel disait : «une activité qui ne mérite pas d'être exercée pour elle-même ne peut être efficace comme préparation à quelque chose d'autre».

Il s'agit de ne pas confondre cette remarque avec une incitation quelconque à n'apprendre que des matières en soi, séparées de tout contexte vivant. Cela, l'école traditionnelle le fait dans l'aquarium de la scolarité et l'absorption, en guise de nourriture pédagogique, de manuels surgelés.

Au contraire, lorsque Dewey parle d'activités méritant d'être exercées pour elles-mêmes, il entend des activités qui soient si vivantes et si significatives pour l'enfant qu'elles sollicitent ses besoins propres. Or, seuls un projet ou une perspective réels peuvent mettre l'enfant, cet être en perpétuel besoin de dépassement de soi, dans une authentique situation d'expérience, c'est-à-dire de recherche des moyens propres à satisfaire ce besoin. Il est impossible de ne point apercevoir la parenté d'une telle situation avec celle où s'élabore la société des hommes dans l'affrontement sans fin des problèmes posés par les nécessités de leur adaptation au monde et par leur souci constant d'une compréhension sans cesse améliorée de l'univers. C'est dans ce rapport aux situations sociales humaines réelles que l'enfant, tout comme l'homme, va utiliser les moyens techniques mis à sa disposition pour résoudre le problème posé et c'est la raison pour laquelle ces techniques : mathématiques, dessin, lecture, écrit, etc, seront utilisées par lui comme des moyens vivants, signifiants et non comme des démarches en soi.

Le groupe d'enfants qui forment le projet de donner des spectacles de marionnettes appelés à les valoriser aux yeux d'un public réel et pas seulement complaisant, emploieront à sa structuration sérieuse (construction du théâtre, des décors, des marionnettes, élaboration des textes, établissement des budgets et

mille choses encore) plus de maniements de matières scolaires que n'en auraient suscités l'arsenal immobile des manuels et les décrets du maître. De même, une telle activité commune aurait produit plus d'esprit d'équipe et d'entraide ainsi que de réelle socialisation que n'y eût engagé le meilleur cours de morale.

Il faut donc, pour qu'une sollicitation soit authentique, qu'elle se rapporte à des projets ayant un caractère adulte ou une dimension de fête parce que la motivation principale de l'enfant est de faire comme l'adulte et que, plus que ce dernier, il conserve le sens profond du merveilleux et de l'imaginaire. Fonder une chorale permanente qui se produira de façon suivie en concerts publics, participer à une journée mondiale ou locale de la musique, faire des animations de quartier, jouer à des concerts de Noël ou à quelque fête collective que ce soit, voilà ce que sont des projets réels seuls capables d'engendrer des activités motivées continues et de faire surmonter les aspects parfois rebutants, des nécessaires préparations techniques. Cette conception est attestée dans les faits par l'extrême motivation dont sont animés les élèves de certaines académies situées en des lieux privilégiés où existent encore fanfares, harmonies et chorales.

Le problème fondamental est que nos sociétés technologiques ont réduit la musique à la notion d'agrément passif réservé à l'écoute des nantis à moins qu'elles n'en aient fait la matière d'une industrialisation des supports qui la produisent, disques, cassettes, électrophones etc, sous le couvert d'une démocratisation de la culture. De telles conceptions confinent le musical, comme les arts en général, à l'état de matériaux d'absorption passive dont les caractères sont entièrement dominés par les objectifs de la vente et du marché avec, pour conséquences, le conservatisme de certains répertoires et le triomphe de la vulgarité dans la grande distribution.

Mais on peut se demander, dès lors, quelle serait la véritable fonction sociale de la musique, et de l'art en général, en laquelle des méthodes d'éducation pourraient trouver la source motivationnelle inépuisable qui en ferait de réelles méthodes actives. Pour le moment, et à juste titre, le problème qui se pose à nombre de pédagogues-musiciens et d'artistes parmi les plus illustres, n'est pas d'introduire ou non des méthodes actives dans l'enseignement musical et, plus largement dans l'enseignement artistique, mais de donner droit de cité à ces *mal aimés* au sein de l'enseignement général. Il s'agit donc en cela d'un problème de réforme d'horaires scolaires, d'encadrement pédagogique et, par suite, de subsidiation. La justification de l'opportunité d'une telle rénovation s'appuie sur deux arguments. Le premier consiste à souligner la nécessité de compléter l'éducation de la *raison* par une éducation musicale, et plus largement artistique, présentée sous la notion, fort vague, d'éducation de la *sensibilité*. Le second souligne l'erreur que représente la réduction de la fonction sociale de la musique, et de l'art en général, à une mission d'agrément des loisirs. C'est fort généreux mais ne définit positivement ni le mode pédagogique que devrait emprunter l'éducation musicale (et artistique en général), ni en quoi consiste l'essence de leur fonction sociale. A ce titre, les musiciens-pédagogues pratiquant les méthodes dites *actives* ont été plus précis en faisant passer la notion d'éducation de la sensibilité par le concret de l'éducation sensorielle mais, et c'est la raison de ce long développement de notre propos, sans une conception claire de la nature et de la fonction sociale de la musique et des arts et de leur lien motivationnel direct avec la pratique de méthodes actives en pédagogie musicale et des arts en général.

Dans ce livre magistral qu'est *La Métamorphose des Dieux*, André Malraux nous conduit à la solution du problème. Il constate qu'une notion nouvelle de l'art s'est imposée, de la fin du 19^{ème} siècle à notre époque, par le refus de juger des oeuvres d'art en fonction des seuls canons des arts classique et baroque lesquels avaient jeté le discrédit sur les formes qui leur étaient antérieures et leur apparaissaient comme des barbarismes ou des produits imparfaits dus à la maladresse des artistes anciens. Cette nouvelle vision de l'art nous fait prendre en considération, non seulement les formes nouvelles mais des formes

A. Malraux, La Métamorphose des Dieux, La Guilde du Livre, Lausanne, 1957, p.1.

Ibid. p.2.

Ibid. p.1.

étrangères tels les arts africains. Elle intègre également à notre sensibilité tout cet art ancien décrié par les jugements classique et baroque. C'est cette illumination du sens esthétique qui fait s'unir «*les hommes pour qui l'art existe (...) par leur reconnaissance du mystérieux pouvoir qui, transcendant l'histoire grâce à des moyens qui ne sont pas ceux de la beauté, rend présentes à leurs yeux telle peinture préhistorique dont le mot magie n'explique nullement les formes, les statues sumériennes dont ils ne connaissent guère que les noms et la Dame d'Elche, dont ils ignorent tout.*»

C'est elle aussi qui rassemble par un lien énigmatique «*dans une présence commune, les statues des plus anciens pharaons et celles des princes sumériens, celles que sculptèrent Michel-Ange et les Maîtres de Chartres; les fresques d'Assise et celles de Nara; les tableaux de Rembrandt, de Piero Della Francesca et de Van Gogh - ceux de Cézanne et les bisons de Lascaux.*»

Mais quelle est donc la nature de cette *inépuisable et mystérieuse légitimation*, de cet envoûtement qu'exercent sur nous aussi bien les danses péruviennes des rituels solaires que l'âpre flamenco, le Christ en gloire du tympan de Moissac et les natures mortes de Braque, le chant grégorien et les mélodies de Duparc ? Pour Malraux, la réponse est claire : «*la première civilisation agnostique, ressuscitant toutes les autres, ressuscite les oeuvres sacrées.*» Nous pensons pour notre part, qu'elle découvre dans l'art le refuge d'un sacré que démantèlent, dans d'autres domaines, ses incessants développements technologiques. Mais, pourrait-on dire, qu'est-ce qui permet d'inclure l'art dans le sacré, et si même tel était le cas, de tirer de cette prétendue sacralité le principe de sa fonction sociale ?

En fait, ce sont les études conjuguées des mythes et des rites par la psychanalyse, l'ethno-anthropologie et la psycho-linguistique qui apportent une réponse à cette double question. Les deux premières rapprochent, en effet, les mythes et leurs rites itératifs des productions esthétiques en les rapportant indistinctement à la même source créatrice constituée par les couches les plus profondes de notre psychisme, celles-là mêmes que C.G. Jung a désignées sous la dénomination d'inconscient collectif. La psycho-linguistique contribue à cette identification en montrant que, tant les mythes, que les rites et les oeuvres esthétiques représentent des langages émotifs organisés selon les lois de l'analogie, s'exprimant par des symboles, lesquels constituent des représentations mentales affectives ne renvoyant qu'à des significations subjectives et diverses à la différence de langages référentiels organisés selon les lois de la logique, s'exprimant par des signes conventionnels univoques et se rattachant à des significations objectives extérieures.

Cependant, aucune des disciplines citées, ne considère les langages émotifs comme des formes inférieures des langages référentiels. Les uns et les autres sont spécifiquement humains en ce qu'il n'existe pas de mythes ni d'art dans les sociétés animales. Ainsi donc, les expressions des langages émotifs, qu'il s'agisse de mythes ou d'oeuvres esthétiques, construisent un monde imaginaire libéré des contraintes du monde quotidien et, par suite, les transcendant. Mais c'est justement cette transcendance qui fonde leur sacralité en les établissant dans la dignité de messages venus d'un univers privilégié, énigmatique, refuge du merveilleux, dépositaire d'un pouvoir sans limite de l'exaltation de soi et distinct, comme tous les hauts lieux, des médiocrités de l'univers réel où se débat la vie profane. Mais, comme il s'agit d'un imaginaire commun à tous les hommes puisqu'il relève de l'inconscient collectif, il les rassemble dans une participation à un pouvoir de représentation mentale affective, quelles que soient les formes particulières que cette dernière puisse prendre et que permet justement la polyvalence des symboles. C'est donc bien dans cette puissance de lien non contraignant entre les hommes que se situe la fonction sociale de l'art, et de la musique, en particulier, à la différence des mythes, cette fois du fait de cette liberté totale dans l'imaginaire. C'est là le fonctionnalisme social issu du caractère sacré de tout art y compris la musique, dans lequel de véritables méthodes actives musicales pourraient trouver leurs sources motivation-

nelles auprès des enfants et leurs inépuisables sources d'inspiration chez les maîtres sans compter qu'elles y prendraient, en outre, le principe réel de leur nécessité en tant que disciplines de l'éducation. Ceci ne rejette nullement les actuelles mises en oeuvre sensorielles et motrices au rang de futilités mais, au contraire, pourrait les fonder logiquement cette fois dans leur valeur fonctionnelle par le lien qui les rattache à la fonction sociale première de la musique.

Guide des stages et camps musicaux de la Communauté française

Ce guide des stages et camps musicaux poursuit un but essentiellement pratique : il s'agit d'aider les jeunes, les moins jeunes et les parents à effectuer le meilleur choix parmi le grand nombre de possibilités dans ce domaine.

Les 84 stages ou camps retenus font l'objet d'une présentation détaillée comprenant d'une part une description des démarches pédagogiques, et d'autre part des informations précises concernant le niveau d'encadrement, les instruments pratiqués, les conditions d'hébergement, la périodicité...

Le Guide des stages et camps musicaux est une réalisation du Conseil de la Musique de la Communauté française et du Crédit Communal de Belgique sur base d'une recherche effectuée par la Fédération des Jeunesses Musicales de la Communauté française.

Le Guide peut être obtenu en versant la somme de 200 FB au compte 310-0109496-69 du Conseil de la Musique avec la mention Guide des stages et camps musicaux.

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.

Philip Hawthorn *Le livre Van De Velde de la flûte à bec*, Editions Van De Velde, Paris 1987.
Ce livre est un guide amusant pour apprendre aux enfants à jouer de la flûte à bec soprano et les premiers rudiments de la musique. De drôles de petits hommes colorés conduiront page par page l'apprenti musicien à travers la technique facile de l'instrument. En plus de mélodies, il y a des jeux et des anecdotes, sans oublier le lexique et une page *guide d'achat* de la flûte.
Réservé aux tout jeunes, bien entendu.

Françoise Levechin et Robert Casiot, *Exercices d'écoute. Bac option musique*, Rideau Rouge, Paris 1987.

Une cassette et son livret, pour corrections et réponses, qui constitue le premier matériel mis à la disposition des élèves préparant l'épreuve d'éducation musicale du baccalauréat. Un ouvrage d'exercices d'écoute qui a reçu l'approbation du Ministère de l'Education Nationale; et qui peut intéresser tous les publics concernés par la formation de l'oreille musicale. La cassette a été conçue suivant trois principes : dépiçage de trois modifications mélodiques, notation de la mesure et du rythme, identification d'accords.

Jean Repusseau, *Clefs pour la pédagogie*, Ed. Seghers, Paris 1987.

Apprendre à apprendre.

Il est bon de remettre régulièrement en question sa fonction même de relais à la transmission du savoir. La société change, mais l'institution scolaire garde le devoir d'éduquer et d'instruire. L'auteur explique la situation actuelle de l'école et les exigences accrues du monde adulte en matière de savoir, de savoir-faire et propose aux parents et aux pédagogues les moyens pratiques pour y faire face.

Calendrier

Belgique

- 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
- Académie internationale d'été de Wallonie
Deux sessions musicales par quinzaine sont prévues cet été à Libramont :
du 4 juillet au 16 juillet : chant, musique ancienne (flûte à bec, basse continue), initiation à la musique, guitare, solfège, piano, saxophone, jazz - improvisation
du 18 juillet au 30 juillet : cordes, musique de chambre, saxophone, flûte, hautbois, clarinette, basson, cor, trompette, trombone, percussions, piano, direction d'harmonie, direction d'orchestre.
Ces cours s'adressent aux étudiants d'un niveau minimum de fin d'Académie, il n'y a pas d'âge limite.
Les prix des cours varient de +/- 3.000 Frs à 7.000 Frs suivant l'instrument; la pension pour les 12 jours se monte à +/- 7.000 Frs.
- Jazz
Chaque semaine, jusqu'au mois de mai 1988, des cours d'instrument, de théorie musicale et

Renseignements : Académie d'été,
rue de l'Église, 15, 6930 Grupont
(Tél. 084/36 67 19)

Les Lundis d'Hortense, 238 rue Rogier,
1030 Bruxelles. Tél. 215 41 57
(14 h - 18 h)

Renseignements : Centre de Chant
Choral de la Communauté française,
rue de Fer, 42, 5000 Namur

Renseignements : Centre de Chant
Choral de la Communauté française.

Renseignements : Centre de Chant
Choral, rue de Fer, 42, 5000 Namur
(Tél. 081 24 64 21).
Association Kodaly,
rue de Loirais, 9, 5980 Grez-Doiceau
(010) 840763 ou 64 06 99

Françoise Renaud,
route de Corbais, 73, 5873 Heverlès
(010) 65 63 51).
Programme complet et règlement du
stage : Maison de la Culture de
Tournai (tél. 069 22 91 71).

Renseignements : Maison de la
Culture de Tournai,
Boulevard des Frères Rimbaud,
7500 Tournai (Tél. 069 22 91 71)
demander Frédéric Mariage.
Possibilités d'internat et externat pour
ce stage.

France

Renseignements :
00331/42609427.

Renseignements :
0031/42771233 poste 4843.

d'ensemble avec Johnny Dover (saxophone), Fabien Degryse (guitare), Benoît Vanderstraeten (basse), Bruno Castellucci (batterie), Alain Rochette (piano), Paolo Radoni (histoire du jazz), Alexandre Fumelle (harmonie).

- Semaine Chantante Internationale de Namur
du 15 au 24 juillet. Programme : 8^{ème} Symphonie de G. Mahler. Un atelier sous la direction de Pierre Cao.
- Cours international de Direction chorale du 12 au 19 août à Namur.
Ce cours s'adresse à des musiciens professionnels
Direction : Timothy Brown et le Choeur du Clare College de Cambridge
- Stage de Pédagogie de la voix
du 20 au 27 août à Namur
S'adresse à des solistes professionnels ou des solistes du chant en formation
Direction : professeur Rudolf Bautz
- Camps musicaux
La Fédération Internationale des Jeunesses Musicales (FIJM) organise des camps musicaux pendant l'été.
La brochure détaillant ces activités peut être obtenue à la Fédération des Jeunesses Musicales de la Communauté française à Bruxelles, 10, rue Royale (Tél. 02/513 77 13).
- Camps musicaux pour enfants :
Au Domaine de Chevetogne, du 3 au 9 juillet, du 1er au 7 août.
A Grez-Doiceau, en collaboration avec l'Association Kodaly du 22 au 26 août.
A Bütgenbach, Camp National des Chanteries, en collaboration avec *A Coeur Joie*, du 3 au 9 juillet.
- Stage de perfectionnement et d'interprétation du piano
Directeur : André Dumortier
Du mardi 16 août 1988 au dimanche 28 août 1988 à la Maison de la Culture de Tournai
Stage organisé dans le cadre du cinquantième anniversaire du Concours International de piano Eugène Ysaÿe 1938 sous le patronage de la Ville de Tournai
- Camp musical du mardi 16 août 1988 au dimanche 21 août 1988
Formation : Orchestre d'harmonie (8-12 ans, 1 an de pratique instrumentale)
Orchestre d'harmonie (10-21 ans, 3 ans de pratique instrumentale)
Orchestre à cordes (10-21 ans, 3 ans de pratique)
Ensemble instrumental : flûte, clarinette, saxophone, trompette, cuivres, percussion
(pour tous les membres de l'orchestre 1 et 2)
Musique de chambre (facultatif pour les cordes et instruments à vent)
Big band (facultatif pour les membres de l'Orchestre d'harmonie)
Direction d'harmonie (17 ans et plus, fin d'études d'académie ou pratique dans une société)
- Le Collège de l'IRCAM
Les cours, Pierre Boulez
les 6 mai et 13 mai (Local : Collège, salle 8, 16 h 30).
Les Séminaires : les samedis 7 mai, 14 mai, 21 mai et 11 juin (Local : IRCAM, 17 h).
- IRCAM : rencontres avec les compositeurs
dernier rendez-vous de la saison : Wolfgang Rihm, jeudi 12 mai.
Centre Pompidou, Salle Jean Renoir à 20 h 30.
- 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 Polyphoniques et Chorales de Paris, rue La Bruyère, 9, 75009 Paris (00331/42810433).

Orphée Apprenti

Cahiers de pédagogie musicale

Comité de rédaction Robert Wangermée (Président)
Jean-Claude Baertsoen, Bernard Dekaise, Célestin Deliège,
William Hekkers, Bernard Focroulle, André Foulon,
François Gillet, Fernand Leclercq, José 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 Hinceval, Marianne Klaric

Ont collaboré à ce numéro :

Jean-Claude Baertsoen Directeur de l'Académie de Musique de Nivelles.
Professeur d'harmonie au Conservatoire Royal de Musique de
Bruxelles
Alain Delval Licencié en musicologie
Animateur aux Jeunesses Musicales
Christine Gyselings Licenciée en musicologie
José Gonzalez Mohino Professeur de guitare au Conservatoire Royal de Musique de
Liège
José Orval Professeur de psycho-pédagogie au Conservatoire Royal
de Musique de Liège
Paolo Radoni Professeur de guitare à l'Académie de Bruxelles
Professeur aux *Lundis d'Hortense*
Françoise Regnard Professeur de psycho-pédagogie au Conservatoire Royal
de Musique de Bruxelles

En couverture Tableau de l'accord de luth, Robert Dowland, Varietie of Lute
Lessons (1610)

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.

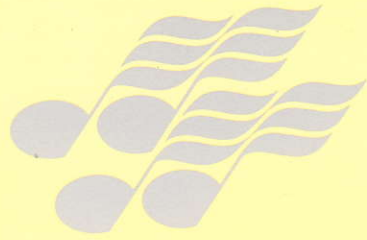
Renseignements Conseil de la Musique de la Communauté française de Belgique
Boulevard Reyers 52, local 2 P 23
1040 Bruxelles
Tél. 02/737.21.89

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 SPRL
4450 Liers



Conseil de la Musique de la Communauté française de Belgique

Wallonie - Bruxelles