

ORPHEE

apprenti

Pédagogies nouvelles

CRÉATIF-BAERTSOEN

*Approche
globale*

TOME
2



ORPHEE
apprenti

Janvier 1994 N°16

PEDAGOGIES NOUVELLES
CRÉATIF-BAERTSOEN
APPROCHE GLOBALE



Conseil de la Musique de la Communauté française de Belgique

TOME
2

Sommaire



CRÉATIF-APPROCHE GLOBALE

JEAN-CLAUDE BAERTSOEN

- Une alternative au solfège mal aimé P. 6
Les parents ont la parole P. 12

THIERRY MEURRENS

- CRÉATIF à l'académie de musique de Nivelles P. 16

CHRISTINE BALLMAN

- CRÉATIF-approche globale adapté comme initiation à la guitare P. 18

PASCALE SIMON

- Chantiers CRÉATIF à la flûte P. 28

NADINE DELETAILE

- Mes expériences musicales pendant un demi-siècle P. 36

MICHEL CAUTAERTS

- Créativité ou création : essai d'approche de la musique P. 40

MICHELE LIEBMAN

- CRÉATIF à l'école Blanches et Noires P. 56

ALAIN DESMARETS

- CRÉATIF et les pédagogies nouvelles P. 58



LA FORMATION DES MAÎTRES

JACQUELINE BRUCKERT

- Les cours CRÉATIF au Centre de Formation de Musiciens Intervenants de l'Université de Lille III en France P. 64

JEAN-MARIE RENS

- Travaux pratiques au CFMI P. 70

JEAN-CLAUDE BAERTSOEN

- La formation des professeurs
Sur le terrain : une après-midi à Saint-Gilles
un inspecteur dans la formation P. 82



INFORMATIONS

- Les premiers collaborateurs de CRÉATIF P. 90

- Chronologie de CRÉATIF P. 95

- Où donne-t-on des cours CRÉATIF? P. 100

- Où trouve-t-on les livres CRÉATIF? P. 101

ROBERT WANGERMÉE

Président du Conseil de la Musique
de la Communauté française

CRÉATIF - en deux tomes

Au début de l'année 1993, le Conseil de la Musique a décidé de consacrer un cahier d'Orphée Apprenti à la pédagogie CRÉATIF-Baertsoen. Cet enseignement neuf, vivant, fait appel à de profondes connaissances musicales, psychologiques et pédagogiques. Créatif est dispensé en Belgique dans les académies, les conservatoires, les écoles privées et lors de stages. Créatif trouve aussi sa place en France au Centre des Musiciens Intervenants et connaît un succès croissant. Au fil des mois, la matière s'est accumulée : articles spécialisés, témoignages, compositions d'élèves. Le sujet est vaste, il a enthousiasmé des interlocuteurs d'horizons parfois très différents et CRÉATIF a donné lieu à trois numéros d'Orphée Apprenti. Les numéros quatorze et quinze traitent de CRÉATIF-A l'école des grands compositeurs (cours d'écriture classique) et le numéro seize décrit et explicite CRÉATIF-approche globale (cours de base, substitut du solfège), il y est question aussi de la formation des maîtres.

Créatif-approche globale

Allant à l'encontre des habitudes et des traditions, Jean-Claude Baertsoen a toujours prétendu enseigner le langage musical classique en se servant d'oeuvres de compositeurs, en partant de la musique et non d'exercices de manuel de solfège fort éloignés finalement de l'essence même de la musique. Son enseignement conçu à la manière des pédagogies nouvelles s'est appelé CRÉATIF parce qu'il voulait éveiller la musicalité et la créativité de chacun. CRÉATIF-approche globale commence par l'étude de chansons traditionnelles et par la pratique du clavier. L'élève peut simultanément aborder un autre instrument, la flûte, le violon, la guitare ... Il joue avant de lire la musique, tout comme le petit enfant apprend le langage avant l'écriture. Cela lui permet d'être tout à la musicalité d'une oeuvre, sans la contrainte de la partition qu'il abordera au moment opportun et bien sûr à l'instrument. Cette nouvelle approche de l'étude de la musique exige du maître une attitude d'ouverture, d'improvisation et de recherche pédagogique constante.

Introduction

CRÉATIF-
approche globale

I



Une alternative au solfège mal aimé

CRÉATIF- approche globale

CRÉATIF-approche globale est né en 1982 à l'Académie de Nivelles. Il y était proposé comme une alternative

au cours de solfège destiné aux enfants débutants. Les parents avaient le choix. Situation nouvelle dans une académie de musique!

Faut-il rappeler les problèmes que suscite le solfège, avec ses cinq années obligatoires nourries de dictées musicales, de devoirs de théorie, de "numéros" à solfier en battant la mesure?

Si CRÉATIF pouvait passer aux yeux de certains pour une délivrance, il imposait cependant ses conditions : l'usage d'un instrument à clavier et l'engagement de travailler à domicile ...

Quelques années plus tard, le nouveau cours comptait entre 200 et 300 élèves ...

Mais commençons par le commencement.

Un outil pour apprendre

"Approche globale" est issu de la rencontre de plusieurs réflexions techniques ou pédagogiques de bon sens. La première

réflexion est que si l'on veut donner aux enfants une éducation musicale efficace et dans un laps de temps raisonnable, il faut leur fournir le moyen d'apprendre. Avec le cours conventionnel de solfège (deux leçons par semaine pendant au moins cinq ans dans une académie) l'enfant ne peut compter que sur le travail vocal réalisé en classe. Il n'a d'autre support pour son étude que le maître qui, de temps à autre, lui donne la note ... Rien de plus inégalement distribué que la voix, rien de plus incertain quant à la justesse, rien de plus mal contrôlé de l'intérieur! Sans tendre à l'enfant le moindre appui solide et fixe dans le domaine des hauteurs sonores, on table sur sa seule mémoire auditive et vocale - mémoire intermittente, capricieuse, transformatrice, floue et sans cesse évanescence - pour stabili-

ser l'acquis impalpable d'une leçon de musique et bâtir dessus la suivante! Encore s'il s'agissait d'apprendre le plain-chant ou la chansonnette à l'italien! Un enseignement fondamentalement homophonique - et quoi de plus homophonique que la voix - tourne délibérément le dos à tout le développement spécifique de notre musique occidentale, ignore et repousse l'essentiel de ce qui en fait la solidité, la logique, le sens : son harmonie, ses cadences, ses modulations, ses imitations, le ressort de ses dissonances, en un mot : sa syntaxe. Réduite au seul chant, la symphonie mutilée est incompréhensible, insignifiante, informe, niaise.

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

Lire ou parler

Deuxième réflexion : pour être véritablement assimilée, la musique doit être apprise comme on apprend une

langue vivante. Or c'est précisément ce qu'on ne fait pas.

L'enfant parle avant d'écrire

La communication qui spontanément s'établit entre son entourage et lui, limitée d'abord à des besoins immédiats, s'élargit progressivement, se précise, s'affine tout au long de plusieurs années d'écoute et d'expression orale et mimique. Dès avant d'entrer à l'école primaire, l'enfant comprend et exprime l'essentiel de ce qui compose son existence quotidienne. Et c'est sur la base de ce qu'il connaît en entrant, que l'instituteur lui enseigne l'écriture. Celle-ci apparaît comme le prolongement indispensable de la parole : se rappeler ce qu'on n'a pas pu dire tout de suite, recevoir le message d'un absent. L'oral d'abord, l'écrit ensuite, voilà l'ordre naturel, universellement appliqué - sauf pour l'enseignement des langues mortes et pour celui du solfège, où cet ordre est non seulement ignoré mais pris systématiquement à rebours.

L'âge de huit ans dans l'enseignement primaire c'est le temps des conjugaisons, des pluriels traîtres, de l'orthographe. C'est l'âge aussi où l'on conduit par la main l'enfant à l'académie de musique. Et dans la foulée de l'apprentissage de la langue maternelle parvenu au stade de l'écriture, on jette directement le petit innocent dans la lecture des notes à quoi rien ne l'a préparé. La musique, comme l'anglais ou le japonais, est un autre langage. En brûlant l'étape indispensable de l'apprentissage oral, on prend le risque de condamner l'élève à ne jamais rien comprendre à ce qu'on prétend lui enseigner - ou au moins de le dégoûter pour longtemps d'apprendre la musique! Ce que nous disons ici n'est pas de pure fantaisie; cela recoupe exactement les thèses défendues et appliquées par les pédagogues de l'enseignement structuro-global des langues vivantes. Ceux-ci ont sur CRÉATIF l'avantage d'une expérience rigoureuse, qui s'exerce depuis plusieurs décennies en milieu universitaire sur un objet certes différent, mais qui a de frappantes analogies avec le nôtre. Voici par exemple les conclusions qu'exprime

Raymond Renard (1) dans un livre court et substantiel que les professeurs de musique feraient bien de parcourir : "Celui qui apprend en partant des formes écrites ... associe d'emblée cette forme au sens et prétend ne pas pouvoir comprendre ce qu'il n'a pas vu écrit : il fait peu d'efforts pour entendre, entend de moins en moins et bientôt n'entend plus sans texte. Il ne peut pas davantage s'exprimer sans passer par la forme écrite. Il n'y a pas de conversation possible, si l'étudiant ne prend pas l'habitude immédiate de passer du son au sens pour comprendre et directement du sens au son pour s'exprimer". Transposons ces propos lumineux dans le domaine de la musique; évoquons nos lauréats d'excellence de solfège, voire nos premiers prix sortis d'un conservatoire royal. Les pédagogues, nos pères, n'auraient-ils pas sans le savoir opté pour une méthodologie musicale qui rend sourd?

... et compter

Dans un cours de solfège ordinaire, on enseigne à des groupes de plus ou moins 25 élèves. Dans un cours CRÉATIF, l'emploi courant du clavier par les élèves ne permet pas de réunir des classes si nombreuses. L'expérience nous a montré que la classe idéale comportait 10 enfants travaillant dans un local muni de deux pianos. Ainsi la dynamique et la densité vocale sont suffisantes et l'émulation joue à plein. Chaque élève passe à l'instrument et chante seul une demi-douzaine de fois dans l'heure de cours, et le professeur est en mesure de surveiller individuellement les progrès de chacun. Je n'entrerai pas ici dans les problèmes administratifs qu'un travail par groupes réduits peut poser dans une académie de structure traditionnelle. Celle de Nivelles a montré qu'on peut les résoudre. Je noterai seulement que cette formule demande une présence comparativement accrue du professeur, mais permet d'autre part d'activer le travail. Elle nous engage à utiliser judicieusement un principe psychologique parfaitement connu de tous et dont l'enseignement collectif tire trop rarement parti.

"Pour apprendre quelque chose à quelqu'un, il faut avant tout provoquer en lui le besoin de cette connaissance. Cela suffit. Le reste n'est rien. Il faut intéresser, c'est-à-dire faire croire ou faire sentir que c'est là une affaire personnelle et donc que cette connaissance va jouer un rôle immédiat dans l'histoire et l'existence du sujet" (2).

Dès la première minute ...

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

domicile y introduit une fièvre contagieuse. Frères, soeurs, parents, amis, dressent l'oreille, se demandent comment il fait, réclament leur part de divertissement. C'est la fascination de l'instrument : il dispense un magnétisme social puissant, il stimule une activité en commun, il suscite une communication directe entre les êtres : tous se découvrent finalement quelque chose à écouter ou à faire entendre. De semaine en semaine, airs, rythmes, paroles, expressions, nuances, qualité de voix, tout progresse de pair. Le sens harmonique des enfants, en même temps que leur débrouillardise au clavier, se développent selon un plan très sûr. Ils se bornent d'abord à un nombre limité d'accords - mais directement dans trois ou quatre tons majeurs et mineurs. Puis leur répertoire s'étend. En deuxième année, les enfants situent spontanément, dans une mélodie qu'on leur chante, une demi-cadence parfaitement amenée, l'accord du deuxième degré renversé, une pédale de tonique opportune, voire des unisoni (3). En troisième ils repèrent très sûrement la place d'une sixte-et-quatre ou d'une modulation à la dominante. Cependant, ils ont acquis une grande maîtrise des tempos à travers la pratique quotidienne des accompagnements au clavier, où se combinent constamment des rythmes superposés. Ils accompagnent d'oreille un camarade chanteur ou instrumentiste en écoutant : ils démarrent exactement avec lui, ils le suivent à tout instant, ils ralentissent avec lui, à la fin ils nuancent comme lui ... Ils apprennent aussi - mais c'est un problème plus complexe - à s'accompagner eux-mêmes, ce que les chanteurs professionnels se hasardent rarement à faire dans la musique classique ...

Le temps trouvé

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

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

La période orale

Dans CRÉATIF-approche globale, le stade strictement oral et instrumental peut durer deux ans. Dans l'enseignement des langues vivantes par la méthode structuro-globale, l'oralité s'étend sur quelque 90 heures de cours (4). Cela correspond. Or le caractère direct de ce type d'enseignement développe extraordinairement le contrôle auditif. On a cité plus haut des élèves de CRÉATIF, troisième année, qui situaient spontanément la sixte-et-quarte à l'audition d'un chant nouveau. Cela suppose un niveau d'éducation et une assimilation de la syntaxe harmonique classique peu communs. Les mêmes élèves possèdent une étonnante subtilité d'ouïe dans l'appréciation des registres sonores. Entraînés par l'écoute de lieder de Schubert, ils étagent leur accompagnement de clavier de telle sorte qu'il enveloppe le chant sans interférer avec lui. On pourrait citer bien d'autres cas de ce genre. Au demeurant, le mode mineur, la mesure six-huit, la syncope, l'anacrouse, la modulation sont des phénomènes musicaux parfaitement clairs et reconnaissables à l'oreille. Pour tout dire, ils sont faits pour être entendus! Ainsi sans avoir attaqué de front la lecture, l'élève de CRÉATIF-approche globale connaît ... le langage. Il parle avant d'écrire. C'est l'ordre naturel.

Le besoin d'écrire

Pendant ses deux premières années d'existen-

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

En savoir autant ...

On m'a posé cent fois la même question : "Après autant d'années de CRÉATIF, vos élèves savent-ils la même chose que ceux qui sortent du degré d'excellence de solfège traditionnel?" Si le but de CRÉATIF eût été d'arriver au même point que le solfège, je n'aurais certainement pas pris la peine de l'inventer! La réponse est évidemment : non. Les lauréats du nouveau cours en savent plus et moins que ceux de l'ancien. Ils ont appris autre chose, autrement - avec des points communs, tels que la lecture. Il suffit de parcourir le programme que j'ai esquissé plus haut pour deviner la différence. Les connaissances des

élèves de CRÉATIF sont plus pratiques, solidement ancrées dans l'action et dans l'expérience, opérationnelles. Quant à la suite éventuelle de leurs études (pour ceux qui veulent s'orienter vers les professions musicales), ils sont parfaitement capables de s'adapter dans un cours de "perfectionnement", degré légal de transition entre les académies et les conservatoires royaux. Je ne parle pas de l'avantage spécifiquement musical qui se révélera ultérieurement dans leurs études, lorsqu'ils aborderont l'analyse musicale, la musique de chambre, l'harmonie, la pédagogie. Ceci posé, il est clair que CRÉATIF-approche globale a ouvert une voie nouvelle. Mais tout n'y est pas d'emblée résolu. En pédagogie et plus particulièrement en pédagogie musicale, tout n'est jamais résolu. La recherche demeure ouverte. Heureusement. Dans CRÉATIF le problème de la lecture est, semble-t-il, pris dans le bon ordre. Est-ce à dire que, du coup, il n'existe plus? On connaît la difficulté classique, inhérente au passage d'une expérience sensori-motrice, d'une connaissance globale ou synchrétique vers une connaissance analytique et conceptualisée. Le mot "passage" n'est du reste pas propre, puisqu'il ne s'agit pas de perdre l'une au profit de l'autre. Ce n'est pas un remplacement, c'est une coexistence et une connexion. Cette difficulté-ci, l'enfant au berceau l'aborde, et quatorze ans plus tard, l'adolescent ne l'a pas résolue complètement (voir notamment PIAGET, *Psychologie et pédagogie*, 1965, Denoël-Gonthier éd. Paris, pp. 50 et suiv.). Mais cette difficulté existe aussi bien (ou davantage) dans l'éducation traditionnelle — avec cette différence que le solfège, fortifié par son orgueilleuse doctrine, ignore superbement ce qui se passe au dehors et ne s'embarrasse guère de comptabiliser les dégâts.

Ici et ailleurs

En dix années et nonobstant son origine belge, CRÉATIF-approche globale est aujourd'hui raisonnablement répandu chez nous. Il a été l'objet depuis 1983 de plusieurs émissions radiophoniques, de réunions péda-

gogiques, de démonstrations, de séminaires, notamment à Liège, à Romainville, à Juvisy-sur-Orge, au Conservatoire National de Paris, à l'Université de Lille, à Rueil-Malmaison ... Implanté en 1982 à l'académie de musique de Nivelles, ses 300 élèves occupent trois professeurs. Dans la naissante académie de Genappe, quatre classes de CRÉATIF sont ouvertes depuis octobre 1993.

Un cours CRÉATIF, étalé actuellement sur cinq années, existe à l'Ecole de Musique Saint-Grégoire à Tournai (enseignement libre subventionné). Plusieurs écoles privées ont des cours CRÉATIF (Braine l'Alleud, Uccle, Saint-Gilles). Le stage annuel Font Neuve, organisé par Nadine Deletaille à Montauroux, Alpes Maritimes, a des antennes CRÉATIF destinées aux jeunes et aux adultes. CRÉATIF s'est étendu à divers cours annexes : pédagogie de la flûte (Pascale Simon, Christian Demey, Eric Leleux), de la guitare (Christine Ballman) et du piano. Son répertoire et ses pratiques originales ont été au centre d'un spectacle de musique-danse-texte : "Les enfants dans l'île", donné à Nivelles dans le cadre du concours pluridisciplinaire de 1987 et distingué pour la "créativité suscitée parmi les enfants". En revanche une ouverture très opportune vers l'enseignement normal gardien, où le répertoire de chants et la technique de piano de CRÉATIF eussent été bien venus, a fait long feu, faute d'attention de la part du Département. Un projet de cours CRÉATIF-piano, destiné aux élèves chanteurs, a eu une plus grande carrière. Expérimenté bénévolement durant six mois au Conservatoire de Bruxelles, sous l'impulsion de Eric Feldbusch, il a disparu sans donner lieu à aucun rapport! Mais il a eu la chance d'être ramassé ailleurs...

Les contacts entre CRÉATIF-approche globale et l'enseignement de l'écriture n'ont jamais été rompus. La technique de piano propre à

l'approche globale s'est trouvée directement mêlée à l'apprentissage de l'écriture d'après les grands compositeurs. A Woluwé-St-Pierre, à l'Institut Jaques-Dalcroze, à Etterbeek, à Ixelles, voire à Uccle, l'influence de CRÉATIF est sensible. A plus forte raison au Conservatoire royal de Mons, où enseigne Jean-Pierre Deleuze.

Mais la plus remarquable synthèse entre écriture et approche globale se réalise actuellement au CFMI (Centre de Formation de Musiciens Intervenant en milieu scolaire) dépendant de l'Université de Lille 3. Les étudiants français y reçoivent une formation double : d'écriture créative "à l'école des grands compositeurs" et d'application au clavier selon CRÉATIF, par deux professeurs parfaitement synchronisés.

La Communauté française de Belgique a elle aussi cherché le moyen de former des enseignants pour CRÉATIF mais d'une façon moins systématique. Des stages d'une semaine ont été organisés à Esneux en 1988, à Wellin en 1990. Et en 1991 l'Académie d'Eté de Wallonie réalisa à Libramont du 21 au 30 juillet un véritable cours de pédagogie CRÉATIF sur deux niveaux, avec le concours d'une classe d'application.

Depuis novembre 1992, existe à Bruxelles, dans le cadre des Formations continuées organisées par la Direction générale de l'enseignement (Ministère de la Communauté française), une Formation de professeurs CRÉATIF-approche globale. Elle répond à un besoin urgent. Elle se développera sur deux années à raison d'une journée hebdomadaire de cours variés. Une douzaine de professeurs, qui désirent se perfectionner dans la nouvelle pédagogie, la suivent avec assiduité. Cette formation de maîtres est une étape nouvelle dans l'élargissement de CRÉATIF.

(1) Raymond RENARD - *Une problématique de l'apprentissage de la parole* - Didier éd. 1976 - p. 31

(2) Paul Valéry, *Cahiers II*, Ed Pléiade p. 1550.

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

(4) Raymond Renard Ibid. p. 31

Les parents ont la parole

La quatrième année d'existence de CRÉATIF-approche globale, à l'académie de Nivelles, a été marquée par une enquête parmi les parents d'élèves. Ils ont reçu la lettre suivante.

Ville de Nivelles, Académie de Nivelles
Nivelles, le 1er février 1986

Chers parents,
CRÉATIF-approche globale a été inventé à Nivelles en 1982. Il proposait, à côté du cours traditionnel de solfège, une seconde voie d'accès à la musique grâce au chant expressif et à l'improvisation au clavier.

L'idée-force de CRÉATIF est que le langage musical doit être enseigné comme la langue maternelle. L'enfant parle avant de lire; l'intérêt pour l'écriture apparaît plus tard - mais dès ce moment l'apprentissage des signes s'opère rapidement.

CRÉATIF-approche globale compte dans l'Académie 105 élèves, soit 18 en 3e-4e année, 25 en 2e et en première... 62! Ce nombre-ci est saisissant quand on observe que le solfège traditionnel réunit en 1re année 48 enfants.

Ainsi en l'espace de quatre ans, malgré le handicap que constitue l'obligation de posséder un instrument à clavier, CRÉATIF est en voie de supplanter la méthode commune.

A quoi attribuer ce phénomène? Pourquoi tant de parents et d'enfants — car ceux-ci ont leur mot à dire dans l'affaire — ont-ils opté pour CRÉATIF?

Initiation plus attrayante? Répertoire correspondant mieux au niveau des élèves?
Enseignement plus concret? Meilleure complémentarité entre la théorie et la pratique?
Activités plus gratifiantes? Classes moins nombreuses? Valorisation de la personnalité?
Développement du goût de la recherche?
Travail spontané à domicile? Meilleure intégration de la musique dans le milieu familial?
Activités en groupe? Motivation plus marquée?

Mais certains parents au contraire pourraient

déplorer un manque de théorie, de classicisme dans le répertoire, un niveau artistique populaire, un intérêt musical limité ...

CRÉATIF - approche globale a été ouvert à titre expérimental, d'abord petitement. Ceux qui y travaillent sont parfaitement conscients des imperfections d'une entreprise à ses débuts. Cependant, nous voici à l'heure où des experts sages, savants, formés à l'ancienne école, vont se pencher sur les premiers fruits de CRÉATIF, porter un jugement.

Chers parents, son avenir est pour une bonne part entre vos mains. Nous vous demandons avec insistance d'écrire - aussi brièvement ou longuement que vous le voudrez - votre opinion positive, négative, nuancée sur la tentative que vous avez vécue.

Il serait absurde de poursuivre l'expérience si parents et enfants se détournent de CRÉATIF. Les chiffres montrent le contraire. Il serait impensable qu'on le supprime si de nombreux parents défendent son existence et réclament son extension!

Parents, à vous la parole!

Les réponses

Ces parents ayant au départ choisi CRÉATIF plutôt que le cours traditionnel de solfège, on pouvait s'attendre à une approbation assez générale - mais aussi à l'expression de certaines critiques, de malaises, d'inquiétudes, de déceptions, notamment pour ce qui concerne les élèves qui avaient suivi 2, 3 ans d'études.

Il n'est pas possible de citer la centaine de réponses reçues. Mais le choix suivant est assez large pour refléter fidèlement l'ensemble. On y notera des remarques concernant le nombre d'élèves dans certaines classes, des suggestions concernant théorie et lecture. Les réponses sont groupées d'après le nombre d'années que l'élève a suivies. Certains parents parlent de plusieurs enfants.

Première année

Madame X : L'enfant étudie spontanément à la maison et il ne voudrait pas rater un cours ... Il a déjà dans l'oreille une série d'accords, connaît la différence entre majeur et mineur (ses grandes soeurs ont bien des difficultés dans les tonalités). J'attends les prochaines années afin de voir quand et comment l'enfant arrivera à lire les notes.

Madame S : Damien aime beaucoup le cours. J'apprécie particulièrement le fait que ce genre de méthode permet à l'enfant une application immédiate de ses connaissances dans ses jeux quotidiens, tout en intégrant des notions théoriques adaptées à son âge. Je trouve également remarquable le plaisir qu'il prend à utiliser, très librement et avec créativité, cet instrument qui lui était inconnu.

Madame F.B. : Voici ce que je vois : ma fille joue du piano vingt fois par jour; dès qu'elle passe devant son piano, elle s'assied, joue quelques minutes, y revient une demi-heure plus tard. Ses "leçons" de piano sont un jeu de tous les jours ... Au début septembre, je l'ai inscrite et elle m'avait dit qu'elle essaierait jusqu'à Noël et puis me dirait si elle voulait continuer ou pas. Or il n'a même pas été question d'arrêter, tellement elle s'amuse avec les notes, les chants, son piano. La musique est entrée dans notre maison, tout le monde s'y met.

Monsieur et Madame J.L.B. : Il y a dans cet enseignement place pour une personnalité en quête d'épanouissement.

Monsieur B.S. : Nous avons rapidement remarqué la joie de l'enfant de pouvoir jouer un instrument, et n'avons pas hésité dès lors à acheter le piano nécessaire. Nos enfants nous aident à découvrir davantage la musique.

Madame M. : L'enfant apprend aussi à créer des mélodies, des accompagnements. Il va avec plaisir au cours. Et nous n'imaginons pas une autre méthode d'enseignement. Signé :
:Mme M. qui a subi la méthode traditionnelle,

donc je parle par expérience.

Monsieur F.S. : L'an passé, en solfège, elle se lassait dans des *drills* de lecture et trouvait son clavier sans intérêt, à tel point que je dus lui apprendre à pianoter des mélodies avec un doigt ... Cette année, dès la première leçon (de CRÉATIF), elle rentrait à la maison et montrait ce qu'elle avait appris (même malade, elle veut aller à l'académie)... Actuellement, elle travaille une heure par jour.

Monsieur M.H. : Fantastique! Dommage qu'il n'y en a pas pour les adultes! Enfin l'apprentissage de la musique devient un amusement!

Madame X : C'est tout de suite de la pratique, avec le plaisir de chanter, de jouer d'un instrument, de rechercher des mélodies. C'est pour nous, parents, une participation à leur apprentissage.

Monsieur C.G. : Nous sommes très heureux de voir les progrès spectaculaires de notre fils en musique. Nous constatons même un changement positif dans son comportement.

Monsieur et Madame L.P. : En tant que parents de trois jeunes enfants, nous nous réjouissons de cette nouvelle approche de la musique. Pourquoi? Parce que le cours CRÉATIF répond aux attentes des petits en respectant leurs univers.

Monsieur E.L. Très content d'y aller. Se met au piano sans contrainte et avec beaucoup de plaisir (souvent). Recherche musicale (harmonie des accords) ... Approche musicale très attrayante, résultats concrets rapides ... Travail spontané. Mais qu'en est-il de la théorie? Est-il possible de l'intégrer petit à petit dans le CRÉATIF, sans "alourdir" le programme, et qu'il reste donc attractif?

Deuxième année

Madame M.L. : J'ai connu le cours CRÉATIF par le biais de mes enfants et petits enfants habitant Nivelles ... J'avais personnellement suivi par deux fois le solfège traditionnel dans une

autre académie, je peux donc comparer les deux enseignements. J'insiste surtout sur la découverte toute différente de la musique ... Je ne critique pas formellement le solfège traditionnel, mais je veux dire que la méthode de CRÉATIF donne directement un attrait pour la musique, ce qui était absent dans les cours que j'ai suivis antérieurement. Je parcours 120 km chaque semaine pour bénéficier de ce cours à Nivelles ...

Monsieur et Madame L.B. Excellent pour donner et entretenir le goût de la musique; on n'entend jamais de "rouspétance" quand vient l'heure du cours. Nous espérons que l'avenir est assuré, que les enfants sauront se débrouiller devant une partition ...

Conclusion : voir comment cela va évoluer, mais c'est bien parti!

Madame P. : Je regrette que cette méthode n'existait pas quand mon aîné a commencé le solfège. L'enfant évolue très vite et c'est merveilleux de l'entendre chanter tout en s'accompagnant au piano! Ce n'est pas une corvée d'aller au cours. Je ne déplore pas un manque de théorie, je le déplore plutôt dans la méthode classique.

Monsieur X : L'approche de la musique par CRÉATIF motive très fort l'enfant par son côté concret et gai, tout en étant sérieux dans son apprentissage théorique et pratique. La recherche et le travail au clavier permettent de faire, de créer la musique et non plus uniquement de reproduire des morceaux ...

Madame E.P. : Ma fille semble très intéressée par la méthode suivie. Connaissant son caractère, je doute qu'elle eût poursuivi la musique avec une autre méthode ...

Madame W : Cette méthode permet l'acquisition du solfège d'une manière beaucoup plus naturelle, mais exige plus de travail de la part de l'enfant. L'enfant est d'autant plus intéressé qu'il a l'impression de créer quelque chose (ce n'est pas le cas en traditionnel) ... Peut-être serait-il temps de montrer aux enfants les différentes clés utilisées en musique...

Monsieur X : Cette méthode permet à l'enfant de faire de la recherche musicale ... Je trouve la méthode créative beaucoup plus vivante, tant au niveau de l'enfant qu'au niveau des parents - si ceux-ci veulent bien jouer le jeu. Ce qui était du solfège destiné aux enfants devient parfois avec CRÉATIF de la recherche familiale. Les différents mécanismes pour apprendre les tonalités majeures et mineures, les transpositions, sont un jeu pour l'enfant (ce n'était pas toujours évident dans la méthode traditionnelle).

Troisième et quatrième années

Monsieur B. : Excellent! naturel : l'homme a d'abord fait des sons avant de les mettre en théorie ... Motivant ; aucune demande de l'enfant d'arrêter ou de préférer autre chose au cours, ce en deux ans. Efficace : ne semble pas avoir de difficultés pour l'étude du piano.

Monsieur et Mme X : Notre appréciation repose sur une comparaison entre ce qu'a vécu notre aîné qui a suivi un cours de solfège traditionnel et notre cadet qui suit le cours CRÉATIF. A l'avantage du cours CRÉATIF : le plaisir ...; l'appréhension et la compréhension du majeur et du mineur, des transpositions ... une manipulation avant la théorisation. Un désavantage du cours CRÉATIF: uniquement un handicap pour les cours d'instruments, handicap lié au retard de la lecture de notes (surtout en clef de fa). Le solde très nettement positif en faveur du CRÉATIF, d'autant que l'enfant y trouve un réel plaisir, ce qui est

rarement le cas dans les cours de solfège traditionnel.

Madame A : Entièrement satisfaits. Notre fille est en troisième année de violon et y progresse sans difficulté.

Monsieur B. : Cette méthode aborde l'enfant d'une manière beaucoup plus naturelle, car elle permet à l'élève de très vite s'exprimer musicalement, ce qui est en soi une source importante de motivation. Ce qui m'édifie le plus, c'est la facilité avec laquelle ma fille parvient à jongler avec des éléments théoriques qui paraissent si complexes aux adeptes de la méthode traditionnelle.

Monsieur L. : C'est Claire elle-même qui a demandé de pouvoir suivre un cours de musique ... Nous sommes heureusement étonnés de son désir d'apprendre qui n'a fait qu'augmenter de semaine en semaine, et de la satisfaction qu'elle éprouve à pouvoir travailler au piano et nous faire entendre ce qu'elle a appris ... Cette année notre fils Damien a demandé à pouvoir suivre le cours - il est en première - et Aline attend avec une impatience certaine le jour où elle pourra aussi bénéficier de cette expérience.

Madame G.T. : Ce cours CRÉATIF ... n'est ni plus facile ni moins complet que le cours traditionnel. Les exigences sont sérieuses et il demande beaucoup de travail et d'assiduité ... La théorie du solfège est acquise.

CRÉATIF à l'académie de musique de Nivelles

Thierry Meurrens dirige l'académie de musique de Nivelles. Lorsqu'il est entré en fonction en 1989, l'académie comptait deux cents élèves inscrits au cours CRÉATIF et deux cents inscrits au cours traditionnel de solfège.

En 1993, les chiffres sont à peu près les mêmes. Parallèlement à la filière traditionnelle, l'académie offre depuis 1982 la possibilité de suivre les cours CRÉATIF répartis sur quatre ans à raison de deux heures par semaine. L'école propose aussi une formation CRÉATIF pour adultes, enseignée en deux ans. Plusieurs cours sont aussi donnés à Genappe où l'académie de Nivelles a ouvert une année de solfège traditionnel et deux années de CRÉATIF. Le directeur laisse aux parents et aux enfants le choix de la formation, mais il constate un intérêt certain pour l'enseignement CRÉATIF encore trop peu connu. Les enfants peuvent s'inscrire au cours CRÉATIF dès 7 ans. Cet âge correspond, chez les enfants, au développement physique nécessaire pour pouvoir enfoncer correctement les touches du clavier de piano, qui est utilisé par tous les élèves dans les cours CRÉATIF.

- Y a-t-il une différence de comportement musical entre les élèves qui sortent de CRÉATIF et ceux qui sortent du traditionnel?

- L'enseignement traditionnel est basé sur l'apprentissage de la lecture des notes. Malheureusement fort peu d'élèves ayant terminé les cours de solfège savent réellement lire la musique. Quant à l'enseignement CRÉATIF, son objectif n'est pas la lecture, mais la musicalité. Il est certain que les élèves qui ont suivi les cours CRÉATIF sont musiciens : ils sentent et réalisent les respirations et les nuances dans la musique. Ces qualités se sont développées grâce à un enseignement qui fonctionne à partir de pièces musicales originales. Le cours de solfège par contre est donné à partir d'exercices tirés des livres de solfège; ces exercices sont essentiellement techniques, et ne développent aucunement la sensibilité et la musicalité de celui qui les pratique.

- *Où apprend-on à lire? Est-ce réellement au cours de solfège?*

- Tout dépend de ce que l'on entend par cours de solfège. Cela devrait être un cours de lecture à l'instrument et de musique d'ensemble. Dans un cours de solfège tel que je l'envisage, tout le temps, toute l'énergie devraient être consacrés au déchiffrage à l'instrument. L'examen de fin d'année consisterait à présenter une lecture à vue et à mettre ainsi en pratique son acquis.

Je pense que c'est la nécessité qui doit pousser l'enfant vers la lecture des notes. Quand l'enfant a besoin de lire, il apprend cette lecture facilement.

Mais je trouve que la lecture précoce, même s'il s'agit de lecture à l'instrument, monopolise trop l'attention de l'enfant et l'empêche de se concentrer sur la musicalité, la justesse et la beauté du son. Je pense qu'il est préférable de commencer par jouer d'oreille certaines musiques que l'on connaît, afin d'en intégrer d'abord la musicalité.

- *Comment aborder l'écriture?*

- Léon Baonville, professeur de CRÉATIF, fait avec les élèves un travail d'invention mélodique. Cette pratique donne aux élèves l'envie d'écrire la musique qu'ils viennent de créer. Comme pour la lecture, c'est bien la nécessité qui pousse les enfants à aborder l'écriture. Le travail de notation remplace la dictée du solfège traditionnel et consiste en une application très nuancée des notions théoriques.

- *Les élèves qui sortent de la quatrième année de CRÉATIF peuvent-ils se débrouiller dans un cours de perfectionnement de solfège?*

- Si le solfège est donné intelligemment, l'élève qui sort de CRÉATIF se débrouillera

partout. Bien sûr, les élèves qui veulent entrer dans les conservatoires royaux et devenir professionnels, doivent être doués. S'ils sont musiciens, ils pourront suivre dans n'importe quelle forme d'enseignement. Il existe à l'académie deux années de transition appelées "solfège perfectionnement". Elles sont ouvertes aux élèves de CRÉATIF et aux élèves ayant terminé la cinquième année de solfège traditionnel. Ces années préparent au conservatoire.

- *Estimez-vous que la formation CRÉATIF est complète en 4 ans?*

- Je souhaiterais avoir une cinquième année CRÉATIF, qui serait spécialisée dans la lecture musicale, une lecture qui se pratiquerait évidemment à l'instrument. J'y ajouterais aussi une introduction à l'écriture harmonique et une formation à l'écoute musicale par l'audition (avec partition) de musique pour orchestre.

- *Que pensez-vous de la formation des professeurs?*

- Un professeur qui est bien formé peut enseigner n'importe quelle méthode à condition de s'informer. CRÉATIF demande une formation complète, des dons multiples : on ne peut enseigner CRÉATIF sans connaître le clavier, sans avoir la voix formée etc... Je regrette que les cours de méthodologie dispensés dans les conservatoires ne fassent pas référence au répertoire musical mais aux livres de solfège. Je pense que l'enseignement musical souffre d'un manque de musique flagrant. Il est d'ailleurs dommage que les musiciens qui pratiquent leur métier, à l'orchestre par exemple, ne soient plus autorisés à enseigner à l'académie, alors que ce sont eux qui pourraient nous faire profiter d'une expérience musicale vécue.

CHRISTINE BALLMAN

Professeur de guitare aux académies de Nivelles et Uccle. Diplômée de la *Hochschule für Musik* de Cologne (luth). Licenciée en Musicologie, Assistante à l'ULB

CRÉATIF-approche globale adapté comme initiation à la guitare

Note liminaire

Cette courte étude sur l'adaptation de CRÉATIF-approche globale (1) à la guitare est le reflet d'observations de terrain sur quelque deux à trois ans de recherches. Nous ne reviendrons pas dans cet article sur les caractéristiques de CRÉATIF. La revue traite abondamment le sujet. Nous évoquerons seulement les problèmes que cette adaptation a soulevés ainsi que les solutions envisagées. Ces problèmes et solutions, présentés ici en paragraphes, prennent en considération les divers paramètres musicaux. Il va de soi que, dans la musique comme dans son enseignement, ces paramètres sont indissociables. Nous sommes donc conscients de ce que cette répartition a de réducteur, ainsi que des redites éventuelles d'un paragraphe à l'autre. Au reste, tout n'est pas exploité de manière stricte ou intégrale avec chaque élève. L'enseignement individuel est affaire de personne, et l'adaptation à chaque personnalité, à chaque âge, à chaque milieu socio-culturel doit rester une préoccupation dominante.

Considérations générales

A vue de nez, adapter CRÉATIF à la guitare semble la chose la plus simple du monde. En effet, le piano et la guitare sont des instruments polyphoniques. Tous deux permettent la réalisation du travail mélodique et de l'harmonisation. Seulement la guitare a ses limites, ses difficultés, donc ses propres solutions. Pour l'enfant, le côté rationnel du clavier — avec sa suite logique des notes, son alternance de touches blanches et noires, son parallélisme de doigté si utile à la transposition — n'existe plus. Les deux mains effectives du jeu au clavier sont réduites à une seule, munie seulement de quatre doigts. CRÉATIF, à la guitare, doit donc épouser les spécificités de l'instrument. Rappelons que cette application est conçue comme initiation à la guitare.

CRÉATIF-guitare se fera beaucoup plus facilement avec des élèves qui suivent la formation parallèlement au clavier et à la guitare.

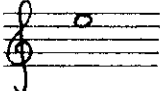
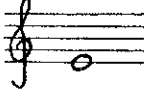
Les établissements qui dispensent un enseignement traditionnel du solfège ne suppléent pas au manque de répertoire populaire chanté. Ainsi ces enfants arrivent au cours de guitare avec un bagage presque inexistant. Le travail d'oreille sur lequel est basée la méthode n'est plus possible, puisqu'ils ne connaissent pas d'avance les chansons. Quant à les leur apprendre au cours d'instrument, cela demanderait une infrastructure de cours semi-collectifs (ce qui aurait du reste d'autres avantages) et plusieurs semaines d'avance sur le passage du chant à la guitare. L'assimilation est chose lente. Il faut qu'elle soit parfaite avant que l'enfant puisse tenter de reproduire sa chanson sur un autre media.

Le pentacorde tonal

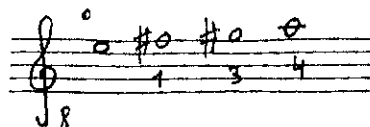
Dans CRÉATIF, les enfants commencent leur apprentissage vocal par des chansons basées sur les cinq premiers degrés de la gamme, série articulée par l'accord de tonique (ex. MI fa# SOL# la SI) et qui correspond, au clavier, à l'usage des cinq doigts. C'est ce répertoire mélodique sur 3, 4 ou 5 sons qui va servir de base à l'initiation instrumentale. Les jeunes guitaristes arrivent au cours d'instrument avec ce bagage vocal mais aussi instrumental puisqu'ils ont travaillé ces chansons mélodiquement au clavier. Ils vont donc adapter leur connaissance de clavier à la guitare.

MI, tonalité privilégiée

Si on recherche une similitude avec le clavier pour ce qui est de son côté rationnel, on est conduit à choisir les 5 notes sur une même corde : les notes montent, la main "monte" sur le manche et vice versa. La guitare a une tessiture déjà grave, la corde choisie pour ce travail mélodique sera donc la première, celle de Mi, soit la plus aiguë. C'est aussi la seule corde qui donne des notes chantables pour une voix d'enfant. Rappelons que la guitare est traditionnellement notée une octave plus haut qu'elle ne sonne :

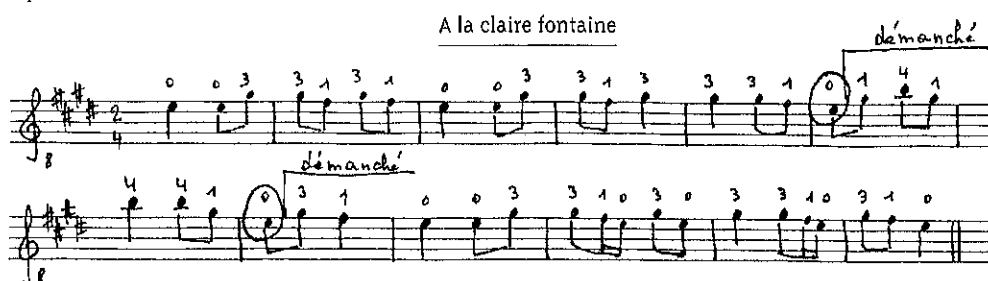
1e corde notée :  qui sonne en fait : 

Mais dans une même position, c'est-à-dire sans que la main change de place sur le manche, l'élève peut trouver 4 sons diatoniques seulement : la corde "à vide" (sans doigt) et 3 notes doigtées.

 (2)

Sur une corde, le problème qui se pose directement est donc celui des démanchés. Les déplacements sur le manche sont facteurs d'erreurs, d'instabilité, de ralentissement du jeu. A cela s'ajoute le fait que chaque doigt n'est plus attaché à un seul son, comme c'est le cas au clavier. Il y a néanmoins, dans quelques chansons, une corde "à vide" précédant un démanché; elle rend le déplacement plus aisé :

A la claire fontaine



Voici pour l'aspect mélodique. Quant à la tonalité, les premiers exercices, se faisant sur la corde de Mi, seront tout naturellement dans ce ton du reste bien connu des enfants qui suivent CRÉATIF. Dans le souci de travailler au plus tôt sur deux plans sonores - n'oublions pas que la guitare a une vocation polyphonique - on ajoute des basses en guise d'accompagnement. Les chansons sont en Mi. La tonique peut très aisément être jouée puisqu'il s'agit de la 6ème corde "à vide". Il faut donc trouver des mélodies qui puissent fonctionner uniquement avec la tonique grave, présentée en alternance avec les notes plus longues de la mélodie. Exemples : les canons comme "Hou hou hou", "Frère Jacques" ou les chansons basées sur une seule harmonie : "Ding din don", "La tour prend garde" ou la première phrase de "Fais dodo".

Fais dodo

Musical notation for "Fais dodo". The score consists of two staves. The upper staff is in treble clef with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a 6/8 time signature. It contains a melodic line with eighth and quarter notes, including triplets and slurs. The lower staff is in bass clef with a key signature of three sharps and a 6/8 time signature. It contains bass notes, primarily the tonic (Mi), with some chords and rests.

Remarque : on veillera dès le début à faire respecter le contraste dynamique entre les deux plans, l'oreille du jeune guitariste étant cette fois sollicitée à un autre niveau. D'autres avantages de cette technique d'accompagnement par des basses seront développés plus loin. Certaines chansons nécessitent comme basses la tonique et la dominante. Mais comme en un premier temps les basses ne sont ajoutées qu'après une note plus longue de la mélodie, la dominante (difficile à jouer, car doigtée) peut être escamotée si le chant ne laisse pas de place pour cette dominante.

Meunier tu dors

Musical notation for "Meunier tu dors". The score consists of two staves. The upper staff is in treble clef with a key signature of three sharps and a 3/4 time signature. It contains a melodic line with quarter notes, including triplets and slurs. The lower staff is in bass clef with a key signature of three sharps and a 3/4 time signature. It contains bass notes, primarily the tonic (Mi), with some chords and rests.

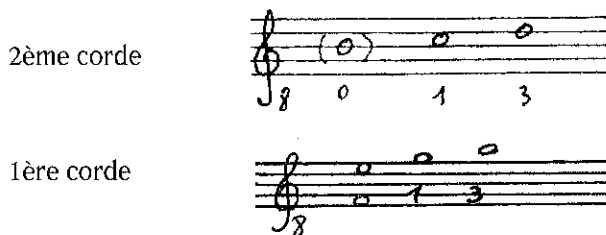
La basse Mi peut même être utilisée comme pédale de tonique dans "Carillon de Vendôme" ou "La pluie, le vent"

La pluie le vent

Musical notation for "La pluie le vent". The score consists of two staves. The upper staff is in treble clef with a key signature of three sharps and a 3/4 time signature. It contains a melodic line with quarter notes, including triplets and slurs. The lower staff is in bass clef with a key signature of three sharps and a 3/4 time signature. It contains bass notes, primarily the tonic (Mi), with some chords and rests.

Les transpositions

Si on travaille le pentacorde tonal sur les deux cordes supérieures de la guitare, la tonalité de Do s'impose, dictée par le parallélisme de doigté:



Si on choisit les tons en fonction des basses "à vide", c'est La et Ré qui sont favorisés. En La : tonique, 5e corde; dominante, 6e corde. En Ré : tonique 4e corde et dominante, 5e corde. Avantage supplémentaire de la tonalité de La, elle permet de jouer les chansons qui, outre la tonique et la dominante, demandent les accords du IVe degré ou du IIe degré évoqués par la sous-dominante (4e corde).

As-tu connu Pipo?

Remarquons que si, dans ces deux tonalités, les basses sont simples, il n'y a malheureusement plus de logique de fonctionnement pour les notes du pentacorde. En Ré : 2 cordes et la deuxième position; en La : 3 cordes et la première position.

Certes, des transpositions uniquement mélodiques pourront avantageusement être tentées au départ de n'importe quelle note. L'extension de l'ambitus des chansons vers l'aigu ou vers le grave se fera progressivement au fil du répertoire.

Passage en douceur au répertoire classique de la guitare

Dès que l'enfant est familiarisé avec la tonalité de La majeur et mineur, on recherchera dans le répertoire didactique de la guitare des morceaux qui peuvent se rattacher aux tons et structures connus.

En voici deux exemples :

- Andante de F. Carulli (3)

- a) les basses sont données par des cordes à vide
- b) elles sont jouées en alternance avec le chant
- c) la structure mélodique est comparable à celle qu'on rencontre dans les chansons: deux propositions antécédent-conséquent, dont la finale diffère comme dans "Fais dodo" ou "Meunier, tu dors".

Exercice n° 42 du premier livre de J. Sagreras

- a) trois basses "à vide"
- b) basses toujours en alternance avec le chant
- c) structure de 4 en 4 mesures, assimilable à celle des chansons

Le problème du tempo

Quand on fait jouer par les enfants des chansons qu'ils connaissent, le problème épineux du tempo ne se pose pas. Ils savent d'avance à quelle vitesse ils doivent jouer. Quelques difficultés techniques peuvent surgir (voir paragraphe suivant), mais toujours le chant est là comme référence absolue. Et le tempo juste est le garant de la compréhension musicale.

La technique classique par l'apprentissage de petits morceaux dans le style de Carulli, Carcassi et autres, ne considère pas directement ce problème. Les enfants jouent les exercices, souvent à base d'arpèges, trop lentement; la mélodie et la structure de la phrase disparaissent dans un note à note laborieux.

Ayant travaillé les chansons dans le bon tempo, on y ajoute bientôt des basses pour donner au plus tôt la notion de deux plans sonores. Nanti de cette expérience, l'élève aborde le répertoire classique de la guitare avec une approche plus structurée et le besoin de jouer dans un tempo compréhensible. Les éléments de technique et les structures musicales acquises lui permettent de s'écouter en jouant.

Le sens du rythme

Le jeune guitariste est constamment ballotté entre l'envie de jouer vite — besoin fonctionnel chez l'enfant — et les problèmes techniques d'ordre psychomoteur. Le rythme s'en ressent. Les notes longues deviennent trop courtes, les notes courtes sont trop longues. La chanson est rendue méconnaissable. On s'efforce d'aider

l'enfant en le faisant chanter en même temps qu'il joue. Mais pris totalement par l'aspect technique, il n'arrive pas à faire le lien entre sa manière habituelle de chanter librement et cette nouvelle façon de faire qui est déjà tributaire de l'instrument : la voix ralentit ou s'arrête pour suivre les doigts. Le phénomène espéré d'imitation se produit en sens inverse! Pour résoudre ce problème, les basses intercalées entre les notes de la mélodie constituent un continuum rythmique facile à contrôler (cf. les exemples "Fais dodo" ou "La pluie, le vent"). Cette manière de jouer a les avantages techniques d'une apparente monodie tout en développant une réelle polyphonie. Par la suite, des basses seront ajoutées simultanément aux notes de la mélodie, réalisant un deux voix effectif.

Chanter et s'accompagner

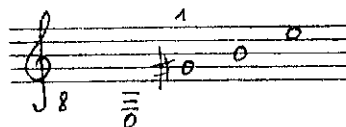
L'accompagnement à la guitare n'est pas chose simple pour un débutant, si on ne veut pas tomber dans le travers de l'accord "brossé" du pouce avec une royale indifférence pour la distribution des notes dans l'accord.

Exemple : l'accord de Do majeur



Dès lors qu'on s'attache à res-

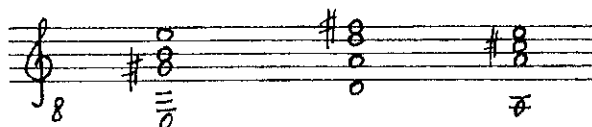
pecter l'écriture à 4 voix et la correction des enchaînements, à égrener un arpège dans le rythme de la chanson, plusieurs doigts sont nécessaires à la main gauche et toujours les 4 doigts à la main droite. La coordination de tous ces éléments demande un minimum de maîtrise technique. L'accompagnement ne pourrait donc pas être le premier stade de l'étude. Il y a à cela une seconde raison : l'importance primordiale que doit prendre le travail mélodique à cet instrument polyphonique. Conduire une mélodie de manière liée et cohérente est ardu. Il faut que ce soit une des premières préoccupations, et ce avant que la mélodie ne se mêle à un continuum sonore où le chant ne se démarque plus de l'accompagnement - comme c'est trop souvent le cas dans le répertoire didactique classique. Toutefois, on abordera relativement tôt des chansons qui ne demandent qu'un seul accord : "Les horloges", "Canoe song", "Encore un carreau d'cassé", "London's burning", "La tour prend garde", "Dame souris trotte" ou "Frère Jacques". "Frère Jacques" peut être chanté en Mi, accompagné d'un arpège (ou d'un accord) :



L'accord étant unique et ne demandant qu'un seul doigt à la main gauche, les enfants se concentreront sur le travail des 4 doigts de la main droite. Concilier rythme vocal et instrumental est un excellent exercice. Ensuite on aborde d'autres tonalités : La (2 doigts à la main gauche) et Ré (3 doigts à la main gauche). Il va de soi que dès que l'élève est plus avancé, il peut accompagner les chansons avec 2 ou 3 accords, suivant la progression de CRÉATIF, tout en tenant compte de quelques spécificités instrumentales.

Répartition des 4 voix

Les 3 notes supérieures de l'accord seront prises sur les 3 cordes aiguës, la basse se cantonne aux 3 cordes graves. Cela donne par exemple une disposition d'8ve en Mi, de 3ce en Ré, de 5te en La :

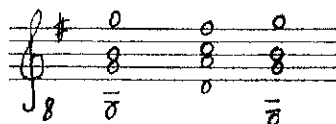


Les élèves ne commencent donc pas toujours en disposition d'8ve (c'est-à-dire avec le redoublement de la fondamentale à l'aigu) comme dans CRÉATIF. Mais la tessiture de la guitare fait que de toutes manières, l'accompagnement reste en dessous du chant.

Disposition des accords

On prendra les accords dans les dispositions courantes du répertoire afin que l'enfant puisse les y reconnaître par la suite. Ces dispositions courantes ne correspondent pas nécessairement aux enchaînements de l'harmonie scolaire, mais cette préoccupation est superflue. Des accords parfois incomplets "sonnent bien" avec le timbre de la guitare.

Exemples :



la 5te manque



la sensible manque

La simplicité de ces doigtés permet plus de clarté et d'aisance dans les enchaînements. Ne soyons pas plus puristes que le répertoire. Voici en guise d'exemple "La laine des moutons". Nous proposons trois accompagnements différents; les traitements du couplet et du refrain sont interchangeables d'une version à l'autre. Trois versions parmi bien d'autres.

La laine des mou-tous, c'est nous-qui la ton-dai-ne, La laine des mou-tous, c'est

1 nous-qui la ton-dans. Ton-dans, ton-dans, la laine des mou-tai-nes, Ton-

1

2

3

1

2

3

Jouer ensemble

Il nous reste à aborder le délicat problème du jeu d'ensemble. Jeu d'enfant avec les éléments acquis précédemment! L'un joue la mélodie, l'autre accompagne. Un troisième, tout débutant, pourra doubler les basses. Un quatrième, plus avancé, soulignera la mélodie à la 3^e ou à la 6^e, si la chanson s'y prête. Ces diverses voix doublées ou même triplées formeront un ensemble de guitares qui se dirigera lui-même, forçant ses membres à devenir autonomes, solidaires et responsables. Amusant et valorisant! Et n'oublions pas les canons à travailler à plusieurs ou l'intervention d'autres instruments. Formés à CRÉATIF, ils s'harmoniseront sans effort et pratiquement sans répétitions.

- (1) Dans cet article, CRÉATIF-approche globale sera désormais désigné par le seul terme CRÉATIF.
 (2) O représente la corde "à vide", 1, 2, 3 et 4 respectivement l'index, le majeur, l'annulaire et l'auriculaire de la main gauche.
 (3) Cette version (simplifiée) escamote certaines basses (ici notées entre parenthèses) qui pourraient être jouées "à vide" en même temps qu'une note de mélodie. On complètera à un stade ultérieur.





PASCALE SIMON

Pascale Simon est professeur de flûte aux académies de Woluwé-Saint-Lambert et Schaerbeek.

Chantiers CRÉATIF à la flûte

Prologue

Le conservatoire est le passage obligé pour tout musicien qui souhaite devenir professionnel. Dans la plupart des cas, l'étudiant qui y entre est très impatient d'apprendre. Mais dans la course aux premiers prix, la déception est souvent au bout des études, même si celles-ci se terminent par de bons résultats. Avec un peu de recul, je m'aperçois du grand nombre de cours imposés, du peu de liaison qui existe entre eux, de leur totale dispersion. Tout cela me laisse finalement une impression très diffuse, et je suis obligée de constater que la plupart des matières enseignées au conservatoire n'évoquent plus aujourd'hui qu'un très vague souvenir (quand ce n'est pas tout simplement du rejet). Seuls deux cours émergent de ce morne paysage : celui de musique de chambre, où j'ai eu la chance de travailler avec Jean-Christophe Van Hecke, l'autre, le CRÉATIF d'harmonie, imaginé par Jean-Claude Baertsoen. Je peux aujourd'hui affirmer que, non seulement j'ai énormément appris chez ces deux professeurs, mais encore que je m'y suis beaucoup amusée.

Mais venons-en à l'enseignement. C'est donc en sortant immédiatement du conservatoire, avec une formation pédagogique plus que limitée, que j'ai entamé, avec une rare inconscience, ma carrière de professeur de flûte. Je suis vite arrivée au constat que le triangle élève-musique-professeur battait de l'aile, et que, malgré les résultats voulus et obtenus par le système de l'académie, ces derniers n'en étaient pas moins contestables quant à leur finalité. On peut en effet se demander quel plaisir peut ressentir un élève débutant dont le travail est martelé par la mécanique de la répétition à l'infini, excluant bien entendu toute idée de créativité et de recherche, toute perception véritable de lui-même. Quelle satisfaction peut-il exister chez le professeur dont l'unique projet consiste à fabriquer de façon stérile des petits soldats dociles et studieux? Une réflexion en profondeur s'imposait.

Très vite il m'a paru beaucoup plus intéressant de concerner le jeune élève dans son acte modeste d'apprenti musicien, de solliciter sa participation active, de lui faire trouver lui-même les réponses de ce qu'il est censé venir chercher dans l'enseignement artistique. Cette action pédagogique est, on le comprendra aisément par la suite, difficilement compatible avec les contraintes du système propre aux académies, c'est-à-dire principalement le programme d'examen et son infernale échéance à un peu plus de six mois du début de l'année scolaire. J'ai donc conscience que le chemin que j'ai choisi n'est guère aisé puisqu'il faut installer, grâce à de nombreux compromis peu satisfaisants, un modus vivendi avec ces établissements au sein desquels je travaille toujours à l'heure actuelle; mais il est malgré tout et sans aucun doute très exaltant!

Une expérience

Durant les premières semaines de son apprentissage, le débutant manipule la tête de la flûte (l'embouchure est le lieu de "fabrication" du son). Nous cherchons ensemble comment produire un son, puis plusieurs sons, qui serviront tout de suite à jouer et improviser. Nous partons de ce que l'élève a imaginé, donc d'une formule existante et intéressante pour lui puisque c'est la sienne. Voici deux exemples notés par Barbara, 11 ans:

- son "ouvert"
- son "fermé"
- ↑ son "fermé" harmonique

C'est le moment où jamais d'explorer les sons, d'inventer des "jeux" musicaux, aux règles flexibles et sans cesse remodelées par les élèves.

Voici par exemple le ping-pong musical. Matériel : 2 joueurs munis de leur embouchure et un arbitre. But du jeu : chaque joueur émet un son (joueur A : son ouvert et joueur B : son fermé) en tenant compte d'une pulsation installée par l'arbitre (c'est plus facile si tout le monde se balance d'un pied sur l'autre). Si l'un des joueurs passe son tour, gare aux décalages! Il s'agit de rester en rythme, donc de replacer son intervention au bon moment malgré les silences. Cela donne donc par exemple :

L'arbitre compte les points. Je parlerai plus loin d'un autre domaine abordé avec les débutants.

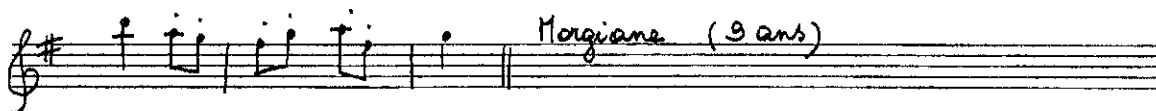
On s'aperçoit vite que les chansons populaires constituent un support merveilleux pour les premiers mois, voire la première année de musique à la flûte. Le petit syllabus rédigé à l'attention de mes étudiants reprend donc un grand nombre des chansons utilisées par la méthode CRÉATIF - approche globale. Celles-ci sont très souvent transposées dans des tonalités accessibles aux flûtistes débutants. L'évolution est liée à l'élargissement de l'ambitus jouable. On trouvera donc des

chansons sur 3 sons dans le premier chapitre, puis sur 4 dans le second ... jusqu'à l'utilisation de l'octave entière et plus dans les chapitres 5 et suivants.

L'élève apprend tout d'abord la chanson "à l'oreille", paroles et musique, avec le support si précieux du clavier (sensibilisation à l'harmonie). Pour mes petits étudiants, cette étape est capitale si l'on sait que la majorité d'entre eux ne chante ce répertoire ni à travers un cours CRÉATIF-approche globale, ni à l'école, ni même à la maison! Une fois le texte mémorisé et compris, les exigences portent directement sur son interprétation à l'instrument. C'est ainsi que, dès les premières leçons, nous parlons de sonorité, d'articulations, de phrasé, du caractère d'une pièce lié à son tempo ... Et de là, il n'y a qu'un pas pour composer ses propres mélodies, inspirées bien évidemment de ce trésor que constituent les chansons populaires. Idéalement, celui qui a travaillé sa composition est convaincu de ce qu'il va me jouer; il sait ce qu'il veut faire entendre. Il est donc primordial de développer l'écoute critique, celle qui permet de dire par exemple: "Le début sonne bien mais après ... ça cloche un peu!", celle qui ouvre donc de nouvelles perspectives de recherches. Un climat de confiance réciproque s'installe au fil des semaines. De réflexions tristes comme: "Je n'ai pas d'idée", "Je ne sais pas inventer de mélodie", "C'est moche!", on en arrive à: "Comment est-ce que je note ce rythme?", "Je crois que ma phrase pourra se jouer en canon", "J'ai encore une autre idée ..."

J'ai repris ici quelques exemples de travaux réalisés durant les premiers mois de cours :

a) sur quelques sons



b) forme A-B-A

Marie - Chantal (25 ans)

c) structure harmonique de "Meunier tu dors"

Céline (9 ans)

Il est évident que la demi-heure hebdomadaire réservée à chacun est bien insuffisante si l'on veut travailler dans l'esprit décrit ici. J'organise donc régulièrement des séances collectives qui me permettent à la fois de développer plusieurs types d'activités adaptées aux différents niveaux de mes étudiants et aussi de créer une émulation par le travail de groupe.

Voici un aperçu de ces activités :

- 1) Ecoute et apprentissage de nouvelles chansons, exploitation des compositions de chacun
- 2) Ecoute et analyse auditive de petits formes telles que le Laendler, le menuet, thème et variations ... Voici quelques exemples de re-créations de Laendler.

Anne (12 ans)

3) Pratique collective d'oeuvres de différents styles : trios, quatuors classiques ... musique populaire (tico-tico en collaboration avec la classe de percussion de Sarah Mouradoglou)

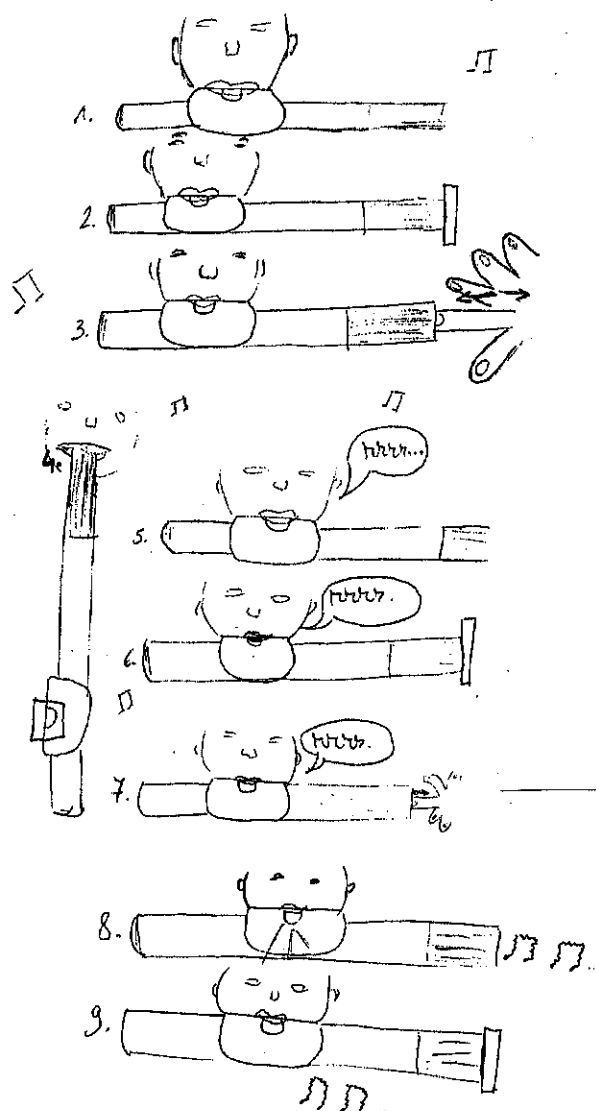
4) Approche de l'improvisation sur des thèmes faciles : **Eclirexule** de Jean- Marie Rens où l'improvisation peut se concevoir sur une échelle pentatonique.

Improvisation libre : le dernier atelier fut le théâtre d'un "embouteillage" musical.

5) Sensibilisation aux techniques contemporaines et à leur notation. Ce dernier point mérite peut-être que je m'y attarde un peu plus longuement. J'ai abordé ce domaine avec un groupe de débutants. Le travail a commencé par une grande exploration des possibilités sonores de l'embouchure de la flûte.

Les élèves se sont pris au jeu, et très vite ils furent capables de chanter en jouant, d'émettre des harmoniques, des *sistle tones* (sons partiels), des *flutterzunge* (sons accompagnés d'un roulement de langue ou de gorge), de modifier et manipuler le son grâce à différentes positions du doigt dans l'embouchure; tout cela avec beaucoup de naturel et surtout énormément de plaisir. Je les ai invités à inventer un système de notation claire qui leur permette de se souvenir de tout cela et surtout de pouvoir, plus tard, le reproduire ou le communiquer aux autres. Voici ce qu'a dessiné Isabelle (12 ans):

Notation des manières de souffler



Cet atelier a abouti à une "composition collective" fruit des idées de chacun, avec un début et une fin, des parties improvisées et surtout une grande écoute (une petite séquence consistait par exemple à prendre la parole et à improviser une cellule tout à fait librement pour ensuite céder la place à une autre flûtiste en le regardant). La pièce fut créée en mars 92 à l'école Blanches et Noires, dans le cadre du 10e anniversaire de CRÉATIF. Voici la version notée de Stéphane (10 ans) :



6) Découverte du répertoire de flûte : les quatuors avec flûte de Mozart, le Benedictus de la messe en si mineur de J.S. Bach, Concertos de Mozart ..., Density 21,5 d'E. Varèse ... Comparaison de différentes interprétations, discussions stylistiques et composition de cadences.

cadence andante DOM K 315 WA Mozart

Delphine (14 ans)

7) Travail physique du rythme pour un meilleur équilibre corps-esprit, pour apprendre à vivre véritablement des choses aussi simples (et aussi complexes) que la syncope, le contretemps ... Merci à Arnould Massart pour le stage génial à Libramont l'été dernier!

Epilogue

Je me rends compte en rédigeant cet article que je ne dis rien ici qui soit révolutionnaire. Il s'agit de mon expérience, de mon cheminement; mais de nombreux collègues font les mêmes réflexions et adoptent le même type de pédagogie avec leurs élèves. Il est intéressant de constater par contre que tout cela s'éloigne très fort du propos tenu par les programmes traditionnels (le fameux arrêté de 72) encore en vigueur dans de nombreux établissements. Et tout le monde n'en est que plus content! J'ai un petit garçon de 9 ans, David, qui, il y a quelques années, dessinait énormément; ses dessins l'occupaient parfois plusieurs jours; il les laissait en suspens pour y revenir plus tard et y ajouter quelques touches de couleurs, jusqu'au moment où il déclarait que le dessin était fini. A présent, il n'aime plus dessiner, pire: il trouve qu'il dessine très mal parce que ses fraises ne ressemblent jamais à de vraies fraises, son ciel à un vrai ciel, et cela le rend triste! Si l'on pouvait stimuler l'envie de connaître, sans détruire la créativité, la fraîcheur des premières découvertes, alors ...! On n'est jamais assez "créatif"; c'est tellement plus facile de sombrer dans le confortable, dans le piège des canevas tout tracés d'une méthode que l'on suit à la lettre. Il faut être drôlement loin, soi-même, pour assumer une pédagogie ouverte aux idées nouvelles, à la créativité, aux désirs des étudiants. J'essaie le mieux possible d'ouvrir des portes, de guider la réflexion, d'ébaucher un travail qui mènera le jeune musicien là où il aura décidé d'aller. Merci à mes étudiants sans qui tout ceci n'aurait aucune raison d'être, et merci à Jean-Claude Baertsoen, responsable lui aussi de mes investigations puisqu'il m'a enseigné à me poser des questions.



NADINE DELETAÏLE

Planiste, professeur aux académies de Boistfort et Cembloux. Fondatrice des stages Font'neuve, à Montauroux, Alpes Maritimes. Anime le groupe Résonance en compagnie de Jean Crauwels, ostéopathe et Michel Cautaeerts, neuro-psychiatre.

Mes expériences musicales pendant un demi-siècle

Il ne s'agit pas ici d'une recette du style : "comment apprendre la musique en 20 leçons". Il n'y a d'ailleurs pas de recette en musique. Il ne s'agit que de partager le cheminement d'une vie d'interprète et d'enseignant. Cette vie m'a apporté quelques réponses aux grandes questions telles que : qu'est-ce que la musique, l'art, un instrument de musique, une forme, un interprète, le rythme ? J'aimerais les partager. Le piano est un instrument de musique étrange, qui se rapproche un peu trop de la mécanique pure : les pièces métalliques faites industriellement, en série, la mécanisation du travail des matières nobles, telles que le bois, le remplacement systématique de l'ivoire des touches par du plastique, tous ces procédés lui confèrent le statut de parent pauvre dans la famille des instruments. Heureusement, reste le feutre, cette matière aléatoire dont les fibres irrégulières permettent l'infiltration de toutes sortes d'intentions.

Mais, jamais le piano **ne nous donnera** la réponse directe sur la qualité de notre jeu à la manière d'un instrument tel qu'un violon fait à la main par un luthier de qualité ou d'une flûte à bec dont chaque élément a été créé par un facteur sensible aux courbes et contre-courbes d'une taille dans le bois. Il faut donc que le pianiste **se travaille** comme un instrument. Si cette démarche est vraie pour tous les instrumentistes, elle est plus difficile pour les pianistes qui devront exiger d'eux-mêmes davantage : en effet, l'instrument peut répondre aussi comme un appareil presse-boutons, qui tel une machine à écrire ne nécessite qu'une simple habileté mécanique. Lorsque la démarche de discernement sera suffisamment sûre, ils pourront trouver l'âme de leur instrument qui, à ce moment là seulement, rendra, avec générosité et richesse, tout ce qu'on lui donnera, tel un orchestre symphonique. Seulement à ce prix, devient-il un instrument de musique et cesse-t-il d'être un appareil.

Ceci nous amène à la démarche qui me tient tant à coeur : **découvrir comment le son se charge de ce qu'il lui faut pour devenir un art.**

Qu'est-ce que l'Art ou le sens de la Beauté?
J'aime beaucoup ce qu'en dit Goethe : "Le Beau est une manifestation de lois secrètes de la nature qui, sans cette manifestation, seraient restées à jamais cachées".

L'art du son

Comment y arriver ?

1. Expérimenter et

observer avec rigueur, jusqu'au bout du possible, pour recevoir quelques compréhensions sans enivrer l'âme et filer dans l'illusion...

a) par l'analyse extérieure, faite d'associations rationnelles

b) par l'analyse intérieure, en développant la force de pénétrer la nature profonde d'un phénomène par une perception directe.

Pour l'analyse extérieure, l'eau, de symbole chimique H_2O , bout à 100° et gèle à 0°.

Par la perception sensorielle directe, l'eau est aussi un liquide qui désaltère, dans lequel on nage, qui peut donner des sensations de froid, de chaud, qui peut faire plaisir ou ne pas faire plaisir, etc. Cette analyse intérieure est rigoureuse tout en n'étant pas quantifiable.

2. **Travailler** à acquérir ce don d'observation objective, sorte d'ouverture, de disponibilité aux forces qui tendent à se révéler d'elles-mêmes sans se préoccuper de nos "bonnes intentions".

3. **"Etre là"**, sans faiblir, avec toutes nos énergies, notre être totalement engagé sur un point : la musique et son chemin, à travers notre pensée, notre sentiment, notre besoin d'extraire de nous, d'agir.

Avant d'approcher un instrument, de faire un son, de faire fonctionner le centre émetteur en nous, il m'a semblé utile d'observer le "centre récepteur", de reconnaître et pratiquer différents types d'écoute.

Différents types d'écoute

1. **Ecoute extérieure**
comme un micro.

2. **Ecoute intérieure**

Dans un détachement, mais sans indifférence, essayer de calmer le mouvement incessant du "j'aime", "je n'aime pas", de s'abstraire de la manière de sentir et de voir habituelle, dans une attente sans impatience. Tout un registre de perceptions vibrera à l'intérieur de nous et quelque chose d'autre que l'oreille se tendra. Alors l'écoute sous-tend l'engagement du corps entier, qui se fond à l'expérience dans un premier temps et la pénètre dans un second temps. Tant au niveau du corps que de l'esprit, on observera nos réactions à l'écoute: du silence, d'un son proche ou éloigné, d'origine naturelle (vent, oiseau, etc.) ou mécanique (moteur, machine, sifflement, sirène ...).

3. **Ecoute objective**

Par rapport à sa propre production sonore, on peut à la fois faire le son et en observer le mouvement. Un nouveau sens de l'ouïe s'éveille, nous prenons conscience d'une qualité; écouter devient un art.

L'écoute extérieure et intérieure doivent se compléter d'une perception plus subtile, venant de l'esprit. On décèle alors ce qui est essentiel dans le son. L'exercice sera identique pour chacun, le résultat sera différent dans sa manifestation et ses qualités.

En résumé : l'étude scientifique des processus physiques, observés par des esprits clairs, doit se laisser pénétrer d'une autre connaissance, qui part du centre de soi, selon son for intérieur, là où l'on sait que l'on est".

Lorsque notre perception du son sera suffisamment riche, lorsque nous pourrons écouter dans l'attente, lorsque notre attitude nous permettra de déceler dans le son ce qui est essentiel, nous nous rendrons compte qu'il est en fait déjà là et qu'il nous faut seulement le libérer.

Centre émetteur

L'entraînement consistera à enlever tout ce qui est obstacle à laisser sortir le son. Là commencent tous les exercices

que nous devons faire pour être à chaque instant un réceptacle dans lequel déferlent des flots de sons. L'indépendance des différentes parties du corps s'avère indispensable. Je n'insisterai pas sur tous les aspects de la technicité qui sont exposés, développés de mille manières dans l'enseignement pratique actuel. Tout le monde est convaincu que, selon l'instrument, les doigts, le larynx, la langue, les lèvres, les joues, le palais sont un prolongement de tout le corps. Sans cette conscience, on compresse le travail à l'intérieur du corps, et des tensions se créent. Si on modifie sa respiration pour former le son et le contraindre, on engendre des appels de sang brutaux et désordonnés qui empêchent les muscles d'être à leur maximum de souplesse, d'où crispations avec les compensations musculaires qui en découlent. On n'entend plus, on n'est plus maître, on ne dirige plus, la pensée n'est plus libre, le sentiment est écrasé, la volonté n'est plus juste, l'inspiration est stérile. Tout exercice est excellent, pourvu qu'il soit fait dans une attitude qui favorise l'arrivée du son dans le corps. Pour être chargée de créativité, l'expérience doit circuler de l'intérieur vers l'extérieur. Parfois, malgré une acceptation du processus, des obstacles d'ordre psychologique surgissent : on veut trop bien faire, on a peur de mal faire. C'est le problème du "Trop" qui est lui-même une source d'enseignement par son intensité et les troubles qu'il occasionne. L'équilibre naît de l'expérience de l'espace tendu entre deux contraires, comme le chaud— le froid, le jour—la nuit, la naissance—la mort, espace dans lequel s'articule toute vie affective, émotionnelle, créative.

Nous pourrons donc, après avoir plongé dans l'émission du son, écouter ce qui se passe à partir de la richesse du silence, espace dans lequel s'établira le dialogue avec le monde des sons, de l'auteur, de l'oeuvre, de l'instrument,

des autres et de nous-mêmes.

Nous pouvons aussi analyser l'expression de la musique à partir de l'homme lui-même:

au travers de sa pensée

au travers de son sentiment

au travers de sa volonté

au travers de l'homme dans sa totalité dynamique.

Il est assez facile de voir le lien qui existe entre les sentiments, les émotions et le système respiratoire.

Si nous sommes soumis à des émotions vives, notre rythme respiratoire se modifie et notre respiration change jusqu'à émettre des sons (rires, pleurs, cris etc...). Le processus respiratoire se déroule dans un système rythmique. Rythme et respiration sont intimement liés et nous pouvons l'observer lorsque des enfants sautent à la corde, cherchent le rythme d'un ballon à faire rebondir, font monter une balançoire, dansent, etc. Nous pouvons donc observer une manifestation physique de nos sentiments dans le thorax.

Il est également assez facile d'associer le système de pensées au crâne, dans lequel est logé cette merveille qu'est notre cerveau.

L'observation nous montrera que nos membres ou notre larynx sont les organes au travers desquels se manifeste notre volonté.

On a considéré chaque manifestation séparément pour pouvoir les nommer. Dans leur réalité vitale, elles se fondent et circulent à l'intérieur de notre être.

Une forme naît sur la ligne de tension qui existe entre les deux polarités: contrainte et liberté. Certaines formes se rapprochent davantage de la contrainte (texte écrit) et doivent rencontrer, chercher la liberté; d'autres plus proches apparemment de la liberté (improvisation) doivent chercher et rencontrer des balises, quelque chose de l'ordre de la contrainte, dans son sens le plus créatif.

La vie de l'homme, son éthique, son équilibre ne sont-ils pas exactement de la même nature? Les différentes formes de sa création seront donc toujours à son image, en train de capter le présent qui passe entre un passé mémorisé et un futur inconnu qui vient vers lui. Nous pouvons donc assimiler les différentes formes rencontrées en musique et dans l'art en général, à l'homme dans son entièreté.

Travail dans CRÉATIF

Une fois ces processus de la vie intérieure (penser - sentir - agir) installés, on comprendra comment transformer un rythme

convenu en un rythme pur, où la mesure juste naît de l'intuition et de l'empirisme (comme le geste de saler un aliment, qui maîtrise, en un instant tous les paramètres sans avoir pesé le sel).

Il est amusant de remarquer que le mot "inspiration" est le même pour un processus respiratoire et pour l'inspiration créative. Tout comme, lorsque nous avons du mal à nous exprimer, nous nous disons "bloqués" et nous "bloquons" également la respiration.

La pensée liée à l'idée qu'on se fait du rythme façonne notre respiration et un mouvement juste peut naître.

Le rythme

Ce temple de la musique qu'est CRÉATIF est l'endroit idéal pour mettre de l'ordre dans toutes les connaissances musicales.

Tous les sujets dont il a été question, émanent de la spontanéité la plus pure, celle que l'on trouve chez les enfants. Ils sont parfois difficiles à expliquer, simples à vivre. Le travail de base de CRÉATIF nous permet de réapprendre à observer à partir d'éléments de pratique et de tradition bien enracinés dans notre être : les chansons. Nous retrouvons non seulement les procédés d'écriture de nos grands maîtres, mais le grand souffle intérieur qui est commun à toute création, qu'il s'agisse de "Meunier, tu

dors" ou d'un menuet de Schubert. La simplicité des chansons ne nous fait pas peur, elle nous permet d'atteindre toutes les régions de notre propre créativité. Nous abordons, par l'écoute objective, la forme des phrases, leur mouvement expressif; nous choisissons la qualité d'espace qui les sépare, selon le contexte général; nous apprenons à faire les détachés sans interrompre le flux de la musique, à guider deux idées et deux sentiments en même temps, à pratiquer la polyrythmie sous-tendue dans une phrase. Nous chantons et jouons des canons d'oreille. Nous passons constamment d'un vécu vocal, riche en informations, au vécu instrumental.

Nous développons le sens de la forme, le sens de la beauté, le sens de l'unité, le goût de la précision, des qualités de calme, d'équilibre, de légèreté, d'aisance. Nous répondons aux questions difficiles des interprètes. Qu'est-ce que donner, recevoir? Tout est abordé à partir du vécu de chacun.



Toutes ces notions peuvent être contrôlées par une recherche exigeante, exacte, et pourront être acceptées d'une manière nouvelle qui satisfera la conscience scientifique de notre époque. Il s'agit d'un travail long, laborieux, plein de frustrations, de peines, sans résultat visible ou rapide, difficile à décrire parce qu'il s'appuie sur la vie elle-même et sur quelques moments de grâce. Il se construit à l'arrière-plan d'une recherche intense et de quelques dons.

(W. Werbeck-Svarstrom)

La création ne s'inspire pas de ce qui est, mais de ce qui pourrait être; non du réel mais du possible.

(R. Steiner)

Tout Art tend constamment à ressembler à la musique.

(W. Paret)

La musique et le rythme cherchent leur chemin dans les secrets de l'âme.

(Platon)

Le XXIe siècle sera spirituel ou ne sera pas.

(Malraux)

MICHEL CAUTAERTS

Neuro-psychiatre, psychanalyste.

Avec Nadine Deletaille, musicienne et Jean Grauwels, ostéopathe, anime depuis dix ans un atelier d'intégration musicale: "Résonance".

Michel cautaerts, 4 av. Roger Vandendriessche
B-1150 Bruxelles

Créativité ou création : essai d'approche de la musique

L'émotion est la principale source de réalisation de la conscience. Sans émotion, il n'est pas de transformation d'obscurité en lumière et d'inertie en mouvement.

C.G. JUNG. Les racines de la conscience.

Trad. Y. Le Lay et E. Perrot; Buchet-Chastel, Paris, 1970.

Les méthodes sensibles et intelligentes permettant à chacun de développer une approche personnelle, ouverte et évolutive de l'art musical sont rares. CRÉATIF-approche globale en est une.

La méthode de Jean-Claude Baertsoen permet de développer son écoute musicale, son sens de l'harmonie, la relation aux autres et au public, pas à pas.

Précise, réfléchie, éprouvée, elle ne peut se décrire. Il faut l'expérimenter. Le présent article vise à en montrer l'importance du point de vue d'un psychanalyste de la créativité.

Sans le feu des émotions, sans l'éveil de nos sens, pas d'énergie ni de matière pour notre parcours. Le sentier des sons, qui trace une dynamique au coeur de la forêt des bruits, risque de se parcourir dans l'ennui. La musique s'écoute dans l'instant, la proximité. L'écriture se lit dans l'après-coup et à distance.

Ecrire à propos de CRÉATIF et de la musique nous plonge donc au coeur de la difficulté d'apprentissage de la musique. Nos sens et nos émotions sont moins stimulés par un texte que par une musique entendue.

**Pourquoi je
m'intéresse
à la
musique**

Psychanalyste, j'écoute des récits de vie depuis vingt ans. Je suis souvent ému de la souffrance qu'expriment ceux pour qui la

pratique ou même l'écoute sensible et intelligente de la musique apparaît comme un paradis inaccessible et réservé à quelques chanteurs qui seraient nés doués.

J'ai cherché à comprendre comment quelqu'un peut s'ouvrir à l'art ou à la musique.

Je n'ai pas cherché à devenir virtuose, mais bien à comprendre les conditions de l'apprentissage.

L'art musical touche les premières structures de l'être humain. Il modifie l'état des êtres. Pas de magie des sons, mais un travail précis reposant sur des bases théoriques descriptibles.

Art relationnel par excellence, il est, dit-on, universel.

Les artistes, surtout les créateurs, sont attentifs, parfois méfiants vis-à-vis de la psychologie. Or les musiciens qui entreprennent un travail sur eux-mêmes, psychothérapie ou psychanalyse, disent que leur musique s'améliore.

Les quelques notes que je vous soumettent tentent d'expliquer pourquoi et comment le travail de dialogue avec l'inconscient peut ouvrir à l'art.

Pourquoi un psychanalyste s'intéresse-t-il à la musique?

Un des universaux "profonds" de la pensée musicale est résumé par J.A. SLOBODA : induire et résoudre une tension motivée.

La musique émeut. Etymologiquement: *emovere* ou *exmovere*. Mettre en mouvement (hors). La musique est ainsi proche de la psychanalyse: processus de mise en mouvement de la créativité de l'être.

Le musicien et le psychanalyste se heurtent à des obstacles en eux-mêmes et chez les autres, auditeurs ou élèves.

Comment penser ces difficultés? Comment penser les sens, les sensations?

La musique et le mouvement rendent présent. L'image, le signe linguistique re-présentent.

Présentation ou re-présentation

Dans l'oeuvre d'art, c'est la forme qui rend présent. Le contenu, lui, est, pour notre propos, laissé de côté.

La musique travaille sur des matériaux "moteurs" - son et mouvement ne sont pas séparables - et des émotions. Le musicien ne saurait se satisfaire d'une approche centrée sur le signe linguistique, le contenu. Il lui faut autre chose. Nous allons le voir.

L'enveloppe sonore

A l'origine, il y a confusion entre nous et le monde. Pas de conscience de nous mêmes séparés du monde, pas de soi.

L'humain commence sa vie dans un silence qui est absence de stimulation. Silence qui s'établit à l'entrée dans le monde. Silence qui suit le passage de la naissance, et l'arrivée dans un nouveau milieu, le milieu aérien.

Quelques microsecondes suffisent à en mesurer l'ampleur. Et à nous en donner la peur. Le silence éternel est symboliquement lié à la peur de la solitude, l'isolement, la mort.

Le sens de soi demande une conscience des limites entre soi et non-soi. Il faut un contenant, un contenu et la conscience d'une intériorité et d'une extériorité.

Etre bien dans sa peau suppose la conscience d'une enveloppe qui nous contient et nous sépare. Cette enveloppe sert d'interface entre nous et le monde, les autres, les objets.

Le premier bain sonore signifiant et humanisant est réalisé par la mère qui parle à son nourrisson au sein.

Les mots ont un son, une odeur, une saveur, des mouvements d'exécution et une représen-

tation commune. Ils deviennent l'objet d'une reconnaissance. Le jargon du tout-petit est un secret qu'il partage avec sa mère, avant de le laisser devenir audible aux autres.

Le Soi se constitue par introjection de l'univers sonore (et aussi gustatif et olfactif) comme cavité psychique préindividuelle dotée d'un ébauche d'unité et d'identité. Associées, lors de l'émission sonore, aux sensations respiratoires qui lui fournissent une impression de volume qui se vide et se remplit, les sensations auditives préparent le Soi à se structurer en tenant compte de l'espace (orientation, distance) et de la dimension corporelle (D. Anzieu).

Le miroir sonore

Le miroir visuel donnera à l'enfant une image du corps entier et unifié, fondement de l'image de soi. Mais, plus précocément, existe un miroir sonore.

L'espace sonore est le premier espace psychique: bruits extérieurs douloureux quand ils sont brusques ou forts, gargouillis inquiétants du corps mais non localisés à l'intérieur, cris automatiquement poussés avec la naissance, puis la faim, la douleur, la colère, la privation de l'objet, mais qu'accompagne une *image motrice active* (D. Anzieu).

Le bébé ne s'autostimule à émettre que si l'environnement l'y a préparé par la qualité, la précocité et le volume du bain sonore dans lequel il l'a plongé.

Avant que le regard et le sourire de la mère ne renvoient à l'enfant une image de lui qu'il intériorise, le *bain mélodique* (*la voix de la mère, ses chansons, la musique qu'elle fait écouter*) met à sa disposition ce premier miroir sonore, dont il use d'abord par ses cris (que la voix maternelle apaise en réponse), puis par son gazouillis, enfin par ses jeux d'articulation phonématique (D. Anzieu).

L'entendu de l'autre introduit le tout-petit à

l'aire de l'illusion - le lieu où il hallucine l'objet absent. Et cette aire d'illusion prépare l'aire de jeu, jeu libre et créateur, espace entre moi et l'autre, aire intermédiaire indispensable à la vie de relation (Winnicott).

Les défauts du miroir sonore

Les défauts pathogènes du miroir sonore sont:

- sa discordance: il intervient à contretemps de ce que ressent, attend ou exprime le bébé;
- sa brusquerie: il est tantôt insuffisant, tantôt excessif, et passe d'un extrême à l'autre d'une façon arbitraire et incompréhensible pour le bébé;

- son impersonnalité: le miroir sonore ne renseigne pas le bébé, ni sur ce que celui-ci ressent lui-même, ni sur ce que sa mère ressent pour lui.

Le bébé sera mal assuré de son Soi s'il est pour elle une machine à entretenir, dans laquelle on introduit un programme. Souvent aussi elle parle à elle-même devant lui, mais non de lui, soit à voix haute, soit dans le mutisme de la parole intérieure, et ce bain de paroles ou de silence lui fait vivre qu'il n'est rien pour elle.

Le miroir, sonore puis visuel, n'est structurant pour le Soi puis pour le Moi qu'à condition que la mère exprime à l'enfant à la fois quelque chose d'elle et de lui, et quelque chose qui concerne les qualités psychiques premières éprouvées par le soi naissant du bébé. (D. Anzieu.)

La mythologie grecque avait déjà lié l'histoire de Narcisse à celle d'Echo, l'identité et la résonance.

En résumé, l'enveloppe sonore est de première importance pour la santé et le bien-être de l'être humain. Elle se constitue dans la relation à la mère ou à son substitut. Elle fonctionne comme interface entre l'être et son environnement. Elle est antérieure à l'image visuelle et forme un miroir sonore du Soi.

Toute méthode d'apprentissage musical qui introduit le visuel, la notation écrite en même temps que l'écoute procède donc à l'envers par rapport au développement.

L'enculturation musicale (Sloboda) - c'est-à-dire ce que l'enfant a absorbé de connaissances musicales avant de venir au cours de musique - se constitue à partir du premier bain sonore.

L'apprentissage de la musique ranime ce niveau. Le professeur doit proposer des sons et, simultanément, offrir à l'élève le reflet de sa présence particulière, l'écho de ce qu'il fait entendre au professeur.

Si l'enveloppe sonore du moi se déchire, l'être se sent gravement menacé: il rejette la musique en bloc pour se débarrasser de l'agression, quitte à garder la nostalgie d'un monde entrevu et désiré mais inaccessible désormais.

CRÉATIF propose des chansons, en relation avec d'autres, donc peut réparer d'éventuels trous dans l'enveloppe sonore du moi. Il répare en outre le manque d'enculturation musicale de plus en plus fréquent.

Elaboration d'un appareil à penser les sons. Architecture sonore

La musique induit et résout une tension motivée. Comment pouvons-nous sentir ces tensions?

Les sons organisent un espace sonore qui donne forme et présence à la vie, dans un contexte de bruits chaotiques.

Un chant d'oiseau s'élève sur fond de bruissement de nature. Il marque la présence d'une vie, d'un territoire, d'une énergie.

Le son se différencie du bruit comme l'oiseau de la forêt. Avant lui, un silence peuplé. Pendant, une présence; après, une trace.

Il nous émeut, nous agace quelquefois.

Emotion, mouvement. La musique est mouvance d'architectures sonores.

CRÉATIF, c'est d'abord quelques notes, discrètement présentes. Naïves, mine de rien. Mine qui s'ouvre sur un vaste paysage, dont les fruits sont nourris de notre culture. Et aussitôt un sens, une relation entre les notes, une pulsation, des espaces-intervalles dictés par l'exercice de la mémoire.

Car dès les premiers jours de l'existence, peut-être même avant notre naissance, la mémoire garde des traces de nos expériences. Ces traces sont accompagnées d'émotions. Elles dessinent des "formes", des "figures", *patterns* dans le champ sensori-moteur. C'est de la variation de ces formes de base que la musique se sert pour toucher les êtres.

Formes motrices

Mon hypothèse de travail est la suivante: l'art est un moyen pour l'humain d'élargir et de conquérir son champ sensori-moteur, et d'en éveiller les potentialités.

A l'origine, existe en nous une capacité latente et qui cherche à s'éveiller: un champ sensori-moteur sur lequel peuvent venir s'inscrire les sensations. Imaginez une membrane intérieure au corps, faite de particules animées et qui ne demandent qu'à vibrer. Comme un champ magnétique. Elle a un certain tonus, une certaine tension. Les particules de ce champ sont prêtes à être mobilisées par les événements sonores ou kinesthésiques à venir.

Ecouter, c'est d'abord établir un silence intérieur. C'est ensuite avoir de l'énergie disponible. Pas de son sans énergie et un minimum de tonus.

C'est enfin animer, durant ce silence, le niveau sensori-moteur de notre être - à savoir le champ de conscience de nos sens, y compris celui des tensions musculaires - qui est la base de toutes nos expériences depuis le

début.

Ecouter, c'est donc ouvrir un espace et libérer un temps pour cette activité particulière qui consiste à laisser vibrer ou s'animer en nous le niveau des sensations élémentaires, de la sensori-motricité.

Leo LEVY, dans sa thèse sur le mouvement, propose le concept de "forme motrice". Une forme motrice comporte obligatoirement trois éléments: un *ancrage moteur*, une *forme abstraite*, une *émotion précise*.

Lorsque le danseur improvise, il laisse s'animer sa sensori-motricité et surgir des mouvements qui dessinent des formes. Pour les retrouver, il fera appel à l'émotion particulière qui accompagnait ces mouvements. Cette émotion est communiquée au spectateur par l'identification kinesthésique: capacité de s'identifier, de ressentir de l'intérieur la posture et les mouvements de l'autre. Ce que le danseur tente de communiquer au spectateur n'aboutit que si ce dernier anime en soi un champ sensori-moteur où il ressent les mouvements du danseur.

En musique, on constate que l'exécution d'un morceau par le professeur apporte, par l'identification kinesthésique, plus d'informations à l'élève que n'importe quelle formulation verbale.

"Il n'existe pas de moyen réellement satisfaisant de décrire les variations expressives de manière à permettre à quelqu'un de les incorporer à ses propres exécutions. Les techniques expressives se transmettent d'un musicien à l'autre par le biais de la démonstration. C'est pourquoi des musiciens très compétents se passionnent presque toujours pour l'audition des exécutions d'autres musiciens très compétents. Et c'est pourquoi, à mon sens, pour être bon professeur, il faut être bon interprète." (Sloboda).

Les musiciens, plus que d'autres, ont tendance à montrer les mouvements. Regarder un musicien, c'est communiquer avec sa sensori-motricité particulière, ressentir comment il danse les sons avec son instrument.

Dès l'âge de cinq ans, les enfants cessent de faire des mouvements sur la musique. Ils ont une propension à l'écoute attentive et immobile. L'hypothèse est que, du nouveau-né qui ignore ses mouvements jusqu'à l'enfant de cinq ans, il y a intériorisation d'images motrices. Ces images peuvent ensuite, par le jeu de la mémoire, être rappelées à la conscience sans qu'il soit nécessaire d'effectuer le mouvement.

Les sensémotions

Dès qu'il y a relation, les formes motrices se colorent de sentiments émotionnels: association d'une forme motrice et d'émo-

tions véhiculées par la première relation d'apprentissage. Je nomme cette association "sensémotions", terme qui unit les sens comme organes de perception (y compris la kinesthésie), l'idée d'un sens, et la relation mobilisant des émotions.

Le vocabulaire adéquat à la musique devrait tenir compte des sensémotions.

Nous pouvons exprimer cela autrement.

Quand le musicien cherche une sonorité, cette sonorité a une forme: pic, creux, tourbillon etc. Lorsqu'il laisse surgir le mouvement pour réaliser la note, il improvise mais le mouvement est prédirigé par cette forme. Certains exercices de doigté proposés par Marie Jaël ou Del Pueyo visent à développer la capacité et la conscience de ces formes.

Dans cette perspective, le trac du débutant, lié à une imperfection de ces formes et de ses mouvements, est souffrance qu'il transmet à ceux qui l'écoutent.

Notons que le fantasme d'être soumis nu au regard des autres lors d'une audition est lié, lui, à la crainte que l'enveloppe sonore du Moi ou le Moi-peau ne soient percés ou transparents.

Les cris et la voix

Hypothèse de travail: l'humain crie pour activer en lui un champ sensori-moteur. Autrement dit, pour animer un espace intérieur qui puisse recevoir la présence de l'autre.

Le silence qui suit le premier cri est le premier silence aérien.

En criant, il dépose en l'autre présent les contenus-sensations intolérables, les stimuli insupportables. Il reçoit en retour l'écho des objets qui l'entourent. Il reçoit aussi, le plus souvent, l'écho des voix humaines de ceux qui sont présents.

Ce que nous avons ainsi expulsé nous revient sous forme acceptable par nous. Nous avons expulsé un hurlement, il nous revient une voix, des inflexions, des sons. Premier écho musical.

Le cri a tué l'esseulement, l'abandon. Et appris quelque chose de la présence de l'autre et de la manière de traiter nos sensémotions. Seul au milieu d'un grand espace, il nous vient de crier ou de siffler ou de chanter ou de hurler. Réminiscence de ce besoin relationnel de l'humain?

CRÉATIF, c'est d'abord entendre et écouter. Puis réaliser, plus tard lire, plus tard encore écrire. L'insistance est mise sur la disponibilité, l'ouverture à ce que le son nous fait et la différence entre son et bruit. Sans insister pour créer des réflexes conditionnés qui produisent l'oreille "absolue" ou la nomination des notes. L'auditeur est ainsi libre pour exercer sa propre attention à ce qui advient. Libre, mais pas abandonné dans un espace sans limites, car la chanson lui offre un support grâce auquel les tensions intérieures de ses sens pourront animer sa sensori-motricité et y laisser surgir ou s'impressionner des formes motrices et des sensémotions.

Des formes motrices, des sensémotions parce que la musique se fait en présence de, c'est-à-dire dans la relation. Et que le premier lien de toute relation vivante est un lien qui anime nos émotions.

Le professeur de CRÉATIF propose une chanson. Il laisse les élèves libres de l'explorer avec leurs propres sensémotions. Les uns sont intéressés d'abord au texte, d'autres au son, d'autres encore à la structure, d'autres enfin à ce qui pourrait être modifié.

Rien n'est, a priori, déclaré "faux" ou erroné. Au contraire, tout écart par rapport à ce que le professeur prévoyait est exploré patiemment. Jusqu'à ce que l'auteur de l'écart juge par lui-même s'il désire le conserver ou l'éliminer.

Boulimie sonore ?

Le risque est réel que l'enfant, programmé par sa génétique pour obtenir et rechercher les matériaux

nécessaires à sa survie, n'accumule en vain de la nourriture sans jamais trouver ce qu'il cherche: la présence de l'autre.

Peut-on rapprocher ce constat de la boulimie d'expériences sonores dont souffrent certains actuellement: engloutir de plus en plus de sons à défaut de présence musicienne et d'un sens compréhensible pour eux?

Les enfants sont habitués à subir, sans explications, un certain nombre d'inter-actions et d'ordres. Et, trop souvent, à se taire et à inhiber leur réactions vives. Exiger des adultes cette même soumission c'est déjà décourager les initiatives et demander une régression inutile.

Les adultes qui viennent à la musique sont soit des personnes qui n'ont pas pu pratiquer la musique, soit ceux qui voient surgir de l'ombre le désir de musique. Il est primordial de ne pas les laisser sans explications. CRÉATIF explique. On a enfin le droit de comprendre ce qu'on exécute. D'être autre chose qu'un singe qui pratique un mimétisme.

Le mimétisme, étape utile pour contacter la structure kinesthésique d'une pièce de musique, a sa part dans l'apprentissage. Il

est prouvé que, pour une part, c'est l'exécution du morceau par le professeur qui transmet le mieux certaines informations à l'élève. Mais cela se fait par un travail sur la sensori-motricité, pas par l'exigence que l'élève copie le maître au point de finir par lui ressembler.

Résumé

Nous commençons notre vie avec un appareil sensori-moteur. Nos sens endormis se réveillent avec nos premières sensations physiques: faim, soif, sommeil, bruits, vibrations, mouvements. Nos sensémotions viennent animer ce champ, le structurer, y laisser des traces mnémoniques. Ces sensations s'accompagnent d'un état particulier de notre âme que bien plus tard nous nommerons émotion. Les deux forment les sensémotions.

La musique, c'est la différence entre bruits et sons. C'est surtout la différence entre relation humanisée et non humanisée. Cette différence se construit sur le repérage de répétitions-redondances qui forment des patterns sonores.

Une des fonctions de la musique est de ranimer ou de remettre en ordre la sensori-motricité. Dans un monde alphabétisé, l'humain est de plus en plus isolé. Dans bien des cas, la musique, c'est une partition; le langage, un écrit. Ce qui manque le plus à notre civilisation, ce sont des activités sans mise à distance: la musique de l'immédiateté, de l'improvisation.

CRÉATIF encourage, dès le début, l'improvisation et lui donne un contenant: des structures simples.

De l'inouï à l'écoute

Pour l'enfant, tout est inouï et intéressant. Pas de répétitions, mais des rituels, indispensables pour se retrouver lui-même après les acquis du jour et les expériences neuves. Il recommence cent fois un geste ou l'émission d'un bruit, en explore ainsi

toutes les nuances, les résonances en lui et hors de lui.

Vers cinq ans, il recherche les répétitions identiques. Le canevas du conte de fée, par exemple, entendu et réentendu lui sert de trame sur laquelle son imaginaire se déploie et ses symbolisations se construisent.

L'enfant écoute et compare. Il a en lui toute l'information nécessaire pour reconnaître ce qui est juste et qui l'ouvre à de nouveaux domaines ou, au contraire, ce qui l'abîme ou le ferme.

Des générations ont poli et affiné les chansons traditionnelles. Elles sont comme des contes de fée musicaux. Un conte, c'est fait pour se raconter.

Il est désolant de constater que les chansons ne sont plus apprises de personne à personne; qu'elles se noient dans des milliers de sons et bruits imposés aux oreilles par les conserves musicales: radio, tv, disques etc.

Celui ou celle qui nous les chante, ne les chante pas n'importe quand ni n'importe comment. Et nous apprenons quelque chose de la personne qui nous chante une chanson: qui elle est en ce moment, et comment elle se sent avec nous.

L'écoute n'est pas seulement faite des rapports de langage qui engendrent des significations, mais aussi de la perception de minimes différences d'exécution selon l'humeur du jour, le temps, l'auditoire.

Des chansons ?

Le choix que fait CRÉATIF de chansons du folklore n'est pas indifférent. Elles correspondent à des types éprouvés de

mobilisation de l'âme humaine, que nous nommons archétypes.

Chaque chanson a une forme motrice déterminée: un affect précis, une forme abstraite, un ancrage moteur.

Sans en être conscients, les élèves qui pratiquent CRÉATIF s'imprègnent des bases mêmes de la musique de leur culture.

Ils étendent ainsi le champ de leur enculturation musicale.

Ils apprennent à entendre et repérer les séquences qui sont l'épine dorsale de toute oeuvre. Ils prennent l'habitude de les ordonner, de percevoir les minimales variations par rapport au canevas de base qui font l'intérêt de l'oeuvre, qui nourrissent l'interprétation personnelle qu'ils en donnent.

La mémoire est ainsi sollicitée, mais sur des séquences courtes et avec la compréhension de ce qui est mémorisé. Ce type de mobilisation de l'âme est relié à un mouvement, celui de la main sur le clavier pour accompagner la chanson ou celui de la voix. Un ensemble voix-audition-exécution est ainsi réalisé chaque fois. Il est mis à l'épreuve de l'audition par les autres, et de l'exécution avec les autres.

Chaque chanson a sa propre forme motrice, son canevas précis de mouvement et d'émotion. Apprendre différentes chansons, c'est apprendre à être présent au champ sensémotionnel en nous et à y laisser surgir des figures nouvelles. Ou à y modifier d'anciennes traces.

Introjection-projection

Il nous est indispensable, pour commencer à penser nos sensori-motricités, nos sensémotions, d'avoir à nos côtés une per-

sonne qui les accueille en elle, les comprend et nous les rend sous forme assimilable. Tout stimulus que nous arrivons à traiter devient "sensation", c'est-à-dire peut être utilisé pour créer du sens. Tout stimulus ou partie de stimulus non traitable est éliminé. S'il se maintient, nous nous coupons des organes de perception de ce stimulus - anesthésie qui peut aller jusqu'à la destruction de l'organe de perception des stimuli insupportables.

Essayons une métaphore: se nourrir, ce n'est pas seulement englober des substances digestibles, c'est aussi apprendre quelque chose sur ce que plus tard nous nommerons sensation de faim - cette chose désagréable et qui cesse de nous attaquer si nous mangeons. C'est aussi apprendre à "penser" ces sensations, à

les tolérer en nous un moment, à les nommer. Plus abstraitement: supposons que nous sommes dans un état sans stimuli-bonheur, tranquillité. Un stimulus surgit qui casse cet état. Nous cherchons à retrouver l'état de non stimulus. Donc nous jetons hors de nous dans le contenant le plus proche, souvent la mère(ou le professeur), ce stimulus insupportable. Elle nous le rend, sous forme assimilable.

Silence, bruit, retour au silence. Tonique, dominante et tension, retour à la tonique.

Que font le psychanalyste, le musicien, l'auditeur?

Ils opèrent un balayage de leur présence personnelle au monde. Ils font silence en eux-mêmes. Ils ouvrent un espace intérieur. Ils activent un champ sensible en eux, animent un champ de disponibilité: le champ des sens-émotions.

Le musicien se rend disponible à l'oeuvre. L'auditeur à l'interprétation présente.

CRÉATIF commence par cette ouverture et la ritualise. Respiration, vocalisation de consonnes et de voyelles. Silence et présence.

Le professeur de CRÉATIF chante toujours discrètement, est à peine audible, de manière à laisser l'élève occuper lui-même l'espace sonore.

Le professeur accompagne en pensée l'élève, souligne ses réussites, ses trouvailles. Il lui rend des images sonores de ses essais. Il lui permet ainsi de ne pas se couper des perceptions ou des sonorités qui, momentanément, paraissent inadéquates.

L'âme

Que pouvons-nous en conclure pour notre propos?

D'abord que la musique ne peut se pratiquer sans mobiliser le corps, l'esprit et l'âme. Celle-ci peut s'entendre dans une double perspective.

L'âme c'est, en premier lieu, ce qui anime notre sensori-motricité, se charge d'émotion

dans les relations et relie l'esprit au corps. L'âme est remobilisée par la musique qui nous relie, par le truchement de nos sensémotions, à l'enfant originel, vierge d'influences, intouché, non relié.

L'âme, c'est aussi l'instance intermédiaire entre le musicien et l'inconscient.

La musique informe le cerveau et le corps. Pas seulement les oreilles.

Entendre, activité passive, inconsciente, est possible pour tous. Il suffit d'accepter que soient mobilisées les sensémotions.

Ecouter relève d'une activité consciente, exige une intelligence active du processus.

Pratiquer la musique demande d'avoir été initié, c'est-à-dire que la connaissance sur les sensémotions soit transmise - structurée comme un langage mais pas nécessairement par le langage.

Créer suppose une connaissance de soi et du monde.

CRÉATIF ne s'apprend pas seul, car la musique relie. Nous nous reconnaissons dans une musique pour autant qu'elle a laissé des traces dans notre mémoire (sens, motricité, émotions). La musique entendue ou exécutée nous relie à une émotion précise. Ces archétypes de sensémotions que sont les chansons d'une culture nous font entrer en communication avec nous-mêmes et nos racines.

Une attention au corps est nécessaire au musicien. Il lui est nécessaire de construire un appareil à penser/symboliser les sensations corporelles. Il doit aussi articuler sensations corporelles et émotions-perceptions (Cerveau droit), sensations et structures logiques (Cerveau gauche). Enfin il inscrit le tout dans des relations: tensions-détente (Dominante - Tonique : V7-I).

CRÉATIF construit pas à pas une structure relationnelle entre l'élève et la musique, laissant à chaque étape l'âme du musicien s'exprimer lorsqu'il improvise ses accompagnements de chansons.

Le mot âme ouvre au domaine du sacré. Les psychanalystes ont décrit les espaces psychiques intérieurs et les dynamiques qui les traversent, les mobilisent. Ils ont exploré le sacré de l'humain, l'intouchable, ce qui doit être respecté sous peine de mutilation de notre être.

Religare = relier

La confusion entre musique et sacré s'est longtemps maintenue, et pour cause. Le sacré est, pour chacun, ce qui le fonde: sa manière personnelle et unique de vivre ses sensémotions.

Lorsque nous rencontrons une personne d'une autre culture, nous arrivons à communiquer avec elle au moyen de l'identification kinesthésique.

Parcourant un vaste répertoire occidental de chansons, CRÉATIF introduit le musicien à la sensori-motricité d'autres langues que la nôtre. Chanter une chanson vénitienne n'est pas équivalent à un oratorio, un cantique ou une chanson de France. Méthode européenne donc, s'il en est.

Le développement ultérieur

Le développement n'est pas une addition continue mais se fait par modélisations successives: progressions-régressions; ajouts sur le modèle de l'intussusception; saut logique lié à la maturation du système nerveux central. (Bateson)

Grandir engendre des tensions entre zones de développement différent, avec, parfois, choix de l'une aux dépens des autres.

La nécessité de faire de multiples expériences entraîne le danger de dispersion. N'être attiré que par certaines musiques, c'est la chance de faire une tour très haute mais très fragile; c'est parfois négliger d'autres domaines connexes. Il devient alors souvent nécessaire de faire des retours en arrière pour les développer.

CRÉATIF-approche globale, est construit avec des chansons, synthèses de l'acquis. Après le "solfège" créatif, il y a l'harmonie CRÉATIF. Nous ne l'aborderons que par le biais de la structuration du moi. Nous laisserons à d'autres le soin d'en parler.

Structuration du moi: les attitudes

Notre conscience, notre Moi conscient se constitue par pertes: il reconnaît comme lui appartenant certaines caractéristiques à l'exclusion d'autres. Notre identité se fonde sur des choix, en partie inconscients et imposés de l'extérieur.

Tout être humain a deux "attitudes" principales possibles dans l'existence: **extraversion** ou **introversion**.

Lorsque nous nous tournons d'abord vers les autres, vers le monde extérieur, nous avons une attitude extravertie. Nous ne sommes alors que secondairement intéressés à ce que l'objet produit en nous.

Lorsqu'au contraire nous sommes attentifs en premier lieu au retentissement du monde extérieur à l'intérieur de nous, et ensuite seulement à l'objet ou au sujet réel devant nous, nous sommes dans l'introversion.

Le musicien extraverti pense au morceau, à donner le son à l'autre. Son défaut serait de survoler la partition trop rapidement. Le musicien introverti approfondit les nuances, précise les détails. Il risque de traîner longtemps sur la même pièce.

Ces deux attitudes colorent les quatre fonctions qui se développent ensuite.

Deuxième structure du Moi: les fonctions

Nous nous structurons en développant préférentiellement certaines possibilités: les sensations ou les intuitions, les pensées

ou les sentiments. C'est notre manière personnelle d'utiliser ces quatre fonctions de

l'être au monde qui nous différencie. Elles sont classifiables en types psychologiques. (C.G. Jung).

Le cerveau **gauche**, **logique**, se spécialise en logique de la pensée et logique du sentiment. Le cerveau **droit**, **perceptif**, développe la sensation et l'intuition.

Le **sentiment** établit des échelles de valeurs. Telle personne est plus importante, telle autre moins par exemple. Ou encore, ceci me tient plus à coeur que cela. Toute chose est ainsi classée par nous en fonction de sa valeur pour le sentiment.

La **pensée** établit, elle aussi, des échelles de classement, mais en fonction de critères de logique plus abstraits, où l'objet en soi a plus d'importance que la relation à l'objet.

La **sensation** a besoin d'un contact proche avec l'objet. Souvenez-vous de Rubens. L'objet est abordé dans sa réalité concrète. Les cinq sens le palpent, le goûtent, le regardent, etc. Plus tard, la sensation devient fonction d'organisation du réel.

L'**intuition** travaille, elle aussi, sur les perceptions. Mais, à peine l'objet a-t-il été perçu que l'intuition s'en éloigne pour pouvoir en distinguer les devenirs possibles. L'objet est ici point de départ, alors que pour la sensation, il est point d'arrivée.

L'intuitif répugne à approcher l'objet; le sensitif risque d'y rester collé.

En musique, le type pensée s'intéressera aux structures superordonnantes, le type sensation à la saveur du son. L'intuitif percevra les choix possibles et les différences minimales; le type sentiment cherchera la relation à l'auditeur ou aux valeurs.

Les chansons proposent une diversité qui correspond aux différentes manières d'être au monde en fonction de son type psychologique.

Les unes sont de sentiment, les autres d'intuition, les autres de sensation, certaines abstraites comme des concepts : introduction simple et immédiate à la diversité des

personnes. Celles-ci, en fonction de leur manière d'être au monde préféreront telle ou telle sorte de chanson. CRÉATIF propose plusieurs exemples pour chaque étape. L'enseignement qui nous convient est celui qui correspond à notre type psychologique ou permet son libre jeu.

Les pertes, l'ombre

Chacun de nous développe une fonction principale et deux fonctions auxiliaires. La quatrième, moins développée et

moins structurée, nous donne accès à l'inconscient.

L'inconscient est en effet moins structuré que le conscient, du moins chez un adulte qui a évolué. Comme une glaise se prête à des formes diverses, la quatrième fonction est plus perméable à l'inconscient.

Mais elle est plus lente à utiliser et moins fiable. Aussi avons-nous tendance à la négliger. Cherchez ce que vous laissez d'habitude de côté dans votre pratique, ce qui vous coûte le plus d'effort et vous la trouverez. Le moi s'est développé sur des préférences. Il a laissé beaucoup de potentialités de côté. Après un temps, celles-ci se manifestent à la conscience: elles forment l'ombre.

La crise - confrontation à l'ombre - le changement

Tout apprentissage, et l'apprentissage musical plus que d'autres, requiert la participation immédiate de tout notre être, conscient et

inconscient. Lorsque l'élève ou le musicien a pratiqué un certain temps, souvent dix ans, il tombe en panne. Il ne sait plus comment jouer, ne comprend plus rien à rien et se déprime.

Nous nous heurtons à tout ce qui forme nos difficultés: blocages physiques, souvenirs refoulés et maintenus inconscients par un refoulement actif, parts clivées de nous et dont nous n'avons trace de l'existence que

dans nos tensions corporelles et/ou psychiques inexpliquées etc.

A minima, ceci se passe chaque fois qu'on propose un changement. Tout changement supérieur, dans le cerveau, entraîne en premier lieu le surgissement d'émotions non différenciées: colère, rage, déception, désespoir, crise émotionnelle. Etymologiquement: mouvement, c'est-à-dire mobilisation globale de stimuli corporels et cérébraux. Cette mobilisation bloque momentanément la possibilité de verbalisation et d'action autre que réflexe. Souvent, il y a sidération momentanée, pour plusieurs minutes: le temps que les sensations, et les émotions qui les accompagnent fassent leur chemin, des percepteurs internes ou externes à nos structures cérébrales de compréhension.

De même tout changement du corps fait surgir une crise de mouvement: ouverture de nouvelles possibilités. Le corps propose alors une nouvelle structure de mouvement ou le retour à l'état initial qui fonctionne comme étape défensive.

Tout changement agit sur le temps, le modifiant soit vers plus de lenteur, soit vers plus de rapidité. Au cerveau droit correspondent des processus lents mais détaillés (B.Edwards); au cerveau gauche, des processus schématiques mais rapides (Nicolaidès). Pour amener un changement, il faut un déséquilibre, une pente d'énergie.

CRÉATIF amène l'étape suivante insensiblement, déplaçant, si j'ose dire, le centre de gravité de l'oreille. L'effort est à peine perceptible. La tension induite est juste suffisante pour qu'il y ait effort motivant. Rien à voir avec les exercices impossibles de certains cours de solfège dont les musiciens se souviennent comme de parcours piégés et insensés où leur seule ressource était d'éviter, par contrôle intellectuel, les fautes dans la contenance des intervalles. Comme s'il ne fallait pas d'abord, pour connaître un code, jouer avec lui et le transgresser.

Créativité ou création?

La créativité, c'est opérer un réarrangement du contenu dans le même cadre. Être créateur, c'est réaffronter les ori-

gines, l'inconscient par un processus de découverte qui est vécu comme réorganisation ou destruction momentanée du moi: passage par la mort et renaissance.

Être créatif, c'est pouvoir modifier des données à l'intérieur d'un système, en restant dans une cohérence suffisante par rapport à celui-ci. Être créateur exige de revenir en-deça de tout système et de se confronter à l'inconnu.

Nous faisons cela tous les jours, chaque fois que nous rencontrons de l'inconnu ou de l'inattendu sans en être submergés ou mis en pièces. Nous intégrons une part de cet inconnu qui nous environne. Et nos rêves nocturnes nous confrontent à un inconnu en nous.

L'inconnu est parsemé de constantes repérables: les archétypes, transmis de génération en génération, au moyen d'"images" visuelles ou sonores. Les mythologies nous les montrent en mouvement. Les sciences en sont imprégnées.

Archétypes et problèmes du soi

Les repères dans le champ de l'inconnu, les archétypes, nous aident à affronter chaque jour des événements aux fron-

tières de notre moi. Si nous ne réussissons pas à les penser et à les intégrer, nous devenons fous.

Lorsque l'inconnu à affronter est trop important ou que nous n'avons pas les "outils" indispensables, nous l'excluons provisoirement (refoulement) ou définitivement (clivage et déni) de notre conscience.

Mais la personnalité cherche sans cesse à se déployer, comme un arbre, et nous revenons donc sur ce que nous avons éliminé. Nous souffrons de tensions inexplicables, de symp-

tômes étranges. Ils nous ramènent, sous une forme déguisée et quelquefois incompréhensible, les parts de nous-mêmes que nous avons laissées de côté au cours de notre développement.

Dans l'aventure de la vie, d'autres hommes nous ont précédés, qui nous ont donné des indications: théories scientifiques, résultats d'expériences, oeuvres d'art.

Ce qui permet à l'artiste de communiquer aux autres quelque chose de cet inconnu qu'il a affronté c'est, non pas le contenu de ce qu'il nous représente, mais la forme esthétique qui nous le rend présent. Or la forme ne suffit pas, il faut qu'elle soit animée. Ce qui explique que l'exécution purement "esthétique" d'une musique ne satisfasse point.

La position assignée à l'élève est souvent définissable en quelques mots: soumission, fusion, mimétisme, absence de confrontation.

Jean-Claude Baertsoen a fait un immense travail de dégagement des structures archétypiques de la musique, retrouvant chez les compositeurs le "squelette" des oeuvres. Il le met à notre portée dans sa méthode. Ce qui pouvait paraître un don extraordinaire se révèle travail et recherche sensée. Rien de tel que de composer soi-même pour comprendre l'art du compositeur. Encore faut-il qu'on nous en donne les moyens.

Garder son identité face au jeu des archétypes

CRÉATIF se base sur des chansons populaires qui, comme les contes de fées et la mythologie ont l'avantage d'avoir

été polies par des générations et, de ce fait, de correspondre à des structures archétypiques intemporelles et proches de l'universel.

La protection et le recours qu'offrent ces structures en apparence simples aident les artistes à garder une enveloppe sonore perméable et sûre. Ce n'est que quand la perception des échelles sonores sera installée, sera devenue indépendante du timbre et que la dynamique vocale sera apprise, que l'on

pourra envisager l'affrontement des représentations solfégiques.

Résumé

Le fœtus réagit aux bruits. A la naissance, nous passons d'un milieu liquide à un milieu aérien. Nous perdons certaines enveloppes. Le Moi reçoit un bain sonore. Une **enveloppe sonore du Moi** se constitue.

La pensée naissante travaille sur nos sensations physiques, c'est-à-dire sur ce qui émane de la **sensori-motricité**. Elle se développe dans la relation, avec comme matériel les impressions des sens et les émotions: **sensémotions**.

Le premier fonctionnement de la pensée nécessite un **contenant** extérieur dans lequel le nourrisson puisse projeter les stimuli en excès ou insupportables. Ce contenant doit rendre les stimuli par parties intégrables, et avec des indications congruentes, c'est-à-dire adaptées à l'enfant, sur la manière dont il peut les traiter, c'est-à-dire les penser.

Le Moi conscient se structure par pertes successives et **distinctions Moi-non Moi**. Nous développons préférentiellement certaines possibilités, nommées ici **fonctions**: sensation, intuition, sentiment, pensée. Nous développons aussi certaines **attitudes** préférentielles: extraversion ou introversion.

Notre dialogue avec les autres passe par le "masque social" que nous construisons et qui nous cache et nous exprime à la fois: **persona**. Notre **identité** se marque, entre autres caractéristiques, par le parcours personnel que nous effectuons des champs de conscience, des quatre fonctions et des deux attitudes. La **créativité** dépend de la souplesse de structure de notre Moi.

Chaque acquisition se fait en lâchant l'acquis précédent pour un moment, ce que nous ressentons comme un **abandon** momentané et un deuil.

Les structures superordonnantes du développement psychologique: le processus.

Notre développement nous confronte, sous

l'effet de la **pulsion à l'individuation**, de la tendance à développer toutes nos possibilités, à ce que nous avons laissé de côté au cours de la constitution de notre identité: **l'ombre**. Celle-ci est le plus souvent projetée dans ou sur les personnes qui nous ont entourés: les parents, l'entourage, l'étranger.

Pour reprendre en nous les contenus projetés, nous avons à mener un dialogue avec ce que, souvent, nous avons exclu.

La **confrontation** à cette part de nous délaissée exige une modification de la structure du Moi qui se transforme. Nous appelons cela **dépression** ou **régression**: moments de désorientation ou de confusion durant lesquels nous ne savons plus vers où nous allons. Nous remettons en question nos habitudes, nos liens à nous-mêmes, à la famille et à la société. Nous revenons à nos racines, à l'enfant originel en nous, celui qui n'avait pas été modifié par l'environnement.

Notre position dans le système conscient-inconscient change. Le centre de notre personnalité globale, le Soi, en partie inconscient, nous fait des propositions de changements. Nous sommes, en partie mais en partie seulement, libres d'en devenir conscients ou de les refuser, de nous rigidifier ou d'évoluer. Certains changements s'imposent à nous: nous les subissons comme des **symptômes** désagréables jusqu'à ce que nous ayons trouvé le moyen de les comprendre. Les **symboles** qui se présentent nous y aident en donnant une pente à l'énergie. Nous pouvons repérer la direction nouvelle en cherchant ce qui, à présent, nous donne de l'énergie, ce qui nous **anime**. Ce qui nous anime prend figure, dans nos rêves d'abord, dans nos rencontres ensuite: **anima** ou **animus**.

Ces figures, instances devenues conscientes, nous mettent en relation avec l'inconscient. De notre travail de dialogue avec l'inconscient dépend notre possibilité de **création**.

Se présentent aussi des figures reconnues par nos prédécesseurs ou par d'autres: les **archétypes**. Ils se représentent dans les oeuvres d'art ou les figures mythologiques. Les mythologies montrent les archétypes en évolution dynamique. Ils ont toujours existé et sont communs à toute l'humanité mais leurs repré-

sentations diffèrent de culture à culture. Ces figures sont en mouvement interactionnels. Une image possible en est une constellation de planètes. Chaque planète influence le système et est influencée par lui.

L'art rend présent un **système archétypique**. Il rend présent, il ne représente pas. Il est donc erroné de vouloir aborder la musique avec l'épistémologie utilisée pour le langage: rapport signifiant/signifié. Il est préférable de parler de sensémotions.

Le paradoxe de l'individuation est que l'être tout à fait individuel rejoint l'inconscient collectif et l'exprime.

Sur son parcours, il rencontrera des dangers: celui d'être fasciné par les archétypes, par exemple, de faire de ses intuitions symbolisantes venant de l'inconscient une croyance, une mystique ou un ésotérisme auquel il risque d'adhérer comme à une secte.

L'artiste touche son public par le style personnel avec lequel il exprime les archétypes collectifs. C'est une affaire de nuances minimales et de simplification.

Questions

Combien de personnes croient qu'elle n'ont pas d'oreille parce qu'elles n'ont pas eu un entourage respectueux de leurs débuts?

La croyance que le sens musical est un don est tenace. Il s'agit de l'addition d'un intérêt de l'être pour l'univers des bruits et des sons et d'une approche prudente et respectueuse de ses premières tentatives de parcourir ce monde.

Tant de peurs circulent autour de la musique parce qu'elle est initiatique - c'est-à-dire qu'il faut que quelqu'un, à un moment, vous fasse sentir de quoi il s'agit. Fréquemment, chez nos contemporains, ce moment n'a jamais existé ou a été trop bref.

Combien de mères connaissent et chantent pour leurs enfants ces chansons qui font notre ancrage musical? Une radio n'est pas une per-

sonne et si nul ne vous dit que votre chant le charme, combien de temps chanterez-vous? Et surtout dans quelle incertitude cruelle resterez-vous sur ce que les autres entendent? Le premier venu qui vous dit: "c'est faux" tue avec certitude en vous l'état de l'être nécessaire au développement du goût pour la musique.

C'est pareil en dessin. Lisez "Dessiner avec le cerveau droit". Pratiquez ce que propose son auteur, Betty Edwards. Vous vous apercevrez que se ranime en vous l'état où il devient intéressant de soigner les détails d'une exécution musicale.

Le concert

Ce que l'auditeur espère retrouver, c'est sa prime ouverture au monde, sa totalité. Ce qu'il espère découvrir, c'est la tendan-

ce de son devenir, son individuation. Aller au concert, c'est avoir une chance de se sentir mieux en sortant.

Si l'artiste nous a offert un champ sensorimoteur particulièrement actif, il a réinformé nos sens et notre cerveau-corps. Il nous a rendu présent ce qui s'était endormi, immobilisé, quelquefois même pétrifié. Ce réveil, douloureux parfois au point que certains fuient la musique, nous rend notre tonus normal, celui qui nous permet de trouver la vie intéressante.

Le grand artiste, lui, nous communique de nouvelles possibilités de traiter le temps et l'espace, de faire danser nos âmes. Les accidents qu'il introduit sont légers et discrets, nous laissant libres de les infléchir à notre gré.

Pour réaliser cela, il faut avoir travaillé en visant à supprimer tout effort du corps, toute contrainte de l'âme, rejoint l'espace en nous où le son est "naturel" c'est-à-dire simplement ce qu'il est. Comme une personne qui nous charme parce qu'elle est tout entière ce qu'elle est, sans fard et sans tricherie. Sans masque.

Ce que l'auditeur chosifiant retient, c'est la virtuosité bête, celle des singes. Ce qui reste chez l'auditeur attentif, c'est cette qualité irremplaçable d'un être humain présent. Si présent et si discret à la fois qu'il offre aux autres un grand espace.

CRÉATIF- méthode globale, en un survol

Avant de commencer un cours, par son mode de présence, son attention aux êtres et sa rigueur fondée sur une connaissance humble du beau, Jean-Claude Baertsoen a déjà fait l'essentiel. Chaque espace est doté d'une présence intelligente et sensible.

Intelligence d'une ouverture aux êtres tels qu'ils sont, sensibilité d'un parcours musical dont chaque détail comporte une histoire. CRÉATIF, c'est la tension entre moi et l'autre, pareil et différent. C'est la présence immédiate, la découverte et la mise en mémoire de rapports simples entre les êtres. Tonus du corps qui écoute et qui émeut. Qui découvre en chantant la pureté des rapports entre les êtres et les sons. Qui éveille le respect pour toute réalisation.

Pourquoi chante-t-on plus facilement en groupe? Parce que le groupe rouvre, s'il fonctionne dans le respect de chacun de ses membres, les potentialités perdues. Nous étayons nos possibilités sur celles des autres.

Par exemple, au solfège, tant d'élèves s'appuient sur la voix des autres pour trouver leur propre justesse. Il démarrent une micro-seconde après les autres. Ils ne se lancent donc jamais seuls et ne développent pas les

moyens de le faire.

La méthode CRÉATIF est calculée pour permettre à l'élève de franchir les difficultés une à une. La participation est active et relève du jeu créateur.

CRÉATIF: une chanson simple sur deux notes, mais l'exploration des rapports entre ces deux notes. Tant que celles-ci ne sont pas intégrées, avec la sensation de leurs rapports, pas de progression. Puis trois notes, sans les nommer, pour laisser l'écoute libre et ouverte. Exercice ridicule? Tant de perceptions sont en cause: l'enveloppe sonore, la mobilisation de tout le corps et de l'esprit, la conscience de l'existence d'un silence différent entre deux notes, d'un reste après le son, d'une hauteur, d'un timbre etc. Tant qu'on n'a pas entendu vraiment, c'est-à-dire écouté avec tout l'être, on ne peut pas reproduire.

Les créateurs sont ceux qui, allant au bout de leur individualité, rejoignent des vérités intemporelles et communes à l'humanité. Illustration de ce paradoxe: celui qui ignore les chansons traditionnelles d'une langue ne la comprendra jamais.

Simple? En apparence. Assez pour permettre à l'attention consciente de se centrer sur certains aspects puis sur d'autres, sans être débordée, c'est-à-dire sans nous infliger un sentiment d'impuissance et d'incompréhension.

Mais à y revenir par la suite, nous y découvrons des reliefs insoupçonnés. Toute la symphonie!

Bruxelles, le 3 février 1993



Bibliographie

- ANZIEU D. Le Moi-peau. Dunod. Paris. 1985.
- BAERTSOEN J.C. CRÉATIF-approche globale. (Chez l'auteur)
- BAERTSOEN J.C. De l'écoute à l'éducation musicale. Orphée Apprenti.13. Conseil de la communauté Française. Bruxelles. 1992
- BATESON G. Vers une écologie de l'esprit. Seuil. Paris. 1977. pour la traduction française.
- CAUTAERTS M. Cerveau et psychanalyse. Intelligence et sensibilité. Créativité. Bruxelles. 1988. Ed. de l'auteur.
- FILLOUX J. Des positions de l'enseignant et de l'enseigné dans le champ pédagogique. in "Fantasme et formation". Kaës et al. Dunod. Paris. 1973.
- JUNG C.G. Types Psychologiques. Librairie de l'Université Genève et Buchet-Chastel. Paris. 1951.
- LEMAY M. L'éclosion psychique de l'être humain. Fleurus. Paris. 1983.
- LEVY L. Formes motrices. Le mouvement comme présentation psychique. Thèse de doctorat. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. UCL. 1992.
- SLOBODA J.A. L'esprit musicien. La psychologie cognitive de la musique. 1985.
- WINNICOT D.W. Jeu et réalité. L'espace potentiel. NRF Gallimard. Paris. 1971.

CRÉATIF à l'école Blanches et Noires

Deux musiciens : Thierry Desmedt, pianiste, et Michèle Liebman, guitariste, ont créé en 1989 une école de musique privée. Ils enseignaient auparavant en cours privés individuels. Un moment donné, cet enseignement ne leur parut plus correspondre à leur objectif; ils ont souhaité trouver un lieu pour pratiquer leur pédagogie et poursuivre leurs recherches dans ce domaine.

L'école répond aussi à la demande de parents sensibilisés aux questions de pédagogie et qui ne souhaitent pas envoyer leur(s) enfant(s) dans une académie de musique.

Lorsque j'étais enfant, raconte Michèle Liebman, je chantais beaucoup de chansons. Je jouais un peu de guitare, on m'avait montré les accords et je cherchais pendant des heures comment accompagner les chansons que je connaissais. Sans m'en rendre compte, j'appliquais déjà CRÉATIF et lorsque, étant adulte, j'ai rencontré cet enseignement, j'ai aussitôt souhaité l'inclure dans l'école que je voulais ouvrir.

Les objectifs

L'école veut, avant tout, amener les enfants au plaisir de la musique. Elle leur apporte aussi les éléments permettant de

dépasser le niveau du jeu et d'acquérir des connaissances suffisantes pour accompagner une chanson ou improviser une musique simple. Contrairement à l'académie, qui est sélective et orientée vers le classique, Blanches et Noires veut amener l'enfant à pratiquer avec satisfaction un genre musical qui lui correspond et, par cette adéquation, l'encourager à ne pas abandonner plus tard sa pratique musicale.

Le cours d'éveil

Le cours d'éveil s'adresse aux enfants âgés de quatre à six ans. Il s'agit d'une sensibilisation à la musique par l'écoute, le rythme, la mélodie et la polyphonie (la musique d'ensemble) qui sont ensei-

gnées à travers un répertoire de chansons. Le cours s'adapte aux âges des enfants et à leur évolution; il s'enseigne au début de manière très ludique, puis il se construit de manière plus abstraite

Le cours CRÉATIF

Les enfants apprennent une chanson en deux semaines (1 h/sem). Une chanson est un matériau qui se mémorise

facilement, grâce à la simplicité de sa méthode et aussi grâce aux paroles. Les enfants ne lisent pas encore la musique, mais ils peuvent à la maison répéter la chanson grâce à leur mémoire auditive. Il leur est demandé de chercher un accompagnement pour la chanson ou de chercher à retrouver la mélodie au piano. Il faut préciser que tous les enfants sont mis au piano dès l'âge de sept ans, lorsque leurs doigts sont assez forts pour enfoncer les touches. Mais ce n'est pas le piano qu'ils apprennent (cela fait l'objet d'un autre cours); ils apprennent à se servir du piano pour aborder l'étude de la musique, parce que c'est une manière visuelle, tactile et auditive d'aborder cette discipline.

Le cours de piano

Thierry Desmedt : "Lorsque les enfants commencent le cours de piano, ils ont déjà touché l'instrument au

cours CRÉATIF. Mon cours est bien sûr centré plus précisément sur l'apprentissage du jeu au piano, de la technique. Je me sers beaucoup de ce qu'ils ont appris au cours CRÉATIF pour travailler la musicalité et pour les amener à la lecture. Mon enseignement est concret, je pars d'une chanson et pas d'une partition.

L'enfant qui a suivi CRÉATIF connaît beaucoup de chansons et aime les chanter sans inhibition. Je travaille avec l'enfant la musicalité de la chanson, les phrasés, les respirations, les nuances et je lui apprend à transporter cette musicalité à l'instrument sans s'arrêter à l'unique doigté pianistique. Petit à petit l'enfant aborde les accords qu'il place avec la mélodie. Ensuite, il aborde la lecture."

Le cours CRÉATIF pour adultes

Le cours CRÉATIF semble convenir parfaitement à un public d'adultes. Ceux-ci abordent avec plaisir le répertoire des

chansons. Les adultes sont de grands enfants, dit Michèle Liebman, ils aiment les chansons; seuls les adolescents se trouvent ridicules à chanter "Meunier tu dors". Les adultes ont aussi d'autres capacités vocales que les enfants; ils ont la possibilité de pratiquer le chant d'ensemble de façon plus élaborée.

Rensei- gnements pratiques

L'école compte une centaine d'élèves et sept professeurs de musique. Les cours sont répartis en éveil musical (4-6

ans), CRÉATIF (enfants à partir de 7 ans), CRÉATIF-adultes, cours d'instruments (piano, violon, flûte traversière), cours d'expression et de création musicale. Les cours se donnent à raison d'une heure par semaine.

**Blanches et Noires
rue Vanderschrick 111
1060 Bruxelles.**

ALAIN DESMARETS

Alain Desmarets est instituteur et directeur de l'école communale de Lauzelle. Il chante dans le quatuor vocal New Town's Quartet.

Les grands principes de l'approche globale

L'école communale que dirige Alain Desmaret a une orientation pédagogique bien définie: celle de l'éducation

nouvelle, élaborée par des pédagogues comme Freinet, Decroly, Montessori. Les enseignants qui y travaillent sont chercheurs en pédagogie, ils oeuvrent pour la libération de l'individu et l'expression personnelle. Ils ont aussi la conviction que toute personne est capable de construire elle-même son savoir. C'est pourquoi l'enseignement ex cathedra est remplacé par un apprentissage vécu, concret et personnalisé.

Les pédagogies nouvelles

- Les méthodes traditionnelles d'apprentissage de la lecture enseignent à l'enfant le nom des lettres avant qu'il ne pratique la lecture. En musique, faut-il aussi connaître le nom des notes avant d'apprendre à chanter?

- Avec les méthodes globales, l'enfant est dès son plus jeune âge immergé dans le monde de l'écriture : il voit des écrits autour de lui, il sait ce que les mots inscrits sur son T-shirt signifient, l'écrit fonctionnel fait partie de son monde. D'ailleurs, tous les éléments nécessaires à la lecture et à l'écriture sont déjà présents chez l'enfant dès qu'il parle. En effet, lorsqu'un enfant maîtrise le langage, il démontre qu'il a déjà perçu toute une série de régularités, de relations qui existent entre le contexte et l'utilisation d'un ordre spécifique.

Lorsque l'enfant se trompe, il fait l'illustration de tout un fonctionnement dont il a pris conscience, et qu'il met en pratique dans des cas qui lui sont encore inconnus. L'enfant qui dit: "demain je vas porter ..." a constaté dans le langage des régularités comme "je donne, tu donnes, il donne" et il les applique à un verbe irrégulier qu'il ne connaît pas encore, ce qui donne lieu à une erreur. Comprendre pourquoi un enfant se trompe et quelle est la logique qu'il applique constitue un éclairage sur le potentiel de l'enfant et sur sa personnalité. Petit à petit, l'enfant apprend à établir

des relations entre le contexte et les formes du langage.

Aux enfants de douze ans, il sera demandé d'établir des relations entre une modification du contexte et une modification orthographique : par exemple, le participe passé ne s'écrit pas n'importe comment, mais son accord est lié à des positions relatives d'objets dans le texte.

Pour découvrir puis établir ces relations, la méthode globale propose de faire des repertoires de situations. Dans un premier temps ces collections sont observées; ensuite les observations sont mises en notes, sont nommées. Cette pratique active s'oppose fondamentalement à un enseignement préstructuré, qui ne laisse pas place à la découverte et court-circuite ainsi les possibilités d'apprentissage et d'expression personnelle de l'enfant.

Le graphisme: la lecture et l'écriture

La lecture

Dès trois ans, l'enfant est capable d'opérer une discrimination visuelle et de repérer un

type de lettre donné - par exemple, le "a" parmi d'autres lettres. Ces graphies ne sont pas séparées des sons correspondants, que l'enfant apprend à percevoir et à reconnaître. L'acte de lire n'est jamais séparé de l'univers sonore, car il consiste à établir une corrélation entre des sons qu'on isole dans des phrases et les différentes graphies qui peuvent exister. Il s'agit presque d'une étude de repérage auditif, suivie de l'établissement d'une collection de mots comportant les sons cherchés, ces mots étant ensuite écrits par le maître. C'est par les relations qu'il établit entre les sons et leur graphisme que l'enfant perçoit l'existence d'un code.

Dès lors, on se rend compte qu'il n'y a pas à proprement parler d'âge pour apprendre à lire, mais peut-être une période privilégiée (avant la deuxième primaire) pendant laquelle

l'enfant est plus capable de faire des abstractions et d'établir des corrélations entre les sons et les graphismes liés à ces sons. L'enfant apprend à lire pour s'intégrer socialement, pour prendre contact avec les textes et avec tout le potentiel d'imagination que comprend la lecture.

L'invention de l'écriture

Lors d'un stage de formation d'éducation nouvelle, les participants non musiciens ont écouté un morceau de Beethoven. Ignorant tout de la lecture et de l'écriture musicale, on leur demandait "d'écrire" le morceau entendu.

Après plusieurs écoutes de l'oeuvre, des points communs, des points forts apparaissent qui permettent de confronter les perceptions de chacun. La mise par écrit s'est faite sous forme de dessins. Après deux heures de travail, la collection de dessins est riche et variée, et des liaisons s'établissent entre les dessins respectifs. Les dessins sont alors comparés afin d'aboutir à une représentation commune.

Après ce travail, on peut constater une réelle construction des représentations musicales d'après l'écoute, représentations qui permettent d'entrer dans l'écriture conventionnelle. Les participants s'ouvrent à la partition et parviennent à s'y repérer.

Cette expérience a inspiré à Alain Desmarest une recherche sur les chants d'oiseaux. Dans une classe d'enfants âgés de sept ans, il a réalisé un travail d'écoute et d'écriture à partir de cinq chants d'oiseaux. Dans un premier temps, les enfants écoutent les chants, affinent leur perception auditive. Puis il leur est demandé de dessiner ce à quoi un chant leur fait penser. La démarche se poursuit par gradation et les amène ensuite à dessiner ce qu'ils entendent. Les enfants constituent ainsi une exposition de dessins de chants d'oiseaux. Après observation et confrontation des dessins, les enfants cherchent celui qui résume le mieux les différentes perceptions. Il y a à nouveau écoute des chants d'oiseaux et tri des dessins. Un tel travail permet d'éclair-

cir des concepts difficiles tels que hauteur du son, durée et intensité.

Après une semaine de travail, les enfants sont parfaitement à même de reconnaître les différents chants d'oiseaux. Mais ils se rendent compte qu'ils n'entendent pas tous de la même façon. Ils peuvent dès lors entamer un travail de confrontation, d'argumentation et d'invention. Il leur faut aussi trouver un vocabulaire relatif aux qualités du son. Les enfants éprouvent une grande difficulté à mélanger des concepts tels que hauteur et durée. Ils rencontrent d'ailleurs ces mêmes problèmes dans les dessins d'objets à deux dimensions. Souvent un enfant propose alors de réaliser deux dessins, l'un qui représente la hauteur des sons, l'autre qui en représente la durée.

- Dans CRÉATIF, remarque Jean Claude Baertsoen, on construit l'écoute musicale avec le contrôle du clavier. Ce clavier donne à l'élève une maîtrise spatiale de la dimension sonore. Il est l'intermédiaire entre l'audition et l'écriture musicale; il sert à se représenter, à visualiser la musique..

- Très tôt dans leur apprentissage, ajoute Alain Desmarests, les enfants inventent des chansons et éprouvent l'envie de les écrire. Ils découvrent ainsi la vraie nécessité de l'écriture: se rappeler les découvertes parfois fugaces que l'on a faites, communiquer les mélodies ou les arrangements que l'on a inventés. L'apprentissage de l'écriture découle donc de l'acte musical lui-même: c'est de la pratique de la musique que vient l'envie d'écrire. Ce n'est pas parce qu'il y a un écrit qu'on fait de la musique! Pour l'enfant, c'est le processus d'élaboration de la partition qui est la chose importante, non le produit fini. Il retient la manière de procéder qui est transposable en toute circonstance.

Il en va de même dans le cadre du langage. En effet, c'est au moment où l'enfant perçoit l'existence d'une correspondance entre ce qu'on écrit et ce qu'on dit que l'apprentissage de l'écriture prend toute sa signification. Tant qu'il n'y a pas, chez l'enfant, cette compréhens-

sion du principe de codage, tant que l'écrit n'a pas de sens, l'apprentissage de l'écriture ne sert strictement à rien.

En musique, lorsque l'enfant prend conscience du fonctionnement de la notation, il remarque que l'écriture se compose d'une suite d'abstractions, et que l'on ne note pas tout. Certaines informations non indispensables sont économisées. En observant les partitions des différentes époques, on remarque d'ailleurs que ces informations varient: la notation du chant grégorien ne donne pas les mêmes informations que celle de la musique baroque ou romantique.

Ici à nouveau la pédagogie nouvelle procède par collections, parallélisme, établissement de relations. Elle va du complexe vers une analyse de plus en plus fine, pour arriver à utiliser le langage approprié à telle ou telle écriture musicale.

Les grands principes de la pédagogie nouvelle

La pédagogie nouvelle se veut constructive et libératrice. Elle prône le droit à l'erreur: c'est en se trompant qu'on

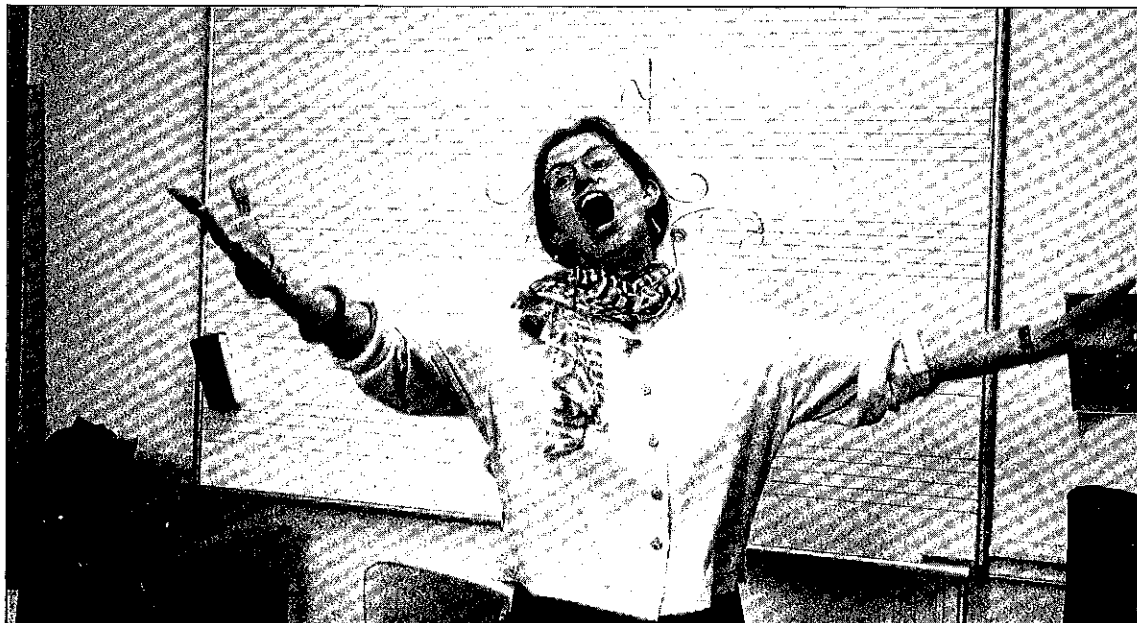
apprend. L'erreur est intéressante parce qu'elle est la preuve qu'un mécanisme fonctionne, même s'il fonctionne mal. En comprenant en quoi il y a dysfonctionnement, le pédagogue peut proposer à l'enfant des situations qui rectifieront son raisonnement. Dans cette optique, le pédagogue ne sanctionne pas l'erreur par des mauvais points. Par contre, il procède constamment à une évaluation de l'enfant.

Le droit à la différence est le deuxième principe de l'éducation nouvelle: c'est en cherchant qu'on apprend, et l'apprentissage a lieu lorsqu'il y a confrontation d'avis, d'impressions, d'idées.

Enfin, le droit à l'expression personnelle apparaît comme moteur de cette pédagogie: pour apprendre, il faut confronter les

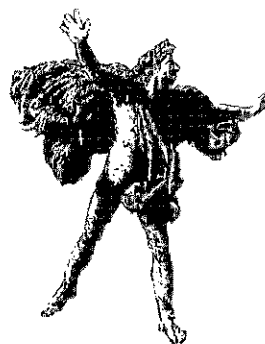
différentes idées d'un groupe. Chacun a besoin du point de vue de l'autre pour combler ses lacunes. Par ces échanges, il enrichit le groupe et s'enrichit lui-même. Et la pédagogie

nouvelle ajoute que le plaisir physique et intellectuel est une composante indispensable de l'apprentissage.



La formation des maîtres

II



JACQUELINE BRUCKERT

Jacqueline Bruckert est licenciée en Musicologie et Histoire de l'Art. Elle a travaillé comme professeur d'éveil musical, comme musicienne intervenante et comme professeur d'éducation musicale au CFMI. Elle dirige actuellement le CFMI de Lille III. Jacqueline Bruckert nous parle des musiciens intervenants ainsi que de l'introduction de CRÉATIF dans leur formation.

Les cours CRÉATIF au Centre de Formation de Musiciens Intervenants de l'Université de Lille III en France

L'entrée au CFMI

La formation du CFMI est ouverte aux étudiants de niveau bac +2 ayant suivi une formation musicale (niveau de

fin d'études d'une école agréée par l'Etat). L'admission se fait sur tests de recrutement, qui s'articulent en plusieurs épreuves. D'abord jouer à l'instrument un morceau au choix, et chanter un morceau au choix; ce test permet d'évaluer la musicalité de l'étudiant. Ensuite, par des tests auditifs (écouter une pièce et en définir l'époque, reconnaître les instruments employés ...) puisés dans un répertoire allant du Moyen-âge à Stravinsky en passant par les pygmées; les professeurs peuvent apprécier non seulement la culture générale de l'élève mais aussi son aptitude à écouter, à recevoir des musiques qu'il n'a peut-être encore jamais entendues.

La troisième épreuve propose de concevoir une minute d'expression musicale. Cette partie permet de juger non seulement le produit musical mais surtout la capacité des étudiants à réagir et à imaginer dans le présent, face à une situation inattendue : ces qualités sont indispensables à tout bon musicien pédagogue.

Chaque centre FMI reçoit environ quinze étudiants par an et les forme durant deux ans. La formation s'articule autour de la pédagogie (psychologie, psychopédagogie, didactique musicale, connaissance du terrain), autour des langages et des écritures musicales (écriture, analyse, musique et nouvelles technologies, autres musiques) et autour des pratiques musicales (individuelles, collectives, expression corporelle et théâtrale).

Que font les étudiants qui sortent des CFMI ?

Quand ils sortent du CFMI, ils sont employés comme musiciens intervenant à l'école. Ils sont considérés comme des

musiciens professionnels, ayant reçu par

ailleurs une formation pédagogique, et aptes à seconder les instituteurs et institutrices des écoles maternelles et primaires. Ils ont pour mission de faire découvrir le langage musical à l'école. L'instituteur reçoit une petite formation musicale de base dans sa formation d'instituteur, mais on sait très bien que cette formation est insuffisante.

C'est un conseiller ?

Non, il prend vraiment les enfants en charge et réalise avec eux un travail musical. Il passe toutes les semaines dans les classes et donne lui-même le cours de musique.

C'est un professeur spécial ?

Il l'a été longtemps, mais nous essayons que ce rôle change. J'ai été moi-même musicienne intervenante; à l'époque, on appelait cela animatrice. Je m'occupais des enfants. Pendant mon travail, l'institutrice en profitait pour corriger des cahiers. Or le CFMI souhaite que le musicien intervenant ne soit plus ce professeur spécialisé, mais plutôt un musicien qui mette ses compétences au service d'une école, pour la réalisation d'un projet tel que par exemple la pratique du chant choral. La mission du musicien intervenant n'est évidemment pas de reproduire à l'école l'enseignement qui est dispensé dans les écoles de musique, mais plutôt d'aider à la formation musicale des enfants. Cette formation, pour être efficace, devrait être dispensée aux enfants depuis la maternelle jusqu'à la fin des primaires. Pour le moment, peu de villes pratiquent une politique à long terme incluant la formation musicale des enfants. Il s'agit plutôt d'un travail à l'année qui impose forcément au musicien intervenant des choix précis et souvent limités. Dans ce contexte, l'apprentissage de la lecture des notes et du solfège est la plupart du temps écarté.

- Quand on dit que le musicien intervenant prend en charge une classe, cela signifie-t-il

que les autres classes seront successivement instruites par ce même musicien?

- Cela dépend du lieu où il travaille, c'est-à-dire de la politique de la ville, ainsi que des budgets qu'elle met à la disposition des écoles pour réaliser cette formation musicale. Si une municipalité voulait donner à tous les enfants une présence musicale, il faudrait créer vingt-cinq postes de musiciens intervenants. Pour le moment, on est loin du compte et les villes pratiquent en général une stratégie à plus ou moins long terme. A Lille par exemple, les musiciens intervenants prennent en charge la formation musicale des enfants âgés de cinq ans; ils poursuivent avec eux cette formation dans les années qui suivent. D'autres CFMI couvrent les formations en classes terminales des maternelles. L'enseignement est donc fort lié à la politique municipale et il n'existe pas actuellement, pour le musicien intervenant, des conditions de travail exemplaires.

Le musicien intervenant est-il officiellement reconnu dans sa formation et son travail ?

Oui, le musicien intervenant obtient après deux ans de formation (1000 h de cours et 500h de stages sur le terrain) un

diplôme appelé le DUMI (diplôme universitaire de musicien intervenant à l'école). Depuis 1992, le statut de fonctionnaire du musicien intervenant est régi par des textes de lois et, pour la première fois, le ministre de l'Education Nationale a signé avec le ministre de la Culture une loi sur les enseignements artistiques. Il est dorénavant possible de faire appel à des compétences extérieures pour enseigner la musique, la danse et les arts plastiques à l'école. Malgré les divergences qui règnent encore entre l'application de la loi et la réalité concrète, la parution de ce nouveau décret est fort importante. Elle permet de rectifier l'influence des syndicats d'instituteurs, qui prônent la notion de polyvalence des instituteurs; certains d'entre eux refusent encore la présence d'un musicien intervenant dans leur classe.

Instituteur- musicien intervenant : un partenariat

Le CFMI insiste beaucoup sur la notion du partenariat et la loi impose la présence de l'instituteur aux activités ani-

mées par le musicien intervenant. Ensemble, ils ont à élaborer un projet et à le mettre en pratique. On constate que, plus l'instituteur est lui-même musicien, plus il aura besoin d'un professionnel à ses côtés pour mener des actions qui contribuent à l'ouverture culturelle de l'école et de lui-même. Il est donc souhaitable, pour que l'action soit pleinement bénéfique, que la municipalité crée un poste de musicien intervenant de longue durée.

Quel est l'apport de CRÉATIF dans la formation du musicien inter- venant ? Le cours CRÉATIF répond- il à un besoin ?

Plusieurs raisons sont à l'origine de l'introduction de CRÉATIF dans le programme du CFMI. Je pense

tout d'abord qu'un musicien qui se forme doit être familiarisé avec le langage musical. Lorsqu'il joue des oeuvres musicales, il n'est pas seulement instrumentiste mais musicien à part entière - c'est-à-dire qu'il sait pourquoi il joue ces oeuvres et comment fonctionne la musique. D'ailleurs tous les CFMI dispensent des cours d'écriture, que je considère comme l'étude concrète des langages musicaux. Je pense aussi qu'en tant que pédagogue il est nécessaire de pouvoir arranger, orchestrer une musique, par exemple une chanson. En effet, le musicien qui travaille avec des enfants est régulièrement confronté à leur créativité et à leurs productions, qu'un savoir faire permet alors de bien utiliser.

Pourquoi CRÉATIF ?

J'accorde beaucoup d'importance à un travail de compréhension active et concrète des bases sur les-

quelles notre musique s'est fabriquée au cours des temps. Il me semble que CRÉATIF propose cette approche de la musique.

D'autre part, je crois que l'axe de la musique traditionnelle est un axe vital, or c'est aussi un point important de la démarche de CRÉATIF. Je m'aperçois qu'en pratiquant la musique traditionnelle, on peut aborder toute la musique, l'écriture tonale et l'écriture modale. Bien qu'étant au 20e siècle, cette connaissance nous est nécessaire.

Il est curieux de constater que malgré cela cette musique traditionnelle se perd.

C'est peut-être une de nos missions que de l'entretenir. En effet, le musicien intervenant a plusieurs tâches, celle de développer une pensée musicale mais aussi celle de transmettre un héritage culturel pour permettre à l'enfant de se situer dans son histoire sociale et musicale.

- Est-ce que les étudiants qui entrent au CFMI sont conscients de ces questions ou bien est-ce que la musique traditionnelle leur est étrangère ?

- Je pense que c'est une des découvertes qu'ils font en arrivant, et qu'ils doivent apprendre à se situer face à cette double réalité de musique traditionnelle et musique savante. En général, ils ne se sont jamais interrogés auparavant sur le concept de musique traditionnelle.

- Parce que l'enseignement qu'ils reçoivent dans les écoles de musique est basé sur la musique savante ?...

- Exactement. De plus, nous ne sommes pas dans une région qui a une identité culturelle très marquée. Le CFMI de Bretagne par contre n'a pu ignorer les nombreux musiciens traditionnels installés dans la région. Ces musiciens jouaient la musique mais ne savaient pas la lire. Il a été convenu que le CFMI se chargerait de leur formation. Malheureusement, ils n'ont jamais été bien

intégrés dans une structure. L'optique pédagogique du CFMI, c'est l'étude non pas d'un objet mais de la culture d'un sujet, d'une culture partagée.

Lorsqu'un vieil homme a chanté des chansons traditionnelles, le preneur de son a aussi enregistré l'environnement, le beuglement des vaches, les bruits de la maison — parce que cette musique traditionnelle est dans la vie, qu'elle fonctionne dans un certain contexte.

Nos étudiants n'ont pas conscience de ce patrimoine traditionnel, ou bien ils en ont une vision très édulcorée. Leur formation académique ne leur a pas enseigné l'ouverture et la flexibilité qui leur permettraient de percevoir toute la mouvance possible dans l'interprétation d'une chanson, selon les régions où elle est interprétée. Ils ont au contraire tendance à rechercher une version unique, comme étant la seule "bonne".

**Y a-t-il
encore d'autres
apports de
CRÉATIF ?**

Le cours CRÉATIF est pour moi un cours capital, principalement dans l'articulation qu'il établit entre l'approche du cla-

vier (accompagnement) et le cours d'écriture. A travers l'analyse des structures harmoniques, CRÉATIF ouvre l'étudiant à la compréhension profonde d'une chanson. Cette intégration permet ensuite de quitter le clavier et de poursuivre un travail d'instrumentation, d'orchestration.

Bien sûr, CRÉATIF n'est pas le seul cours de musique du CFMI. Il y a ici à Lille, un cours d'électroacoustique considéré non comme l'apprentissage d'une technique mais comme un temps de composition. Les étudiants partent de la prise de sons et cherchent à comprendre les démarches du créateur, du compositeur, ainsi que les problématiques propres au 20^e siècle. Ils prennent ainsi conscience qu'il n'y a pas une vérité mais plusieurs démarches qui peuvent être très divergentes malgré des cohérences internes communes.

CRÉATIF répond aussi à certaines attentes des étudiants, qui sont chaque semaine en situation d'apprentissage dans les classes et qui cherchent à utiliser immédiatement un répertoire accessible aux élèves. Ils trouvent dans CRÉATIF toute une bibliothèque de chansons qui s'adaptent à leurs cours.





Travaux pratiques au CFMI

Lorsqu'on m'a demandé d'assurer les cours d'écriture au Centre de Formation pour Musiciens Intervenants à l'Université de Lille, j'ai dû tenir compte de plusieurs paramètres pour élaborer un programme d'étude sur deux années. En effet, outre le fait de donner aux étudiants une formation à l'écriture et à l'analyse, il m'a été demandé de les impliquer directement, au travers de leurs compositions, comme instrumentiste ou chanteur.

Plusieurs problèmes se sont posés. Le plus aigu d'entre eux fut, outre la qualité de la réalisation écrite, de faire prendre conscience aux étudiants des impératifs liés à leurs possibilités instrumentales.

Le second problème à résoudre a été la grande diversité des instruments au sein d'une classe. Si écrire un morceau de musique dans le langage tonal - puisque c'est le langage du XVIIIe siècle qui a été au centre des études - est une chose relativement aisée pour un instrument polyphonique comme le piano, l'écriture pour un tuba solo, une flûte ou encore un chanteur pose d'autres problèmes. Aussi, il m'a paru nécessaire de faire écrire pour un ensemble de deux instrumentistes minimum.

La dernière interrogation soulevée fut le choix d'une forme musicale.

Toutes ces questions ont été réfléchies et discutées. De cette réflexion est né le projet de faire composer des variations sur un thème donné. Or bien sûr, l'idéal aurait été de faire composer également le thème. Mais sur deux années d'études et en tenant compte du cursus extrêmement lourd auquel les étudiants doivent satisfaire, la chose n'était pas réalisable.

L'objectif est donc fixé : un thème donné à harmoniser et instrumenter pour un groupe de deux musiciens minimum. Le compositeur doit se réserver une place de choix au sein de son groupe, et tenir compte impérativement de ses possibilités instrumentales ainsi que de celles des partenaires qu'il aura choisis. Il réalisera trois ou quatre variations et devra

mener son projet à bien. Ceci implique donc de diriger le groupe et d'organiser les répétitions. Bref, il est complètement responsable de son entreprise.

Bien entendu, ce travail ne s'improvise pas, et de nombreuses analyses de variations classiques et romantiques (Mozart, Beethoven, Schubert, ...) ont servi, sinon de modèle dans le sens du "pastiche", en tout cas de référence.

Deux raisons importantes m'ont poussé à choisir le thème à variations comme travail de formation et d'évaluation. D'abord, ce genre musical a été pratiqué par presque tous les compositeurs et à toute les époques - passacailles chez les baroques, thèmes populaires et autres chez les classiques, variations pour piano ou orchestre dans la seconde école viennoise.

L'autre raison est didactique. En étudiant les auteurs des différentes époques ayant pratiqué ce genre musical, il m'est apparu qu'on pouvait proposer aux étudiants une progression allant de pièces extrêmement simples à des oeuvres très complexes comme les Goldberg ou les 32 variations de Beethoven.

De plus, ces thèmes et variations ont été composés pour des formules instrumentales extrêmement diversifiées, allant de l'instrument soliste jusqu'à l'orchestre, en passant par le quatuor, le quintette ...

Pour terminer, je voudrais insister sur un des aspects importants — sans doute le plus important, de ce travail : une écriture en relation directe avec la réalisation pratique. Cela peut paraître une chose indissociable, car en effet, s'il y a composition musicale, on peut s'attendre à une écoute concrète de l'oeuvre. Et pourtant ... Ayant suivi toutes mes classes d'écriture au Conservatoire de Bruxelles, pas une seule fois mes travaux n'ont été exécutés par l'effectif pour lequel ils avaient été conçus! J'ajouterai que l'expérience faite à Lille m'encourage à ne plus faire écrire que des pièces instrumentales ou vocales réalisables en classe, tant la prise de conscience et les progrès consécutifs sont éloquentes lorsqu'il y a une réalité musicale en jeu. Voici en exemple la réalisation d'un étudiant de seconde année, écrite pour violon, alto, cor et violoncelle.

Bonne lecture!



Theme

$\text{♩} = 90$

T^o.

The first system of the musical score consists of four staves: Violon (Violin), Alto, Cor F (Cor Anglais), and Cello. The key signature is one flat (B-flat major or D minor) and the time signature is 6/8. The Violon staff begins with a *mf* dynamic and features a melodic line with slurs and accents. The Alto staff also starts with *mf* and provides harmonic support. The Cor F staff is marked *en dehors* and plays a rhythmic accompaniment. The Cello staff provides a bass line with slurs. The system concludes with a double bar line and a repeat sign.

The second system of the musical score continues the four staves: Violon, Alto, Cor, and Cello. The Violon staff features a *sf* (sforzando) dynamic marking and a melodic line with slurs. The Alto staff has a *f* (forte) dynamic marking and plays a rhythmic accompaniment. The Cor staff also has a *f* dynamic marking and plays a rhythmic accompaniment. The Cello staff has a *f* dynamic marking and plays a bass line with slurs. The system concludes with a double bar line and a repeat sign.

Violon

Alto

Cor

Cello

T₃ sol

mf

mf

mf

mf

Guillaume / CFMI 1998

Variation Col

1^{re} Variation

$\downarrow = 80$

Musical score for Variation Col, measures 1-6. The score is written for Violin, Alto, Cor, and Cello. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 6/8. The tempo is marked as quarter note = 80. The Violin and Alto parts feature melodic lines with *mf* dynamics. The Cor part has a *solo mf* section. The Cello part is marked *Pizz f* (pizzicato forte).

Musical score for Variation Col, measures 7-12. The Violin part has a *solo* section with *f* dynamics. The Alto part also has a *solo* section with *f* dynamics. The Cor part has a *solo* section with *f* dynamics. The Cello part has a *Pizz* section with *f* dynamics.

Violon *mf*

Acks *mf*

Cor *f*

Cello *pizz f*

The image shows a handwritten musical score for four instruments: Violon, Acks, Cor, and Cello. The Violon and Acks parts are in treble clef with a key signature of one flat and a dynamic marking of *mf*. The Cor part is in treble clef with a key signature of one flat and a dynamic marking of *f*. The Cello part is in bass clef with a key signature of one flat and a dynamic marking of *pizz f*. The score consists of four measures, with the final measure containing a double bar line and some handwritten markings. Below the score are several empty musical staves.

Guillaume C.F.M.E. 92

Variation

2^e Variation

2^e Viol

Handwritten musical score for the first system of the 2nd Variation. The score is written for four staves: Violon (Violin), Alto, Cor F (Flute), and Cello. The key signature is one flat (B-flat) and the time signature is 6/8. The Violon staff begins with the instruction "arco" and "libre". The Alto staff has "Pizz mf" written above it. The Cor F staff has "sourdine mf" written below it. The Cello staff has "Pizz f" written below it. The music consists of rhythmic patterns of eighth and sixteenth notes across all staves.

Handwritten musical score for the second system of the 2nd Variation. The score continues from the first system for the same four staves: Violon, Alto, Cor F, and Cello. The Violon staff has "arco" written above it. The Alto staff has "arco" written above it. The Cor F staff has "allez sourd." written below it. The Cello staff has "arco" written below it. The music continues with rhythmic patterns, including some longer note values and dynamic markings like "f".

Handwritten musical score for guitar, consisting of four staves. The notation includes notes, rests, and dynamic markings. Key annotations include "cedez", "Pizz", and "Surdina". The first staff is in treble clef, the second in alto clef, the third in treble clef, and the fourth in bass clef. The music is divided into measures by vertical bar lines.

Guillaume CFMI 1998

3^e Variation

Lento

The first system of the musical score is for the 3rd variation, marked 'Lento'. It features four staves: Violin (top), Alto (second), Cor Anglais (third), and Cello (bottom). The key signature is three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and the time signature is 6/8. The Alto part is circled and labeled 'Solo'. The dynamic markings are 'mf' (mezzo-forte) for the Violin, Alto, and Cello parts. The music consists of a series of eighth and sixteenth notes, with some rests and slurs.

The second system of the musical score continues the 3rd variation. It features the same four staves: Violin, Alto, Cor Anglais, and Cello. The key signature and time signature remain the same. The dynamic markings are 'f' (forte) for the Violin, Alto, and Cor Anglais parts, and 'sob' (sotto) for the Cello part. The music continues with eighth and sixteenth notes, including some slurs and rests.

Violon

Alto

Cor

Cello

Violon

Alto

Cor

Cello

Guillaume C. F. III 1992

4^e Variation

Vif - allant

The image displays a handwritten musical score for the 4th variation, titled "4^e Variation". The score is written in a key signature of two flats (B-flat and E-flat) and a 6/8 time signature. It is divided into three systems, each containing four staves: Violins (V), Alti (A), Corni (C), and Cello (Cello). The tempo is marked "Vif - allant". The first system includes a dynamic marking of "mf" (mezzo-forte) and a hairpin crescendo. The notation features a mix of eighth and sixteenth notes, often beamed together, with various articulations such as accents and slurs. The second and third systems continue the melodic and harmonic development, with the Cello part showing a prominent melodic line in the lower register. The score is written in a clear, legible hand.

Handwritten musical score for a string quartet, consisting of three systems of staves. The first system has four staves (Violin I, Violin II, Viola, Cello/Double Bass) with dynamics like 'f' and 'mf'. The second system has four staves with 'mf' dynamics. The third system has four staves with 'p' dynamics. The notation includes various musical symbols such as slurs, accents, and dynamic markings.

La formation des professeurs

La première expérimentation des principes de CRÉATIF-approche globale remonte à dix ans. Il en fallut cinq pour mener à bien, au sein de l'académie de Nivelles, un premier cycle complet d'études.

C'est seulement à partir de 1985-1986 que la nouvelle forme d'enseignement de base a commencé de se répandre à l'extérieur. Elle s'est fait connaître notamment à travers des journées pédagogiques, des stages de courte durée organisés par le Ministère de la Communauté française, des articles dans des revues générales ou spécialisées - tout particulièrement Orphée apprenti.

L'essaimage a été relativement rapide. Approche globale s'est étendu de Nivelles à Genappe et à Braine-l'Alleud (dans la région), puis à Bruxelles, à Tournai, à Lille ... Et le besoin s'est fait sentir de façon de plus en plus urgente de recruter des professeurs capables d'enseigner le nouveau type de cours.

Enseigner CRÉATIF-approche globale implique une attitude neuve face à l'enseignement de la musique. Le professeur le mieux rodé au système commun ne s'improvise pas professeur CRÉATIF, par la seule lecture de quelques fascicules pédagogiques.

Longtemps parfaitement isolé dans son entreprise de rénovation, CRÉATIF (dès sa forme "A l'école des grands compositeurs", inaugurée du Conservatoire de Bruxelles en 1978) a encouragé par son exemple le développement d'une réforme pédagogique originale en Belgique. Elle est aujourd'hui lancée, elle s'étend davantage chaque saison. A l'automne 1992, la Direction générale de l'enseignement a organisé une formation continuée qui abordait, non plus simplement l'information des enseignants, mais véritablement leur formation. Dans son programme, deux orientations privilégiées : le développement du chant (plus particulièrement la formation de chefs de choeurs et de professeurs de chant d'ensemble) et l'actualisation des cours de base, c'est-à-dire la révision du

vieux solfège obligatoire.

Ainsi, en novembre 1992, s'est ouverte à Bruxelles une Formation de professeurs CRÉATIF-approche globale qui dispense une journée de cours par semaine à des professeurs de musique désireux de changer leur fusil d'épaule. Ces études se développent sur deux ans. Onze candidats réguliers s'y sont inscrits, ont passé un examen d'entrée non conventionnel; neuf ont terminé la première année avec succès. On lira plus loin le cursus général de cette formation, tel qu'il a été proposé à son ouverture.

Mais le travail sur le terrain et la collaboration remarquablement active des candidats ont fait déjà évoluer le projet - en tout cas dans sa réalisation à venir. Ainsi on envisage les sessions futures sur un plan amélioré où la partie pédagogique sera franchement anticipée, apportant dès le départ une justification plus dynamique à l'assimilation de l'esprit CRÉATIF.

Par ailleurs, on a constaté que la participation, pendant un temps évidemment limité, à des activités de type nouveau réussit inégalement à décoincer les étudiants de leurs conditionnements antérieurs. En effet, c'est huit à onze ans d'étude systématique du solfège traditionnel, accumulant un nombre d'heures véritablement monstrueux, qu'il convient de contrebalancer par une seule journée hebdomadaire.

Les participants qui n'ont pas passé par la filière "académie-conservatoire" semblent du reste plus ouverts à l'acquisition de méthodes nouvelles, même si de sérieuses lacunes techniques se révèlent dans leurs connaissances. Mais soyons juste : des défaillances techniques d'un autre ordre existent chez les "académiques", indépendamment des mauvaises habitudes. En fait une connaissance pratique parfaitement assimilée et opérationnelle de CRÉATIF-approche globale demande plus que les deux années prévues, ce qui suggère pour l'avenir un étalement des études sur trois ans. Mais

ce projet revu est à discuter, à préciser, à expérimenter, à amender ... ce qui correspond très exactement au processus normal de toute notre entreprise depuis ses débuts.

Formation de professeurs CRÉATIF-approche globale

La formation telle qu'elle existe

Les tentatives de formation de profes-

seurs pour CRÉATIF-approche globale se sont limitées jusqu'ici aux activités suivantes :

1. Quelques réunions pédagogiques d'information organisées par la Communauté française, par l'ASBL CRÉATIF, par des établissements belges et français.
2. Des "stages-ateliers" de 5 jours organisés par la Communauté française à Esneux, Wellin, La Marlagne (deux stages), ou de 7 jours à Libramont, par l'Académie internationale d'Ete de Wallonie. Les deux premiers stages étaient purement d'information. Les derniers, excessivement ambitieux, visaient à former des professeurs de 1ère année CRÉATIF; le stage de Libramont comportait même une petite classe d'application.
3. Des démonstrations, des leçons modèles, surtout des contacts personnels. Et bien entendu les manuels CRÉATIF, édités par l'ASBL.

Appréciation des résultats

L'information a été remarquablement efficace, comme en témoigne l'intérêt suscité par toutes nos entreprises ultérieures. Mais ce n'était que de l'information.

Les stages de formation (La Marlagne 1 et 2, Libramont) ont été d'une efficacité relative. Relative au temps consacré. Ainsi le 1er stage ne comportait que des matinées, les après-midis et soirées étant voués à de l'information tous azimuts. Les deux derniers stages seuls étaient tout à fait centrés sur CRÉATIF, pen-

dant 5 ou 7 jours...

Les conservatoires royaux ont besoin de deux ou trois années au bas mot pour faire, d'un prix de solfège, un professeur spécialisé dans les méthodes traditionnelles plus ou moins ravalées. Or ces méthodes sont le prolongement direct mais perfectionné du solfège traditionnel; les postulants en prennent depuis huit ou dix ans ...

Que peut-on attendre d'un contact de 5 jours avec CRÉATIF, pédagogie qui développe une approche, un esprit, des pratiques qui s'opposent fondamentalement à la plupart des habitudes inculquées?

Les acquis face au recyclage

Il est clair que, dispensé à des diplômés en solfège ou en méthodologie issus de conservatoires royaux, un recyclage ponctuel est insuffisant. C'est le problème même de tous les stages-ateliers entrepris dans le cadre de la réforme.

Les diplômés officiels ont une signification double : ils attestent un acquis et un contre-acquis. Notre expérience nous a montré que des stagiaires issus de Dalcroze, encore que moins savants que des prix de conservatoire, pouvaient être plus ouverts et finalement plus efficaces sur le terrain ...

Au demeurant, ce serait une erreur grossière de considérer la formation CRÉATIF comme une formation prioritairement pédagogique. Il ne s'agit pas d'enseigner mieux, plus vite, plus joyeusement la même chose que partout ailleurs! Si l'aspect pédagogique est considérable, s'agissant de former des maîtres pour former des débutants, le contenu musical l'est bien davantage. La pédagogie n'est jamais qu'un moyen, un passage ... L'objet visé, le but à long terme, c'est la création musicale.

Faire des musiciens meilleurs, plus complets, plus compréhensifs, plus ... musiciens. Car finalement, les fautes qu'on décèle chez les artistes formés sont toujours des fautes.

d'intelligence musicale.

Ceci dit, il est incontestable que les stages-ateliers CRÉATIF ont été étonnamment efficaces. Ils ont mis l'accent sur ...

1. la créativité des professeurs - laquelle doit être au diapason de la créativité des enfants;
2. l'approche psychologique de la lecture;
3. l'importance d'une culture vocale approfondie;
4. la polyphonie instrumentale, comme base de la compréhension de la musique tonale;
5. l'importance du clavier comme instrument de connaissance;
6. la mise au premier rang des préoccupations musicales - par opposition à l'obsession de la lecture à vue à tout prix et n'importe comment;
7. le changement d'attitude des maîtres, dans un esprit de recherche et de collaboration;
8. la nécessité de fournir un répertoire musical de "communication immédiate" par opposition au répertoire "solfégique" essentiel ou maquillé (exemple : faire chanter à des enfants l'Amour d'une femme sur le nom des notes, sans qu'ils entendent rien à cette histoire ni à ces sentiments d'adultes romantiques);
9. l'art d'accompagner l'oreille - c'est-à-dire d'écouter l'autre, de faire preuve de sociabilité;
10. la direction de choeurs homophoniques ou polyphoniques;
11. la compréhension des formes musicales (analyse auditive).

On relève dans cette énumération des rubriques entières qui sont absentes de l'enseignement courant; certains points sont franchement en opposition avec ses préoccupations constantes. D'autres heureusement sont communs - car dans CRÉATIF il s'agit aussi de savoir lire (mais particulièrement à l'instrument ou en chantant des paroles significatives), de reconnaître des intervalles (mais sans nécessairement additionner les demi-tons), de maîtriser des rythmes (mais pas nécessairement compléter des mesures avec des silences doublement pointés).

De toute façon, la fréquentation d'un stage-atelier CRÉATIF a quelque chose de bouleversant et c'est précisément là que son efficacité se révèle. Il met en cause, il ébranle, il questionne ... Il interdit de continuer de penser désormais tout à fait comme avant. Mais de là à répondre à tous les problèmes soulevés ...

Une formation CRÉATIF-approche globale

On énumère ici quelques points principaux. De toute façon, c'est la synthèse qui produira le musicien-professeur qu'on souhaite.

Apprentissage proprement CRÉATIF-approche globale

Le stagiaire doit suivre régulièrement, pendant au moins un an, un cours CRÉATIF - adultes comme élève. Pour la même raison qu'un psychanalyste doit se soumettre à une psychanalyse avant d'exercer ... Vu sa personnalité de stagiaire, il aurait la possibilité de parcourir tout le cycle d'études. Si cet objectif n'est pas rempli en un an, le stagiaire devra poursuivre ses études.

Formation musicale générale

Le stagiaire devra suivre avec fruit un cours d'écriture et composition tonales CRÉATIF.

Ce cours comporte les matières suivantes :

- a. harmonie et figuration (tous accords)/synthèse du système tonal;
- b. clavier/ accompagnement/continuo;
- c. invention mélodique/ la phrase, la proposition/microstructure/modulation;
- d. polyphonie à deux parties
 - a. traditionnelle
 - b. baroque;
- e. analyse de formes/ réalisations pour instruments et clavier/ menuet- trio, thème et variations pour quatuor à cordes.

EPREUVE D'EXAMEN

1ère année : réalisations à quatre voix, avec section à inventer/ accompagnements au clavier/ compositions à deux voix/ inventions mélodiques avec texte/ examen des travaux de l'année

2ème année : réalisation de trois variations pour quatuor à cordes/composition d'une pièce brève/deux voix baroque/alterné classique à quatre voix/clavier/examen des travaux de l'année

Formation clavier

Elle complète ce qui figure au point précédent. Développement de la critique auditive. Déchiffrage; accompagnement, improvisation.

Formation vocale

Dans l'optique double de former le stagiaire au chant et de le rendre capable de former la voix de ses élèves.

Etude coordonnée de la voix et du geste

Direction de chœur, attitude face aux élèves.

Méthodologie CRÉATIF

Cours de pédagogie pratique. Séminaire, assistance à des leçons, leçons à donner, discussions.

CRÉATIF et l'enseignement des instruments

Les conséquences d'un enseignement général CRÉATIF sur l'enseignement instrumental. CRÉATIF piano, CRÉATIF guitare, CRÉATIF flûte..

Application pratique

Durée normale du stage : deux ans. Plus la rédaction d'un mémoire sur une recherche originale. La fin d'étude serait marquée par la réalisation d'un concert-spectacle pluridisci-

plinaire.

Un stagiaire pourrait en cours d'étude enseigner CRÉATIF-approche globale comme temporaire, à condition de ne pas rester plus d'une année dans le même établissement; la stabilisation ne serait envisageable que pour les titulaires d'un diplôme CRÉATIF.

La durée des études ne serait pas limitée dans le temps, pour éviter ces chantages insupportables imposés ordinairement aux jurys: tel élève médiocre a épuisé son temps légal de fréquentation des cours; si on le refuse, il est sans ressource etc...

Admission à la formation CRÉATIF - approche globale

Au départ d'une formation de professeurs pour CRÉATIF, certaines conditions seront exigées :

- a. capacité de lecture vocale avec texte, lecture dans un contexte polyphonique;
- b. capacité de lecture à l'instrument élu par l'étudiant;
- c. connaissance sérieuse du clavier;
- d. connaissances théoriques suffisantes, traduites dans une pratique quotidienne;
- e. capacité de noter une mélodie, une harmonie entendues (la dictée par deux mesures en cognant les premiers temps et en tapant les silences n'a rien à voir avec cela);
- f. musicalité du chant et du jeu;

- g. culture générale et maturité psychologique;
- h. analyse auditive, esprit d'observation;
- i. aptitudes physiques, qualités vocales;
- j. aptitudes à l'improvisation, esprit créatif;
- k. ouverture aux langues étrangères; expression correcte en français.

Ce qu'on demande ne correspond pas au profil classique du 1er prix de solfège - ni même du diplômé en méthodologie. Des examens d'admission doivent donc être prévus.

Les diplômés de conservatoire, selon leur qualification, seront éventuellement dispensés de certaines épreuves, voire de certains cours. Il importe sur ce plan de faire preuve de prudence. Un bon enseignement CRÉATIF doit être homogène, cohérent et complet.

Information

Des cours CRÉATIF-approche globale existent notamment :

- à l'Académie de Nivelles (200 élèves). Cours d'enfants, cours d'adultes;
 - à l'Ecole de musique de Genappe (40 élèves)
 - à l'Académie St Grégoire à Tournai (30 élèves)
 - à l'école Blanches et Noires (enseignement privé). Cours d'enfants, cours d'adultes.
- Une formation CRÉATIF-approche globale est incluse dans les études du CFMI de l'Université de Lille 3.

Sur le terrain

Une après-midi à Saint-Gilles

Dans une classe de l'académie de Saint-Gilles, des élèves de la formation CRÉATIF sont assis en demi-cercle autour du piano. Tous sont professeurs de musique. Ils travaillent un répertoire de chansons avec Léon Baonville et Jean-Claude Baertsoen. Chacun a sélectionné un certain nombre de morceaux qu'il a travaillés, dont il présente une interprétation et un accompagnement personnels. Un climat de bonne humeur, d'entrain même. Tous s'expriment volontiers devant les autres : les blocages, la crainte de mal faire, la peur des critiques, sont des états dépassés dans la pédagogie de CRÉATIF. C'est en se trompant que l'on apprend : pour ces professeurs de musique, c'est une remise en question de leur autorité, de leur compétence, de leur formation antérieure, c'est aussi une démarche d'humilité et de tolérance.

Adultes formés à la musique, ils viennent ici apprendre une pédagogie mais aussi la musicalité. Elle est au fond d'eux-mêmes, mais il ne l'ont pas toujours développée, souvent même ils l'ont étouffée. Le travail sur une simple chanson leur fait découvrir tout le potentiel musical du répertoire des chants traditionnels.

Ex.: "Le départ du soldat". Il s'agit de communiquer à l'auditoire le sens de la chanson; elle comporte deux personnages, donc deux caractères qu'il faut faire apparaître musicalement. L'accent est mis sur les respirations, sur l'usage du ralentando, sur l'emploi des silences.

On passe à une autre chanson : "*L'inverno l'é passato, l'aprile non c'è più ...*"

La première interprétation est très rythmée. Un des assistants propose une interprétation mélodique qui montre un autre vécu de la chanson. Cette opposition de deux interpréta-

tions se révèle enrichissante. Elle mène à une troisième version. Rien n'est imposé, rien n'est unique, il n'y a pas une vérité ...

Ainsi, au fil des chansons, se trouvent abordées les questions les plus diverses : le contenu, l'articulation des paroles, l'articulation de la phrase musicale, l'importance des respirations et des silences, la balance entre mélodie et accompagnement, l'enchaînement des accords, l'équilibre des mains dans l'accompagnement.

L'étudiant en formation CRÉATIF est à chaque instant amené à approfondir son sens de la musicalité. Pour l'y amener, CRÉATIF le met en situation grâce à des procédés pédagogiques non traditionnels que l'étudiant-professeur pourra lui-même mettre en pratique avec ses élèves. La formation offre donc à la fois l'apprentissage de la musique et l'apprentissage d'une attitude pédagogique proche des pédagogies nouvelles.

Un inspecteur dans la formation

Henri Barbier, chargé de mission d'inspection auprès de la direction générale de l'Enseignement artistique et de la Formation, s'est personnellement impliqué dans l'introduction de CREATIF-approche globale parmi la formation continuée des enseignants. Il a été à l'initiative de plusieurs stages qui ont eu lieu à Wellin en 1989 et à la Marlagne. Il a aussi incité une collaboration entre CREATIF et l'Académie Internationale d'Été de Libramont en 1991.

Henri Barbier est un des principaux artisans de la formation de professeurs CREATIF-approche globale de novembre 1992. Il a aussi assisté à des journées de formation à l'Académie de Saint-Gilles et participé activement à une réunion de professeurs et d'élèves à propos de pédagogie musicale. Henri Barbier a apporté, lors de cette entrevue, plusieurs suggestions qui ont été enregistrées et qui seront bientôt mises en pratique.

Informations

III



Chantant, pianotant, composant depuis le plus jeune âge, Jean-Claude Baertsoen s'est mis à l'étude de la musique à 16 ans. Après une année de cours à l'institut royal Henry Thiébaud, une école non conventionnelle où l'on enseignait notamment la méthode Dalcroze, il entre au Conservatoire de Bruxelles, où il remporte sans traîner les premiers prix de solfège (avec distinction, s'il vous plaît!), harmonie, contrepunt, fugue et deux fois le Prix Gevaert. Cependant, il prétend ne se rappeler que les leçons de Marcel Maas (piano), Sylvain Vouillemin (écriture) et Jeanne Zenska (chant). De même que Marcel Quinet se vantait de n'avoir jamais suivi de cours de solfège, Baertsoen prétend que sa vision historique de la musique lui vient de n'avoir jamais suivi les cours de B ...

Pendant quinze ans, il a tenu régulièrement la chronique musicale du "Peuple", quotidien qui à l'époque avait de très nombreuses éditions en Wallonie et à Bruxelles.

Il a composé des mélodies pour chant et piano, des pièces pour piano et pour guitare, un opéra radiophonique et la musique de quelque 40 films belges (réalisateurs : Lucien Deroisy, Frédéric Geilfus, Jules Bechhoff, Paul Haesaerts ...)

Pour ce qui est de la matérielle quotidienne, il a demandé à l'enseignement de la lui fournir. Et il s'est passionné pour la pédagogie, principalement à cause des obstacles rencontrés. Il est passé de l'enseignement primaire au moyen, puis au normal (enseignement supérieur pédagogique). Il a donné pendant dix ans des cours de sonorisation-cinéma, TV et radio à l'Institut des Arts de Diffusion (IAD). Il a dirigé successivement les académies de musique de Binche et de Nivelles, où il a ouvert des cours de danse, de hautbois, de clavecin, de luth, de langue wallonne et finalement "CRÉATIF-approche globale". Enfin il a été pendant quinze ans professeur d'harmonie (cours supérieur) au conservatoire de Bruxelles (il est un des tout derniers profes-

Les premiers collaborateurs de CRÉATIF

seurs qui y aient été nommés directement). Il y a lancé en 1978 le cours "CRÉATIF-à l'école des grands compositeurs" qui connut un développement extraordinaire (4 professeurs en équipe, enseignant à 80 élèves).

Baertsoen a quitté le Conservatoire en même temps que l'Académie en 1988. Depuis cette époque, ses idées se sont considérablement répandues. De nouveaux cours CRÉATIF s'ouvrent chaque année. Ainsi Baertsoen cite volontiers la phrase de son cher Tocqueville: "Pour ce qui est de mes loisirs, ils ne me laissent pas une minute". Il partage en effet son temps entre la Formation de professeurs CRÉATIF-approche globale, la rédaction des livres nécessaires, la recherche, l'étude de la musique du Moyen âge et la lecture de Saint-Simon, Bourdieu (pour le moment), Zola et Lewis Carroll ...

Léon BAONVILLE

A fait ses études musicales au Conservatoire royal de Bruxelles. Il est diplômé en Pédagogie et Méthodologie du Solfège. Il a suivi des stages de méthodes Kodaly, Dalcroze, Martenot.

Il enseigne depuis 1975. Il applique depuis 1982 la méthode CRÉATIF-approche globale à l'académie de musique de Nivelles. Principal collaborateur de Jean Claude Baertsoen en ce domaine, il a fait progresser cette pédagogie grâce à un apport personnel et un travail fécond sur le terrain.

Il enseigne depuis 1991 au CFMI (Centre de Formation de Musiciens Intervenant) de l'Université de Lille III.

Il a animé de nombreux stages CRÉATIF, organisés par le Ministère de la Communauté française (stages d'Esneux, de Wellin, de la Marlagne) et par l'Académie internationale d'Été (Libramont). Il est un des principaux collaborateurs de la Formation de professeurs CRÉATIF-approche globale, ouverte en novembre 1992 dans le cadre de la formation continuée des enseignants.

Jean-Marie RENS

Jean-Marie Rens est né en 1955. Il fait ses études au Conservatoire Royal de Bruxelles, où il obtient un premier prix d'harmonie dans la classe de Jean-Claude Baertsoen, un premier prix de contrepoint et un premier prix de fugue dans la classe de Marcel Quinet. C'est avec ce dernier qu'il travaille la composition et l'orchestration. Il se perfectionne ensuite aux stages Acanthes à Avignon avec Olivier Messiaen, Pierre Boulez et Toru Takemitsu. Plusieurs de ses oeuvres ont été créées par des groupes tels que Musique Nouvelle, l'orchestre de la RTBF et primées dans des concours de composition : prix Agniez au CRMB, prix SABAM pour l'année européenne de la musique, prix Muizel Huis Koncerten ... Plusieurs commandes lui ont également été demandées par le festival ARS MUSICA, l'orchestre de chambre de Wallonie, le peintre Jacques DUJARDIN ...

Jean-Marie RENS a enseigné l'harmonie CRÉATIF au conservatoire de Bruxelles de 1979 à 1992 ainsi que dans plusieurs académies de musique. Aujourd'hui, il est directeur de l'académie de musique de Saint-Gilles, où il expérimente toute une série de projets pédagogiques, et est professeur d'analyse musicale au conservatoire de Liège. Il a également enseigné l'analyse et l'écriture à l'université de Lille. Outre ces activités d'enseignant et de compositeur, il donne nombre de conférences, concerts-analyses et séminaires pour la Société Belge d'Analyse Musicale, dont il est un des membres fondateurs, pour l'Université libre de Bruxelles et l'Université de Lille, pour les recyclages des professeurs d'académie de musique de la Communauté française, pour plusieurs académies de musique du pays.

Plusieurs de ses articles d'analyse ont été publiés dans les Fascicules d'analyse de Nicolas MEEÛS. Enfin, parallèlement à ces diverses activités, il a composé plusieurs pièces de jazz et donné de nombreux concerts avec son quartet QUADRENS.





Jean-Pierre DELEUZE

Né à Ath en 1954. Son enfance se déroule, paisible, dans un milieu rural. Aucun membre de la famille n'est musicien. Pourtant l'audition fortuite d'oeuvres classiques provoque en lui un appel irrésistible vers la musique. Après un apprentissage sommaire du clavier en autodidacte, il prend ses premiers cours de piano à l'âge de 13 ans. En 1968 il est sollicité pour remplir la fonction d'organiste titulaire de sa paroisse (Buissenal, Frasnes-lez-Anvaing). En 1970, J.P. Deleuze entre au Conservatoire de Tournai et y suit les cours de solfège, piano, harmonie et chant. Parallèlement, il poursuit une formation d'organiste à l'école de musique Saint Grégoire de la même ville. Il y sera diplômé en 1974. Entretemps, en 1972, il est nommé lauréat de la Fondation belge de la Vocation. En 1973, il entre au Conservatoire royal de Bruxelles et y poursuit sa formation en solfège, harmonie, piano et chant. Il devient professeur de solfège à l'académie de Gembloux (1979), puis à Watermael-Boitsfort (1980). En juin 1980, il obtient un premier prix d'harmonie écrite avec distinction dans la classe de J.M. Simonis. En décembre 1980, il commence à enseigner l'harmonie à l'académie de Berchem Ste Agathe, puis en octobre 1981 à l'académie de Woluwe St Pierre.

Deux rencontres décisives marquent l'année 1981. Celle de Marcel QUINET, auprès de qui J.-P. Deleuze poursuivra pendant cinq ans des études d'écritures, d'analyse, d'orchestration

et de composition. Celle de J.C. Baertsoen qui suscitera une collaboration de plus en plus active dans le domaine de la pédagogie de l'écriture musicale.

De novembre 1981 à juillet 1989, J.-P. Deleuze est engagé comme professeur temporaire d'harmonie au Conservatoire de Bruxelles, dans le groupe qui expérimente CRÉATIF. Il poursuit parallèlement ses études et obtient un premier prix de contrepoint au Conservatoire de Liège dans la classe de A. Jádót et P. Voets (1985) et un premier prix de fugue au Conservatoire de Bruxelles dans la classe de J. Leduc (1987).

En 1984, il était engagé comme professeur d'harmonie à l'académie d'Uccle; il y enseigne également le contrepoint et la fugue.

En juillet 1987, il suit un stage d'analyse musicale sous la direction d'Olivier Messiaen, organisé par le centre Acanthes. En octobre 1989, il est nommé professeur d'harmonie écrite au Conservatoire royal de Mons. Depuis novembre 1992, il enseigne l'écriture musicale dans le cadre de la Formation continuée "Approche globale".

J.-P. Deleuze a contribué aux créations chorégraphiques de J. Besprovany, comme compositeur et accompagnateur, dans "Von Heute auf Morgen" (Amsterdam 1989) et "Retour" (Valladolid 1992).

Chronologie de CRÉATIF

1976

septembre

Jean-Claude Baertsoen esquisse à l'Académie de Musique de Nivelles un cours d'HARMONIE d'après les grands maîtres, où le chant polyphonique et l'usage du clavier sont intégrés.

1978

octobre

Jean-Claude Baertsoen fonde, au Conservatoire royal de Bruxelles, le cours "CRÉATIF - l'harmonie des grands maîtres". Ce cours semi-collectif impose aux étudiants la pratique de l'accompagnement improvisé au clavier. A mesure qu'il se développe, CRÉATIF fait appel à de jeunes professeurs qui forment une équipe unie : Guy Dusart, Jean-Marie Rens, Jean-Pierre Deleuze.

1982

septembre

Fondation, à l'Académie de Nivelles, du cours CRÉATIF- approche globale destiné aux débutants (enfants à partir de 8 ans). Il s'inspire des expériences faites au Conservatoire. Il impose dès le début des études l'usage du clavier. Il est confié à Léon Baonville.

1983

26 avril

Séminaire CRÉATIF au Conservatoire royal de Liège, à la demande de Henri Pousseur. Il s'adresse principalement aux professeurs d'écriture.

avril

Article sur "CRÉATIF - A l'école des grands compositeurs" dans le bulletin de l'APEM (Association des Professeurs d'écriture musicale de France), Paris.

14 mai

Dans l'émission "Mille et une Voix" d'André Vandenbosch (RTBF 3) : le Solfège sans Douleur; CRÉATIF-approche globale.

16 novembre

Le Conseil de Perfectionnement de l'Enseignement musical subventionné, organisme officiel, déclare à l'unanimité que le projet "CRÉATIF-approche globale" mérite d'être encouragé.

1984

23 septembre

Emission d'une heure sur RTBF 3, consacrée par Célestin Deliège à CRÉATIF-approche globale, avec la collaboration d'enfants de l'Académie de Nivelles.

1985

1^{er} et 2 février

Séminaire à Romainville, organisé par Gérard Geay et l'Institut de Pédagogie musicale (Parc de la Villette, Paris) à l'intention des candidats professeurs français de Formation musicale.

2 mars

Conférence pédagogique nationale organisée par le Ministère de l'Education nationale au Waux-Hall de Nivelles, sur le thème : CRÉATIF-approche globale. Conférence et démonstration devant 400 directeurs et professeurs d'académies et écoles de musique. Cette manifestation lance le mouvement de réforme des cours de solfège.

29 mars

Circulaire du Ministre de l'Education nationale préconisant l'instauration dans les académies de musique d'une première année de solfège "renové", donnée à des groupes de 12 élèves. "Son programme permet ... d'appliquer une méthode nouvelle (par exemple : CRÉATIF de M. Jean-Claude Baertsoen)".

mars

Article sur CRÉATIF-approche globale dans la revue de l'Association de l'Enseignement musical subventionné de Belgique (AEMS).

octobre

A l'initiative de M. Eric Feldbusch, directeur du Conservatoire de Bruxelles, ouverture à titre expérimental d'un cours "CRÉATIF-piano" destiné aux élèves chanteurs, dans le cadre de la réforme des cours de chant. Résultats positifs - mais l'ensemble du processus de réforme du chant est mis au frigo.

1986

"Pédagogies de l'écriture", ouvrage collectif publié par l'Institut de Pédagogie musicale, Paris. Ce volume de 336 pages réunit la collaboration de Jacques Feuillie, Gérard Geay, Raffi Ourgandjian, Henri Pousseur et Jean-Claude Baertsoen.

Dérogação accordée par le Ministre de l'Education nationale aux dispositions de l'arrêté ministériel du 30 juin 1972 en ce qui concerne l'organisation du cours de solfège. "... Dans le cadre d'une expérience pédagogique, les cours de solfège peuvent être organisés et subventionnés (à l'académie de Nivelles) selon un programme mis au point par M. Baertsoen."

10 mai

A Juvisy-sur-Orge (Paris), séminaire sur CRÉATIF-approche globale à l'intention des professeurs de Formation musicale et d'Instruments de France.

octobre

Dans le prolongement des "Assises de l'Enseignement musical" de Watermael-Boitsfort (qui elles-mêmes s'inscrivaient dans la suite de la Conférence pédagogique du 2 mars à Nivelles), le Conseil de la Musique organise une série de séminaires sur l'enseignement du solfège. CRÉATIF-approche globale est le premier sujet abordé. Démonstration à Nivelles le 11 mars 1987.

9 novembre

Assemblée générale de l'Association des Professeurs de Formation musicale de France, au Conservatoire national de Paris. Conférence du professeur Tomatis. Conférence illustrée de Jean-Claude Baertsoen sur CRÉATIF-approche globale. Un article reprend de larges extraits de cette allocation dans le n° 9 de la revue de l'APFM.

1987

14 janvier

A l'ULB, dans le cadre des Séminaires sur la Didactique des Systèmes formels, organisés par le professeur A. Ducamp, exposé et discussion sur le sujet de CRÉATIF-approche globale.

10 et 11 janvier

Spectacle "Les Enfants dans l'Ile" donné au Waux-Hall à Nivelles, par les élèves de 2e année de CRÉATIF-approche globale. Ce spectacle est distingué pour la "créativité suscitée parmi les enfants" par le jury du Concours pluridisciplinaire 1987 (Ministères de l'Education nationale et de la Communauté française).

janvier

"Revivre le langage musical classique", article de fond dans "Orphée apprenti", revue de pédagogie musicale du Conseil de la Musique.

avril

Une alternative au solfège en crise : CRÉATIF-approche globale, article de fond publié dans "Orphée apprenti".

24 avril

Emission de Michel Bero (RTBF 3) sur Jean-Claude Baertsoen, compositeur et pédagogue.

30 novembre

Journée pédagogique organisée par le Ministère de l'Éducation nationale à l'intention des professeurs de l'enseignement supérieur pédagogique. Sujet : l'application de la méthode CRÉATIF-approche globale à l'enseignement maternel.

1988

du 15 au 19 février

Stage CRÉATIF-approche globale organisé par le Ministère de la Communauté française au Domaine du Rond Chêne à Esneux. Il réunit une vingtaine de musiciens-pédagogues appartenant pour la plupart à l'enseignement musical subventionné.

mai

Publication dans Orphée apprenti d'un chapitre de CRÉATIF-approche globale, consacré à l'éducation vocale.

octobre

Ouverture d'un cours CRÉATIF-approche globale à la Musicole à Uccle, Bruxelles.

Ouverture d'un cours CRÉATIF-l'harmonie des grands maîtres à l'Institut de formation pour musiciens intervenant à l'école, Faculté de lettres et droit, Université de Lille.

14 et 15 octobre

Colloque sur l'éducation musicale dans l'enseignement préscolaire, organisé à Bastogne par le Conseil de la Musique de la communauté française. Exposé de Jean-Claude Baertsoen sur la formation des institutrices maternelles, ses lacunes, les remèdes à y apporter. Article sur ce sujet dans le numéro 7-8 d'"Orphée apprenti" (mars 89).

12 décembre

Séminaire CRÉATIF-approche globale à l'Université de Lille, par Jean-Claude Baertsoen

1989

janvier

Ouverture à la Musicole à Uccle de deux nouveaux cours CRÉATIF-approche globale, l'un consacré aux enfants à partir de 6 ans et demi, l'autre destiné aux adultes.

21 février

Journée consacrée au 10e anniversaire de la création de CRÉATIF au Conservatoire royal de Bruxelles. Cette séance était rehaussée par la présence des deux inspecteurs de l'enseignement musical.

du 3 au 7 avril

Stage pédagogique CRÉATIF-approche globale organisé par le Ministère de la communauté française, à Wellin. Il réunit 18 musiciens-pédagogues appartenant à l'enseignement général ou à l'enseignement musical subventionné.

1er septembre

Ouverture d'un cours CRÉATIF-approche globale à l'École de Musique Saint Grégoire à Tournai. Cette école, spécialisée dans la formation des organistes et clavecinistes, fait partie de l'enseignement libre subventionné.

1er octobre

Jean-Pierre Deleuze est nommé professeur d'harmonie au Conservatoire royal de Mons. Il y ouvre un cours "CRÉATIF-A l'école des grands compositeurs".

octobre

Ouverture à Saint-Gilles, Bruxelles, sous la direction de Michèle Liebman, de l'École de Musique "Blanches et noires", centrée sur la pédagogie de CRÉATIF-approche globale.

Création de l'École de Musique de Genappe, section de l'Académie de Nivelles. Une première année dédoublée de CRÉATIF-approche globale y réunit vingt-cinq élèves. Professeur Jehanne Piret.

1990

janvier

Jean-Claude Baertsoen est désigné comme membre de la Commission chargée de repenser les programmes de l'enseignement musical subventionné (révision de l'arrêté ministériel de 1972 sur les académies et écoles de musique).

22 juin

Journée d'information sur CRÉATIF-approche globale au Conservatoire national de Région de Rueil-Malmaison Paris, avec Jean Claude Baertsoen et Léon Baonville.

du 12 juillet au 11 août

CRÉATIF-approche globale est intégré aux stages musicaux FONT'NEUVE, organisés sous la direction de Nadine Deletaille à Montauroux, Alpes Maritimes.

1er septembre

Ouverture à l'Académie de Nivelles d'un cours CRÉATIF-approche globale pour les adultes.

octobre

Extension du cours CRÉATIF existant à l'Institut de formation pour musiciens intervenants, Faculté de lettres et droit, Université de Lille. A l'enseignement de l'écriture s'adjoint un cours de pédagogie CRÉATIF-approche globale, donné par Léon Baonville. C'est le premier exemple de fusion des deux cours frères.

1991

4 mars (Bouillon)

et 19 mars (Farcienne)

Journées d'information sur CRÉATIF-approche globale, organisées par le Ministère de la communauté française, à l'intention des directeurs et professeurs des académies de musique du pays.

du 22 au 26 avril

A La Marlagne, près de Namur, stage de pédagogie musicale CRÉATIF-approche globale (matière de la première année d'étude) par J.-C. Baertsoen. Ce stage organisé par le Ministère s'adresse aux directeurs et professeurs des académies pilotes, c'est-à-dire celles qui se sont engagées sur le chemin des réformes.

juin

Numéro spécial d'"Orphée apprenti". Il est consacré à la réforme de l'enseignement et

contient un article détaillé sur CRÉATIF-approche globale.

du 21 au 30 juillet

A l'Académie d'été de Wallonie (Libramont), stage de pédagogie CRÉATIF-approche globale comportant un groupe d'enfants et deux groupes de professeurs stagiaires (premier et deuxième niveaux d'étude). Les cours sont donnés par J.-C. Baertsoen et Léon Baonville, assistés de Muguette Cozzi.

du 6 au 16 août

Cours CRÉATIF dans le cadre du stage FONT'NEUVE à Montauroux, Alpes Maritimes.

1992

janvier

A l'école BLANCHES ET NOIRES, création d'un cours CRÉATIF pour les adultes

du 26 au 28 février

"L'ENFANT ET LE SON", colloque à l'Université de Louvain-la-Neuve. Intervention de Jean-Claude Baertsoen : "De l'écoute à l'éducation musicale". Signale deux blocages dans le développement musical de l'enfant : blocage de la créativité vers 4-5 ans, blocage de l'éducation auditive vers 11-12 ans. Appel aux compositeurs pour répondre à ces deux défis. Les comptes rendus des exposés de ce colloque sont édités dans le n° 13 (septembre 1992) de la revue pédagogique du Conseil de la Musique "Orphée apprenti".

1992

"CRÉATIF - 10/15", un cycle de manifestations à l'occasion du 15e anniversaire de CRÉATIF-A l'école des grands compositeurs, et du 10e anniversaire de CRÉATIF-approche globale.

16 mars

A la Ferme de Loupoigne, Genappe, un spectacle musical imaginé et réalisé par les élèves de Jehanne Piret et Myriam Beuken: "La bergère à travers chants" (école de musique de Genappe).

18 mars

Ecole de Musique Saint Grégoire, Tournai. "Parcours CRÉATIF" par les élèves de Marie Nys.

19 mars

Université de Louvain la Neuve, collègue Erasme, salle de musique de chambre, journée

d'étude sur CRÉATIF-À l'école des grands compositeurs. L'enseignement de la composition au départ des créateurs. Avec la participation de Jean-Claude Baertsoen, Jean-Marie Rens, Jean-Pierre Deleuze, et d'un quatuor à cordes.

21 mars

En la salle de fêtes de l'Académie de Musique de Woluwé-St-Pierre. "A l'écoute des grands maîtres", démonstration par les élèves de Jean-Pierre Deleuze, Ivan Cayron et Donatella Fedeli.

21 mars

Même lieu, en soirée : "Musique et peinture" un concert analyse consacré au trio pour flûte, alto et harpe de Jean Marie Rens, avec exposition des toiles de Jacques DUJARDIN. Participation de Pascale Simon (flûte), Ning Shi (alto) et Francette Bartholomée (harpe).

22 mars

Au Waux-Hall de Nivelles : "Faire ma musique", un concert spectacle élaboré à partir des créations d'élèves de l'académie de Nivelles par Muguet Cozzi, Patricia Dacosse, Jehanne Piret, Léon Baonville, Eric Leleux, Christian Demey.

26 mars

A l'école Musique vivante, à Braine l'Alleud : "L'oreille apprivoisée", par les élèves de Sylvie Thomaes.

27 mars

A l'Université Charles de Gaulle, Lille III, Villeneuve d'Ascq : classe ouverte au CFMI.

28 mars

A l'école Blanches et Noires, à Bruxelles, "Voix, piano, flûte, guitare et harpe". Une collaboration d'élèves chanteurs ou instrumentistes issus de divers établissements.

Professeurs : Michèle Liebman, Christine Ballman, Pascale Simon, Jehanne Piret.

4 avril

A l'académie de Watermael Boitsfort "La plume sur l'oreille", un cours de composition musicale classique non conventionnel, avec les élèves d'Ivan Cayron.

du 11 au 15 mai

Centre Marcel Hicter, La Marlagne, Profondeville, stage de pédagogie CRÉATIF-approche globale (deux niveaux) dans le cadre des recyclages de professeurs d'académies, organisé par la Communauté française.

Professeurs Jean-Claude Baertsoen, Léon Baonville.

du 24 juillet au 2 août

A l'académie internationale d'été de Wallonie, stage ECOUTE, ANALYSE, CREATION.

Professeurs Jean-Claude Baertsoen, Jean-Pierre Deleuze, Jean-Marie Rens.

12 novembre

Début d'une "Formation de professeurs CRÉATIF-approche globale" en deux années, organisée par le Ministère de la Communauté française dans le cadre de la formation continuée des enseignants. Douze participants ont présenté avec succès l'examen d'admission.

Où donne-t-on des cours CRÉATIF ?

Des cours CRÉATIF sont donnés dans nombre d'établissements scolaires ou parascolaires. Chaque établissement infléchit ces cours en fonction de ses objectifs, de sorte que "l'Ecole des grands compositeurs" n'est pas exactement semblable au CFMI de l'Université de Lille, au conservatoire royal de Mons, à la Formation de professeurs CRÉATIF-approche globale ou dans les académies de musique.

Nous citons ci-dessous les établissements où CRÉATIF se pratique plus ou moins exclusivement, avec le nom des professeurs qui donnent cours.

1. CRÉATIF

A l'école des grands compositeurs

Conservatoire royal de Mons, harmonie.
Jean-Pierre Deleuze.

CFMI (Centre de Formation de Musiciens
Intervenant en milieu scolaire) - Université de
Lille III. Jean-Marie Rens.

Formation de professeurs CRÉATIF-approche
globale dans le cadre de la Formation conti-
nuée des enseignants, Ministère de la
Communauté française.
Jean-Claude Baertsoen, Jean-Marie Rens
& Jean-Pierre Deleuze.

Académie de musique de Ath - Ivan Cayron
Académie de Berchem-Ste-Agathe -
Jean-Pierre Deleuze
Académie de Chênée - Thierry Levaux
Académie d'Etterbeek - Thierry Levaux
Académie d'Evere - Frédéric Debecq
Académie d'Ixelles - Thierry Levaux
Académie de Nivelles - Eric Leleux &
Daniel Jacot
Académie de St-Gilles - Jean-Marie Rens
& Pierre Colp
Académie d'Uccle - Jean-Pierre Deleuze
Académie de Watermael-Boitsfort -
Ivan Cayron
Académie de Woluwe-St-Lambert -
Ivan Cayron
Académie de Woluwe-St-Pierre -

Jean-Pierre Deleuze & Ivan Cayron
Institut Dalcroze, Bruxelles - Eric Leleux.

2. CRÉATIF-approche globale

Formation de professeurs CRÉATIF-approche globale dans le cadre de la Formation continue des enseignants, Ministère de la Communauté française - Jean-Claude Baertsoen & Léon Baonville

CFMI de l'Université de Lille III -
Léon Baonville

Ecole de musique de Genappe - Sabine Vanbreuse

Académie de Nivelles - Léon Baonville -
Sabine Vanbreuse & Michèle Liebman

Académie de St-Gilles - Léon Baonville
Ecole de musique St-Grégoire, Tournai -
Sabine Vanbreuse

Ecole Blanches et noires, Bruxelles - Michèle Liebman & Thierry Desmedt

Ecole de Musique vivante, Braine l'Alleud -
Sylvie Thomaes

Où trouve-t-on les livres de CRÉATIF ?

Ecrire au secrétariat de l'asbl CRÉATIF-Baertsoen, avenue van Volxem, 150 B-1190 Bruxelles, tél. 02/ 346 55 03

Ont paru :

"CRÉATIF- A l'école des grands compositeurs"

1. L'accord de tonique
2. La septième de dominante
3. Petites formes (1ere édition)
4. Le deux-voix traditionnel (1ere édition)

"CRÉATIF- approche globale"

1. Les cinq doigts
2. La formule parfaite
3. Unisoni
4. La mobilité



ONT COLLABORÉ À CE NUMÉRO

Jean-Claude Baertsoen, Christine Ballman, Léon Baonville, Jacqueline Bruckert, Michel Cautaerts, Nadine Deletaille, Célestin Deliège, Jean-Pierre Deleuze, Alain Desmarets, Thierry Desmedt, Philippe Dewonck, Françoise Dufey, Eric Feldbusch, Alexandre Furnelle, Michel Leonard, Thierry Levaux, Michèle Liebman, Thierry Meurrens, Adrien Moreau, Jean-Marie Rens, Pascale Simon.

ORPHEE 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 WANGERMEE

COORDINATION GENERALE

Françoise DUFEY

CONCEPTION GRAPHIQUE

Pierre-Etienne FOSSE

PHOTOGRAPHIES

Jean-Claude BAERTSOEN

ABONNEMENT

L'abonnement annuel à Orphée Apprenti (2 numéros) coûte 400 FB qui peuvent être versés au compte n° 310-0109496-69 avec la mention *Orphée Apprenti*.

Le numéro : 250 FB.

CONSEIL DE LA MUSIQUE

Boulevard Reyers, 52 - 1044 Bruxelles - Tél. (02) 734 88 37 - 735 38 15 - Fax : 734 42 14

EDITEUR RESPONSABLE

Robert Wangermée - Avenue Huysmans, 205 - 1050 BRUXELLES