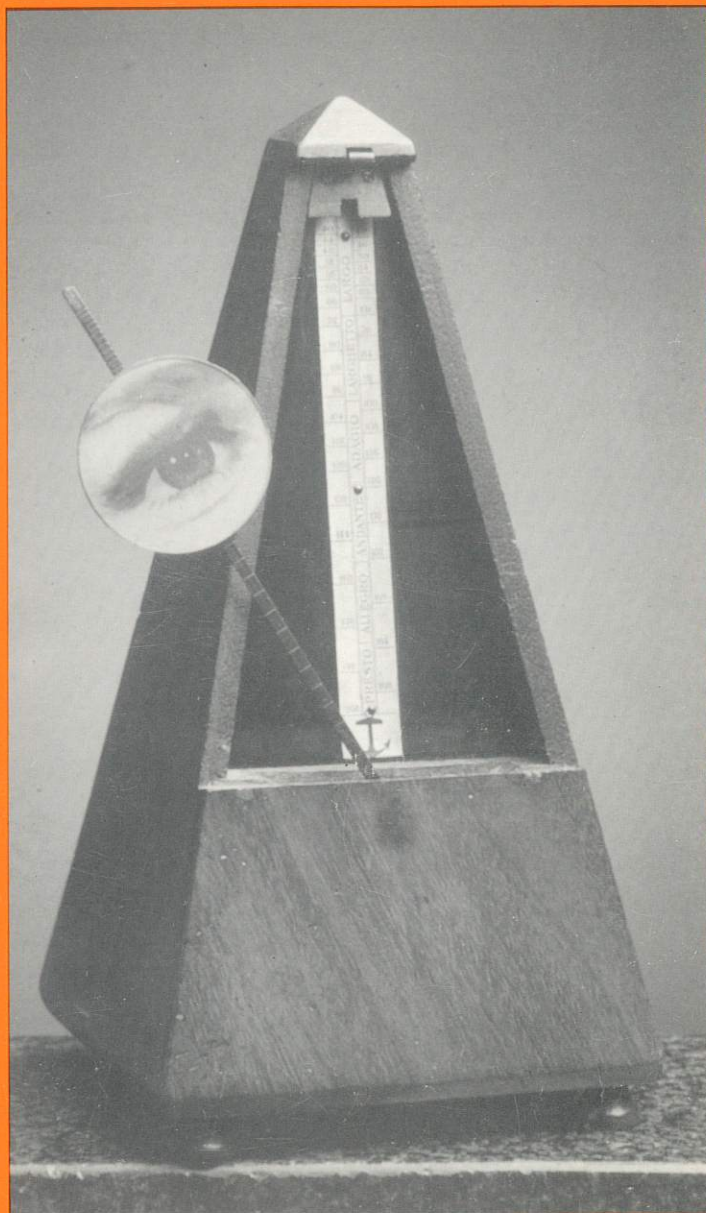


Orphée Apprenti

CAHIERS DE PEDAGOGIE MUSICALE



PEDAGOGIE DES MUSIQUES CONTEMPORAINES



Orphée Apprenti

CAHIERS DE PEDAGOGIE MUSICALE

PEDAGOGIE
DES MUSIQUES
CONTEMPORAINES



CONSEIL DE LA MUSIQUE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE

Pédagogie des Musiques contemporaines

CONSEIL DE LA MUSIQUE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

sommaire

Avant-propos 7

1.

**L'apprentissage des musiques d'aujourd'hui :
écoles et conservatoires.**

- JEAN-CHARLES FRANCOIS,
Questions sur l'enseignement de la musique aujourd'hui . 10
- CLAIRE RENARD,
La musique contemporaine dans l'apprentissage
musical : hasard ou nécessité ? 17
- CELESTIN DELIEGE
Pour un conservatoire sans austérité 24
- HENRI POUSSEUR
Conservatoire en mutation (esquisse d'un premier bilan) 30
-

2.

Pratiques nouvelles et pédagogie

- ANDRE RIOTTE
Formalisation de structures musicales, modélisation
informatique de partitions et pédagogie
de la musique contemporaine 46
- CRISTINA AGOSTI GHERBAN
Musique contemporaine et enseignement musical
d'aujourd'hui 58
- BRIGITTE WILSON
La musique contemporaine et le jeune public :
quelques témoignages 71
- ALBERT WARNIER
La sequenza VIII pour violon seul de Luciano Berio 76
-

3.

**L'enseignement à horaire réduit :
l'application d'une réforme**

- ADRIEN MOREAU
Les académies de musique : genèse et application
d'une réforme, résultats d'une réflexion pédagogique ... 82
-



**Ces cahiers sont publiés
grâce au soutien de la
Loterie Nationale.**

Avant-propos

Putôt que de traiter à chaque fois de différents problèmes relatifs à la pédagogie musicale, ORPHEE APPRENTI a décidé de consacrer des numéros spéciaux à des thèmes précis.

Après avoir ainsi étudié les problèmes de l'environnement sonore, de la musique à l'école maternelle, de l'enseignement du chant et de la réforme des académies, ORPHEE APPRENTI présente ici un ensemble d'articles sur la pédagogie des musiques contemporaines.

Il s'agit, incontestablement, d'un problème important et difficile.

Dès la plus petite enfance, l'oreille est conditionnée au langage tonal, les musiques diffusées par les médias confirment cet ancrage et le musée sonore, fait des chefs d'œuvres du passé, fournit l'essentiel de la littérature présentée au concert et à l'opéra.

L'ouverture aux musiques contemporaines ne se fait pas que fort imparfaitement dans l'enseignement spécialisé des académies et des conservatoires. Il était utile, dès lors, de présenter une réflexion sur ce sujet.

On trouvera ci-après divers articles qui posent la problématique des spécificités des musiques d'aujourd'hui (Jean-Charles François), qui s'intéressent

à la formation du jeune enfant à l'écoute et à une pratique élémentaire de la reproduction et de l'innovation de ces musiques (Claire Renard), qui retracent des expériences de mise en contact d'enfants avec des musiques récentes, parfois spécialement composées pour eux (Cristina Agosti Gherban et Brigitte Wilson). André Riotte propose une pédagogie de la musique contemporaine en partant d'une modélisation informatique de la partition.

Célestin Deliège entame une réflexion méditative sur les conservatoires et Henir Pousseur fait un bilan critique des efforts qu'il a menés pour une rénovation de l'enseignement supérieur de la musique; il propose aussi une petite anthologie des textes qu'il a consacrés depuis une trentaine d'années à la pédagogie musicale et aux nouvelles musiques.

La publication de ces divers textes coïncide avec le Quatrième Festival «Ars Musica» consacré aux musiques du XX^{ème} siècle et qui, cette année illustre les aspects de la vocalité depuis Schoenberg jusqu'aujourd'hui.

Enfin, Adrien Moreau présente une suite au numéro précédent d'Orphée Apprenti : il nous parle de la genèse de la réforme des académies de musique et du suivi de cette entreprise.

1.

L'apprentissage des musiques d'aujourd'hui : écoles et conservatoires

Questions sur l'enseignement de la musique aujourd'hui

Jean-Charles François est directeur du Centre de Formation à l'Enseignement de la Danse et de la musique à Lyon.

1. Introduction

Dans la valse des étiquettes qui caractérise notre époque, l'expression « musique contemporaine » fait immédiatement référence dans l'esprit des gens à un certain style. Il s'agit d'un répertoire bien déterminé, lié à une certaine époque de notre histoire commençant sans doute avec Stravinsky et Schönberg.

On a l'impression que cette époque a aujourd'hui pris fin et que les grandes aventures qu'elle a suscitées se sont noyées dans les perspectives peu excitantes de la post-modernité. La consécration du compositeur comme personnage héroïque - demiurge romantique, puis scientifique - commencée au siècle des Lumières, est maintenant accomplie et par là révolue. Ce que Mozart propose par son esprit d'indépendance, l'ébauche d'une distanciation de l'objet musical par rapport à sa fonction sociale, c'est ce qui est maintenant complètement réalisé dans les logiciels de l'informatique musicale. Ce que Mozart propose à travers la *Flûte enchantée* se trouve aujourd'hui accompli dans sa plus grande plénitude, mais de manière ironique, dans la société du spectacle télévisé. Avant d'élaborer un pro-

gramme éducatif, il faut donc se demander ce qu'est aujourd'hui la « musique d'aujourd'hui ».

2. L'écriture et le timbre

La grande affaire du XXe siècle, c'est l'implosion du monde par la technologie électronique. C'est une véritable révolution, qui doit être pensée non pas à partir des instruments ou appareils qui y sont directement impliqués, mais en étudiant les effets que ces appareils exercent sur les pratiques et les mentalités. Le refus d'utiliser des instruments électroniques n'empêche nullement l'influence profonde du nouveau contexte qu'ils ont créé. Le monde de la technologie électronique pose au musicien deux problèmes considérables :

- a) la question de l'écrit
- b) la question du timbre.

En ce qui concerne ces deux questions, il y a au moins trois niveaux qu'il faut essayer d'envisager. Premièrement l'électronique consacre la victoire absolue de l'écrit sur le contrôle du monde. L'écriture n'est plus la représentation secondaire des manifestations sonores, elle est activité spécialisée en soi, impliquant plusieurs possibilités de réalisations so-

nores ou bien impliquant des manifestations sonores non encore entendues. Le compositeur est maintenant un spécialiste d'écriture et non plus seulement un musicien. L'électronique permet la pléthore d'écriture, la multiplication infinie des textes, des livres, des partitions ... Jamais on n'a vu autant de compositeurs de « musique contemporaine », jamais on n'a vu autant de professionnels de l'écriture gardant soigneusement leurs distances vis-à-vis des pratiques instrumentales de la musique. Cette pléthore d'écrits signale à la fois la disparition du chef-d'oeuvre, du compositeur élu des dieux, et la disparition de l'oeuvre comme espace défini et définitif. L'écriture électronique implique que le texte contenu dans la mémoire n'est plus jamais fixé définitivement et qu'il doit être repris, modifié, ré-inventé chaque jour.

Deuxièmement, autre victoire de l'écrit sur les pratiques laborieuses, l'écriture de l'époque électronique se propose de déterminer la sonorité, le timbre. L'écriture ainsi s'acharne à devenir totalitaire, par exemple dans la synthèse électronique des sons, en multipliant à l'infini les paramètres constitutifs de la matière sonore. Dans la pléthore des paramètres, l'écriture perd sa capacité à représenter symboliquement, donc perd sa lisibilité. Elle devient pure écriture d'action, langage de machine, notation non-représentative et illisible. Dans sa victoire pour le contrôle du timbre, l'écriture perd sa bataille, car le timbre vivant, non réifié, ne peut jamais dans sa complexité et son caractère non-répétitif se décrire complètement. Pour parler sérieusement d'écriture du timbre, il faudrait penser à une écriture se réalisant directement sur le corps de l'instrumentiste; c'est ce qu'on pratique dans les écoles de musique sous le nom de technique instrumentale. Ce qu'il faut toutefois retenir des pratiques d'écriture du timbre, c'est que la mise en mémoire pléthorique des paramètres, mémoire d'écriture qui ne peut jamais être fixée définitivement, élimine la possibilité de s'en tenir à une sonorité définie une fois pour toutes. Ce que l'écriture du timbre suggère pour tout le champ des activités musicales, c'est la notion que la sonorité, chaque jour, doit de nouveau s'élaborer. Troisièmement, si les communications électroniques sont toutes sous le contrôle de l'écriture totalisante des bureaucrates, elles impliquent néanmoins des pratiques où l'écriture sur le papier (ou la nota-

tion) n'est plus nécessaire. Les gens téléphonent et n'écrivent plus de lettres. Il y a une menace très sérieuse d'une perte de pratiques quotidiennes de lecture et d'écriture en liberté. L'écriture se réduit de plus en plus à des langages ultra-spécialisés, pauvres en sémantique et en syntaxe. A la place, ce qui émerge, c'est une nouvelle forme d'oralité très bizarre, une sorte de bouche à oreille distancé, où la voix amplifiée, modifiée, filtrée, s'exprime dans une grande liberté hors des normes du langage. La voix amplifiée n'a pas besoin d'être travaillée pour qu'elle se projette au loin, elle peut se contenter de rester non-spécialisée, non policée par le langage. En projetant le chuchotement de son intimité profonde, elle peut être pensée comme pur affect. Ainsi n'importe qui peut avoir accès aux médias électronisés, n'importe qui a le droit de prendre la parole pour se faire entendre de par le monde. L'amplification des phénomènes sonores par l'électronique met l'accent sur le contenu interne même de chaque son plutôt que sur l'articulation des successions sonores pour former un langage.

3. Le musée et la musique vivante

Dans toutes les considérations qui ont précédé, le danger le plus important c'est la remise en question de fond en comble de nos pratiques musicales, de nos méthodes d'enseignement de la musique. Nos écoles de musique sont basées sur deux principes avec lesquels il est de mauvais ton de plaisanter :

- a) la formation de l'oreille du musicien
- b) la technique instrumentale.

En ce qui concerne le premier de ces principes, les phénomènes sonores doivent pouvoir être perçus de la même manière par tous les musiciens, afin que l'on puisse faire une distinction entre les sons musicaux et ceux qui ne le sont pas et construire des langages musicaux. L'éducation de l'oreille du musicien s'est faite jusqu'ici sur la base d'une communauté internationale de perception des sons correspondant à une notation standardisée. En ce qui concerne la technique instrumentale, il y a pour chaque instrument une sonorité étalon à laquelle il faut tendre pour pouvoir prétendre être un bon instrumentiste. Ce n'est que dans la mesure où cette sonorité de base a été complètement maîtrisée que l'instrumentiste peut explorer des sonorités différentes, mais

qui resteront toujours des effets spéciaux secondaires à la sonorité centrale de l'instrument.

Les notions d'une perception diversifiée en face de tout phénomène sonore par rapport à un contexte déterminé et d'une élaboration quotidienne de la matière sonore par tous les moyens imaginables, voilà qui vient directement remettre en cause ces deux piliers du monde musical professionnel. La société électronisée va tendre à confirmer le rôle du musicien professionnel (et donc par là de l'amateur) vers le musée, vers l'interprétation des oeuvres du passé. Elle propose par ailleurs un espace d'action pour la musique vivante qui n'a profondément plus rien à voir avec le professionnalisme et donc par là avec l'amateurisme.

Comment est-il possible de continuer un travail de création d'une musique vivante aujourd'hui ? L'art n'est plus le centre du monde, l'élément qui dans la société sécularisée gardait les valeurs du sacré. Il n'est plus que, dans une forme fortement dévalorisée (ou hors valeurs), possibilité d'une vie alternative au veau d'or des médias. La première alternative possible, et elle reste profondément noble et nécessaire, c'est le musée, l'interprétation des nombreux répertoires du passé, y compris de la musique du XXe siècle. Mais en ce qui concerne la musique vivante, il faut élaborer une autre sorte d'alternative. Pour ce faire, il semble nécessaire à la fois de reprendre les termes mêmes dictés par la technologie électronique et d'offrir une résistance acharnée à ses effets les plus évidents.

Il faut penser que les individus, ayant aujourd'hui des loisirs assez considérables, devraient pouvoir choisir entre le spectacle total du monde, série de stimulations très variées mais qui se refusent à tout approfondissement, et le développement d'une deuxième activité tout aussi sérieuse que leur métier principal, mais dénuée de tout aspect mercantile. Plus le spectacle du monde encourage la passivité des observateurs, plus on pourrait penser qu'ils vont par un mécanisme de vases communicants rechercher parallèlement des expériences qui les font participer en profondeur. Plus ils vont faire face à des simulacres de communication, plus on pourrait penser qu'ils vont vouloir communiquer réellement avec autrui. Plus les stimulations des médias vont contribuer à l'uniformité et la conformité des individus, plus on pourrait penser qu'ils souhaiteront,

dans d'autres circonstances, exprimer par la créativité personnelle leurs différences fondamentales.

4. Résister aux médias

Que peut être le champ d'activité de la musique vivante comme résistance aux médias ? Voici une série de propositions soumises à réflexion :

- a) Un espace privé, loin du spectacle.
- b) La participation de non-professionnels comme partenaires à part entière.
- c) Des compétences n'excluant pas le professionnalisme, mais non limitées à une conception stricte de la technique instrumentale qu'il définit.
- d) Une atmosphère de travail sérieuse, n'ayant rien à faire avec un amateurisme mal compris.
- e) Le développement de la créativité individuelle de tous les participants.
- f) L'exploration des formes éphémères, conditions obligées de notre univers, celles qui nécessitent une redéfinition quotidienne de leurs éléments.
- g) Un travail collectif en profondeur.
- h) Des activités qui ne peuvent plus se limiter purement et simplement à la musique, mais qui doivent inclure la possibilité d'une recherche inter-disciplinaire avec les autres arts, ou même avec d'autres champs d'activités humaines.

Toutes ces propositions nous orientent vers l'idée que les musiciens qui ne veulent pas accepter l'imposition des lois du marché des spectacles et des médias, doivent transférer leurs activités dans le domaine de l'éducation ou de l'action culturelle. Pourtant il ne s'agit surtout pas de transformer purement et simplement le musicien en éducateur ou animateur spécialisé, mais de changer de lieu, de contexte et de possibilité de travail. Il paraît particulièrement important que dans ce transfert le musicien ne perde pas le sens de l'aventure, le sens de la recherche, le sens d'un travail de production réelle. Il s'agit surtout de ne pas penser l'éducation ou l'action culturelle comme seulement une préparation pour faire face ultérieurement aux réalités du monde. Le lieu éducatif doit être pensé comme le lieu primordial d'élaboration, de réalisation et de présentation.

5. Maintenir la tradition de l'écriture

L'élaboration d'un enseignement qui favoriserait le développement de la musique vivante comme espace alternatif aux médias, doit à mon sens aller dans deux directions :

- a) maintenir la tradition de l'écriture
- b) développer les conditions liées aux nouveaux modes de communication orale.

Face aux menaces qui pèsent sur les pratiques de l'écrit, il faut maintenir coûte que coûte les capacités liées à l'écriture de la musique. Pour que ce projet ait le moindre sens, il faut que les pratiques d'écriture, de lecture et d'écoute soient les plus éloignées possible d'une répétition passive. Plus on fera du sol-fège, plus on plantera de clous dans le cercueil de l'écriture. Pour pouvoir survivre, la pratique de l'écriture doit être créative. Par créativité ici, je n'entends pas celle des grands compositeurs. Il ne s'agit pas non plus de rendre plus accessibles les structures de la musique conceptuelle. Il s'agit plus simplement d'essayer de développer chez les musiciens une expression personnelle, comme celle qui est en jeu dans l'écriture d'une lettre. La créativité ici, n'est pas quelque chose qui peut s'inculquer ou se mesurer par une méthode explicite, mais elle procède d'une pratique, d'une situation simple et concrète. La pratique quotidienne de l'écriture, seule garantie de sa survie, doit permettre la réflexion sur l'écrit et sur les formes de l'écrit telles qu'elles se manifestent dans les textes. La pratique quotidienne doit permettre le dévoilement des capacités à écrire librement (1).

Il s'agit donc d'un cours de composition. Non pas un cours pour former des compositeurs, dans le sens professionnel ou héroïque du terme, mais pour précisément liquider l'acte compositionnel dans l'ordinaire de la quotidienneté. Il ne s'agit pas d'un cours d'écriture formalisé, d'un cours d'harmonie ou de contrepoint, mais seulement d'un cours pour maintenir la capacité des individus à écrire. Mais il s'agit d'un cours qui doit puiser dans tout le réservoir formel existant (analyse, harmonie, contrepoint, etc.) ce qui est nécessaire à sa mission, c'est-à-dire écrire de manière ordinaire et personnalisée. L'écriture retourne ici à sa fonction de pratique musicale. Elle doit en conséquence être immédiatement l'occasion d'une réalisation sonore par les mêmes

acteurs. Ce qui s'écrit chaque jour doit être joué, interprété chaque jour. Il s'agit de développer chez les participants une éthique du texte écrit qui fait tant défaut aux interprètes actuels. Les conditions de cette éthique, c'est la capacité intime à comprendre les mécanismes qui constituent la base de la tradition de notre musique (tradition qui se perd, mais qui n'est nullement encore remplacée): écriture comme pratique musicale créative, compréhension musicale des textes, capacité à entendre les textes, interprétation de l'essence du texte et non de sa lettre.

Un tel enseignement ne peut souffrir de continuer à séparer les moyens de production dans des corporations séparées.

L'enseignement par une seule personne (ni créateur, ni interprète, ni théoricien, mais tout cela à la fois) de tous ces éléments paraît être la condition essentielle à la notion d'une telle éthique appropriée à la fois à la surélévation et au dépérissement du statut de l'écrit dans notre société. Il s'agirait en quelque sorte de tenter de définir les conditions d'une herméneutique adaptée à l'ensemble de la pratique musicale.

6. L'improvisation

En ce qui concerne le deuxième projet d'élaboration d'un enseignement de la musique vivante, il s'agit de prendre au sérieux la nouvelle oralité de la société électronisée et de lutter par là contre ses tendances à l'uniformité et à l'anti-démocratie. Ce projet est beaucoup plus difficile et aléatoire à réaliser que celui portant sur le maintien de l'écrit, car il touche à l'âme même du musicien : la sonorité. Si les pratiques d'écriture ont une longue tradition liée à une certaine rationalité dans laquelle nous évoluons aisément, les recherches sur la nature même du son, sur le timbre, sont immédiatement associées au domaine de l'irrationnel, de la folie et de la décomposition du corps.

Dans ce contexte on a l'habitude d'utiliser le terme d'improvisation. C'est un mot dangereux à cause de toutes les connotations qu'il porte en soi. Notamment, il fait souvent référence aux capacités à reproduire les structures écrites en dehors du canevas fixe d'une partition déjà déterminée. Il s'agit alors d'organiser sur le moment des successions de notes

(note = notation) pour constituer si possible le même sens qu'une partition. Mais l'enjeu principal, déterminé par le monde de la technologie électronique, pour moi, c'est le travail direct sur le timbre, c'est à dire l'élément constitutif du musicien instrumentaliste.

Disons tout de suite que le timbre ne concerne certainement pas que des phénomènes sonores isolés, mais dépend tout autant du contexte des successions de sons. Mais dans notre tradition jusqu'à présent, précisément le timbre est utilisé comme ornement secondaire et dévalorisé pour que les structures de succession de notes puissent s'exprimer. C'est justement cette notion qui est remise en cause par la voix amplifiée. Donc, pour moi, successions sonores (timbre) et successions de notes (note = notation) ne sont pas complètement équivalentes. L'improvisation liée aux successions de notes fait référence directement au monde de la composition. Celle qui se préoccupe du contenu interne de chaque sonorité et des successions comme formant un objet sonore appartient à la créativité de l'instrumentiste. Cette créativité est bien différente de celle du compositeur, elle surgit directement du travail sur la matière plutôt que de procéder d'une pensée qui doit se distancier des contingences matérielles, d'une pensée qui laisse le soin aux écoles de musique de domestiquer le timbre.

L'improvisation, dans le contexte de la créativité de la matière sonore, n'est ni une activité liée à la spontanéité, ni une alternative à l'écriture. Elle doit être envisagée au contraire comme une écriture différente, comme l'écriture lente sur le corps même de l'instrumentiste, comme écriture totale, non médiatisée par une notation sur le papier. L'extrême lenteur de cette écriture est le problème principal de ce type de travail dans le cadre des institutions d'enseignement basés sur une conception du temps qui le saucissonne en objectifs rationnels : à la fin d'une période « x » ; il faut arriver au résultat « y », une heure par semaine d'enseignement a été réservée à cet effet, et il faut « z » heures de pratique personnelle pour y arriver. Le travail créatif sur le timbre ne s'accommode pas d'objectifs qui donne lieu à une évaluation sans appel. Il suppose une temporalité qui ne peut pas se mesurer précisément en minutes, heures, semaines, années ... Il n'a rien à voir avec une pédagogie bien pensée.

La créativité de l'instrumentiste, comme celle du compositeur ne peut être simplement inoculée par des méthodes qui en définiraient l'essence. Là aussi, il s'agit plutôt de mettre en place un cadre d'activité qui favorise à la longue son éclosion. C'est de l'activité elle-même, par sa répétition et sa régularité, qu'émerge à un moment donné un sens d'accomplissement. Le cadre d'activité ne présuppose pas une méthode particulière, avec des exercices déterminés qui feraient progresser l'élève dans les méandres des « créativités » (!) (si de tels monstres étaient possibles). Le cadre d'activité concerne l'exploration répétée de la matière sonore, par l'écoute, le geste, la voix, la position du corps, les rapports aux instruments, ou tout autre moyen approprié. Le cadre d'activité doit inclure sans doute des rapports de résonances particulières avec la construction d'instruments, la sculpture sonore, la poésie sonore, le travail corporel de la danse et du théâtre, le travail vocal de l'acteur, l'électro-acoustique, etc...

7. Conclusions

Tout ce qui vient d'être dit n'est guère nouveau. Le contenu et les applications de ces idées ont été déjà fortement explorés pendant les trente dernières années. Il est pourtant extrêmement important de les rappeler et de les reformuler, car malgré la vague de réaction très violente qui s'est exprimée (souvent par la voix des mêmes acteurs) contre ces idées depuis quelques années, ce qui a pratiquement stoppé les recherches dans ce domaine, elles restent profondément d'actualité. Ce qui avait été maladroitement pratiqué à l'époque reste aujourd'hui la base indispensable d'un travail nécessaire. C'est maintenant le moment approprié pour passer dans la matière à des recherches plus sérieuses.

Les grandes institutions d'éducation, les universités, les écoles de musique sont-elles le lieu approprié pour l'épanouissement de la musique vivante ? Je ne parle pas de la musique contemporaine qui y est trop souvent passablement et honteusement négligée. Ces institutions peuvent-elles tolérer en leur sein les activités de la musique vivante telles que je les ai définies ? Peuvent-elles inclure des idées aussi différentes de celles qui consistent à ne penser qu'à la professionnalisation potentielle et aléatoire des élèves ? Est-il possible d'imaginer la coexistence au

sein d'une même institution de plusieurs modes de perception et donc d'éducation de l'oreille, de plusieurs modes d'appréhension de la sonorité et donc de l'apprentissage des instruments ?

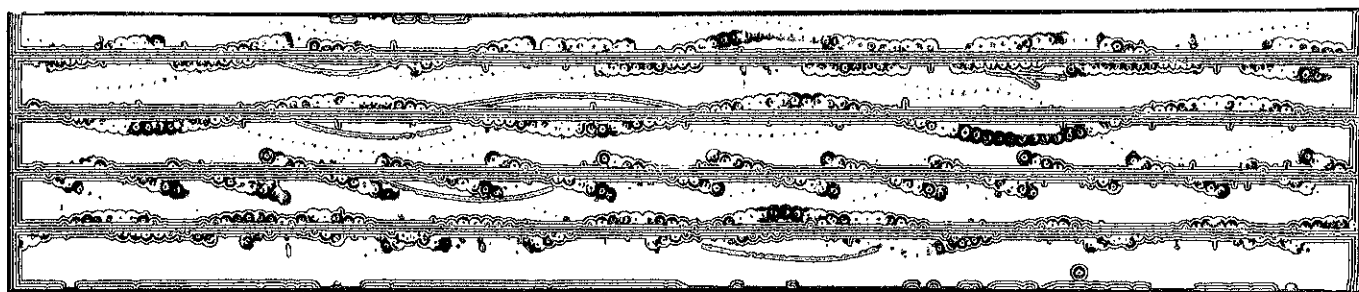
La réponse est simple. Tant que le répertoire des écoles de musique reste limité à la musique écrite des 18e et 19e siècles (à peu près), elles peuvent se contenter de méthodes simples et éprouvées, elles n'ont guère besoin d'élaborer une quelconque pédagogie. Mais la complexité du monde contemporain et la diversité des musiques qu'il faut aujourd'hui sérieusement considérer interdisent à ces institutions d'en rester là. Or, en face de la multiplication trop exagérée des pratiques différentes, toute l'affaire du musicien aujourd'hui est d'être capable de choisir un mode de production de la sonorité et un mode de perception qui lui corresponde. La sonorité passe-partout et la standardisation des tempéraments et instruments de musique sont appelées à disparaître (ont déjà disparu). Ce qui se passe dans le domaine de la musique ancienne est tout à fait caractéristique de cet état de fait. Le choix des instruments « anciens » et le recours à une musicologie qui se veut scientifique peuvent paraître passablement ridicules, ils n'en constituent pas moins la marque d'une nécessité à se démarquer radicalement des pratiques imposées par les écoles de musique concernant la sonorité, la technique instrumentale, les modes de perception, les modalités de fonctionnement des musiciens entre eux, la créativité personnelle de l'instrumentiste, etc... C'est pourquoi il faut penser que la musique vivante, telle que j'ai essayé de la définir, doit avoir une place dans les institutions d'enseignement de la musique.

NOTE

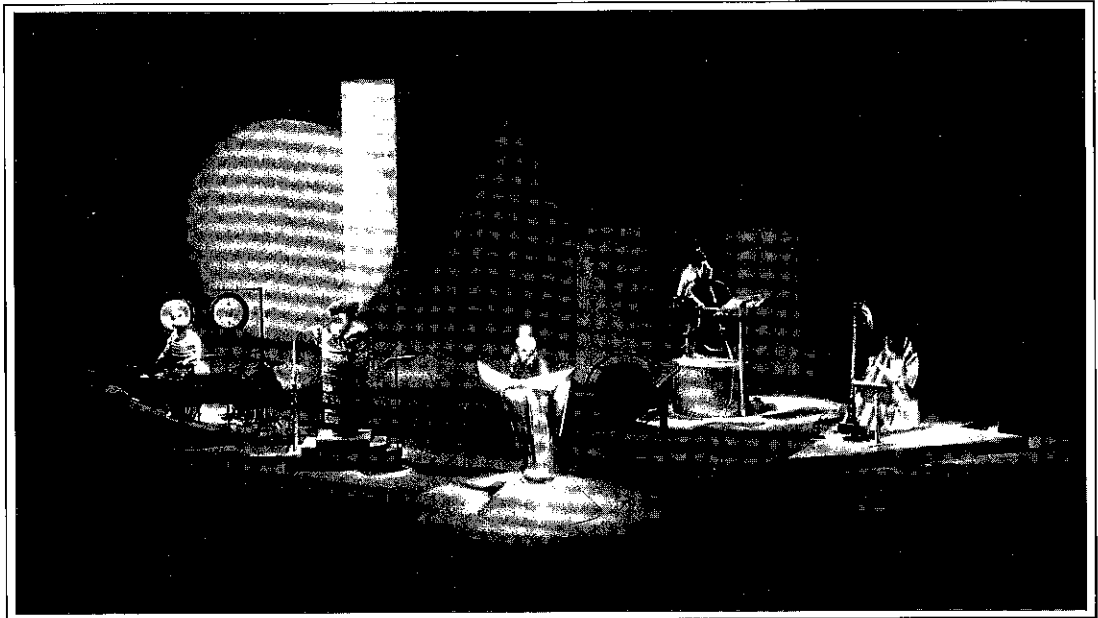
- (1) Cette idée a été formulée par le compositeur, pianiste et chef d'orchestre australien Keith Humble. C'est dans le cadre d'un cours actuellement enseigné par Keith Humble au CFMI de Sélestat (Alsace) que cette idée a été réalisée.

BIBLIOGRAPHIE (sélective)

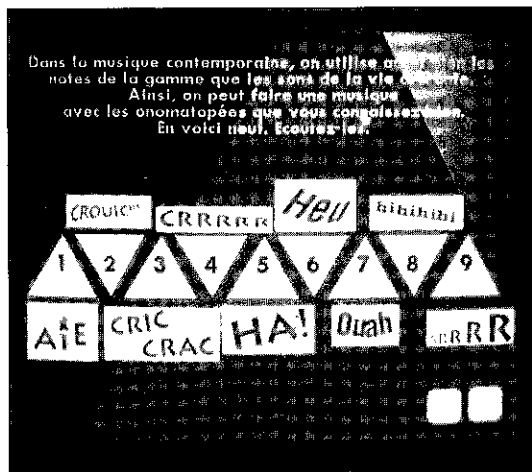
- Jacques Attali, *Bruits*, Paris. P.U.F. 1977.
Michel De Certeau, *La Culture au Pluriel*. Paris; Christian Bourgeois Editeur, 1974.
Jean-Charles François, *La note musicale et la synthèse digitalisée de l'onde sonore*, dans TRAVERSES n° 26 « Rhétoriques de la technologie » Paris, Centre Georges Pompidou, Centre de Création Industrielle, octobre 1982.
Jean-Charles François, *Timbre figé, timbre dynamique*, dans REVUE ESTHETIQUE n° 13-14-15 (John Cage), Paris 1987-88.
Jean-Charles François, *Percussion et musique contemporaine*, Paris : Editions Klincksieck, 1991.
Antoine Hennion, *Comment la musique vient aux enfants*, Paris Anthropos 1988.
Francis Imbert, *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux : Matrice Editions, 1980.
Claude-Henry Joubert, *Métier : musique ! Quel enseignement musical pour demain ?*, vol. 2, Paris : Institut de pédagogie musicale et chorégraphique, 1988.
Jean-Claude Lartigot et Eric Sprogis, *Ecoles de musique, un changement bien tempéré*, Aix-en-Provence : Edisud 1991.
Jean-François Lyotard, *Le Postmoderne expliqué aux enfants*, Paris : Editions Galilée, 1986.
Gianni Vattimo, *La fin de la modernité*, Paris : Editions du Seuil 1987.



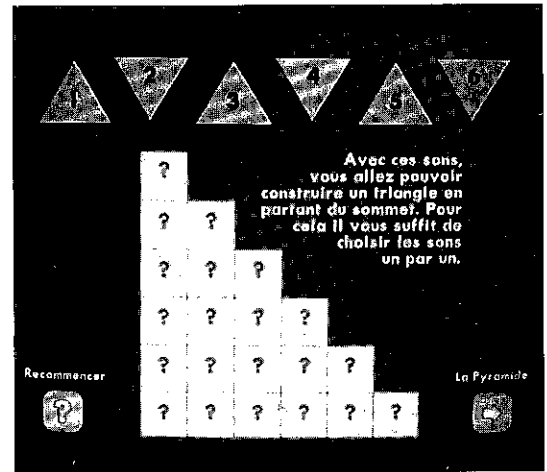
Pierre Cordier, *Musigramme*. 1977. *Chimigramme 30/12/81 III*. Collection particulière.



«**POUR OCTAVE**»
 Concert-spectacle de Claire RENARD,
 Coproduction : Théâtre des Arts de Cergy-Pontoise, CAC Ferme du Buisson de Maine-la-Vallée
 Photo de Philippe SOUSSAN



BORNE INTERACTIVE «ALLO MUSIQUE»
 Auteur : Claire RENARD
 Coédition : Centre Pompidou - Atelier des Enfants
 Eurolearn
 Photo Philippe MIGEAT - Centre Pompidou



BORNE INTERACTIVE «ALLO MUSIQUE»
 Auteur : Claire RENARD
 Coédition : Atelier des Enfants - Centre Pompidou
 Eurolearn
 Photo Philippe MIGEAT - Centre Pompidou

La musique contemporaine dans l'apprentissage musical : Hasard ou nécessité ?

La musique contemporaine a tous les défauts : ennuyeuse, agressive, incompréhensible, impossible à jouer, réservée à une élite, et, comble des comble « Ce n'est pas de la musique » !

Les adultes auraient-ils perdu leur âme d'enfant, pour lui attribuer tant de qualificatifs accablants alors que les enfants manifestent exactement l'avis contraire ! Mais alors pourquoi ce fossé entre les réactions des adultes et celles des enfants ?

Question de génération ou question d'éducation ?
Devant des réactions aussi contrastées, on ne peut éviter de se poser deux questions : quel rôle fait-on jouer à la musique dans l'éducation ? Quelle réflexion la musique d'aujourd'hui peut-elle susciter sur les fondements d'une pédagogie musicale novatrice ?

UNE HISTOIRE DANS L'HISTOIRE

Chaque époque privilégie une perception de l'espace sonore et une organisation du temps en fonction de la réalité qui la constitue et des techniques qui permettent de produire des sons. La musique est un des moyens par lesquels la société rend compte

de son appropriation du réel. Elle est à la fois *manifestation d'écoute* et *expression symbolique*.

Aujourd'hui, à l'aube du XXIème siècle, l'espace sonore à notre disposition a considérablement évolué. Le siècle écoulé a vu se transformer radicalement la pensée musicale avec l'explosion des moyens d'enregistrement et de synthèse. Bruits et sons synthétiques ont fait irruption sur la scène musicale, élargissant l'espace sonore disponible en même temps que les découpages possibles du temps et de l'espace.

Les recherches sur le timbre et les micro-structures, les dissections du son, les synthèses performantes, de la voix entre autres, la spatialisation, les illusions auditives, les enchevêtrements complexes sont autant de marques d'appartenance à une époque : celle où l'homme modélise aussi bien l'infiniment petit que l'infiniment grand, où la complexité règne en maître absolu, où les réseaux de circulation et de communication fourmillent, où la simulation et l'illusion sont les grands gagnants, où toute action peut être enregistrée, conservée et reproduite.

Temps et espace ont perdu la corrélation que le rythme biologique humain leur accordait. On parcourt 10.000 km en 3 heures. Assis dans son fauteuil,

Claire Renard est compositeur et pédagogue

il suffit d'appuyer sur un bouton pour capter les images et les sons du monde entier, ou avoir accès aussi bien aux musiques pygmées qu'à la « new age » ou à la musique baroque.

Pendant ce temps, comme s'il voulait échapper à ce déferlement d'informations éphémères et hors contexte, l'adulte s'accroche à son clocher imaginaire et n'écoute que Mozart. C'est pourtant le même qui prend l'avion, offre à son enfant un ordinateur pour Noël, paie avec une carte électronique ou utilise un four à micro-ondes. C'est le même aussi qui fait donner des leçons de solfège à son enfant, pensant qu'ainsi il saura la musique.

Or, si le solfège traditionnel est indispensable pour avoir une connaissance du répertoire et de notre culture musicale, ne serait-il pas *définitivement insuffisant* à former l'oreille musicienne de l'enfant de la décennie à venir ?

QU'EST-CE QUE LA MUSIQUE ?

«... l'organisation des sons dans l'espace en mouvement dans le Temps» selon Evelyne Andreani.

Rien dans cette définition ne permet de conclure que l'organisation des sons doit être limitée à la gamme occidentale classique et aux deux modes enseignés traditionnellement.

- 1) L'histoire de la musique ne s'arrête pas en 1920. Le corpus sonore utilisé s'est élargi. Faut-il faire vivre les enfants avec un siècle de retard en matière d'éducation de l'oreille ? Avant d'être une éducation musicale, l'éducation au son est une école de l'écoute.
- 2) La musique est un des moyens par lequel l'homme exprime sa relation avec le réel, par lequel il communique sa façon de comprendre ce réel. Est-ce bien raisonnable de penser qu'un enfant projeté dans le monde d'aujourd'hui peut manifester son identité et construire sa relation à l'autre à travers un langage musical limité à la grammaire du XIX^{ème} siècle ?

PEDAGOGIE DU REFLEXE ET/OU PEDAGOGIE DE L'ECOUTE

Faut-il le redire, puisqu'apparemment rien n'est moins évident au regard des méthodes pratiquées en général : la musique passe par les oreilles. Elle est *l'art de l'audition* par excellence.

On pourrait en douter quand on constate la priorité donnée à l'écriture et la façon dont sont organisées les séances de *réflexe conditionné* destinées à former une oreille soi-disant musicienne.

Demande-t-on à un enfant d'écrire avant de savoir parler ? de parler avant d'avoir pris connaissance de ce qui l'entoure ? de nommer une réalité qui n'existe pas encore pour lui ?

A la pédagogie du réflexe, il semble urgent de substituer une *pédagogie de l'écoute* : écoute du son, écoute de l'autre.

En 50 ans nos repères sonores ont complètement changé. Nous vivons dans un monde bruisant de sources sonores extrêmement diverses : sons naturels, sons mécaniques, sons électroniques, sons enregistrés et diffusés, sources sonores superposées, etc...

Nous entendons de moins en moins nos propres actions, qu'elles soient masquées par d'autres bruits ou assourdis par les matériaux au milieu desquels nous nous déplaçons. Les paroles sont de plus en plus mélangées.

Quelle écoute développer pour surnager dans une telle complexité sonore ? Le réflexe conditionné aux hauteurs et aux rythmes est-il suffisant pour analyser cet environnement et en avoir une écoute critique ? Car encore une fois, qu'est l'éducation musicale si ce n'est pas d'abord une école de la perception sonore ?

ECOUTER

L'écoute de la complexité du monde sonore du XX^{ème} siècle peut constituer un bon point de départ pour l'éducation musicale : elle permet d'appréhender la réalité dans laquelle l'enfant se situe, elle permet de développer une attention à des phénomènes acoustiques extrêmement divers donc riches d'enseignement pour l'oreille; elle permet enfin d'aborder tous les critères du son nécessaires à la connaissance de la musique.

Le son est une entité infiniment plus complexe et plus riche qu'une hauteur abstraite. Les recherches musicales contemporaines ont mis en évidence que la qualité d'un timbre est dû à tout ce qui est « en plus » de la hauteur, c'est-à-dire aux fréquences qui entourent les harmoniques et grâce auxquelles, on pourra distinguer un son de piano d'un son de violon. La richesse d'un son tient à son « histoire » : attaque, maintien, chute, et en particulier à sa naissance.

L'attaque est le moment clé qui va déterminer le profil et la qualité du son. Qu'est-ce que le travail instrumental sinon la recherche du beau son ?

FAIRE

Alors pourquoi passer préalablement par l'abstraction du solfège au lieu de découvrir les mille et une façons d'« attaquer » une note, d'entretenir un son et, à cette occasion de nommer les paramètres du son : hauteur, durée, intensité mais aussi attaque, profil, chute, grain, matière, allure.

Le vocabulaire contemporain ne manque pas de mots (cf. par exemple le Traité des Objets Musicaux de P. Schaeffer) pour décrire les éléments constitutifs du timbre.

Pourquoi s'en tenir à une pédagogie de la *reproduction* centrée sur une limitation des critères d'analyse. Alors qu'on pourrait rêver d'une pédagogie du son où, dans une même salle, chacun avec son instrument explorerait les manières d'attaquer ou d'entretenir un son, doucement, brutalement, en biais, etc..., où l'on assisterait à des « joutes » de sons, qui affinaient l'oreille critique de nos chérubins-apprentis-musiciens, où chacun rivaliserait de dextérité pour produire le son le plus long du monde avec une attaque forte mais un maintien très doux, ou au contraire le plus bref avec une montée très douce mais une fin cassée forte, ou le plus imperceptible, le plus lisse, le plus rugueux et bien d'autres encore; où ainsi se constituerait un vocabulaire de formes sonores lié à la découverte des possibilités propres à chaque instrument, où la comparaison entre les ressources des uns et des autres serait l'apprentissage du geste juste par rapport à l'intention, mais aussi de la complémentarité des sonorités et surtout l'occasion de trouvailles, de mélanges *inouïs* qu'il serait ensuite très amusant d'organiser en une composition à écrire.

PEDAGOGIE DU MOT-A-MOT ET/OU PEDAGOGIE DE LA FORME

Car la musique est bien l'assemblage des sons dans le temps et la pédagogie de l'écoute ne va pas sans celle de l'écoute de l'autre, constitutive de forme. L'invention musicale de chaque époque est due à la façon dont le choix des matériaux sonores - donc la

perception - et leur organisation - donc l'*expression* - c'est constituée. Elle révèle l'« écoute du temps » pratiquée par les musiciens d'une époque. Elle est en quelque sorte symbolique d'une façon « d'être ensemble », hommes et environnement mêlés. Il n'est pas d'authentique conscience musicienne sans cette relation de l'homme à son devenir dans le monde, à la simultanéité et à la succession des événements qu'il peut éprouver.

QUE PROPOSE L'APPRENTISSAGE MUSICAL CLASSIQUE ?

La lecture avant l'expérience sonore; le réflexe reproductif : il faut « jouer la même chose aussi bien que »; l'isolement par la partition : le musicien d'orchestre - certes par commodité - n'a que sa ligne sous les yeux, ignorant de l'ensemble de ce qui est en train de se construire.

Cette méthode n'a pas que des désavantages - on sait bien qu'une partie de l'apprentissage de l'homme s'effectue par la répétition et l'imitation -, mais elle prive l'enfant de la possibilité de se construire une véritable identité musicale. C'est un peu comme si on l'obligeait à parler avec des phrases toutes faites, en dissociant son expression de son expérience du réel.

JOUER

Pour développer une réelle conscience musicienne, il faut, *parallèlement* à cette méthode, remettre en pratique ce qui n'aurait jamais dû être oublié : expérience personnelle du son, goût du jeu, imagination sonore et sens de la forme globale. Toutes *qualités* que développe la *musique d'aujourd'hui*. Encore faut-il qu'elle soit pratiquée de manière inventive, contemporaine et pas seulement « apprise » à la manière du répertoire.

Dans la mesure où celle-ci ne se réfère ni aux sonorités d'hier ni aux formes connues, elle a le double avantage d'encourager l'esprit d'aventure sans lequel il n'est pas de devenir possible et de permettre à ceux qui la pratiquent de trouver là un moyen de développer des qualités occultées par l'apprentissage traditionnel.

Trouver un timbre nouveau nécessite de nouvelles techniques de jeu donc une découverte plus approfondie des possibilités de l'instrument mais aussi du

geste du musicien, assembler des timbres nouveaux nécessite une « oreille joueuse » prête à entendre l'inouï, et enfin, créer des formes nouvelles requiert une écoute du temps qui ne va pas sans un engagement personnel dans la réalité.

En effet si la musique a le son comme matériau de base, elle n'est rien sans l'organisation et la mise en relation de ces matériaux dans le temps. Par la façon dont elle développe les relations entre les éléments dans le temps, elle nous fait parvenir à un état « hors-temps ».

Comment faire abstraction de cette relation au temps dans l'apprentissage musical, de cette *mémoire du temps* ? L'expérience du temps liée à celle du corps en situation dans l'espace et dans sa relation à l'autre sera le fondement de la compréhension du temps musical fait de durées composées dans une forme.

L'accélération, la lenteur, la brièveté, ou la suspension n'auront de sens pour l'enfant que s'il les a vécues avant de lire le symbole les représentant. Quotidiennement, un enfant marche puis court puis saute ou tombe, etc... Et c'est le mouvement que l'enfant entend prioritairement dans la musique. Pourquoi ne pas partir de cette expérience du mouvement - plutôt que de points qu'on appelle notes qui, s'ils ne sont pas reliés entre eux n'ont aucun sens - pour aborder la phrase musicale puis la forme d'une oeuvre. Le mouvement intègre l'espace et le temps, synthétise en une seule durée des instants différents.

L'expérience du temps est aussi celle du *temps de l'autre*. L'enfant d'aujourd'hui est pris dans un réseau de durées contrastées où il doit trouver des points de repères. Événements et informations multiples chevauchent les rythmes naturels.

Pourvu qu'elle soit « encadrée » dans des contraintes précises, l'improvisation collective d'une forme musicale permet de mettre en oeuvre des durées propres à chacun tout en ayant conscience d'un temps commun à l'ensemble. Un musicien n'est pas un individu intemporel. Sa conscience, son identité se forment dans un environnement précis. C'est ce rapport avec l'autre qui lui fait prendre conscience à la fois de son unicité et de son appartenance à cette réalité.

Ce type d'improvisation développe une écoute particulièrement attentive à l'organisation des durées et

permet d'être un individu à la fois responsable et partie prenante dans une forme en train de se développer. La réussite d'une improvisation tient pour l'essentiel à la façon dont chacun écoute l'autre tout en s'intégrant dans une forme globale. N'est-ce pas là une riche école du jeu à plusieurs préparant à l'interprétation des répertoires les plus divers, y compris contemporains, et à l'invention.

PEDAGOGIE DE LA REPRODUCTION ET/OU PEDAGOGIE DE L'INVENTION

L'apprentissage basé sur la reproduction oublie que la musique est toujours en évolution et que, si les générations se suivent, elles ne se ressemblent pas ! La richesse d'une histoire est bien due aux apports des générations successives.

La musique, art du temps et de l'audition, n'échappe pas à ce renouveau permanent, à cette faculté qu'ont les hommes de tirer d'une réalité donnée de nouvelles formes et de nouveaux concepts, faculté qui fait leur grandeur.

Pourquoi les enfants devraient-ils être *interdits d'invention* en matière musicale ?

Qu'on se le dise, l'invention n'est pas contradictoire avec l'apprentissage. Bien au contraire !

L'invention, pour être cohérente, nécessite une connaissance des paramètres du son. Pour inventer, il faut donc apprendre.

Par les problèmes de *structure* qu'elle pose, l'invention offre une double démarche analytique et synthétique. Si un enfant est confronté par lui-même à la mise en relation des paramètres pour obtenir le résultat sonore espéré, il pourra dès lors mieux comprendre la façon dont d'autres oeuvres sont construites. Il aura acquis des critères de jugement qui lui permettront de comprendre aussi bien des oeuvres du passé que celles d'aujourd'hui ou d'autres civilisations.

Par les problèmes d'*écriture* qu'elle soulève, elle nécessite une réflexion sur la signification d'un code et donc l'aptitude du code à symboliser le phénomène sonore souhaité. Aujourd'hui, les moyens pour décrire les sons en instance de devenir musique, sont extrêmement divers : notation traditionnelle enrichie de signes nouveaux, écriture informatique, « écriture électroacoustique » où la bande magnéti-

que permet de coucher directement le son sur le support sans avoir à passer par une quelconque symbolisation.

En développant une compréhension fondamentale du phénomène musical, l'invention permet une *écoute imaginative*, celle qui fait le plus défaut aussi bien à la plupart des adultes auditeurs que des musiciens professionnels formés à l'école classique.

Bien souvent, en effet, les musiques contemporaines sont « créées », à part quelques spécialistes, par des musiciens qui n'ont pas été formés à cette écoute joueuse et imaginative, ce qui rend pour eux l'interprétation harassante et dénuée de sens.

L'auditeur entend alors une exécution qui risque d'être assez éloignée du réel propos musical contenu dans la partition. S'ils avaient un apprentissage plus orienté vers *l'invention* et le jeu, les interprètes peineraient moins sur les créations et celles-ci gagneraient en panache et en auditeurs convaincus !

LES ENFANTS, INVENTEURS DE DEMAIN

Ces problèmes de compréhension seraient grandement atténués si la formation prenait en compte non pas une « initiation à la musique contemporaine » mais l'invention qui, par nature, est contemporaine. Si, comme de nombreuses expériences le prouvent, les enfants sont passionnés par ce type de formation, c'est qu'elle permet de développer à la fois la *connaissance* et l'*expression*.

LA CONNAISSANCE

On l'a vu, par les qualités qu'elle requiert, l'invention nécessite une connaissance des paramètres du son au sens élargi du terme, une écoute imaginative et le sens de l'organisation du temps musical.

Dans la mesure où elle pose les problèmes fondamentaux de la structure musicale, elle peut être l'occasion de confrontations avec d'autres modes d'invention. Imaginons une hypothèse de travail simple : le passage du son du souffle à celui de sons de hauteur précise.

Non seulement, on pourra travailler sur la *matière sonore*, la différence entre les timbres avec ou sans hauteur; explorer ces différences avec la voix et avec le corps; chercher toutes sortes d'attaques et de *mouvements-sonores* exploitant l'élan et la chute;

chercher avec quels autres *instruments* on peut obtenir ces sonorités; organiser ces découvertes en une *progression* du souffle au son; mais aussi *écouter* d'autres compositions qui utilisent les mêmes phénomènes comme *Arsis* et *Thésis* pour flûte de M. Lévinas mais aussi le *sakuhachi* japonais ou encore certaines pièces de Debussy, et bien d'autres encore. Ainsi, une notion élémentaire - la comparaison du souffle et du son - peut être l'occasion d'une exploration personnelle, d'une construction collective et de la découverte de musiques de différentes origines : être le point de départ de la mise en oeuvre d'une réelle *pédagogie de l'écoute*.

L'ECOUTE ET L'EXPRESSION

Une pédagogie de l'invention ne va pas sans une *écoute de l'enfant* et de ses propositions.

Un parti-pris simple suffit : déceler dans les comportements et l'environnement de l'enfant ce qui est potentiellement musical; partir de l'expérience concrète pour arriver aux idées musicales abstraites. A tout instant, les enfants explorent le sonore. Le rôle de l'adulte consiste à proposer un « encadrement » à ces proliférations de propositions : d'abord, en inventant des dispositifs de jeux permettant de créer des formes musicales utilisant les matériaux fournis par les enfants; ensuite, en offrant aux enfants la possibilité de structurer eux-mêmes leurs propositions, avec l'aide de l'adulte.

Ce travail est un incessant aller et retour entre l'exploration et la mise en forme, entre une *démarche concrète* et une *pensée abstraite*.

N'est-ce pas, au-delà de l'apprentissage musical, l'apprentissage de la conscience et du développement de la personnalité à l'intérieur d'un groupe ?

LA MISE EN OEUVRE D'UNE PEDAGOGIE NOVATRICE

La mise en oeuvre d'une telle démarche suppose moins des outils particuliers que la formation des enseignants et des musiciens.

LA FORMATION

La pratique de la musique d'aujourd'hui ne se réduit pas au déchiffrage et à l'exécution de partitions contemporaines.

Elle nécessite plutôt une *pratique imaginative* de la

musique. Pour pouvoir solliciter une attitude créative chez l'enfant, les enseignants et les instrumentistes doivent avoir eux-mêmes expérimenté ces situations de découverte, inventé des structures musicales, trouvé du plaisir à cette invention.

- a) Il faudrait proposer une formation continue aux enseignants qui leur permettrait de pratiquer l'invention et le jeu collectif et de découvrir à travers cette pratique, le répertoire contemporain.
- b) Cette formation collective s'adresserait à tous les enseignants - spécialisés ou non - ayant en charge des enfants. En effet, pour découvrir ses propres capacités à inventer, la seule compétence nécessaire est la *disponibilité* à une écoute et à une *pratique imaginative*. Par ailleurs, la rencontre entre des enseignants d'univers différents est toujours source d'enrichissement.
- c) Cette formation rejaillirait sur toutes les catégories d'enfants :
 - pour les enfants de milieu scolaire, par l'ouverture de l'oreille et l'apprentissage d'une réelle conscience musicienne qu'elle sollicite;
 - pour les enfants des conservatoires, par l'enrichissement de leur pratique instrumentale qu'elle peut susciter (recherche sur les gestes et les sonorités) et une meilleure compréhension des formes musicales (travail sur les structures et l'invention).
- d) Cette pratique permettrait aux enseignants de développer un travail d'écoute collectif, que ne permet pas, la plupart du temps l'apprentissage instrumental. Entendons-nous, il ne s'agit pas de supprimer la pratique individuelle de l'instrument, mais d'y associer, tout au long du cursus musical, cette pratique imaginative. Contrairement à l'idée répandue selon laquelle ce genre de démarche n'est bonne que pour les classes d'éveil, *il n'y a pas d'âge pour inventer* : cette pratique nécessite une qualité d'écoute qui n'a rien d'enfantine - bien au contraire - elle développe une exigence extrême à la qualité du son et à la cohérence de la forme.

LE MATERIAU ET LA FORME

- a) Dans la mesure où ce type de pratique fait appel à un large éventail de sonorités, il peut se faire aussi bien avec la voix qu'avec des instruments ou des objets. Sa force est de faire accéder à un

niveau conceptuel supérieur à l'apprentissage proposé à travers un seul instrument.

Voix, sons acoustiques, sons synthétiques ou enregistrés, l'essentiel est toujours de fabriquer des sons ayant une forme précise, maîtrisée dans le temps, et de trouver une structure pour organiser ces sons.

En aucun cas, il ne s'agit de faire de la créativité approximative, mais bien une recherche exigeante sur le *rapport* entre le *matériau* et la *forme* en partant des propositions de chacun.

- b) Trouver des matériaux, les essayer à travers des jeux collectifs, les ordonner enfin, dans des formes musicales définies : l'enseignant doit pouvoir proposer un cadre de *contraintes* mettant en jeu les trouvailles des uns et des autres, mais développant une précision du faire et de l'écoute.

Par exemple, travailler sur des sons de percussion-résonance, les essayer dans un jeu de progression accumulative, puis les ordonner dans une partition où les hauteurs progresseraient du grave à l'aigu sous forme d'accumulation.

- c) Il ne manque pas aujourd'hui d'outils technologiques très sophistiqués qui permettraient de mettre en oeuvre une pédagogie novatrice : interactivité, capacité de mémoire, possibilités de synthèses extraordinaires.

Las ! à l'exception d'outils comme le Mélisson ou le Gmebogosse, la plupart sont conçus selon une pédagogie archaïque : *reproduction* synthétique de sons et rythmes instrumentaux, gamme par demi-ton, solfèges électroniques, *réduction* du geste - quelque soit le type de son produit - à l'utilisation exclusive du clavier - etc...

Il serait temps de mettre ces prodigieux outils au service de l'innovation pédagogique, sinon mieux vaut encore utiliser la voix qui n'a pas fini de nous étonner !

L'INDIVIDU, LE GROUPE

Si les contraintes assurent une forme précise aux éléments mis en jeu, elles ne doivent pas pour autant supprimer l'initiative individuelle. Au contraire, elles doivent être porteuses d'invention personnelle intégrée dans le jeu collectif. A cette condition seulement, cette démarche sera perçue comme approfondissement de la conscience musicale.

CONCLUSION

La musique est née du jeu, du jeu avec le temps, manifesté dans les matériaux sonores, du jeu pour « Sortir du Temps ».

Essayons de lui redonner cette dimension.

L'apprentissage musical conçu non comme une éducation à la reproduction d'un objet musical fétiche mais comme l'accès à un art en devenir remplira alors sa fonction d'éveilleur de conscience musicale.

BIBLIOGRAPHIE

- *Le Geste Musical* éd. Hachette-Van de Velde 1982
- *Le Temps de l'Espace* éd. Van de Velde 1991

BORNE INTERACTIVE

- *Allo Musique* Ecoutez, Inventez : La voix dans la musique contemporaine coéd. Atelier des Enfants Centre Pompidou/Eurolearn 1991

PARTITIONS PEDAGOGIQUES

- *Qui dit Bulle* pour objets et voix d'enfants éd. Momeludies 1985.
- *Chips* pour objets et voix d'enfants 1986 éd. Momeludies
- *Toekoetschak* pour contrebasse et voix d'enfants éd. Momeludies 1987.

The image contains two hand-drawn diagrams. The left diagram shows a series of rhythmic patterns with syllables like 'tu', 'lipe', 'lipe', 'lipe' and 'co cli co cli co cli co cli co cli co'. Below this, there are labels for 'tambourrin', 'xylophone', 'saxoflute', and 'Claves'. The right diagram shows a diagram of an arch with labels for 'Arret obligatoire', 'xylophone', 'flute', 'triangle', 'tambourrin', 'wood block', and 'maracas'. There are also letters 'a b c d e f' and 'A triangle' and 'o tambourrin'.

«Le Geste Musical»
Ed. Hachette-Van de Velde
Partition inventée
par les enfants.

The image shows a musical score for 'Toekoetschak' for double bass and voice. It features staves for voice and double bass with handwritten notes and musical notation. The score includes various musical symbols and handwritten text in French.

Toekoetschak pour contre-
basse et voix d'enfants
de Cl. Renard.
Ed. Mameludies.

Pour un conservatoire sans austérité

Célestin Deliège est musicologue, auteur de nombreux ouvrages sur la musique du 20^e siècle. Il a été professeur d'harmonie au Conservatoire de Liège.

Pourquoi jouer le dialogue ? Je suis bien seul devant un ordinateur qui ronronne, je tape ce texte, personne ne se profile dans mon escalier, on ne viendra pas m'interroger, il n'y a donc aucune raison d'imaginer une tentative de réplique de Monsieur « Croche », encore moins de Monsieur « Test » ... Alors pourquoi cette forme ? Mais pour montrer que je m'interroge et que j'interpelle.

Nous savons tous que dans l'enseignement musical on fait beaucoup d'efforts nouveaux depuis plusieurs années, mais la bonne volonté, dirait-on, ne peut y suffire - et puis, pourquoi se le cacher, cette bonne volonté est loin d'être générale. Toujours et partout on retrouve ceux qui voudraient que rien jamais ne change... Et si détestable que soit cette mentalité, on est encore de surcroît souvent obligé de lui donner raison tant les changements sont redoutables s'ils ne donnent que la mesure de leur incohérence ou de leur formalisme.

- *D'accord, mais en la circonstance nous pouvons limiter le propos: il s'agirait de voir ce qui pourrait être fait dans le but d'améliorer les conditions de*

l'enseignement de la musique contemporaine. Il est vrai que cette dernière n'est pas d'une essence particulière, quoi qu'on en pense, on l'interprète avec la voix et sur les instruments que l'on utilise pour jouer Brahms, Schoenberg ou Debussy...

C'est partiellement vrai, mais n'allons pas trop vite en besogne. Parler de l'enseignement de la musique contemporaine c'est très bien mais il importe tout de même de se demander dans quel milieu on est, compte tenu des réformes en vue et qui sont encore au centre de pas mal de controverses, d'hésitations et de réflexions; de se demander aussi à quel cours on pense primordialement. La situation ne sera pas du tout la même selon qu'il s'agit d'un cours de composition, d'un cours d'instrument soliste, d'un cours d'orchestre, de chant d'ensemble ou de musique de chambre.

- *Chacun en conviendra sans peine, mais si l'on considère les choses d'un point de vue aussi général, il va falloir prendre en compte des problèmes statutaires, de coordination, voire d'horaires; ne vont-ils pas immédiatement surgir ?*

Ils sont peut-être les plus délicats à résoudre, en effet. Alors, je propose de faire comme dans les

négociations politiques, de les laisser pour un rendez-vous ultérieur et de commencer par ce qui pourrait rallier sans trop de difficulté l'ensemble de l'opinion.

- *L'ensemble de l'opinion ? Mais voilà bientôt vingt ans qu'on parle de réformes et que toutes échouent par manque de consensus. S'il y a bien eu de timides changements, ils se sont accomplis grâce à des initiatives de quelques membres du corps enseignant ou de quelque directeur avisé; et quoi qu'il en soit ces changements ne pèsent guère.*

Ce n'est pas une raison pour les ignorer ou les minimiser. Je crois que beaucoup d'idées circulent et j'avoue espérer qu'un conservatoire du XXI^{me} siècle n'offrira plus beaucoup de points de comparaison avec le type XIX^{me} sur lequel nous vivons encore.

- *Certes, mais ce type de pédagogie XIX^{me} n'était-il pas cohérent ?*

Il était cohérent, dans la mesure où la matière enseignée collait à la réalité de la vie et de la pratique musicale. Étudier l'harmonie et le contrepoint avait un sens, telle était l'écriture et le langage du compositeur. Les règles d'école étaient souvent quelque peu surannées, plus sévères que ne l'était la composition libre, mais c'était là - les meilleurs traités ne s'en cachaient pas - une manière de contraindre dans un but d'entraînement. Je n'irai pas jusqu'à dire que cet enseignement était dépourvu de tout masochisme, mais il n'y a jamais eu lieu jusqu'au tout début de ce siècle, de se demander pourquoi on avait suivi un cours d'harmonie et de contrepoint. Le premier à s'en plaindre ce fut, on le sait, Debussy.

- *Tandis qu'aujourd'hui ? ...*

Aujourd'hui je ne voudrais pas dire qu'il y ait lieu de se repentir d'en passer par là, mais il faudrait revoir les modalités de ce type d'enseignement, surtout pour des gens qui se destinent à la carrière de compositeur ou de chef d'orchestre.

- *Sont-ils tellement nombreux qu'il faille prévoir pour eux un statut spécial ?*

Il est quand même curieux que cette question me vienne sous la plume, ou plus exactement sous le doigt. Il doit s'agir de rumeurs qui finissent par traîner dans l'inconscient. Je me suis antérieurement exprimé ici même sur ce que je pense de la relation de l'écriture à l'analyse; et j'aurais horreur

de répéter longuement que, de mon point de vue, contrepoint et harmonie ne font qu'un, que les accords ne sont que les radicaux du lexique que constitue le contrepoint libre. C'est ce qu'on a toujours pensé en Allemagne jusqu'à Riemann, et aujourd'hui il ne manque pas de musiciens qui en sont pleinement convaincus. Ce que je dis Mozart le pensait déjà, et comme au temps de Mozart, j'aimerais que l'on apprenne ces rudiments de l'écriture, sans les dissocier, en les liant immédiatement à l'analyse du répertoire classique. Mais j'ajouterai que pour le compositeur, pour le chef d'orchestre et non moins pour le musicologue, cet enseignement devrait être non seulement unifié, mais considérablement accéléré...

- *Et les instrumentistes, les chanteurs, n'ont pas intérêt à être traités avec les mêmes avantages ?*

Sans doute. L'instrumentiste doit être mis en contact avec cet enseignement mais avec moins d'exigence, sauf si lui-même en décide autrement. C'est un banal lieu commun que de dire que quelqu'un qui décide de devenir compositeur ou chef d'orchestre est en principe doué pour suivre avec fruit une classe d'analyse-écriture. Un instrumentiste peut l'être tout autant, mais ce n'est pas garanti a priori. Si l'instrumentiste pressent qu'il n'écrira jamais de musique il peut fort légitimement se poser la question de l'opportunité de suivre un enseignement dont il ne peut ignorer qu'il comporte une part de données anachroniques. Je crois que tout bon instrumentiste doit être initié à l'écriture par des analyses et de bonnes théories qui lui révèlent l'essentiel de la teneur de l'écriture. Un ouvrage comme *Harmony in Western Music* de Richard Franko Goldman (New York, Norton 1965), peut lui donner une connaissance de l'harmonie tonale équivalente à l'apport d'un apprentissage passif d'une langue étrangère. Et bien entendu s'il éprouve le souhait de passer à la phase active cela doit lui être ouvert. Il se peut aussi qu'il ait besoin de plus de temps ou d'études autrement programmées. Tout cela devrait faire l'objet d'évaluations selon des cas d'espèce plutôt que selon un règlement souvent inadapté comme par exemple de dispenser automatiquement les cuivres de suivre des classes d'écriture. Donnons leur plutôt une formation qui, sans les soumettre à une astreinte inutile, soit susceptible d'éveiller leur in-

térêt de manière à leur permettre de juger pour eux-mêmes et par eux-mêmes.

- *Tout cela peut être admis mais voyons alors d'un peu plus près le cas du compositeur, du chef d'orchestre et, en effet pourquoi pas, du musicologue.* Avec quelque nuance les cursus peuvent être globalisés au niveau des études purement musicales. Dès que ces étudiants quittent la classe d'analyse-écriture - à supposer qu'elle existe - ils peuvent entrer dans une classe de composition.

- *Le chef d'orchestre et le musicologue doivent absolument fréquenter une classe de composition ?* Le musicologue en décidera lui-même et le chef aussi, d'ailleurs. On ne voudrait rien prescrire. Mais je ne pense pas que si la classe est bien gérée, qui que ce soit puisse se plaindre, dans le cadre des carrières, d'avoir reçu une formation musicale de haut niveau.

- *Mais qu'est-ce que c'est en fin de compte qu'une classe de composition ?*

Oh ! Voilà bien une question aussi excellente que redoutable ...

- *La question est donc embarrassante ?*

De nos jours incontestablement. Certains compositeurs prétendent aujourd'hui qu'il n'y a plus de savoir à transmettre. J'en suis moins sûr. Profiter du Babel musical actuel ne peut être une raison valable de se fermer au savoir. Je comprends d'autant moins, de ce point de vue, les maîtres qui n'ayant à la bouche que le « tout est permis » en arrivent à un laxisme tel, qu'ils mettent implicitement en question la nécessité de leur propre fonction.

- *On peut néanmoins comprendre un certain désarroi.*

Je préférerais reprendre la question à zéro. Le jeune compositeur sera tenu d'opérer des choix esthétiques et le professeur n'en décidera pas. S'il règne aujourd'hui une réelle pluralité de comportements créateurs, cela n'implique pas que l'enseignement de la composition doivent être abrogé, hypothéqué ou ridiculement éclectique. C'est bien pour cette raison que je vois à la classe de composition des gens qui ne composeront jamais, mais qui, pour autant, n'ont pas renoncé à l'acquisition d'un certain savoir sur la création de leur époque. L'étudiant qui entre à la classe est déjà, en principe, en possession d'un bagage. Imaginons - et la

chose est fort souhaitable - que cet étudiant soit à même de pasticher Brahms, Schumann ou Richard Strauss; cela signifie qu'il possède la maîtrise de l'écriture. Un tel bagage lui permet de se dégager de ces modèles, mais ils lui auront apporté le métier indispensable s'il refuse - espérons-le - de singer les tendances anesthésiques ou anhistoriques pseudo- aléatoires. A partir de là, tout le répertoire du XX^{me} siècle - du moins celui qui répond à la définition de Varèse selon laquelle la musique est faite de sons organisés - est disponible à l'analyse. Et pendant le temps, toujours trop court pour se livrer à un travail exhaustif, de cette nécessaire prospection, des travaux pratiques d'orchestration et d'exercices à l'ordinateur pourront être menés.

- *N'anticipons pas : l'ordinateur est un enseignement spécial qui est donné par un professeur de musique électronique.*

Ne nous acharnons pas trop à cautionner les intérêts de la division du travail. Dans peu, tout compositeur pratiquera l'ordinateur et les sons de synthèse comme tout musicien pratique l'instrument ; ce n'est qu'une technologie de plus. Mais quoi qu'il en soit, là n'est pas la question; il ne s'agit que d'une répartition des tâches. Le conservatoire du siècle prochain gagnerait beaucoup à regrouper ses enseignements. Et de même que je plaide pour que l'on ne distingue plus entre harmonie et contrepoint, analyse et écriture, j'englobe tout autant en un seul cursus, composition et électronique.

- *Et donc amener devant l'ordinateur aussi bien le chef d'orchestre et le musicologue ?*

Pas nécessairement. Chacun est juge pour soi et l'enseignement à la carte est, je crois, à l'ordre du jour.

- *Si l'on accepte tout ceci, l'enseignement de la composition ne devrait pas tellement différer de ce qu'il fut depuis la naissance des conservatoires.* La grande différence, comme je l'indiquais tout à l'heure, tient dans le fait que le compositeur au XIX^{me} siècle pouvait directement appliquer sa technique d'écriture à son travail de compositeur. Aujourd'hui, même si sa force de pasticheur lui donne de fameux moyens, il est obligé de la reconvertir. Mais il ne faut pas nier que le compositeur du siècle dernier, quand il prétendait à l'originalité, ne pouvait pas plus que son héritier actuel,

éviter la recherche d'une orientation stylistique. Mais on commençait par imiter ses prédécesseurs sans trop se poser de questions. Aujourd'hui, il n'est pas plus difficile d'imiter, mais on sait que la question du choix est immédiatement cruciale.

- *Ne doit-on pas alors conclure qu'au conservatoire on risque d'aboutir à un décalage de niveau entre l'ensemble de l'enseignement que l'étudiant reçoit depuis le jour de son entrée dans l'institution et la classe de composition où, pour la première fois, il est confronté au répertoire actuel dont il ne fut jamais question auparavant ?*

J'espère vraiment que le problème n'est pas aussi grave. Je crois que des professeurs d'instrument consciencieux visent à ne pas laisser le répertoire nouveau dans l'ombre. Quand dans une classe les étudiants les plus avancés commencent à jouer de nouvelles partitions, cela crée immédiatement une atmosphère, on en parle et une émulation se produit très rapidement.

- *Certes, mais de telles classes sont encore assez rares.*

Sans doute, mais les classes d'analyse peuvent aussi contribuer, elles constituent un excellent trait d'union entre les styles; c'est l'une de leur mission. Et j'ajouterai que l'académie de musique déjà peut aussi prendre en compte le répertoire du XX^{ème} siècle.

- *Encore faudrait-il que les professeurs aient la formation nécessaire. C'est là qu'apparaît l'urgence d'une politique de recyclage.*

D'une politique intelligente de recyclage, voudrais-je préciser, non d'un recyclage purement formel. Nous vivons dans une société où le formel a pris le pas sur tous les contenus; et, pour autant qu'une chose ait eu lieu, on ne se pose pas la question des conditions dans lesquelles elle a eu lieu. Un recyclage reste lettre morte si le recyclable est en train de constater pendant la leçon qu'il aurait pu la donner à son recycleur avec quelque avantage.

- *Cela ne peut être que l'accident, l'exception ...*

Hélas ! Bien des gens parmi nos lecteurs en ont fait les frais et ne manqueront pas de sourire en lisant la remarque. D'ailleurs combien d'heures de recyclage ne faudrait-il pas pour donner une information substantielle sur l'ensemble des grands mouvements qui se sont succédé tout au long du siècle ?

Je crois qu'en cette matière il faut avant tout faire confiance à la conscience de l'enseignant.

- *Cela ne nous dit pas, quelle que soit sa bonne volonté, comment il va démêler l'écheveau; comment il va se repérer s'il n'a pas vécu les événements jour après jour ?*

Il existe de bons ouvrages de synthèse que l'on peut recommander en toute tranquillité. Je me bornerai à en citer deux : *Music of the twentieth Century, Style and Structure* de Bryan R. Simms, New York, Schirmer 1986; *Analytic Approaches to Twentieth Century Music* de Joel Lester, New York, Norton, 1989. Il s'agit d'ouvrages de base, clairs, analytiques et historiques, comportant de bonnes bibliographies permettant de les dépasser si on le désire. Mais personnellement, je serais déjà très heureux si la matière contenue dans ces manuels était assimilée dans les classes d'analyse et d'histoire de la musique.

- *Mais encore faut-il lire l'anglais.*

Est-ce donc si difficile ? Nous entrons bientôt dans l'Union Européenne et l'objection a de moins en moins de poids. Cela dit, je regrette que l'effort de traduction soit si faible de la part des éditeurs de langue française, surtout dès qu'il est question de musique et de musicologie.

- *Les éditeurs ont des politiques commerciales qui imposent des limites à leur action; je ne les excuse pas, mais je puis les comprendre.*

Nous manquons principalement de presses universitaires; quand elles existent elles ne sont pas vraiment équipées pour la diffusion. Quoi qu'il en soit, il s'agit là d'un problème qu'il n'entre pas dans ma compétence de traiter. Mais j'insiste beaucoup sur le fait qu'il deviendra de plus en plus exigible pour tout enseignant de posséder une connaissance, au moins passive, des grandes langues européennes : le vouloir n'est qu'affaire de discipline personnelle.

- *Les conservatoires ne devraient-ils pas là aussi prendre quelque initiative ?*

Il appartient aux pouvoirs organisateurs d'en juger. Temporairement. Ce serait un incitant, mais là n'est pas le rôle des conservatoires; les musiciens savent où s'adresser, comme n'importe qui, pour recevoir cette formation.

- *Les conservatoires sont primordialement des écoles techniques et l'une de leurs missions pre-*

mières c'est l'apprentissage de l'instrument. Est-ce que l'on peut, dans une classe d'instrument, aborder les oeuvres contemporaines sans les distinguer du répertoire courant, autrement dit, sans autre préalable ?

Je voudrais répondre oui, mais ce serait, dans beaucoup de cas minimiser la réalité. Je ne pense pas que jouer au piano Stockhausen, Boulez ou Xenakis pose des problèmes d'un ordre insurmontable pour qui joue Liszt ou Chopin; mais dès que l'on aborde la musique d'ensemble il devient difficile de tenir longtemps le même raisonnement.

- *C'est là que commence le ghetto ... ?*

Là n'est pas la question. Mais la musique d'aujourd'hui a ses spécificités comme la musique baroque, comme celle du XIX^{me} siècle. La musique baroque a payé assez cher les interprétations qui en ont été données dans le style du XIX^{me} siècle; et de ce point de vue, au conservatoire on a mis du temps à comprendre. Il suffit de relire les vieilles éditions que les étudiants achetaient au rabais pour se rendre compte de l'indifférence dont on entourait l'interprétation des violonistes italiens, de Bach et même de Haydn et Mozart.

- *La musique de notre temps ne court pas ce risque; elle maintient pratiquement tous les instruments du XIX^{me} siècle.*

Les risques sont différents. Les normes de la pratique de groupes ont changé: la percussion est beaucoup plus active et plus présente avec des instruments nouveaux et un développement considérable des claviers qu'il est superflu de rappeler; la bande magnétique intervient et aussi l'ordinateur, lequel transforme toute la pratique quand il intervient dans l'exécution en temps réel. Une classe de musique d'ensemble est devenue absolument nécessaire et la classe de musique d'orchestre et celle de chant d'ensemble devraient pouvoir se développer considérablement.

- *N'est-ce pas ce qui se passe sur le terrain ?*

Ponctuellement oui. Il commence à y avoir des orchestres de jeunes, des classes spécialisées de musique de chambre et l'on peut s'attendre à d'autres initiatives; tout cela est des plus encourageant. Je pense cependant que, trop souvent, le répertoire abordé n'est pas d'assez haut niveau : on choisit le plus commode et le plus aventureux. Mais ne nous

plaignons pas trop; par rapport à ce qui se faisait voici quarante ans, ce sont des pas de géant qui ont été, et sont en voie d'être faits.

- *Et la restructuration qui est en vue va encore améliorer les choses.*

Les projets laissent beaucoup en suspens, mais j'en attends néanmoins un peu de fraîcheur. A mon sens, ce qui serait le plus souhaitable - et ici mon propos dépasse le seul plan des musiques d'aujourd'hui mais il le concerne - ce serait que les conservatoires constituent leurs divers secteurs d'enseignement en véritables services, et que l'on nomme des chefs de service.

- *Mais nous sommes à l'école !*

N'y a-t-il pas des services dans les universités ? N'ont-elles pas des laboratoires ?

- *Et quel serait l'avantage ?*

Celui de garder les bons instrumentistes jusqu'au meilleur de leur formation sans les lâcher dans la profession avec un « adienne que pourra ». Les conservatoires pourraient être les pourvoyeurs d'instrumentistes d'orchestres, de professeurs et de solistes; ils devraient pouvoir conserver leurs meilleurs éléments pour remplir, à l'intérieur, des tâches d'assistants et de professeurs de travaux pratiques ... Si on en venait là, les conservatoires deviendraient de véritables foyers de la vie musicale; ce serait une prodigieuse amélioration. Elle aurait, en outre, le moyen peu négligeable d'accroître le bonheur du personnel et des étudiants.

- *Ah, nous voici au coeur de l'utopie !*

Utopie ! ? Mais pourquoi ne lancerais-je pas la première fusée ?

- *Le statut du personnel devrait beaucoup changer.*

C'est dans l'actualité ... Pour l'heure, il faut craindre une demi-réforme, compte tenu des restrictions budgétaires qui vont se poursuivre en dépit des avertissements donnés à la classe politique. Il nous reste à espérer que l'écu européen apportera ce que le franc, dans son ultime période, nous aura refusé.

J'ai soudainement le sentiment d'un profond silence. Pourtant cet objecteur avec qui je dialoguais n'était que mon double, et l'ordinateur continue de ronronner. Cette impression n'est pas agréable. Diable ! cela tombe bien, c'est l'heure des infos. à la radio. Je serai légèrement en retard. Que raconte-t-on ? « ... il conviendra de poursuivre et

d'intensifier le programme d'austérité, mais là où c'est encore possible, il faut opérer par des réductions de dépenses sans augmenter les recettes ... ». Je n'entends plus la suite. Un tel communiqué

oblitére mon audition; mais d'où peut-il émaner?.. - Oh ! certainement pas d'un quelconque sens de l'utopie.

The image shows a page of a musical score, likely for an opera or symphony. It features multiple staves of musical notation, including vocal lines and instrumental parts. The lyrics are in Italian and are written below the staves. The score is highly detailed, with many lines of music and some overlapping parts. Dynamic markings such as *mf*, *p*, *f*, *mp*, *Hp*, and *TTTT* are visible. The lyrics include: "il mare e che lunghi fiumi caldi raccoglie." and "il mare e che lunghi fiumi caldi raccoglie." The score is presented in a complex, multi-staff format with various musical notations and dynamic markings.

Conservatoire en mutation ?

(Esquisse d'un premier bilan)

Henri Pousseur a pris place au premier rang des compositeurs de notre siècle, à côté de musiciens comme Boulez, Stockhausen ou Berio. Parallèlement à sa création, il s'est préoccupé depuis longtemps des problèmes de formation. Il a souhaité ouvrir l'esprit et la sensibilité des élèves (du plus jeune âge jusqu'aux futurs professionnels dans les conservatoires) à toutes les musiques : musiques anciennes, musiques populaires, musiques nouvelles.

Dans le texte ci-après, Henri Pousseur retrace le cheminement de sa réflexion sur l'enseignement de la musique depuis son propre apprentissage en rappelant ses objectifs à travers divers textes théoriques élaborés à différents moments de son existence et en évoquant ses expériences concrètes de réformateur, en tant que directeur du Conservatoire de Liège, de concepteur et d'organisateur de l'Institut de pédagogie musicale de Paris et, enfin, de chargé de mission et de professeur à la section de communication de l'Université de Liège. Dans ce texte témoignage, Henri Pousseur analyse ses réussites, tente d'expliquer ses échecs relatifs et dit ses espoirs de changement toujours renaissants.

En 1951, âgé de 22 ans, j'avais quitté le Conservatoire de Liège claquant (mentalement) la porte, dégoûté par un enseignement de l'écriture d'une totale inanité (alors qu'après avoir rencontré Pierre Boulez, je venais d'écrire mes « *Trois chants Sacrés* », qui seraient créés un an plus tard au festival de la SIMC à Salzbourg), ainsi que par la morgue dont témoignait le directeur de l'époque (par ailleurs bon musicien)

envers l'intérêt que nous portions, quelques camarades (dont notre jeune professeur Pierre Froidebise) et moi-même à la musique de l'école viennoise contemporaine et à ses prolongements alors en première gestation. Après avoir profité de mon service militaire à Malines pour fréquenter furtivement la classe de Jean Absil au Conservatoire de Bruxelles et enlever à l'arraché un prix de fugue qui me permettrait de gagner un peu mieux ma vie comme jeune professeur de musique (du maternel au secondaire, dans une totale et parfois douloureuse impréparation, expérience pourtant non dénuée de premiers fruits), après avoir surtout participé activement pendant dix ans à l'explosion (pacifique !) des musiques expérimentales, sérielle, électronique, aléatoire, et même commencé à prendre personnellement des initiatives pour dépasser leur caractère trop exclusif et opposé à l'héritage, j'avais, en 1963, lors de la mise à la retraite du directeur que je viens de citer, posé témérairement et sans illusion ma candidature à sa succession, candidature assortie de conditions réformatrices et que je devais d'ailleurs retirer, la trouvant par trop prématurée, avant qu'elle n'arrive sur la table des instances « compétentes »

(juridiquement parlant).

Premier projet de réforme.

Cela m'avait cependant donné l'occasion de rédiger - sur le lit d'hôpital où m'avait cloué un petit accident de voiture - un texte d'intentions intitulé « Pour une réforme de l'enseignement musical » (il s'agissait bien du Conservatoire supérieur qui avait encore à l'époque, on s'en souvient, un étage préparatoire complet). Proposant comme devise le célèbre vers de Verlaine : « De la musique avant toute chose ! », j'y esquissais des principes qui allaient orienter tout mon travail ultérieur dans ce domaine - et qui me semblent toujours valables aujourd'hui (même en tant que souhaits encore et toujours très imparfaitement, très incomplètement réalisés !), insistant sur l'importance de la musique en commun, sur le raccordement de toute pratique - y compris et tout particulièrement celle de l'écriture - au grand répertoire réel plutôt qu'à des ouvrages didactiques plus ou moins dépassés et desséchés : traités, recueils d'études et d'exercices, souvent utilisés en dépit de tout souci réellement musical (celui-ci se trouvant reporté aux calendes grecques). Mon texte, publié un peu plus tard dans *La Revue nouvelle* (n° 21/22 du 15 décembre 1965) devait retenir l'attention de quelques hauts fonctionnaires particulièrement lucides comme Jean Remiche ou Marcel Hicter (moins directement responsable de ce secteur certes, mais qui avait milité pour la reconnaissance et le subventionnement d'abord encore léger, du studio de musique électronique que nous avons fondé entre-temps à Bruxelles et qui allait devenir le noyau du Centre de Recherches et de formation musicale de Wallonie); il devait dès lors avoir quelques conséquences institutionnelles concrètes, comme la création, en 1970, des classes d'analyse musicale obligatoires pour tous les élèves (destinées, comme je le préconisais, à les doter d'une bien meilleure *compréhension* de ce qu'ils faisaient), ou le rétablissement des cours de composition, passant désormais des mains des directeurs (qui ne les assumaient pas comme ils l'auraient dû) à celles de professeurs spécialement nommés.

Ayant (après avoir quitté l'enseignement général et participé à la première année d'enseignement du jeune INSAS) régulièrement enseigné la composi-

tion en Allemagne (Darmstadt, Cologne), Suisse (Bâle), Angleterre (Durham, Birmingham) et surtout dans différentes Universités américaines, en premier lieu celle de l'Etat de New-York à Buffalo, où j'avais eu mon point d'attache pendant trois ans, c'est pourvu d'une quantité d'observations et d'expériences qui ne faisaient que confirmer et aiguïser mes intentions, que je me retrouvais à Liège en 1970, chargé d'une triple mission : a) un cours d'« écriture musicale », destiné à armer quelque peu des musicologues dont l'Université n'exigeait, pour les admettre dans ce programme d'études, aucune compétence musicale préalable !; b) le cours de composition nouvellement créé au Conservatoire (dont je franchissais donc à nouveau le seuil après quelque vingt ans d'absence), pour lequel je demandais et obtenais une réforme de structure assez importante de telle sorte qu'il ne soit plus seulement le « couronnement », plus ou moins amer, d'interminables études d'écriture classique détachées de la réalité du langage actuel - sinon de tout langage; et c) un *séminaire de musique expérimentale* créé dans cette institution par les mêmes autorités (en même temps qu'une *session expérimentale de l'acteur* dans la section théâtrale), séminaire dont j'obtins que l'organisation soit confiée au Centre de Recherches musicales que nous venions de créer à Liège (Pierre Bartholomée, Philippe Boesmans, Robert Wangermée, Suzanne et Jean Lejeune-Clerx et quelques autres) en regroupant le studio de musique électronique, des projets de recherche théorique et d'expérimentation pédagogique et peu de temps plus tard, l'Ensemble Musique Nouvelle qui s'était constitué dès 1962 sous la responsabilité du premier nommé.

Très vite, ce séminaire, accueilli avec tout le Centre dans une annexe du Conservatoire (dont le directeur, Sylvain Vouillemin, avait la clairvoyance de le considérer dès lors comme le service prospectif, la « tête chercheuse » dont l'institution avait besoin pour se préparer à l'enseignement et à la vie musicale de l'avenir), avait essaimé en plusieurs ateliers : pédagogie musicale enfantine, initiation réfléchie des amateurs, relation entre la musique et les langages parlés, autres questions théoriques et analytiques, pratique instrumentale collective, improvisation, etc. qui allaient, pour la plupart, un peu plus tard, soit alimenter des enseignements existants,

soit, mieux encore, constituer les embryons de nouveaux enseignements à créer et permettre une mutation rénovatrice plus ou moins profonde (selon les besoins).

Un « ballet du XXe siècle » de la pédagogie musicale ?

Conséquence logique de ce travail intensif de toute notre équipe : lors de la prise de retraite de S. Vouillemin en 1975, je sollicite et obtiens, non sans quelques épisodes un peu conflictuels, la succession de celui-ci. Me voici sans que je m'en sois bien rendu compte, chargé de la responsabilité, non seulement d'une grande école supérieure de musique mais aussi d'une école de théâtre et d'une très traditionnelle société de concerts, essentiellement alimentée par le travail de l'Orchestre de Liège. Je ne parlerai pas de la première, dont la turbulente vitalité nous servit cependant parfois de stimulant, voire d'exemple. Quant à la seconde, la nomination de Pierre Bartholomé, deux ans plus tard et en partie dans la foulée de ma propre entrée en fonction, à la tête de cet orchestre qui deviendrait bientôt « philharmonique » et « de Liège et de la Communauté française », allait rapidement permettre un relais en des mains bien mieux armées, plus compétentes et efficaces. Mais la présence de l'Orchestre et de son activité (identifiée et rajeunie par son nouveau chef) dans les murs du Conservatoire devait avoir, malgré l'inconfort immobilier où nous nous trouvions les uns et les autres et dont j'ai dénoncé d'ailleurs l'immobilisme (voir « *Misères du Conservatoire* » Académie Royale de Belgique de la Classe des Beaux-Arts, 5ème série, Tome LXX, 1988, pp. 10-12), toutes sortes d'effets bénéfiques dont l'un des plus notoires fut sans doute la croissante familiarité *pratique* de toutes la population avec les musiques contemporaines les plus diverses et les plus exigeantes (dont l'étude, bien sûr, était stimulée par ailleurs et le plus possible par les classes d'instruments, de musique de chambre, d'analyse, voire de solfège), mais n'anticipons pas et ne nous réjouissons pas trop vite. (1) (2)

En m'apprenant ma nomination, le ministre responsable de l'époque m'avait aimablement affirmé qu'il avait fait ce choix pour qu'en cinq ans le Conservatoire de Liège soit transformé en un « ballet du XX^{ème}

siècle » de la pédagogie musicale ! J'avais respectueusement insinué que cela ne serait guère possible que si on m'en donnait les moyens - par quoi je n'entendais pas d'abord des moyens matériels (certes, bien souhaitables sinon indispensables), mais surtout une suffisante liberté d'action et une maîtrise de l'orientation de celle-ci.

Très vite il s'avéra que cela resterait passablement illusoire, que le principe du centralisme bureaucratique (3), et l'*alignement des programmes* (nonobstant quelques concessions exceptionnelles et lénifiantes) resteraient inchangé et que ce serait donc par un inlassable travail de *contrebande*, de ruse avec les règles et les usages établis, d'exploitation particularisée des possibilités disponibles, de patiente recherche de toutes les fissures du système, l'utilisation de toutes les situations momentanément favorables (responsables temporaires compréhensifs, voire sympathisants et toutes autres formes de complicités), qu'une certaine transformation pourrait avoir lieu au moins pour un temps; avec l'espoir que même lorsque ses auteurs auraient disparu, suffisamment de germes auraient été semés pour qu'une action se poursuive (fût-ce de manière souterraine) par un lent effet de tâche d'huile et par la « réémergence » même éloignée d'effets entretemps momentanément réprimés.

La procession d'Echternach

De toute façon, en m'asseyant, non sans quelque incrédulité (amusée autant qu'un peu teintée d'appréhension), dans le fauteuil de mes prédécesseurs, j'étais bien décidé à mener une politique aussi prudente que résolue : à la fois à cause de la situation que je viens d'évoquer, de la très incomplète maîtrise des événements dont je disposais, mais aussi par respect de tout ce que cette vieille maison pouvait comporter de positif, de tout ce que son corps enseignant composé pour la plupart de musiciens praticiens d'une évidente qualité et d'expérience (simplement pris dans un système pédagogiquement assez débilisant), rassemblait d'expérience utile et de bonnes intentions, de tout ce que je pouvais personnellement en apprendre, en particulier dans les domaines auxquels je m'étais le moins spécialement consacré, je décidai de procéder par écoute, négociation, persuasion, explication, trans-

(1) En effet, cet orchestre est né tout naturellement de la mutation graduelle de l'ancien orchestre des professeurs et élèves.

(2) dans les branches instrumentales dont j'ai toujours dit qu'elles étaient, relativement, les moins sujettes à révision.

(3) entre autres, en ce qui concernait les nominations de professeurs, même si à force de hautes luttes, je pus, disons une fois sur deux, obtenir satisfaction sur ce plan : que d'amertumes par ailleurs, dues pour la plupart à des impératifs extra-musicaux et, qui n'ont de « politique » que l'euphémisme !

formation graduelle, aussi dynamique que possible et aussi patiente que nécessaire (équilibre pas toujours facile à réaliser, et que je me sens bien loin d'avoir toujours réussi, d'où une espèce de procession d'Echternach dans l'évolution : deux pas en avant, un pas en arrière - quand ce ne fut pas l'inverse !).

Je ne vais pas décrire chronologiquement et en détail les dix à douze années qu'a duré ce processus; je n'ai pas encore le goût d'écrire mes mémoires au quotidien et cela tiendrait pas trop du feuilleton et de ses innombrables rebondissements, avec en particulier l'évocation de l'incroyable quantité d'énergie que doit déployer un responsable animé des intentions qui étaient les miennes, pour persuader de la légitimité de celles-ci des fonctionnaires surtout préoccupés d'appliquer des règlements et parfois de les décréter (d'ailleurs pas toujours afin de faciliter le fonctionnement de la pédagogie), pour défendre contre une application aveugle de ces décrets des étudiants dont les profils, par la nature même de leurs études, sont tellement différenciés, tellement personnalisés !

La mise en oeuvre des réformes

Essayons plutôt d'examiner les principaux points sur lesquels ont porté mes efforts, en nous appuyant, entre autres, sur la chronologie de leur mise en oeuvre première ou principale, étant entendu que la plupart d'entre eux ont été conduits plus ou moins simultanément, comme dans une sorte de partie d'échecs.

Dès le départ, il fallait affirmer la primauté de la musique, encourager les pratiques d'ensemble (chorale et orchestrale), épurer les cours de solfège de tout ce qu'ils pouvaient avoir d'inutilement rebutant et absurdement virtuose, mais tout en garantissant une solide maîtrise des vrais problèmes de compréhension théorique, d'écoute, d'intonation, de rythme et de phrasé, le plus possible en liaison avec des situations musicales plausibles et diversifiées. Il fallait introduire dans les cours d'écriture, harmonie, contrepoint, fugue (grâce par exemple aux épreuves proposées et à leur préparation et en attendant de plus profondes révisions éventuelles de programmes et

d'intitulés), des pratiques plus inventives et plus réellement cultivées. Mais, naturellement, rien ne pouvait se faire sans la collaboration des enseignants et si, dans certains cas, l'inertie, l'incapacité à se mettre en question et surtout à en reconnaître la nécessité primaient et grippaient sérieusement le mouvement, de respectueuses propositions et des actions plus ou moins soutenues de recyclage pouvaient apporter de sérieux encouragements.

Il fallait aussi stimuler dans les classes d'instrument, la mise de l'accent sur les qualités d'interprétation musicale plutôt que sur les performances techniques, toujours subordonnées aux premières. Le choix des imposés, celui des jurys (pas toujours faciles à rassembler, on le sait) pouvait y être d'un inestimable appoint.

Il fallait surtout essayer de décloisonner les pratiques, montrer les complémentarités entre l'individuel et le collectif, l'interprétatif et le technique, le pratique et le plus théorique. La *musique de chambre* était une de ces plaques tournantes, et je me suis pris à proposer, par provocation malicieuse mais avouée, que l'on inverse le schéma habituel, où elle était considérée comme cours « parallèle », donc secondaire, subordonnée aux cours « principaux » consacrés, quant à eux, au jeu instrumental solistique (toujours ce mauvais modèle que seule une infime minorité réussirait un jour à remplir de manière professionnellement gratifiante !), et qu'on la considère désormais, comme le cours *central*, dont tous les autres pouvaient être considérés comme des cours plus ou moins accessoires. En effet, n'est-ce pas là qu'il faut associer en une fusion maximale, des compétences individuelles aussi aiguisées que possible, et un sens de la solidarité, de la responsabilité sans échappatoire ?

Ces différents « pions » avancèrent plus ou moins décidément, plus ou moins harmonieusement, certains plus que d'autre frappés du « complexe d'Echternach » (voir plus haut !). De telle sorte qu'après quatre ou cinq ans de dur labeur, je me demandais si la proportion entre l'effort (pas seulement le mien !) et le résultat justifiait bien la dépense. Puis, soudain, toutes sortes de choses se déclenchèrent plus résolument et il m'apparut que oui, et que, malgré tout, je ne regrettais pas de m'être engagé dans cette voie.

C'est qu'entretemps, la politique de nomination dont j'ai parlé et où comme on sait, je n'avais qu'une voix consultative, mais dont j'avais essayé opiniâtrement de tirer le meilleur parti, m'avait entouré, avait élargi autour de moi le cercle des collaborateurs convaincus, capables de travailler dans une voie commune, avec toutes leurs différences et particularités irréductibles et qu'il n'était pas question de réduire.

Les cours de méthodologie du solfège dont la répercussion sur tout l'enseignement musical régional et, à terme, sur le nôtre, était naturellement déterminant, avaient été confiés à Jacques Fourgon, qui avait mené la première recherche pédagogique au sein de notre Centre. Le cours de solfège spécialisé était assuré par Jean-Louis Robert puis, après sa mort accidentelle, par Jean-Pierre Peuvion, et selon ma proposition ils en faisaient un enseignement intensif et exigeant en compréhension et pratique de la musique contemporaine, destiné entre autres et sans doute principalement aux futurs enseignants, d'où également espoir de répercussions multiplicatives. Après que Jean-Pierre Peuvion eut été chargé d'une classe de musique de chambre, à l'activité particulièrement riche et ouverte, c'est un des premiers diplômés, Gerhard Sporken, qui reprit sa mission, sans défaillance. De son côté, le cours de composition était confié à Frédéric Rzewsky, l'un des plus grands musiciens-compositeur et pianiste de ce temps, et de nouvelles classes, issues des autres ateliers du Centre de recherches, soit essentiellement la musique électronique et l'improvisation, étaient installées d'abord à titre expérimental, puis régularisées et confiées respectivement à Patrick Lenfant et Garrett List, musiciens internationalement réputés dans leurs parties. Profitant de la création temporaire d'une grande ASBL transversale entre plusieurs institutions d'enseignement artistique supérieur de la Communauté, et des moyens que cela permettait de dégager, nous avons créé un « Séminaire de jazz », en quelque sorte annexe au Conservatoire, mais où plusieurs dizaines de jeunes jazzmen reçurent pendant cinq ans, un enseignement régulier et systématique dispensé par les meilleurs spécialistes belges et étrangers : nombre d'entre eux sont aujourd'hui actifs sur les scènes nationales et internationales, et les plus ouverts alimentèrent la classe d'improvisation, ou ils purent de plus en plus se mêler, en une

interaction bilatéralement bienfaisante, à des étudiants de formation plus classique. On sait qu'après la dissolution de l'ASBL, cette activité essaima dans différentes académies de musique et que ce réseau est aujourd'hui coiffé par une section de jazz au Conservatoire de Bruxelles.

Toute cette activité, où existaient beaucoup d'échanges, communiquait également avec certaines classes théoriques, en particulier les classes d'analyse (où le jeune Bernard Focroulle, fraîchement mais brillamment diplômé, avait rejoint Célestin Deliège), ce qui nous permit d'instituer, de façon certes officieuse et informelle, un « Département de musique contemporaine » qui, entre autres, organisait avec le concours du Centre de Recherches et de l'Ensemble « Musiques Nouvelles », des « noeuds » d'activité autour de tel ou tel thème, compositeur, genre. Les jeunes musiciens qui sont passés par cet ensemble protéiforme, et qui en ont tiré un maximum de substance, sont aujourd'hui parmi les plus actifs, les plus ouverts du pays, et on les retrouve aussi bien au festival Ars Musica que dans des manifestations du « troisième courant », voire dans la pratique la plus autorisée de musique ancienne.

Mais, je dois bien le reconnaître, à côté de cela, émergeait aussi dans le chef de quelques irréductibles, une sorte de « front national » de l'immobilisme esthétique et pédagogique à l'action particulièrement stérile en dehors des cadres purement scolaires.

Certains cours d'écriture traditionnelle - sans doute parce que c'est là que la situation est la plus figée, qu'il est le plus difficile de créer une alternative pédagogique, et qu'il faudrait le plus faire preuve d'imagination et d'un nouveau type d'autorité (ce à quoi le cursus ne prépare guère, constituent le terrain le plus favorable à ce genre d'atrophie, et *s'il est heureusement quelques exceptions notoires*, c'est tout de même là, je l'avoue, que j'ai essuyé mes plus cuisants échecs; et les choses à ce qu'il me semble, ne se sont guère arrangées après mon départ.

A l'I.P.M. de la Cité de la Musique.

A partir de 1984, j'avais été sollicité, sur la base des résultats obtenus à Liège, pour diriger la mise sur orbite du nouvel Institut de Pédagogie musicale dont le gouvernement français avait prévu la présence au sein de la nouvelle Cité de la musique dans le Parc

de la Villette à Paris. Ce travail qui dura jusqu'en 1987, pour lequel je fus mis une première fois « en disponibilité pour mission » (et remplacé déjà par Bernard Dekaise), me permit de constater avec joie qu'une grande partie du terrain pédagogique français s'ouvrait à des innovations, à des rajeunissements et actualisations apparentés à ceux que je préconisais moi-même, et surtout de collaborer activement à la systématisation, à l'approfondissement et à l'extension de ce mouvement, tout en m'efforçant d'en répercuter les effets en Communauté française de Belgique : deux colloques internationaux de Cannes auxquels participèrent bon nombre de spécialistes belges, y compris des étudiants avancés impliqués dans des prestations musicales conjointes avec leurs camarades français; colloque de Colonsster sur le thème « Conservatoire et Musiques exclues »; « Assises de la formation musicale » à Watermael-Boitsfort, qui permirent le rassemblement et le dialogue de pédagogues venant du général, des académies et des conservatoires et la formulation d'un certain nombre de principes d'action dont on espérait une application généralisée, ce qui, reconnaissons-le, ne fut que très partiellement le cas.

En 1987, l'Institut poursuivant son développement (pour atteindre aujourd'hui une taille nettement plus confortable), je repris pendant un an la direction du Conservatoire de Liège, dont je profitai entre autres pour lancer une opération qui s'avéra des plus intéressantes, même si elle n'a pas donné lieu depuis à des prolongements directs : « imposé » commun à tous les instruments impliquant de la part des concurrents une contribution inventive plus ou moins importante qui nous permit, aux jurés d'abord sceptiques puis heureusement surpris et à moi-même, d'entendre 84 versions différentes dont certaines tout à fait remarquables et aucune dénuée d'intérêt (voir à ce sujet *Orphée apprenti* et *Marsyas*, la revue que j'avais fondée avant de quitter l'IPM et qui en livraison, est maintenant à sa 20^{ème}).

Conservatoire et Université.

En 1988, en effet, nouvelle mission, purement intérieure celle-là, puisque, en réponse à un besoin constaté depuis longtemps (en l'occurrence, l'absence de pratique organisée chez les musicologues universitaires, et l'insuffisance de formation intellectuelle générale chez bon nombre de musiciens), on

me demandait de mettre enfin sur pied une collaboration, d'organiser une « synergie » entre l'Université et le Conservatoire; c'est maintenant chose faite puisque depuis bientôt deux ans existe à la section de Communication de l'Université de Liège, une licence d'orientation musicale, accessible entre autres aux porteurs d'un premier prix de Conservatoire (donc assimilé à cette fin à une candidature universitaire), et dont le programme comporte un certain nombre de cours (d'ailleurs souplement optionnels) dispensés par cette dernière institution.

Le jour, peut-être proche, où l'enseignement artistique supérieur sera enfin intégré à la Loi de 1970 et reconnu, classé, comme enseignement supérieur, se posera sans doute la question des titres du personnel enseignant, et la détention d'un diplôme universitaire sera probablement « un atout »; ce n'est là qu'un aspect formel - ou matériel - des avantages probables de cette nouvelle conjonction, les plus importants me semblant résider dans la rencontre elle-même des deux types d'enseignement, dont la mise en commun devra naturellement se perfectionner à mesure que s'affinera l'expérience.

Où en est-on ?

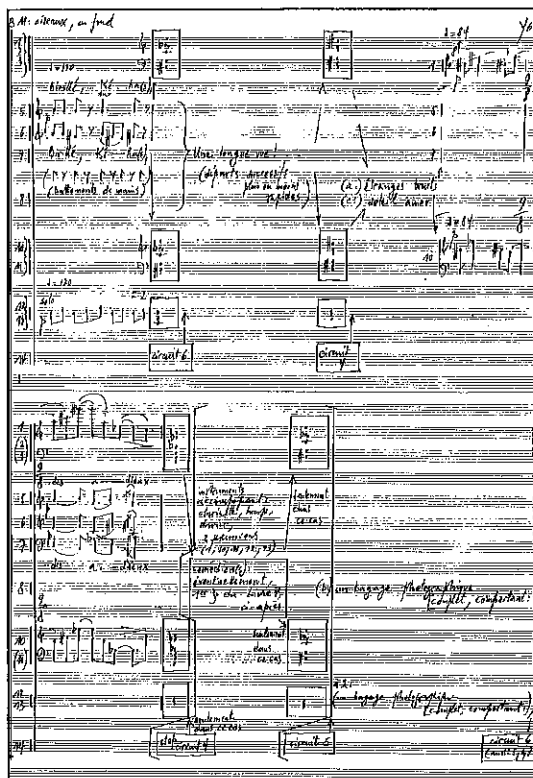
En conclusion, si je me demande une fois de plus ce qui, des objectifs énoncés voici plusieurs dizaines d'années et reformulés (souvent collectivement) en cours de route, a été réellement atteint, je dois rester prudent : comme je l'ai dit, un certain nombre de jeunes musiciens qui ont bénéficié de certaines occasions de formation inhabituelles et en ont bien profité, nous le rendent aujourd'hui dans leur pratique musicale particulièrement vivante et prospective. Et d'autre part, un certain nombre de changements d'optique se sont sans doute disséminés à une échelle plus modeste mais assez étendue (par exemple dans certains enseignements de diverses académies).

Mais, en ce qui touche l'institution elle-même, je ne pense pas qu'elle ait subi une modification irréversible (1). Le contexte « officiel » et certains poids, tant bureaucratiques que corporatistes, mettent continuellement l'édifice en danger de re-pétrification, de rechute dans un ronron myope autosatisfait.(2) Tout ce qui a été acquis, ou conquis, ou construit, peut à tout moment, par petit morceaux ou en bloc, s'écrouler : suite à un manque de vigilance, de conti-

nuité, de clairvoyance, de conviction, ou d'insistance, suite au départ de telle ou telle personne, voir à la volonté négative de tel groupe et aux découragements que cela peut engendrer. Tout est finalement affaire de résolution individuelle. Certes, un vrai changement de structures pourrait créer les conditions d'une stabilisation, d'une fortification dans le « rénové » (qu'il faudrait d'ailleurs veiller à ne pas le laisser encroûter, lui aussi). Mais ce changement ne s'est pas opéré jusqu'à présent, et je n'ai pas énormément d'espoir qu'il s'opère dans un proche avenir (bien sûr, je souhaite me tromper !). Non, je le crains, le « ballet du XXe siècle » de la pédagogie musicale (notion d'ailleurs peut-être un peu douteuse ?) n'est pas pour demain, et ce n'est toujours qu'au prix d'une inlassable action, quotidiennement acharnée, que ceux qui le veulent vraiment peuvent espérer maintenir un régime de circulation d'air respirable et même - de préférence - aussi vivifiant que possible.

Notes

- (1) Même si un *département de chant* à la structure inhabituelle, créé sous le patronage prestigieux de José Van Dam, est venu ajouter un ornement prometteur à l'image de la maison.
- (2) Par exemple, en 1984, le Conseil supérieur de l'Enseignement Supérieur artistique avait recommandé l'officialisation des classes, d'abord expérimentales, d'improvisation et de musique électronique. Les postes de professeurs ont effectivement été déclarés vacants et les professeurs ont été nommés, d'abord comme stagiaires puis, deux ans plus tard, à titre définitif comme il se doit. Mais à l'heure qu'il est, les diplômes de premier prix décernés entretemps dans l'une et l'autre classe n'ont toujours pas été légalisés et remis à leurs porteurs. Il suffirait d'un petit acte officiel amendant les arrêtés royaux sur les programmes des Conservatoires pour y intégrer les nouveaux intitulés. Mais personne n'en prend l'initiative ou du moins ne la mène à bien.



H. Pousseur, *Leçons d'enfer*, 1991.

Fragments anthologiques des écrits d'Henri Pousseur sur la pédagogie musicale

A. NOTES POUR UNE REFORME DE L'ENSEIGNEMENT MUSICAL

(*La Revue Nouvelle*, 15 décembre 1965)

En 1963, en opposition avec l'enseignement donné dans les Conservatoires, Henri Pousseur rédige un texte qu'il dédie « à la mémoire de Pierre Froidebise » où, de manière assez détaillée il énonce ses conceptions sur les matières qui devraient être enseignées (matières générales et non spécialisées)

ainsi que sur les formes de l'enseignement. Nous en extrayons un bref paragraphe introductif sur les principes relatifs au contenu de l'enseignement.

Le contenu de l'enseignement

Premier principe auquel toute réforme devrait être subordonnée : DE LA MUSIQUE AVANT TOUTE CHOSE ! Qu'elle soit, comme phénomène de communication et comme valeur humaine authentique,

le modèle et le catalyseur de toute décision ! Que l'on retourne aux sources, à la pratique musicale, à l'échange musical vivants ! Aux sources, c'est-à-dire tout d'abord aux textes des maîtres de tous les temps: textes musicaux proprement dits, pour la plus large part, textes théoriques aussi, mais uniquement dans la mesure où ils ont été rédigés par de véritables créateurs, dont l'oeuvre, garante de la valeur permanente de leur enseignement, a de quelque façon résisté à l'usure du temps; attention aussi à l'exemple des artistes vivants de grande classe. Retour à la pratique musicale vivante, c'est-à-dire essentiellement à la musique d'ensemble, aux capacités créatrices de chacun, à la communication avec un auditoire - un auditoire aux exigences et besoins précis.

Second principe, directement dérivé du premier : élargissement des répertoires, dans toutes les branches et à tous les niveaux de l'enseignement. Une place très importante doit être réservée à la musique ancienne, depuis le chant grégorien jusqu'à la musique du début du XVIII^e siècle (où commence le répertoire dit classique, lequel s'arrête moins de deux cents ans plus tard). Dans l'autre sens, les musiques modernes seront sérieusement considérées, d'abord celle des maîtres incontestables de Debussy à Webern en passant par Stravinsky, Bartok, Schoenberg, Milhaud, etc., mais aussi celle issue des recherches les plus récentes : même si tout n'y est pas chef-d'oeuvre, du moins cela a-t-il la fraîcheur bénéfique de l'actuel, l'irremplaçable valeur pédagogique du non confortable. Il importe aussi de revaloriser les répertoires marginaux, musiques populaires, musiques dites légères (du moins celles d'entre elles qui témoignent d'une sensibilité authentique et ne sont pas produits d'une spéculation dégradante) et, dans la mesure du possible, d'accueillir des éléments musicaux extra-européens.

B. A L'AUBE DES TEMPS NOUVEAUX

(A l'occasion du 150^e anniversaire du Conservatoire de Liège, 1977)

En 1977, ayant succédé à Sylvain Vouillemin à la tête du Conservatoire de Liège, Henri Pousseur énonce dans une brochure commémorative (et à la suite

d'une longue étude sur l'histoire du Conservatoire par José Quitin) ses critiques sur l'enseignement traditionnel et les orientations qu'il souhaite donner désormais à la formation musicale. Le texte porte comme titre «A l'aube des temps nouveaux». Nous en reprenons ici la partie critique.

«... je crois que l'écart entre la totalité de la pratique musicale et ce qui s'étudie au Conservatoire tient, d'une part à l'évolution accélérée des modes de vie contemporains (techniques, goûts, convictions, mythes, modèles de comportement), et d'autre part du fait que, suite aux blocages causés par la guerre et par d'autres facteurs négatifs de l'histoire récente (dont par exemple notre lenteur à répondre - collectivement - aux nombreuses poussées transformatrices qui se manifestent un peu partout sur la planète), nos formes d'enseignement ont plutôt ralenti leur marche, pour ne pas dire, parfois, complètement arrêté celle-ci. Il en résulte évidemment un fossé toujours plus large, toujours plus difficile à combler par de simples replâtrages. Des mesures radicales apparaissent alors nécessaires; arriver à les définir, avec toute la sagesse, c'est-à-dire à la fois l'audace et la prudence souhaitables, n'est pas chose aisée, demande perspicacité et imagination, et réclame surtout une grande bonne volonté : celle de la mise en commun (des expériences et de la réflexion) et celle de la collaboration loyale. Ces premières conditions ne me semblent pas faire défaut, et les espoirs me semblent donc permis.

Tâchons d'abord de voir clairement les points où le fossé s'est creusé le plus profondément, où le travail de rénovation s'impose avec la plus grande urgence. Il y a certes le problème de la musique moderne, qui, depuis la deuxième guerre mondiale, n'a plus été assimilée par l'enseignement officiel. Il s'agit non seulement de digérer tout un répertoire, mais aussi et peut-être d'abord un langage, des langages irréductibles aux canons traditionnels (sur lesquels l'enseignement est encore largement basé), ainsi que des techniques d'exécution et d'interprétation elles aussi inhabituelles.

Mais il n'y a pas que le répertoire « moderne sérieux » qui soit encore trop absent de notre enseignement. La vie musicale contemporaine comporte d'autres domaines, de plus en plus importants, et qu'il me paraît impossible d'ignorer plus longtemps : c'est tout le continent des musiques dites « légères » ou « de

variété», « populaires » ou « marginales », dont certaines, comme les formes récentes du jazz ou diverses réalisations « pop », ne sont pas moins élaborées que bien des musiques « sérieuses » (mais expriment évidemment des zones différentes de la sensibilité, de la mentalité et même de l'appartenance collective). En particulier, toutes peuvent, à un moment ou l'autre, fournir à nos jeunes des sources, soit de revenus, soit même de satisfaction et d'accomplissement esthétiques, psychologiques ou sociaux. Il faut donc les y préparer. Tout cela ne doit nullement détruire ou supplanter le passé, la tradition, mais devrait s'y ajouter harmonieusement - ce qui ne manquera certes pas d'influer sur le tout, de provoquer certaines réorganisations perspectives d'ensemble.

Notre enseignement ignore aussi presque entièrement l'existence des nouveaux moyens d'enregistrement, de conservation, de diffusion, de communication et d'élaboration des messages, radio, disque, magnétophone, télévision (voire l'informatique, qui va occuper une place croissante dans tout ce complexe). La plupart de nos étudiants ignorent encore l'acoustique la plus élémentaire (pourtant utile à la connaissance de leurs instruments), les rudiments de l'électronique, de la théorie de l'information; peu d'entre eux sont capables de manipuler convenablement les équipements adéquats. Or cette ignorance risque d'être fatale, dans un avenir proche, à leur compétence professionnelle.

... Il y a donc déjà des lacunes au plan de la simple « rentabilité », individuelle et collective, de la réponse aux demandes telles qu'elles s'expriment dans la société et dans le système économique actuels. Mais de plus cette société, ce système sont emportés aujourd'hui (la « crise » n'en est-elle pas le signe évident ?) dans un mouvement de mutation intérieure, dont nous ne savons encore que très imparfaitement où il nous conduira, mais dont nous pouvons être sûrs au moins qu'il nous posera des défis d'une grande originalité ! Sans doute, pourrions-nous évoluer vers une plus totale contrainte, vers une planification plus intégrale de tous les détails de notre vie - et alors peut-être les impératifs d'efficacité spécialisée seront-ils plus que jamais de mise. Mais il y a aussi bien des signes que nos contemporains souhaitent surtout une évolution vers une meilleure « qualité de vie », vers plus de

bonheur et de liberté. Alors il se pourrait que l'ensemble de la pratique musicale, de la pratique artistique (car nous n'allons pas oublier ce qui, dans notre enseignement, n'est pas musique au sens strict), s'oriente aussi vers des formes moins essentiellement consommatrices et reproductrices, vers une plus grande participation de tous aux joies de la création. Cette évolution me semble imposer deux facteurs importants; d'une part, l'éducation de chacun à la réflexion, critique et inventive, sur les modalités de sa vie - en ce qui nous concerne, de sa pratique musicale; et d'autre part, l'accent mis beaucoup moins sur l'individualisme, sur le vedettariat et la compétition, que sur la coopération, le dialogue et le partage. Cela suppose aussi de nouvelles orientations pédagogiques, basées davantage sur le travail en équipes, les échanges bilatéraux ou multilatéraux, etc. Toutes ces exigences nouvelles (qui supposent, à mon avis, une part plus importante faite à ce qu'on appelle la « culture générale », mais à la condition qu'il s'agisse d'une culture non essentiellement livresque, d'une culture vécue au maximum), toutes ces exigences ne peuvent certes pas être requises au détriment des savoir-faire traditionnels, instrumentaux et autres. C'est là une question de dosage et de distribution des matières, mais on peut se demander si une plus grande lucidité ne permettra pas une acquisition accélérée des habiletés pratiques ?

C. ALLOCUTION LORS DE LA REMISE DES INSIGNES DE DOCTEUR HONORIS CAUSA à L'UNIVERSITE DE METZ (22 MAI 1981)

Henri Pousseur défend ici la thèse qui lui est chère d'un rapprochement de la pratique musicale avec la réflexion et la recherche universitaires.

... Faut-il rappeler à un auditoire comme celui-ci que dans un passé point tellement éloigné, la musique était encore considérée - à côté de l'astronomie ou de la rhétorique, des mathématiques ou de la médecine - comme l'une des disciplines majeures de l'esprit, d'un esprit soucieux de projeter une action bé-

néfrique dans le monde naturel et dans la société humaine.

Au cours des derniers siècles, pour des raisons historiques qu'il serait trop long de chercher à élucider ici, notre art s'est de plus en plus contenté (a sans doute été forcé de se contenter) d'une fonction de divertissement, d'ornementation, tout au plus de délectation sentimentale privée. Et si une branche importante de la création musicale a certes continué à défendre, et même à développer les pouvoirs les plus pénétrants du langage musical, on peut dire que ce fut de manière relativement clandestine, en s'opposant au rôle dans lequel voulait officiellement la confiner l'ordre régnant - et en dehors des institutions où se cultivaient les formes les plus élevées de la pensée humaine.

Au vingtième siècle, cette tension a incontestablement atteint un point culminant, mais en même temps, la conscience des capacités de la musique à être un outil efficace de découverte de la vérité, de modulation de la sensibilité collective par elle-même, d'exploration de l'imaginaire et de ses contributions indispensables à la connaissance du réel, s'est réexprimée en toute clarté, non seulement chez les musiciens eux-mêmes, mais aussi chez des penseurs aussi indépendants qu'Ernest Bloch ou Henri Lefèvre, Adorno ou Illya Prigogine. Des voix nombreuses et autorisées se sont ainsi élevées pour exprimer avec force l'urgence d'une réintégration de l'activité et de la réflexion musicales, non seulement au programme d'éducation des enfants depuis le plus jeune âge, mais jusque dans les champs de recherche et de constitution de la pensée philosophique et scientifique la plus évoluée. Je suis persuadé pour ma part de l'utilité d'une telle collaboration, à une époque où nos sociétés sont à la recherche d'une nouvelle compréhension, d'une nouvelle maîtrise de leur destin : la musique leur offre des terrains d'expérimentation, des modèles, réduits mais pertinents à toutes sortes de niveaux, et dont la pratique ne peut leur être que profitable.

D. PROPOSITIONS POUR UNE PEDAGOGIE MUSICALE

(Quel enseignement musical pour demain ?)

Chargé en 1984 par le gouvernement français de la

mission d'élaborer les bases de l'Institut de pédagogie musicale à installer au Parc de la Villette, à Paris dans la nouvelle Cité de la musique, Henri Pousseur organise à Cannes en 1985 et 1986 deux colloques internationaux sur le thème : « Quel enseignement musical pour demain ? » ainsi qu'un colloque à Colchester en 1985 sur le thème « Conservatoires et musiques exclues ». Le texte suivant est emprunté au document introductif adressé à tous les participants avant le premier colloque de Cannes. (Henri Pousseur y énonce de manière concrète ses objectifs pour différents niveaux d'enseignement).

Aux alentours de 1968 (un millésime qu'il paraît difficile de ne pas mettre en épingle dans un contexte comme celui qui nous occupe) sont apparues ou plutôt se sont répandues des préoccupations et même des injonctions pédagogiques qui plongeaient leurs racines dans des passés parfois nettement plus lointains. En réaction souvent fort vive (pour ne pas dire violente) contre des « ordres » et « disciplines » dont la stérilité n'avait effectivement cessé de croître, l'accent fut mis d'une manière parfois unilatérale, et surtout simpliste, sur la notion de créativité, avec ses divers corollaires (plus ou moins faciles à appliquer de manière justifiée) d'initiative, de participation et même de spontanéité. Si je reste porté pour ma part à considérer ces *objectifs* comme excellents, comme relevant précisément de ce bonheur et de cette liberté que ci-dessus j'ai définis comme les biens ultimes, il ne me semble presque pas nécessaire de rappeler combien de faux-pas, combien d'erreurs aux conséquences parfois désastreuses à long terme ont résulté de la mise en oeuvre inconsidérée de ces slogans : la prise de conscience (d'ailleurs plus toute récente) de ces abus s'est tellement généralisée que beaucoup ont comme on dit « jeté l'enfant avec le bain » et sont retombés dans les excès inverses, ont purement et simplement réintégré les anciennes sécurités, aussi éculées soient-elles. Pourtant il me paraît clair que les déviations étaient nées de la méconnaissance d'une autre vérité ci-dessus remémorée : celle de la complémentarité de principes et de valeurs seulement antagonistes en apparence : c'est pour avoir cru possible, voire nécessaire de développer une créativité *sans culture*, une initiative et une participation que ne précédaient nulles préparations, une spontanéité entièrement privée d'armes qu'on a été

conduit parfois aux plus graves déconfitures.

Il faut, j'en suis sûr, affirmer l'utilité, ou la nécessité impérieuse des disciplines, des ordres, codes et formalisations, mais toujours comme moyens comme *outils* dans les mains et au service d'une volonté créatrice, aussi libre que possible, à la liberté aiguillée précisément par la maîtrise de ces auxiliaires (et sans oublier toutefois qu'une certaine forme de virtuosité peut considérablement assécher la veine inventive et l'intuition juste, et qu'une relative maladresse, même volontaire, lui est alors encore préférable, qu'elle peut parfois être source de plus d'authenticité !) Il faut, je le répète, souhaiter l'assimilation d'un maximum d'expérience transmise, dans toute la mesure où elle peut l'être (transmise aussi bien qu'assimilée) c'est-à-dire en insistant sur la part indispensable du vécu (ou pour le moins du revécu), car il paraît clair que cette transmission-assimilation ne peut jamais être qu'une strate partielle parmi d'autres de la constitution des compétences, qu'elle ne peut que compléter et alimenter la fondamentale onto- pour ne pas dire auto-génèse de celles-ci.

Si les temps modernes ont mis en matière culturelle de plus en plus l'accent sur la notion d'originalité, on n'oubliera pas que les cultures traditionnelles (dont on a d'autant mieux redécouvert les valeurs qu'on les saisit maintenant dans leur pluralité relativisante) plaçaient bien plus haut la notion d'*imitation*, faisant en quelque sorte confiance à la vie pour assurer la continuelle régénérescence (c'est-à-dire aussi transformation) de modèles soigneusement voire religieusement préservés; laquelle transformation n'était donc jamais fiévreusement recherchée pour elle-même. Certains penseurs tout à fait contemporains posent sérieusement la question d'une réactualisation et revalorisation de cette « mimesis ».

Il est vrai que les processus proprement « révolutionnaires », que les bouleversements radicaux et brutaux ne devraient être appliqués qu'en dernière extrémité et en désespoir de cause, car ils amènent presque toujours avec eux une part de destructions dommageables, qu'il est difficile de mettre en balance avec ce qu'elles apportent éventuellement de bénéfique. Dans bien des cas, il faut sans doute leur préférer une infatigable obstination dans la transformation graduelle, plus lente mais peut-être aussi

plus sûre et sûrement moins meurtrière.

Symétriquement, s'il est vrai qu'il faut reconnaître la nécessité et même la vertu « révolutionnaire » de la conservation (de tout ce qui n'est pas à rejeter mais pourra fort utilement servir au sein d'un ordre ré-équilibré), il faut aussi que la notion de stabilité qui s'y attache soit toujours celle d'une stabilité *dynamique*, non seulement garante de continuité mais aussi capable de la suffisante, parfois de l'énorme adaptation nécessaire ! Faut-il rappeler enfin (mais pas du tout au titre de conclusion !) les propositions de Mircea Eliade qui, dans « Le Mythe de l'Éternel retour », montre que l'idée d'un progrès linéaire est une idée récente, remontant tout au plus à la conception judéo-chrétienne d'une finalité eschatologique de l'Histoire, tandis que toutes les autres cultures ont conçu, vécu, célébré et organisé le temps comme revenant perpétuellement sur lui-même ?

Mais ne s'agissait-il pas toujours, en tout cas, d'une spirale ou cycloïde plutôt que d'un cercle - et d'autre part, même la droite n'est-elle pas un arc-de-cercle de rayon infini ? Autrement dit, ne devons-nous pas nous préparer à accepter enfin la diversité et simultanéité de toutes sortes de conceptions, et nous armer pour rencontrer leur polyphonie, pour entreprendre l'harmonisation de celle-ci, toutes dissonances intégrées ?

Pratiquement ?

A la lumière de nos éventuels principes et en addition de ce qui aura pu être automatiquement déduit de ceux-ci, les propositions énoncées ci-dessus devraient probablement servir davantage de base ou du moins de point de départ à d'ultérieurs et (plus ?) utiles débats :

a) les activités d'éveil musical, qu'elles s'adressent aux petits enfants ou plus généralement à des débutants, même adultes, ne devraient jamais se limiter, par une volonté d'antithèse culturelle, à la manipulation ou tout au plus à la modulation de matériaux sonores bruts et de préférence bruiteux, selon des critères (s'il y en a) aussi éloignés que possible de toute structuration traditionnelle. Aussi peu formés qu'ils soient, les débutants, et même les très petits enfants disposent toujours déjà des rudiments d'une « langue maternelle musicale ». Ils ont baigné dès leur plus

jeune âge (sinon plus tôt cf. Kodaly) dans diverses ambiances musicales plus ou moins insistantes, parfois omniprésentes, et qui peuvent d'ailleurs varier beaucoup d'un sujet à l'autre (surtout si on se réfère à un éventail ethnique ou même seulement socio-culturel assez étendu). Partir de ces imprégnations, de leurs zones communes ou du moins d'hypothèses que l'on pourra faire à leur sujet, risque d'être bien plus fécond, plus direct et plus « rentable » pour une acculturation de base, et pourrait permettre un rapide dépassement des limites de ce « fond », une ouverture sur des découvertes plus larges.

b) En effet, il ne peut s'agir de se limiter à l'influence obsessionnelle et dictatoriale d'un idiome, souvent étroit (même lorsqu'il est « distingué »). On sait qu'au domaine linguistique proprement dit, celui qui ne possède qu'une langue, que sa langue propre, risque de la croire (même inconsciemment), de l'éprouver unique ou du moins centrale, et d'avoir beaucoup de mal à en assimiler, à en comprendre d'autres (et donc ceux qui s'expriment spécifiquement à travers elles). Tandis que si vous possédez déjà deux langues, de préférence de souches au moins quelque peu différentes, voici que s'ouvre le champ et que devient possible, bien plus facile, toute assimilation ultérieure. S'il faut éviter en éducation une trop grande dispersion de matières de départ, un trop grand éparpillement des centres d'attention, je crois qu'une polarisation sur au moins deux domaines quasi-contradictaires (qu'on s'efforcera cependant - ensuite ? - de médiatiser) ne peut être que profitable. Et puisque l'intérêt et le commerce pratique avec de nouvelles sonorités et de nouvelles possibilités d'organisation structurelle joue effectivement un rôle important dans la sensibilité contemporaine, puisqu'il devrait contribuer à développer un type d'imagination probablement indispensable aujourd'hui, il me semble souhaitable - sans le considérer comme obligatoire - d'en recommander vivement la prise en considération, mais à la condition de mettre en oeuvre *tous les moyens d'élaboration grammaticale*, proposés par l'histoire récente, par les cultures extérieures à la nôtre, ou par les directions de recherche tout à fait actuelles, de manière à augmenter les chances d'une mise en continuité

avec les matières traditionnelles, qui resteront sans doute longtemps encore (surtout prises dans leur propre pluralité) l'alimentation de base dominante.

c) S'il me paraît impérieux d'insister sur les pratiques musicales collectives (pas seulement sur celles où l'individu est en quelque sorte absorbé par le groupe, ce qui peut avoir un utile effet momentané *d'entraînement*, mais aussi et peut-être surtout celles où il doit prendre la responsabilité d'assumer personnellement sa partie, parfois même en *résistant* à la sollicitation entraînée du milieu, en s'y opposant ou en l'infléchissant par des propositions originales, réelles ou fictives), il ne faut évidemment pas négliger la formation individuelle, qui sera à considérer la plupart du temps (sinon, de quelque façon, toujours) comme la préparation et l'alimentation de cette activité collective. Même celui qui après avoir manifesté des qualités exceptionnelles sera sélectionné et décidera de s'orienter vers une activité de *spécialiste* plus ou moins isolé - soliste, chef, créateur - devrait le faire moins dans une perspective de compétition et de « rentabilité » prestigieuse (même pour la communauté qu'il « représente », ce qui n'est certes pas à dédaigner !) que dans un souci d'étendre au maximum la pyramide des compétences coordonnées et de fournir à celle-ci des capacités exceptionnelles qui pourront jouer avec celles de tous les autres degrés (dont elles tirent d'ailleurs souvent nourriture et stimulation).

d) On s'efforcera donc de relativiser et de médiatiser les concepts de « professionnel » (lié à la notion de compétence technique) et « d'amateur » (lié à la notion capitale *d'amour* !), souhaitant qu'à l'intérieur des pratiques « amateur » se développent des compétences aussi professionnelles que possible (fussent-elles même très peu conventionnelles : c'est le soin et l'attention qui sont ici en cause !) et que symétriquement les pratiques professionnelles témoignent d'autant d'engagement et d'enthousiasme que celles, mêmes naïves, de la plupart des amateurs. De telle sorte que finalement le plus professionnel et le plus amateur puissent entrer en fructueux échange et dialogue, les relations, partiellement perpendiculaires, entre pratiques enfantines et

pratiques adultes (ou plus généralement entre les penchants de différentes générations) pouvant être considérées dans une perspective analogue. Enfin, considérant ces couples de fonctions, on souhaitera qu'aucun pédagogue ne soit démunie de pratique, séparé de l'activité productive, et que tout artiste performant soit mis de quelque manière à contribution dans l'entreprise formatrice, bref que la pédagogie soit le plus possible *branchée* sur la pratique créatrice dans tous les sens du terme (y compris interprétation, exécution, voire reproduction au sens strictement délimité).

- e) Les pratiques vocales sont évidemment celles où l'acte de reproduction musical est le plus intimement incorporé à l'individu, à son appareil d'action, de perception et de conscience. Elles sont immédiatement suivies par les pratiques corporelles, où le sujet même à travers quelque outil intermédiaire, est le plus sensiblement en contact avec le son, son émission et sa modulation. On affirmera donc, dans cet ordre, leur prééminence formatrice et le souhait de leur pratique fondamentale et centrale.

On n'oubliera pas pour autant que l'humanité cultivée et cultivante n'a cessé de créer des outils (pour nous, les instruments) comme prolongation de ces gestes immédiats, et que même les machines les plus nouvelles et apparemment les plus autonomes peuvent être conçues conformément à ce schéma : je suis persuadé que c'est quand une conscience et une intention se manifestent en leur centre (tout en exploitant éventuellement au maximum les résistances et potentialités propres dont elles témoignent comme toute matière même maîtrisée) qu'elles fonctionnent de la manière la plus productive.

On ne devrait donc pas refuser que certains praticiens, même en formation, sautant les échelons préalables, s'installent immédiatement à un niveau technologique plus avancé, qu'il soit de type instrumental traditionnel ou de type électronique et informatique tout à fait contemporain, étant entendu qu'il faut favoriser alors l'établissement d'un rapport aussi étroit et aussi finement contrôlé que possible entre conscience et sensibilité d'une part, outillage et matières traitées de l'autre.

- f) On devrait donc, selon moi, stimuler simultanément le développement et l'étude des pratiques technologiques les plus avancées (aussi à des fins didactiques) et le soigneux entretien, voire la redécouverte de procédures beaucoup plus « écologiques » (musique verte, brute, pauvre et tout ce qui peut être imaginé, se rappelant par exemple que dessiner de la main gauche peut être pour le peintre droitier la manière de faire surgir des contenus particulièrement « sauvages », vierges et éventuellement essentiels !).

Toutes les zones intermédiaires ou mixtes (dont celle des pratiques « habituelles ») devraient d'ailleurs permettre une *circulation* au cours de laquelle même ces procédures extrêmes pourront s'éclairer et s'éduquer mutuellement. Certains sujets choisiront de se concentrer sur une zone partielle et de l'approfondir au maximum, d'autres de plutôt travailler à la communication entre régions diverses et séparées, les plus doués pouvant peut-être à la fois *réunir et creuser* (et la possibilité de s'intéresser à un seul point, d'une manière apparemment superficielle, ne devrait d'ailleurs à la limite pas être exclue de l'éventail des libres choix et des disponibilités - surtout lorsqu'il s'agit de pratiques « amateur » !).

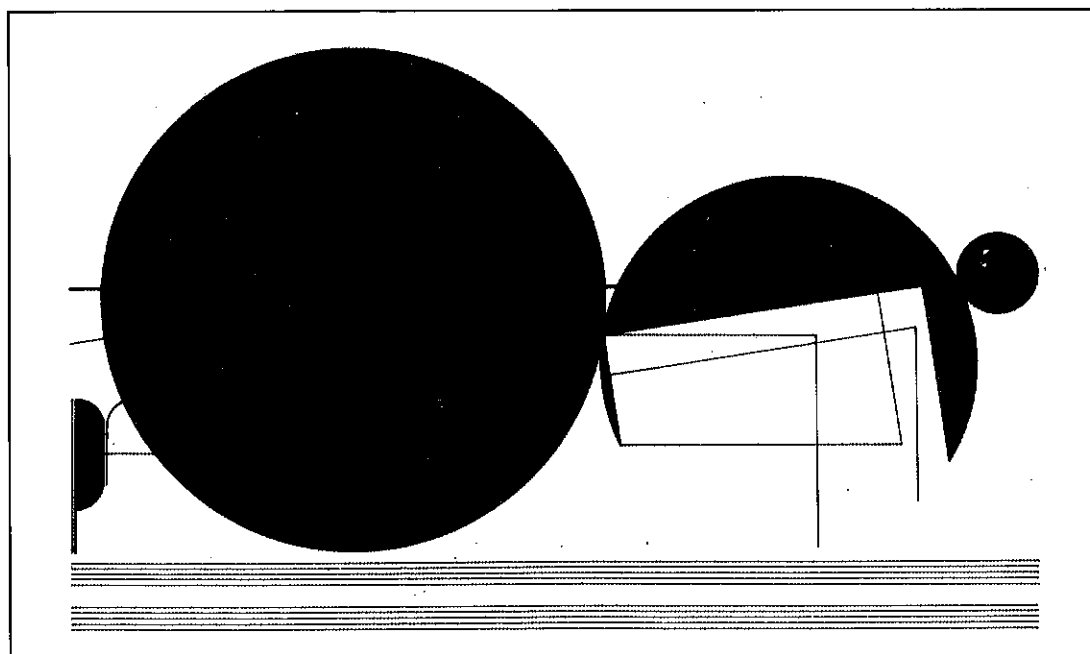
A côté des formes d'éducation ou d'instruction bien organisées, voire réglementées (qu'elles ne le soient pas, de grâce, de manière trop coercitive !), il me paraît donc souhaitable de ne pas réprimer, voire même d'aider autant que possible des types de formation plus inhabituelle, plus marginale, y compris des apprentissages « sur le tas ». Intégrés de quelque façon aux circuits collectifs pluralistes, ils devraient non seulement en retirer des avantages culturels qu'on ne doit pas leur refuser, mais aussi apporter une « note » qui sans cela pourrait bien nous faire défaut.

- g) Une autre crispation qu'il me semblerait bien souhaitable de détendre c'est celle qui concerne les *oeuvres et le respect* qu'on leur devrait. Les chefs-d'oeuvre, comme messages fortement élaborés, qu'il serait indispensable de préserver d'altérations abusives pour pouvoir en transmettre les contenus riches et irremplaçables, sont heureusement largement à l'abri sinon totalement indépendants des outrages qu'une réalisation irrespectueuse peut leur faire subir : il sera

toujours possible de les reprendre et d'en donner une interprétation plus adéquate, qui montrera d'elles un meilleur visage. Après tout, c'est leur nature même, de « soft-ware », de programme purement *idéal*, qui à la fois les rend vulnérables au niveau de leur réalisation (une improvisation pure ne connaît évidemment pas les mêmes dangers), mais aussi parfaitement protégées en ce qui regarde les conditions conceptuelles de celle-ci. En fait, même très détaillées et précises dans leur notation, ou du moins dans les traits déterminants fixés par celle-ci, et même si des conventions orales viennent les compléter, elles ne fournissent jamais une information complète sur ce que l'on peut en faire, et se prêtent donc (un peu d'observation des pratiques interprétatives nous l'apprend) à des considérables variations, à un vivant commerce avec leurs potentialités inachevées et à une part réelle d'intervention créatrice « ajoutée ».

Ceci admis, pourquoi ne pas en tirer toutes les conséquences, retrouver des attitudes et des

comportements bien plus répandus, plus courants et naturels par le passé (arrangements, adaptations, transcriptions...), et se permettre, à partir de la matière la plus caractéristique des oeuvres, tout un travail d'extraction d'exercices divers, de possibilités partielles ou simplifiées (à moins qu'elles ne soient ajustées à de nouveaux besoins et à de nouvelles possibilités) ? Pourrait ainsi se reconstituer un *flux de langage* dans lequel les oeuvres respectées, le plus fidèlement et intégralement réalisées, représenteraient des foyers de grande énergie, dont rayonneraient et se diffuseraient toutes sortes d'ondes de modulation musicale plus ou moins identifiables, entrant dans des processus d'*intermodulation* fort intéressants, atténuant leur reconnaissabilité jusqu'à rejoindre, tout en les nourrissant très utilement, les domaines de l'improvisation la plus libre, qui ne serait donc plus le contraire des codes formalisés mais un état spécial de ceux-ci, momentanément particulièrement fluide. On y trouverait une contribution à l'indispensable nouvelle *pédagogie de l'invention*.



Cornelius Cardew, *Treatise*

2.

Pratiques nouvelles et pédagogie

Formalisation de structures musicales, modélisation informatique de partitions et pédagogie de la musique contemporaine.

Compositeur, ingénieur,
directeur du Centre de
Formation-Développement
en Analyse Musicale.

Musique, informatique,
formalisation, modélisation.

L'interpénétration croissante des connaissances scientifiques et de l'activité musicale, due en grande partie au développement spectaculaire des technologies de l'information, et en premier lieu de l'informatique, est en train de modifier les modes d'approche et la compréhension de la musique, au niveau de sa conception comme de sa réalisation.

L'ordinateur individuel offre au compositeur et à l'analyste, comme à beaucoup de spécialistes d'autres activités humaines, des moyens techniques sophistiqués d'assistance; on peut imaginer qu'il jouera un rôle de plus en plus important dans la pédagogie de la musique, et en particulier de la musique contemporaine, dans la mesure où les techniques qu'elle utilise font appel à des notions complexes. La notion de station de travail informatique du compositeur n'est plus seulement une hypothèse, et il est à prévoir qu'une station de travail pour musicologues et analystes en sera une variante naturelle, à condition qu'apparaissent les outils logiciels fiables sans

lesquels aucune application n'a de chances de se généraliser.

D'autre part, le concept de modèle, longtemps référé aux arts visuels, s'est imposé au début du 20ème siècle dans la démarche scientifique comme instrument de description du réel (Pahaut, 1991); ce n'est que plus récemment qu'il s'est fait jour dans les préoccupations des musiciens (1) (Vecchione, 1991).

La partition comme objet d'analyse

Comme on le sait, la tradition de la musique occidentale est fondée sur un découpage entre les moyens de production du son et l'organisation du langage; même depuis le développement des instruments synthétiques, la plus grande partie de la production musicale continue à fonctionner à partir d'une distinction nette entre ces deux niveaux. C'est la musique dite à l'origine « concrète » qui a remis la première en question cette séparation; mais une démarche complémentaire s'est faite jour chez les instrumentistes, avides de découvrir des utilisations

nouvelles des instruments traditionnels, et la découverte des multiphoniques et plus généralement des sons inharmoniques a favorisé l'étude physique des fonctionnements complexes ou instables de la colonne d'air et des matériaux vibrants. Une connaissance plus fine de la composition et de la dynamique de l'onde sonore a suggéré notamment aux compositeurs de l'école dite « spectrale » d'utiliser ces données comme fondements de leurs constructions, ce qui pose des problèmes accrus de notation ou de repérage.

Mais le principe de la notation symbolique sous forme de partition n'en reste pas moins à l'heure actuelle le principal moyen de communication entre compositeurs, instrumentistes et professionnels de la musique en général, au prix de l'usage croissant de symboles nouveaux, parfois spécifiques à une oeuvre, voire de commentaires détaillés. On assiste même au développement d'un effort de recherche significatif par les spécialistes de la musique électro-acoustique pour définir une notation susceptible de jouer, jusqu'à un certain point, le rôle d'une partition (Besson, 1991).

Dans la mesure où le traitement informatique nécessite une saisie et un traitement de données, un tel support reste indispensable. Même si l'on peut envisager de traiter à la fois la production de l'onde sonore et la mise en ordre de ses caractéristiques dynamiques dans une composition, les outils mathématiques pour représenter un son ou un assemblage formel sont d'ordres différents.

On se limitera donc ici à introduire la démarche de formalisation d'une partition, selon quatre étapes :

- la formalisation des composantes de l'espace-temps musical, considérant chaque occurrence sonore (la note dans le langage traditionnel) comme un événement : il s'agit là du choix d'un codage des données;
- la formalisation des matériaux, entendus comme les éléments de préstructuration, d'une oeuvre, d'une famille d'oeuvres, d'un style, d'une époque etc. Ce sera par exemple la structure des échelles de hauteurs utilisées (pouvant être liée au fonctionnement d'un système, en premier lieu le système tonal pour les oeuvres de l'ère classique, mais aussi notamment le système partiellement défini par Messiaen à partir de ses modes à transpositions limitées). On peut remarquer à ce pro-

pos que la plus grande partie des études à caractère analytique se cantonnait jusqu'à un passé récent à cet aspect des structures.

- La formalisation des processus, qui s'attache à décrire le fonctionnement syntaxique au niveau de la séquence ou de la phrase, considérée comme une composante de la forme globale.
- La modélisation proprement dite, qui a idéalement pour objet de reconstruire la partition dans sa totalité à partir de l'articulation de processus formels explicites.

Nous allons reprendre chacun de ces points plus en détail.

Formalisation des composantes de l'espace-temps musical

Pour manipuler aisément des symboles représentant les événements de la réalité musicale, il a été nécessaire dans un premier temps de revenir aux fondements élémentaires de l'écriture musicale, et en premier lieu au découplage des paramètres qui décrivent un son. Il s'agissait, comme l'ont montré et mis en pratique Jannis Xenakis (1963) et Pierre Barbaud (1966), de choisir les notations formelles les plus appropriées.

L'idée de base est de représenter l'espace-temps musical à partir d'une discrétisation des données qui représenteront l'événement musical isolé. La description se fera dans un espace géométrique multidimensionnel du type cartésien. Chacun des axes est réservé à l'une des grandeurs numérisées dont on voudra rendre compte, notamment :

- la hauteur (supposée stable et repérable par une seule donnée);
- l'instant d'occurrence, c'est-à-dire la date de début de l'événement prise par rapport à une origine;
- la durée totale de l'événement, prise à partir de son début; il est important de noter que cet axe, bien que décrivant une donnée temporelle, est distinct du précédent;
- l'énergie moyenne d'émission (l'intensité du signal, arbitrairement repérée par ses rapports avec les autres sons voisins au moyen d'une échelle discrète, le repérage de valeurs absolues restant illusoire dans ce domaine);

- le mode d'établissement du son, spécifié conventionnellement par les divers types d'attaque spécifiques à une famille d'instruments;
- éventuellement d'autres données spécifiques à une oeuvre.

Chacun des événements, représenté par un n-uple de valeurs, est rattaché à une source d'émission donnée, que l'on considérera comme une « voix généralisée »; en effet, cette notion pourra être attachée aussi bien aux émissions distinctes d'un même instrument polyphonique à clavier (qui pourront correspondre ou non à chacune des mains, à la décision de l'opérateur), qu'à celles de sources sonores considérées comme produisant un timbre spécifique.

On peut remarquer ici que cette distinction ouvre théoriquement la porte à la description de phénomènes sonores à partir de leurs composantes (par exemple leurs partiels).

Une telle description est adaptée à la saisie informatique de partitions comme un travail formel du compositeur. Elle correspond aux principes d'un logiciel, le Morphoscope, dont l'utilisation actuelle est orientée vers l'analyse, mais dont les développements pourront répondre à d'autres utilisations, dans le cadre d'un poste de travail à orientations musicales diverses; on verra plus loin qu'il pourrait notamment jouer un rôle significatif dans le domaine de l'assistance à la pédagogie musicale.

abstraits pour formaliser les « matériaux » du langage musical sont à notre portée : outre l'utilisation de la théorie des ensembles et de la théorie des groupes (Barbaud, op. cit.), la théorie des cribles (Xenakis, 1976) nous offre avec l'application des classes de résidus le moyen de formaliser toute suite croissante (bornée ou non) d'entiers positifs, laquelle (sans entrer dans le détail des théories mathématiques) constitue un crible. Ces outils s'appliquent en premier lieu aux deux grandeurs contraignantes du langage traditionnel, hauteurs et durées. Il suffit de rappeler (Fig.1) la forme compacte de description des modes à transpositions limitées (MTL) répertoriés par Olivier Messiaen (1955). On trouvera d'autres exemples de formalisation d'échelles de hauteurs modulo-n, n pouvant être aussi élevé que l'on veut, dans diverses publications (Riotte, 1990, 1991). Il va de soi que de telles représentations formelles s'appliquent aux agrégats de hauteurs (accords) comme aux échelles proprement dites, dont ils constituent des sous-ensembles. En particulier, dans le domaine post-tonal où l'octave reste une base structurelle - celui pour lequel Allen Forte a construit son répertoire exhaustif d'accords modulo-12 (Forte, 1973) - la représentation graphique des accords sur le *cadran chromatique* (Fig. 2) est un instrument précieux à la fois pour l'analyse et pour la pédagogie. En effet, le polygone qui visualise un accord « réduit » est aisément recon-

1er mode:	$M_1 = 2_k$	$k = 0, 1$	2 transpositions
2ème mode:	$M_2 = 3_k \cup 3_{k+1}$ (indices mod.3)	$k = 0, 1, 2$	3 transpositions
3ème mode:	$M_3 = 4_k$	$k = 0, 1, 2, 3$	4 transpositions
4ème mode:	$M_4 = 6_k \cup 6_{k+1}$ (indices mod.6)	$k = 0, 1, \dots, 5$	6 transpositions
5ème mode:	$M_5 = 3_k \cup 6_{k+1} \cup 6_{k+2}$ (indices mod.6)	$k = 0, 1, \dots, 5$	6 transpositions
6ème mode:	$M_6 = 2_i \cup 3_j$	$i = 0 \quad j = 1, 3, 5$ $i = 1 \quad j = 0, 2, 4$	6 transpositions
7ème mode:	$M_7 = 6_k$	$k = 0, 1, \dots, 5$	6 transpositions

Figure n° 1

Formalisation des 7 modes à transpositions limitées (MTL) répertoriés par Olivier MESSIAEN

Formalisation des matériaux

Une fois choisi le type de représentation des données présentes dans une partition, les instruments

naissable dans ses diverses figurations (transpositions, renversements) et met en évidence ses éventuelles symétries (relations d'isométrie). La principale limitation de ce mode de description tient à sa

réduction à l'octave; au cas où il est nécessaire de rester au plan des hauteurs réelles, il est toujours possible de revenir à une représentation linéaire.

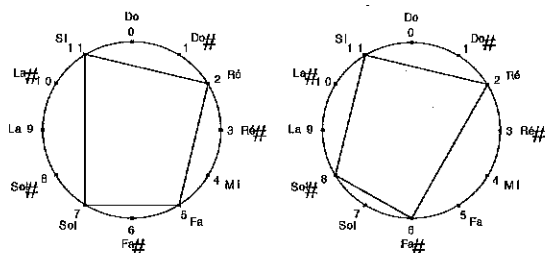


Figure n° 2

Représentation d'un accord et de son renversement transposé sur le cadran chromatique

La formalisation d'occurrences de durées est possible à partir de la même famille d'instruments abstraits (Riotte, 1991); elle permet d'exprimer sous forme abstraite une polyrythmie à partir de matériaux formels réduits à un choix judicieux de nombres entiers.

Quant à l'organisation des timbres, on a vu ci-dessus qu'elle se réduisait à une mise en ordre des sources, soit au moyen de relations ensemblistes tant que l'on considère un instrument (réel ou synthétique) comme une entité isolée et stable, soit par un traitement analogue à celui des cribles si l'on entre dans la structure harmonique du son (Assayag *et alii*, 1982).

Les autres paramètres (2) sont formalisables soit par application à un ensemble arbitraire de symboles (attaques), soit par l'intermédiaire d'une relation d'ordre (intensités).

Il existe d'autres formalismes utiles pour spécifier des «idées» de cellules (hauteur et/ou durées) jouant le rôle d'invariants dans une oeuvre déterminée; je citerai la représentation par *profil*, fondée sur

la relation d'ordre large (s). On en donne un exemple (Fig. 3) dont la signification intuitive est immédiate quand il est appliqué aux hauteurs.

Formalisation des processus

On a vu que toutes les démarches qui tendaient à mettre en correspondance des paramètres spécifiques du discours musical dépassaient de ce fait le rôle de mémoire dévolu à la partition, pour entrer dans celui des structures.

Mais il arrive constamment qu'au-delà de cette préstructuration du sous-espace des hauteurs, ou plutôt à l'intérieur de celle-ci sont exploitées d'autres régularités locales qui affectent la séquentialité mélodique; tous les musiciens connaissent les marches d'harmonie et les imitations (appliquées notamment à des profils) qui sont la forme élémentaire de processus automatiques, d'algorithmes.

Ce second stage d'organisation se retrouve aussi bien dans d'autres formes de langages non tonaux;

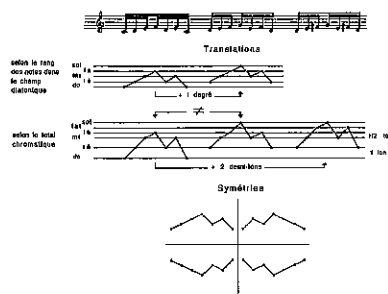


Figure n° 3

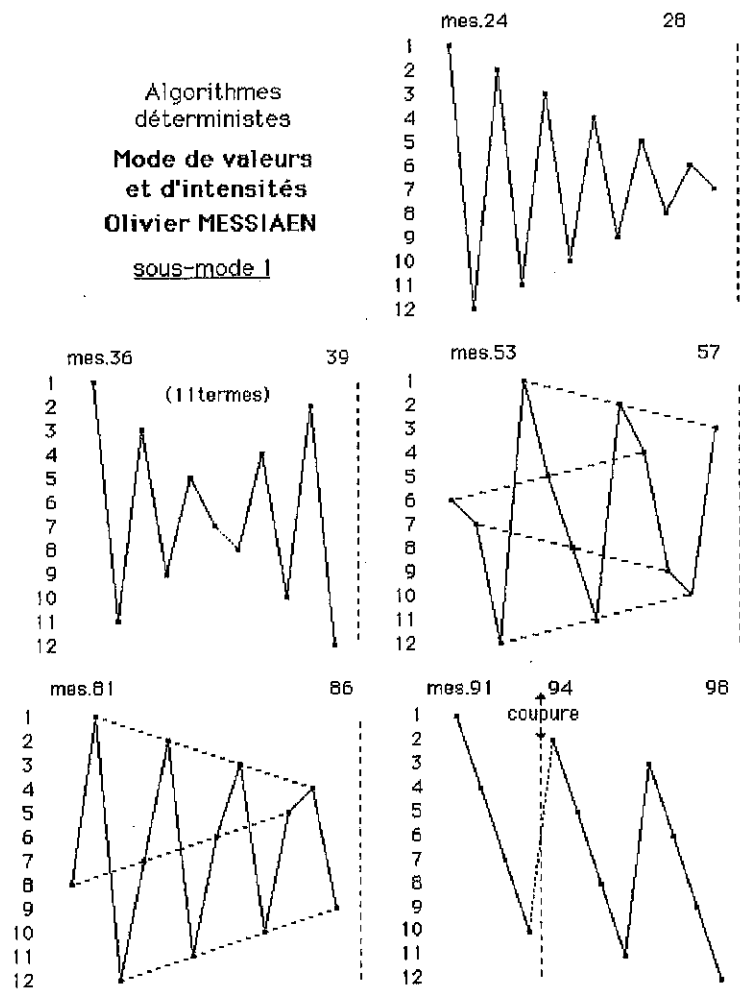
Opérations usuelles sur un profil mélodique (profil initial de la 1^{ère} Invention à 2 voix de J.-S. BACH)

on en trouvera des exemples nombreux dans Messiaen; l'une des organisations qui lui est familière est la prédéfinition de champs de hauteurs fondés sur des MTL et d'invariants rythmiques (souvent non-rétrogradables, c'est-à-dire construits sur une symétrie en miroir «vertical» - temporel). A l'intérieur de chaque champ se développe une séquence d'accords elle-même munie d'une période propre; l'application d'un processus « hauteurs » sur un processus « durées » engendre la partie prévisible du discours.

Mais on pourrait aussi caractériser les composantes hors temps de certaines oeuvres de Webern sous une forme analogue : voir par exemple le champ de hauteurs symétrique induit par la structure en canon

de la 2ème pièce des Variations Op. 27 (Mesnage & Riotte, 1989, Riotte 1990); dans ce cas, le champ de hauteurs résulte de l'organisation à la fois sérielle et canonique.

Dans le sous-domaine des dates, la formalisation par les cribles mentionnée plus haut fournit un moyen d'approche général; des organisations locales beaucoup plus contraignantes peuvent venir s'y insérer. Je citerai un seul exemple : celui des algorithmes cachés fondés sur les durées dans le Mode de valeurs et d'intensités (Fig. 4) : dans ce cas, c'est la loi de production des durées (3) qui s'impose aux autres paramètres, chaque événement étant un quadruple (hauteur, durée, attaque, intensité).



Les nombres correspondent aux durées (en triples croches) des événements du sous-mode supérieur.

Figure n° 4

On peut même découvrir des modes de production réguliers de paramètres qualifiants; voir l'organisation des coups d'archets dans la 2ème pièce pour quatuor de Stravinsky (Mesnage & Riotte, 1988).

Toutes les observations qui précèdent tendent à montrer les moyens aptes le cas échéant à décrire de manière exhaustive et sous une forme condensée des sections entières d'oeuvres. La démarche choisie consiste bien à partir des fondements élémentaires de l'organisation musicale, et à remonter progressivement aux niveaux supérieurs; l'avantage en est que l'investigation, lorsqu'elle se heurte (parfois provisoirement) à une impossibilité, induit à poser les problèmes de forme globale.

Modélisation de partitions

C'est dans l'esprit de ce qui précède que nous avons été amenés à tenter l'expérience de la formalisation exhaustive de partitions, et c'est à ce niveau que nous avons réservé le terme de modélisation, pour souligner sa spécificité, de même que sa difficulté essentielle.

Le principe de reconstruction consiste à employer les instruments mathématiques destinés à décrire la prévisibilité maximale d'événements discrets, c'est-à-dire la répétition régulière, la périodicité. C'est l'attitude employée par les physiciens et mathématiciens appliqués pour construire leurs modèles de réalité.

Chercher à décrire une partition avec les outils de la prévisibilité absolue pourrait être considéré comme une gageure. Et de fait, il est hautement probable que certaines partitions nécessiteraient, pour en définir un modèle, une description beaucoup plus floue.

Nous avons au moins un repère concret, fourni par l'exposé de la conception des musiques stochastiques, markoviennes ou libres, de Xenakis (1963). Une oeuvre comme Achorripsis par exemple, telle qu'en est décrite sa conception, répond à un « modèle général » défini par l'ensemble des lois de répartitions stochastiques (hauteurs, durées) énoncées par l'auteur. Il serait théoriquement possible, à travers un logiciel spécialisé, de recalculer chaque fois une répartition nouvelle des nuages de points qui répondent aux paramètres choisis, et d'en obtenir une variante conforme au modèle.

On a compris, à travers cet exemple, ce qui sépare la conception de la simulation. Les « règles » retenues pour concevoir la forme peuvent être considérées comme nécessaires, mais non suffisantes. Un nuage de points musicaux est-il formellement équivalent à un autre nuage répondant aux mêmes répartitions statistiques? Xenakis lui-même a rappelé que la validité des lois de répartition stochastiques était limitée aux nuages formés d'un grand nombre d'événements ponctuels. Dès que les événements se raréfient suffisamment pour que l'attention puisse se fixer individuellement sur chacun d'eux, on se trouve dans un autre mode de fonctionnement que l'on peut qualifier de déterministe; c'est ce mode d'approche que j'ai expérimenté en transformant une très courte pièce, le n° 39 des Mikrokosmos de Bartok en un automate fournissant un nombre limité de solutions, toutes proches les unes des autres, parmi lesquelles figure la solution de Bartok (Riotte 1980).

Il ne s'agit pas de prétendre qu'une telle description correspond à la conception consciente de Bartok lui-même, ni même d'affirmer qu'un tel automate est le seul possible en fonction du texte (plusieurs modèles peuvent décrire une même partition) mais de montrer qu'une analyse poussée d'un langage fondé sur un alphabet réduit peut mettre en évidence au moins les types de choix qui découlent des partis pris initiaux du compositeur. Le dernier pas dans cette voie consiste à décrire exhaustivement et de manière univoque une partition complète, ce que nous avons fait à plusieurs reprises (Mesnage & Riotte, 1988, 1989, 1990, 1991), en choisissant des partitions conçues sur un seul principe organisateur (monostructure) chez J.S. Bach, Stravinsky, Messiaen, Webern.

Les compositeurs et leurs modèles

Comme tous les créateurs qui ont un fonctionnement au moins partiellement spéculatif, les compositeurs, lorsqu'ils entament la mise en chantier d'une oeuvre (et parfois bien avant) s'en font une représentation mentale. Elle peut être totalement implicite, symbolique, subjective ou au contraire destinée

à préciser certaines données objectives (proportions globales, structure et modes de transformation des matériaux, champs et trajets harmoniques, etc), mais dans toutes les situations intermédiaires, elle servira de guide lors de l'élaboration de l'oeuvre, quitte à se modifier à mesure en se précisant.

Depuis le début du siècle et le dépassement du système tonal, certaines bases nouvelles ont été partiellement explicitées : échelles à symétries internes (Bartok, Scriabine, Messiaen), matériaux fondés sur la notion d'ordre dans une totalité (sériels et post-sériels), structures symétriques dans l'espace et dans le temps (Webern, Messiaen), structures fondées sur des périodicités premières entre elles aboutissant au combinatoire à partir du répétitif (Stravinsky, Messiaen, Ligeti), plasticité des formes (Boulez, Stöckhausen), les innovations se sont traduites par le maniement sous-jacent de relations numériques entre nombres entiers, ou de notions plus floues liées soit au hasard, soit à une approximation du continu.

Après avoir longtemps emprunté leurs modèles à d'autres démarches de plus en plus diversifiées : la rhétorique, les mythes, le récit, les analogies, les compositeurs en sont venus aux modèles dont les fonctionnements relevaient d'une manière ou d'une autre d'une description dynamique (fonction du temps) en les exposant soit pour leur pouvoir métaphorique, soit à partir de véritables transcodages. La nouveauté des concepts, ou au moins l'extrapolation de notions connues ont amené plusieurs d'entre eux à décrire leur démarche, à créer des moyens de conceptualisation ou à les emprunter à d'autres disciplines, parmi lesquelles les mathématiques.

Même dans le cas où cette exploitation reste intuitive, le fonctionnement mental est du même ordre : rappelons les produits de permutations employés par Messiaen dans *Ile de Feu* (Riotte, 1987). Un début de conceptualisation est nécessaire, ne serait-ce que pour explorer le champ des possibles et des limitations qui en découlent, dans ce cas particulier le nombre d'opérations permis avant de retomber dans l'ordre absolu (4).

L'intervention de l'informatique rendait inéluctable une intensification de ces efforts d'explicitation, en y ajoutant une contrainte supplémentaire, celle de la cohérence des champs d'investigation, au sens logique du terme.

Un logiciel pour l'analyse et la pédagogie

Le Morphoscope est un logiciel conçu et mis au point par Marcel Mesnage (1991 a,b) à partir de nos premiers exercices communs de modélisation informatique de partitions déjà cités, eux-mêmes issus d'expériences personnelles antérieures, purement formelles celles-là. Cette précision a seulement pour but de souligner que l'origine de la démarche n'est pas l'utilisation de l'ordinateur, mais bien la mise en évidence des régularités, symétries et automatismes immergés dans le langage musical et d'exploitation des moyens mathématiques mis au point pour leur maniement, attitude analogue à celle du scientifique cherchant à analyser une portion isolée de la réalité du monde physique (Amiot, 1991).

A travers l'amplification et l'approfondissement des moyens offerts au chercheur par l'informatique, un logiciel d'analyse de la musique doit permettre d'exploiter les théories et techniques de calculs mises au point par des scientifiques, notamment pour l'analyse des séries temporelles d'événements (démographiques, économiques, sociologiques etc) représentés par des masses considérables de paramètres numériques.

A partir d'une saisie exhaustive des données, le Morphoscope établit une représentation abstraite de la partition dans un espace-temps multidimensionnel; grâce à des concepts comme le « graphe de déploiement » (dont on donne deux exemples élémentaires Fig. 5), il permet de rendre aussi compactes que possible, sous forme de séquences de données, les relations d'une quelconque composante musicale par rapport au temps, sans perdre d'information, c'est-à-dire en sauvegardant la réversibilité des opérations (capacité de restituer la forme initiale).

Le déploiement peut être utilisé aussi bien pour décrire une monodie qu'une polyphonie homophonique, et une comparaison des déploiements de mêmes composantes au long d'une oeuvre peut mettre en évidence (sous forme de graphes visualisés) des répétitives temporelles à tous les niveaux, les possibilités de regroupements étant récursives. A noter aussi que l'on peut tirer d'un déploiement les valeurs numériques qui permettront d'en utiliser en cas de besoin l'aspect statistique.



Représentation équivalente:
(P.H.D.(O.noire.ré 1.croche.mi 2.croche.do 3.noire.ré))

durées	noire	+	.	.	+
	croche	.	+	+	.
		0	1	2	3
hauteurs	mi	.	+	.	.
	ré	+	.	.	+
	do	.	.	+	.
		0	1	2	3

Figure n° 5

Graphes de déploiement hauteurs et durées d'un motif de gavotte de J.-S. BACH

Outre les moyens automatiques offerts pour analyser la structure des champs de valeurs des matériaux (hauteurs absolues ou relatives, dates, durées, intervalles, ou tout autre paramètre discrétisé), le Morphoscope a pour fonction principale de construire une segmentation d'un flux de données à partir d'emboîtements de déploiements élémentaires, c'est-à-dire l'un des buts essentiels de l'analyse musicale. Il s'agit bien d'un outil non directif : la segmentation obtenue dépendra des hypothèses de départ, et l'utilisateur devra en apprécier la qualité en estimant l'équilibre résultant entre les différents niveaux de diversité/ répétitivité de la formulation choisie (de la cellule élémentaire au découpage global).

Formalisation informatique et pédagogique de la musique du 20^{ème} siècle

Dans son état actuel, le Morphoscope (5) permet la saisie d'une partition dont l'écriture est traditionnelle. Cette restriction exclut pour l'instant l'ap-

proche analytique assistée des musiques électro-acoustiques (6).

A cette réserve près, son potentiel pédagogique est élevé, et en particulier pour l'enseignement de la musique (écrite) du 20^{ème} siècle.

Comme on l'a vu ci-dessus, il permet l'approche structurale des partitions à plusieurs niveaux :

- celui des échelles employées (tonalités, modes, MTL, échelles polyoctaviantes, etc)
- celui des matériaux et de leurs transformations (cellules, motifs, groupes, isométries, etc)
- celui des procédures de mise en oeuvre de ces transformations (algorithmes, processus déterministes, etc)
- celui de la segmentation
- celui de la modélisation proprement dite, partielle (phrase, section, aspects mélodiques, harmoniques) ou totale.

En ce qui concerne l'étape de la segmentation, il restera à définir des instruments plus raffinés qui nous permettent de généraliser la notion, étant entendu que les critères de segmentation n'ont pas de raison de coïncider totalement d'un paramètre à l'autre; il faudra donc mettre en lumière des hiérarchies et des inter-relations (7).

L'une des variantes originales de cette dernière étape est la recherche d'un « modèle général », qui peut être compris dans deux acceptions :

- modèle abstrait de haut niveau provenant de l'interpolation de modèles singuliers pour une famille d'oeuvres (L. Schnapper, 1991);
- modèle paramétrique (ou automate) fournissant une famille de solutions parmi lesquelles la « solution de l'auteur ».

J'ai évoqué plus haut (à propos d'Achorripsis de Xenakis et du Mikrokosmos n° 39 de Bartok) le principe de cette forme particulière de modélisation.

Quant au mode d'approche permis par le logiciel, qui consiste à fonder toute analyse sur les notions d'identité, de répétition, d'opérations mathématiques éprouvées et de transformations cohérentes, on pourra objecter qu'il n'a pas de raison de s'adapter à toute forme de style (8).

Sans préjuger d'un long débat (9), je suis convaincu que la mise en évidence de régularités locales, de fonctionnements partiellement logiques ne pourra qu'apporter un éclairage nouveau sur toute oeuvre, ne serait-ce qu'en fondant une segmentation sur les

fragments et/ou relations d'essence déterministe éparpillées dans un texte dont l'approche globale semblerait réduite à des mesures statistiques.

Conclusion

La reconnaissance de fonctionnements rationnels dans l'écriture musicale (souvent vécue comme une agression) n'est pas encore entrée dans la pédagogie; elle devrait pourtant y avoir sa place, même indépendamment de tout support technologique. Dans son imaginaire comme dans ses spéculations, l'esprit humain se situe par nécessité dans l'ordre de la logique; il ne la rejette qu'en la reconnaissant, en se situant par rapport à elle.

Il est vrai que la création se développe en partie en deçà de la conscience; mais il serait risqué de croire qu'aucune «logique» n'y a cours. Une expression fondée sur un «ensemble de pures singularités» (10) est une limite inaccessible, plutôt un parti-pris esthétique. En pratique, il reste toujours des traces de raisonnement dans les démarches qui s'y veulent les plus étrangères.

De plus, la notion d'oeuvre répond, pour celui qu'elle reçoit, au besoin informulé d'une cohérence, première étape d'une recherche du sens. C'est pour rendre plus efficace cette construction, et plus économique sa description que nous préconisons une attitude scientifique pour interroger les textes musicaux - en attendant de pouvoir interroger les manifestations musicales elles-mêmes. Encore que, s'il existe un support symbolique établi par le compositeur, l'analyse d'une oeuvre passe nécessairement par un examen des deux modes (partition, exécution).

J'ai indiqué les voies utilisées pour la description formelle des matériaux et des processus et pour la recherche des modèles formels. J'espère avoir montré l'aide déterminante que peut jouer l'informatique dans cette recherche, et l'instrument puissant que peut être un modèle (formalisé) pour la compréhension d'une oeuvre dans son fonctionnement même, c'est-à-dire pour la pédagogie de l'analyse, de l'écriture, voire de l'interprétation.

Un certain nombre de réalisations de logiciels pour la pédagogie musicale ont déjà été tentées. Le Morphoscope, sous sa forme actuelle orientée vers l'assistance à l'analyse, a déjà vocation à une fonction

pédagogique étendue, orientée langages et formes. Mais son extension à des activités de synthèse formelle, c'est-à-dire à l'élaboration et l'explicitation des modèles originaux de composition, comme à certains aspects de l'organisation des matériaux, est déjà en cours. «Partitions 6», logiciel spécialisé d'aide à la composition rédigé par Mesnage pour mes besoins propres, est un pas dans cette voie; l'application de la partition emsembliste aux classes de résidus permet la mise en ordre et l'organisation de champs de hauteurs comme de polyphonies de durées que j'ai mise en pratique dans la plupart de mes oeuvres récentes (11).

L'intégration d'autres aspects formels est à l'étude (généralisation des opérateurs de transformation, organisation d'une population d'événements selon des critères choisis, contrôle de transformations continues, processus stochastiques, etc.). Ce versant complémentaire aura son reflet dans une pédagogie de l'écriture assistée, étant entendu que pour rester vivant et efficace, un logiciel doit garder sa caractéristique d'instrument ouvert, apte à incorporer le moment venu toute nouvelle technique d'analyse aussi bien que toute manifestation de l'imagination formelle.

Notes

- (1) Sur le concept de modèle en musique et ses applications, on consultera utilement le n° 22 de la *Revue Analyse Musicale* (Février 1991) qui est consacré au thème «analyse et modèles».
- (2) J'appelle paramètres *contraignants* ceux dont la modification entraîne un changement de forme, c'est-à-dire dans la partition traditionnelle les hauteurs et les dates. Les autres paramètres, qui sont attachés à un événement constitué, sont *qualifiants* (ils précisent les conditions d'émission de l'événement sonore). Ce sont l'intensité, l'attaque, la durée, etc.
- (3) On peut voir qu'ici, le parti-pris d'enchaînement des événements sans hiatus (continuité) implique qu'un algorithme sur les durées d'événements impose leurs dates.
- (4) A noter que lorsqu'on en vient à exploiter des propriétés issues du combinatoire, on gagne du temps à se référer aux travaux déjà accomplis dans ce domaine des mathématiques, où sont

- souvent fournies des solutions formelles de calcul ou d'évaluation.
- (5) Le logiciel est réalisé en Common Lisp pour Macintosh et nécessite un disque dur et une mémoire vive de 4Mb.
 - (6) Il n'est pas exclu d'envisager dans le futur la discrétisation directe d'une bande sonore, et donc l'analyse de ses structures morphologiques, puis de passer à l'étude formelle de leurs assemblages.
 - (7) Des directions de recherches prometteuses dans la voie de l'analyse d'un texte musical sous forme de proportions d'inédit et de mémorisé sont présentes dans le travail de Jean-Marc Chouvel (1991).
 - (8) «Je ne peux avancer que d'accident en accident. Dès que je sens une logique cela m'énerve et je vais naturellement à l'illogisme» Lettre du peintre Nicolas de Staël à Douglas Cooper, 1955 (cité dans l'ouvrage sur Staël de Guy Dumur, Flammarion, Paris, 1977).
 - (9) Débat qui sera entamé dans un prochain numéro de la revue *Analyse Musicale* sur le thème «logique et musique».
 - (10) Selon l'expression de Serge Leclair dans *la réalité du désir* in *sexualité humaine*, Aubier, Paris.
 - (11) *Partitions-gouffres* pour 4 percussions (1987), 17 inventions pour piano (1988-1990), *Arcaïnes* pour 1 à 3 percussions (1990), *Palinodie* pour orchestre d'harmonie (1991).
- BESSON Dominique (191) - *La transcription des musiques électroacoustiques : que noter, comment et pourquoi ?* in *Analyse Musicale* n° 24 - Paris
 - CHOUVEL Jean-Marc (1991) - *Sur la théorie de la forme et ses implications dans la création musicale contemporaine* - Thèse doctorat, Université Paris 8
 - FORTE Allen (1973) - *The structure of Atonal Music* - Yale University Press. New Haven
 - MESNAGE Marcel (1991 a) - *La modélisation des partitions musicales*, in *Analyse Musicale* n° 22 Paris
 - MESNAGE Marcel (1991 b) - *Notations et analyse musicale*, in *Analyse Musicale* n° 24 Paris
 - MESNAGE Marcel, RIOTTE André (1988) - *Un modèle informatique d'une pièce de STRAVINSKY*, in *Analyse Musicale* n° 10 Paris
 - MESNAGE Marcel, RIOTTE André (1989) - *Les variations pour piano opus 27 d'Anton WERBERN*, in *Analyse Musicale* n° 14 Paris
 - MESNAGE Marcel, RIOTTE André (1990) - *Un modèle informatique du 3^{ème} Regard sur l'Enfant-Jésus d'Olivier Messiaen*, à paraître dans les Actes du 2^{ème} Colloque «Musique et Assistance Informatique» MIM Marseille
 - MESNAGE Marcel, RIOTTE André (1991) - *L'invention à deux voix n° 1 de J.S. BACH*, in *Analyse Musicale* n° 22, Paris
 - MESSIAEN Olivier (1955) - *Technique de mon langage musical* - Leduc Paris
 - PAHAUT Serge (1991) - *Du bon usage des modèles : la musique entre les sciences de la nature et les sciences de l'homme*, in *Analyse Musicale* n° 22, Paris
 - RIOTTE André (1980) - *Un automate musical construit à partir d'une courte pièce de Bela BARTOK (Mikrokosmos n° 39)* in *Informatique et sciences humaines* n° 45 - Université Paris-Sorbonne
 - RIOTTE André (1987) - *Les séries proliférantes selon BARRAQUE : approche formelle*, in *Revue Entretemps* - Paris
 - RIOTTE André (1989) - *Modèles et métaphores (les formalismes et la musique)* in «*La Musique et les sciences cognitives*» (Actes du Congrès Paris Mars 1988 - P. Mardaga Liège
 - RIOTTE André (1990) - *Formalisation des échelles de hauteurs en analyse et en composition*, à paraître

Bibliographie

- AMIOT Emmanuel, ASSAYAG Gérard, MALHERBE Claudy, RIOTTE André (1986) *Duration structure generation and recognition in musical writing in Proceedings of the ICMC* - La Haye
- AMIOT Emmanuel (1991) - *Pour en finir avec le désir : la notion de symétrie en Analyse musicale*, in *Analyse Musicale* n° 22, Paris
- ASSAYAG Gérard, CASTELLENGO Michèle, MALHERBE Claudy (1982) - *Nouvelles techniques instrumentales - Composition et formalisation* - Rapport IRCAM n° 34 - Paris
- BARBAUD Pierre (1966) - *La musique, discipline scientifique* - Dunod - Paris

tre dans les Actes du 2ème Colloque « Musique et Assistance informatique » MIM Marseille

- RIOTTE André (1991) - *L'utilisation de modèles mathématiques en analyse et en composition musicales*, à paraître dans les Actes du Quadrivium Musique et Sciences Metz
- SCHNAPPER Laure (1991) - *La mise en évidence d'un modèle dans les formes de la chaconne*, in

Analyse Musicale n° 22 Paris

- VECCHIONE Bernard (1991) - *Musique et modèles : approche d'une typologie*, in *Analyse Musicale* n° 22 Paris
- XENAKIS Iannis (1963) *Musiques formelles* - *La Revue Musicale* n° 253-254, Richard Masse - Paris
- XENAKIS Iannis (1976) - *Musique Architecture* - Casterman Paris

ANDRE RIOTTE

Compositeur, ingénieur (traitement de l'information scientifique). Ancien assistant associé à l'Université Paris 8 (Départements Musique et Informatique) où il a donné de 1977 à 1989 un cours sur la formalisation des structures musicales. Professeur au DEA Musicologie du 20ème siècle et au Cours Informatique de l'IRCAM.

Président du Collectif de Recherche Instruments Modèles Ecriture. Administrateur de la Société Française d'Analyse Musicale (SFAM), membre du comité de rédaction de la revue *Analyse Musicale*.

Directeur du Centre de Formation-Perfectionnement en *Analyse Musicale*.

Activités Musicales depuis 1987

Ecrit « Partitions-Gouffres » (1987) pour 4 percussions, dont les durées ont été entièrement déterminées avec l'aide de l'ordinateur.

En janvier 1988, publie avec Marcel Mesnage (informaticien) dans « *Analyse Musicale* n° 10 » un modèle informatique de la 1ère pièce pour Quatuor à cordes de STRAVINSKY, qui parachève un travail présenté quinze ans plus tôt au CEMAMu de Xenakis; le modèle restitue la partition telle qu'elle est écrite.

En mars, préside la session Modélisation du Symposium IRCAM : La Musique et les Sciences Cognitives. Termine en Août une série de dix-sept Inventions pour piano qui exploitent et développent les formalismes mis au point précédemment; onze d'entre

elles sont créées par Anne Piret au cours d'un Récital en Italie (Barza, Juin 1989), introduites par une conférence de l'auteur sur le thème : « Musique, Métaphores, Modèles ».

Publie dans *Analyse Musicale* n° 14 (janvier 1989), en collaboration avec Marcel Mesnage, une étude sur les Variations pour piano OP. 27 de Webern, qui rappelle l'approche de Barraqué, et jette les bases de l'analyse assistée par ordinateur en présentant le modèle informatique du 2ème mouvement. En février 1989, conduit à Dijon un Stage de 3 jours pour les directeurs et professeurs d'Ecoles de Musique de la région Bourgogne Franche-Comté sur le thème « Langages Contemporains ».

Il participe à la préparation du 1er Congrès Européen d'Analyse Musicale (Colmar, Octobre 1989) au sein du Comité des Programmes, et préside la session *Analyse formalisée*.

En octobre 1990, participe au 2ème Colloque International « musique et assistance informatique » de Marseille, où il préside la Table Ronde « formalisation et modèles de partitions ». Douze des Inventions pour piano sont créées en France par Anne Piret au cours d'un concert illustrant les thèmes du Colloque. Chargé d'animer la Commission pédagogique de la S.F.A.M. il devient directeur du Centre de Formation-Perfectionnement qui se traduira par la création de cycles de perfectionnement professionnel des analyses et de stages d'application de l'analyse musicale.

Dans le Cours Informatique créé par l'IRCAM en 1991 il donne les cours de formalisation des structures musicales et d'analyse assistée par ordinateur.

Termine en collaboration avec Marcel Mesnage le modèle informatique de la 1ère Invention à deux voix de J.S. Bach, publié dans le n° 22 de *Analyse Musicale* (février 1991), *Analyse et modèles*, dont il a assuré par ailleurs la coordination.

Participe au Colloque « Musique et Science » organisé par l'IPMC et l'ASSECARM Alsace-Lorraine (Metz, Mars 1991) où il anime deux ateliers sur l'Analyse et la Composition formalisées.

Conférencier invité au 1er Symposium International d'Analyse Musicale à Oviedo (Espagne, mai 1991).

Elu membre du Comité exécutif de la « European Society for the Cognitive sciences Of Music » (ESCOM), à l'occasion du premier colloque à Trieste (Italie, Octobre 1991).

Oeuvres récentes

Multiple, deuxième quatuor à cordes (1983)

Opus incertum, pour violon et piano (1984)

La Bibliothèque de Babel, commande de l'Etat, d'après Jorge Luis Borgès, pour récitant, soprano, baryton, quintette de cuivres, percussions, deux chœurs et orchestre d'harmonie (1985)

Partitions-Gouffres, pour quatre percussions (1987)

Dix-sept Inventions pour piano (1988-90)

Le miroir à trois faces, pour trompette et piano (1989)

Arcanes, commande du Conservatoire Erik Satie, pour un à trois percussionnistes (1990)

Suite explicite, pour clarinette seule (1974-révision 1990)

La Bibliothèque de Babel, version 2, commande de la Direction Régionale des Affaires culturelles d'Alsace (1991)

Palinodie, pour orchestre d'instruments à vents, commande de la Direction Régionale des Affaires culturelles du Languedoc-Roussillon (1991)

Principales publications récentes

- *Les séries proliférantes selon Barraque : approche formelle*, in *Revue Entretiens* - Paris (Octobre 1987)

- *Un modèle informatique d'une pièce de Stravinsky*. Avec Marcel MESNAGE, in *Analyse Musicale* n° 10. Paris (janvier 1988)

- *Les Variations pour piano opus 27 d'Anton Webern*. Avec Marcel Mesnage, in *Analyse Musicale* n° 14 Paris (janvier 1989)

- *Modèles et métaphores (les formalismes et la musique)* in « *La musique et les sciences cognitives* », Pierre Mardaga - Liège (juin 1989)

Les matériaux du clair de lune : préalables à une analyse formalisée du style chez Debussy in *Analyse Musicale* n° 17 - Paris (octobre 1989)

- *Formalisation des échelles de hauteurs en analyse et en composition*, à paraître dans les Actes du 2ème Colloque 'Musique et Assistance Informatique' Marseille (octobre 1990)

- *Un modèle informatique du 3ème Regard sur l'Enfant-Jésus d'Olivier Messiaen*, avec Marcel Mesnage, à paraître dans les Actes du 2ème Colloque «Musique et Assistance Informatique» Marseille (octobre 1990)

- *L'invention à deux voix n° 1 de J.S. Bach, essai de modélisation informatique*. Avec Marcel Mesnage, in *Analyse Musicale* n° 22 Paris (février 1991)

- *Quelques réflexions sur le contrôle formel du timbre*, in « *Le timbre, métaphore pour la composition* » - IRCAM, Bourgois, Paris (1991)

Musique contemporaine et enseignement musical d'aujourd'hui

Professeur à l'École Nationale du Blanc Mesnil, elle réalise un travail d'animation dans les crèches et les écoles maternelles, elle s'occupe aussi des enfants handicapés. Elle forme des adultes à la pédagogie des musiques contemporaines. Elle est l'auteur d'un livre « L'enfant, le monde sonore et la musique » Paris, Puf, 1980.

Depuis plusieurs années je cherche, comme tant d'autres, les moyens d'ouvrir les enfants au monde de la musique, démarche qu'il est maintenant courant d'appeler « **éveil musical** ».

Tournée d'abord vers les très jeunes enfants (j'ai fait mes premières expériences dans une crèche vers les années 70, ainsi que dans des ateliers d'enfants âgés de 2 et 3 ans) j'ai essayé de comprendre leur façon d'aborder le sonore, cherchant ensuite à voir quelles étaient leurs réactions face à la musique contemporaine. Dans ce travail je ne me suis pas limitée à des bébés, mais au fil des années j'ai élargi mes recherches à des enfants d'âges divers, à des adultes sans formation particulière, ainsi qu'à des enfants handicapés ou atteints de troubles du comportement.

Première constatation : plus l'enfant est jeune, plus il est réceptif à toute proposition sonore, donc, à la musique contemporaine dans ses formes les plus diverses. En grandissant, les enfants ressentent de plus en plus de gêne et ils s'éloignent de cette musique qui est pourtant la musique de leur époque. Ceci est dû probablement au clivage qui existe entre la musi-

que contemporaine et l'univers musical quotidien où cohabitent différents types de musiques fondés sur des structures rythmiques et harmoniques régulières et prévisibles, d'où un sentiment « d'incompréhension » face à la musique contemporaine.

Deuxième constatation : le travail de l'éveil musical, par le fait de développer, entre autres, l'écoute du son, amène les enfants à être aussi à l'aise face à la musique contemporaine que face aux musiques qu'ils écoutent habituellement. Bien évidemment, il s'agit d'un long processus dans lequel, par des moyens très diversifiés, les enfants prennent conscience du son, jouent avec lui.

L'éveil musical n'est pas une méthode mais une démarche fondée sur l'écoute active, l'expérimentation, le jeu, la création, l'imaginaire ... Il ne s'adresse pas seulement aux jeunes enfants, comme on le dit de plus en plus souvent, mais peut concerner tous les âges à des degrés divers, selon l'expérience musicale de chacun. Il est bien évident que plus l'ouverture au monde sonore commence tôt, plus l'enfant sera capable de s'exprimer par des sons et d'être un auditeur ouvert et critique.

Je ne m'attarderai pas longtemps sur l'éveil musical,

qui est une nouvelle façon, non seulement d'enseigner, mais aussi de comprendre la musique (1). Néanmoins, il me paraît nécessaire de décrire certaines expériences faites en crèche ou ailleurs avec de très jeunes enfants et qui concernent plus particulièrement la musique contemporaine.

En crèche on constate l'énorme plaisir qu'ont les enfants à manipuler le son. D'abord les sons de leur voix, avec lesquels ils font des improvisations vocales qui s'enrichissent si elles sont alimentées par la réponse d'un adulte. Ensuite, les objets quotidiens qui peuvent devenir entre leurs mains, des objets sonores. Et finalement, les instruments de musique, souvent utilisés de façon imprévue.

Les bébés n'ont pas d'a priori. Si on leur donne le temps et les conditions (non seulement physiques, mais surtout affectives), ils ont une patience et un esprit de recherche étonnants (2). En proposant, par exemple, des flûtes à bec à des enfants de 11-13 mois, j'étais étonnée par la richesse de leurs manipulations sonores, avant l'utilisation traditionnelle de l'instrument. Un enfant a même essayé de souffler dans le biseau, comme s'il s'agissait d'une flûte traversière.

C'est dès les premiers mois, quand l'enfant n'a pratiquement pas d'a priori culturel, que débute pour moi l'éveil au monde sonore, indissociable de l'éveil au monde tout court. De notre attitude permissive, attentive, (intervenir le moins possible tout en valorisant l'activité de l'enfant, et alimenter son jeu par des interventions discrètes), découlera l'aisance plus ou moins grande que les petits manifesteront face au phénomène sonore. Dans ce climat de confiance, qui est fondamental pour toute activité créative, nous pouvons proposer, à côté des jeux avec la voix, l'audition d'extraits d'œuvres contemporaines vocales. Par exemple, quand j'ai proposé la « Sequenza pour voix », de Luciano Berio, dans un premier temps les bébés se sont arrêtés de bouger, pour se mettre un peu plus tard à gazouiller en imitant ou en établissant un dialogue vocal avec la musique de Berio.

Cet exemple nous montre que les bébés peuvent avoir plaisir à écouter des musiques réputées difficiles, et qu'il n'est pas nécessaire de les cantonner à des comptines et à des chansons pour enfants, même si celles-ci doivent avoir une place importante dans leur environnement. Elles font partie du folk-

lore de l'enfant, de cette culture fort ancienne et toujours vivante, transmise par tradition orale. Par contre, je ne pense pas qu'il soit utile de leur donner des versions édulcorées d'œuvres classiques, sous prétexte qu'ils ne seraient pas capables de les comprendre autrement. En fait, c'est souvent l'adulte qui n'a pas la capacité de donner à l'enfant l'ouverture d'esprit qui lui permettra de tout écouter.

Dans ses jeux sonores, l'enfant est habitué à manier les sons et souvent ses productions ressemblent beaucoup à certaines musiques contemporaines.

Un jour, avec des enfants de quatre ans, j'ai joué avec des moulinettes. Je leur ai fait écouter ensuite, l'« Etude aux tourniquets » de Pierre Schaeffer, musique qu'ils ont trouvée naturelle et dans laquelle ils se sont reconnus.

Une autre fois, dans une école maternelle, j'ai fait une improvisation musicale d'une rare richesse, avec des petits enfants de quatre ans. Assis en rond, et à partir de mes propositions vocales et gestuelles, ils ont poursuivi l'improvisation seuls, pendant une bonne demi heure, sans que je doive intervenir. Leur institutrice enregistrerait l'improvisation. Pendant la séance suivante, nous avons écouté l'enregistrement, à la suite duquel je leur ai fait entendre « Nuits » de Xenakis. Non seulement les enfants ont beaucoup aimé la musique de Xenakis (avec laquelle leur musique avait beaucoup de ressemblances) mais par la suite ils ont demandé à leur institutrice de la réécouter. Ayant suivi les différentes étapes de ce travail, l'institutrice elle-même a naturellement surmonté ses réticences concernant la musique contemporaine et en particulier s'est attachée comme les enfants à la musique de Xenakis.

Dans toutes ces recherches sonores, les enfants sont confrontés, dès le départ, à une très grande variété de timbres, ainsi qu'à une forte diversité quant à la façon de produire le son. Avec les plus grands il devient intéressant de faire des recherches plus approfondies concernant les différentes manières de produire des sons sur un même instrument, ce qui nous mènera du stade de la manipulation à celui d'une recherche plus structurée et d'une création plus maîtrisée.

Une autre façon intéressante d'aborder la musique contemporaine est le graphisme, un sujet trop vaste pour qu'on puisse le développer dans le cadre de ce texte. Je me limiterai à quelques exemples de travail

qui ont donné lieu à des créations de partitions d'enfants ou à la réalisation de partitions de compositeurs d'aujourd'hui (le lecteur désirant plus de détails sur ce sujet pourra consulter l'ouvrage déjà cité (1)).

A. CREATION D'UNE PARTITION A PARTIR DES RECHERCHES SONORES DES ENFANTS

Il s'agit d'un groupe d'enfants de 7 ans qui commencent leur deuxième année d'instrument. Les instruments sont : 2 pianos, 2 violons, 1 violoncelle, 1 harmonica et 1 tambour, 1 cymbale et une flûte à coulisse, ces trois derniers utilisés par le percussionniste.

Ils veulent créer une histoire en utilisant leurs instruments. Au départ, nous essayons de trouver toutes les possibilités de jeu qu'offrent ces instruments. Nous faisons par la suite un inventaire des diverses façons de jouer, et après nous cherchons des signes pour les noter.

Voici ce que les enfants ont proposé:

Après cette recherche qui a duré un certain temps, ils sont passés à la composition. Pour cela nous avons collé au mur une feuille de papier d'un mètre cinquante. Etant donné la longueur de la feuille, il a été décidé d'écrire la partie de chaque instrument en une couleur différente, pour faciliter la lecture. Sur cette feuille-partition, une ligne était destinée à chaque instrument, comme dans les partitions d'orchestre. Pour pouvoir jouer sans chef, les enfants ont conçu le dessin de la partition de telle sorte que les exécutants puissent repérer le début et la fin de leur jeu en s'écoutant réciproquement.

Je donne à titre d'exemple un extrait de cette partition (les durées et les hauteurs sont relatives).

Après avoir mené cette recherche abstraite sur le son, les enfants ont ressenti le besoin de trouver un nom à leur composition, nom qui fut cherché à partir du climat psychologique de la pièce. Ils l'ont appelée : La caverne d'Ali Baba. Ce qui est à retenir,

c'est le changement dans les nuances de cette musique, une fois le nom trouvé. Elle est devenue plus mystérieuse, l'imaginaire exprimé dans le titre influant directement sur la façon de jouer de chaque enfant.

B. CREATION D'UNE PARTITION A PARTIR DES SYMBOLES DE «ARCADIA», DU COMPOSITEUR ESPAGNOL TOMAS MARCO.

Un groupe d'élèves de 9-10 ans, jouant des instruments suivants : deux pianos, deux violons, une clarinette, une flûte traversière.

La pièce de Marco est écrite pour trois groupes d'instruments : vents, cordes, claviers, à effectifs variables. Nous avons analysé le « mode d'emploi » de la partition, c'est-à-dire la signification que l'auteur donne à chaque symbole utilisé. Lorsqu'ils eurent intégré tous les symboles, les élèves ont essayé de les jouer ne gardant que ceux qu'ils étaient capables d'exécuter en fonction de leur niveau instrumental. Après cela, ils ont écrit une partition en s'inspirant de celle de Marco. Ils ont gardé les trois groupes d'instruments, et ont utilisé les symboles sélectionnés auparavant, en faisant très attention à l'endroit où ils plaçaient chaque intervention.

A cette étape de leur apprentissage il était important d'analyser ce langage et de le réutiliser, car en employant un vocabulaire utilisé par un compositeur et noté dans une partition, ils avaient affaire à une construction musicale travaillée, qui utilisait des symboles non conventionnels. Les enfants ont pu rédiger une partition graphique sans avoir l'impression de faire des gribouillis, des « n'importe quoi », écrivant de la sorte une musique adaptée à leur niveau instrumental.

Un an plus tard, ils ont interprété Arcadia dans son intégralité, en public, en présence du compositeur.

Violons et violoncelles

Pizzicato: écrit pizz, comme d'habitude.

Derrière le chevalet:

Grincer: (appuyer très fort avec l'archet):

Violons, violoncelle, harmonica, flûte à coulisse et piano

Glissandis:

Violons, violoncelles, piano, bongo

taper sur la caisse de résonance:

Harmonica

doubles sons:

Harmonica et flûte à coulisse

Flatterzung:

sons tenus:

Piano

Glissandis sur les cordes:

Pédale:

Sourdine:

Cluster:

Bongo

Frôter sur la peau:

Cymbale

Frôter avec le bout dur de la baguette:

Sons résonants:

Tous

Notes à hauteur variable:



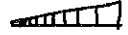




Sons courts et doux:


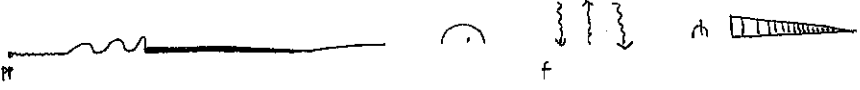
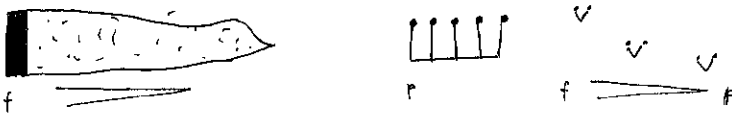
Sons forts et appuyés:

Handwritten musical notation for various instruments:

- bongo**:
- vlc**:
- vl**:
- harm**:
- piano**:
- fl. à coulisse**:
- bongo**:
- vlc**:
- vl**:
- harm**:
- piano**:

Additional handwritten notes and symbols include: "fl. à coulisse", "(cymbale)", and various rhythmic patterns.

pause courte ^	pause moyenne ∩	pause longue ┌───┐
le plus aigu possible : ↑		le plus grave possible : ↓
rythmique régulière 	répétition acc. 	répétition rit. 
<u>pour les vents</u> son de souffle o		glissando 
<u>pour les cordes</u> pression avec l'archet : ───		
derrière le chevalet : ↑		
arpège sur toutes les cordes ↓ ↓ ↓		
<u>pour les claviers</u> cluster diatonique 		cluster chromatique 
cluster mobil et rapide 		accord de formation libre V

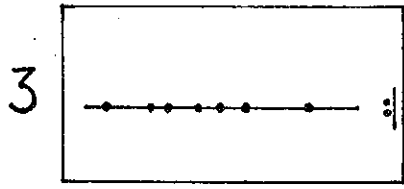
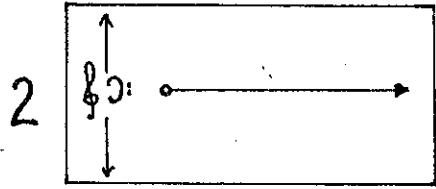
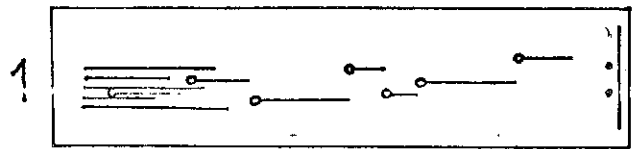
Vents	
Cordes	
Claviers	

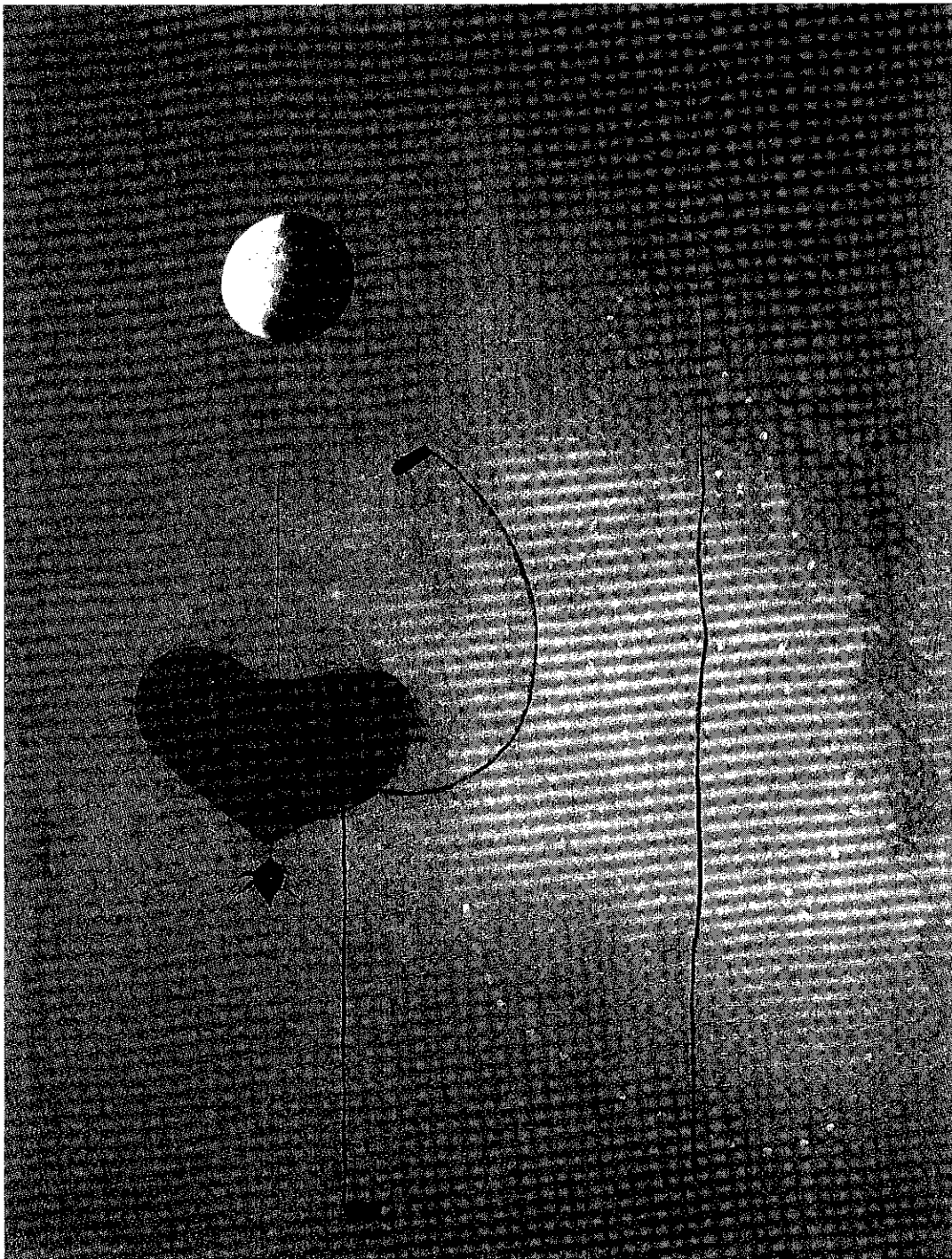
EDUARDO KUSNIR

BRINDIS I - partitura (reducción)

VIENTOS 000
CUERDAS (Mimo) 00 BW 00 BX 000 A 0000
PERCUSION 0000 CG
OBJETOS RISA Y CAMPANA (versión I) R nervioso R neutro

6 00 B 0000 X 0 AB 00 (Mimo) 0 A 0 W 0000 A
F F CG X D C
risa y campana (versión II) R melancólico R convulsivo





J. MIRÓ - *Danseuse II*, 1925.

C. INVENTION D'UNE MUSIQUE A PARTIR D'UN SUPPORT NON MUSICAL

Nous avons choisi un paysage de Kandinsky pour le traduire en musique. D'abord, nous avons analysé les couleurs, qui se fondent dans des tonalités jaune, ocre, marron, sur lesquelles se détachent quelques touches rouges (fleurs), le haut du tableau étant occupé par le bleu du ciel. Nous avons cherché quels instruments pourraient traduire ces couleurs et essayé des timbres similaires pour les tons proches, et des timbres contrastés pour le ciel et les fleurs. La « partition » se lisait de gauche à droite. Certains enfants faisaient la ligne continue du ciel, pendant que d'autres cherchaient à faire un tissu sonore qui évoluait lentement, suivant le dégradé des couleurs. Des événements ponctuels, très contrastés, représentaient les fleurs.

Ce travail a suscité tellement d'enthousiasme parmi les enfants, qu'ils ont par la suite apporté plusieurs reproductions de tableaux, dont une de Miro choisie pour sa ressemblance avec une partition. Il s'agit d'un tableau avec un fond bleu, sur lequel est peinte une épaisse ligne verticale orange, suivie de ronds noirs de grosseurs différentes. Du tableau de Miro à la réalisation de partitions graphiques, il n'y avait qu'un pas, qui a été franchi avec joie.

D. REALISATION DE « HOMMAGE A KALINOVSKY » DU COMPOSITEUR ITALIEN SILVANO BUSSOTTI

Comme on peut le remarquer, cette partition est très proche d'une peinture abstraite. Bussotti ne donne pas d'indications pour l'exécution, sauf en ce qui concerne les instruments qui doivent jouer, notés par une initiale placée à côté de chaque intervention. Nous nous sommes inspirés donc pour trouver le sens de chaque signe, des indications qu'il donne dans d'autres pièces, nous avons aussi cherché des indications chez d'autres compositeurs ainsi que dans notre imagination.

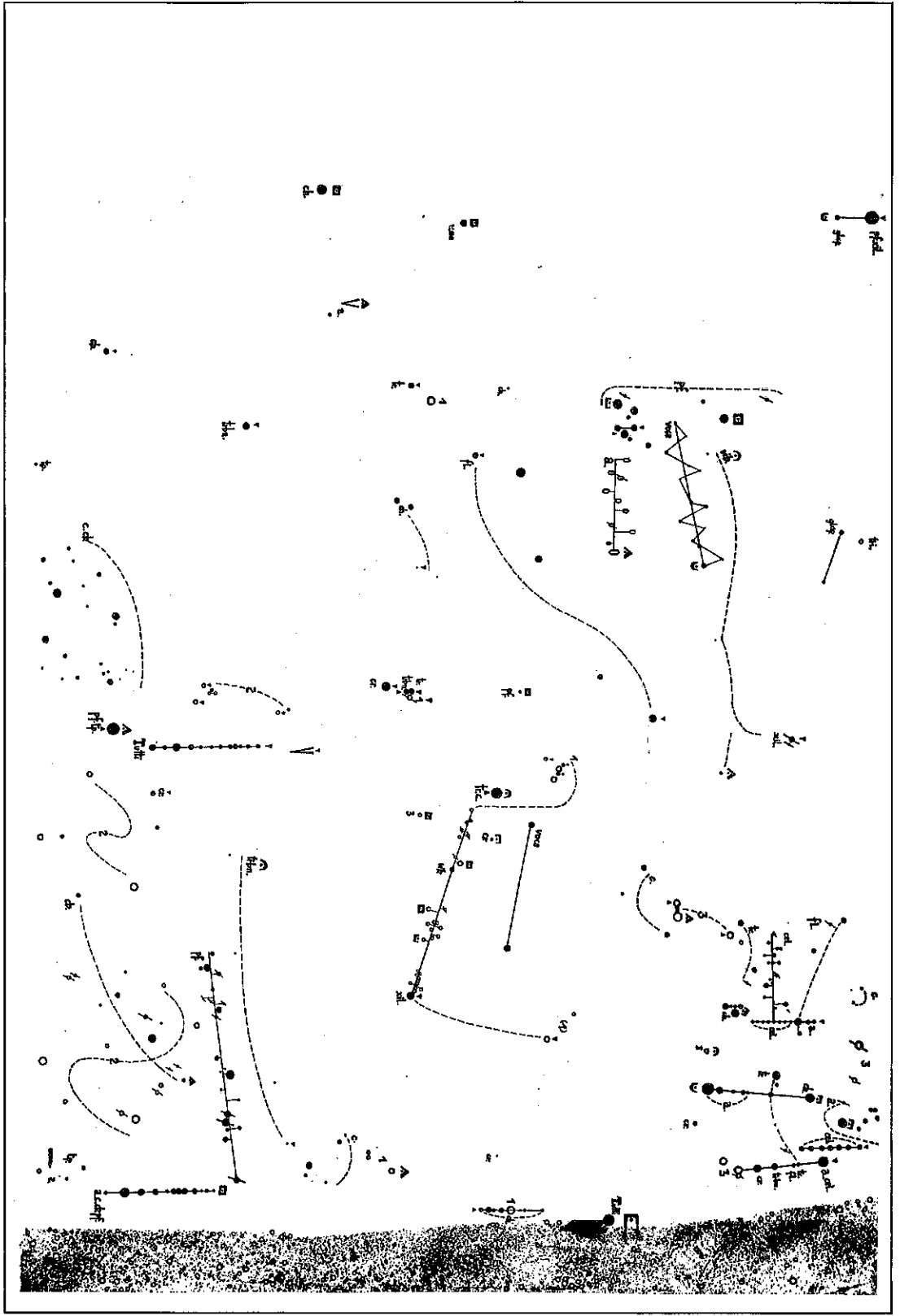
Après la distribution des rôles (nous ne possédions pas dans le groupe tous les instruments demandés et en avons remplacé certains par d'autres) après la recherche sur la façon de jouer chaque signe, s'est posée la question du « comment jouer cette partition ». Mon idée aurait été peut-être de jouer de gauche à droite, mais cette possibilité n'a même pas effleuré les enfants. Ils ont encerclé des événements et les ont reliés les uns aux autres par des flèches (pour savoir dans quel ordre les événements devaient être joués). L'ordre a été établi à partir de leur souci d'alterner des interventions solistes avec des ensembles, de créer des contrastes, des nuances.

Dans cet exemple les enfants sont partis du signe pour chercher le son, à l'inverse de ceux qui avaient créé l'histoire d'Ali Baba et qui étaient allés du son vers le graphisme.

E. « BRINDIS 1 » DU COMPOSITEUR ARGENTIN EDUARDO KUSNIR

Cette partition (voir l'extrait) est décrite pour un nombre indéterminé d'instruments à cordes, vents et percussions, ainsi que pour des objets et nécessite le concours d'une personne qui rit, d'une autre qui joue d'une cloche et d'un mime qui « dirige cet ensemble avec respect et grâce ».

Les lettres ont chacune une signification musicale. Les instruments à cordes et à vent doivent jouer, soit des sons habituels (A), soit inhabituels (B). Les percussionnistes jouent des sons secs (C) ou résonants (D). Avec les objets il faut frotter ou froisser (F) ou taper (G). Tous les instrumentistes doivent faire des bruits vocaux en employant des cordes vocales (W) ou sans les employer (X). Pour la personne qui rit, le caractère de chaque attaque est spécifié dans la partition. La cloche doit jouer à K, un seul attaque par mesure, sauf aux indications « funèbre » et « festif ». Le mime établit la durée de chaque mesure. Elle est fonction des ° (très courte) à °°° (plus longue). Pour signaler le changement de mesure, il doit employer un répertoire de cinq actions. Chacune des actions, brève et laconique, doit se terminer par une « pose » dans laquelle il restera comme pétrifié, jusqu'à la prochaine action (changement de mesure).



J'ai monté cette pièce avec un groupe d'instrumentistes de 8 ans et un autre de 10 ans, qui jouaient des instruments à cordes, vent et percussion, ainsi qu'avec un groupe d'enfants de 6 ans, qui utilisaient les objets. Ce travail est passé par plusieurs phases. Pour les instrumentistes, ce fut d'abord la recherche des sons habituels et inhabituels. Pour les petits, il y eut une première étape de recherche d'objets. Au début, ils avaient tendance à ramener, soit des instruments qu'ils avaient chez eux, soit à en fabriquer (cailloux dans une boîte), etc). Peu à peu ils ont compris qu'ils devaient chercher des objets qui étaient intéressants du point de vue sonore, et j'ai été débordée par leurs trouvailles (râpes, moules à gâteaux, appareils pour couper l'oignon).

Deuxième étape : l'écoute, la recherche et le tri des objets, en fonction de toutes les possibilités sonores que les enfants ont pu trouver.

En ce qui concerne la voix, nous avons fait, grands et petits, beaucoup de jeux d'exploration, écouté certaines musiques pour voix, contemporaines et extra-européennes, pour trouver un répertoire de sons.

Troisième étape : construction de la partition. Il a fallu décider quel type de sons on mettrait dans chaque case. D'abord les instrumentistes ont placé leurs interventions, en essayant de trouver une cohésion les uns par rapport aux autres, après quoi les petits ont cherché l'endroit où placer leurs objets et la voix, en tenant compte des interventions des instrumentistes. Par exemple, dans une mesure où les instruments jouent *ff*, ils ont compris qu'il était inutile de faire des choses très douces, inaudibles pour le public. Dans certains cas, ils ont choisi des interventions similaires (claquement de langue pendant que les cordes faisaient des pizzicati et que les instrumentistes à vent tapaient avec la main sur les embouchures). Dans d'autres moments, par contre, des événements contrastés (des coups brefs et secs, comme « des mitrailleuses », avec des baguettes sur des feuilles de papier, pendant que les instruments jouaient des sons longs, tenus et doux).

Bien entendu, ces étapes n'ont pas été successives, les recherches se sont déroulées simultanément. A certains moments on travaillait la voix, à d'autres moments les instruments et les objets. Quand nous

avons commencé à travailler la partition (avec le chef), il restait encore beaucoup de cases vides, que nous avons comblées au fur et à mesure des trouvailles. Ceci a permis aux enfants de s'habituer progressivement à jouer suivant la partition et le chef, sans avoir besoin de longues répétitions, qui les auraient fatigués et lassés.

Avec les enfants plus âgés nous n'avons pas eu de problèmes d'écriture; ils notaient dans chaque case, avec des mots ou des signes musicaux, selon le cas, ce qu'ils avaient décidé de faire. Mais les petits de six ans ne savaient pas lire! Nous avons alors recouru à des dessins, ce qui n'a pas toujours été très facile (comment dessiner le froissement d'une feuille de papier?); mais chacun a trouvé son code (ils se sont servis aussi de leur mémoire, extraordinaire à cet âge). Pour les sons vocaux certains ont fait des dessins, et en même temps nous avons fait un travail sur les voyelles et les différentes façons d'écrire un son.

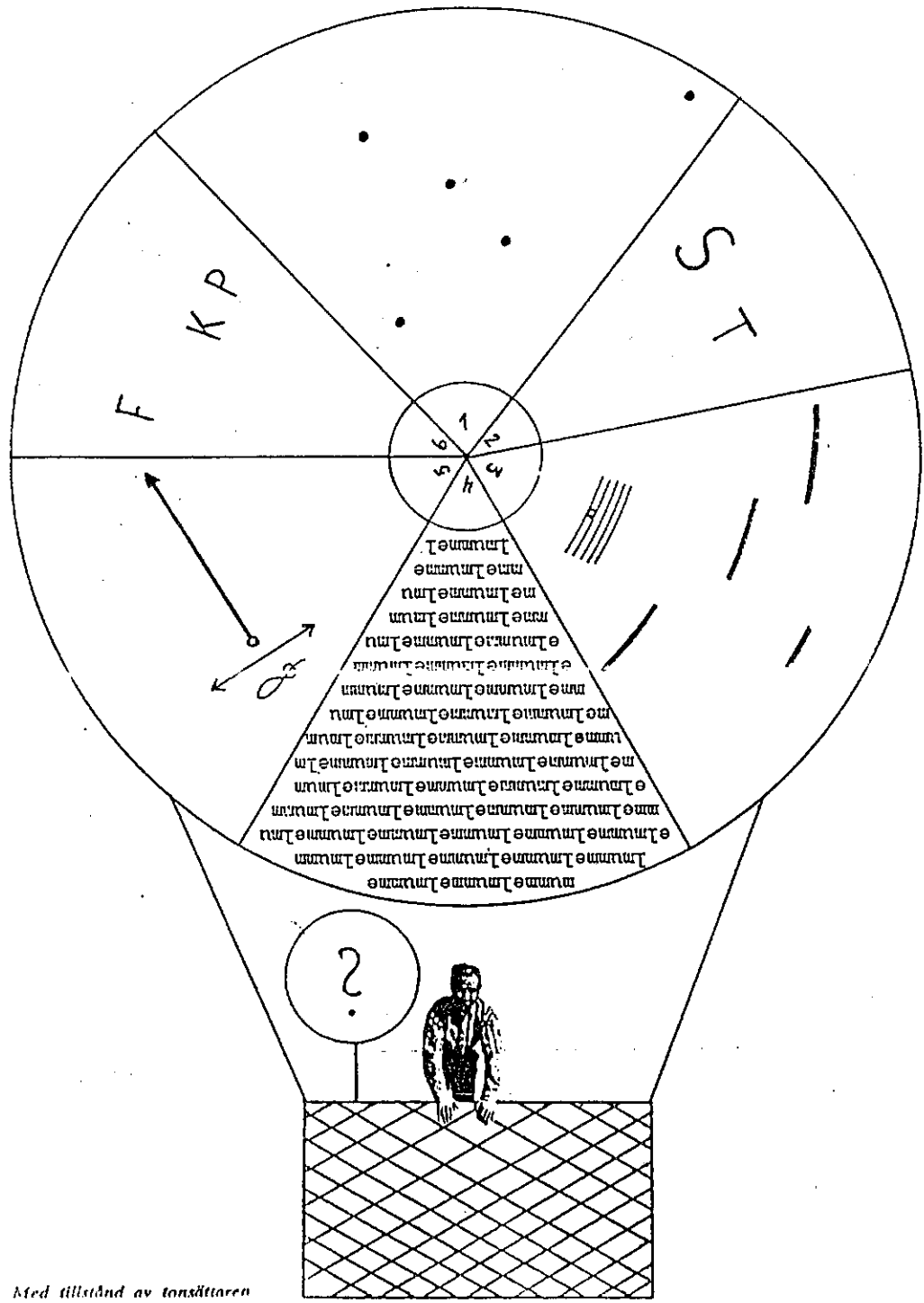
Nous avons répété d'abord séparément, et n'avons fait que trois répétitions ensemble, ce qui a permis, bien sûr, d'entendre le résultat total et d'habituer les enfants à jouer et à écouter en même temps les autres, ainsi que d'affiner certaines interventions en fonction de l'ensemble. Il y a eu de nouvelles idées, et surtout ils ont adapté leur façon de jouer (vitesse, intensité) les uns par rapport aux autres. Le rire était exécuté par une chanteuse, ce qui a permis aux enfants d'être confrontés au travail d'un musicien professionnel.

Cette expérience a été très riche pour les élèves; d'une part dans le domaine de la recherche instrumentale et vocale, et de l'organisation de la partition; d'autre part dans le domaine de l'exécution. Faire partie d'un grand ensemble, suivre la partition, le chef, se préparer à l'avance, et en plus, pour les petits, choisir son objet (ils en avaient plusieurs chacun et à certains moments devaient intervenir vocalement en même temps), sont des actes qui demandent beaucoup de concentration, d'écoute et de réflexes.

Au hasard d'une rencontre avec le compositeur, je lui ai fait part de cette expérience, et lui ai dit combien cette partition me paraissait idéale pour le travail avec les enfants. Il a été surpris et ravi; il n'avait pas du tout songé aux enfants en l'écrivant.

PANG

MUSIC OF SOUND



Med tillstånd av tonsättaren

F. PANG, DU COMPOSITEUR SUEDOIS ARNE MELLMES

Cette pièce est écrite pour un nombre indéterminé d'enfants. La partition est un cercle partagé en six parties. Dans chaque case il y a des signes qui représentent des sons.

- 1) Points : bruits avec la langue
- 2) S T : prononcer ses sons librement
- 3) Des traits : sons à hauteurs différentes, coupés par de courtes pauses
- 4) Des lettres : murmurer
- 5) Cluster de sons
- 6) F K P, comme en 2.

Au centre du grand cercle il y en a un petit, partagé aussi en 6 parties. Pour chaque case il faut inventer des bruits corporels (taper des mains, claquer des doigts, etc).

A l'extérieur du cercle il y a une deuxième partie qui n'est pas obligatoire. Elle peut s'insérer à n'importe quel moment de la pièce. Elle se compose de trois modes de jeu :

- 1) jeu mélodique, lent et calme
- 2) cluster de sons tenus
- 3) improvisation rythmique.

Si l'improvisation se fait sur des instruments mélodiques, il faut choisir un seul son.

Le chef d'orchestre décide où et quand commencer l'exécution. Il montre avec ses doigts le chiffre correspondant à la case à jouer : si les enfants sont nombreux, il est possible de faire deux groupes, dirigés chacun par un chef.

J'ai exécuté cette partition plusieurs fois, avec des groupes d'enfants d'âges différents, ainsi qu'avec des adultes. Mais je voudrais faire part d'une expérience réalisée avec un professeur de danse.

Nous avons décidé de travailler cette partition séparément et de faire se rencontrer les deux groupes une fois qu'ils seraient prêts, afin de voir ce que cette rencontre pouvait leur apporter.

Je ne décrirai pas le détail de la construction de la partition, proche du travail fait dans la pièce de Kusnir (même si, dans celle qui nous occupe, le chef a un rôle plus important, puisque c'est lui qui décide du mélange des cases, des intensités et de la durée).

Je dirigeais le grand cercle avec la main droite et le petit avec la gauche. Comme je ne possède pas de sixième doigt, nous avons trouvé un code pour le chiffre 6. Quant aux nuances, je les ai faites en montant et descendant la main, étant établi qu'en bas c'était pp. et en haut ff. Les changements de main ne se font pas, bien sûr, en même temps. A certains moments je donnais aussi les entrées pour les instrumentistes.

Les danseurs n'ont travaillé que sur le petit cercle. Ils ont cherché six actions gestuelles (mouvements sur le sol, courses, rencontres, etc). Comme ils étaient toujours en mouvement, ils avaient des difficultés à voir les gestes du chef, ce qui nous a obligés à ajouter un signal sonore (glissandi sur les clochettes). En l'entendant ils se figeaient et attendaient la nouvelle consigne.

A la première répétition ensemble, les enfants étaient un peu déroutés, et surtout curieux de voir ou entendre ce que l'autre groupe faisait. Peu à peu aussi bien danseurs qu'enfants ont commencé à prendre en compte les actions de l'autre. Les danseurs commençaient à écouter la musique et s'en inspiraient, les musiciens adaptaient leur musique aux mouvements qu'ils voyaient. Nous avons établi aussi une plus grande écoute entre les deux chefs. Nous sommes passés d'une première étape, purement aléatoire, à une deuxième plus construite. Par exemple, nous avons fait coïncider un passage dans lequel les danseurs font des rencontres, se comportent comme des gens qui discutent.

Plus tard, nous avons enregistré cette musique et les musiciens ont créé des gestes en l'écoutant. Et pour finir, ils se sont divisés en deux groupes. Chacun a gardé les mêmes trouvailles pour le grand cercle (celles-ci) et a cherché, en secret, des actions corporelles pour le petit cercle. Chaque groupe dirigé par son chef a joué simultanément, ce qui a donné un résultat sonore, et surtout visuel, assez étrange. Comme aucun des groupes ne connaissait les consignes de l'autre groupe, certaines actions étaient absolument contradictoires.

Si pour les interprètes suivre un chef était un exercice assez difficile (il fallait avoir mémorisé toutes les consignes, ne pas confondre celles de la main droite avec celles de la main gauche), pour les chefs la tâche était encore plus rude. Ils ont pris conscience de la précision nécessaire pour être compris (éner-

gie du geste) ainsi que la subtilité à prévoir les actions et à coordonner l'un et l'autre c'est-à-dire les deux mains.

J'ai donné ici quelques exemples de travail lié au graphisme, étant bien entendu que celui-ci n'est pas l'unique voie pour approcher la musique contemporaine. Je n'ai pas la place pour développer d'autres sujets, comme le travail corporel, la respiration, la voix, ni tout ce qui est possible de faire autour des poèmes et des histoires, ainsi que le travail de création à partir de l'écoute de la musique contemporaine. Si j'ai préféré axer ce texte sur le travail graphique, c'est pour montrer comment, à partir de l'éveil musical, il est possible d'arriver à aborder des partitions contemporaines.

Le choix de partitions aléatoires me paraît au départ plus adapté puisqu'il permet aux jeunes enfants un travail plus poussé sur l'écoute du son et sur son organisation, ainsi que sur l'imaginaire sonore, mais il est aussi intéressant d'arriver à travailler des partitions plus codifiées, car la musique contemporaine ne se limite pas à l'aléatoire.

Je suis de plus en plus convaincue que l'accès à la musique contemporaine est lié à l'enseignement musical dès le plus jeune âge. Si nous offrons aux enfants, le plus tôt possible, une large ouverture; si nous leur donnons la possibilité d'expérimenter, de créer; si nous les aidons à développer leur écoute, ils seront ouverts à tout et auront un esprit critique très développé. De plus, nous les aidons à sortir d'un

ghetto culturel.

Beaucoup d'expériences racontées ici ont été réalisées avec des enfants issus de milieux socio-culturels très défavorisés. En leur proposant cette ouverture au monde sonore, ajoutons une dimension supplémentaire à la simple formation. Quand un petit garçon de huit ans, qui vit dans un cadre assez violent, revient d'un concert en me disant que ce qu'il a aimé le plus est « Dérives » de Pierre Boulez, je me dis que quelque chose a changé dans l'univers de cet enfant. Même si cela ne changera pas sa vie, ces expériences laisseront certainement des traces.

Pour conclure, je voudrais dissiper un malentendu. Tout en étant une forme contemporaine d'enseignement de la musique, l'éveil musical ne prépare pas seulement à la musique contemporaine. Il forme des enfants réceptifs à toutes les musiques.

NOTES

- (1) Nous avons développé ce sujet dans l'ouvrage suivant : Cristina Agosti- Gherban, Christina Rapp Hess, *L'enfant, le monde sonore et la musique*, Presses Universitaires de France, Paris, 1986.
- (2) Confronter les travaux de Myra Stamma et autres, dans deux livres publiés aux Presses Universitaires de France, *Les bébés et les autres*, et *Les bébés entre eux*.

La musique contemporaine et le jeune public : Quelques témoignages.

Orphée Apprenti (1) a déjà fait écho au concert de musique contemporaine organisé par les Jeunesses Musicales avec des enfants des classes primaires, pendant le Festival Ars Musica 1991.

A la suite de ce concert, une table ronde, animée par Bernard Foccroulle, alors Président des Jeunesses Musicales de la Communauté Française de Belgique, a réuni trois compositeurs dont les oeuvres avaient été interprétées, ainsi qu'un certain nombre de musiciens et pédagogues.

Vous trouverez dans les pages qui suivent l'essentiel de leurs interventions. Dans leurs propos très concrets, ces différentes personnalités tracent les grandes lignes de démarches pédagogiques dans lesquelles, on le constatera, l'accent est largement mis sur « l'échange », la « participation », la « créativité » de l'enfant ...

A. A propos des trois oeuvres contemporaines interprétées par de jeunes enfants.

Bernard Foccroulle
(organiste et compositeur)

« Il serait bon que chacun des compositeurs dont les oeuvres ont été interprétées ce matin puisse nous expliquer sa démarche. Il me semble qu'une des choses très frappantes dans le travail avec les enfants c'est que le compositeur n'a pas la propriété de son travail, qu'il y a toujours échange. Cette caractéristique est valable pour toute la vie musicale, mais elle paraît particulièrement développée dans le travail d'interprétation avec les enfants. »

Henri Pousseur (compositeur)

cette notion d'échange tient une place importante dans le rapport avec les musiciens, avec les musiciens-interprètes et avec le public. « En tant que compositeur, je me suis toujours intéressé à la né-

Responsable de la section
Jeunesses Musicales du
Brabant Wallon.

cessité de former les publics et les enfants. Depuis plus de 20 ans, nous faisons à Liège un travail de formation de formateurs. J'ai aussi fondé à Paris l'Institut de Pédagogie Musicale et Chorégraphique, qui fonctionne depuis près de 10 ans en collaboration avec les C.F.M.I. (Centres de Formation de Musiciens-Intervenants).

Depuis longtemps donc nous essayons de travailler à cet « échange », à cette participation qui doit être naturellement bien réglée pour aboutir à un événement artistiquement cohérent. C'est ce que j'ai essayé d'obtenir à travers un jeu musical, en donnant aux enfants beaucoup d'initiative avec les maîtres qui les guident. Selon le temps dont elle dispose, le niveau musical des élèves, etc., l'animatrice prend les dispositions d'adaptation de manière à pouvoir réaliser un événement musical qui tienne. »

Edith Martens (animatrice)

« Pour résumer ma façon de travailler avec les enfants, je dirai qu'il y a deux choses essentielles : la recherche à mener avec eux, en faisant éclater en quelque sorte les sons vocaux et en amenant les enfants à aller un peu au-delà de la voix habituelle; et puis, une réflexion menant à cette question : à partir de quand peut-on dire qu'il y a musique ou qu'il n'y a pas musique ? Qu'est-ce que le son ? Est-ce que c'est une partition musicale ou pas ? Et je pense qu'en dehors des moments de répétition, certains enfants s'occupent à explorer les matériaux sonores, donc, pour moi, le but de l'oeuvre, tel que je l'ai compris, est atteint.

Le deuxième objectif est d'ouvrir les oreilles, d'être attentif à tout ce qu'on entend, pour pouvoir le reproduire, peut-être pas de façon exacte, mais dans l'esprit dans lequel on a perçu cette production sonore. C'est là les deux pôles essentiels de mon travail. Il faut dire que les enfants prennent beaucoup de plaisir à préparer cette oeuvre, et pour moi, c'est la chose la plus importante dans le fait de faire de la musique ensemble. »

Beaudouin De Jaer (compositeur)

« Pour moi, le rapport avec les enfants a toujours été très important. C'était un rêve aussi de pouvoir travailler la composition avec les enfants, pas seule-

ment l'instrument, mais vraiment le principe de la composition. Pour moi, la composition est une suite nécessaire de choix. Et ce que j'ai essayé d'apprendre aux enfants c'est donc de faire des choix. Par exemple : « Est-ce que vous voulez que ce soit tout le quatuor à cordes qui commence ou simplement un instrument - ou deux ? Tout le monde commence très fort ou très doucement ? ... Est-ce qu'on commence dans le grave; est-ce que c'est très grave ou hyper aigu ? Beaucoup de notes, ou pas beaucoup de notes ? Tout le temps la même note ou pas ? » Etc... Puis je propose au quatuor présent de faire un essai. C'est ainsi qu'on commence à écrire; après avoir fini cette séquence, on se dit : « Qu'est-ce qui se passe ensuite ? » Finalement, au bout de tous ces choix, on arrive à une composition. »

Denis Bosse (compositeur)

« J'avais 5 classes, de la 3ème à la 6ème primaire et j'intervenais dans chacune d'elles successivement. J'ai gardé cette structure-là pour la pièce; c'est pour cette raison qu'il y a 5 chefs de chœur, avec chacun sa classe. La deuxième réalité c'est que ces enfants, pour la plupart, ne connaissaient pas le solfège. Je leur ai demandé d'improviser des sons. Les plus petits, qui ne sont pas encore trop conditionnés, ont peut-être donné le plus de matériaux intéressants; d'autres enfants avaient d'autres références. Cela a donné plusieurs sections différentes.

J'ai aussi essayé de penser un peu à mon enfance et à ce qui m'entourait sur le plan sonore à cette époque-là et de confronter ces souvenirs avec l'apport des enfants. La musique est le résultat de cette confrontation. »

B. Deux autres témoignages d'expériences pédagogiques avec de jeunes enfants :

Annette Vande Gorne (compositeur)

« J'ai beaucoup travaillé avec des enfants d'écoles primaires et leur ai fait découvrir la musique électroacoustique. En quelques mots, je rappellerai

Handwritten musical score for piano. The score is divided into several systems. The first system includes the instruction "(più) (più ruomo.)" and "Dents de la mer." The second system is marked "Balkaba" and includes the instruction "ed alquanto slaciatamente". The third system is marked "(ritardando)" and includes the instruction "libri Casanova." The score features various musical notations including notes, rests, and dynamic markings such as "pp" and "mf".

Baudouin de Jaer, «Reto-Verseau», 1991.

Handwritten musical score for piano with extensive annotations. The score is divided into several systems. The first system includes the instruction "C1 (intonation ou lire)" and "l'arithmétique Claude". The second system includes the instruction "continue de la parole" and "à son tour de voyelles + hochets + continue + delays (voir rétro) (voir rétro)". The third system includes the instruction "suite des interactions du crieur" and "la géographie Eugène l'architecture Gabriel-le l'agriculture". The fourth system includes the instruction "(hauteurs extrêmes)" and "Anfuste la géométrie Nicolas la gymnastique Féraldine l'optique". The fifth system includes the instruction "P. Mère leur institutrice..." and "l'histoire uni-versel-le Albertine la po-ésie". The score features various musical notations including notes, rests, and dynamic markings such as "pp" and "mf".

Henri Pousseur - A travers les petits miroirs, jeu musical pour enfants déliurés, 1991.

d'abord qu'une des tendances de la musique électroacoustique est la transformation du son à partir de l'univers naturel qui nous entoure. Avec les enfants, nous avons commencé par des objets venant du quotidien, de choses auxquelles les musiciens n'auraient pas pensé; nous leur avons fait découvrir le monde sonore. C'est donc une pédagogie du faire. Cela amuse beaucoup les enfants, surtout lorsqu'on leur donne une histoire à illustrer ou un jeu avec le son (ils ont toujours besoin d'un support). Grâce à l'effet de loupe du micro, ils découvrent un monde qu'ils n'entendent pas habituellement; à partir de là, sans micro, on peut leur faire redécouvrir leur environnement sonore, avec une grande précision dans l'écoute. Ils ont souvent l'idée d'aller chercher des sons que l'adulte ne penserait jamais à utiliser (par exemple, « la voix de l'écorce de l'arbre »). Ce qui est intéressant, c'est de partir du réel pour aller vers l'abstraction, partir d'un univers connu vers un univers musicalisé. Dans le cadre de l'électroacoustique pure, cela donne des musiques sur support, avec l'utilisation de toutes ces sonorités. Mais, là se pose le problème du choix: l'enfant se trouve dans la position du compositeur. Dans ce cadre-là, il est intéressant de voir les enfants créer, car ils n'ont aucun a-priori. Lors de stages avec de futurs instituteurs, nous demandons à ceux-ci de réaliser le même travail que les enfants : partir de corps sonores, sans a-priori, ensuite, réaliser une pièce dans un mini-studio. On constate chez eux un plus grand goût pour la technologie, en tant que telle, et pour les « effets ».

Pour conclure, je soulignerai que ce type de pédagogie ne demande aucun savoir-faire, aucun a-priori, aucune culture musicale de base (pas de connaissance du solfège, par exemple) et qu'elle amène les enfants à écouter de façon plus attentive l'univers qui les entoure. Ce qui me semble important : augmenter leur pouvoir de concentration, les préparer à opérer des choix à l'ère multimédiatique qui s'ouvre devant eux, renforcer leurs facultés de perception et de choix critique.

Gérard Authelain (directeur du centre de formation des musiciens intervenant - France)

« J'ai fait le métier d'animateur musical pendant plus

de 15 ans dans les écoles. Depuis 5 ans environ, je m'occupe, avec quelques collègues, d'un centre de formation de musiciens-intervenants à l'école (Région de Lyon). Il s'agit d'un lieu de formation où le musicien, pendant deux ans à temps complet, reçoit une formation musicale complémentaire dans le domaine vocal, gestuel, rythmique, ... ainsi que des données pédagogiques et tout ce qui peut lui donner un métier aujourd'hui de plus en plus stable (en France, le statut du musicien-intervenant est sur le point d'être reconnu officiellement, dans le cadre d'un décret du Ministère de l'Intérieur concernant la fonction territoriale).

Je ne vais parler ici que de musique contemporaine. Depuis 1985, nous avons décidé de demander à des compositeurs reconnus de nous écrire des partitions pour des enfants d'écoles primaires sans technicité instrumentale, utilisant des percussions ou leur registre vocal, et aidés par des professionnels. Ces enfants ont droit à une musique écrite pour eux, qui a toutes les qualités d'une écriture rigoureuse et qui ne soit pas simplement un sous-produit fait par des animateurs qui se contenteraient d'appliquer des « recettes » apprises (ce genre d'oeuvre ne résiste d'ailleurs pas longtemps). Il y a donc maintenant 4 ou 5 commandes par an. Ce qui nous intéresse, c'est que ces oeuvres puissent être réalisées plusieurs fois et nous avons donc édité ces partitions (le catalogue comprend maintenant 24 de ces « Môméludies »). Pour diffuser ces partitions, nous nous sommes associés avec un Centre Culturel qui a une structure commerciale, SAONORA à Mâcon (2). L'enjeu de ce travail est de pratiquer la musique d'aujourd'hui, de styles très différents, avec les enfants. Le danger, bien sûr, serait d'aborder les partitions tel qu'on le ferait avec une partition de Mozart, par exemple en essayant de mettre tout en place trop vite ou de manière scolaire. Mais, justement, ce que peut nous apporter la musique faite aujourd'hui avec des partitions pas toujours faciles à lire c'est au moins une question initiale: « Comment aborder cette chose-là ? » Donc, il y a un travail d'invention pour l'animateur et aussi pour les enfants : l'important est de retrouver *l'esprit* du compositeur.

Le travail de musicien-intervenant avec des enfants est, d'une part, de transmettre un héritage (permettre aux enfants d'accéder à tout ce qui nous a précédé musicalement, culturellement) et, d'autre part, de

développer une autonomie musicale qui permette à l'enfant de se charpenter, d'acquiescer sa propre référence à partir de ce qu'on lui propose ailleurs.

Or, je crois que la pédagogie de la musique contemporaine est, pour nous, un accès intéressant vers ces objectifs. A partir de là, elle nous fait aussi redécouvrir les vertus de l'interprétation qui nous permet une part de récréation dans l'oeuvre.

Ce qui nous intéresse aussi, c'est que cette pédagogie permet d'aller jusqu'au terme, c'est-à-dire une production (voie royale pour les apprentissages chez l'enfant). Donc, les partitions doivent être produites avec les exigences d'un véritable concert, avec toutes les exigences professionnelles qu'on pourrait attendre d'organismes de concerts. Car l'école est aussi un lieu culturel où les adultes peuvent s'enrichir au contact de ce qui s'y fait.

En ce qui concerne la partition, chaque fois que c'est possible, il est bon que l'enfant y ait accès. Mais à quel moment? En fait, nous veillons avant tout à ce qu'il n'y ait pas de méthode figeant les pratiques, donc ce moment est variable : au début ou à la fin, ...

il y a une marge de liberté afin que la priorité soit accordée aux capacités musicales des enfants.

Cela me ramène à une question pédagogique : quelle est réellement la place de l'intervenant dans l'école? Ne risque-t-il pas de perdre un peu de la fraîcheur et de la spontanéité des enfants? Dans la succession des apprentissages, on a une génération de spontanéité puis un travail qui va aboutir à des stéréotypes auxquels on n'échappera pas, pour enfin retrouver, au terme de ces acquis et de ce passage, toute l'invention et la créativité. Bref, l'imagination et la création sont des choses qui s'apprennent. Rien n'est inné, la pensée, ça se développe. Il ne faut pas faire de l'intervention des enfants, de leur imagination, le pôle exclusif de toute pédagogie. C'est un grand débat de fond.

NOTES

- (1) Voir Orphée Apprenti n° 11 - juin 1991 - pp. 81-83
- (2) Productions SAONORA - Editions Môméludies - 1511 Av. Charles de Gaulle à 7100 Mâcon - France.



Ars Musica - JM - 1991.

La Sequenza VIII pour violon seul de Luciano Berio

Elève au Conservatoire
Royal de Musique de Liège

La sequenza pour violon seul de Berio, huitième d'une série de onze pièces solistes, se présente comme une véritable page de synthèse et d'exploration des possibilités d'écriture et d'expression violonistiques.

Si l'on considère le profil général de la pièce, celle-ci n'illustre pas une forme conventionnelle, mais propose un prototype novateur qui organise une suite de variations reposant sur des techniques de jeux différentes.

Chaque procédé d'écriture, chaque paramètre s'appliquent et se succèdent tout en oscillant entre des tendances parfois très différentes, voire contraires. Il s'agit presque au sein même des diverses phases du cheminement du discours, de fondre deux polarités; le choix de la variation suffit pour illustrer cette idée, puisqu'elle détient deux dimensions, à savoir reprise et transformation.

L'utilisation des différents paramètres est associée à ces effets et tient par son extension un véritable rôle d'orchestration.

A la première audition on remarque que cette musique se construit par la perception de repères. Ces repères tributaires de la variation se manifestent sous

la forme de notes, matériaux ou traitements identiques ou quasi identiques, repositionnés dans l'évolution de la pièce; ils fixent et captent l'attention de l'auditeur de manière élémentaire : la répétition et la similitude étant des évidences rassurantes à l'abord d'une nouveauté. La mémoire est donc associée à la compréhension des événements où les repères servent de points d'ancrage. Nous verrons par la suite que le concept de repère finit par gagner tout autre principe de construction.

Si l'on envisage le cheminement du discours, on observe que la pièce se développe au départ d'une note répétée (la) dans une pulsation large et régulière qui est en quelque sorte le mouvement initiateur. Dans cette répétition du « la » apparaissent déjà deux micro-variantes : celle du timbre, par le choix à la quatrième répétition d'un « la » en corde à vide, joué dans la même tessiture; puis du rythme par l'ajout d'une triple croche « la » jouée en double corde (en somme, les microcosmes de la variation).

Graduellement s'ajoute au « la » une nouvelle note jouée en double corde, puis la note « la » émise à nouveau, puis s'ajoute une nouvelle note (sol dièse), reprise du « la » ... La pièce s'amplifie

a carlo chiarappa



sequenza, VIII
per violino solo
luciano borio

♩ = 54

sempre sereno e poco vibrato, molto intimo e alla corda

* Per informazioni dirette: EU edizioni musicali di via Sallustiana 25 - 00100 Roma - Tel. 06/4781111
** Tutti i diritti sono riservati. È vietata espressamente la ristampa o l'uso non autorizzato.

Universal Edition Roma 1979-80

* Per informazioni dirette: EU edizioni musicali di via Sallustiana 25 - 00100 Roma - Tel. 06/4781111
** Tutti i diritti sono riservati. È vietata espressamente la ristampa o l'uso non autorizzato.

UE 15 990 21

7

72 1100 31

8

72 1100 31

embellies et transcription.

et rapidement l'on constate que les notes « la » et « si », qui réapparaissent continuellement constituent les deux notes pivots qui ponctuent le texte, et que par conséquent toute phase de développement y sera implicitement associée; il est intéressant de remarquer que ce noyau possède deux éléments (« la » et « si »).

La sequenza développe un chromatisme autour des notes pivots. Elle explore toutes sortes de combinaisons de notes par le biais de la variation, la polyphonie, les jeux chromatiques, ...

Progressivement se met en place une alternance entre des phases d'innovation (plage de développement) et des phases de rappel d'éléments pré-entendus qui se trouvent souvent regroupés (plage de ponctuation qui s'exerce à l'image des notes pivots mais à une autre échelle). L'alternance se réalise très souvent par transition rapide entre différents caractères, ce qui dégage le plus souvent des séquences distinctes et contrastantes. Ces séquences apparaissent dans des proportions libres ce qui donne une certaine souplesse événementielle et préserve les effets de surprise. On observe que les éléments qui constituent les phases de développement, et donc d'innovation, ont tendance à tourner sur eux-mêmes; ils prennent dans plusieurs cas d'ailleurs, l'allure obsessionnelle d'ostinati, où les formules mélodiques s'entortillent dans tous les sens de manière à présenter plusieurs micro-combinaisons possibles, où s'infiltrèrent des micro-variantes. Tout ceci donnant un rendu visuel où les modules mélodiques et la registration s'organisent presque de manière architecturale. D'autre part, les plages de ponctuation, qui regroupent des formules rythmiques ou mélodiques déjà citées, les présentent sensiblement modifiées. Les deux phases utilisent donc la variation à des degrés plus ou moins accentués de ses composantes, à savoir répétition et transformation. Arrivé à ce stade d'explication, et parce qu'il devient parfois difficile de distinguer une phase de l'autre, on en déduit qu'après avoir exploré les deux directions des composantes respectives, jouer sur cette ambiguïté permet de doser les équilibres pour aboutir à un discours à la fois libre d'inventions et cohérent.

Avant de conclure, la pièce passe par une période d'accalmie où le matériel est réinterprété dans un climat détendu, « comme improvisando ». Ce climat

s'inscrit en situation de contraste vis-à-vis de la pulsation rigoureuse, des changements de mesure métronomiquement définis, des minutages de certaines séquences et de l'accélération de certaines phases que connaît le cheminement. La page se referme en mouvement contraire par rapport au début, c'est-à-dire en réduisant le nombre de notes aux deux notes pivots.

Poursuivons en soulignant quelques autres particularités de l'écriture.

La transformation des éléments, qu'il s'agisse d'une formule rythmique, mélodique, ... agit de sorte que le nouvel élément qui en résulte est intimement similaire au premier. Mélodiquement par exemple, cela tient au chromatisme près. Finalement, cela ressemble de loin à une sorte de « manipulation génétique » où les formules donneraient « des mutations sensibles ».

Berio utilise aussi la polyphonie de plusieurs manières :

- a) de manière réelle tout d'abord, par les doubles cordes ou les accords (deux séquences respectivement organisées autour de la note « la », puis de la note « si », font l'objet d'un traitement analogue : présentation d'un motif, puis d'un autre de caractère différent, ensuite combinaison de deux motifs et répétition avec mutation continue);
- b) de manière virtuelle ensuite, lors d'une suite rapide de notes dans un ambitus restreint où l'énoncé s'échappe pour faire réapparaître une même note en hauteur gelée et dans un ambitus dissocié, ce qui crée une sorte de polyphonie sous-jacente grâce aux jeux des registrations.

Un autre élément important de la construction est l'utilisation de références. Ces références mettent en relation différents lieux de la pièce, par l'utilisation de techniques ou traitements semblables (c'est une fois de plus une manière de créer des repères présentés à une autre échelle dans le processus d'écriture).

Bien sûr l'évolution du discours musical n'utilise pas le retour à des traits antérieurs déjà existants : il s'agit plutôt d'un événement annonciateur, qui se présente comme une nouveauté, apparaissant à un moment donné comme un flash et qui réapparaît dans un traitement ultérieur (rapproché) dont il sera une composante principale (ce procédé se rap-

proche du procédé de répétition des « la » comme mouvement initiateur).

L'utilisation de références fait agir le discours de l'intérieur vers l'extérieur en s'inspirant d'ailleurs de données historiques générales ou plus spécifiques au violon, ce qui l'inscrit dans un contexte socio-culturel.

Ainsi la *sequenza* rappelle implicitement « la chaconne de la partita en ré mineur » de Bach, par la variation d'une part, et d'autre part par le débit rythmique qu'elle leur emprunte, du moins au début. L'aspect même de jeu de transformation de formules mélodiques ou rythmiques rappelle également l'écriture du grand maître, par exemple l'inversion d'un motif dans la seconde partie d'une gigue.

Berio utilise également la tablature, précisant l'utilisation d'un doigté pour exécuter un motif court qui sera reproduit avec d'autres positions et sur d'autres cordes de l'instrument. Ceci peut provoquer une distorsion de l'énoncé. Ici encore la répétition subit l'entorse de la transformation.

La succession de séquences analogues à des blocs rappelle le mode de construction classique (blocs de tonalités ou de traitements rythmiques différents). Certaines phrases sont d'ailleurs clairement cadrées par des repères qui joueraient en quelque sorte un rôle analogue aux cadences.

Par extension, les contrastes violents, par exemple un « *sforzando* » appliqué sur une note brève suivie d'un « *pianissimo* » appliqué à une envolée rapide, rappellent certains contrastes paradoxaux de Beethoven.

La virtuosité non dépourvue de lyrisme et l'utilisation de certains doigtés font référence à Paganini : le geste met la musique en scène, mais n'est nullement le support de performances égoïstes. La précision de l'écriture et l'éventail des possibilités de jeu accompagnés de transitions rapides, nécessitent en réalité une très grande habileté d'adaptation expressive.

L'utilisation naturelle de toutes les couleurs sonores situe l'oeuvre dans la lignée de Debussy et Ravel.

Le dodécaphonisme et la notion de série propre à l'école de Vienne sont également évoqués :

a) par l'ordre d'apparition des notes, qui se réalise de façon chromatique autour des deux notes pi-

vots, gagnant progressivement le total chromatique;

b) par l'utilisation de choix restreints de séries de notes qui composeront une séquence

c) par le triton tenant aussi un rôle mélodique important

d) d'avantage encore par l'ordonnement d'une séquence grâce à un système de répétitions et de combinaisons.

Il s'agit par exemple, au moyen de six sections, de répéter chaque section dans un ordre suggéré puis de varier les combinaisons sans répétition d'une même section ou d'un groupe de sections. On reprend ensuite le même procédé en y superposant des accords ponctuants.

Après cette présentation, il est important de souligner que si l'élaboration semble alourdie par une démarche intellectuelle, le résultat est musicalement convaincant et vivifié par un esprit de jeu et de lyrisme.

Berio inscrit cette oeuvre dans un contexte culturel; il paraît donc intéressant de noter que sa démarche s'intègre aux courants artistiques actuels. Citons les « déstructuralistes », architectes qui réorganisent de manière abstraite les composantes traditionnelles d'un bâtiment, l'architecte Ricardo Bofill, qui intègre à ses plans des lignes et des formes héritées du passé.

En littérature, on est tenté de penser à Umberto Eco et à son roman « Le nom de la rose » auquel il applique la tournure fictive d'un polar dans un contexte philosophique et historique moyenâgeux.

Tout dernièrement encore, Peter Greenaway, dans son adaptation cinématographique de « Prospero's books » de William Shakespeare, utilise la subtilité technique des images superposées, pour réaliser un effet « baroque » très proche d'une peinture. Et d'une certaine façon, la démarche de Berio n'est pas loin de celle de la mode en « haute couture », quand elle réassortit les formes des décennies passées.

Berio est à la fois sensible aux courants de l'histoire et de son époque et il nous propose une image globale de l'instrument. Cette page de musique pour violon seul restera grâce à ses qualités de synthèse, une oeuvre majeure de cette fin de vingtième siècle.

3.

l'enseignement à horaire réduit : l'application d'une réforme

Les académies de musique : Genèse et application d'une réforme

Résultats d'une réflexion pédagogique

Adrien Moreau est Conseillé auprès du Ministre Michel Lebrun pour l'enseignement artistique. (Musique)

(Un entretien de Karine Van Hercke avec Adrien Moreau)

Sous le titre « Musique et réforme », *Orphée Apprenti* a consacré son n° 11 de juin 1991 à l'expérimentation d'une importante réforme de l'enseignement musical en académie lancée par M. Jean-Pierre Grafé, Ministre de l'Enseignement artistique de la Communauté française pendant la précédente législature. Alors que la deuxième année d'expérimentation est en cours dans onze académies, il nous a paru utile de demander à l'artisan de ce projet, Adrien Moreau, d'en faire l'historique et d'en dégager un premier bilan.

* Adrien Moreau, vous êtes, si l'on peut se permettre, l'homme de la réforme de l'enseignement musical en académies et écoles de musique élaboré sous la responsabilité du Ministre Jean-Pierre Grafé. Pourriez-vous nous expliquer comment ce projet a été mené à bien ?

- C'est en tant que Directeur de l'Académie de musi-

que de Dinant que j'ai participé pendant près de dix ans à des commissions de réflexion et des rencontres sur l'enseignement de la musique dans ce que l'on appelle l'enseignement spécialisé. Il s'agissait d'un travail de « catacombes » puisque nous nous réunissions pour être prêts un jour à proposer une réforme, au moment jugé le plus opportun par les pouvoirs politiques.

Dans ces groupes de travail, nous avons réexaminé les textes de base (du 30 juin 1972) régissant cet enseignement, afin de mettre en évidence les articles qu'il convenait de modifier. Mais nous devenions progressivement plus restrictifs que les textes que nous critiquions, à cause justement de leurs restrictions ! Mes collègues directeurs d'établissements et moi-même espérions préciser une série d'articles répondant à toutes nos questions et nous faisons finalement une sorte de philologie pour amateurs, de toilettage de textes, nous écartant par là de la question fondamentale : la rénovation de la pédagogie musicale.

Lorsque je suis entré comme attaché au Cabinet du Ministre Jean-Pierre Grafé, ma première idée fut de poursuivre cette réflexion, espérant que le

Ministre prenne un jour une décision. Nous avons donc axé notre travail vers une véritable action.

La question était importante aux yeux du Ministre, mais il était tenu par des impératifs budgétaires. Il nous fallait, en quelque sorte, faire mieux avec le même budget. Cela fut perçu au départ comme un carcan mais devint très rapidement positif puisque cela nous permit d'éviter le piège « plus d'heures = un meilleur enseignement », et de poser la question de la qualité de l'enseignement.

C'est alors que nous avons soumis au Conseil de Perfectionnement de l'enseignement de la Musique, une « déclaration d'intentions » basée sur notre travail. Ce Conseil de Perfectionnement est un organe consultatif du Ministre.

Le Conseil a chargé l'administration de mettre sur pied une commission de réflexion. Durant ces réunions, notre projet s'est précisé.

Il nous est apparu d'abord que les nouveaux articles régissant l'enseignement de la musique ne devaient pas être un vade-mecum répondant à toutes les questions, comme si nous étions des fonctionnaires de la musique, mais devaient proposer une modification de certaines structures induisant progressivement de nouveaux comportements pédagogiques chez les enseignants.

Le Ministre a décidé alors d'expérimenter les nouvelles structures dans le cadre d'un volontariat. Après le feu vert du Conseil de Perfectionnement, le Ministre a proposé par circulaire à l'ensemble des établissements (97 au total) de poser leur candidature pour l'expérimentation de ces nouvelles structures.

14 dossiers nous sont parvenus, parmi lesquels 7 ont été retenus. Les établissements choisis l'étaient pour des raisons de viabilité de la nouvelle structure (nombre d'élèves suffisant, pas trop de sections décentralisées) mais aussi pour des raisons de motivation et de répartition géographique. Il s'agit de : Amay, Dinant, Eghezée, Wavre, Farcienne, Hannut, Bouillon.

- * Comment expliquez-vous qu'aucune académie de la région bruxelloise ne se soit portée volontaire ?
- Ne disposant pas d'éléments objectifs d'analyse, il m'est très difficile de tenter une explication. Je remarque cependant qu'à Bruxelles, les académies sont très rapprochées, et que la population passe

très rapidement de l'une à l'autre, alors que l'expérimentation de la réforme ne peut se faire que sur une population stable d'élèves. Les directeurs d'établissement ont donc joué la sécurité avant tout, et je les comprends.

Notons que, pour la seconde année (1991-1992), la section la plus importante de l'académie de Bruxelles (Bruxelles-Centre) s'est engagée dans l'expérimentation de la réforme.

- * A côté de ces académies-pilotes, il faut bien admettre que la perspective de cette réforme occasionna un débat virulent.

- Oui, nous l'avons constaté. Et pourtant, nous savions que bon nombre d'enseignants s'accordaient à condamner largement l'arrêté du 30 juin 1972, et étaient contraints de l'adapter à leur propre situation. Ces adaptations étaient motivées non seulement par des raisons pédagogiques, mais aussi de facilité (horaire, organisation ...), toutes choses renforçant l'individualisme des artistes - enseignants mais également le manque de cohérence du système.

Il nous semblait donc qu'une nouvelle structure était souhaitée. Et pourtant, bien que nous ne travaillions qu'avec des établissements volontaires, ce fut le tollé général ! Nous avons reçu de nombreuses pétitions d'enseignants craignant que cette réforme leur soit imposée et entraîne des pertes d'emploi ou des réductions de salaire. Tout cela n'a pas eu lieu. Ce fut d'ailleurs avec l'accord des trois syndicats d'enseignants que la circulaire fut diffusée.

Nos détracteurs ont essentiellement vu notre réforme comme un nouvel arrêté de 1972, l'attaquant parce qu'elle n'était pas un mode d'emploi valable dans toutes les situations, alors qu'il s'agissait de modifier l'esprit et de renforcer les principes-mêmes de la pédagogie musicale, tout en accordant aux établissements une autonomie suffisante pour trancher avec bon sens un certain nombre de questions rencontrées sur le terrain.

- * Pourriez-vous épinglez les grands changements présents dans la réforme ?
- Je vais d'abord vous faire part de quelques flashes à partir desquels notre réflexion a mûri. Nous nous sommes demandé quelles académies disposaient d'installations pour écouter de la mu-

sique. Nous avons découvert que dans les meilleurs des cas, elles en possédaient une seule complétée par les équipements portatifs des professeurs. Dans le même ordre d'idées, nous avons constaté que les académies incitaient peu les élèves à assister aux concerts. Notons également que dans le système actuel les élèves-musiciens se rencontrent peu entre eux. Il existe bien des cours d'ensemble instrumental, mais ils ne sont accessibles qu'à une partie des élèves. Le fait d'avoir prévu des pianistes-accompagnateurs pour les violonistes, par exemple, afin que ceux-ci « entendent » la pièce musicale dont ils tiennent la partie soliste, a provoqué un effet pervers; la majorité des élèves préparent toute l'année des morceaux qui seront « accompagnés », uniquement au moment de l'examen, souvent « vite fait, bien fait ».

Dans la réforme, nous avons donc voulu, d'une part, favoriser le jeu d'ensemble toute l'année, et d'autre part, redonner à la fonction d'accompagnateur tout son sens.

Quelques élèves seulement assistent au cours de chant choral. Je souligne ici que dans l'académie que je dirige, dès 1985, j'ai rendu ce cours obligatoire à raison d'1/2 heure/semaine, dégageant ainsi un horaire complet pour un professeur. Cette expérience m'a permis de constater un meilleur niveau dans les cours de solfège. A partir de là, nous avons senti la nécessité de favoriser la spontanéité et l'écoute musicales en groupe.

Partant de l'observation de base que les élèves sont soit des amateurs pour lesquels le « passage » en académie est une finalité, soit des futurs professionnels car particulièrement doués, il nous a semblé nécessaire de distinguer l'enseignement de ces deux groupes d'élèves. Dans les cours collectifs (qui sont obligatoires) le professeur, soucieux de faire progresser tous les élèves, ne stimulait pas suffisamment les plus doués, qui au moment de leur entrée au Conservatoire, n'atteignaient pas le niveau requis. Donc l'installation de deux types de formation nous a semblé indispensable.

- cycle à finalité pour les amateurs
- cycle pour les futurs professionnels.

Nous constatons que dans le système actuel, les méthodologies n'étaient nullement fonction des âges des élèves : adultes et enfants se trouvaient dans les mêmes classes de solfège par exemple,

induisant des concessions entre les groupes de niveaux différents. Un cycle pour adultes fut créé en raison de leurs motivations et objectifs très différents de ceux des jeunes.

Nous avons finalement imaginé ceci : l'élève rejoignait son groupe dans la formation artistique :

Eveil musical : s'il entre à 5, 6 ou 7 ans

Groupe A, s'il entre à 9 ou 10 ans

Groupe B, s'il entre à 11, 12 ou 13 ans

Groupe C, s'il entre à 14 ou 15 ans

Adultes : à partir de 16 ans

Nous avons également modifié l'appellation du cours de solfège en « formation artistique » afin de ne plus limiter ce cours à la lecture chantée des notes en battant la mesure. Ceci parce que nous pensons que cette manière de faire n'a que peu de rapports concrets avec l'apprentissage d'un instrument de musique (instruments transpositeurs, notes instrumentales que l'on ne sait pas chanter, les pianistes apprennent toujours les deux clés simultanément, etc.). Ce cours garde sa mission technique mais cette mission doit rester en étroite relation avec l'apprentissage instrumental et constituer un « bain musical » qui encadre l'apprentissage de l'instrument (rythme, lecture de partitions, audition intérieure, reconnaissance des timbres, écoute musicale, éléments théoriques, etc.).

* Mais les élèves qui veulent apprendre un instrument n'acceptent pas d'attendre, ils veulent toucher leur futur instrument tout de suite.

- C'est pourquoi, dans notre réforme, nous souhaitons que les cours de formation artistique (l'ex-solfège) commencent en même temps que les cours d'instrument. Ceci parce que, même si l'élève n'a pas encore accompli une année de formation musicale générale, il peut apprendre beaucoup de choses avant de commencer à jouer (position de l'archet pour les violonistes, position des lèvres pour les instruments à vent etc.) Tout le monde sait aujourd'hui qu'il ne faut pas « connaître une note de musique » pour commencer l'étude d'un instrument !

Ce système permet au cours de formation artistique d'accompagner toute la progression que l'élève réalise sur son instrument, les deux cours se complétant intimement, si bien que les élèves

n'auront plus à dire « je suis enfin débarrassé du solfège, je vais pouvoir me consacrer à l'instrument ».

* Malheureusement, aujourd'hui le cours de solfège est mal aimé, les élèves veulent s'en débarrasser le plus vite possible, et la perspective de dix ans de cours de formation musicale les effraie !

- En effet, c'est une remarque qui nous interpelle, même si, le plus souvent, elle est émise par des élèves qui subissent la phase transitoire de la réforme. Les onze directeurs « retravaillent » ce paramètre actuellement pour en tirer des conclusions ultérieurement.

* Parlons maintenant de la nouvelle conception du cours d'instrument.

- Nous avons, en fait, distingué le subventionnement d'un cours de son organisation pédagogique : c'est notre principe de base.

Le subventionnement accorde 1/2 heure/élève/semaine mais notre organisation pédagogique demande deux élèves de même niveau/heure/semaine, ce qui est très différent puisque s'ouvrent désormais des possibilités de cours semi-collectifs, à côté du cours individuel. Système qui peut aller jusqu'à six élèves de même niveau sur trois heures.

On ne verra donc plus un défilé d'élèves, dont chacun reste 10 ou 15 minutes au cours et est renvoyé après le « tu ne connais pas ton morceau, retravaille-le; suivant ! » Mais plutôt, chaque élève présent durant au moins une heure au cours, dont une partie individuelle et l'autre semi-collective.

Cet aspect semi-collectif induit d'ailleurs chez les élèves une affirmation plus nette de leurs particularités et une responsabilité accrue du travail personnel (puisque s'il n'a pas assez travaillé, les autres élèves du groupe le remarquent et en pâtiront d'ailleurs). Sans oublier l'aspect émulation qui permet de se poser souvent les bonnes questions. Je voudrais préciser que « élèves de même niveau » ne désigne pas nécessairement des élèves apprenant le même instrument ou ayant le même âge !

En conclusion, nous avons voulu éviter de réduire l'apprentissage de l'instrument à un enseignement de type préceptoral, comme c'était le cas jusqu'ici.

* Ne craignez-vous pas que les parents souhaitent que leurs enfants soient tous des petits Mozart, les mettent dans la section pour futurs professionnels, dévalorisant ainsi la section à finalité ?

- En effet, c'était une de nos grandes préoccupations. Ce n'est qu'à partir de cette année (la seconde année d'expérimentation) qu'à commencé notre réflexion sur ces différentes situations. Il faut tenter de ne pas dévaloriser ces enseignements diversifiés et leur donner des performances propres. Notre enseignement n'est pas un enseignement général et ne doit pas avoir celui-ci pour modèle. Nous prodiguons un enseignement artistique qui est actuellement trop souvent considéré comme une garderie (en ce sens que nombreux y vont avec d'autres motivations que d'apprendre la musique !) L'apprentissage artistique dans l'enseignement général (bien trop peu présent) ne peut pas être confondu avec l'enseignement musical dans notre enseignement de type plus spécialisé, pour amateurs et futurs professionnels.

Nous devons ouvrir nos académies uniquement à des « amateurs » motivés et/ou moyennement doués. Ce qui est peut-être difficile à définir et à évaluer au cas par cas mais qui doit être évalué. Il faut donc tenter de cerner les critères auxquels doit répondre cette définition.

D'abord la motivation : un élève inscrit qui ne vient pas doit être exclu. Nous constatons qu'un grand nombre d'élèves abandonnent en cours d'année, pour s'inscrire dans une autre académie l'année suivante : la demande est donc grande mais la pédagogie est mouvante et n'aboutit que très peu souvent.

Il faudrait dans cet enseignement spécialisé, observer les élèves pendant deux ou trois ans, au terme desquels serait dressé un bilan. C'est pourquoi nous avons institué la liberté pédagogique (par établissement qui peut même se spécialiser) et les conseils de classe, dont le premier a lieu fin novembre et doit veiller à réorienter certains élèves, en exclure certains temporairement et provoquer des contacts avec les parents afin qu'ils accompagnent leur enfant dans son aventure artistique.

N'oublions pas que dans ce type d'enseignement, les parents doivent faire la moitié du chemin (c'est un investissement familial); nos enseignants fe-

ront le reste. Nous réglons donc en même temps le problème « garderies ». Nombreux sont les parents qui se battent pour obtenir une place pour leur enfant et ensuite viennent demander des dérogations pour qu'il n'assiste pas à certains cours ! Cette année, nous devançons même certains parents qui hésitent à inscrire leur enfant à l'académie parce qu'il fréquente aussi ... les cours de natation, d'escrime ou d'équitation. Nous les dissuadons de l'inscrire chez nous. L'apprentissage de la musique est une démarche profonde et sérieuse qui implique un véritable choix.

* En un mot, vous souhaitez revaloriser l'enseignement artistique, souvent dévalué en raison de sa gratuité ?

- Exactement, mais nous voulons en modifier tous les rapports : professeur-élève, pédagogie-âge, directeur-corps professoral, élève-élève.

* Pour les professeurs de solfège exerçant aujourd'hui et qui veulent faire de la formation artistique, vous avez instauré des recyclages ?

- Ces recyclages sont une étape nécessaire pour sortir du manque de pédagogie actuel. Ils ne sont en aucune manière une formation. Ils ont pour mission non pas d'apporter un enseignement complémentaire, mais de favoriser la réflexion permettant aux enseignants d'élargir, par la suite, s'ils le désirent, leurs formation.

Certains enseignants étaient probablement venus chercher des recettes : ils ne les ont pas trouvées. En fait, la nouvelle organisation fournit une structure dans laquelle vient s'insérer le projet, pédagogique des professeurs qui ensemble, forment le projet d'un établissement.

* Quel public avez-vous rencontré dans ces recyclages ?

- Le succès, l'année passée, fut considérable tant chez les professeurs impliqués dans la réforme que chez tous les autres.

Cette année 1991-1992, il a été retentissant ! et nous avons organisé trois fois une semaine de stage résidentiel à Wépion (coût au budget 1.4 million). Les enseignants qui désirent y assister sont dispensés de récupérer leurs cours et tout y est gratuit pour eux.

C'est l'Asbl Kodaly qui organise les recyclages.

Pour la première semaine, on pensait accepter 60 stagiaires pour 9 professeurs différents; 190 demandes nous sont parvenues dont seulement 120 ont pu être acceptées. Quant aux deux prochaines semaines, elles sont déjà quasi complètes.

Le thème du premier recyclage était « L'oreille, moteur de l'enseignement musical », les suivants seront « Des champs musicaux nouveaux pour les professeurs », « Un coffre à outils pédagogiques ».

* Quel bilan provisoire pouvez-vous faire après une année d'expérimentation ?

- Toutes les académies-pilotes de l'année 90-91 poursuivent la réforme, quoique quelques professeurs n'y aient pas encore adhéré pleinement, c'est leur libre choix; et quatre académies supplémentaires expérimentent cette année.

Au niveau des élèves, deux groupes sont à prendre en compte. D'abord, ceux qui ont commencé leurs études musicales en académie l'année passée : ils sont heureux et les parents aussi, cela marche bien. Les autres, majoritairement en cours de cycle, sont parfois mal à l'aise en raison de certains changements pratiques, ceux qui sont enthousiastes le sont parce que leur professeur est convaincu. L'inverse est vrai également !

Des journées de réflexion se poursuivent avec les directeurs des 11 établissements afin de cerner les questions suivantes : quel est le rôle de nos académies dans le cadre de l'enseignement artistique, donc spécialisé ? Faut-il y accepter uniquement des amateurs ou moins moyennement doués ? Et/ou des amateurs simplement motivés ? Nous mettons en place en début de cycle une observation réelle de l'élève destinée à renseigner très précisément les parents et cet élève lui-même sur ses capacités ou ses dons réels.

Nous ne voulons plus nous contenter d'un « amateurisme » de la profession d'enseignant de la musique, qui nous fait souvent tolérer le « n'importe quoi ... pourvu que bien intentionné ... » L'organisation de la formation artistique et de la formation instrumentale, ainsi que le lien qui existe entre ces deux organisations, sont mis à l'étude durant ces journées.

Parallèlement à cette réflexion, est amorcée une évaluation des résultats de cette restructuration pour les « nouveaux élèves de l'an passé ».

Le défi est ainsi lancé comme un appel au « droit à la réflexion pédagogique ».

Je me sens d'ailleurs disponible pour rencontrer des enseignants qui, tout en adhérant au contenu global de la réforme, souhaiteraient approfondir certaines questions à partir de leurs situations vécues.

Cette rencontre ne pourrait évidemment avoir lieu que dans des groupes restreints pour que la démarche soit efficace.

Dans ce genre de domaine, des conférences-débats

ou des séances d'information manquent d'efficacité et se terminent invariablement par de bonnes déclarations d'intentions (« ça pourrait aller mieux mais ça ne va pas si mal ! ») le plus souvent tranquillisantes (« anesthésiantes ») pour tout le monde.

Les parents qui nous confient leur enfant ont le droit de savoir comment celui-ci se situe dans son apprentissage musical (doué ? motivé ? bon choix ?). Mais ils ont également le devoir de s'y intéresser !



Académie - Photo F. Jacoby.



Ont collaboré à ce numéro :

Célestin Deliège, Jean-Charles François, Cristina Agosti Gherban, Adrien Moreau, Henri Pousseur, Claire Renard, André Riotte, Albert Warnier, Brigitte Wilson, Robert Wangermée.

Orphée Apprenti

est une revue publiée par le Conseil de la Musique de la Communauté française.

PRESIDENT :

Robert WANGERMEE

COMITE DE LECTURE :

Françoise Dufey, Emile Henceval, Robert Wangermée

COORDINATION GENERALE :

Françoise Dufey

MAQUETTE :

José Azagra

PHOTOCOMPOSITION ET IMPRESSION :

Imprimerie FLEMAL SA - 4450 Liers

ABONNEMENT :

L'abonnement annuel à Orphée Apprenti coûte 300 FB qui peuvent être versés au compte n° 310-0109496-69 avec la mention «Orphée Apprenti».

Conseil de la Musique
Boulevard Reyers 52 - 1044 Bruxelles
Tél.: (02) 218.72.31

EDITEUR RESPONSABLE :

Robert WANGERMEE
Avenue Huysmans 205
1050 Bruxelles