

# Orphée Apprenti



## Les Cahiers du GRiAM

Groupe de Réflexion international sur les Apprentissages de la Musique

NOUVELLE SÉRIE / N°7 / 2019

---

**Enseigner et apprendre la musique :  
mimétisme, modelage, imitation**

---

**Orphée Apprenti**

Les Cahiers du GRiAM Groupe de Réflexion international  
sur les Apprentissages de la Musique  
NOUVELLE SÉRIE / N°7 / 2018 - 2019

**Comité de rédaction :**

Julien Chanet, Céline Degreef, Pierre Kolp, Alain Lammé,  
Claire Monville, Françoise Regnard et Jean-Marie Rens

**Tout courrier relatif à la publication d'Orphée Apprenti :**

Conseil de la Musique de la Communauté  
française Wallonie-Bruxelles / GRiAM  
Quai au Bois de Construction, 10 - 1000 Bruxelles  
T. +32 2 209 10 90 / F. +32 2 209 10 98  
griam@conseildelamusique.be / www.conseildelamusique.be

Publié en mai 2019 avec l'aide  
de la Fédération Wallonie-Bruxelles

## Éditorial

—  
*Françoise Regnard*

(Conseillère académique à ARTS<sup>2</sup> – Conservatoire royal de Mons)



### Faites comme moi ...

Le GRiAM a pour ambition de susciter la réflexion, de la partager et d'être en mesure de produire les fruits de ces réflexions. Ainsi, chaque journée de recherche est précédée de nombreux échanges de points de vue, de discussions avec accords et désaccords, pour établir le "menu" de la prochaine journée. Nous tentons en effet de tisser des fils conducteurs entre ces journées, d'établir une cohérence, et de dégager la certitude d'un intérêt de la thématique retenue pour le plus grand nombre.

Dès lors, pourquoi ce thème de l'imitation, de l'empreinte, du modelage et du modèle, du mimétisme ?

### LA COHÉRENCE

Jean-Marie de Ketele, dans la conférence conclusive de la journée de recherche du 23 novembre 2016 à ARTS<sup>2</sup> a évoqué la puissance de l'imitation dans les apprentissages, que ceux-ci soient implicites ou explicites, grâce à l'action des neurones miroirs (*Orphée Apprenti* n° 6, p. 58) ; cette évocation a suscité de nombreuses réflexions dans le public et, somme toute, le désir d'en savoir plus.

### L'OBSERVATION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DANS LES ÉCOLES ET ACADEMIES DE MUSIQUE

L'enseignement musical est, comme tout enseignement, porté, traversé par des convictions plus ou moins partagées - des croyances - plus ou moins fondées et argumentées - des modes, des engouements, des réserves, des espérances.

L'imitation en tant qu'outil essentiel quasi *absolu* des apprentissages musicaux - la pratique, la pensée, la vie du maître constituant par essence le modèle, la référence - est un fait que personne n'aurait remis en question il y a une trentaine d'années, une évidence qui n'était pas discutée. Et pourtant, aujourd'hui nous savons, nous observons que ce mécanisme puissant des apprentissages musicaux est parfois vécu tout autrement.

Nous avons recueilli quelques propos tenus par les enseignants qui illustrent ces observations :

- "L'élève ne doit pas m'imiter, il doit trouver seul."
- "L'élève ne doit pas comparer son son avec le mien, forcément meilleur, cela risque de le décourager."
- "Il vaut mieux jouer sur l'instrument de l'élève pour vérifier si tout va bien."

Dans la première phrase recueillie, l'imitation est placée en concurrence avec le souhait de rendre l'élève autonome ; dans la deuxième, l'imitation ferait des dommages collatéraux ; dans la troisième, l'argumentation est avant tout pratique. Mais quoi qu'il en soit, dans les trois cas, la pratique musicale personnelle de l'enseignant semble occultée pendant les apprentissages.

Trois décennies environ nous séparent d'autres *verbatim* recueillis chez des enseignants de conservatoires :

- "C'est simple, il suffit de me regarder... faites comme moi."
- "Pourquoi parle-t-il ? Il suffit de jouer il est vrai que l'élève n'est pas doué, il faut lui expliquer."

Si un changement paradigmatique existe réellement, d'où vient-il ? Qu'en est-il exactement de ce qu'on appelle l'imitation ?

Pour anticiper sur la journée de recherche, nous avons fait un modeste sondage auprès des étudiants en formation dans une École Supérieure des Arts pour tenter de cerner comment l'imitation est perçue dans les apprentissages. Voici trois réponses recueillies :

- "Au conservatoire, je ne pense pas que l'imitation ait occupé une place dans mes apprentissages."
- "Dans la majorité des cours, l'imitation était l'outil pédagogique le plus utilisé."
- "Lorsque j'étais enfant, j'admirais mon professeur d'instrument, je voulais jouer aussi bien qu'elle."

Nous espérons que la trace que constitue ce n°7 d'*Orphée Apprenti* (des communications, de la table ronde et des ateliers) apportera de quoi nourrir la réflexion de chacun.

01

# Conférences

## Conférence

# Art, imitation, apprentissage

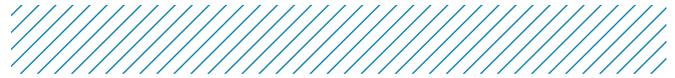
*Bernard Rey* (Docteur en sciences de l'éducation, professeur honoraire à l'Université Libre de Bruxelles)

En introduction à la journée du GRiAM de mars 2018, Françoise Regnard<sup>1</sup> mettait face à face des paroles d'enseignants de musique, paroles anciennes face à paroles actuelles.

Il y a une trentaine d'années, un professeur de pratique instrumentale pouvait dire, pour expliquer ce qu'un élève devait faire pour apprendre : « C'est simple, il suffit de me regarder ». Ce à quoi répond, trois décennies plus tard, une parole toute autre de la part d'un de ses collègues actuels : « L'élève ne doit pas m'imiter, il doit trouver seul ». D'un côté l'imitation du maître posée comme outil essentiel des apprentissages musicaux, de l'autre la volonté de préserver l'autonomie de l'élève et l'idée que sa confrontation autonome à la réalité est la seule voie vers un véritable apprentissage.

N'étant ni musicien, ni professeur de musique, nous nous garderons d'effectuer un choix univoque entre ces deux positions. Plus modestement, nous voudrions éclairer ce débat par quelques pistes de réflexion, en nous interrogeant sur l'imitation et sur son rôle non seulement dans les apprentissages musicaux, mais plus généralement dans les apprentissages artistiques.

Nous mènerons cette réflexion en trois volets : le premier présentera une réflexion sur la différence entre pratique artistique et pratique enseignante, le second empruntera à la psychologie, tandis que le troisième interrogera des découvertes récentes relevant des neurosciences.



## Pratique artistique et pratique d'enseignement de l'art

### IMITATION ET CRÉATION

Dans son usage le plus courant, le mot « imitation » renvoie souvent à des activités peu valorisées. On peut s'en rendre compte en remarquant que les équivalents qu'en donnent les dictionnaires de synonymes sont majoritairement dépréciatifs : *copie, faux, contrefaçon, plagiat, faussaire, pastiche, parodie, caricature, emprunt, simulacre, singerie, etc.* Ainsi l'activité d'imitation apparaît comme étant plutôt déconsidérée, perçue à la fois comme une dégradation par rapport au modèle et un larcin par rapport à son auteur.

Or c'est dans le domaine artistique que la pratique de l'imitation est la plus constamment déconsidérée. Rien d'étonnant à cela : l'œuvre d'art y est couramment tenue comme objet radicalement unique. Et cette affirmation d'unicité est la conséquence du fait que l'œuvre est censée être le produit d'une création, c'est-à-dire de l'avènement d'un objet absolument nouveau qui ne doit rien à ce qui existait précédemment et qui ne saurait en être la reprise. C'est par rapport à cette conception dominante de l'art que le philosophe et critique d'art Walter Benjamin, dans un article célèbre (2003), s'interroge sur l'irruption, aux 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles, de technicités nouvelles qui ouvrent sur des pratiques artistiques en lesquelles la duplication à l'infini est possible (la photographie, le cinéma). Il se demande si ces possibilités nouvelles ne remettent pas en cause cette longue tradition de l'art en laquelle l'unicité de l'œuvre est la garantie de son originalité et de son authenticité. Ce à quoi Hennion et Latour (1996) répondent qu'au contraire la possibilité technique de répliquer l'œuvre à l'identique est la garantie que son unicité ne sera pas altérée. Ainsi si au théâtre c'est toujours la même pièce qui est jouée, des micro-altérations se produisent cependant d'une représentation à l'autre qui en compromettent l'unicité ; tandis qu'au cinéma, c'est toujours le même film, conservé strictement dans son unicité, que voient tous les spectateurs dans toutes les salles du monde.

Ce que nous retenons ici de ce débat, c'est que par delà les divergences, tout le monde s'accorde sur le fait qu'une œuvre d'art, parce qu'elle est le produit unique d'un acte créatif, ne saurait être le résultat d'une imitation.

<sup>1</sup> Conseillère académique à ARTS<sup>2</sup> - Conservatoire royal de Mons, et membre du GRiAM.

## FORMATION ET IMITATION

Pourtant, personne ne pourrait nier que, même si l'œuvre peut être tenue comme un objet absolument nouveau, elle est constituée d'une « matière » qui lui préexiste et de techniques pour agencer celle-ci. Pas d'œuvre picturale qui ne soit faite d'un support recouvert de pâte pigmentée, pas de roman qui ne soit fait de mots et de phrases, pas de statue qui ne soit faite de marbre, de bronze ou d'autres matériaux, pas de mélodie qui ne soit faite de sons, lesquels exigent des instruments pour les produire. Et ce travail sur ces matières et ces outils exige, quel que soit le domaine artistique considéré, l'apprentissage souvent laborieux de techniques. Cet apprentissage n'est par une création. L'apprenti artiste s'initie à des gestes et à des règles qui existent avant lui. En ce sens, on peut dire qu'inévitablement il a à *imiter* la lignée de tous les artistes qui l'ont précédé, que cette imitation soit obtenue par observation de celui qui sait faire ou par écoute d'explications langagières qu'on lui prodigue.

Cette indispensable imitation des prédécesseurs ne porte pas seulement sur les techniques de base de la pratique artistique considérée, les gestes élémentaires, les postures corporelles, les manières de tenir et d'utiliser les instruments dont on se sert. Elle porte aussi, sans qu'il y ait discontinuité des unes aux autres, sur les normes qui, à une époque donnée, définissent les « genres » possibles (à une époque l'épopée, à une autre le roman policier) ou les courants artistiques (à une époque l'impressionnisme, à une autre l'art « abstrait »), ou encore les caractères d'une œuvre qui a le plus de chance d'être tenue pour « belle » par un grand nombre de récepteurs. Sur ces différents plans, l'apprenti artiste commence par imiter ses maîtres et c'est grâce à cette attitude qu'il gagne en maîtrise technique, mais aussi en confiance en lui et en légitimité aux yeux des autres. Cette indéniable nécessité de la lente acquisition, par imitation, des gestes de base, mais aussi et indissolublement des normes stylistiques et esthétiques, conduit à relativiser la conception mythique rappelée plus haut (probablement issue de l'époque romantique) de l'artiste qui, au prix d'une fulgurante inspiration, créerait une œuvre originale qui ne devrait rien à l'imitation des prédécesseurs. Tout artiste commence par se former en reprenant les normes académiques de son époque et donc en « imitant » et c'est plus tard qu'il est amené éventuellement à rompre avec certaines d'entre elles.

## LE « MAÎTRE » ET LE « PROFESSEUR »

Ainsi, tout se passe comme si le monde artistique était habité d'une conception paradoxale du rôle de l'imitation. D'un côté chacun sait que l'imitation des maîtres est une

nécessité dans la formation de l'artiste, un passage absolument obligé pour l'apprenti ; mais d'un autre côté cette même imitation est tenue pour méprisable, car incompatible avec l'acte de création, en tant qu'il est production d'une nouveauté radicale et non pas reprise ou simple réaménagement de ce qui l'a précédé. Notons que dans toutes les remarques qui précèdent, le mot « imitation » est pris dans le sens d'une reprise de l'héritage (les techniques, les styles) des prédécesseurs et s'oppose à l'idée de création dont se pare souvent l'activité artistique.

Cette apparente contradiction trouve son explication dans la figure du maître et dans une certaine manière de concevoir le rapport maître-élève dans la formation des artistes. L'élève a à imiter : au prix d'une activité lente, longue et humble, il doit recueillir et s'approprier l'héritage que lui lègue la lignée des artistes qui l'ont précédé, lignée qu'incarne et représente le maître. Et le « maître » (figure que nous distinguerons du « professeur ») en tant qu'artiste s'offre comme modèle à l'imitation par l'élève. Toutefois le mot « imitation » doit ici être pris dans un sens plus précis et restrictif que celui dont nous avons fait usage ci-dessus. Jusqu'ici nous avons parlé d'imitation par opposition à création, pour désigner tout effort de l'apprenti artiste en vue de recueillir l'héritage technique et esthétique de ses prédécesseurs. Désormais nous prenons le mot dans le sens plus restreint de tentative de faire comme le maître, grâce à la seule observation de celui-ci. Le maître n'a pas à expliquer, à donner des consignes, à prescrire ni à commenter les tentatives de l'élève. Il se contente d'offrir sa manière de faire à l'observation par l'élève et c'est à celui-ci qu'il revient d'imiter. Comme le disait l'enseignant dont Françoise Regnard rapportait le propos : « il suffit de me regarder ».

Une telle attitude de la part de l'artiste-maître n'est pas nécessairement inspirée par un mépris pour les basses besognes pédagogiques, mais tient d'abord au sentiment d'une impuissance à formuler avec des mots ce qui est le cœur de l'activité artistique. Car pour pouvoir en donner une formulation langagière, il faudrait que les règles d'action de la pratique artistique puissent être désolidarisées de l'action elle-même et de l'artiste qui effectue cette action. Comment l'artiste pourrait-il dire les secrets de la création, alors qu'il ne les détient pas comme quelque chose qui serait devant lui, mais qu'il les agit et se confond avec eux ? Ces secrets ne sont pas des règles qu'il possède et qu'il applique, mais un *habitus* qu'il est. Il n'y a rien dans l'activité artistique en dehors de ce qu'il est et qu'il fait, rien qui puisse se transmettre autrement que par un effort de mimétisme de la part de l'élève. La seule chose qu'il puisse dire à l'élève, c'est « regarde-moi ». Rien n'est transmissible en dehors d'une monstration silencieuse.

Ce qui est également impliqué dans cette posture de maître, c'est que l'élève, même s'il parvient grâce à ses efforts mimétiques à capter certains aspects de la pratique créative de son maître, ne parviendra jamais à l'égaliser, car la créativité de celui-ci lui est singulière et donc impossible à reproduire telle quelle. L'élève est donc condamné, dans le meilleur des cas, à une imitation au sens de reproduction dégradée, toujours infiniment distante du modèle. À moins bien sûr qu'il ne devienne un jour lui-même un maître avec sa propre créativité et son propre style tout aussi intransmissible que ne l'avait été celui de son propre maître.

À cette figure du maître, s'oppose celle du professeur. Celui-ci enseigne, c'est-à-dire au sens étymologique du mot, fait des signes. C'est dire qu'il signale par le geste et la parole ce qu'il faut faire, il explique, formule les grands principes, les règles, les exceptions, relève et indique les erreurs, complimente, sanctionne, encourage. Le professeur, même s'il est professeur d'une discipline artistique, se situe dans le cadre de ce qu'on appelle parfois la « forme scolaire » ou encore la « transmission didactisée ». Ce mode de transmission, dont l'école est l'exemple emblématique, repose sur l'idée qu'il est possible et profitable de faire acquérir des pratiques à l'écart de leurs conditions sociales d'exercice, dans un lieu isolé de ces conditions, grâce à un discours sur elles. Dans le cas des disciplines scolaires, le discours se substitue aux pratiques sociales. Par exemple, les mathématiques sont enseignées en dehors des pratiques de dénombrement, de mesure, de transactions monétaires et autres quantifications qui sont menées dans la vie sociale extra-scolaire. Dans le cas du professeur de musique, la pratique (par exemple d'un instrument) n'est nullement absente de la classe, mais elle est constamment soutenue et encadrée d'un discours sur cette pratique qui tente d'en ramener les secrets à des règles langagièrement formulables. On est bien alors dans l'imitation au sens général d'acquisition par l'élève d'un héritage de techniques et de normes, mais on n'est plus dans l'imitation comme stricte observation silencieuse de la pratique du maître et tentative pour la mimer. À l'imitation comme observation se sont substituées l'explication et la tentative pour ramener la pratique visée à des règles universelles, isolables de l'indicible savoir-faire personnel du maître. À la différence du maître, le professeur tente de faire acquérir des techniques, gestes, manières de faire qui ne lui sont pas exclusivement personnelles, mais qui sont partagés dans la communauté des praticiens. Rien ne s'oppose donc à ce que l'élève ne les acquière et devienne ainsi un jour l'égal du professeur. Le destin du professeur, largement assumé par ceux qui acceptent d'assurer cette fonction, est que l'élève puisse un jour se passer de lui. La hiérarchie

entre professeur et élève, parce qu'elle repose sur la détention par le premier d'un savoir universalisable qui ne fait défaut que momentanément au second, a comme avenir de s'abolir ; tandis que celle qui sépare le maître et l'élève et qui tient à la singularité créative du premier est indépassable.

On trouvera sans doute que la présentation contrastée que nous venons de faire des deux figures du « maître » et du « professeur » est caricaturale et simplificatrice. Disons qu'ils ont un caractère idéal-typique. Les personnes qui enseignent la musique sont rarement dans l'une ou dans l'autre de ces deux extrêmes, mais, tout en se situant d'une manière intermédiaire, ont une orientation plutôt du côté « maître » ou plutôt du côté « professeur ». Le « maître » se pense d'abord comme artiste et ne voit pas comment transmettre les mystères petits ou grands de sa pratique autrement qu'en invitant l'élève à l'imiter par un mimétisme global et sans autre espoir que l'élève arrive, tout au plus, à une pâle imitation (un simulacre) de son art. Le professeur, lui, estime que, même si tout n'est pas dicible dans la création artistique, il y a cependant un certain nombre de règles de la pratique, dissociables de la personne de chaque artiste, à caractère universel, qui peuvent être communiquées par la parole et que tout élève peut s'approprier dès lors qu'il en a l'envie et la patience.

Ce qui est à retenir de ces quelques remarques, c'est d'abord que l'imitation peut s'entendre à plusieurs niveaux. À un niveau très général, on peut parler d'imitation dès lors qu'un individu n'apprend pas par ses seuls affrontements solitaires à la réalité, mais, attentif à ce qu'ont fait les autres avant lui, tente d'une manière ou d'une autre de capter cet héritage d'expériences, de techniques et de règles. En ce sens, il y a imitation dès lors que l'élève n'est pas condamné à « trouver seul » par ses propres tâtonnements.

Mais la captation de cet héritage de pratiques par le jeune (ou moins jeune) humain peut se faire de deux manières contrastées (ce qui n'exclut nullement des mixtes entre elles). Dans beaucoup de sociétés traditionnelles, le jeune apprenait les pratiques propres à sa communauté et à son statut en les observant et en tentant de les reproduire. On avait donc là une « imitation » au sens plus restreint et spécifique d'observation et mimétisme. Dans nos sociétés modernes, cette forme d'apprentissage imitatif a, pour énormément de domaines, cédé la place à une transmission par le langage, sur le mode scolaire, où l'explication langagière de ce qu'il y a à faire devient le vecteur majeur de transmission. Mais il y a un domaine dans lequel l'apprentissage traditionnel, par imitation au sens strict, c'est-à-dire par observation et tentative de reproduction, est resté très présent, c'est le domaine des apprentissages artistiques,

parce que la créativité singulière de l'artiste apparaît impossible à ramener à des règles formulables et transmissibles.



## L'apprentissage social

S'il est clair désormais que le sens donné au mot « imitation » et le rôle qu'on lui attribue dans les apprentissages est largement dépendant du statut de celui qui est à imiter, il n'est pas inintéressant de prendre en compte maintenant les apports de la psychologie de l'apprentissage. Nous ferons appel pour cela au psychologue américain Albert Bandura et à ses collaborateurs, car celui-ci est connu pour avoir développé une théorie dans laquelle l'imitation se voit attribuer un rôle important dans les apprentissages. En outre, il semble qu'on lui attribue, notamment à propos de l'enseignement, des considérations qui outrepassent ce qu'il a réellement montré et il n'est pas inutile de revenir au texte.

### LA PLACE DE BANDURA DANS LES THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE HUMAIN

Les conceptions de Bandura sur le rôle de l'imitation dans l'apprentissage prennent leur source dans la critique des théories qui expliquent l'apprentissage par l'expérience personnelle (Bandura, 1980). D'après celles-ci, le comportement d'un individu à un moment donné provoque, de la part de la réalité qui l'entoure, une réponse favorable ou défavorable. Si la réponse est négative, le comportement est disqualifié pour ce type de circonstances ; si elle est positive, le comportement tendra à être répété dans les situations de même type et ce serait ce processus qui serait à la source des apprentissages humains. Le behaviorisme relève d'un tel courant, lorsqu'il fait apparaître comment les comportements qui reçoivent un renforcement positif ont tendance à se maintenir.

Or Bandura fait remarquer que « l'apprentissage serait excessivement laborieux et risqué si les individus devaient se baser uniquement sur les effets de leurs actions pour savoir ce qu'il faut faire » (1980, p. 29). À ses yeux, un très grand nombre de comportements sont appris par le jeune humain, non pas sur la base de leur réussite ou non par expérience personnelle, mais plutôt sur la base de l'observation d'autrui. « Les individus sont capables d'apprendre ce qu'il faut faire à partir des exemples vus [...]. Cela leur permet d'éviter beaucoup d'épreuves inutiles. » (*Ibid.*) Ainsi Bandura part du constat que l'humain, animal social, apprend un grand nombre de comportements de l'observa-

tion de ses congénères. L'imitation au sens général de reprise par l'individu de ce qui est fait par d'autres est donc posé par Bandura comme un moteur d'apprentissage plus important que la confrontation solitaire de l'individu avec la réalité qui l'entoure. C'est ce processus qu'il entend étudier et auquel il donne le nom d'*apprentissage social* ou d'*apprentissage par modelage*.

Il importe de noter que Bandura n'est pas du tout, au départ, dans l'intention d'étudier cet « apprentissage social » dans le cadre de situations d'*enseignement*, en lesquelles un enseignant intervient intentionnellement en vue de provoquer l'apprentissage des élèves. Il s'agit plutôt pour lui, dans une perspective en quelque sorte anthropologique, d'étudier cette tendance de l'être humain à apprendre en observant ses congénères. Le type de relation sociale auquel il fait référence est plus celle du rapport entre pairs que celle du rapport d'élève à professeur ou à éducateur. Mais l'imitation de pair à pair ne peut donner lieu à apprentissage que dans des conditions précises que les études expérimentales menées par Bandura et son équipe ont permis de révéler. Nous les présentons ci-dessous, pour chacun de quatre processus qui, pour Bandura, sont à l'œuvre dans l'apprentissage social (l'attention au modèle, la rétention, la reproduction motrice, la motivation).

### LE PROCESSUS ATTENTIONNEL

L'apprentissage par imitation n'est possible que si l'individu porte attention au comportement d'autrui qu'il prend pour modèle. Pour cela la personne prise comme modèle doit avoir une proximité de statut et des caractères communs avec celui qui observe, faute de quoi ce dernier ne s'intéressera pas au comportement de l'autre. Comme le font remarquer Julie Ferland-Gagnon et Josée Vaillancourt (2016, p. 97) « un jeune musicien débutant pourrait montrer peu d'intérêt à observer un musicien adulte de calibre professionnel, mais pourrait porter une attention soutenue à examiner un enfant d'un âge et d'une capacité similaires aux siens ». Cela correspond à ce que Bandura appelle la situation de « vicariance », c'est-à-dire la possibilité, pour celui qui apprend en observant, d'envisager d'être à la place de son modèle. Toutefois, il est indispensable que le modèle, tout en ayant une proximité de caractéristiques avec l'apprenant, manifeste de la compétence dans les activités concernées. L'idéal semble être l'observation d'un modèle qui, ayant des similitudes suffisantes avec l'apprenant, commence par des performances modestes, puis progresse jusqu'à une meilleure maîtrise de l'activité.

D'autre part, le comportement du modèle à imiter peut se présenter selon des modalités diverses : par la monstra-

tion directe du comportement exécuté par l'individu modèle, par la monstration directe, mais en l'absence du modèle (par vidéos, images, etc.) et enfin par une description langagière du comportement. La monstration directe ou sous forme d'images ou de vidéos s'avère plus efficace que la seule description langagière. Mais la monstration directe couplée à des indications langagières attirant l'attention sur les points importants du comportement à apprendre (le « modelage de maîtrise guidée ») semble avoir les effets les plus performants.

Ainsi, par opposition à ce que nous avons vu dans la première partie du présent texte, l'apprentissage par imitation tel qu'il est conçu par Bandura n'oppose pas l'imitation au sens strict (observation) à une transmission par les paroles explicatives, mais au contraire valorise une forme d'apprentissage où l'observation du modèle est complétée par un discours qui l'accompagne et l'oriente.

### LE PROCESSUS DE RÉTENTION

Un processus cognitif de rétention de ce que le sujet a observé chez l'autre est indispensable pour qu'on puisse parler d'apprentissage. La reproduction immédiate, par celui qui observe, de l'action du modèle n'a pas besoin d'une médiation cognitive, car elle est guidée extérieurement par le comportement de ce dernier. Mais elle n'engendre pas d'apprentissage durable. Pour que l'imitation soit source de véritables apprentissages, il est nécessaire que le sujet puisse retenir le comportement observé et, pour cela, celui-ci doit être représenté en mémoire sous une forme symbolique. Deux systèmes de représentations interviennent dans ce processus : les représentations imagées et les représentations verbales. De nombreux travaux font apparaître l'importance du codage symbolique dans l'apprentissage social et tout particulièrement du codage langagier, ce qui est très probablement favorisé, au sein du processus d'observation, par un accompagnement langagier de la part du modèle, ainsi que nous l'avons vu au paragraphe précédent.

### LA PRODUCTION MOTRICE

Bien entendu l'apprentissage ne serait pas effectif s'il ne trouvait son aboutissement dans l'exécution du comportement préalablement observé chez l'autre. Il s'agit là que le sujet soit capable de traduire les représentations symboliques en actions. Deux points sont à prendre en compte.

Le premier est que le sujet ne peut reproduire le comportement qu'il a observé que si celui-ci est constitué d'un assemblage de mouvements élémentaires qu'il connaît et

sait déjà réaliser : « Les sujets qui possèdent les éléments constitutifs peuvent les intégrer facilement de façon à produire de nouveaux patrons comportementaux » (Bandura, 1980) Mais si ce n'est pas le cas, le comportement global n'est pas correct, et l'apprentissage de l'élément qui fait défaut est nécessaire (par modelage).

Le deuxième est qu'il y a rarement de concordance immédiate entre la production motrice du débutant et les idées retenues (images mentales, formulations langagières). « Les idées sont rarement transformées en actions correctes sans erreur à la première tentative » (*Ibid.*). Et par suite, une série d'ajustements correctifs sont nécessaires (lesquels s'opèrent dans ce cas à la fois par confrontation au comportement observé, mais aussi par essais et erreurs).

### LES PROCESSUS MOTIVATIONNELS

Un comportement appris par observation ne sera véritablement mis en œuvre que s'il apparaît au sujet comme digne de valeur. Cette valeur peut être établie par un renforcement positif externe (une gratification donnée par autrui), mais aussi par « autorenforcement », c'est-à-dire par le sentiment que peut avoir le sujet d'avoir réussi quelque chose digne de valeur à ses yeux.

### POUR CONCLURE

Que nous apportent finalement les travaux de Bandura sur l'intérêt de l'imitation comme moyen d'apprentissage ? Ces travaux en soulignent évidemment l'importance, mais apportent des précisions sur les conditions d'une imitation efficace, et cela sur trois points.

1. Si l'imitation (au sens restreint d'observation d'autrui) est à la source de l'apprentissage social, celui-ci comporte en son sein une phase de mise en activité de l'apprenant : la production motrice, avec les ajustements progressifs qu'elle exige de l'élève, est inhérente à cette forme d'apprentissage et, dans cette phase, on peut dire, pour reprendre une des paroles d'enseignant présentées en introduction, que l'élève « doit trouver seul ». Le terme de « modelage » parfois utilisé pour désigner cet apprentissage social ne doit pas laisser entendre que quelqu'un cherche à donner à l'apprenant une forme imposée de l'extérieur. L'élève est autonome et les réflexions sur l'autorenforcement confirment cette caractéristique.
2. Si l'imitation au sens étroit d'observation du comportement d'autrui apparaît comme le fait premier, cepen-

dant l'apprentissage est le plus efficace lorsque cette observation est associée à une parole du modèle qui souligne les traits pertinents du comportement à imiter.

- Enfin l'apprentissage par imitation est présenté dans le cadre d'une relation entre pairs et non pas dans une relation d'enseignement en laquelle l'élève aurait à imiter le professeur. C'est même la « vicariance », c'est-à-dire la possibilité pour l'élève de se penser à la place du modèle qui assure la pleine efficacité de ce type d'apprentissage. Cette dernière caractéristique de l'apprentissage social tel que le présente Bandura impose d'en faire un usage très prudent si l'on tient à en tirer des conséquences sur l'organisation de l'apprentissage dans un cadre scolaire, c'est-à-dire dans une relation de l'élève à un enseignant. Mais si l'on tient à le faire, il est indispensable que le modèle présenté par l'enseignant soit tel qu'il ne paraisse pas inaccessible à l'élève, ce qui disqualifie d'emblée la figure du « maître » telle que nous l'avons esquissée en première partie. Autrement dit, il convient que l'exemple donné par le professeur permette la vicariance.



## Les neurones miroirs

Afin de compléter la réflexion sur le rôle que joue l'imitation dans l'apprentissage, il convient d'évoquer certains apports des neurosciences. Rappelons d'abord qu'aujourd'hui différents moyens techniques sont disponibles pour repérer les groupes de neurones qui sont activés lorsque le sujet reçoit telle information sensorielle ou est en train d'exécuter tel type d'action. Or, grâce à ce type de repérage, on a découvert il y a déjà plus de 25 ans, chez des singes puis plus tard chez l'homme, que certains groupes de neurones pouvaient être activés aussi bien lorsque le sujet effectue une action que lorsqu'il voit un autre sujet effectuer la même action. Ce sont ces neurones qu'on a appelés les « neurones miroirs ». On a pu, dans un premier temps, interpréter cette découverte comme la preuve que, dans notre équipement neuronal, il y a ce qu'il faut pour nous permettre d'imiter les actes d'autrui et donc d'apprendre de nouvelles pratiques grâce à cette imitation. Cependant, comme nous allons le voir, les choses sont un peu plus complexes.

## MOUVEMENTS ET ACTES MOTEURS

Avant d'évoquer les neurones miroirs, il convient de s'intéresser à deux découvertes antérieures qui permettent d'en éclairer le sens. La première, d'abord effectuée sur des macaques, est que de nombreux neurones s'activent non pas en rapport avec des mouvements musculaires particuliers, mais avec des ensembles de mouvements coordonnés par une finalité spécifique (des « actes moteurs »). Par exemple, un certain nombre de neurones s'activent lorsque le singe saisit un petit morceau de nourriture, que l'animal exécute cet acte avec la main droite, avec la main gauche ou avec la bouche. Ces neurones s'activent donc non pas en rapport avec le mouvement d'un muscle particulier (par exemple tel muscle de la main gauche), mais en rapport avec une même fonctionnalité, que celle-ci soit assurée par tel ensemble de muscles ou tel autre. C'est la finalité de l'acte moteur qui commande l'activation de ces neurones et non pas le mouvement de tel ou tel muscle.

Réciproquement, lorsqu'un même muscle est en mouvement, les neurones de ce type peuvent s'activer ou ne pas s'activer selon la destination de l'acte moteur. Ainsi les neurones qui s'activent lorsque l'animal allonge le bras pour saisir un morceau de nourriture, ne s'activent pas lorsqu'il allonge le bras pour déplacer des objets qui le dérangent. De même une flexion de l'index va correspondre à l'activation de certains neurones lorsque cette flexion se fait pour saisir un objet, et à l'activation d'autres neurones lorsqu'elle se fait en vue de gratter. On a donc affaire là à des neurones qui ne sont pas spécialisés dans l'activation d'un muscle, mais qui sont spécialisés dans la mise en œuvre d'une finalité. À travers de telles expériences une part du système cérébral se révèle comme autre chose qu'une mécanique, mais plutôt comme porteur de ce qu'on pourrait appeler, après Canguilhem (2015), une « normativité du vivant ».

## VOIR ET AGIR

La seconde découverte également antérieure à celle des neurones miroirs et utile à la compréhension de cette dernière, concerne des neurones qui s'activent aussi bien lorsque le sujet voit un objet que lorsqu'il agit sur cet objet (Rizzolatti et Gentilucci, 1988). Des dispositifs expérimentaux font apparaître qu'un groupe de neurones s'active lorsqu'un objet saisissable est porté à la vue de l'animal et que le même groupe s'active lorsque l'animal se saisit réellement de l'objet. Ultérieurement des phénomènes similaires ont été observés chez l'homme grâce au procédé de résonance magnétique fonctionnelle. Ces études ont montré, comme l'écrivent Rizzolatti et Sinigaglia (2008, p. 38) « que la présentation d'instruments ou d'objets saisissables

activait chez les sujets normaux l'aire du cortex prémoteur [...] aussi bien dans le cas de préhension que dans ceux où aucune réponse motrice n'est requise ». Les neurones de ce type ont été dénommés « canoniques ».

La découverte de ces neurones qui interviennent aussi bien dans la perception d'un objet que dans l'action effective sur cet objet a deux implications tout à fait importantes. La première est que cette découverte modifie considérablement la représentation que l'on se faisait auparavant de la fonctionnalité des différentes aires cérébrales. On distinguait en effet des aires « sensorielles » et des aires « motrices ». Le repérage des neurones canoniques remet en cause cette distinction anatomique tranchée et, du même coup, fait apparaître qu'on ne peut pas toujours distinguer entre réception de stimuli sensoriels et réponse motrice.

La deuxième implication de ces neurones tient aux conséquences fonctionnelles de ce recouvrement anatomique. Le comportement de ces neurones conduit « à reconnaître la même signification fonctionnelle aussi bien aux réponses visuelles qu'aux réponses motrices » (Rizzolatti et Sinigaglia, 2008, p. 56). Ces neurones interviennent aussi bien lorsque le sujet animal ou humain agit sur un objet que lorsqu'il se borne à l'observer. Autrement dit, l'observation n'est autre qu'un « acte moteur potentiel » (*Ibid.*, p. 57) et les objets observés sont autant de « pôles d'acte virtuel » (*Ibid.*, p. 58). Dans une approche philosophique, Bergson (2011) avait déjà fait remarquer que les objets et leurs caractéristiques se révèlent à nous à travers les possibilités d'action qu'ils nous offrent.

Bien entendu, à côté de ces neurones canoniques, d'autres (dans les aires du cortex temporal inférieur) « codent les profils, les couleurs et les trames des objets, en traitant l'information sélectionnée en images qui, une fois mémorisées, permettraient de les reconnaître dans leurs caractéristiques visuelles » (*Ibid.*, p. 60-61). Mais, à côté de cette caractérisation purement sensorielle, les neurones canoniques offrent, quant à eux, la possibilité d'une caractérisation des objets en termes d'actes moteurs potentiels, c'est-à-dire par une saisie intentionnelle qui nous présente le monde comme offert à nos actions et donc « habitable » par nous.

## LES NEURONES MIROIRS : LEUR SPÉCIFICITÉ ET LEUR FONCTION

Or à côté des neurones canoniques, on a découvert des neurones qui, comme eux, ont des propriétés visuo-motrices, c'est-à-dire s'activent aussi bien lorsque le sujet effectue un acte moteur que lorsqu'il est en situation d'observation. Mais à la différence des premiers, l'observation

dont il s'agit n'est pas observation d'un objet sur lequel une action est possible, mais observation de l'action exécutée par un autre sujet. D'où le nom de « neurones miroirs » attribués à ces neurones qui sont activés lorsque le sujet effectue un acte moteur et lorsqu'il observe le même acte moteur effectué par quelqu'un d'autre.

Lorsqu'on s'interroge sur la fonctionnalité de ces neurones miroirs, on est évidemment tentés de penser qu'ils jouent un rôle décisif dans l'apprentissage par imitation. En effet pour que nous soyons capables d'observer l'acte de quelqu'un en vue de le reproduire nous-même, il est indispensable que nous nous en fassions une « image motrice ». Et l'hypothèse faite par Jeannerod (1994) est que ce serait ces neurones miroirs qui seraient responsables d'une telle image motrice. Leur activation, aussi bien lorsque le sujet observe l'acte effectué par autrui que lorsqu'il le réalise lui-même, suggère que, grâce à eux, l'observation de l'acte évoque dans le cerveau un acte moteur potentiel, lequel permettrait d'imiter les actes d'autrui. Les neurones miroirs permettraient, devant l'exécution d'actes par autrui, d'emmagasiner des « actes potentiels » et ceux-ci permettraient ensuite des actes réels. Ces neurones constitueraient donc l'équipement neuronal qui nous permettrait d'apprendre par imitation.

Mais Rizzolatti et Sinigaglia ont été conduits à remettre en cause l'hypothèse de Jeannerod. Ils font remarquer (2008, p. 151-152) que le mot « imitation » peut avoir deux sens. Le premier correspond à la capacité, pour un individu, de « reproduire un acte qui, en quelque sorte, appartient à son patrimoine moteur, après l'avoir vu exécuter par autrui », tandis que le second « présuppose que, par le biais de l'observation, un individu puisse apprendre un type d'action nouveau et le reproduire dans ses moindres détails ». C'est ce second sens qui renvoie à l'idée d'apprentissage par imitation.

Or ce qui apparaît dans les travaux expérimentaux, c'est que les neurones miroirs sont actifs dans l'imitation au premier sens : « Plus un acte perçu ressemble à un acte présent dans le patrimoine moteur de l'observateur, plus il tend à en induire l'exécution » (*Ibid.*, p. 154). Ce processus est très puissant et on a repéré par la suite qu'il existe des neurones inhibiteurs (« neurones anti-miroirs ») qui garantissent que nous n'imitons pas systématiquement ce que nous voyons faire par autrui devant nous. Lorsque ce système est en défaut (par exemple à la suite de lésions cérébrales) il donne lieu au trouble de l'échopraxie (tendance compulsive à imiter les gestes d'autrui).

Mais cette fonction des neurones miroirs qui induit l'imitation n'opère que si l'acte perçu appartient déjà au patrimoine moteur du sujet, c'est-à-dire s'il sait déjà exécuter

ter cet acte. Si ce n'est pas le cas, c'est-à-dire si on est dans le cas d'une imitation en vue de l'apprentissage (second sens du terme « imitation »), la présence des neurones miroirs ne suffit pas. Pour arriver à reproduire l'acte qu'il observe, l'individu doit effectuer une activité intellectuelle qui fait intervenir des aires corticales extérieures au système des neurones miroirs. Il doit tenter de segmenter cette action qu'il ne connaît pas et qu'il voudrait apprendre en actes élémentaires qu'il connaît, ce qui fait intervenir notamment les aires cérébrales correspondant à la mémoire de travail.

Autrement dit, si les neurones miroirs s'activent à la fois lorsque l'individu voit autrui exécuter un acte et lorsqu'il exécute lui-même ce même acte, ce n'est pas parce que l'observation de l'acte permettrait de l'exécuter ; c'est l'inverse : c'est parce que l'individu sait déjà exécuter l'acte, qu'il comprend immédiatement et sans intermédiaire cognitif ce qu'est en train de faire la personne qui l'effectue devant lui. Les données visuelles sur un acte exécuté par autrui n'engendrent pas, par elles seules, la possibilité d'effectuer l'acte soi-même. Ainsi les neurones miroirs ne garantissent pas à eux seuls que l'apprentissage par imitation puisse se faire.

Mais, associés aux neurones « anti-miroirs », ils semblent avoir une fonction plus originaire et probablement plus fondamentale. En s'activant face à un acte d'autrui de la même manière qu'ils s'activent dans l'exécution de l'acte par le sujet lui-même, ils permettent de saisir d'une manière immédiate le sens de cet acte exécuté par l'autre. En voyant quelqu'un mouvoir ses doigts rapidement sur un objet rectangulaire face à une surface éclairée où apparaissent des signes, je comprends d'emblée que la personne est en train de se servir d'un ordinateur, sans avoir besoin de reconstituer ce sens de l'action d'autrui par déduction à partir de l'identification séparée des caractéristiques des objets et des mouvements observés. De même que les neurones canoniques permettent l'identification des objets qui nous environnent à partir des actions que nous savons effectuer sur eux, de même les neurones miroirs nous permettent de donner sens aux actes d'autrui, de les comprendre, de les saisir comme produit d'une intentionnalité.

Cela signifie que nous sommes génétiquement équipés pour reconnaître l'intention de l'autre grâce à l'observation de ses actes, ou au moins pour reconnaître que l'autre agit avec des intentions. Le fait que les neurones miroirs en soient responsables indique que cela n'est pas dû à un raisonnement intellectuel de notre part, à une opération réflexive et volontaire, mais que cela procède de notre organisation cérébrale et est inscrit dans le patrimoine de l'espèce.

Ainsi, même si la découverte des neurones miroirs peut s'avérer décevante pour fonder, dans notre organisation

cérébrale, l'apprentissage par imitation, elle nous livre cependant une dimension fondamentale de notre observation des actes d'autrui, celle selon laquelle ils suscitent chez nous l'appréhension de l'autre comme co-sujet. Et cela a certainement des conséquences sur la relation d'enseignement. On pouvait s'attendre à ce que les neurosciences en étudiant comment le fonctionnement cérébral commande nos comportements ait tendance à présenter le sujet humain comme une machine. Or, certes, elles le présentent comme une machine, mais comme une machine intentionnelle, comme machine à avoir des intentions et à reconnaître les intentions des autres humains.



## Conclusion

L'apprentissage par imitation semble poser un problème particulier lorsqu'il s'agit d'apprentissages artistiques. Car la pratique d'un art se donne comme création d'une œuvre à chaque fois originale et irréductible à ce qui l'a précédée. Impossible donc d'énoncer et de transmettre, pour un art donné, des règles génériques dont l'application suffirait à produire autant d'œuvres que l'on veut. C'est par référence à cette créativité absolue et indicible de la pratique artistique que l'artiste qui enseigne répugne à formuler langagièrement les règles de son art. La seule chose qu'il puisse dire à l'élève, c'est « fais comme moi », tout en sachant que ce dernier n'y parviendra jamais, parce qu'il faudrait, pour cela, qu'il soit le maître lui-même.

Mais à cette figure de l'artiste dont la maîtrise est, pour l'élève, infiniment distante, s'oppose celle, plus modeste, du « professeur » d'une pratique artistique, qui, lui, transmet les règles, les techniques et les normes de la pratique, lesquelles ne lui appartiennent pas en propre, mais sont communes à tous les praticiens d'un art particulier. De cette opposition, émergent deux visions de l'imitation. Dans un cas l'impératif de création fait que l'artiste « maître » n'a rien d'autre à transmettre qu'une injonction à un mimétisme global : « sois comme moi ». Dans l'autre cas, le « professeur » énonce les règles et les techniques, montre leur mise en œuvre, invite l'élève à essayer, commente les tentatives et, par la combinaison de ces différents moyens, indique les voies à suivre, établit des passerelles et institue une graduation praticable dans la distance entre le débutant et le praticien éprouvé.

Or c'est bien cette même condition d'un apprentissage par imitation que les travaux expérimentaux de Bandura révèlent : rien de plus efficace qu'une présentation du

modèle de l'action à apprendre, accompagnée d'indications langagières. Et surtout, le principe essentiel est celui de la « vicariance », c'est-à-dire la réduction maximale de la distance entre le sujet apprenant et le sujet « modèle ». Si tout apprentissage ne peut pas toujours passer par une relation de pair à pair, la relation enseignant-élève se doit de réduire la distance. L'enseignant n'est pas seulement quelqu'un qui possède son art ou son savoir, c'est aussi celui qui sait se mettre à la hauteur de l'élève. Loin d'être seulement un spécialiste de son art, il est spécialiste du passage de la condition de non-artiste à celle d'artiste, spécialiste des paliers successifs et des ruptures nécessaires pour aller de l'une à l'autre. C'est, semble-t-il, dans l'abolition de la distance ou, du moins, dans les moyens pour la réduire et la dominer, que l'imitation pourra devenir outil d'apprentissage.

Ce qu'apportent à ces éléments de réflexion les sciences du cerveau, ce n'est pas, comme on pourrait penser, que les neurones miroirs nous permettent en quelque sorte automatiquement d'apprendre une action en la voyant exécuter par autrui. Mais l'existence de ces neurones indique plutôt qu'est inscrite dans notre organisation corticale la possibilité que nous avons de saisir les actes d'autrui comme nous saisissons les nôtres et d'en reconnaître la finalité et le sens humain. À défaut d'être les neurones de l'apprentissage par imitation, les neurones miroirs sont peut-être d'abord neurones de la vicariance, en permettant à l'élève de « se mettre à la place » du professeur en train d'agir devant lui, et au professeur de « se mettre à la place de l'élève ». La question de l'apprentissage par imitation n'est peut-être pas celle de savoir comment l'élève peut imiter le maître, mais celle de savoir comment le maître doit se conduire pour permettre à l'élève de l'imiter.



## Références bibliographiques

- Bandura, A., 1980. *L'apprentissage social* (Trad. J.-A. Rondal). Bruxelles : Mardaga.
- Benjamin, W., (1936) 2003. *L'Œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique* (trad. L. Duvoy). Paris :Allia.
- Bergson, H., (1889) 2011. *Essai sur les données immédiates de la conscience*. Paris : PUF.
- Canguilhem, G., (1943) 2015. *Le normal et le pathologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ferland-Gagnon, J. et Vaillancourt, J., 2016. Le modelage, une stratégie d'apprentissage visant à faciliter l'acquisition de compétences motrices chez le musicien en début de formation. *Recherche en éducation musicale* (33), 91-116.
- Hennion, A., et Latour, B., 1996. L'art, l'aura et la technique selon Benjamin. *Les cahiers de médiologie*, 1996 / 1, 235-241.
- Jeannerod, M., 1994. « The representing brain : neural correlates of motor intention and imagery », *Behavioral brain sciences*, 17, 187-245.
- Rizzolati G. et Gentilucci, M, 1988. Motor and visual-motor functions of the premotor cortex, in Rakic, P. et Singer, W., *Neurobiology of neocortex*. Chichester : John Wiley & Sons, 269-284.
- Rizzolati G. et Sinigaglia C., 2008. *Les neurones miroirs* (Trad. M. Riola). Paris : Odile Jacob.



**Bernard Rey** a longtemps enseigné la philosophie au Québec et en France, avant de se consacrer à la formation des enseignants et aux problèmes d'apprentissage scolaire. Docteur en sciences de l'éducation, il est actuellement professeur honoraire à l'Université Libre de Bruxelles.

## Conférence

# La création des conservatoires et de leurs modèles pédagogiques du 17<sup>e</sup> au début du 19<sup>e</sup> siècle

*Nicolas Meeùs* (Musicologue, Professeur émérite à l'Université Paris - Sorbonne, Président de la Société Belge d'Analyse Musicale)

### Naissance des conservatoires

Les conservatoires sont nés à la Renaissance. Leur caractéristique première est qu'il ne s'agit pas d'institutions religieuses, ni dans leur pouvoir organisateur, ni dans leur enseignement (même s'ils enseignent aussi la musique religieuse). Leur création concrétise un point de vue humaniste selon lequel la musique constitue un élément important de la culture générale. L'enseignement musical prend d'abord une importance croissante dans des institutions charitables à Venise et à Naples, des orphelinats, notamment les fameux *Ospedali* vénitiens qui tirent leur nom du fait qu'ils avaient été d'abord des établissements de soins pour les malades et les miséreux, sans mission pédagogique particulière. Ces établissements, financés par les autorités civiles et par des mécènes, ne sont pour autant pas riches et il apparaît bientôt qu'ils peuvent augmenter leurs ressources en demandant à leurs élèves des prestations musicales, lors de célébrations civiles, de mariages, ou de fêtes religieuses. Les directeurs de l'*Ospedale della Pietà* à Venise constatent que la qualité de la musique attire un public plus nombreux les jours de fêtes religieuses – et que les collectes et les dons y sont donc plus profitables. L'enseignement se fait dès lors plus professionnel et plus nettement orienté vers la musique.

Dès la seconde moitié du 17<sup>e</sup> siècle, certains établissements acceptent des élèves payants et, pour attirer ceux-ci,

engagent comme professeurs des musiciens de haut rang. Ceux-ci sont souvent des compositeurs, comme Vivaldi, parce que leur réputation est plus grande que celle des interprètes. Ils sont entourés de professeurs interprètes, souvent assistés par les meilleurs élèves de l'institution. La réputation des conservatoires italiens s'étend à l'étranger et un nombre croissant d'aristocrates européens envoient des musiciens compléter leur formation en Italie. À Venise, les quatre conservatoires peuvent fournir des musiciens pour former un orchestre de quatre-vingt de leurs meilleurs élèves à l'occasion de visites de princes étrangers, augmentant la réputation internationale de ces établissements. Au 18<sup>e</sup> siècle, le développement des conservatoires en Italie est intimement lié à celui de l'opéra. Les plus grands artistes du chant, en particulier les cantatrices et, à Naples, les castrats, sortent des conservatoires. La suprématie de la musique italienne en Europe au 18<sup>e</sup> siècle est certainement due aux conservatoires.

Dans les autres pays d'Europe, l'enseignement musical demeure en général d'abord lié aux institutions religieuses : ce sont en particulier les maîtrises, attachées au service d'une ou de plusieurs églises, comme celle de Saint-Thomas à Leipzig, où Jean-Sébastien Bach officie de 1723 à 1750, ou celle de Saint-Étienne à Vienne, où Joseph Haydn est élève et choriste de 1740 à 1749. En France, les très nombreuses maîtrises attachées aux cathédrales et aux églises, réservées en général aux garçons, pratiquent surtout le plain-chant. Le besoin de chanteurs et de cantatrices pour l'opéra aboutit en 1783 à la création de l'École royale de Musique et de Déclamation, dont la direction est confiée à François-Joseph Gossec, et qui sera à l'origine du Conservatoire de Paris dont je reparlerai dans un instant.

### Polyvalence

La nature des enseignements dans les conservatoires demeure quelque peu confuse, notamment parce que les professeurs semblent avoir été polyvalents à un point difficile à imaginer aujourd'hui. À Naples, au Conservatoire de Santa Maria della Pietà dei Turchini en 1746, l'équipe enseignante comprend deux professeurs de chant, un professeur de violon, un professeur de trompette et un professeur de hautbois, ce qui semble indiquer un éventail de disciplines relativement limité. Mais en réalité les deux professeurs de chant enseignent aussi le solfège, l'accompagnement au clavecin et le contrepoint ; le professeur de violon enseigne aussi le violoncelle et la contrebasse ; le professeur de trom-

pette enseignait aussi le cor et le trombone ; et le professeur de hautbois donne en plus la flûte à bec et la flûte traversière. Ces professeurs sont supposés en outre composer les morceaux de pratique instrumentale pour leurs élèves, parmi lesquels certains composent aussi.

Ce manque de spécialisation se retrouve dans la pratique des orchestres de l'époque, qui sont souvent assez colorés en particulier pour les pupitres de vents, mais dont le nombre des instrumentistes est probablement inférieur à celui des instruments différents : les hautboïstes jouent aussi les flûtes et les bassons, les trompettistes jouent aussi les cors et les trombones, et les violonistes jouent aussi l'alto et le violoncelle. Dans tous les cas, les pratiques instrumentales reposent bien moins qu'aujourd'hui sur des mécanismes et des automatismes, ce qui permet sans doute plus aisément le passage d'un instrument à un autre.

Au conservatoire, les élèves travaillent souvent au même moment, mais pas ensemble, dans la même salle. Charles Burney, qui a voyagé à Naples en 1770, dit avoir entendu au Conservatoire de San Onofrio « sept ou huit clavecins, des violons plus nombreux encore, et différentes voix, tous exécutant au même moment différentes œuvres dans différentes tonalités ». Les instruments à vent travaillent ailleurs, dans d'autres salles ou dans les escaliers. Cette pratique, écrit Burney, ne peut que favoriser une vulgarité débraillée, un manque de goût, de précision et d'expression qui caractérise aussi les exécutions publiques. Mais selon les enseignants elle donne à chaque élève la capacité de s'immerger totalement dans ce qu'il fait, ce qui n'aurait pas été possible s'ils avaient été moins nombreux parce qu'ils se seraient distraits les uns les autres. Le Marquis de Corleto, le promoteur de Gluck à Naples, écrit en 1777 : « La majorité des auditeurs étrangers sont surpris de ne trouver dans les orchestres napolitains ni précision ni expression, alors que cet art devrait être porté au plus haut niveau dans notre ville, compte tenu de l'apport constant des conservatoires. » Cette médiocrité et cette incapacité de s'adapter aux exigences croissantes des mélomanes a été l'une des causes de la crise des conservatoires italiens à la fin du 18<sup>e</sup> siècle.

L'absence de spécialisation se retrouve aussi dans les méthodes d'instrument. En France, Michel Corrette, qui s'était fait une spécialité dans ce domaine, écrit des méthodes de violon « dans le goût Français et Italien » (1738) ; de flûte (1740) ; de violoncelle (1741) ; de pardessus de viole à 5 et à 6 cordes (1748) ; de clavecin (1749 et 1753) ; d'accompagnement (1754) ; de chant (1758) ; de guitare (1762) ; de mandoline (1772) ; de contrebasse, d'alto et de viole (1773) ; de harpe (1774) ; de hautbois et de basson (1776) ; de vielle (1783) ; et de flûte à bec (1784), soit une

quinzaine de méthodes à raison d'environ une tous les trois ans<sup>1</sup>. On a peine à croire que Corrette maîtrisait lui-même tous ces instruments, mais ses méthodes connaissent néanmoins un grand succès, puisque nombre d'entre elles ont été plusieurs fois rééditées.



## Méthodes

Nous ne possédons pas beaucoup d'informations sur les méthodes pédagogiques utilisées à Naples - à l'exception notable des *partimenti*, qui sont à la fois des exercices d'accompagnement (c'est-à-dire de basse continue) et de composition ou d'improvisation. Il s'agit d'une pédagogie essentiellement orale, pour laquelle il existe de nombreux exemples notés, mais relativement peu d'instructions écrites. Les exercices de *partimento* se présentent au départ comme des basses continues non chiffrées, souvent à la façon de *basso seguente*, c'est-à-dire d'une ligne de basse qui note à chaque instant les notes les plus graves d'une partition polyphonique, créant ainsi une ligne de basse imaginaire qui ne correspond à aucune des voix de la polyphonie<sup>2</sup>. On a conservé des basses de ce type correspondant à des fugues de Bach, ce qui indique peut-être que ces fugues, à l'époque, pouvaient dans une certaine mesure être improvisées : c'est une technique d'improvisation dont on n'a plus l'idée aujourd'hui. Ce qui caractérise les *partimenti*, c'est l'absence de discours et de contenu théorique : la réalisation des *partimenti*, comme des basses de continuo non chiffrées, se fait essentiellement par l'imitation de modèles.

La « règle de l'octave » peut être considérée comme une forme élémentaire de *partimento*. C'est en quelque sorte le *partimento* « passe partout », qui doit permettre de s'en sortir dans à peu près toutes les situations d'accompagnement ou de composition sur une basse donnée. La règle de l'octave indique un accord par degré d'une octave ascendante et descendante - l'octave étant celle du ton et les accords représentés par un chiffrage de basse continue. L'étudiant mémorise ces accords (ou plutôt leur chiffrage, qui peut être réalisé diversement) et les réutilise sur les degrés de la basse qu'il doit réaliser, selon qu'ils sont approchés (ou quittés) en montant ou en descendant. François Campion, qui publie en 1716 dans son *Traité d'accompagnement* la pre-

1 Plusieurs de ces méthodes sont disponibles sur le site Gallica de la BNF, <https://gallica.bnf.fr>.

2 La redécouverte des *partimenti* au 20<sup>e</sup> siècle est due notamment aux travaux de Robert Gjerdingen, qui a créé à ce sujet un site Internet remarquable : <http://faculty-web.at.northwestern.edu/music/gjerdingen/partimenti/>

mière description explicite de la règle de l'octave (Fig. 1), la présente comme une sorte de secret qui se transmet de maître à disciple, mais il en fournit peu de justification théorique. Il explique avoir reçu cette méthode de Maltot de Paris, son prédécesseur à l'Académie de musique, et précise : *Je l'ay receu de lui comme le plus grand témoignage de son amitié [...] et je ne sçasche pas qu'il ait fait part de ce secret a d'autres qu'a moi, en état de l'enseigner. Quand il me donna la règle des Octaves, je n'étois sûr de rien, ayant eû néanmoins les principes des plus habiles Maistres ; il m'écrivit & chiffra l'octave d'ut, & de ré, & me disant que toute la musique étoit cela : dès ce moment je conçûs & ne douté plus de l'harmonie ; je suis assuré que ce Traité fera le même effet à beaucoup de ceux qui le liront, le système en étant si concis & si général.*<sup>1</sup>

La pratique de la règle de l'octave demande peu de réflexion. Elle ne fait que mettre en pratique la « règle des degrés », exposée par Christopher Simpson en 1667 et qui consiste à traiter chaque accord en fonction du degré de la gamme du ton<sup>2</sup>. La mise en œuvre est purement mécanique : la gamme à considérer se déduit de l'armure - c'est probablement l'une des raisons pour lesquelles Campion en donne les douze transpositions - et le choix des notes au-dessus de la basse se déduit du chiffrage de basse continue. Le réalisateur est libre, bien entendu, de disposer les accords et de les orner comme il l'entend : la règle de l'octave, comme tout *partimento*, n'est qu'un canevas que chacun est libre de traiter avec toute la fantaisie dont il est capable.

La théorie de la basse fondamentale de Rameau n'est à l'origine qu'une réflexion plus théorique sur la règle de l'octave. Rameau invite le réalisateur de basses continues à s'interroger plus avant sur les accords placés sur chacun des degrés de la gamme. Pour ce faire il inscrit en dessous de chacun d'entre eux la fondamentale de l'accord, créant ainsi une ligne de fondamentales qu'il appelle « basse fondamentale » (Fig. 2). On constate immédiatement que les fondamentales ne sont qu'au nombre de quatre (dans cet exemple, qui est celui de la gamme d'*ut* majeur, ce sont *ut*, *ré*, *fa* et *sol*), pour sept basses différentes<sup>3</sup>. C'est une description relativement plus économique de l'harmonie, mais elle fait appel à l'idée du renversement d'accords, qui demande une conscience plus attentive de la part du réalisateur : elle

dépasse la simple mise en œuvre de réflexes digitaux. Cette théorie a longtemps paru inutilement complexe : elle a encore été formellement rejetée par le Conservatoire de Paris en 1802, au moment de l'adoption du *Traité d'harmonie* de Catel comme traité officiel de l'établissement.

Les contenus de l'enseignement musical au 18<sup>e</sup> siècle sont en général d'une étonnante pauvreté, si on considère la qualité de certains des meilleurs musiciens. Ceci est dû au moins en partie au désir des conservatoires de maintenir leurs « secrets », mais aussi pour une bonne part à l'absence de réflexion théorique. Considérons cet ouvrage publié par Anton Bemetzrieder (qui fut le professeur de clavecin de la fille de Diderot) à Londres en 1783, « Résumé des talents et des connaissances d'un musicien, avec une nouvelle méthode qui pourra éclairer les amateurs dans leurs études musicales ». Il ne compte que IV+62 pages. Les chapitres concernent « L'Art de lire la musique », « L'Exécution », « L'Accompagnement », « La Science et la pratique de l'harmonie », « La Science et la pratique des accords » [c'est-à-dire la basse continue], « La Composition », et « L'Érudition musicale » [c'est-à-dire la théorie et son histoire depuis l'Antiquité]. On imagine volontiers que les talents et les connaissances des musiciens de la période classique devaient être plus complets que ce qu'indique ce résumé. Mais ils n'ont pas été décrits dans les ouvrages de l'époque.



## Paris

La situation économique relativement difficile traversée par l'Europe à la fin du 18<sup>e</sup> siècle est l'une des causes de la disparition des conservatoires en Italie - mais aussi de la Révolution en France. L'École royale de chant et de déclamation fondée en 1783 à Paris pour former les chanteurs pour l'opéra de Paris est bientôt balayée par la Révolution, qui tient par contre à rassembler et à former un corps de volontaires, la Musique de la Garde nationale républicaine, réunie par Bernard Sarrette et pour laquelle est créé en 1793 un « Institut national de musique » sous la direction de Gossec. L'année suivante sont créés l'École polytechnique et le Conservatoire national des arts et métiers (écoles techniques et scientifiques, visant notamment les progrès de l'industrie) puis, en 1795, le Conservatoire de musique, sous la direction de Bernard Sarrette (qui en est plutôt l'administrateur) assisté d'un directoire formé de Gossec, Méhul et Cherubini.

La mission de l'établissement est essentiellement de former les instrumentistes, en particulier les instrumen-

1 François Campion, *Traité d'accompagnement*, p. 7.

2 Christopher Simpson, *The Principles of Practical Music* ; voir Nicolas Meeüs e. a., « Les règles des sixtes », p. 76-77.

3 La ligne de basse, marquée « Basse-Continue », est doublée par la « Basse fondamentale » ; elle est surmontée par trois propositions de réalisation à trois voix. On notera que l'accord de la « 4<sup>me</sup> note » (Rameau n'utilise pas encore le terme « sous-dominante ») en montant comporte deux fondamentales : c'est le « double emploi », que Rameau utilise pour éviter les mouvements conjoints dans la basse fondamentale. D'autre part, il ajoute cinq mesures de cadence après la fin de la gamme descendante, qui amènent à écrire un nouveau « double emploi » sous la dernière note de la gamme, transformant le 1<sup>er</sup> degré en VI<sup>e</sup> pour la progression finale VI-II-V-I.

Figure 1. — François Campion, *Traité d'accompagnement*, planche dépliant entre les p. 6 et 7

**TON MAJEUR**

The image displays a musical score titled "TON MAJEUR" by François Campion. It consists of 11 staves of music, each containing a sequence of notes. The notes are arranged in a grid-like pattern across the staves, with some notes having stems pointing up and others pointing down. The score is written in a historical style, with a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 3/4. The notes are organized into measures, with vertical bar lines separating them. The overall layout is clean and professional, typical of a printed musical manuscript.

Figure 2. — Jean-Philippe Rameau, *Traité de l'harmonie*, p. 382

382 **TRAITE' DE L'HARMONIE,**  
*Exemple des Tons & des Modes, avec tous les Accords qui doivent se faire sur chaque Note d'un Ton dans une Progression diatonique de la Basse, tant en montant qu'en descendant d'une Octave.*

Basse-Continue.

1. Note tonique 2. Note 3. Mediant 4. Note 5. Dominante 6. Note 7. Note 8. Note

Ton majeur de Ut.

**BASSE-FONDA MENTALE,**

1. Note 2. Note 3. Note 4. Note 5. Note 6. Note 7. Note 8. Note

tistes à vent, pour les fêtes nationales révolutionnaires. Cette mission s'élargit sous Napoléon, à mesure que se développent les activités artistiques publiques : le Conservatoire forme les pensionnaires de l'Opéra-Comique, du Théâtre-Italien et de la Comédie-Française. L'orchestre du Conservatoire est créé en 1806, qui donnera notamment les premières auditions françaises de plusieurs symphonies de Beethoven. Les conditions d'entrée ne sont pas liées au talent musical : le Conservatoire accueille des étudiants âgés d'entre huit et treize ans, six de chacun des départements français, garçons et filles en nombre égal. L'apprentissage comporte trois étapes dont la durée dépend des progrès de chacun : d'abord le solfège, puis le chant et/ou l'instrument, enfin la théorie, l'histoire, et l'accompagnement des chanteurs.

Le Conservatoire de Paris se veut le chef de file des conservatoires qui s'ouvrent partout en France. Notamment dans ce but, il se donne aussi pour mission de concevoir une méthode (au sens d'un ouvrage pédagogique) pour chacune des disciplines enseignées et qui seront diffusées dans tous les établissements de Province, conçus comme des « succursales » du Conservatoire de Paris. Quatorze méthodes sont publiées entre 1800 et 1815, composées chacune d'une section théorique relativement brève suivie d'exercices techniques et d'extraits du répertoire.

Le conservatoire, parce qu'il avait été protégé par Napoléon, traverse quelques turbulences après la chute de l'Empire en 1815. Cherubini en devient le directeur en 1822 et renforce la qualité, mais aussi les exigences de l'enseignement, créant notamment les concours d'entrée et de sortie, et hissant le Conservatoire de Paris au plus haut niveau en Europe. Il est imité, en général d'abord avec des ambitions plus modestes, à Milan en 1807, à Prague en 1811, à Graz en 1815, à Vienne en 1817, à Londres en 1822, à Naples en 1824, à Bruxelles en 1833, à Leipzig en 1843, etc. Destinés d'abord à des musiciens relativement débutants, plusieurs de ces établissements en viennent dans la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle à se consacrer prioritairement à la formation de musiciens de très haut niveau, suivant en cela aussi le Conservatoire de Paris.



Ce qui ressort de tout ceci, néanmoins, est que l'enseignement de la musique s'est fait, dans tous ces établissements, principalement par voie orale, par l'exemple et par l'imitation. Malgré l'institutionnalisation des conservatoires, la pédagogie n'y est pas fondamentalement différente de celle de cultures de tradition orale, en Asie, en

Afrique, ou en Europe médiévale. Les méthodes du Conservatoire de Paris, et d'autres qui les ont imitées, contiennent essentiellement des exercices de mécanisme, favorisant les automatismes et la virtuosité. La musicalité, elle, ne s'enseigne pas ; elle se transmet éventuellement de bouche à oreille, de maître à disciple. Plusieurs méthodes du Conservatoire de Paris recommandent un jeu « chantant », sans vraiment préciser de quoi il s'agit ni comment on l'obtient. Mais ceci rappelle que les conservatoires ont d'abord formé au chant et à l'opéra, et que le chant est resté un modèle pour la musique instrumentale pendant tout le 19<sup>e</sup> siècle.

## Bibliographie

- Arnold, D., « Orphans and Ladies: The Venetian Conservatoires (1680–1790) », *Proceedings of the Royal Musical Association* 89 (1962–1963), p. 31-47.
- Bemetzrieder, A., *Abstract of the Talents and Knowledge of a Musician*, Londres, L'Auteur, 1783.
- Cafiero, R., « Conservatories and the Neapolitan School: A European Model at the End of the Eighteenth Century? », *Musical Education in Europe (1770-1914)*, M. Fend et M. Noiray éd., Berlin, Berliner Wissenschafts-Verlag, 2005, p. 15-29.
- Champion, F., *Traité d'accompagnement et de composition, selon la règle des octaves de musique*, Paris, veuve G. Adam et l'auteur, 1716.
- Cox, G., et Steven R. (éd.), *The Origins and Foundations of Music Education. Cross-Cultural Historical Studies of Music in Compulsory Schools*, Londres, New York, Continuum, 2010.
- Hondré, E.I., « Le Conservatoire de Paris et le renouveau du « chant français », *Romantisme* 93 (1996), p. 83-94.
- Kassler, J. C., « Burney's *Sketch of a Plan for a Public Music School* », *The Musical Quarterly* 58/2 (1972), pp. 210-234.
- Meeùs, N., e. a., « Les Règles des sixtes. Un moment du développement de la théorie tonale au xvii<sup>e</sup> siècle », *Musurgia* III/2 (1996), p. 67-79.
- Pierre, C., *B. Sarrette et les origines du Conservatoire national de musique et de déclamation*, Paris, Delalain Frères, 1895.
- Rameau, Jean-Philippe, *Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturels*, Paris, Ballard, 1722.
- Simpson, Christopher, *The Principles of Practical Music*, Londres, Godbid, 1667.
- Weber, W., e. a., « Conservatories », *The New Grove Online*, <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.41225>.



**Nicolas Meeùs**, né en 1944, est un musicologue belge, docteur en musicologie de l'Université Catholique de Louvain (1971), habilité à diriger des recherches à l'Université Paris — Sorbonne (1993). Ses domaines de recherche sont l'organologie, en particulier l'histoire du clavier et des instruments à clavier ; la théorie musicale et son histoire ; la théorie et l'analyse schenkeriennes. Il est le traducteur français de *Der freie Satz*, l'ouvrage posthume (1935) d'Heinrich Schenker. Il a été professeur d'histoire de la musique au Conservatoire royal de Liège (1971-1978), au Conservatoire royal de Bruxelles (1978-1989) et à la Chapelle musicale Reine Élisabeth (1980-1989). Il a dirigé le Musée instrumental de Bruxelles (à titre intérimaire) de 1990 à 1995, après y avoir été collaborateur scientifique depuis 1970. Il est Professeur émérite (2013) à l'Université Paris — Sorbonne et y a été directeur de l'UFR de Musique et Musicologie de 1999 à 2004. Il a dirigé l'équipe de recherche « Langages musicaux » (CRLM) puis « Patrimoines et Langages musicaux » (PLM) de 1996 à 2009.

02

# Éclairages

## Éclairage

# L'opération mimétique

*Dirk Dehouck* (Plasticien et philosophe. Enseignant (ArBA-Esa, ARTS<sup>2</sup>, ULB))

Ferions-nous preuve de la plus grande naïveté à vouloir ici commencer par un mot qui pourrait ne se réclamer d'aucune autorité, comme s'il était inaugural, original, qu'il n'était précédé d'aucun modèle qui lui donne un fondement, d'aucune référence qui lui assure une légitimité, de rien qui ne puisse en faire la simple répétition mimétique d'un déjà-dit ? La prétention à l'originalité est-elle donc toujours à soupçonner, la spontanéité étant ici, comme ailleurs, sujette à une imitation qui s'ignore ? Peut-être l'est-elle encore plus lorsqu'il s'agit, comme ici, de l'imitation elle-même. À vouloir en faire un objet d'attention et d'interrogation n'est-on pas conduit, d'une façon ou d'une autre, volontairement ou sans le savoir, à jouer son jeu, comme si nous étions toujours déjà pris dans une scène qu'elle commande ? Une scène qui se dédouble aussitôt elle-même, se multiplie et se répète parfois à l'identique, à quelques écarts près.

Parmi ces scènes mimétiques (elles sont nombreuses et il ne s'agira pas ici d'en faire le compte) celles de l'éducation, de l'enseignement et de l'apprentissage occupent une place indéniable tant il est vrai - ce qui ne vaut encore ici que comme hypothèse - que l'apprentissage et, disons déjà, la création - donc l'apprentissage de la création - compte l'opération mimétique comme l'un de ses *moments*. Faut-il s'en étonner ? L'affirmation ne trouve-t-elle pas dans le sens commun le plus partagé la preuve vivante de son évidence ? Sauf à penser, au contraire, que création et imitation s'excluent l'une l'autre. Comment en vient-on dès lors à les opposer ? Et ne faut-il pas dépasser la contradiction pour affirmer leur complicité ? C'est cette complicité que nous voudrions examiner en posant l'hypothèse forte qu'il n'y a d'apprentissage de la création qui ne passe par la contemplation de l'œuvre et que, dans ce domaine, seule l'œuvre éduque véritablement. Mais avant d'en venir à cette hypothèse voyons ce que les scènes mimétiques nous enseignent.

Commençons donc, si la chose est possible, par l'imitation et ce qu'elle suppose d'irréductible dans le registre de l'effectuation : le geste. Peut-être n'y a-t-il en effet d'imitation possible qu'à cette condition, qu'à la condition d'un geste qui la met en œuvre, posant du même coup l'effectivité d'un geste premier.

## Le singe et les arlequins : la différence anthropologique

Quel est alors ce geste qui, dans l'ordre du discours, prend l'imitation pour objet ? Nous dirons qu'il prend souvent, si ce n'est peut-être toujours, la tournure d'une différenciation, qu'elle soit d'ordre chronologique, ontologique, anthropologique ou pédagogique, ces ordres étant souvent indissociables les uns des autres. L'imitation, seconde par principe à l'égard de ce qu'elle imite, est aussi moindre, ses écarts à l'égard du geste premier, du modèle, étant aussitôt interprétés comme signe de faiblesse, voire d'infériorité.

On ne saurait ainsi isoler la question de l'imitation de toute l'interrogation anthropologique qu'elle porte avec elle. Disons même que l'imitation aura souvent été (et reste peut-être encore aujourd'hui) le lieu et le concept depuis lesquels se marque la différence anthropologique *comme telle*. En ce sens, l'imitation est un opérateur de séparation et de hiérarchisation.

Considérons ce premier point en nous référant à Rousseau, auteur, comme on le sait, d'un traité de l'éducation. Au livre II de *l'Émile*, Rousseau écrit : « l'homme est imitateur, l'animal même l'est, le goût de l'imitation est de la nature bien ordonnée, mais il dégénère en vice dans la société<sup>1</sup> ». Que l'imitation puisse relever du goût n'est pas sans poser question. Mais l'on se gardera de réduire celui-ci à une inclination esthétique étrangère à la morale et aux finalités intéressées qui suscitent sa mise en œuvre. Avant d'être un vice, le goût de l'imitation s'inscrit donc dans l'ordre de la nature. Ainsi, poursuit Rousseau, « le singe imite l'homme qu'il craint, et n'imité pas les animaux qu'il méprise ; il juge bon ce que fait un être meilleur que lui ». Ce qui est jugé « bon » - et remarquons que Rousseau ne prive pas le singe de cette faculté de juger que l'on réserverait peut-être trop facilement à l'homme - l'est en raison d'une hiérarchie des êtres qui, si on la tient pour évidente, ne se révèle pas moins paradoxale, si l'on veut bien lire la

<sup>1</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou De l'éducation*, Paris, Gallimard, coll. Folio/essais, p. 176. Sauf indication contraire, les citations qui suivent sont extraites de cette page.

suite immédiate de ce qu'écrit Rousseau : « Parmi nous, au contraire, nos Arlequins de toute espèce imitent le beau pour le dégrader, pour le rendre ridicule ; ils cherchent dans le sentiment de leur bassesse à s'égaliser ce qui vaut mieux qu'eux, ou s'ils s'efforcent d'imiter ce qu'ils admirent, on voit dans le choix des objets le faux goût des imitateurs ; ils veulent bien plus en imposer aux autres ou faire applaudir leur talent que se rendre meilleurs ou plus sages ». Par un étrange renversement, Rousseau semble donc affirmer la supériorité de l'homme sur le singe - en général, c'est-à-dire affirmer la différence anthropologique comme telle - pour, aussitôt après, et dans le même mouvement, condamner le faux goût des imitateurs qui cherchent dans le sentiment de leur bassesse à réduire les différences qui se marquent parmi les hommes. L'être supposé "meilleur" que le singe qui est, lui, fondé à imiter en raison d'un ordre naturel et selon un goût bien ordonné, se trouve donc être en même temps habité par un vice, le goût de l'imitation qui dégrade le beau et le désir de vouloir en imposer aux autres, le désir de paraître meilleur que ce qu'il est. C'est pourquoi les imitateurs ne sont que des Arlequins, bariolés de couleurs.

Mais Rousseau ne suggère-t-il pas du même coup qu'à tout prendre le singe risquerait bien de se méprendre à vouloir imiter l'imitateur zélé ? C'est qu'il y a deux ordres de l'imitation, et l'un ne revient pas ici à l'autre. Si le singe imite l'homme, écrit Rousseau, c'est d'abord parce qu'il le craint. Et si la crainte est l'envers de la méprise, c'est bien parce qu'elle est le sentiment de vulnérabilité qu'un être éprouve face à ce qui lui est supérieur. L'imitation qui procède de la crainte consiste donc en un mouvement pour se transporter hors de soi ou à s'effacer au profit de ce qui pourrait à son tour éveiller la crainte<sup>1</sup>. À l'inverse, l'imitation qui procède du sentiment de bassesse ne vise qu'à ramener l'autre à soi.

Jamais simple, l'opération mimétique se répète en différant d'elle-même. D'une scène (le singe) à l'autre (l'arlequin), elle se change, se travestit, se pervertit. Si l'une est conforme à l'ordre de la nature, l'autre l'inverse. Au sein de la société, le goût de l'imitation ne doit donc pas être cultivé. Pourquoi ? Sur ce point Rousseau est explicite. « Le fondement de l'imitation parmi nous [les hommes] vient du désir de se transporter toujours hors de soi ». Or, ce désir doit être réfréné selon Rousseau, et toute l'éducation naturelle dont il se fait le défenseur dans l'*Émile* consistera à ne pas éveiller ce désir : « si je réussis dans mon entreprise, Émile n'aura sûrement pas ce désir ». Au-delà du goût de l'imitation, c'est donc un désir qu'il s'agit de contrôler.

Arlequin est animé par le désir de quitter sa place pour prendre celle d'autrui et donc à cesser d'être soi. Et peut-être la création - il faudrait le montrer - relèverait-elle d'un tout autre désir pour que l'on puisse l'opposer à l'imitation. Quel désir secret lui supposerait-on alors ? Et ne faudrait-il pas s'interroger sur le désir qui anime celui qui aspire, comme Rousseau, à faire naître ou à taire un tel désir chez celui dont il assure l'éducation et les apprentissages ?



## L'esprit imitatif

La scène du partage anthropologique n'est pourtant pas la seule où se joue l'un des enjeux de l'imitation. Si l'imitation sépare, distingue, hiérarchise, elle marque aussi un trait d'esprit commun par-delà les différences. Plus loin dans l'*Émile*, Rousseau revient en effet sur l'esprit imitatif commun à l'homme et au singe. L'esprit imitatif, écrit-il, porte « machinalement » l'un et l'autre « à vouloir faire tout ce qu'il voit faire, sans trop savoir à quoi cela est bon<sup>2</sup> ». L'esprit imitatif s'apparente donc aussi à un instinct, il relève du geste machinal, effectué sans conscience de ses raisons. L'esprit imitatif n'est pas l'esprit réfléchi.

Mais précisons et déployons la scène qui révélera bientôt un nouveau partage au sein même de la société des hommes. Rousseau nous met en effet en garde contre la méprise qui consiste à « prendre pour une inclination marquée vers tel ou tel art l'esprit imitatif commun à l'homme et au singe ». Où se situe donc la méprise ? Elle réside dans le fait « d'attribuer à l'ardeur du talent l'effet de l'occasion ». On se gardera donc bien d'être trompé par l'imitateur zélé qui, profitant de l'occasion, paraîtra talentueux, se plaira au travail plutôt qu'il n'y sera véritablement disposé. « Le monde est plein d'artisans et surtout d'artistes, qui n'ont point le talent naturel de l'art qu'ils exercent et dans lequel on les a poussés dès leur bas âge, soit déterminé par d'autres convenances, soit trompé par un zèle apparent qui les eut portés de même vers tout autre art, s'ils l'avoient vu pratiquer aussitôt. Tel entend un tambour et se croit Général ; tel voit bâtir et veut être architecte. Chacun est tenté du métier qu'il voit faire, quand il le croit estimé ».

Rousseau poursuit cette observation par un souvenir concernant un laquais qui, voyant son maître peindre et dessiner, se mit en tête d'être peintre et dessinateur. « Dès qu'il eut formé cette résolution, il prit le crayon qu'il n'a plus

1 On peut ici penser à ces animaux qui recourent à l'imitation et au mimétisme pour s'effacer ou pour passer pour terrifiants aux yeux de leurs prédateurs.

2 *Ibid.*, p. 310. Sauf indication contraire, les citations suivantes sont extraites des pages 310 et 311.

quitté que pour prendre le pinceau, qu'il ne quittera de sa vie ». Ainsi résolu, poursuit Rousseau, le laquais se mit à dessiner tout ce qui lui tombait sous la main, sans leçons et sans règles. Avec une obstination implacable, il poursuivit son travail jusqu'au jour où, « favorisé de son maître et guidé par un artiste », il parvint à vivre de son pinceau. Bel exemple d'émancipation dira-t-on. Rousseau ne se prive d'ailleurs pas de louer la constance et l'émulation de « cet honnête garçon » et de reconnaître que, jusqu'à un certain terme, « la persévérance supplée au talent ». Il n'en demeure pas moins que l'honnête garçon « ne peindra jamais que des dessus de porte » conclut sèchement Rousseau.

Le désir mimétique de se transporter toujours hors de soi conjugue ici étroitement deux motifs. Le premier est celui de la résolution et de la décision auxquelles vient s'opposer la disposition. Il fait venir à lui tout un champ lexical qui place l'apprentissage de l'art et du métier sous le signe du désir, du labeur, du travail et du plaisir qu'on y prend. Le second motif touche à la condition sociale. Si le laquais se met en tête d'être peintre, n'est-ce pas parce qu'il voit peindre et dessiner son maître qu'il sait être estimé ? La résolution serait-elle donc secrètement portée par un désir d'ascension sociale ? L'imitation vient donc marquer la différence anthropologique aussi bien qu'elle soulève la question de l'émancipation. Mais c'est une troisième différence que le commentaire de Rousseau vient souligner à l'attention de son lecteur. Elle concerne plus directement celui qui entreprend d'éduquer. « Il faut des observations plus fines qu'on ne pense pour s'assurer du vrai génie et du vrai goût d'un enfant, qui montre plus ses désirs que ses dispositions, et qu'on juge toujours par les premiers, faute de savoir étudier les autres ». Ainsi l'éducateur doit-il juger d'après les dispositions et le talent et non d'après les désirs de celui qui aspire à s'élever de sa condition et à exercer le métier qu'il entend. La résolution portée par un désir et la persévérance au travail par laquelle ce désir se manifeste sont délogées au profit d'un talent qu'il convient à l'éducateur de déceler.



## Le paysan, le sauvage et l'enfant

Rousseau ménage toutefois une fonction positive, bien que limitée et provisoire, à l'imitation dans ce discours sur l'éducation naturelle par laquelle il entreprend de faire d'Émile un homme et de lui apprendre à vivre. Avant qu'il n'entre dans le monde moral, avant qu'il n'apprenne à bien juger et à raisonner, il s'agira de développer ses sens. Il faut

dra l'habituer à accomplir les actes que l'on juge bons : « dans un âge où le cœur ne sent rien encore, il faut bien faire imiter aux enfants les actes dont on veut leur donner l'habitude en attendant qu'ils les puissent faire par discernement et par amour du bien<sup>1</sup> ».

Ce nouveau partage entre l'imitation passive et le discernement de la raison trouve un écho chez Rousseau dans l'opposition du paysan et du sauvage. Ici aussi l'imitation trouve place du côté de l'assujettissement et non du côté de l'inventivité. Au paysan, écrit Rousseau, l'habitude et l'obéissance tiennent lieu de raison ; « faisant toujours ce qu'on lui commande, ou ce qu'il a vu faire à son père, ou ce qu'il a fait lui-même dès sa jeunesse [il] ne va jamais que par routine et dans sa vie presque automate, occuper sans cesse des mêmes travaux ». À l'inverse, le sauvage « n'étant attaché à aucun lieu n'ayant point de tâche prescrite, n'obéissant à personne, sans autre loi que sa volonté, il est forcé de raisonner à chaque action de sa vie<sup>2</sup> ». Émile lui ressemblera, lui qui sera exercé « de bonne heure à se suffire à lui-même autant qu'il est possible », à ne pas recourir aux exemples des autres et à susciter l'étonnement du maître devant la « subtilité de ses inventions<sup>3</sup> ».

Mais comment donc le maître pourra-t-il dès lors porter à son crédit l'éducation et les apprentissages sans lesquels il nierait jusqu'à sa fonction ? Rousseau ne dissimule aucunement le principe qui doit régir son action. Il s'agira de « gouverner sans préceptes et de tout faire en ne faisant rien<sup>4</sup> ». La ruse pédagogique consiste à faire en sorte que l'élève croit toujours être le maître sans s'apercevoir qu'il ne veut que ce que le maître veut qu'il fasse. « Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté, on captive ainsi la volonté même<sup>5</sup> » affirme Rousseau.

L'imitation s'inscrit chez Rousseau dans un montage discursif qui l'envisage tour à tour comme ordonnée à la nature et pervertie dans la société, marquant la différence entre l'entêtement laborieux et le génie naturel, et finalement hantée par un désir de se transporter hors de soi qu'une ruse pédagogique aura pour tâche de ne pas éveiller. Si l'imitation n'est pas simplement rejetée, elle s'inscrit bel et bien dans une économie des intentions éducatives et un cadre pédagogique où elle se trouve étroitement surveillée. Que l'on puisse retrouver ailleurs, avant ou après Rousseau, des constructions analogues n'est pas la question. Nous en prenons seulement occasion pour interroger la possibilité

1 *Ibid.*, p. 176.

2 *Ibid.*, p. 196.

3 *Ibid.*, p. 199.

4 *Ibid.*, p. 198.

5 *Idem.*

d'en rejouer différemment la scène. L'esprit imitatif se caractériserait donc par deux traits : il est du côté de la passivité (l'apprentissage machinal) et de l'assujettissement. Peut-on dès lors arracher l'imitation à cette double négation et penser l'apprentissage autrement ?



## Le perroquet et l'apprenti cuisinier

Les conduites imitatives chez les animaux constituent un objet d'étude pour les naturalistes du 19<sup>e</sup> siècle et elles continuent d'intéresser les éthologues aujourd'hui encore. Dans un article consacré à l'imitation chez l'animal, Vinciane Despret<sup>1</sup> relate le cas intéressant d'un bouleversement d'un dispositif expérimental visant à faire apprendre des mots à un perroquet. À la différence de l'imitation instinctive ou machinale, il s'agit bien ici d'un processus d'apprentissage qui repose sur une imitation intentionnelle. On veut faire imiter.

L'expérience menée montrait que le perroquet s'ennuyait rapidement aux sollicitations de son instructeur ou qu'il répétait sans manifester la moindre compréhension pour ce qu'il disait. L'expérimentatrice eut alors l'idée de modifier le dispositif en plaçant le perroquet en situation de spectateur. Ce n'était plus le perroquet qui devait répéter, mais un élève à qui l'instructeur faisait apprendre à reconnaître des formes, des couleurs, des objets. Très vite, il apparut que le perroquet se mit à vouloir devancer l'élève considéré à présent comme son rival.

L'expérimentatrice, explique Despret, avait donc tiré parti de deux caractéristiques caractérielles des perroquets : ces animaux s'ennuient vite et ils ont un sens aigu de la rivalité. L'expérience eut donc pour effet de déplacer la référence - le perroquet imite l'élève qui répond et non plus l'instructeur qui le fait répéter. Mais surtout, comme le souligne Despret, elle montre que, si l'imitation requiert la capacité de se mettre à la place d'autrui, de se transporter hors de soi, elle s'avère d'abord être dans ce cas-ci « une exigence à laquelle se soumet l'expérimentateur lui-même<sup>2</sup> ». Il aura fallu se mettre à la place du perroquet pour imaginer un dispositif qui puisse tirer parti de ses dispositions naturelles et pour le conduire à développer lui-même

cette capacité à se mettre à la place de l'autre. D'autre part, la ruse visant à reconfigurer le dispositif expérimental d'apprentissage repose sur l'introduction d'une dimension de rivalité mimétique qui modifie le statut conféré au modèle. Nous y reviendrons.

Cet exemple montre également que l'imitation est souvent inscrite dans une dynamique d'apprentissage qui assimile celui-ci à des processus intentionnels actifs plutôt qu'à une position contemplative. Dans le même article, Despret rapporte une parabole japonaise du primatologue De Wall qui montre que cette assimilation de l'apprentissage à la valorisation de l'activité est en partie une construction culturelle occidentale qui détermine les données du problème posé par l'apprentissage et la façon d'envisager l'imitation. La parabole raconte qu'un jeune homme se présente un jour chez un maître sushi pour devenir son élève. Le maître lui tend alors un balai et lui demande de nettoyer la cuisine. « Le maître cuisine. Pendant des années l'élève balaie. Au bout de trois ans, il interpelle son patron et lui demande s'il peut apprendre à faire des sushis. Le maître le renvoie à son balai. Un beau jour, deux ans plus tard, le maître lui dit : voilà, tu peux faire un sushi. Et l'élève l'exécute parfaitement<sup>3</sup> ».

Ces deux exemples nous montrent comment l'imitation peut prendre appui sur le sentiment de rivalité et de jalousie et que l'assimilation de la contemplation à la passivité empêche d'en faire une composante positive de la création.



## Réception, imitation et création

Nous voudrions, pour conclure, approfondir ces deux problèmes en abordant à présent l'hypothèse introduite au début de ce texte. Nous écrivons, pour commencer, que la création comporte, comme l'un de ses moments constitutifs, l'opération mimétique. Mais pour mieux préciser cette hypothèse, il nous faut à présent faire un pas de côté pour ne plus seulement envisager l'imitation dans la relation pédagogique qui lie l'élève au maître. Si l'élève apprend du maître en l'imitant ou en l'observant, nous voudrions suggérer ici que seule l'œuvre elle-même enseigne et initie véritablement. Cette thèse que nous reprenons à l'ouvrage de Michel Guérin<sup>4</sup>, *Qu'est-ce qu'une œuvre ?* mérite toutefois quelques explications. Comment articuler ces deux affir-

1 Vinciane Despret, « "Il faudrait revoir la copie" : l'imitation chez l'animal », in *Mimésis. Approches actuelles*, Thierry Lenain et Danielle Lories (dir.), Bruxelles, La lettre volée, coll. Essais, 2007. L'auteur fait référence à une expérience menée par Irène Pepperberg et dont elle rend compte dans « Grey Parrots Intelligence », *Proceedings of the International Aviculturists Society*, 1995, pp. 11-15.

2 *Ibid.*, p. 249.

3 *Ibid.*, p. 250.

4 Michel Guérin, *Qu'est-ce qu'une œuvre ?* Arles, Actes Sud, 1986. Les lignes qui suivent sont redevables des analyses philosophiques développées dans ce livre.

mations selon lesquelles, d'une part, la création implique l'imitation et, d'autre part, que seule l'œuvre enseigne pleinement ?

Pour nous en tenir ici à l'essentiel, cette thèse philosophique consiste à affirmer que « la création passe nécessairement par l'imitation, dont le premier degré est une contemplation jalouse, qui m'abaisse et me suscite »<sup>1</sup>. Autrement dit, c'est l'œuvre d'un autre qui active ma puissance de *faire œuvre* à mon tour et cela pour autant que le rapport à la première ne se réduise pas à une contemplation satisfaite d'elle-même, enfermée dans l'exercice du jugement. Contre l'idée reçue qui oppose la contemplation passive et la création active, il s'agit d'affirmer ici la proximité qui lie réception, imitation et création ; plus précisément, de les envisager comme trois moments ou trois degrés d'approfondissement de la contemplation elle-même. On dira alors que la réception tient l'œuvre en respect et à distance, elle ordonne le goût au jugement désintéressé qui isole l'œuvre selon sa forme. De même, le moment de l'imitation, qui est le moment du désir, porte l'œuvre au rang de modèle et en reconnaît la fonction pédagogique. Mais cette fonction, l'œuvre peut la remplir de deux manières selon qu'on pose le modèle dans sa dimension de monument ou d'appel. Selon la première, l'œuvre induit l'assujettissement contemplatif et enferme l'imitation dans ses propres limites. Elle assigne l'opération mimétique à la triple obligation de fidélité, de littéralité et d'exactitude. Selon la seconde, elle provoque la contemplation jalouse et fait basculer l'imitation dans la création. Elle reconnaît en l'œuvre la force d'un appel.

Pour le dire en d'autres termes, le moment mimétique de la contemplation se dédouble, ouvrant l'imitation sur ces deux versants : l'un entend l'appel de l'œuvre comme un « faire la même chose », l'autre l'entend comme un « faire autant ». Et sans doute les bons maîtres sont-ils ceux qui ménagent la possibilité d'une telle écoute de l'œuvre.

Faut-il en déduire que la création est une affaire de décision ? Nous suivons ici Guérin qui suggère plutôt que la décision se découvre toujours elle-même dans la nécessité d'avoir répondu à l'appel de l'œuvre, comme s'il ne pouvait y avoir, en matière de création, de décision qui ne soit le fait d'une nécessité éprouvée et voulue. La décision ne précède pas la création, elle en est pour ainsi dire la condition révélée dans le moment de l'exécution elle-même.



Dirk Dehouck est plasticien de formation et philosophe. Il enseigne à l'Académie royale des Beaux-Arts de Bruxelles, École Supérieure des Arts et à ARTS<sup>2</sup>. Assistant à l'Université Libre de Bruxelles, il poursuit des recherches dans le domaine de l'esthétique et de la philosophie. Fondateur de l'Observatoire des Pratiques de l'Enseignement et de la Médiation des Arts Plastiques, il édite la revue *Art, enseignement & médiation*.

<sup>1</sup> *Ibid.*, pp. 72-73. Voir également les pages 70 à 75 et 107 et suivantes.

## Éclairage

# Apprendre la musique comme une langue

## Plaidoyer pour le Bouche à Oreille

*Marc Maréchal* (Musicien, directeur de l'académie d'Eghezée, chargé de cours à l'IMEP, directeur des ateliers Bouche à Oreille)

« Pouvez-vous nous offrir une valse, là, maintenant ? »

On aimerait tant entendre «Oui !», mais le musicien, malgré ses années d'études, malgré ses diplômes, répond souvent, embarrassé, qu'il n'a rien de prêt, rien qui puisse convenir à la situation, ou encore qu'il n'a aucune partition sous la main. Et de ne pouvoir offrir qu'un silence gêné à ceux qui se réjouissaient de danser.

Depuis l'enfance, ce type de situation, j'en ai été maintes fois le témoin<sup>1</sup>, un témoin étonné et peiné. Étonné, parce qu'il m'est bien difficile d'admettre que l'étude pointue d'œuvres musicales savantes peut mener au silence dès que l'écrit ou sa mémorisation est absent. Peiné, car rien ne semble vraiment changer chez nous dans l'enseignement officiel de la musique : le cheminement reste prioritairement celui de la lecture et de la restitution. Bien sûr, cette situation n'engendre guère de reproches dès lors que l'on considère qu'apprendre à jouer des morceaux de musique du répertoire peut constituer l'objectif premier. Cette situation nourrit par contre une frustration si, et c'est ma conviction, on ose considérer le musicien comme une personne capable d'offrir de la musique en toutes circonstances.

La pertinence de qui suit est donc à considérer prioritairement dans le cadre de la démarche entreprise pour atteindre ce dernier objectif.<sup>2</sup>

1 Le témoignage personnel d'une expérience pédagogique constituant l'essentiel de cet article, l'auteur de ces lignes espère du lecteur sa bienveillante compréhension pour l'usage récurrent du pronom personnel à la première personne du singulier.

2 Objectif que d'aucuns trouveront ambitieux mais qui ne se différencie pourtant guère de ce qui existe depuis toujours dans d'autres cultures, voire chez nous, à quelques générations d'ici.

## Lecture et mutisme musical

Levons d'emblée toute ambiguïté : apprendre à lire la musique est un objectif dont on ne saurait faire l'impasse en académie. Pour découvrir seul et rapidement ce que d'autres ont laissé, le « savoir décoder » est l'accès aux découvertes sans frontières, surtout dans ce que la musique polyphonique peut offrir de plus complexe. Associant spontanément et à juste titre la lecture musicale à l'institution académique, le public ne s'y trompe pas en réunissant la démarche et le lieu en une image sérieuse qu'il oppose à celle de l'illettrisme propre au musicien ambulancier.

Mais, si nous adhérons clairement à l'idée que la lecture musicale est un atout de taille, peut-on admettre pour autant la dépendance absolue à la partition dont témoignent de manière récurrente chez beaucoup de nos diplômés la difficulté d'offrir un peu de musique à l'improvisiste, l'incapacité de percevoir une grille harmonique élémentaire ou encore la panique engendrée par la demande d'improviser un simple trait mélodique cohérent ? Car il s'agit bien de cela !

L'on dira bien sûr que lecture omniprésente dans nos institutions trouve sa raison dans le caractère savant de la musique que l'on y apprend. Cette objection est cependant balayée par l'observation de bien des cultures musicales. Le raga indien offre des subtilités qui échappent pratiquement à toute tentative de notation fidèle. L'écrit, s'il existe, se niche dans un traité théorique, mais les vrais vecteurs de l'assimilation de cette musique parmi les plus complexes au monde ont pour nom : imitation, oreille et patience.

De plus, bien des musiques dites « savantes » du répertoire de nos élèves d'académie ne sont que des piécettes dont la simplicité harmonique est à la portée des oreilles les plus fraîches habilement guidées. Simple - et nous touchons là aux limites de la lecture comme unique vecteur d'apprentissage - on a perdu cette habitude universelle d'essayer d'abord d'assimiler le discours musical et de le reproduire, pour finalement en assimiler la cohérence, comme le font avec bonheur pour les tubes d'Adèle des groupes d'ados incultes mais bien-entendants réunis le dimanche dans le garage familial. Réalisons bien cette situation : à la lumière de son cursus, l'élève d'académie est amené de bonne foi à croire que la musique n'existe pas sans partition.

Régulièrement, à divers niveaux de notre petit monde musical académique, je l'observe sans plus m'étonner : pour la plupart des élèves et des étudiants, assimiler tout le réper-

toire par la lecture, de la première note d'une comptine au dernier accord d'un caprice de Paganini, se cantonner au couple « lecture-restitution », sans laisser même à l'oreille et à l'imagination le pouvoir de susciter la moindre manipulation du langage utilisé, c'est se diriger tout droit vers un mur du silence dès que l'on quitte les chemins battus de la tradition académique. Hors de l'écrit et de son éventuelle restitution mémorisée, pas de salut. Et ce mutisme frustrant se voit alimenté tant par une attitude psychologique échaudée dès le début de l'apprentissage que par la compréhension insuffisante, voire absente, du mode de fonctionnement du langage musical, quel qu'il soit. Finalement, celui qui a appris en arrive parfois à être médusé par la débrouillardise de celui qui n'a pas eu sa chance.

Comment ne pas penser ici aux mots si vrais du regretté Jean-Claude Baertsoen ?

« Il est clair que l'attention exclusive portée sur la lecture dès le tout début des études a sa part de responsabilité dans les inhibitions communes à nos pianistes, guitaristes et autres qui se trouvent brusquement surgelés quand on leur propose de jouer *Meunier, tu dors* sans mettre la partition sous leur nez. »<sup>1</sup>



## De la cohérence d'une démarche historique au désordre actuel

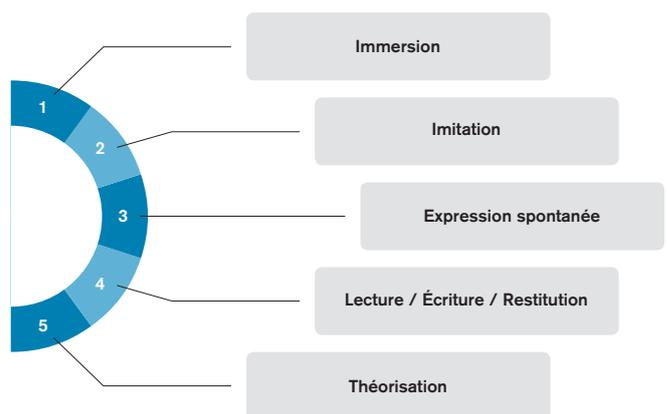
Mais comment en est-on arrivé là ? Comment ce qui devrait être le plus simple et le plus naturel est-il devenu le plus inaccessible et le plus suspect chez bien des pédagogues ?

Comme d'autres, je suis frappé du contenu des formations continuées offertes par les instances ministérielles à nos professeurs d'académie. On y trouve tout ce qui, finalement, assure l'autonomie et la polyvalence musicales : la présence à l'acte de jouer, le bien-être avec son instrument, la maîtrise du rythme, la compréhension intime de la vie l'harmonique, la créativité, l'improvisation. Toutes ces qualités de base, tous ces savoir-faire que l'on envie en regardant tout pantois des jazzmen de l'époque Swing ou des musiciens de rue de culture tzigane, pourquoi faut-il y penser *après* les études supérieures ? Pour nous, la place énorme - et donc le temps - pris par la lecture sont pour beaucoup dans cette contrariante nécessité.

En nos terres latines, le rôle pédagogique prépondérant de la partition puise ses racines dans l'Histoire finalement assez récente. L'on connaît les circonstances sociétales de la création du Conservatoire de Paris en 1795, institution qui deviendra le modèle de nos écoles supérieures des arts, lesquelles détermineront à leur tour le profil de nos académies.

À l'époque de Gossec et de Cherubini, le programme de formation des futurs professionnels de la musique savante incluait immédiatement la lecture et l'écriture d'un langage bien connu. Rien de plus normal : de même qu'il avait appris à lire et à écrire le français à un âge auquel il possédait naturellement l'essentiel de la syntaxe de la langue maternelle, un âge auquel la manipulation de sa langue aux fins d'expression était journalière, l'apprenti musicien de la fin du 18<sup>e</sup> siècle allait apprendre à lire et à écrire la musique tonale que, par ailleurs, il pratiquait seul et collectivement à divers niveaux de sa vie sociale. Le chant, omniprésent à l'école, à l'église, au travail et au coin du feu, avait conduit à un répertoire mémorisé et, en passant, à l'assimilation de ce qui caractérise une langue musicale et son organisation dans le temps : perception de la tonique, des échelles, des tensions et des détentes, des carrures. Il ne restait guère qu'à codifier tout cela, à le lire et à l'écrire, à mettre un nom sur toutes choses perçues depuis toujours, comme on le faisait à l'école pour la langue française.

J'aime toujours montrer aux étudiants en pédagogie musicale ce schéma illustrant les phases d'apprentissage de la langue maternelle :



Aujourd'hui, plus de deux siècles après la création du Conservatoire de Paris, que sont devenues les trois premières étapes de ce processus chez nos jeunes élèves musiciens ? Quelle valeur formative peut-on associer à leur immersion musicale ? Qu'en est-il de la cohérence de l'en-

<sup>1</sup> In BAERTSOEN, Jean-Claude, *D'avant-hier à peut-être demain*, Conseil de la Musique, Bruxelles, Orphée Apprenti n° 11, juin 1991, pp 34 et suivantes.

semble des langages musicaux porté sur les ondes ?<sup>1</sup> Les apprentis y trouvent-ils les éléments propres à se constituer des repères utiles à une théorisation ? Et quid de la place du chant dans leurs activités avant l'arrivée à l'académie ? Et de leur expérience de la manipulation aux fins d'expression spontanée ?

On le voit aujourd'hui : pour pouvoir assurer un processus d'apprentissage cohérent, l'académie est tenue de prendre en charge des éléments qui, jadis, étaient assurés par l'école primaire et la vie en communauté. On peut véritablement évoquer un empilement des missions. Et cet empilement se conjugue à une hétérogénéité toujours plus grande des publics présents.

D'une école spécialisée, l'académie est devenue malgré elle un centre d'imprégnation et de sensibilisation autant que de réelle formation.

Soit ! Mais en mettant encore et toujours la lecture d'embrée au centre de l'apprentissage (car la filière préparatoire est facultative), l'académie ne se positionne-telle pas comme le généreux précepteur tentant d'apprendre à lire et à écrire à l'enfant-loup du film de Truffaut, lequel enfant jappe et jette des regards d'incompréhension lorsque l'on s'adresse à lui ?

À l'opposé de l'acte d'identification auditive du son et de la mise en rapport dynamique de ce son avec d'autres sons, le « savoir décoder les signes » comme accès unique (souvent douloureusement acquis) à la musique prive sans doute le futur musicien de l'essentiel de sa formation : comprendre intuitivement (puis consciemment si on l'y aide) comment la musique fonctionne.

Par ailleurs, en évoquant la place prépondérante de la lecture, l'on ne parle pas même ici de la difficulté d'associer simultanément à cette exigence celle de la familiarisation avec l'instrument. Un autre objet de questionnement, assurément.

Les programmes de cours imaginés par Gossec et Cherubini ne peuvent plus fonctionner pour l'immense majorité de nos élèves. Et, il est vrai, j'ai bien du mal à comprendre les motivations de certains collègues se plaisant à cacher cette réalité en exhibant avec fierté des jeunes prodiges qui ont tout du contre-exemple et dont chacun sait que la nature ou la situation les place en dehors de toute norme. Il est temps de s'occuper de la majorité de nos élèves, il est temps de penser vraiment à eux, à leur épanouissement personnel et au rôle culturel qu'ils doivent pouvoir jouer dans leur environnement humain immédiat.

Quelles musiques sont-ils encore capables de jouer - pour eux-mêmes ou, si possible, pour d'autres - une fois leurs études terminées ou laissées en cours de route ? A quelles sollicitations seront-ils capables de répondre sans hésiter ? Pour ma part, sans volonté de réponse claire à ces attentes humanistes, aucune fonction en académie ne saurait me motiver valablement.



## Remettre de l'ordre

Revenons à notre point de départ : si l'on adhère à l'idée que la formation offerte à nos élèves devrait permettre à la musique d'exister aussi sans le recours forcé à la partition, comment agir pratiquement ?

D'abord et toujours, en observant comment les peuples du monde forment spontanément leurs musiciens pour leur permettre d'offrir une réponse positive aux sollicitations de ceux que la vie a privés d'une formation musicale. C'est fort simple : partout, des rues de la Havane à l'Institut de Ravi Shankar à Bombay, en passant par les collectifs manouches ou le Gamelan balinaï, partout, sauf en nos académies, on apprend d'abord la musique avec ses oreilles.

Le redire avec force n'est bien sûr rien d'autre que d'enfoncer des portes ouvertes depuis longtemps, mais le message a décidément du mal à passer : un enseignement musical à fins durables doit intégrer les processus d'apprentissage naturel propres à la langue maternelle. Non pendant trois ou quatre semaines, mais pendant des mois, voire des années. Commencer par imiter, puis peu à peu oser prendre possession du langage à fins d'expression personnelle, conceptualiser, enfin, pour aller plus loin dans la maîtrise et l'imagination, tout en n'abandonnant jamais la culture de l'écoute<sup>2</sup>.

C'est une conviction que j'ai pu cent fois vérifier : lorsque l'on programme la découverte de la musique par l'oreille puis, progressivement, par la lecture - mais sans jamais laisser l'oreille pour compte - on évite la formation de musiciens totalement démunis sans leurs papiers. On sort ainsi d'un tunnel obscur et silencieux dont, avec les années, la longueur me semble de moins en moins tolérable. Pour autant, il ne s'agit pas de nier l'essentiel de ce que nous avons tous pratiqué depuis des décennies, mais bien de viser une simple réorganisation, une remise en

1 Voir MARECHAL, Marc et MASSART, Arnould, *À quels codes musicaux sont exposés nos enfants ?*, Conseil de la Musique, Bruxelles, Orphée Apprenti n° 3, (seconde série), 2011, pp 46 à 67.

2 Et l'occasion est trop belle de rappeler ici cette notion de « remise en ordre » présente dans les nombreux écrits de J.-Cl. Bartszen, déjà cité, dont la réflexion devient plus indispensable que jamais.

ordre des processus d'apprentissage et une place redonnée à l'oreille tout au long du cursus traditionnel.

Car ce qui sépare le musicien « formé » du musicien autodidacte ne devrait jamais se limiter à la détention d'un « savoir décoder » les signes écrits. Ce serait oublier le fruit de la vraie maîtrise musicale : la capacité de manipuler librement un langage musical au minimum (tonal, modal). Et cette capacité protéiforme est à envisager selon les acquis et les envies de chacun : ré-instrumentation, arrangement, transformation, addition d'éléments ou de plages improvisées, composition

Modestement, les ateliers « Bouche à Oreille » (BàO), se présentent sans doute comme une des opportunités capables de réintroduire le pouvoir formateur de l'oreille et son pouvoir catalytique dans le cursus académique. Nous disons bien « de l'oreille », non des yeux, car le professeur n'y est jamais poly-instrumentiste et des activités bien spécifiques s'y produisent les yeux clos (voir plus bas).

Dans notre académie d'Éghezée, ces ateliers sont nés au début des années 1990. Ils existaient déjà aussi sous des formes variées en France, dans les centres régionaux de formation aux musiques traditionnelles<sup>1</sup>. Chez nous, l'expérience du BàO s'est répandue dans d'autres académies<sup>2</sup>, comme dans certains conservatoires « classiques », municipaux ou régionaux français<sup>3</sup>. Des réalisations souvent remarquables ont peu à peu révélé la démarche au public<sup>4</sup>. D'autres initiatives remettant l'oreille au cœur du processus d'apprentissage naissent ci-et-là, et nous nous réjouissons par exemple de découvrir la création récente de cours d'instrument « sans F.M. » pendant deux ans dans une académie bruxelloise ou, on en parle de plus en plus, une approche de ce type au sein de certains cours de Formation Musicale.

Mais, pratiquement, qu'est-ce qu'un atelier BàO ? Quels sont ses modes de fonctionnement ?

À Éghezée, (où je partage l'expérience du BàO en ensemble instrumental avec une jeune collègue), les groupes peuvent accueillir de 8 à 12 jeunes élèves que 2 ou 3 années de pratique instrumentale rendent un minimum autonomes (la polyvalence instrumentale de tout animateur ayant ses limites). Chaque groupe se réunit une fois par

semaine (deux périodes de cours) pour une aventure se poursuivant généralement de 5 à 8 années.

Personnellement (mais je pense être seul à faire ainsi dans les expériences menées en CFWB), je n'y admetts les pianistes que s'ils acceptent de jouer d'un autre instrument, et ceci pour deux raisons : la difficulté de mobilité d'un ensemble comportant un piano et, surtout, mon souhait de confier la dimension harmonique à l'ensemble des musiciens. Les pianistes (2 maximum par ensemble) se voient de ce fait proposer de se mettre à l'accordéon (une voix sur modèle à clavier piano), au carillon, au mélodica, à l'épinette à bourdon. Le plus souvent, ils s'en trouvent très heureux !

On l'aura compris avec ce qui précède, l'atelier propose fondamentalement :

- une pratique musicale sans partitions comme programme du cours d'ensemble instrumental (programme avalisé par le Ministère),
- une mise en valeur des pouvoirs de l'oreille (*qui restitue un thème, une basse et les accords induits, une articulation, une couleur, ...*) introduisant peu à peu à l'assimilation consciente des langages (*tonalité, modalité*),
- l'opportunité d'approcher rapidement et activement la musique de manière polyphonique, car au cours BàO, tout le monde est invité à mémoriser l'ensemble des parties de la pièce (« arpenter la verticalité »).

Cette dimension est vécue comme une véritable aubaine pour les instrumentistes « monodistes » ainsi plongés au cœur de la polyphonie et de sa manipulation.



## Au cœur de la pratique

Le descriptif de quelques exemples d'activités « de fond » explicitera sans doute plus clairement la démarche BàO.

### 1. Découverte

Une, deux ou trois auditions initiales de la pièce à apprendre, à partir de la prestation du professeur ou d'un enregistrement. Ces auditions doivent mener idéalement à :

- l'identification de la forme (ABA, rondeau etc.),
- la reconnaissance sensorielle de l'échelle mélodique, pour les premières années, l'identification théorique après 3 ou 4 ans (tonal majeur ou mineur, mode ancien),
- la compréhension de la mesure utilisée (les mesures asymétriques arrivent rapidement)

1 Toutes expériences qui ont mené finalement à la création de Masters didactiques en Musiques traditionnelles dans de nombreux pôles universitaires français.

2 Aux académies d'Auderghem, de Namur, de Jodoigne, de Hannut

3 Voir par exemple, pour la France : LACROIX, David, *Apprendre à parler avant d'apprendre à lire : une piste pour les débuts de l'apprentissage instrumental*, Blog Note(S) n° 39, La lettre de « Conservatoires de France », février 2011, pp 2 - 3.

4 Citons par exemple les trois enregistrements de CD des groupes BàO d'Éric Leleux (Auderghem).

- le caractère général de la ligne de basse (accordique, contrapuntique, ostinato),
- des détails remarquables d'arrangement, le cas échéant.

## 2. Mise en condition

Yeux fermés, à partir de la tonique donnée, chacun tente de réentendre intérieurement la mélodie écoutée et d'en extraire l'échelle. Toujours les yeux fermés, cette échelle est ensuite révélée collectivement à l'instrument. On arpente très lentement - presque religieusement - la gamme déduite, dans la forme ascendante et descendante, un peu comme dans l'alap du raga indien. Cet aspect important du début du cours amène utilement calme et concentration. Il doit par ailleurs offrir un moment de réelle beauté. Je demeure impressionné à chaque fois par le sérieux que les élèves y apportent et par les effets bénéfiques de ce cérémonial d'entrée. Mais faut-il s'en étonner, retrouvant ce moment de prélude dans la tradition pédagogique de bien des cultures musicales du monde ?

## 3. Apprentissage

Les constituants principaux du morceau sont appris d'oreille. L'ordre d'apprentissage dépend des caractéristiques de la pièce. Ainsi, il peut arriver que l'on se penche d'abord sur la basse, si celle-ci offre une structure particulière (très simple, ou très riche !). On la joue alors seule, ou avec l'enregistrement. Immédiatement, les accords générés sont explorés (arpèges simples, formules d'accompagnement etc.). Idem pour la mélodie et le contrechant éventuel. Mais, toujours, en tout cas dans les premières années, en passant par l'audition intérieure et par le chant avant de jouer. Selon la difficulté de la pièce, tous les constituants sont vus au cours de la même séance, ou d'une manière étalée sur plusieurs séances (chaque séance travaillant de 2 à 4 pièces en tuilage).

## 4. Arrangement

Dans les premiers moments de la vie d'un groupe, si l'on ne reprend pas l'arrangement original (cas le plus fréquent), les propositions viennent de moi-même, toujours accompagnées :

- du vocabulaire technique précis, si nécessaire (même s'il n'est pas encore assimilé),
- de la sollicitation d'une attention auditive aigüe aux conséquences polyphoniques des propositions émises
- et, enfin, de l'intérêt des éléments avancés en termes de psychologie de la perception (comment soutenir l'intérêt de l'auditeur, comment stimuler l'investissement physique du danseur au fil des minutes ?).

Une forme de méthodologie de l'arrangement est ainsi illustrée « par l'exemple professoral » et, peu à peu, les propositions des élèves sont sollicitées, pour arriver en fin de cycle à un complet silence de ma part. Le groupe est alors largement mûr pour vivre sa vie musicale, pour enrichir seul son répertoire, et, c'est le plus positif, pour se dissoudre un jour et susciter de nouvelles collaborations

## 5. Manipulation expresse

Une variation simple de l'exercice d'arrangement. Rapidement, après apprentissage en commun de la mélodie, de la basse et d'un contrechant, un tirage au sort aide à constituer duos, trios ou quatuors. Le verdict du hasard n'est jamais remis en cause : deux flûtistes et une clarinette, deux guitares ou deux cellos et un carillon. Un délai de 5 minutes est laissé à chaque petit ensemble pour présenter de manière originale aux autres la nouvelle pièce avec, au minimum, l'exploitation des trois éléments appris. Cette activité, présente à quasi tous les cours, aide à roder le réflexe de « débrouillardise musicale », laquelle s'acquiert peu à peu tant par une attitude de plus en plus affranchie que par l'utilisation de paramètres techniques patiemment éprouvés. Peu à peu, les élèves comprennent par exemple qu'une basse tonale n'a guère sa place en rappel comme « dessus » alors qu'une basse modale, doublée et monnayée en hétérophonie dans l'aigu sera souvent des plus heureuses.

Dans cette démarche de l'immédiateté, une autre activité est souvent proposée : celle de la transposition. Pour une pièce déjà bien maîtrisée, deux ou trois minutes sont données aux membres du groupe pour imaginer mentalement un départ sur une nouvelle tonique. La représentation auditive mobilise, les doigts bougent sur l'instrument resté silencieux. Cette faculté de transposition rapide s'avère fort utile lors de la constitution du programme des prestations, l'enchaînement des tonalités étant pensé pour un maximum de variété, voire, au sein d'une suite, pour susciter un choc par une alternance inattendue.

## 6. Transformation

Lorsque la préparation d'un événement public ne nécessite pas d'y consacrer tout le temps de cours, l'activité de transformation donne de bien beaux résultats. Nous parlons de l'idée que la maîtrise d'une pièce permet toujours sa transformation via l'altération d'un ou deux paramètres : mesure et/ou échelle. Ainsi, recréer *Ah vous dirai-je maman* en déclinant la mélodie en mesure 5 : 4 et dans le mode dorien (mode de Ré) rend les élèves très proches de Mozart et de sa composition. Car une seconde cohérence ne peut apparaître que si la cohérence initiale - celle de l'exposition

du thème des Variations - a été bien perçue. Lorsque, finalisée, la pièce (devenue une valse à 5 temps bien colorée) est intégrée dans un programme de concert ou de bal folk sans que l'original n'apparaisse spontanément aux oreilles du public, le bonheur légitime du groupe est à son comble. Tout souriant, il peut révéler la démarche à ceux qui ont écouté ou dansé sur sa musique. Mentalement, la musique est vraiment devenue le bien de chacun et la porte s'ouvre vers le champ de tous les possibles. Cette activité de transformation finalement toute simple, je lui ai donné un nom : « iconoclasme formateur ».

### 7. Quelques pas de danse

Comme le choix des musiques traditionnelles a été fait pour nourrir l'essentiel du cours, personne ne s'étonnera de la logique qui veut que le « bien jouer » une musique de danse s'accompagne au minimum du « bien danser ». En fin de cours, cet aspect des choses très prisé des élèves est un peu la cerise sur le gâteau. Mais le goût de la cerise est vite perceptible à l'oreille. Cette dimension m'a été révélée voici bien longtemps par Marinette Bonnert<sup>1</sup> à qui j'avais demandé d'expliquer à mes élèves comment faire pour donner à leurs exécutions un caractère plus dansant. Elle avait attiré leur attention sur l'importance des articulations (en fait, presque toujours à l'envers de ce que la musique savante impose) et, aussi, avait mis tempo et dynamique en relation avec les pas des danses.

### 8. Entretien

Prosaïquement, à domicile, en l'absence de partitions, la mémoire de l'élève peut jouer des tours, d'un cours à l'autre. Appel est fait pour cette raison à la technologie : l'enregistrement de la pièce et de ses constituants principaux est à tout moment accessible aux élèves via un dossier sonore laissé sur le Net.

Ces diverses activités sont vécues patiemment, sans jamais rien brusquer : le temps reste le meilleur allié de l'apprenti. Tous les groupes n'avancent pas au même tempo, ni tous les musiciens dans un groupe.

Par ailleurs, le cours BâO offre aussi :

- la découverte des répertoires peu explorés des musiques traditionnelles (et on peut se cantonner à l'Europe sans craindre de ne jamais goûter à l'exotisme). Bartók ne s'y était pas trompé ; riches d'un capital de séduction, des mélodies aux échelles variées y offrent des merveilles

de clarté formelle, introduisent aux rythmes harmoniques les plus courants ou les plus originaux et laissent la place belle à l'imagination pour plonger au cœur de la tradition renouvelée. Mais, bien plus, cette fréquentation est propre aussi à montrer le côté artificiel des barrières entre les genres ;

- une école rêvée pour le « jouer ensemble ». Sans partition, l'œil peut enfin se consacrer à la connivence, l'oreille se mettre au service de l'expression ;
- une manière très efficace d'entraîner et de développer la mémoire musicale et, ainsi, l'assurance de pouvoir compter à vie sur des morceaux assimilés constituant rapidement un répertoire adaptable et « toujours prêt » ; Nous avons rencontré Nicolas Syros en 2007. Chanteur grec et joueur de bouzouki, il ne lit pas la musique, mais on s'accorde à lui reconnaître un répertoire à tout moment disponible de 3000 chansons et musiques de danse.

En conclusion, on pourrait finalement résumer l'atelier comme une pratique collective à la fois :

- libératrice (s'alléger du poids mental et contraignant de la partition),
- conceptualisante (ressentir ensemble, décrire ce ressenti, y mettre peu à peu des mots pour acquérir un vocabulaire permettant l'échange lors de manipulations collectives),
- créative (explorer le champ infini de l'imaginaire musical, suivre la voie tracée pour l'invention au quotidien et, si on veut bien y croire, prendre goût à la composition dans un projet de société tablé sur des valeurs renouvelées<sup>2</sup>).

Pour son 25<sup>e</sup> anniversaire, l'expérience a montré des résultats objectivables : amateurs ou professionnels, l'immense majorité des élèves ayant pratiqué le BâO pendant quelques années sont toujours actifs sur les scènes et les lieux musicaux que leur niveau et leur disponibilité permettent d'animer. Resté proche de la plupart, il m'arrive fréquemment d'en solliciter quelques-uns au pied-levé pour un projet précis : animation, concert à but caritatif, bal folk, musique de scène . Je sais par avance que les pupitres seront inutiles, que l'on pourra « parler musique » et aller rapidement à l'essentiel.

Bien sûr, la démarche ne permet pas à elle seule de rencontrer tous les nouveaux actuels de l'enseignement musical en académie. Simplement, et avec modestie, elle tente

<sup>1</sup> Infatigable accordéoniste diatonique, découvreuse de répertoires, professeure aux académies de Nivelles et de Hannut.

<sup>2</sup> Lire POUSSEUR, Henri, *Composer (avec) des identités culturelles*, IPM, La Villette, Paris, 1989.

de rapprocher plus intimement l'élève du langage artistique qu'on l'invite à utiliser.

Par ailleurs, on l'aura compris, le projet du Bouche à Oreille présente aussi une facette sociale : favoriser l'acquisition du statut d'artiste de terrain. Afin que l'élève soit toujours capable de répondre par de la musique à la demande que d'autres lui expriment par des mots :

*« Et vous, pouvez-vous nous inviter à rêver, à danser ...là, tout de suite ? »*



Marc Maréchal a étudié la musique à l'IMEP (Namur) où, dans l'enseignement de Charles Koenig (clavecin) et de Jos Wutack (pédagogie musicale) il découvre avec bonheur une approche structurante et « universelle » des phénomènes musicaux, ainsi qu'au C.R.M. de Bruxelles. Il est directeur de l'académie d'Éghezée depuis 1985 et enseigne à l'IMEP depuis 2007 (F.M., Orchestre « Bouche à Oreille », Approche de l'Ethnomusicologie).

03

# Comptes rendus des ateliers

## Atelier de Jean-Marie Rens

# L'éloge du pastiche Imiter pour mieux comprendre

—  
*Compte rendu par Pierre Kolp*

(Inspecteur de l'enseignement artistique)

### Le contexte

Le but pédagogique de l'atelier est d'utiliser le pastiche pour mieux comprendre une œuvre, un style, un compositeur en effectuant un travail de créativité. Ce travail consiste, d'une part, à comprendre la structure d'un discours et ses agencements musicaux en partant d'un travail d'écriture ou d'improvisation dans un style observé et, d'autre part, à partager les expériences vécues dans ces travaux.

Le pastiche est une œuvre qui imite le style d'un artiste. Ce terme désigne un travail artistique s'inspirant directement, voire reprenant plus ou moins le contenu original d'une autre œuvre.

Un pastiche peut être fait en hommage, par jeu, exercice de style ou encore dans un but parodique. Qui dit pastiche dit donc modèle. Pour appréhender le travail et vu le temps imparti, l'atelier s'appuiera sur trois modèles (le canon, le landler, le menuet y inclus l'usage du *partimento*) mais ceux-ci peuvent évidemment s'étendre à toutes les époques, à tous les styles et à tous les compositeurs.

Les participants aux ateliers sont généralement des musiciens, mais pas exclusivement. Les claviéristes ne constituent pas la majorité des présents même si l'usage du clavier est nécessaire pour une bonne partie de la séance. Toutefois, le chant, l'écriture et l'enregistrement sont des outils didactiques qui permettent à tout un chacun de participer à ce type de démarches. Le partage d'expériences est verbal, appuyé par l'écoute critique et analytique de diverses présentations.

Deux sessions d'atelier ont été programmées durant la journée du GRiAM et le compte rendu suivant intègre l'ensemble des éléments abordés, sans nécessairement rappor-

ter à quelle session ils appartiennent, ceci afin de bénéficier d'une présentation et d'une lecture plus fluide.

### Les séances

#### A. LE CANON

L'étude des canons permet d'utiliser la voix et d'un premier temps, d'approcher l'accord de tonique sous sa forme initiale puis avec un usage de la figuration entre les notes de l'accord (par exemple : *Frère Jacques*). Ceci étant installé, un deuxième temps se consacre à examiner l'alternance entre une tension (l'accord de dominante) et d'une détente (l'accord de tonique), ce qui suppose aussi une gestion de la phrase (où se place et où placer la tension).

#### B. LE LÄNDLER

Une fois initiée la compréhension des deux accords, de leur possible placement dans la phrase et des figurations qui peuvent orner les notes des accords, il est envisageable d'élaborer un discours sur base d'une structure courte. Les ländler offrent un terrain d'étude privilégié, car le matériau utilisé est réduit. Il permet de se consacrer, d'une part au développement de la ligne mélodique, et, d'autre part, à l'accompagnement. Ce dernier peut être élaboré en fonction du caractère, des effets recherchés et du style de la pièce voire d'un compositeur. C'est évidemment l'occasion de tester et de comprendre les aspects cadentiels – leur disposition rythmique et respiratoire – les éléments participants à la cohérence d'une phrase, les relations créant l'unité du discours (relation entre les phrases, relation avec l'accompagnement). Les ländler permettent ainsi de comprendre comment les motifs sont utilisés, sont différenciés ou sont créés pour rendre intéressante la narration musicale ; voire, lorsqu'on saisit le processus de construction, mettre en évidence les surprises ou les aspects originaux qui dérogent au plan « traditionnel » et ceci tant aux niveaux mélodique que harmonique. Les ländler de Schubert offrent ainsi une foison d'exemples où se coordonnent des dispositions originales montrant la diversité de rendus possibles au départ d'éléments somme toute réduits (deux accords, la structure AABB, la carrure d'une phrase, la figuration). D'ailleurs, il est tout à fait possible de « réduire » le ländler à ses éléments structurels les plus simples où n'apparaîtraient plus que la grille harmonique et le squelette mélodique – avec sa rythmique – uniquement composée des notes d'accord, comme le montre l'exemple

ci-dessous. Sur base de la réduction mélodique (dernière ligne) ou d'une réduction plus étoffée (système au centre), les élèves peuvent s'entraîner à écrire ou improviser différentes réalisations et comparer leurs versions à celle de Schubert. (Fig.1)

L'atelier s'est ensuite consacré à faire le même travail au départ du *Ländler* D 378/2.

### C) LE PARTIMENTO – LE MENUET

Les bases exposées précédemment peuvent s'introduire dans un cadre nouveau de « formules » d'enchaînements harmoniques. Le *partimento* propose à cet égard une méthodologie permettant de générer des suites d'accords (des « formules ») desquelles des « squelettes mélodiques » peuvent être déduits. Parmi les nombreuses possibilités de

Figure 1 — Schubert, Franz - *Ländler* D 659/2

Figure 2

Figure 3 — Mozart, Wolfgang Amadeus, Menuet en sol majeur KV 1°

formules mélodico-harmoniques, sont abordées celles permettant de démarrer la première partie d'un menuet (les 4 premières mesures – a et b à l'exemple II), de la terminer au ton de la dominante (les 4 mesures suivantes – c et d), ainsi que celles pouvant servir d'amorce à la seconde partie (amorce destinée à ramener le ton principal avant de conclure le menuet e et f). (Fig.2)

Sous le texte original du menuet de jeunesse KV1° de Mozart (exemple 3) une réécriture harmonique a été réalisée pour les mesures 1 à 4 et 9 à 12. Celle-ci montre clairement des « formules » que le *partimento* enseigne. Du reste, Mozart utilise ici (mesures 9 à 12) la marche harmonique proposée à la lettre e de l'exemple 2 – marche qui, dans le jargon du *partimento*, est connue sous le nom de « fonte ». (Fig.3)

Dans le même ordre d'idée que le travail réalisé avec le canon, puis avec le *ländler*, l'étude des grilles d'enchaînement des accords issues de quelques modèles simples du *partimento* permettent, au départ d'un matériau connu et entraîné, d'élaborer un discours de plus en plus complexe. Une première étape peut consister en un travail à deux voix (le dessus et le dessous qui doivent laisser transparaître l'harmonie sous-entendue), avant d'aller plus loin dans une

réalisation ornementée au clavier. Ainsi, dans l'exemple suivant, on retrouve différentes formules du *partimento*, écrites à deux voix. (Fig.4a) La réalisation qui suit cet exemple montre déjà la richesse du travail mélodique, de la cohérence des idées développées ainsi que la diversité de la basse qui balance rythmiquement la mélodie en renforçant le sentiment tonal (cadences). (Fig.4b)

Enfin, l'atelier se conclut par un menuet du tout jeune Mozart où, à nouveau, au départ des formules précédentes, simples et issues de la plus pure tradition du *partimento*, toujours présentées à deux voix, on découvre jusqu'à quel point la finition et les détails apportent des subtilités dans l'élaboration du discours. (Fig.6)

M. Rens a invité – et le lecteur peut évidemment suivre la même démarche – les participants à improviser une mélodie et à façonner un accompagnement sur la grille précédente. (Fig.5) En comparant les réalisations individuelles des participants avec le menuet de Mozart (le lecteur peut aussi s'y essayer), on peut voir le degré de finesse et de raffinement auquel il est permis d'aboutir. Cette perception – et l'analyse qui en résulte – sont eux aussi des éléments essentiels qui appuient, lors de l'interprétation, le rendu du texte et la manière dont se déploie la musique.

Figure 4a — Réduction à deux voix

Figure 4a shows a musical score for a reduction to two voices. It consists of two systems of grand staff notation (treble and bass clefs). The first system shows a melody in the treble clef and a bass line in the bass clef. The second system, starting at measure 9, continues the melody and bass line with some melodic ornamentation in the treble part.

Figure 4b — Réalisations à deux ou trois voix

Figure 4b shows four systems of musical notation, each a grand staff (treble and bass clefs). The first two systems show a more complex texture with multiple voices in both hands. The last two systems, starting at measure 9, show a different realization with more active bass lines and melodic lines in the treble.

Figure 5

The musical score for Figure 5 is presented in two systems. The first system consists of two staves (treble and bass clef) in 3/4 time. The first four measures are labeled 'Installation du ton' and feature a sequence of whole notes: C4, D4, E4, F4 in the treble and F3, G3, A3, B3 in the bass. The next four measures are labeled 'Modulation à la dominante' and feature: G4, A4, B4, C5 in the treble and C4, D4, E4, F4 in the bass. The final two measures are labeled 'Cadence' and feature: E4, D4, C4 in the treble and G3, F3, E3 in the bass. The second system also consists of two staves. The first four measures are labeled 'Marche' and feature: G4, A4, B4, C5 in the treble and G3, F3, E3, D3 in the bass. The next four measures are labeled 'Conclusion' and feature: C5, B4, A4, G4 in the treble and G3, F3, E3, D3 in the bass. The final two measures are labeled 'Cadence' and feature: G4, F4, E4 in the treble and G3, F3, E3 in the bass. The piece concludes with a double bar line.

Figure 6 — Mozart, Wolfgang Amadeus, Menuet en do majeur K 6

The musical score for Figure 6 is presented in two systems. The first system consists of two staves (treble and bass clef) in 3/4 time. The treble staff contains a melody of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The bass staff contains a simple accompaniment of eighth notes: C3, G2, F2, E2, D2, C2, G1, F1, E1, D1, C1, G1, F1, E1, D1, C1. The second system also consists of two staves. The treble staff contains a melody of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The bass staff contains a simple accompaniment of eighth notes: C3, G2, F2, E2, D2, C2, G1, F1, E1, D1, C1, G1, F1, E1, D1, C1. The piece concludes with a double bar line.



**Jean-Marie Rens** fait ses études au Conservatoire royal de Bruxelles où il obtient entre autres un Premier prix d'harmonie et de fugue dans la classe de Jean-Claude Baertsoen et 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 Messiaen, Boulez et Takemitsu. Plusieurs de ses œuvres ont été commandées et créées par des solistes et des ensembles tels que Musiques Nouvelles, l'Orchestre de la RTBF, l'Orchestre Philharmonique Royal de Liège, Georges Deppe, Philippe Raskin, Pascale Simon, Voices of Europe, l'Orchestre National de Belgique, le Choeur Mondial des Jeunes, le NEC (Nouvel Ensemble Contemporain — Suisse), Oxalis, Het Collectief... Directeur honoraire de l'Académie de Saint-Gilles, il reste professeur d'analyse au Conservatoire royal de Liège et est conférencier à ARTS<sup>2</sup> – Conservatoire royal de Mons. Il a également enseigné l'analyse et l'écriture au CeFEdeM Île de France. Il a donné de nombreuses conférences et publié plusieurs articles et plus particulièrement pour la Société Belge d'Analyse Musicale dont il a été, de nombreuses années, le vice-président. Stravinsky, Bartók, Boulez et Ligeti sont quelques-uns des compositeurs qui ont marqué son travail. Il doit aux deux premiers Maîtres une volonté d'organisation de la forme de manière très rigoureuse. À Boulez il doit plus particulièrement le travail sur la manipulation des hauteurs et des durées dans « l'esprit » du sérialisme. Ligeti quant à lui a été déterminant dans le domaine de sa réflexion sur la perception du temps dans le discours musical.

## Ateliers Bouche à Oreille (BàO) d'Éric Leleux et Marc Maréchal

# Faire de la musique collectivement et sans partition

Compte rendu par *Alain Lammé* (ex-Conseiller pédagogique à l'Université libre de Bruxelles et membre du GRiAM) et *Céline Degreef* (Professeure de psychopédagogie à ARTS<sup>2</sup> et membre du GRiAM).

### Le contexte des ateliers BàO

Une démarche de formation fondée sur l'oralité s'est progressivement fait connaître sous la dénomination *Bouche à Oreille*<sup>1</sup>. Elle est apparue aux organisateurs de la Journée 2018 du GRiAM comme une illustration appropriée de l'une des facettes que peut prendre l'imitation dans l'enseignement et l'apprentissage de la musique.

Voici comment elle était présentée dans le programme détaillé de la Journée.

*L'apprentissage musical d'oreille n'a pas vraiment sa place dans notre réseau d'enseignement. Pourtant, cette façon de faire est largement majoritaire de par le monde, et pas seulement pour les musiques populaires. Depuis près de 20 ans, préférentiellement ou en parallèle à l'apprentissage par la lecture, le BàO s'est développé dans quelques académies et semble y faire valoir certains atouts pédagogiques. L'atelier proposé aujourd'hui – instrument en main – s'efforcera surtout de donner un aperçu de l'activité BàO en ensemble instrumental. Mais certains aspects de cette activité se révéleront sans doute exploitables aux cours d'instrument et de formation musicale.*<sup>2</sup>

Ce thème pouvait être attractif tant pour le musicien que pour l'enseignant de la musique, quels que fussent sa spécialité et son niveau de formation. Une séance d'initia-

tion à la démarche *BàO* supposait cependant de limiter suffisamment l'effectif du groupe pour permettre à chaque inscrit d'y participer activement, et pour obtenir en fin de séance une prestation collective probante. Par ailleurs, pour des raisons de programmation, la durée des ateliers était réduite à une heure trente. Pour toutes ces raisons, deux groupes *BàO* en parallèle ont été proposés tant le matin que l'après-midi. Lors de son inscription à l'une des quatre sessions le participant était invité à indiquer l'instrument qu'il pouvait apporter.

L'animation a été confiée à deux formateurs porteurs de la démarche *BàO* depuis de longues années : Marc Maréchal, directeur de l'Académie d'Éghezée, initiateur des ateliers BàO en académie et professeur de Formation Musicale à l'IMEP

Deux observateurs, auteurs du présent compte rendu, ont assisté chacun à deux sessions de l'atelier.

### La démarche BàO observée

Le compte rendu qui suit tente de refléter les caractéristiques générales comparables des quatre sessions et de leur déroulement.

#### CARACTÉRISTIQUES DES GROUPES

Le tableau suivant présente la composition des groupes, leurs instruments et l'air travaillé.

	Sessions du matin		Sessions de l'après-midi	
	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
<b>Animateur</b>	Marc Maréchal	Éric Leleux	Marc Maréchal	Éric Leleux
<b>Supports de présentation du morceau</b>	Mélodica Piano	Piano piccolo	Mélodica Piano	Enregistrement* Piano
<b>Participants et instruments</b>	Clarinette (1) Piano (2) Trompette (1) Accordéon (2)	Guitare (2) Clarinette (2) Chanteur (1) Flûte (2) Violon (1) Violoncelle (1) Piano (1) Traverso (1)	Saxophone (3) Flûte (1) Guitare (1) Piano (2) Flûte traversière (1) Accordéon (1)	Flûtes (3) Guitare (2) Violoncelle (1) Piano (1)
<b>Effectifs</b>	6	11	9	7
<b>Air travaillé</b>	Mélodie turque	Chanson hongroise	Mélodie turque	Morceau irlandais
<b>Proposé par</b>	L'animateur	Une participante	L'animateur	L'animateur

(\*) L'enregistrement a été diffusé lors de la présentation du morceau.

1 Une présentation inédite de cette démarche est développée par Marc Maréchal dans le présent numéro d'Orphée Apprenti. (Apprendre la musique comme une langue. Plaidoyer pour le Bouche à Oreille)

2 Site ARTS<sup>2</sup> - Conservatoire royal de Mons, <https://www.artsauccarre.be/events/journee-du-griam-2018/>, 2018-08-17

La plupart des participants étaient des étudiants au conservatoire ; mais d'autres personnes, externes ou non à l'établissement organisateur, ont également pris part aux ateliers *BàO*.

### DÉROULEMENT GÉNÉRAL DE LA SÉANCE

Durant chacune des quatre sessions, un même déroulement général a été observé.

Dans une première phase, les participants ont tout d'abord été invités à se présenter brièvement notamment en indiquant leur spécialité musicale. Dans certains cas, le formateur a suggéré au participant un instrument de substitution: le piano présent dans la salle ou un instrument apporté par le formateur (Groupes 1 et 3). Par exemple, si deux pianistes faisaient partie du groupe, l'une d'entre elles s'est vu proposer de s'essayer à un petit accordéon. Dans les groupes 1 et 3 le formateur a exprimé en quelques mots le principe fondateur et la légitimation de la démarche *BàO*. Dans les groupes 2 et 4, le formateur l'a fait en fin de séance, au moment des questions.

Dans une deuxième phase, le formateur a fait découvrir l'air qui serait travaillé, les participants se retrouvant pour la plupart debout. Dans les groupes 1, 2 et 3 le morceau a été joué dans son entier par le formateur lui-même tandis que dans le groupe 4, il a été découvert via un enregistrement. Dans tous les cas le morceau choisi était de tradition orale.

Une troisième phase fut le travail proprement dit d'apprentissage, d'interprétation, d'essais et de montage des enchaînements. Le détail de cette phase est repris dans la partie suivante.

Dans une quatrième phase, le groupe a été invité à produire en continu enchaîné l'ensemble des parties qui avaient pu être travaillées, le formateur y prenant part le cas échéant pour assurer certaines liaisons. Ce moment fut parfois présenté comme un « mini concert » qui pourrait être presté devant public.

En fin de séance, un bref bilan collectif fut mené par l'animateur, avec une amorce de discussion en fonction du temps encore disponible; il a permis une appréciation du résultat obtenu, un retour au propre du *BàO*, et dans l'une ou l'autre des quatre sessions quelques questions des participants posées au formateur.

### CARACTÉRISTIQUES DIDACTIQUES DE LA TROISIÈME PHASE

Si, dans cette phase d'apprentissage, l'enchaînement et la durée des moments ont varié en fonction des instruments exploités, des compétences et attitudes des participants du

groupe, certaines constantes dans la conduite didactique ont pu ressortir.

L'absence de partition a mené à faire découvrir collectivement la structure de l'air de travail. Les deux formateurs l'ont ainsi fait écouter par partie, en incitant à chaque fois les participants à exprimer leurs impressions, en les questionnant sur les spécificités perçues et en suscitant les échanges. Cette forme dialoguée et ouverte aux perceptions individuelles s'est maintenue durant la suite des séances.

Une fois mis en place l'agencement du morceau, reconnues ses caractéristiques, et assurée sa mémorisation globale (donc non tout à fait précise), le formateur a amorcé une élaboration en commun du jeu. Elle s'est caractérisée, séquence après séquence, par une recherche de possibilités d'interprétation en fonction des instruments, des suggestions et des capacités des musiciens du groupe. L'empan des séquences a semblé déterminé selon les capacités de mémorisation estimées des participants.

L'animateur faisait alterner diverses activités : écouter, solfier, fredonner, battre la mesure, jouer tantôt individuellement tantôt par sous-groupes tantôt encore par l'ensemble. Il y participait lui-même.

À plusieurs reprises, pour avoir décelé une opportunité, une amélioration possible suite à une production d'un ou plusieurs participants, le formateur a pu proposer de tester différentes tentatives : un mode de jeu, un canon, un tui-lage, un bourdon, une signature rythmique, une cadence, un groupement d'instruments, une transition entre deux sous-parties.

Des moments de relance, avec suggestions ou non, interviennent : « Que pourrait-on introduire encore ? », « Un prélude ? », « Que pourrait-on faire pour enrichir [le jeu] structurellement ? », « Un moment d'improvisation ? ».

Des moments de respiration ont également été instaurés après un temps de tension particulier.

### OBJETS ÉVOQUÉS EN BILAN DE SÉANCE

Au terme des séances, différentes questions ont été posées indiquant l'intérêt des participants pour la démarche que la plupart venaient de vivre pour la première fois. Citons-en quelques-unes sans développer les réponses qui ont pu être apportées ou les amorces de discussions qu'elles ont suscitées.

- « Comment trouver les plages de temps requises dans les horaires en académie de musique ? »
- « Comment assurer une continuité du travail d'une séance à l'autre sans traces écrites en ne perdant pas les solutions trouvées ensemble ? »

- « Un passage à l'écrit peut-il intervenir ? Quand ? Comment ? »
- « À partir de quel niveau est-il opportun d'introduire le *BàO* ? »

Certains principes ou intérêts de la démarche *BàO* ont également été avancés.

Par un formateur

- « Il faut pour aboutir que tout le monde connaisse tout [ce qui a été monté en groupe] ; ainsi si un membre du groupe est absent à une séance ultérieure il peut être remplacé par un autre participant ; cela induit un aspect ludique possible et donc soutient la motivation. »
- « La musique traditionnelle se prête bien à la démarche. »
- « Au début c'est moi qui apporte beaucoup ; à la fin ce sont les élèves qui me montrent ». « Cela contribue à les rendre plus autonomes ».
- « Un temps de conception individuelle - mentalement - est nécessaire ».

Par un participant

- « On n'a pas l'impression de travailler. »
- « Le professeur doit toujours donner quelque chose [à faire] à celui qui trouve toujours plus vite. »
- « On peut tout de suite jouer. »



Passionné de musiques d'hier et d'aujourd'hui, les activités musicales d'**Éric Leleux** mêlent l'interprétation (ensemble ON, ensemble VIBRATIONS,...), la composition, les collaborations théâtrales et l'enseignement. Éric Leleux enseigne la flûte, l'écriture-analyse, la musique de chambre et les ateliers « Bouche à Oreille » à l'académie d'Auderghem (Bruxelles). Il collabore également avec l'Académie Internationale d'Été de Wallonie ainsi qu'avec le CECP pour les formations continuées.



**Marc Maréchal** a étudié la musique à l'IMEP (Namur) où, dans l'enseignement de Charles Koenig (clavecin) et de Jos Wutack (pédagogie musicale) il découvre avec bonheur une approche structurante et « universelle » des phénomènes musicaux, ainsi qu'au C.R.M. de Bruxelles. Il est directeur de l'académie d'Éghezée depuis 1985 et enseigne à l'IMEP depuis 2007 (F.M., Orchestre « Bouche à Oreille », Approche de l'Ethnomusicologie).

## Atelier d'Oswaldo Hernandez

# Apprendre à faire en faisant

*Compte rendu par Pascale Simon* (Flûtiste, professeur de flûte et de traverso à l'Académie de musique de Woluwé-Saint-Lambert et professeur de méthodologie spécialisée au conservatoire de Bruxelles.)



Un joyeux mélange d'enseignants confirmés et de jeunes étudiants pénètre dans la classe aménagée pour la circonstance et remplie d'une foule d'instruments amenés par Oswaldo Hernandez. Les participants, nombreux aux deux séances sont directement invités à se diriger vers un instrument: cajon ou cajita.

La musique démarre tout de suite: par imitation, simplement, Oswaldo Hernandez qui s'est placé de manière à être vu par tout le monde construit le rythme et décompose patiemment chaque geste.

Il s'agit bien ici de transmettre de manière vivante le patrimoine musical afro-péruvien dans son contexte historique. Car Oswaldo Hernandez aime aussi raconter ; il nous emmène à l'origine des rythmes et des instruments, au temps de la colonisation. Nous percevons l'amour qu'il porte à la culture latino-américaine et la passion qui l'anime lorsqu'il s'agit d'en parler ou de la transmettre. Il est question de musique, bien sûr, mais aussi d'humanité, de résilience, et surtout de l'importance de ce patrimoine musical et de sa place au cœur de la vie de tous les jours. Il faut savoir que dès l'âge de 19 ans, Oswaldo sillonne l'Amérique latine en commençant par son pays natal le Mexique, à la recherche d'instruments traditionnels qu'il ne tardera pas à maîtriser. Sa collection reflète l'histoire bouleversante du continent. Les instruments autochtones précolombiens côtoient ceux des africains déportés et des différentes générations de colons européens.

Ainsi, le **cajon** (14<sup>e</sup> siècle) est un instrument symbolique de la communauté noire péruvienne. Tout comme de nombreuses autres percussions d'Amérique latine, le cajon représente un substitut des tambours africains qui furent interdits aux esclaves emmenés vers le "nouveau monde". Les premiers cajons étaient des récipients en bois destinés à la cueillette des fruits ou encore des caisses de marchandises qui meublaient les cales des négriers.

Le **cajita** (ou petite sœur du cajon), d'origine péruvienne également, servait à récolter les fonds dans les églises.

L'imitation se poursuit et les participants sont capables assez rapidement de jouer deux combinaisons de **Festejo**, rythmes d'origine africaine transmis par les communautés créoles issues des quartiers d'esclaves de Lima.

Les 4 strates de ce rythme sont présentées à l'exemple 1.

Figure 1. — les 4 strates

Lorsque cette rythmique est jouée, elle est généralement inscrite dans une carrure de 4 mesures. Dans ce cas, la Cajita réalise une simple variation comme le montre le second exemple.

Figure 2. — Rythme inscrit dans une carrure

Oswaldo Hernandez accorde beaucoup de soin à la précision de la diction (organisation des mouvements main gauche- main droite) ainsi qu'à la technique des frappes et à la qualité d'émission des sons graves et aigus. Il nous encourage à nous écouter mais aussi à percevoir la polyrythmie qui se dégage de la combinaison des rythmes. Une foule de paramètres essentiels de la musique sont donc abordés et présents en permanence et ce, grâce au "faire ensemble" et à la répétition patiente jusqu'à l'obtention d'un résultat musical convaincant. Oswaldo évoque aussi évidemment le « groove », inhérent à ces rythmes et fait référence aux différences culturelles qui se marquent tout simplement dans la manière de bouger et de vivre ... Son

discours est encore plus limpide lorsqu'avec humour, il adopte une démarche chaloupée « à l'africaine », puis plus raide « à l'européenne ».

Oswaldo est attentif au groupe et veille à inclure chacun en fonction de ses dispositions et possibilités. Le cercle, lieu propice à la communication, à l'écoute et aux échanges invite à la coopération et à l'entraide. Dans le cercle, il ne s'agit pas de se confronter, mais de vivre une expérience collective qui sera peut-être ressentie différemment par chacun des participants.

Le temps d'une séance, nous avons appris à faire des choses que nous ne savions pas faire auparavant et ce en imitant et répétant les gestes d'Oswaldo. Nous avons aussi partagé et reçu l'énergie bienfaisante de ces rythmes afro-péruviens. Il semble bien qu'Oswaldo ait stimulé chez chacun de nous ce qu'en neurosciences, on nomme les trois grands créateurs de réseaux neuronaux indispensables à tout apprentissage, à savoir : l'imitation, l'émotion et la répétition.<sup>1</sup>

*« J'essaie toujours de faire ce que je ne sais pas faire, c'est ainsi que j'espère apprendre à le faire. »*

Pablo Picasso



Né à Ixmiquilpan-Hidalgo (Mexique) le 17 janvier 1964, **Oswaldo Hernandez** est percussionniste depuis 20 ans. Il a commencé avec les rythmes latino-américains et ensuite avec de l'Afro-Cubain. Basé à Bruxelles, il joue et enregistre avec de nombreuses formations (Ballet National du Mexique, Deep Forest, Carlos Dias, Rosa Brandão...). C'est le percussionniste le plus recherché de Bruxelles pour les sonorités latino-américaines. Il a étudié les musiques traditionnelles de différentes régions d'Amérique Latine d'Afrique et d'Europe ainsi que les différentes techniques de percussion indienne, africaine et latino-américaine lors de ses nombreux voyages, d'où il a rapporté une impressionnante collection d'instruments et d'enregistrements. Il a plus particulièrement étudié les musiques traditionnelles du Mexique au cours d'un long périple de trois ans. Il a été conseiller du Musée instrumental de Bruxelles pour la section latino-américaine.

<sup>1</sup> « Une foule de facteurs entrent en jeu dans la formation des réseaux neuronaux qui portent notre mémoire, donc notre conscience et notre identité. Mais trois d'entre eux comptent plus que les autres : l'imitation, l'émotion et la répétition... » page 138 et 139 - *Votre cerveau n'a pas fini de vous étonner* Entretiens avec Patrice Van Eersel - Editions Albin Michel - 2012

04

# Table ronde

Introduction et modérateur	<b>Alain Lammé (AL), ex-Conseiller pédagogique à l'Université libre de Bruxelles.</b>
Intervenants	<b>Manu Hermia (MH), Dirk Dehouck (DD), Marc Maréchal (MM) et des étudiant.e.s (Laurence Renson (LR), Élena Tortosa Lozano (ETL) et Tanghi Burlion (TB))</b>

**AL :** L'objectif de cette table ronde n'est pas de tirer des conclusions sur ce que sont les imitations, ou en quoi l'imitation est positive ou négative, mais de croiser des points de vue en fonction de certaines expériences d'enseignants et d'étudiants - certains d'entre eux ayant déjà une pratique d'enseignant.

Il y aura cinq interventions et ensuite deux vagues de questions (ou interventions) de la part du public, auxquelles nos intervenants réagiront en répondant ou en approfondissant certaines choses qui n'auront pas été abordées plus tôt.

Les intervenants sont Tanghi Burlion, étudiant en agrégation en théâtre à ARTS<sup>2</sup>; Laurence Renson, étudiante en chant à ARTS<sup>2</sup>; Élena Tortosa Lozano, étudiante en composition à ARTS<sup>2</sup>; Manu Hermia, jazzman et assistant dans la classe de saxophone et en ensemble au Conservatoire de Bruxelles; Marc Maréchal, directeur de l'Académie d'Éghezée et professeur de formation musicale à l'IMEP; Dirk Dehouck, plasticien et philosophe, professeur de philosophie qui débute cette table ronde en apportant un éclairage du point de vue du philosophe.

**DD :** J'aborderai la question du modèle, puis du mimétisme, de l'imitation, du modelage. La notion de modèle peut impliquer au moins trois choses. D'abord une réalité concrète : cela peut être le professeur mais cela peut être aussi l'œuvre, une norme et un principe d'action ou un principe de fabrication. Avoir un modèle à l'esprit et ensuite le fabriquer. Un principe d'action, cela peut être aussi un principe d'action pédagogique qu'on peut essayer de repérer dans l'histoire mais avant cela, en voici quelques scènes fantasmagoriques.

La première serait la *scène de la rationalité*. J'entendais que, dans les académies, on passe par le solfège avant de pouvoir toucher un instrument. On trouve aussi dans le domaine des arts plastiques cette forme d'apprendre d'abord toute une série d'éléments rudimentaires, le b.a.-ba, pour ensuite construire quelque chose de l'ordre d'une activité créatrice. À cette scène, on pourrait ajouter la *scène du sentir* qui favorise davantage la manipulation, l'ex-

périmentation avant même de passer par des mécanismes de compréhension. Il y a aussi une *scène mimétique*, dont on peut situer l'origine chez Rousseau (par exemple, reproduire un geste, observer une chose). Sur la question de la différence entre imitation et reproduction, Arthur Efland, a essayé de repérer quatre grands modèles mimétiques dont le critère d'évaluation devient celui de l'adéquation entre ce qui est produit et le modèle de référence.

Qu'est ce qui fait office de modèle ? Le professeur ? L'œuvre ? A titre un peu provocateur, je défendrai la thèse philosophique qu'il n'y a que l'œuvre qui éduque. Il n'y a que l'œuvre qui vraiment fasse fonction pédagogique. L'artiste ou le professeur n'en est qu'un intermédiaire. Alors, en quel sens l'œuvre serait-elle, seule, à justement « faire œuvre » éducative ? Il me semble que l'artiste ou le professeur propose une *modalité* de l'imitation (un « fais comme ») alors que l'œuvre suscite un désir mimétique (pas un « fais comme » mais un « fais-en autant »). C'est abstrait mais on peut essayer de travailler cela avec les étudiants et surtout avec les enseignants. Cela ouvre à la compréhension de l'œuvre comme modèle, comme norme à reproduire ou à interpréter en musique, comme un appel auquel il s'agit de répondre. Ainsi, sur la triade « mimétisme, modelage et imitation », je voudrais proposer une autre triade « modèle, référence et exemple » qui déclinerait l'imitation qui serait la singerie, puis l'imitation exacte et enfin l'imitation jalouse, davantage rémunératrice.

**AL :** Selon vous, Marc Maréchal, qui est imité ? Est-ce l'enseignant, est-ce l'œuvre ?

**MM :** Je prends le plan pragmatique de mon métier de directeur d'académie qui m'oblige à définir une mission et à essayer de la rendre efficace. Une mission qui est le mélange de respect de lois et, en même temps, de mes propres valeurs. Mes valeurs, en termes d'apprentissage artistique, c'est de dire : nous sommes au début de l'apprentissage musical, l'académie n'est pas le Conservatoire et je dois réfléchir au fait que tout le monde ne restera pas jusqu'à la fin de la formation. Donc, je dois, le plus rapidement possible, définir un certain nombre d'aptitudes que les élèves pourront déployer en mon absence. À ce niveau, j'établis un constat qui ne me satisfait pas totalement car, rapidement, je constate que quelque chose ne fonctionne pas du tout par rapport à ce que j'attends : le manque de polyvalence. Cette espèce d'attitude un peu inhibée que montraient beaucoup d'élèves dans des situations qui ne sont pas celles que l'on cultive entre les murs d'une académie. Un exemple : comment se fait-il qu'un élève ayant étudié dix ans d'instrument, dans certaines conditions, sur-

tout quand il est pris par surprise, ne peut pas réaliser des choses très simples par rapport au langage qu'il a travaillé ? Pourquoi ne peut-il pas faire ce que d'autres amateurs autodidactes font spontanément et sans se poser de question ? J'ai essayé de trouver une réponse et je me suis tourné vers l'observation de deux choses (et ce n'est pas moi qui les ai inventées). D'abord, comment peut-on apprendre un langage que l'on ne connaît pas encore ? L'exemple de la langue maternelle m'a frappé directement. Ensuite, comment se débrouille-t-on dans les cultures musicales qui ne sont pas académiques ou latines (Nicolas Meeùs a parlé de solfège comme d'un produit latin, en grande partie) pour apprendre la musique sans les carences que j'ai citées ?

Ce qui m'a frappé, en premier lieu, c'est la similitude qu'il y a entre l'apprentissage de la langue maternelle et l'apprentissage de la musique dans d'autres cultures que la nôtre. Deux choses sont communes. L'existence de phases préalables : un enfant qui sort du berceau est en immersion, il y a une reproduction de mots, après il y a une imitation, il va former des phrases et puis il y a l'expression spontanée. L'enfant va disposer des éléments assimilés pour exprimer des choses de plus en plus précises et quand tout cela est en place, il commence à conceptualiser, à décoder, à écrire *etc.* Sans aller jusqu'à l'écriture, dans l'apprentissage musical des musiques traditionnelles, ces mêmes trois premières phases existent ; il y a un environnement cohérent : l'imprégnation est importante. Très souvent, la pratique n'est pas spécialisée, c'est une pratique généralisée et communautaire de la musique. Voyez comment on apprend les polyphonies (complexes) chez les Pygmées : l'imprégnation est immédiate et très importante. Donc, par rapport aux carences, dans notre système, on est arrivé à accepter d'apprendre la musique en gommant ces trois premières phases. Vous me répondez que l'imprégnation peut avoir lieu avant que les enfants n'arrivent à l'académie. Mais, aujourd'hui, elle n'est pas la même que du temps où le langage était unique, où on le pratiquait passivement et de manière récurrente en chantant. Les pratiques vocales ont, en grande partie, disparu. De plus, le langage environnant a explosé. À la radio, j'entends toutes sortes de musiques. Donc, la première phase d'imprégnation est difficile à réaliser, les suivantes ne vont pas non plus. Ce qui implique qu'on ne sait plus prendre des éléments pour les reproduire ou pour constituer des choses qui ont un sens. On conceptualise directement en attaquant l'apprentissage par la lecture. C'est contradictoire : d'un côté, ceux qui savent ne font pas et, de l'autre, ceux qui font ne savent pas. Entre les deux, je me dis qu'il y a quelque chose à développer. C'est le point de départ : imaginer qu'en travaillant de manière spontanée, naturelle, comme pour la langue maternelle ou

dans les peuplades qui apprennent la musique de manière orale, il y a peut-être moyen de reconstituer les bases élémentaires. C'est remettre en place le travail d'oreille. Pourquoi ? D'abord, parce que la musique est destinée à l'oreille et parce que l'apprentissage par la lecture risque d'occulter les pouvoirs de l'oreille. Mais, plus important, dès le début, avec l'oreille, on peut manipuler très rapidement. La manipulation c'est transposer, c'est essayer les canons, c'est faire des tas de choses pour s'approprier des éléments très simples de langage, comme on l'a fait dans l'atelier *BàO*. Mais, le but n'est pas là. Le but est que, lorsque je m'approprie, je n'ai plus peur de faire. Car le problème est que la relation qu'on a face à la complexité du chef-d'œuvre est très difficile pour commencer à acquérir des attitudes de familiarité à la musique.

**AL :** Manu Hermia puis Laurence Renson, des liens avec ce qui vient d'être dit ?

**MH :** J'ai suivi un cursus classique à la clarinette de 7 à 18 ans puis à l'adolescence, je me suis passionné pour le jazz que j'ai commencé à apprendre tout seul, avant d'aller au Conservatoire et aux États-Unis. Quelques années plus tard, je me suis retrouvé en Inde. J'ai entendu la flûte indienne de Bansurî qui m'a saisi l'âme et je me suis mis à prendre quelques cours là-bas. Ce fut une expérience didactique stupéfiante avec un professeur chevronné, à Delhi. J'entrais et il me disait : « bonjour, asseyez-vous ». Ensuite pendant une heure, plus un seul mot échangé. Il prenait sa flûte, jouait et s'arrêtait après une phrase. Je devais faire la même chose, alors je répétais. Si c'était bien imité, il passait à une autre phrase. Si ce ne l'était pas, il ne disait rien et rejouait la même phrase. Après une heure ou plus, c'est tout un développement dans le râga qui avait été joué. Et j'étais sensé avoir saisi, par moi-même, quelles étaient les notes de ce râga, quelles étaient les règles de développement *etc.* Donc, de A à Z, c'était un apprentissage en faisant et en imitant. Cela n'empêchait pas quelques questions, après. On pouvait en parler mais pas trop. J'ai étudié ainsi durant plusieurs années mais il faut savoir que les Indiens n'étudient pas pendant cinq ans, comme au Conservatoire, ils y consacrent toute leur vie ; un chemin de vie qui a disparu chez nous.

Comment trouver un juste milieu entre ce qui est théorique, raisonné et ce qui est ressenti ? Le jazz est né d'une tradition orale mais qu'on enseigne de nos jours avec un académisme en permanence remis en question car l'importance de la tradition orale n'est absolument pas négligeable. On a des musiques très complexes que les gens abordent sans en mesurer la complexité parce qu'ils y entrent par le

faire. C'est l'inverse d'apprendre la musique en suivant d'abord une année de solfège pour souffler dans le bec d'une clarinette pendant un an. Or, les enfants de six ans sont dans le ressenti, dans le faire, puis il y a l'écrit. Une petite anecdote : Lévi-Strauss a vécu dans un village au Brésil où il a été le premier à écrire et à lire. Après quelques mois, le chef du village se mettait souvent à côté de lui avec un livre qu'il tenait parfois à l'endroit, parfois à l'envers, simplement pour faire croire aux autres membres du village que lui aussi savait lire. Parce qu'il y a dans l'écriture, une forme de supériorité psychologique par rapport à l'oral. N'est-ce pas donner l'impression que notre musique serait supérieure aux autres alors qu'il y a en Afrique des polyrythmies bien plus complexes que ce que nous avons pu faire ? Alors qu'en Inde, même si la tradition est orale, il y a trois millions de compositions ? Je me demande si nous ne devrions pas sortir de ce schéma pour remettre en question notre pédagogie et la façon de transmettre la musique.

**LR :** Je viens d'une famille de musiciens et de danseurs amateurs. Depuis toute petite, j'ai entendu chanter, j'ai vu mes parents danser, la musique faisait naturellement partie de ma vie. À six ans, je suis entrée dans un chœur où tout se faisait par imitation, par cœur. Ce sont des choses que j'ai retenues ; je connais encore les chansons que j'avais apprises il y a une trentaine d'années. Ce week-end, j'animais un stage de danse chantée et le groupe était très hétéroclite : certaines personnes ne savaient pas danser, d'autres ne savaient pas chanter. On faisait des danses, des mazurkas, des bourrées et des chants du répertoire européen, wallon, français. On apprenait des chansons strophiques où il y a beaucoup de texte. On commence, je chante, ils répètent, je chante, ils répètent et après un moment, certaines personnes demandent les partitions. Mais, cette fois-ci, non, il y avait une personne aveugle. Nous nous sommes tous mis à sa place, à son rythme. Nous nous sommes aperçus que puisqu'elle pouvait le faire, il n'y avait aucune raison que nous ne le puissions pas. Très vite, on s'aperçoit que la force du groupe fonctionne. En fin de compte, tous ont réussi à tout chanter et la personne aveugle qui pensait qu'elle ne pourrait pas danser a quasiment tout dansé. C'était un répertoire folklorique, donc de tradition orale. Des danses destinées à toute la communauté lors des fêtes de village. On s'aperçoit qu'au sein d'un petit groupe on réussit à transcender tous les obstacles qu'on s'était mis, sans doute de façon mentale.

**AL :** Les mots « reproduction », « retenir » sont revenus alors que notre thème de la journée est « imitation ». Est-ce qu'on parle de la même chose Tanghi Burlion ?

**TB :** Je rejoins ce que Manu Hermia disait. C'est très intéressant cette question de l'imitation dans l'apprentissage de la musique en Inde parce que je pratique notamment l'aïkido où, comme dans tous les arts martiaux traditionnels, il n'y a jamais d'explication. Le maître montre et l'élève reproduit et on recommence. Je pratique aussi la jonglerie qui se rapproche plus des questions musicales parce qu'on parle « d'instruments de jonglerie », il y a la manipulation de l'objet avec « le doigté », « le geste juste ». Est-ce une question de technique ? Et à partir de quel moment le geste que j'effectue devient un geste artistique ? Expliquer les techniques est, me semble-t-il, quelque chose de très récent.

En théâtre, on évolue dans un autre monde. Un professeur insatisfait de ce que je donnais, de la manière dont je le disais, s'emporte et dit la phrase comme elle voulait l'entendre (parce qu'elle est comédienne). A partir de là, il n'est possible de rien d'autre que de reproduire et d'imiter la manière dont cela nous a été donné. C'est une frustration. On se demande : quel est mon apport là-dedans si la seule manière pour que mon maître soit satisfait c'est de reproduire ce qu'il me montre, c'est de l'imiter ? Se pose la question du modèle. Les élèves ont besoin d'entendre comment cela doit être dit. Mais quel est le résultat attendu et par rapport à quel modèle ? L'œuvre, le professeur ? Et surtout qu'est-ce qu'on imite ? Parce qu'au théâtre, je ne sais pas ce que cela fait d'être amoureux d'une femme dont j'aurais tué le père ou d'être amoureux de l'homme qui a tué mon père. Je ne peux que supposer. Alors, il y a différentes manières de voir les choses pour concevoir une production artistique différente.

**AL :** Les interventions du public seront regroupées pour que nos interlocuteurs puissent réagir.

**Public :** Je voudrais revenir sur ce problème d'imitation. J'entends que le dernier intervenant a mal supporté qu'un professeur lui dise comment il fallait dire les choses et puis, juste après, il se demande quelles sont les choses à imiter : le professeur ou l'œuvre ? Mais est-ce le débat à susciter ? Pour telle personne, à un moment, dans sa formation de comédien, la façon dont une phrase théâtrale a été dite aura été signifiante et elle se dit « ah, c'est comme ça ». Un autre jour, quand on veut qu'elle soit dite « comme ça », ça ne correspond pas. C'est là que la relation pédagogique doit rester très ouverte et à l'écoute afin de ne pas imposer une façon de dire à un moment où l'étudiant n'en a pas besoin. Je suis musicien. Depuis des années, je fais de la déclamation baroque sans avoir suivi le moindre cours. La seule chose qui me guide, c'est l'effet que fait ma déclamation sur les

gens. Je sens très vite, quand je suis devant eux, si je suis fou ou si ma façon de dire les choses porte, surtout quand ce sont des enfants. C'est la piste que j'ai envie de lancer.

**Public :** Je trouve que, l'important, c'est que le professeur n'impose pas. Même si c'est une bonne idée, le professeur doit être attentif à ce que cela reste dans la manière de faire de l'élève pour qu'il puisse l'adapter à sa propre manière de fonctionner. Donc, cela dépend de la communication non verbale du professeur. Si le professeur impose quelque chose, l'élève peut se sentir agressé d'être « imposé » alors que s'il suggère cela peut mieux passer.

**Public :** En rapport avec le poids des chefs-d'œuvre, je voulais avoir votre avis sur la manière dont cela peut peser dans la création.

**MH :** Il convient de différencier deux cas. Il y a une différence à faire entre la personnalité artistique et la personnalité pédagogique du professeur. L'imitation en tant que telle n'est pas en jeu ici. L'imitation est un outil qui va de pair avec l'analyse. C'est un processus continu où on fait comme ceci, comme cela et après, ça appartient à tout le monde. L'élève peut y trouver différentes façons de faire et puis, après, il choisit sa voie.

**MM :** Sur la question du poids des chefs-d'œuvre, c'est complexe. Par nature, un chef-d'œuvre devrait stimuler. Or, je remarque qu'il a plutôt tendance à inhiber. Un, en général - souvent en musique savante - il y a la complexité. La complexité vient directement dans l'apprentissage. Contrairement à l'apprentissage naturel de la musique chez certaines ethnies et contrairement à l'apprentissage de la langue maternelle, j'ai directement une confrontation avec quelque chose de haut niveau. Une invention à deux voix de Bach, pour le cerveau, c'est vraiment quelque chose de terrible, ne parlons pas de trois voix. Or, assez vite, un gamin va être confronté à cette obligation d'assimiler ce style de performance. C'est ce que j'appelle l'installation inconsciente - dont nous sommes les instigateurs - d'un complexe d'infériorité. Deuxième facteur, une forme de sacralisation du chef-d'œuvre. Ce qui fait que cela a un poids et que ce n'est pas un stimulant, c'est que comme c'est sacralisé, on n'y touche pas, on le respecte à 100% dans son intégrité textuelle. Donc, il n'y a pas de saisissement de ce chef-d'œuvre pour en faire autre chose. Pas de pastiche, pas d'arrangement, pas de dérangement, pas toutes ces choses qui sont peut-être de l'ordre du sacrilège pour certains mais qui sont diablement formatrices. Par exemple, une forme d'iconoclasme, c'est prendre quelque chose, le triturer dans

tous les sens, en changer l'échelle, en changer la mesure. Pourtant, toutes ces choses, sont du même ordre qu'un enfant qui joue avec de la plasticine. C'est faire quelque chose d'autre avec quelque chose qui préexiste. Cela implique qu'on passe par la compréhension de la cohérence première de l'œuvre. Si je veux triturer *Ah vous dirais-je maman*, je dois d'abord comprendre comment c'est fait. Or, c'est un travail qui n'est pas fait parce qu'on est dans une logique de progrès rapide, à peine terminé *Ah vous dirais-je maman*, on va faire autre chose.

Je connais un professeur qui a cette attitude merveilleuse ; quand le morceau est connu, elle dit : « Que va-t-on faire avec ça ? ». Voilà une manière d'enlever le poids. C'est-à-dire de permettre le tutoiement du chef-d'œuvre. Alors, cela permet de développer une attitude et c'est là que l'imitation d'un modèle intervient et, le modèle, c'est le prof. C'est-à-dire qu'à partir du moment où le prof, sans devoir l'expliquer, n'arrête pas de triturer un matériau musical et qu'il prend du temps avec l'élève pour le faire, du temps pour l'inciter à le faire, inutile de dire pourquoi on le fait, on le fait. A partir du moment où on le fait avec les élèves, fatalement, ils installent une attitude qui est celle de cette liberté qu'on a de disposer, de manipuler. Donc, quand je parle d'imitation, les élèves vont reproduire les choses d'oreille, mais quand la matière originale est apprise, ce qu'ils vont imiter c'est mon attitude d'extrême liberté, si possible imaginative. C'est cela l'imitation d'une attitude, ce que malheureusement la stricte tradition spécialisée du décodage suivie de l'interprétation, aussi créative qu'elle soit, fatalement ne permet pas. La proposition du *BàO* est de remettre les choses à leur place. C'est simplement cela. Je peux évaluer le résultat, non pas par un examen car je n'en fais pas, mais parce que je vois dans la presse locale qu'ils ne m'ont pas demandé pour aller jouer là ou là. Au cours, à partir de la deuxième ou troisième année, les élèves connaissent tous les éléments du discours : la basse, le contrechant, l'accompagnement rythmique. Alors, on fait le jeu. On tire un numéro dans un chapeau, les élèves vont dans une classe à trois ou quatre. Je leur donne vingt minutes et je leur demande de me donner leur version du morceau. Cela se passe très naturellement : c'est un défi où on essaie d'être plus original que le groupe voisin. Ces jeux sont bien plus que des jeux car je sais qu'après, les élèves continueront. Nous ne sommes pas dans la course d'un programme. On est ailleurs. Et ce n'est pas exclusif car ça n'empêche pas pour autant de travailler une œuvre de manière classique ou académique.

**DD :** Je vais paraître un peu provocateur mais, peut-être, n'est-ce qu'un problème de musicien ? Je le dis sincèrement

car je ne sais pas. J'ai l'impression que, dans le désir d'égaliser une œuvre, on évoque la notion de chef-d'œuvre. Comme si le désir d'égaliser une œuvre devait être préparée en amont par une série de petites productions ou reproductions ; comme si on devait travailler par petits pas pour ensuite construire quelque chose. J'ai l'impression que ce qui est en jeu, dans l'enseignement, c'est de susciter un désir chez l'élève. Désir d'apprendre et puis, effectivement, ensuite un désir d'imitation, mais une imitation que j'appelle tout à l'heure « jalouse », quelque part émulative. Une imitation créatrice mais pas une imitation reproductrice. En tant qu'enseignant, comment on suscite ce désir-là ? Est-ce que c'est en travaillant, en décomposant un chef-d'œuvre, en lui coupant sa puissance émulative ? Ou faut-il envisager que tout modèle devrait avoir à la fois une fonction heuristique parce qu'il fait découvrir ? À l'atelier sur le pastiche, ce qui me frappait c'est que le modèle avait une fonction. Une fonction heuristique : on a découpé dans certaines œuvres parce que cela s'inscrivait dans une logique de variations dans une complexité plus grande. Il y avait aussi une fonction didactique parce que cela nous montrait comment faire. Et puis, je dirais qu'il faudrait aussi une fonction émulative. Peut-être qu'un modèle devrait idéalement combiner ces trois fonctions-là.

**Public :** Je voudrais insister sur cette démarche de manipuler, détruire, démonter une œuvre pour la remonter après. C'est un des grands moyens de connaître la musique. C'est aussi un moyen de la désacraliser. En tout cas, l'idée de la manipulation de ce matériau est essentielle dans l'apprentissage et cela dès le début. La deuxième remarque, c'est par rapport à cette idée du modèle à imiter par jalousie. Jalousie, dans le sens où j'ai envie de faire comme ça et cela crée évidemment - et tout le monde a bien connu ça - l'émulation. Cela arrive tellement souvent après avoir écouté un concert qu'il y a deux attitudes. Soit, j'arrête de faire du piano. Ou je suis tellement touché que je n'ai qu'une seule envie, celle d'aller travailler. L'émulation me donne envie d'aller plus loin et de travailler véritablement.

**Public :** Il y a cette réflexion qui me vient à l'esprit, c'est que notre pratique musicale de musique écrite est une pratique musicale à deux phases. Il y a une musique qui est d'abord écrite puis qu'il faudra interpréter. Ces deux phases sont assez nettement séparées. C'est la même chose au théâtre, l'œuvre est d'abord écrite et puis il faut l'interpréter. Je me demande si un certain nombre de choses qui nous sont proposées ne sont pas une espèce de nostalgie d'une musique à une seule phase où on crée l'œuvre en même temps qu'on l'exécute. J'ai l'impression que ce qu'on vou-

drait c'est que les enfants se sentent libérés de l'obligation de pratiquer la deuxième phase. Évidemment, la question d'une première phase dans le cas d'une musique écrite est absolument cruciale. De toute façon, notre culture musicale occidentale - remise en cause maintenant - est arrivée à un très haut niveau de cette création de musique à deux phases, avec une écriture musicale qui ne représente pas le son. Il faut souligner cela quand on dit que la musique est faite pour l'oreille, ce n'est pas évident dans le cas d'une musique écrite. La musique écrite existe avant qu'on l'ait jouée. Elle est là mais elle n'est pas encore sonore. C'est un aspect dont il faut tenir compte. La nostalgie de la musique à une seule phase ne nous fait-elle pas perdre cette qualité de musique à deux phases ? Ne pourrions-nous pas maintenir les deux ?

**Public :** J'avais envie de surenchérir. Il faut que les étudiants s'amuse à tripatouiller à l'intérieur de Mozart, rajouter des ornements, comme Mozart l'avait fait. Il n'a jamais joué deux fois la même œuvre de la même façon et c'est valable avec tous les compositeurs. Chopin ornemente d'une certaine façon qui lui est propre. Et si on commence à ajouter du Chopin dans Chopin, cela voudra dire qu'on l'aura compris de l'intérieur et qu'on pourra le restituer d'autant mieux que quand on ne respecte que les notes qui figurent sur la partition.

**ETL :** Par rapport aux œuvres à deux phases, et selon votre idée que ce serait une nostalgie par rapport à celles en une seule phase, je pense que c'est une bonne chose de remettre la place de l'écoute au centre pour les interprètes, parce que les interprètes vont connaître énormément de choses à travers une lecture très virtuose et finalement ne savent pas faire des choses que des amateurs sauraient faire. Arriver à développer l'oreille apportera des facilités après, pour l'interprétation de ce qui est lu. C'est une hypothèse. Je ne pense pas qu'on soit arrivé à un stade où finalement une seule phase suffirait. C'est mon point de vue en tant que compositeur.

**Public :** Quel type de musique écrivez-vous ? Est-ce que vous écrivez des partitions ?

**ETL :** J'écris des partitions et parfois de la musique électronique sans partition. Cela dépend. J'utilise aussi des systèmes de notation très différents.

**MH :** Il ne s'agit pas de choisir entre la première phase et la deuxième. Il y a une complémentarité et on oublie de parler d'émulation. Le jeune enfant de six ans qui chante en

famille sans apprentissage organisé à l'académie, mais qui chante très bien et qui joue déjà des instruments et à qui tout le monde dit « c'est chouette, tu chantes juste, quand tu joues de la batterie, ça groove », il a une reconnaissance directe d'un état de fait. Tandis que dans le système académique, à tout niveau, la reconnaissance est hiérarchisée et s'établit sur des résultats qui sont prédéfinis : tu as bien joué une œuvre ? Non, tu as fait une note qui n'était pas celle qu'on attendait de toi. En jazz, cela se déplace, ce n'est pas sur des chefs-d'œuvre mais sur les grands artistes. « Tu as sonné comme Monk, tu as sonné comme Parker, c'est bien ». Mais *in fine*, ce qu'on devrait attendre c'est qu'il sonne comme lui-même. Là-dessus, je trouve qu'il y a une grande dichotomie entre les deux systèmes et ils gagneraient à être reliés. Dans mon séminaire d'improvisation, je suis en face d'une cinquantaine d'instrumentistes classiques incroyables. La seule chose dont ils ont besoin, c'est de bienveillance. J'ai entendu des choses extraordinaires en leur disant juste : nous sommes dans une classe fermée, vous pouvez parler avec votre instrument comme vous voulez. On est face à des jeunes musiciens qui ont des techniques monumentales et qui ont sorti des merveilles. Il fallait simplement leur donner un cadre. Peu importe le cadre défini. Ces gens improvisent à merveille alors qu'au moins la moitié d'entre eux n'avaient jamais improvisé. D'où cette question : qu'est-ce qui est gratifié dans notre enseignement et aussi, qu'est-ce qui est interdit ? J'ai eu une élève terrorisée par ça alors qu'elle improvise magnifiquement bien. Alors, pourquoi choisir ? L'écrit, c'est bien. L'apprentissage du solfège, c'est bien. L'analyse, c'est bien. Mais l'oreille, l'oral, le plaisir, c'est encore mieux. Quoique tout va ensemble même si parfois l'un peut arriver à tuer l'autre. Il faut y faire attention. J'ai grandi dans un système où si je jouais deux notes qui n'étaient pas sur la partition, on me fusillait. Alors que chez moi j'étais dans une dynamique où je me disais, joue avec ce disque et arrange-toi pour que ça sonne bien. Finalement j'ai grandi grâce aux deux en tant que musicien. Il faut arriver à concilier les deux et cela manque encore un peu dans notre enseignement.

**Public :** Vous vous rendez compte que vous venez de dire qu'il faut pouvoir se passer de la partition, c'est encore mieux.

**MH :** Se passer de la partition ? Non.

**Public :** Vous établissez une hiérarchie. Vous dites en même temps - et je suis parfaitement d'accord avec vous - il faut maintenir les deux, mais en même temps vous dites c'est encore mieux.

**MH :** Quand je vois un musicien qui joue la même partition, j'ai toujours l'impression qu'il est plus dans la musique s'il n'est pas en train de lire. Parce que cela prend énormément de place dans le cerveau d'être en train de lire, alors que, si on joue, on est dans le jeu. Je ne suis pas contre l'écrit. Je trouve que l'écrit est un grand accélérateur.

**TB :** Je reviens sur cette question de l'écriture en deux temps, où la comparaison avec le théâtre ne me semble pas vraiment adéquate car dans l'enseignement du théâtre - ou du moins dans l'enseignement des techniques - on utilise l'improvisation. Quand c'est un texte appris, cette spontanéité disparaît. Je pense qu'il faut justement casser cette espèce de dichotomie, comme s'il n'était pas possible de faire les deux en même temps, comme si on devait faire l'un ou l'autre. L'imitation fait partie de l'enseignement, primordiale au départ, dans l'acquisition des techniques de base. On est obligé de voir à quoi c'est supposé ressembler pour se faire une idée. On doit passer par une phase où on découvre quelque chose. Mais ensuite, il faut que ça vienne de soi. Je ne sais pas si c'est transposable à l'apprentissage de la musique mais le problème du maître est exactement le même problème qu'avec le chef-d'œuvre, à partir du moment où on fixe quelque chose dans le temps et où on dit « ça c'est la référence ».

**Public :** Je voudrais réagir par rapport à ces deux phases. Comme musicien classique, on a cette première phase de la partition écrite et puis cette deuxième phase de l'interprétation. C'est un cadre duquel on a du mal à sortir et qui a été érigé comme une norme. Parallèlement, les musiciens de musique traditionnelle ou électroacoustique n'ont pas cette norme du « musicien classique » parce qu'ils n'ont pas nécessairement besoin de cette connaissance de la partition ou parce qu'ils ne savent pas lire la musique. Alors, comment leur écrit-on ? C'est aussi quelque chose de très intéressant et la question se pose de voir comment on va traduire les choses.

**MM :** La composition, c'est autre chose. J'invente des musiques mais je ne suis pas compositeur. Je le redis, quand on a compris tous les éléments d'un discours d'une pièce simple (ou plus complexe), l'idée est qu'avec ces éléments, un peu comme s'ils étaient dans un shaker, on mélange. Regardez les séquences mélodiques de cent chants grégoriens, vous pouvez en faire une cent-et-unième, ce n'est pas très compliqué.

Donc, je saisis puis je m'approprie tout ce qui compose une pièce sans opposer la première à la deuxième phase pour simplement dire: qu'est-ce que vous pouvez faire ? Et

ça, c'est objectivable. Nous sommes dans un terrain technique qui peut déboucher sur un terrain communicationnel, que ce soit par une improvisation ou par un arrangement dans lequel tous les éléments employés (d'une autre manière) respectent une cohérence. Si vous demandez à un enfant d'inventer et que vous lui dites « Oh là là, ce n'est pas terrible », il n'inventera certainement plus jamais. Par contre, si on lui dit « c'est pas mal », « il y a un truc qui m'ennuie et que je ne comprends pas bien », alors on est sur un terrain objectif. Ça devient essentiellement un problème d'attitude et plus un problème de savoir.



**Dirk Dehouck** est plasticien de formation et philosophe. Il enseigne à l'Académie royale des Beaux-Arts de Bruxelles, École Supérieure des Arts et à ARTS<sup>2</sup>. Assistant à l'Université Libre de Bruxelles, il poursuit des recherches dans le domaine de l'esthétique et de la philosophie. Fondateur de l'Observatoire des Pratiques de l'Enseignement et de la Médiation des Arts Plastiques, il édite la revue *Art, enseignement & médiation*.



À la fois improvisateur, compositeur et explorateur des musiques du monde, **Manuel Hermia** laisse parallèlement libre cours à son discours en tant que saxophoniste et à son amour du bansuri. Outre ses études en saxophone et harmonie jazz au Conservatoire, il a en effet développé une maîtrise du bansuri — la flûte de l'Inde du Nord. Il a par ailleurs élargi ses connaissances en musique indienne et arabe, intégrant ragas et maqâms dans une pensée globale de la musique. De façon générale, il intègre progressivement à son langage tous les éléments culturels que son parcours l'invite à intégrer. Il a également développé son propre système mélodico-harmonique avec sa théorie baptisée « rajazz », faisant ainsi le pont entre le jazz et les ragas, c'est-à-dire entre une pensée tonale et une pensée modale de la musique.



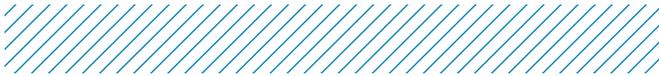
**Marc Maréchal** a étudié la musique à l'IMEP (Namur) où, dans l'enseignement de Charles Koenig (clavecin) et de Jos Wutack (pédagogie musicale) il découvre avec bonheur une approche structurante et « universelle » des phénomènes musicaux, ainsi qu'au C.R.M. de Bruxelles. Il est directeur de l'académie d'Éghezée depuis 1985 et enseigne à l'IMEP depuis 2007 (F.M., Orchestre *Bouche à Oreille*, Approche de l'Ethnomusicologie).

05

# Conclusion

# Clôture de la journée

*Le Comité de rédaction*



Lorsque le GRiAM s'est penché lors de ses précédentes journées sur l'apprentissage et l'enseignement musical, les débats se sont inévitablement portés à la fois sur le métier et sur la matière artistique elle-même. Et c'est lors de ces échanges que les questionnements sur l'imitation, la modélisation et le mimétisme se sont présentés comme des invités de marque. Ils revenaient un peu comme des constantes sur lesquelles, ou au départ desquelles, les gestes professionnels s'appuyaient ou, délibérément, ne s'appuyaient plus. Ainsi, par exemple, l'imitation a un réel pouvoir dans les phases d'apprentissage tant implicites qu'explicites. Mais pour nécessaire qu'elle soit, actuellement et c'est un renversement historique, l'imitation est plutôt dépréciée au niveau artistique.

Mais son incidence méjugée resurgit sous l'éclairage de la recherche actuelle sur les neurones miroirs. Nous appréhendons spontanément les actions que nous observons accomplir par autrui ainsi que leur résultat. C'est le cas en phases d'apprentissage où, dès le plus jeune âge, l'élève imite l'action observée de l'enseignant ou d'un autre élève en vue de la reproduire. Au travers de ce « voir-faire », les neurones miroirs contribuent à nous faire comprendre spontanément que les actions d'autrui ont une finalité.

Ce cadre étant posé, nous relèverons quatre points qui se sont caractérisés par leur permanence durant la journée, tant lors des conférences que lors des ateliers ou de la table ronde.



## L'ATTENTION AU MODÈLE

Peu importe ce qu'on en pense, le modèle est omniprésent. Le fait est que l'enseignement musical fait apprendre un langage musical. Que ce langage soit écrit ou de tradition orale, il a besoin d'une structure et de références de communication. On pourrait, dans l'absolu, élaborer toutes sortes de références possibles. Mais cette diversité n'a pas transparu dans les propos tenus tout au long de la journée. On remarque que, pour les intervenants, le langage musical se réfère toujours à un système composé d'éléments agen-

cés et reliés entre eux avec cohérence ; et cela quel que soit le degré de simplicité ou de complexité de ces éléments. Dit autrement, c'est ce système qui est le modèle.

Ce modèle n'est pas qu'une référence abstraite. Il est aussi le socle d'appui des apprentissages. C'en fait une réalité très concrète car en termes d'acquis d'apprentissage, le modèle devient un savoir évaluable dans le sens où il est maîtrisé ou non. Le niveau de sa compréhension induit le niveau de rationalité de ce qui est en jeu. Deux perceptions peuvent alors se présenter. Soit, dans une première manière de saisir les choses, l'élève se trouve devant une terrible montagne : le chef-d'œuvre est la référence « sacrée » et le modèle c'est l'œuvre, avec toutes les conséquences d'inhibition que cela peut aussi avoir sur l'élève. Soit dans une autre perception, l'élève se trouve plongé dans l'océan : la tradition est la référence et le « maître » est son modèle. Un des éléments intégrateurs de ces deux cas est le mimétisme. On observe les choses dans le but de pouvoir les reproduire, ce qui initie toute une série de démarches de formation. Au fil de la journée, nous avons entendu que les méthodes avaient différentes portées et étaient fondées sur différentes conceptions, mais un « phénomène » transparait en relation à celles-ci. C'est le deuxième point que nous voulons soulever.

## LA CONSERVATION DES SECRETS

À un moment donné - et ce moment arrive très vite, déjà dès la toute première leçon - il est impossible de verbaliser ce qui n'est pas verbalisable. Le non-verbal entre dans le processus de formation. C'est aussi flagrant dans l'enseignement de tradition orale que dans celui de tradition écrite. Pourtant, ces champs non verbaux sont propres au modèle. Pour le dire autrement, c'est tout ce qui n'est pas écrit dans l'œuvre et tout ce qui n'est pas dit par le professeur. Tout compte fait, ce qui peut être exprimé comme la « conservation des secrets » relève de l'implicite et participe à sacraliser davantage le modèle par celui qui détient les secrets. Or, une démarche permet de pouvoir se les approprier et les découvrir. Cette démarche c'est le jeu lui-même, fortement sollicité lors des ateliers. C'est la résultante de deux éléments coordonnés : l'écoute et le retour sur l'écoute (notamment avec l'analyse). C'est le fait qu'on peut manipuler le matériau du discours, qu'on est capable d'aller jusqu'à sa décomposition et qu'on peut le reconstruire (différemment) avec la même (ou une autre) cohérence que celle initialement examinée. Ce qui veut dire que la sacralisation n'a, dès lors, plus beaucoup de sens ; de même, le « secret », si tant est qu'un secret existât, est découvert et partagé. Sur ce point, Bernard Rey développe

des aspects plus approfondis, notamment au travers de la notion de proximité et de la relation interpersonnelle dans les apprentissages.

### **UNE CERTAINE VICARIANCE**

La vicariance revient à se mettre à la place du modèle lui-même. On peut considérer que soi-même, dans l'idéal, est un modèle. Cela veut dire surtout – et en l'occurrence deux aspects ont été mis en évidence – qu'on est capable de retenir ce que l'on fait et qu'on est capable de le reproduire. C'est essentiel d'un point de vue moteur, en tout cas dans les phases d'activités instrumentales. Mais cette reproduction n'est pas que motrice, elle peut être cognitive (dans les apprentissages) voire de haut niveau (dans les arrangements, improvisations ou compositions).

La vicariance met en lumière un aspect souvent dévalorisé, uniquement corrigé sans véritable retour formatif, alors qu'il devrait devenir source d'apprentissage : c'est la place de l'erreur. La valorisation de l'erreur fait justement en sorte qu'on bénéficie d'autres phases d'acquisition. Le principe même de la sacralisation n'a alors plus beaucoup de sens. En ce cas, l'erreur n'est plus référée à l'exactitude au modèle mais à des principes d'appropriation pédagogique.

### **LA RUPTURE**

Est-il encore envisageable de rompre avec l'imitation, la modélisation et le mimétisme ? En observant une certaine permanence, on serait enclin à ne pas le penser, voire à se demander pourquoi poser une telle question. Pourtant, c'est là s'interroger sur la portée du geste imitatif et de la référence au modèle. On l'a vu le modèle peut aussi bien être l'œuvre que le maître. À quel objet se rapporte cette rupture : au maître ? À l'œuvre ? Il est une voie assez consensuelle, au niveau de l'enseignement, de considérer le phénomène de sortie (et non une rupture comme un phénomène de séparation). Un aller vers un « hors ». De nombreux témoignages montrent que cet « hors » est en réalité un « dedans » : affirmation de son être, de sa personnalité, recherche d'originalité, appropriation des éléments pour en faire autre chose etc. Ce dedans est mû par une extrême liberté d'attitude, et si l'on peut adopter une liberté d'attitude, on n'est plus en train de copier personne. On aboutit alors à une relation intime entre soi et l'œuvre tout en gardant bien sûr une communication au monde. Cette rupture avec le maître, le professeur, l'établissement, l'institution ou l'école est sans doute le point ultime de l'enseignement, sa terminaison.

# Table des Matières

<b>Editorial</b> – Françoise Regnard	<b>1</b>
<hr/>	
<b>01 Conférences</b>	<b>2</b>
→ Art, imitation, apprentissage – Bernard Rey	<b>3</b>
→ La création des conservatoires et de leurs modèles pédagogiques du 17 <sup>e</sup> au début du 19 <sup>e</sup> siècle – Nicolas Meeùs	<b>12</b>
<hr/>	
<b>02 Éclairages</b>	<b>19</b>
→ L'opération mimétique – Dirk Dehouck	<b>20</b>
→ Apprendre la musique comme une langue. Plaidoyer pour le Bouche à Oreille – Marc Maréchal	<b>25</b>
<hr/>	
<b>03 Comptes rendus des ateliers</b>	<b>32</b>
→ L'éloge du pastiche. Imiter pour mieux comprendre	<b>33</b>
→ Faire de la musique collectivement et sans partition	<b>39</b>
→ Apprendre à faire en faisant	<b>42</b>
<hr/>	
<b>04 Table ronde</b>	<b>45</b>
<hr/>	
<b>05 Conclusion</b>	<b>52</b>
→ Clôture de la journée – Le Comité de rédaction	<b>53</b>

Orphée  
Apprenti

N°7 / 2019

