

Orphée Apprenti
Cahiers de pédagogie musicale

Sommaire

Christine Gyselings	Entretien avec Robert Pierlet	3
José Orval	L'enseignement dans les Conservatoires Royaux de Musique	9
Célestin Deliège	Arnold Schönberg maître pédagogue en Occident	19
Patrick De Jonghe	Le spectacle par les enfants	26
Henri Pousseur	Quelques réflexions	35
Marcel Cominotto	Réflexions après lecture de <i>Pédagogies de l'écriture</i>	41
Christine Gyselings	Bibliographie Calendrier	43



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

Entretien avec Robert Pierlet

A la veille de sa mise à la retraite, Orphée Apprenti souhaitait rendre hommage à Robert Pierlet, Directeur général des Services pour la Culture au Ministère de l'Education Nationale.

Une fonction importante de l'administration de la musique qui n'épargne ni les ambitions ni les frustrations.

Pour évoquer sa tâche, Robert Pierlet nous a accordé un entretien; une conversation essentiellement axée sur l'enseignement musical. Un portrait du système éducatif vu d'en haut; là où les flammes des brasiers cèdent le pas au temps de la réflexion...

M. Pierlet, vous quittez bientôt vos fonctions à la Direction générale des Services pour la Culture, dans quel état est aujourd'hui l'enseignement musical ?

La réponse mérite quelques réflexions préalables.

L'enseignement musical existe au travers de bien des difficultés qui ne lui sont d'ailleurs pas propres. Nous vivons dans une période d'austérité budgétaire, de difficultés de recrutement du personnel, de mesures diverses qui tendent à limiter les cumuls, enfin tout ce dont on se plaint à juste titre dans la profession.

Mais enfin, nous avons un enseignement artistique, au sens strict du terme, c'est-à-dire l'ensemble des établissements d'enseignement artistique, qui comprend un réseau important, surtout dans le domaine de l'enseignement musical à horaire réduit (tout le réseau de nos Académies) et trois Conservatoires qui fonctionnent bien — dire s'ils fonctionnent au mieux est peut-être déjà une question à laquelle il faut donner des réponses plus nuancées.

Quelle est votre conception de l'enseignement musical supérieur et quelle politique avez-vous souhaité mener ?

Pour ce qui concerne l'enseignement musical supérieur, nous sommes toujours en mal d'une nouvelle loi organique. Par la loi du 7 juillet 1970, on a organisé sur de nouvelles bases l'enseignement supérieur non universitaire en Belgique. Un article en fin de texte stipulait qu'une loi particulière réglerait le sort de l'enseignement artistique de niveau supérieur ultérieurement. C'est une chose qui n'est toujours pas réalisée.

Le Conseil Supérieur de l'enseignement artistique a beaucoup réfléchi à ce projet de loi, avec le concours de mon administration d'ailleurs; travaux qui se poursuivent aujourd'hui.

Puisqu'il s'agit d'une loi, il faut que ces travaux se poursuivent en accord avec nos collègues de la Communauté flamande.

J'espère qu'on aboutira un jour à une solution, et que ce jour n'est tout de même plus trop éloigné.

Il y a eu en 1974 un projet établi par M. Matkys. Pourquoi a-t-il échoué ?

Il a échoué parce que on n'a pas pu réaliser un accord entre les deux Communautés sur le contenu de ce projet, projet que tout le monde avait pourtant trouvé d'un grand intérêt car il envisageait l'organisation de

l'enseignement artistique selon des vues très contemporaines. Il était en passe de nous donner un ajustement tout à fait intéressant, très adapté à notre temps; mais au-delà de difficultés entre les deux secteurs linguistiques, il a subi des résistances de la part de partisans d'un maintien de l'enseignement dans des voies plus traditionnelles.

Il y avait peut-être là une guerre des anciens et des modernes qui était sous-jacente. Mais je n'oserais trop l'affirmer, n'ayant pas connu ces événements directement.

Depuis lors, on a beaucoup pensé à cette loi, et il y a une tendance qui s'est manifestée au travers de toutes les discussions, c'est qu'au fond, la préoccupation est certainement de donner au futur enseignement artistique de niveau supérieur, des structures, des schémas qui lui permettent de s'insérer sans trop de problèmes dans les structures générales de l'enseignement supérieur non-universitaire tel qu'il a été créé en 1970.

Tout en essayant de bien voir et de respecter les spécificités de l'enseignement artistique, nous souhaitons sauvegarder certains domaines, certaines dispositions qui sont soumis à l'avis de ceux qui participent à l'élaboration de cette loi et qui sont vitaux pour que nous continuions à avoir un enseignement artistique de valeur qui réponde vraiment à sa vocation. C'est une opération difficile parce que précisément cette spécificité dont je viens de parler, elle est évidente et j'irais jusqu'à dire, au moment où je suis au terme de ma carrière et où j'essaie de prendre un peu de recul par rapport à tout ce que nous avons fait; je dirais que la difficulté essentielle et le danger, c'est que à force d'essayer de présenter un projet qui soit acceptable pour les responsables de l'enseignement supérieur en général, on en vient, non pas à perdre de vue le caractère particulier de l'enseignement artistique, mais à ne plus travailler fondamentalement et essentiellement pour assurer cette bonne fin, ce bon fonctionnement de l'enseignement musical.

C'est un travail extrêmement difficile, dangereux et qui pourrait si on n'y prend garde, réserver à mon sens certains déboires.

En voyant le fonctionnement de nos établissements, la façon dont ils sont gérés, j'ai parfois le sentiment qu'on va se trouver confrontés avec cette espèce de contradiction entre un enseignement supérieur répondant bien à cette définition d'une part et un enseignement artistique musical d'autre part répondant aussi bien à ses spécificités. Il me semble qu'à l'étranger, n'ayant pas eu à affronter cette contradiction, on part d'une réflexion qui est essentiellement fondée sur les finalités, sur les besoins de l'enseignement artistique.

Quelle est la nature, quel est l'aspect légal de l'enseignement musical supérieur aujourd'hui en attendant la fameuse restructuration ?

Nous nous trouvons, je dirais presque, devant le néant; il faut être très clair à cet égard. L'enseignement artistique musical supérieur existe dans les faits; pédagogiquement il existe, artistiquement il existe. Mais également, et c'est bien sur cet aspect qu'est fondée votre question, nous avons quelques règlements qui instituent les conservatoires, qui prévoient leurs cadres, qui prévoient une série de mesures d'organisation interne, mais quant au classement de ces institutions, nous n'en avons aucun à l'heure actuelle. C'est évidemment un des aspects dont on se préoccupe parce qu'il a tellement de répercussions au plan statutaire, pécuniaire et au plan de la valeur du diplôme.

En fait, on avait le choix entre deux modes de classement : soit rester strictement dans le cadre de l'enseignement artistique tel que le veut sa loi organique de 1955 qui est toujours en vigueur; et prévoir un classement en trois degrés. Il existe toujours un classement de l'enseignement artistique en trois degrés, certains établissements d'arts plastiques en bénéficient. La Cambre est le plus connu dans ce domaine de l'enseignement artistique supérieur et est classé au troisième degré. Des Académies communales comme l'Académie des Beaux-Arts de Bruxelles sont classées au deuxième degré. On pensait qu'une

autre forme de classement résulterait de l'élaboration de la nouvelle loi. Dans cette perspective, et pour donner une certaine identité légale aux conservatoires, nous avons différé l'application du mode de classement existant. On pourrait espérer évidemment que sous le régime de la nouvelle loi, les conservatoires ou certains de leurs secteurs soient classés soit au type long, soit au type court. Je cite parfois ce détail un peu pittoresque que le seul classement — purement officieux — que nous connaissons est celui qui résulte d'une vieille circulaire de 1959 qui assimile l'enseignement des conservatoires à l'enseignement professionnel, avec toutefois une position privilégiée pour les disciplines d'écriture, pour le piano et le violon. C'est une circulaire qui n'a pas de portée mais qui est aussi très insuffisante parce qu'elle considère l'enseignement artistique supérieur comme un enseignement d'un niveau modeste.

Quel est le rôle du Conseil supérieur de la musique dans l'établissement du projet de restructuration ?

La première tâche du Conseil supérieur, en dehors du traitement des affaires ponctuelles, est précisément de contribuer à l'élaboration et à la naissance de cette fameuse loi dont nous parlons depuis longtemps. Il a, en diverses circonstances et déjà en 1975-76, après que l'on ait considéré que les propositions de M. Matthys n'allaient sans doute pas aboutir, élaboré un premier projet, une première ébauche. Je rappellerai que le Conseil a succédé au vieux Conseil de Perfectionnement qui réunissait aussi bien l'horaire réduit que les conservatoires, et que lorsqu'il est vraiment entré en fonctionnement, un groupe a été créé et a travaillé pendant près de trois ans pour étudier dans tous ses détails ce que pourrait être la future loi. Il a ainsi mis au point un texte qui a été soumis aux délibérations du Conseil supérieur. Entretemps, le jeu des statuts a fait que le président en activité — c'était un musicien, Jacques Leduc, a été remplacé par Raymond Ravar, directeur de l'INSAS. Ceci ne signifie nullement qu'un spécialiste des arts du spectacle succédant à un musicien, les choses se soient arrêtées, mais enfin, les travaux ont été poursuivis dits sur de nouvelles bases; ils ont été complétés et ont fait l'objet d'un exposé des motifs. Entretemps, nos collègues flamands se sont également remis au travail et ont eux-mêmes lancé toutes sortes d'idées.

Pour le moment, les Conseils en sont plutôt à discuter entre eux car c'est là en effet un travail essentiel de réflexion. On pourrait peut-être souhaiter que quelque initiative ministérielle ou parlementaire fasse qu'on passe à l'action.

Quelle est l'attitude du corps professoral de l'enseignement musical supérieur vis-à-vis de ces bien lents projets de restructuration ?

Je dirai que de prime abord, le corps enseignant y est favorable, notamment pour obtenir un statut. Pour autant que je puisse bien recueillir ses réactions, j'ai le sentiment que d'une manière générale, il est en faveur d'un projet de loi parce qu'il y voit — et c'est tout à fait légitime — une consolidation, une meilleure définition de son statut et aussi une meilleure définition du statut qui est créé pour les élèves diplômés de conservatoires.

Je crois que c'est certainement en faveur d'une insertion plus claire, plus complète des élèves et des professeurs. Je crois aussi que le corps enseignant ne veut pas vendre son âme, qu'il souhaite et espère, et je crois que le Conseil supérieur y veille dans toute la mesure du possible, qu'on conservera évidemment justement ces spécificités auxquelles je faisais allusion tout à l'heure. Il n'est pas défendu de reconnaître que nous avons comme partout des traditionalistes et des esprits plus progressistes, plus soucieux de changement. Les traditionalistes entrevoient que sans doute, si la loi est finalement adoptée, ils vont se trouver dans un enseignement qui sera quelque peu différent de celui qu'ils ont connu, un enseignement qui fera davantage place à la culture générale, à la formation générale des étudiants, insuffisante à l'heure actuelle et pour laquelle les conservatoires font peu de choses. Il est bien entendu que

notre société évolue. Aujourd'hui, il est tout à fait normal d'avoir fait pour le moins des études secondaires complètes; on trouve donc plus d'élèves de conservatoire ayant déjà une certaine culture acquise ailleurs. Je crois que l'enseignement traditionnel va à un moment donné devoir s'adapter à cette population différente. Si pour le moment, dans la mesure où les uns et les autres participent aux travaux consacrés à la loi, il y a un élan général pour avancer, pour réaliser cette nouvelle loi, je ne suis pas très sûr qu'à un moment donné, mis au pied du mur, certains ne vont pas en effet se trouver désorientés.

Je pense qu'un de vos principaux soucis a été de diversifier l'enseignement musical supérieur et on peut songer à l'exemple du Conservatoire de Liège où il a été créé dans un premier temps des classes expérimentales qui ont par la suite été reconnues. Est-ce un pas vers la spécificité des instituts d'enseignement supérieur musical ?

Ce l'était certainement — peut-être pas une recherche de spécificité mais certainement une recherche, dont le mérite revient d'ailleurs essentiellement au corps professoral du Conservatoire de Liège et à son directeur Henri Pousseur, qui est un esprit novateur et progressiste, il faut le constater sans ambages. Mais si vous faites allusion à la spécificité des conservatoires les uns par rapport aux autres, je crois qu'en effet, c'en est une manifestation que j'ai toujours trouvée désirable. Au fond, trois conservatoires pour la moitié d'un petit pays, c'est un beau chiffre; il serait tout à fait déraisonnable de trouver dans les trois instituts exactement les mêmes enseignements. Donc, oui à une spécificité, se créant au hasard des personnalités et des dirigeants comme par exemple celle de Henri Pousseur puisque nous venons de parler de Liège. Cette spécificité là, c'est celle qui a les meilleures chances d'être, de se concrétiser, de se manifester.

On a évoqué la spécificité liégeoise; que se passe-t-il au sein des Conservatoires de Bruxelles et de Mons ?

Je serais tenté de dire qu'il y a un effet d'entraînement; ce qui se fait parfois en première ligne à Liège suscite intérêt, attention, émulation. Nous avons vu par exemple se créer d'abord à titre d'essai une classe de musique électronique à Liège; et bien, cette année-ci, on ouvre un emploi de professeur de musique électronique à Bruxelles. Voilà un exemple très précis d'entraînement des uns par les autres.

Pour parler musique en général, pensez-vous qu'il faille privilégier la pratique collective de la musique. Votre administration a-t-elle fait des efforts en ce sens et cela dès le commencement de l'enseignement musical ?

Il y a eu certainement une intention et un effort de notre part, de l'administration centrale que je suis appelé à diriger jusque d'ici quelques jours. Nous étions très conscients que dans les académies telles qu'elles se sont développées depuis une vingtaine d'années, nous avions affaire à des populations très différentes; selon le terme qui a été consacré, il y avait le pré-professionnel et il y avait l'amateur. Nous avons alors conçu une formation en y : un tronc commun pour les élèves se présentant à l'académie, et cela pendant deux, trois ans; puis il doit apparaître tout de même que certains élèves ont une vocation de musiciens professionnels. A ceux-là doit être réservé un certain programme, un programme exigeant si possible. Pour les enfants qui n'ont vraiment pas en vue de se lancer dans une carrière musicale, apprendre la musique est apprendre un art d'agrément dans le meilleur sens du terme et à ceux-là il ne faut les laisser démunis devant les exigences de la formation de théorie musicale. Il faut au contraire leur permettre de pratiquer la musique dans la joie, et leur donner le goût et les moyens de formation dans une pratique musicale collective.

Concrètement, cela s'est-il réalisé ?

Je dirais que cette intention a été évoquée souvent, non pas au Conseil supérieur qui n'est plus compétent en ce domaine, mais au Conseil de Perfectionnement tel qu'il subsiste. Petit à petit, l'idée semble acceptée; il faut donc essayer d'améliorer l'organisation de l'enseignement à cet égard, ce qui signifie non seulement développer la pratique musicale collective mais aussi avoir une autre approche de cours comme ce malheureux solfège dont on dit bien des choses positives et négatives. Je ne dis pas que nous pouvons déjà nous prévaloir de réalisations fracassantes, très progressistes, mais le mouvement est en cours. Lorsque l'on a lancé l'Année de la Musique, on a essayé de mettre l'accent, de rendre un plus grand nombre de personnes — musiciennes ou non — conscientes de cette nécessité.

Mais dans les académies et les conservatoires, le travail est toujours principalement axé sur l'aspect soliste alors que la vocation de la plupart des étudiants n'est sans doute pas là.

Non, cette propension à vouloir former et à vouloir être formé en soliste est déplorée depuis longtemps; en tout cas, on met en garde à chaque instant contre cette tendance et je crois que l'on n'a pas encore abouti à une sérieuse amélioration de l'état d'esprit en ce domaine. C'est peut-être moins sensible dans les académies encore que l'école forme des gens qui sont appelés à faire de la musique seuls. C'est évident. Je crois qu'il y a trop peu d'encouragement à la pratique d'ensemble. Dans les conservatoires, on sait que cet état d'esprit n'est pas encore modifié de manière très évidente, je me demande d'ailleurs si ce n'est pas le gros problème d'organisation des études dans les conservatoires qui doit être abordé.

Il me semble tout de même que les élèves commencent leurs études pour arriver au plus haut niveau possible de pratique musicale, mais qu'il est tout à fait normal qu'à un moment donné, ces études dérivent selon les capacités des uns et des autres. Ainsi l'élève qui n'est pas destiné à faire une grande carrière de soliste se trouve tout naturellement engagé dans des études pratiques d'orchestre, ou pratiques d'orchestre amateur, en telle sorte qu'il n'y ait pas cette espèce de frustration, qui peut être grave chez ceux qui, ayant tout à coup constaté que la carrière de soliste ne leur est pas promise, se trouvent alors comme ayant perdu leur dignité de futur musicien.

En Communauté française, il me semble que la pratique d'orchestre est chose peu répandue et que les étudiants de conservatoire n'ont que peu d'expérience lorsqu'ils arrivent au bout de leurs études.

C'est tout à fait exact, c'est une des raisons que l'on a toujours mise en évidence pour faire remarquer notamment que lorsqu'on a besoin de musiciens d'orchestre dans certaines spécialités, on a tant de difficultés à en trouver. Le mal est général, mais on s'aperçoit tout de même que c'est à l'étranger que l'on va chercher certains musiciens, encore qu'il y ait des gens de chez nous qui travaillent dans des orchestres étrangers.

Je crois qu'il est déplorable qu'on ne prépare pas mieux à la pratique d'orchestre professionnelle. Il y a quelque temps, il avait été décidé que chaque élève instrumentiste du conservatoire devait avoir au moins accompli un stage; statutairement en effet, il devait avoir fréquenté la classe d'orchestre. Cette exigence, qui n'a pas été très évidente ni bien mise en application a été conçue d'une manière un peu laxiste. On avait alors prévu que l'Orchestre des Jeunes de la Communauté française devait être fréquenté pendant quelques jours obligatoirement pour que le diplôme de Premier Prix puisse être finalement délivré. Malheureusement, il y a une certaine unanimité pour penser que cette expérience n'a pas été très concluante et maintenant, à Bruxelles notamment, on a lancé d'autres modes de fréquentation de la classe d'orchestre. L'essentiel

de ce cours est de le rendre intéressant, et on peut dorénavant avoir quelques espérances pour un meilleur suivi.

Nous avons constamment essayé d'améliorer les choses, mais je le répète, c'est un point important et je me réjouis vraiment de savoir qu'un peu avant de quitter l'administration, ce souhait soit en voie d'être réalisé; mais le problème de l'organisation générale de nos conservatoires demeure posé dans ce domaine.

Pourquoi les problèmes de l'enseignement musical supérieur et les problèmes musicaux en général ont-ils une audience aussi mince ?

Vous savez, il y a quelques années, je suis allé au Québec pour voir comment l'enseignement musical y était organisé. J'étais en relation avec divers responsables des affaires culturelles dans cette Province du Canada et je me souviens qu'on m'avait dit à l'époque que les invitations aux manifestations culturelles étaient toujours en fait des inaugurations de terrains de football. On peut regretter cela chez nous aussi, il y a, hélas ! des manifestations collectives qui retiennent davantage l'intérêt du grand nombre. En fait, je crois qu'à certaines époques, nous avons eu des hommes de talent et de volonté qui avaient de grandes capacités de travail et qui, spontanément, en dehors de toute volonté officielle, ont fait énormément pour susciter l'intérêt des jeunes pour la musique.

Le pouvoir devrait toutefois donner aux musiciens de meilleurs statuts. Je pense toutefois que s'il existe un besoin au niveau du public, il parviendra à influencer les organes de décision.

Les économies que l'on pratique dans notre pays ont parfois des effets très ravageurs, mais je pense qu'à force d'initiative, de talent et de combativité, l'on pourra décider le pouvoir à faire des choix.

Qu'en est-il aujourd'hui de vos souhaits de dépolitisation ?

C'est là une vaste matière, qui n'est d'ailleurs pas spécifique à l'enseignement artistique. Pour parler des nominations, certains choix sont parfois commandés par des considérations extérieures aux capacités pédagogiques. Nous avons connu à ce propos un problème aigu il y a quelques mois. Un comité de fait s'était alors créé pour tenter de dépolitiser les nominations. Si tous sont d'accord, il faut choisir les moyens pour aboutir à des résultats.

Je proposerais dans ce but de trouver des solutions plus équilibrées telle qu'une meilleure représentativité des membres des Commissions de Surveillance, avec un avis plus déterminant émis par les enseignants. Le Ministre devrait alors choisir parmi les propositions de cette Commission de Surveillance; soulignons aussi qu'il est parfois mal informé au sujet des nominations. Bien entendu, il faudrait prévoir pour le Ministre, un recours; qu'il puisse faire appel à une commission qui serait un organe de recours au cas où il aurait d'autres propositions valables.

L'un des aspects du statut à venir qui pose le plus problème aujourd'hui est celui des mutations. Je dois dire que la réalisation de ce projet de dépolitisation est à l'heure actuelle bien modeste.

Mais comme je l'évoquais tout à l'heure, le public devrait entraîner le pouvoir à changer. Par son poids, par ses efforts, il modifiera le paysage musical...

Propos recueillis par Christine Gyselings

L'enseignement dans les Conservatoires Royaux de Musique

Un portrait sans complaisance de l'enseignement musical. La perspective de sa restructuration passe par une remise en question radicale des conceptions fondamentales de la pédagogie, mais aussi de la formation des enseignants.

I Préambule

Dans l'esprit d'un très large public, les conservatoires royaux de musique jouissent de la considération attachée aux établissements d'enseignement supérieur. Ils sont habituellement perçus comme les *Universités* de l'enseignement musical. Ne sont-ils pas les avancées glorieuses de ce fabuleux *Prix de Rome* dont une aura mystérieuse mêle les ombres confuses des héros de l'Olympe musical aux obscures réminiscences d'une mythique Villa Médicis ?

A cette naïve sinon idyllique vision s'oppose, en notre souvenir, le texte, daté du 28 mars 1974, d'un rapport dans lequel le président de l'Union des Professeurs du Conservatoire Royal de Musique de Liège informait ses collègues des données principales d'un projet, dénommé *projet Matthys* se rapportant à la restructuration des conservatoires royaux de musique. Il s'agissait, en effet, d'adapter ces derniers au gabarit de la loi-cadre du 7 juillet 1970 relative à l'organisation générale de l'enseignement supérieur non universitaire, afin qu'ils puissent accéder à la qualité d'établissements d'enseignement de ce niveau. En gros, les éléments de ce projet de réforme étaient les suivants :

1. Les conservatoires royaux de musique appartiendraient à l'enseignement supérieur de type long dont les trois finalités, théorie de la musique, disciplines instrumentales et disciplines vocales, comporteraient un cycle inférieur de deux années d'études et un cycle supérieur de même amplitude.
2. A la condition préalable de réussir un examen musical d'entrée les candidats aux cours seraient admis :
 - a) *en qualité d'élèves réguliers* pourvu qu'ils fussent porteurs d'un diplôme de fin d'études secondaires supérieures et qu'ils atteignissent 18 ans d'âge durant l'année civile de leur admission.
 - b) *en qualité d'élèves libres* s'ils n'étaient pas, ou pas encore, porteurs du diplôme de fin d'études secondaires supérieures et s'ils n'avaient pas atteint l'âge de 18 ans, pourvu qu'ils fussent précocement doués et qu'ils eussent réussi un examen de connaissances générales.

Par ailleurs, ce projet envisageait également la réorganisation de l'enseignement secondaire musical dont il dissociait les finalités d'amateurisme et de pré-professionnalisme.

Conscient de l'importance de cette restructuration pour l'avenir des conservatoires royaux de musique et pressentant les résistances au changement qu'elle allait entraîner, le président de l'Union exhortait ses collègues en ces termes : *«Essayez de vous souvenir, écrivait-il, que le régime des études que nous appliquons aujourd'hui date de 1826 et qu'il n'a jamais été modifié sinon par l'adjonction de quelques cours parallèles»*. *

Au demeurant, le projet *Matthys* n'allait pas sans soulever de légitimes objections. La plus valable concernait la tendance de cette rénovation des conservatoires royaux de musique à s'axer trop exclusivement sur l'assimilation stricte de leurs structures pédagogiques à celles de l'enseignement supérieur général. Dès lors, risquaient d'être négligées des spécificités inhérentes à l'enseignement musical. Ainsi, l'organisation par années d'études faisait peu de cas des progrès qui, en matière artistique, se rapportent davantage à des niveaux de

J. Quittin, lettre-circulaire aux professeurs du C.R.M. de Liège, le 28 mars 1974.

compétence qu'à des niveaux d'âges. Il n'en reste pas moins que le noyau principal de l'opposition se situait au sein des corps professoraux lesquels demeuraient fort inquiets du sort professionnel que leur réservait cette mutation radicale du régime des études.

Après quelques mois de palabres, le projet *Matthys* fut finalement officiellement rejeté par le Ministre de la Culture Française, Henri François Van Aal. Par une circulaire 7642G, du 22 décembre 1976, ce dernier établissait la rétrospective des mesures provisoires de réformes qu'il avait substituées au projet *Matthys* au cours de l'année 1976. Pour l'essentiel, elles comportaient :

1. Des glissements d'anciennes compétences des conservatoires royaux vers les conservatoires communaux et les académies de musique. Tels étaient :
 - a) le retrait des conservatoires royaux des cours inférieur et moyen de solfège compensé par l'allongement sur deux années d'études du cours de solfège-perfectionnement en Académie de musique.
 - b) pareillement la formation musicale des élèves d'humanités musicales était retirée des conservatoires royaux pour être confiée à un certain nombre de conservatoires communaux et d'académies de musique. (circulaire 7612G du 10 mai 1976.)
2. Des mesures internes de renforcement, notamment du cours supérieur de solfège qui demeurait l'apanage des conservatoires royaux et conduisait au premier prix. Mais, au surplus, ce cours se voyait prolongé en niveau de spécialisation menant au diplôme supérieur.

Répondant partiellement à certaines exigences de la loi-cadre sur l'organisation de l'enseignement supérieur, ces mesures devaient, dans l'esprit du Ministre, souligner la qualité d'établissements d'enseignement *musical supérieur* des conservatoires royaux de musique. Or, il convient ici de relever l'ambiguïté de cette dénomination. Le titre d'enseignement musical supérieur ne classe d'aucune façon les conservatoires royaux de musique dans la catégorie des établissements d'enseignement supérieur. Il eût fallu, pour cela, qu'ils fussent organisés en structures pédagogiques du type long et nantis des critères d'admissibilité énumérés par le projet *Matthys*. Alors, et alors seulement, ils eussent pu porter la dénomination d'établissements d'enseignement supérieur musical. Au-delà de son apparente innocence, cette simple inversion de termes définit deux entités pédagogiques statutairement différentes et dispensatrices, par conséquent, de titres distincts susceptibles de valorisations tout aussi distinctes.

En fait, les diplômes décernés par les Conservatoires Royaux de Musique sont répartis selon trois degrés par l'Arrêté Royal du 5 mai 1976 lequel fixe l'assimilation des titres délivrés par l'enseignement artistique supérieur. Cela revient à mettre les diplômes des Conservatoires Royaux de Musique en équivalence, *en circuit fermé*, avec d'autres titres de l'enseignement artistique supérieur.

Comme les uns et les autres ne s'insèrent dans aucune classification générale des titres, ils posent, de ce fait, aux étudiants qui en sont porteurs d'énormes problèmes de reconnaissance sur lesquels nous reviendrons plus loin. Présentement, ils nous paraît opportun d'examiner d'abord quelle est la situation actuelle concrète du système des études en Conservatoire Royal de Musique.

a) *Les conditions d'admission*

Sauf dérogation exceptionnelle relevant de l'accord du Ministre compétent :

1. Pour le solfège, les instruments et la musique de chambre, l'âge minimum est fixé à 15 ans et, au maximum à 25 ans.
2. Pour le chant-opéra, le chant-mélodie, l'art lyrique, la déclamation, l'art dramatique et les agrégations, l'âge minimum est fixé à 18 ans (sauf pour les candidats au cours de déclamation et d'art lyrique porteurs d'un certificat de l'enseignement supérieur). La limite supérieure d'admission est fixée à 25 ans d'âge sauf pour les candidats au cours d'art lyrique porteurs d'un second prix de chant et pour les candidats aux agrégations.
3. Pour la direction d'orchestre, la composition et pour l'admission au diplôme supérieur aucune limite d'âge maximum n'est mentionnée.

II Description du système des études

b) *La répartition des cours*

Celle-ci peut être considérée de différents points de vue, à savoir :

1. *D'un point de vue catégoriel*

Sous cet aspect, les cours se répartissent en cours dits à *finalité*. Tels sont les cours d'instruments, de chant, d'art lyrique, d'art dramatique, de déclamation, de direction chorale, de direction d'orchestre, de composition et d'agrégations diverses.

Toutefois, ces cours à *finalité* sont assortis obligatoirement et de façon variée, selon les disciplines et les niveaux d'accomplissement des études, de cours dits *parallèles*.

Ainsi, par exemple, l'élève qui s'inscrit en première année d'instrument (cours à *finalité*), doit, en outre, s'inscrire au cours de solfège supérieur, au cours inférieur d'histoire de la musique et au cours de chant d'ensemble (cours *parallèles*). De façon analogue, s'il s'agit de l'obtention d'un niveau de premier prix dans un cours à *finalité*, soit par exemple, celui de piano, il sera nécessaire que le candidat ait satisfait aux niveaux prérequis des cours *parallèles* suivants : degré inférieur du cours d'analyse musicale, degré inférieur du cours d'histoire de la musique, degré moyen du cours d'harmonie écrite, degré inférieur de lecture musicale et de transposition. Il faut encore ajouter en cette matière, que certains cours dits *parallèles* peuvent se transformer en cours dits à *finalité* donnant lieu à l'obtention d'un diplôme spécifique. Tels sont les cours d'harmonie, de contrepoint, de la fugue, de l'histoire de la musique, de l'histoire du théâtre et de l'histoire de la littérature.

2. *Du point de vue du domaine prospecté*

Qu'ils soient à *finalité* essentielle ou à *finalité* secondaire, les cours se répartissent selon les six axes principaux suivants :

- a) disciplines instrumentales : cordes, bois, cuivres, claviers, percussion.
- b) disciplines vocales : chant-mélodie, chant-opéra.
- c) arts de la parole : déclamation, art dramatique, histoire du théâtre.
- d) disciplines de synthèse : direction chorale, direction d'orchestre.
- e) disciplines d'écriture : harmonie, contrepoint, fugue, composition.
- f) les formations pédagogiques : agrégations en solfège, en déclamation et en disciplines instrumentales.

N.B. : A ces axes principaux s'adjoint, depuis 1981, au Conservatoire Royal de Musique de Liège, le département de musique contemporaine comprenant le solfège spécialisé, l'improvisation musicale, la musique électronique et la composition.

3. *Du point de vue du régime des études*

Il convient de remarquer que si certains cours s'étagent en degrés inférieur, moyen, supérieur, correspondant au système des années d'études, la majorité des cours en diffèrent en ce qu'ils s'organisent par niveaux d'accomplissement : accessits, seconds prix, premiers prix, diplôme supérieur. Ces derniers sont néanmoins tenus dans les limites de fourchettes déterminées de nombres maxima d'années d'études mises à les atteindre. Ainsi, dans sa branche principale, (cours à *finalité*), l'élève doit concourir pour la première fois, dans le délai maximum de trois années d'études. Il est tenu d'obtenir un niveau de premier prix après cinq années d'études effectives pouvant être portées à six compte tenu de l'année de congé que tout élève est en droit d'obtenir.

De même, le diplôme supérieur doit être conquis au plus tard après huit ans d'études dont quatre, au maximum, peuvent être consacrés à sa préparation ce qui implique, pour pouvoir jouir de ce maximum, que le niveau de premier prix soit obtenu, au plus, après quatre années d'études.

D'autre part, le régime des études se répartit en cours individuels et en

cours collectifs. Les cours individuels donnent lieu à un système complexe de droits d'horaires tantôt strictement individuels, tantôt, paradoxalement, partie individuels, partie collectifs, les quotas étant, au surplus, différents selon les niveaux atteints dans les disciplines considérées. Ainsi l'élève qui prépare un premier prix d'instrument reçoit individuellement une heure de cours par semaine dans sa discipline de base. S'il est candidat au diplôme supérieur, il recevra, individuellement, deux heures de cours par semaine dans sa discipline de base. D'autre part, l'élève qui prépare l'agrégation dans une discipline instrumentale reçoit, individuellement, une heure de méthodologie spéciale par semaine et, collectivement, deux heures de cette même formation méthodologique par semaine.

Il est aisé d'apercevoir toute la spécificité mais aussi la grande complexité d'un tel système lequel pose de réels problèmes au niveau de la coordination générale des cours. Au surplus, des facteurs tant d'ordre structurel interne que d'ordre économique externe alourdissent le tableau de complications supplémentaires dont le retentissement produit des effets négatifs sur le plan de l'efficacité générale du système.

Il faut savoir, en effet, que la majorité des professeurs de Conservatoires Royaux de Musique n'y assument leur tâche pédagogique qu'au titre de fonction accessoire. Leur emploi principal se situe, le plus souvent, soit au sein d'un orchestre permanent, soit en académie de musique, soit encore, dans le domaine de la programmation radiophonique. Or, c'est à la limitation des fonctions accessoires au tiers de leur horaire complet que s'applique la réglementation relative au cumul des fonctions. Comme une charge complète, en Conservatoire Royal, comporte un maximum de douze heures par semaine — dont six rétribuées à 50% — il s'ensuit que nombre de professeurs ne peuvent prester plus de quatre heures par semaine. La préparation de deux candidats au diplôme supérieur épuise totalement leur disponibilité d'horaire.

On pallie très incomplètement cette situation par des combinaisons individuelles où le bénévolat joue fréquemment un rôle actif. Mais le problème n'en est pas résolu pour autant. Aussi la réglementation permet-elle au professeur de s'entourer de chargés de cours et c'est ici que le bât blesse.

La fonction de chargé de cours en Conservatoire Royal n'est assortie d'aucun statut professionnel proprement dit, la rémunération est fort basse et les prestations effectuées à ce titre n'interviennent pas en matière de calcul de la pension. En contrepartie, aucun titre, aucune expérience utile déterminée ne sont officiellement requis à l'exercice d'une telle fonction.

Il est évident qu'aucun professeur ne désire se faire seconder par des chargés de cours de médiocre qualité mais il est tout aussi patent que l'absence de statut réel ainsi que la faible rémunération de ce poste ne créent pas une attractivité favorable à la qualité du recrutement. Il en résulte que la fonction de chargé de cours en Conservatoire Royal puisse se réduire, en certains cas, à une pure fonction de répétiteur. En résumé, le fait que la fonction de professeur de Conservatoire Royal puisse s'accomplir en fonction accessoire laquelle est justement touchée par la réglementation des cumuls, le fait associé, de l'absence d'un statut professionnel réel des fonctions de chargés de cours concourent à l'accroissement du nombre de répétiteurs et, par suite, à l'abaissement de l'efficacité pédagogique générale.

c) *La valorisation des études*

Nous avons vu, en préambule, que l'arrêté royal du 5 mai 1976 régissant la valorisation des titres décernés par les Conservatoires Royaux de Musique n'avait pu attribuer à ces derniers la qualité d'établissements d'enseignement

supérieur artistique faute d'avoir procédé aux restructurations de base, imposées par la loi-cadre du 7 juillet 1970 sur l'organisation de l'enseignement supérieur. Il résulte de ce fait regrettable que les titres et diplômes délivrés par les Conservatoires Royaux ne se situent nulle part dans la classification générale des études. Cette situation pose problèmes aux étudiants, notamment en matière de droit aux allocations de chômage, de niveau de bourses d'études et de la possibilité de report du sursis militaire à 25 ans d'âge. On ne peut que déplorer le fait que des études aussi contraignantes tant sur le plan physique que sur le plan intellectuel soient aussi complètement dévalorisées sur le plan social.

III Les propositions de réformes

C'est évidemment les faits que nous finissons d'évoquer ci-dessus qui ont retenu l'attention de nombreux organismes dont le Conseil Supérieur de l'Enseignement Supérieur Artistique, de l'Association des Artistes Professionnels de la Communauté française, de la Commission d'Etudes de l'Enseignement Supérieur Artistique de la C.G.S.P. et d'autres groupements dont il serait difficile d'établir une liste exhaustive.

Il est certes malaisé de reprendre par le détail tout ce qui a été pensé, présenté, discuté puis écrit en la matière. Le fait dominant se situe dans la remarquable concordance des conclusions sur les points suivants :

1. La nécessité de conférer aux Conservatoires Royaux de Musique le statut d'établissements d'enseignement supérieur artistique de plein exercice comprenant un cycle court d'au moins deux années d'études, un cycle long couvrant quatre années d'études et un cycle de maîtrise comportant, au minimum, une année d'études.
2. Le choix des finalités se répartirait :
 - a) en corpus : théorique; instruments; vocal; arts de la parole; art dramatique.
 - b) à l'intérieur des options instrumentales la finalité de musicien d'orchestre se distinguerait de la finalité de virtuosité.
 - c) toutes les options se répartissent en finalités techniques et en finalités pédagogiques (agrégations A.E.S.I. et A.E.S.S.).
 - d) les conditions d'admission des élèves seraient soumises aux critères suivants :
 - Certificat d'enseignement secondaire supérieur pour l'accès au type court.
 - Certificat d'enseignement secondaire supérieur et diplôme d'aptitude à l'enseignement supérieur pour l'accès au type long.
 - Epreuve spéciale pour les non-possesseurs de certificat du secondaire supérieur.
 - Ménagement d'accès à certaines formations en qualité d'élèves libres notamment dans le cas de sujets précocement doués.
3. La réforme du secondaire musical rassemble toutes les opinions sur la nécessité d'établir deux systèmes distincts d'études, l'un concernant le professionnalisme, l'autre relatif à l'amateurisme. Parallèlement, une réforme des humanités musicales est souhaitée. Elle va dans le sens d'une formule intégrée mettant fin au système bifide actuel.

En dehors de ce large consensus, le Conseil Supérieur de l'Enseignement Supérieur Artistique a préconisé d'incontestables mesures d'amélioration du système pédagogique des Conservatoires Royaux de Musique dans des domaines à la fois techniques et plus particuliers. Ces avis concernent, d'une part, l'organisation des études et, d'autre part, le problème de l'encadrement pédagogique tant du point de vue de la définition des fonctions que de la formation des maîtres.

a) *L'organisation des études*

Le projet du Conseil Supérieur de l'Enseignement Supérieur Artistique préconise une répartition des études en corpus obligatoires et en cours à option.

Le volume de ces savoirs est découpé en unités temporelles plus ou moins équivalentes appelées *unités de valeur*. L'addition de telles unités en nombres variables en fonction de l'importance, tant du point de vue des contenus que du temps d'accomplissement et des horaires d'une activité pédagogique donnée, constitue l'*unité de formation* qui rompt avec la notion d'année d'études en lui substituant celle de *temps nécessaire à atteindre un stade de formation* lequel est fonction des aptitudes individuelles. Enfin, les unités de formation se regroupant de manières diverses forment les *unités d'études* ou *ensemble des activités pédagogiques obligatoires et à option, nécessaires pour assurer la formation dans une discipline déterminée de l'enseignement artistique**.

b) *L'encadrement pédagogique*

Le Conseil Supérieur de l'Enseignement Supérieur Artistique préconise le remplacement du système actuel de l'encadrement basé sur le nombre d'élèves par celui d'un encadrement établi en fonction des unités d'études. En matière de fonctions, le Conseil Supérieur de l'Enseignement Supérieur Artistique définit toutes les fonctions pédagogiques, dont, en particulier, celles de chargé de cours, et précise les titres et expériences utiles requis à leur exercice.

c) *Formation des maîtres*

Le Conseil Supérieur de l'Enseignement Supérieur Artistique préconise que la formation des maîtres de l'enseignement supérieur artistique s'accomplisse au niveau du troisième cycle des établissements d'enseignement supérieur artistique restructurés conformément à la loi-cadre du 7 juillet 1970 et, par conséquent, en ce qui concerne le domaine musical, au niveau du troisième cycle des Conservatoires Royaux rénovés.

IV Analyse critique des propositions de réforme

Les propositions de réformes dont nous venons de dresser un inventaire assez général comprennent, comme nous le remarquons plus haut, d'incontestables mesures d'amélioration du système pédagogique des Conservatoires Royaux de Musique et de l'enseignement musical dans son ensemble. Elles présentent, cependant, un caractère trop général où le concret de ce qu'il conviendrait d'entreprendre ne se dessine guère. Nous pensons que cela provient du fait que les insuffisances ont été perçues sous leur seul aspect manifeste extérieur ainsi qu'apparaît immédiatement la partie émergée d'un iceberg. Une analyse minutieuse aboutissant aux causes profondes de ces insuffisances aurait, sans doute, permis de découvrir des remèdes plus précis, et partant, plus efficaces. En d'autres termes, des maux ont été vus que l'on s'est préoccupé davantage de vouloir effacer que de diagnostiquer en profondeur. Mais, c'est là poursuivre un traitement symptomatique. On ne guérit pas nécessairement une maladie en en faisant disparaître les symptômes. L'anti-douleur gomme le mal dentaire mais ne traite pas la carie; on ne rend pas davantage fonctionnel un immeuble dont on rénove la façade.

S'il est si difficile de classer les Conservatoires Royaux de Musique dans un système général d'enseignement supérieur, c'est qu'ils constituent un type d'enseignement supérieur flottant sur le vide. Mais pourquoi ce vide pédagogique musical le précède-t-il? Il serait étonnant qu'il s'agît simplement d'un problème d'ordre pédagogique en raison même de son aspect massif. Il faut donc y suspecter plutôt l'existence d'un problème de société ce qui, loin d'exclure le problème pédagogique, en conditionne plus que probablement les contenus. Il nous paraît, en tout cas, que pas plus la restructuration des conservatoires royaux en établissements d'enseignement supérieur de type long que la simple

séparation des finalités d'amateurisme et de pré-professionnalisme dans le secondaire musical ne résoudront à eux seuls les problèmes actuels si l'on ne va pas à l'analyse des causes profondes que nous venons d'évoquer.

Qu'il y ait un problème de société à la base de la dévalorisation de l'enseignement musical ne nous semble pas neuf. Dès la période hellénistique naît le divorce entre le chant, et plus généralement, entre la pratique musicale et l'étude lettrée de la Musique quatrième discipline du quadrivium. N'est-ce point Guy d'Arezzo lui-même qui déclarait au XIe siècle : «*Entre les musiciens et les chanteurs — entendez les praticiens — il y a une grande distance. Ce qui constitue la musique les seconds l'accomplissent mais les premiers le savent. Or mettre en pratique quelque chose dont on ne connaît pas la théorie est propre aux bêtes*»*.

Mais c'est l'évolution bourgeoise de la société occidentale depuis la Renaissance qui ne tirera l'artiste de son anonymat antérieur qu'au prix d'une domesticité de luxe asservie à la demande du mécénat. On sait le prix mortel que devra payer Mozart pour s'en dégager. Les temps évoluant, ce seront, plus tard, les maisons d'édition qui s'efforceront de contrôler la vie musicale et si le créateur pourra tenter de se défendre par le moyen du concert public ou compenser moralement en s'isolant dans la superbe de l'incompromis, il n'en ira pas de même pour l'exécutant obscur condamné à la quête prosaïque du boire et du manger.

Mais c'est à la seconde moitié du XXe siècle qu'il reviendra de porter à son comble l'asservissement de la vie musicale. Reproduction discographique, enregistrement sur bandes magnétiques et techniques de radiodiffusion, sous le couvert d'une démocratisation de la culture, vont surtout se livrer à l'industrialisation de cette dernière. En dernière analyse, l'oeuvre d'art n'aura d'autre objet réel que la vente de son support : disque, cassette, chaîne hi-fi, etc. Les lois du marché fixeront ce qui plaît parce que cela se vend. Ainsi se formeront des conservatismes plus insidieux mais aussi plus impérieux que ceux du mécénat d'autrefois. Ce coup d'oeil rétrospectif ne nous paraît pas hors de notre propos car si la musique occidentale a évolué du stade du mécénat à celui de l'industrialisation de la culture, cela n'a pas été sans impliquer qu'elle ait toujours été essentiellement vue comme un art d'agrément ce qui entraînait, par la même occasion, la conception de la formation pédagogique musicale selon l'optique d'un artisanat à vocation exclusivement utilitariste. Diverses conséquences découlent de cette vision des choses.

1. Puisqu'elle est conçue comme un art d'agrément la musique n'occupera, dans l'enseignement qu'une place mineure sans jamais s'imposer au titre de discipline formative à part entière.

Pratiquement absente de l'enseignement de plein exercice, tant primaire que secondaire, elle ne trouvera de place spécifique qu'au sein des Conservatoires Royaux de Musique et dans un enseignement de promotion socio-culturelle. Ce dernier s'étant considérablement développé en population après la fin de la seconde guerre mondiale, on lui attribua de plus en plus la fonction d'enseignement secondaire musical*. Cette dénomination correspond assez peu à la réalité des choses puisque nous y découvrons non seulement une large hétérogénéité des âges mêlant des enfants d'école primaire à des adolescents ainsi qu'à des adultes mais une hétérogénéité de finalités, l'une orientée à l'amateurisme mais entièrement soumise, en fait, à l'autre qui vise le pré-professionnalisme. Enfin, son statut d'enseignement de promotion socio-culturelle lui impose des horaires peu propices à un apprentissage efficace des jeunes élèves.

Ces circonstances jointes à l'impréparation pédagogique proprement dite de la majorité des enseignants, lesquels se bornent, pour la plupart à reproduire les apprentissages qu'ils ont reçus en Conservatoire Royal, en font des mini-conservatoires à rendement pédagogique faible*. Le seul enseignement secondaire musical réel est constitué par les sections d'humanités musicales.

Pierre Riche, Ecoles et enseignement dans le Haut Moyen Âge, éd. Aubier-Montaigne, Paris 1979, p. 275.

Cf. J. Orval, Les problèmes actuels de l'enseignement artistique dans les académies de musique, in revue Musique, Musiques n°5 - juin 1984.

Ibid. p. 7.

Encore leurs horaires musicaux ne s'effectuent-ils qu'en académies de musique donc en régime d'enseignement de promotion culturelle dont le timing est nettement plus défavorable à l'apprentissage que celui du plein exercice. De plus, cette hétérogénéité des régimes scolaires se double d'une hétérogénéité, pour ne pas dire d'un antagonisme, des points de vue et des priorités pédagogiques défendus respectivement par les responsables de la formation générale et par ceux de la formation musicale.

2. Puisqu'elle est conçue comme un artisanat à vocation utilitariste, la pédagogie musicale souffre :

a) *d'une dévalorisation de rôle*

«La charge enseignante, disait encore en 1967 un nommé Kestelyn, doit assurer à l'artiste une situation sine cura lui permettant d'accomplir sa fonction sociale»*. Cette fonction sociale, nous l'avons vu précédemment, est celle d'un artisan des plaisirs esthétiques de la Société. Aussi bien la fonction d'enseigner ne réclame qu'un minimum de dons pédagogiques*.

Ibid. p. 9.

Ibid. p. 9.

b) *d'une dévalorisation fonctionnelle*

La dévalorisation de rôle s'accompagne, automatiquement, d'une dévalorisation fonctionnelle. Celle-ci consiste, pour l'essentiel, à imaginer qu'enseigner se réduit à la simple transmission d'un savoir-faire par la simple reproduction des conditions dans lesquelles on l'a reçu et que le tour pédagogique se ramènerait à faciliter le passage du message technique au moyen d'une intuition spécifique que l'on aurait par don inné ou encore, par l'appoint d'une certaine amabilité que l'on déploierait dans les relations avec l'élève. Cette vision fait assez bon marché des données scientifiques de la psycho-pédagogie expérimentale du XXe siècle illustrée par les travaux des Piaget, Wallon, Claparède, Decroly, Dewey et tant d'autres scientifiques de haut vol. Leurs apports constituent un bagage technique dont aucun don ne pourrait épargner l'apprentissage pas plus, d'ailleurs, que des aptitudes innées au piano ne dispensent de l'apprentissage de sa technique.

c) *conséquences*

Là où elle prend valeur d'enseignement professionnel, la pédagogie musicale tend à se réduire :

1. à un apprentissage se limitant à la transmission d'un simple savoir-faire basé sur l'imitation et la répétition.
2. au confinement des objectifs, des méthodes et des programmes à un traditionalisme entretenu, conforté et justifié par l'industrie de la culture.

C'est ainsi que, dans de nombreux cas, l'apprentissage musical se ramène à la sommation d'une succession de préparations de programmes de concours que ne gouvernent aucune réflexion ni orientation de synthèse. Les facteurs, neurologique, psychologique et physiologique sont, pour la plupart, ignorés dans les conditionnements positifs ou négatifs dont ils peuvent marquer les apprentissages. De même, les moyens modernes de soutien de ces derniers — oscillographes, T.V. en circuit fermé et, en général, l'appareillage audio-visuel — apparaissent rarement dans les enseignements. Enfin, tout élargissement des contenus pédagogiques par l'adjonction de cours parallèles de nature musicale et, plus encore, de cours d'autre nature nécessaires cependant mais inexistant à l'heure actuelle — par exemple, cours de langues étrangères pour chanteurs, cours d'acoustique, notions de lutherie, etc. — est considéré, le plus souvent, comme inutile et comme facteur de perte de temps nuisible à la formation instrumentale.

Ainsi est posé le problème fondamental de la bi-technicité dominant toute

action pédagogique laquelle exige du maître une compétence technique dans les matières à transmettre — en l'occurrence la compétence en matière musicale — mais également et impérieusement une compétence tout aussi technique dans le mode de cette transmission c'est-à-dire, dans la connaissance des lois psychologiques qui gouvernent la réceptivité de l'élève et des lois pédagogiques qui régissent les apprentissages. C'est, en définitive, à ce niveau profond que doivent s'opérer les réformes.

Il ne serait d'aucune utilité de se livrer à une restructuration des Conservatoires Royaux de Musique en établissements d'enseignement supérieur artistique si cette mutation ne s'accompagnait pas de la restructuration des conceptions pédagogiques de l'Education-Institution et de celles des enseignants.

De même, la réalisation d'un véritable enseignement secondaire musical ne dépend pas uniquement de la séparation des finalités d'amateurisme et de pré-professionnalisme. Il est tout aussi nécessaire que cette mesure soit accompagnée d'une amélioration de la formation pédagogique des enseignants et de l'instauration d'un type d'enseignement de plein exercice réservé aux futurs professionnels ce qui pose le problème de la refonte des actuelles humanités musicales.

Par ailleurs, il serait, à notre sens, tout aussi vain de rechercher une solution pédagogique pour le secondaire musical dans la généralisation des méthodes d'apprentissage musical dites *actives* telles que les méthodes Orff, Martenot, Willems, Kodaly et consorts. De fait, ces méthodologies ont le mérite d'engager une participation plus active des élèves en introduisant des éléments peu utilisés jusqu'alors tels la respiration, le travail collectif, la mise en valeur du rythme du corps, de la voix, le jeu instrumental, l'écoute intérieure, les ébauches de créativité spontanée, etc.

Toutes, cependant, représentent des systèmes fermés reposant sur des axiomes de base propres à chaque fondateur, issus des intuitions personnelles de ces derniers et rarement déduites, sinon par des analogies fort vagues, à certaines données de la psychologie expérimentale. Aussi comportent-elles, sans exception, des schématismes qui permettent de les identifier sans difficulté.

Or, ce schématisme comporte le risque fondamental de susciter de nouveaux formalismes d'autant plus insidieux qu'ils se couvrent d'un manteau de modernisme. En effet, nombre d'enseignants musicaux sont plus en quête de recettes d'action que d'une philosophie de leur action. Les méthodes précitées leur offrent la possibilité d'acquérir, en formation accélérée, une capacité d'action pédagogique cependant limitée, à l'insu des néophytes, aux champs particuliers de leurs schématismes respectifs. Aussi s'agit-il en cette affaire plus de révélation que de formation et de naissance de croyants plus que de pédagogues. Il serait, dès lors, regrettable que la sympathie dont jouissent ces méthodes dans le monde officiel de l'Education, induise celui-ci à en fonder les centres de diffusion en écoles concurrentes des académies et des écoles de musique, voire à imaginer avoir ainsi résolu la réforme du secondaire musical.

V Conclusions

Outre les propositions de réformes formulées par le Conseil Supérieur de l'Enseignement Supérieur Artistique et que nous avons citées dans le corps du présent article et en vue de les compléter parfois, il nous paraît intéressant d'énoncer les principes suivants :

a) *En matière d'admission des élèves*

Toute procédure d'examen d'admission en Conservatoire Royal devrait comprendre un examen médical d'O.R.L. pour tous les candidats et un examen spécial d'orthodontie pour ceux qui se destinent aux instruments à vent.

b) *En matière d'équipement*

Il serait souhaitable de remédier à la carence actuelle en insonorisation des

locaux d'études et en studios individuels de travail où les instrumentistes pourraient accomplir leur travail technique sans perte de temps en trajets inutiles. De même il serait souhaitable d'installer dans chaque Conservatoire Royal un petit laboratoire d'acoustique et d'étude des différents modes de production sonore. Des ateliers d'initiation à la lutherie ne nous paraîtraient pas inutiles.

c) *En matière d'encadrement pédagogique*

Il nous paraît essentiel que les fonctions pédagogiques, quelle que soit leur nature, assumées en Conservatoires Royaux restructurés doivent constituer des fonctions principales (exception faite des cas de *maîtres de conférence*). Les horaires devraient permettre aux enseignants de poursuivre une activité artistique personnelle nécessaire au maintien du niveau technique de leur enseignement. Plusieurs solutions sont possibles à ce point de vue dont l'établissement de temps sabbatiques au cours de chaque année académique. D'une façon générale, toute fonction pédagogique en Conservatoires Royaux restructurés — comme d'ailleurs en académies et écoles de musique — devrait requérir des titres assurant la bi-technicité inséparable de toute action pédagogique ainsi que nous l'avons développé plus haut dans le présent article.

d) *En matière de contenus des programmes*

Il serait souhaitable — c'est d'ailleurs préconisé par le Conseil Supérieur de l'Enseignement Supérieur Artistique — d'introduire des cours de formation générale dans le corpus actuel des études. Ceux-ci pourraient viser tantôt des objectifs pratiques — cours de langues étrangères, cours d'acoustique — tantôt des objectifs de culture générale — cours d'esthétique, philosophie des arts, etc.

e) *En matière d'évaluation des acquis*

Il nous paraît hautement souhaitable de rompre avec les évaluations sommatives et ponctuelles actuelles. Il conviendrait, à notre sens, de leur substituer des évaluations formatives unissant les principes de l'évaluation continue à ceux de la participation du candidat au processus de l'évaluation c'est-à-dire au recours à l'auto-évaluation.

Bien des choses seraient encore à dire comme par exemple la surprise que produisent des projets de restructuration des Conservatoires Royaux de Musique qui n'envisagent aucun de faire entrer l'enseignement supérieur de l'art de la danse dans le cadre de ces derniers. Mais il n'est guère possible d'être exhaustif dans les limites d'un article déjà fort long. Si, comme le dit Alain : «*De tous les arts, la musique est celui qui exerce le plus de puissance sur nos passions si bien que ceux qui ont trop de passion n'aiment point la musique*», nous souhaitons que ceux qui ont le pouvoir d'en régler le sort pédagogique soient suffisamment maîtres des leurs pour l'aimer et lui reconnaître la dignité de discipline fondamentale de l'idéation humaine.

Arnold Schönberg maître pédagogue en Occident

«La véritable voie dans laquelle un professeur d'art digne de ce nom doit guider ses élèves : vers une manière d'être strictement objective et terre à terre... Mais il faut qu'il cesse de prôner la technique comme la seule planche de salut et qu'il encourage la quête de la vérité.» (A. Schönberg)

L'esprit et la lettre...

Quel musicien aujourd'hui, si sa formation n'a pas été indigente, pourrait ne pas se penser élève direct ou indirect de Schönberg. Plus de trente-cinq ans après sa mort, celui-ci apparaît encore comme le premier responsable de la pédagogie de l'écriture en Europe et aux Etats-Unis. A la présence éminente de sa personne à Vienne, à Berlin et à Los Angeles, face à un nombre considérable d'élèves qu'il semble avoir littéralement fascinés, on doit que son enseignement se soit transmis presque comme un évangile.

C'est peut-être à partir de là que pourrait surgir une première difficulté. Quelle est la portée réelle des témoignages apocryphes ? Fragile incontestablement, mais en cette fragilité même peut se trouver un potentiel de richesse : une transmission littérale du message ne pourrait que conduire au dogmatisme. Une greffe à partir de traces, quant à elles pour longtemps indélébiles, reste forcément plus opportune.

La greffe a été pratiquée par les musiciens de ma génération, héritiers indirects qui ont entendu l'enseignement de René Leibovitz, Max Deutsch, Ernst Krennek, et beaucoup d'autres, selon les lieux géographiques. Il est à prévoir qu'elle est appelée à se poursuivre avec d'autant plus de moyens que la source est solide : Schönberg laisse une oeuvre pédagogique de première grandeur. Une part de son travail a été rédigée par lui en vue de constituer des ouvrages homogènes (*Traité d'harmonie, Fonctions structurales de l'harmonie, Modèles pour les débutants en composition, Exercices préliminaires en contrepoint*). Des articles, généralement des écrits de circonstance, ont été réunis en un volume après sa mort (*Le style et l'idée*). Des notes pédagogiques, elles aussi ont été rassemblées (*Fondements de la composition musicale*). Enfin, une importante correspondance subsiste et constitue un important volume. Toute cette documentation continue d'être complétée à travers le *Journal of Arnold Schönberg Institute*, publié par la *University of Southern California* à Los Angeles.

Je n'ai pas l'intention de m'attarder ici sur chacun des volumes de ce vaste corpus, mon but est d'en synthétiser l'apport pédagogique au moment où ils deviennent disponibles, pour une bonne part, en français. Qu'on ne voie cependant de ma part aucun fanatisme schönbergien : si je recommande le recours à un instrument efficace, j'en connais aussi les limites. La théorie et l'analyse musicales constituent, comme le savaient déjà fort bien Rameau et d'Alembert, le fondement scientifique de notre art. Si tel est le cas, que pourrait être une science figée, immobilisée définitivement sur un acquis, si prestigieux soit-il ? L'important aujourd'hui est moins le contenu littéral du message pédagogique que les terrains d'application auxquels on peut l'adapter et en nourrir la réflexion.

D'entrée de jeu, il convient de se souvenir que Schönberg fut un professeur de composition. Tous ses ouvrages pédagogiques ont en vue la formation du compositeur. Dès le traité d'harmonie (*Harmonielehre*, 1911), ce but est

affirmé. Or aujourd'hui, nous aurions plutôt tendance à penser que l'étude de l'harmonie n'est pour le compositeur qu'une sorte de propédeutique, tant le métier qui le concerne doit le porter au-delà du type d'écriture que peut lui apporter l'apprentissage de cette matière. En 1911, même pour un compositeur avancé, l'étude de l'harmonie correspondait encore à une réalité proche. L'observation des premières oeuvres dites *atonales* de Schönberg et des oeuvres contemporaines de Berg, nous montre une écriture strictement conforme aux normes de la tradition germanique au XIXe siècle. Même si la langue n'est plus la même, si les termes du vocabulaire ont changé, leur mode d'association suit des normes assimilées. Morphologies nouvelles dans une syntaxe traditionnelle, telle pourrait être la description la plus immédiate d'oeuvres comme le *Deuxième quatuor* op. 10 et les *Pièces pour piano* op. 11 de Schönberg, ou la *Sonate* op. 1 et le *Quatuor* op. 3 de Berg. De nos jours, les oeuvres intéressantes n'ont plus cette configuration; elles conservent néanmoins une trace profonde de l'écriture traditionnelle, mais à elle seule, celle-ci ne pourrait les fonder. Par ailleurs, l'évolution des idées et des faits conduit à penser, à tort ou à raison, que si l'étude de l'écriture traditionnelle ne peut être que l'A B C de la formation du compositeur, l'interprète, toujours confronté au répertoire classique, a besoin de cette pratique. Sans être fausse absolument cette vue de principe appelle, de mon point de vue, un bon nombre de nuances, mais le propos de cet article n'est pas de traiter prioritairement de cet objet que je n'entends toutefois pas totalement ignorer.

Pour l'instant, et indépendamment du type d'étudiant concerné, l'intérêt est de savoir quel parti il peut tirer des outils que Schönberg lui a directement ou virtuellement destinés. Premier point, peut-il recourir au *Traité d'harmonie* pour s'initier à cette discipline ? L'auteur lui-même, et bien qu'il ne songeait qu'à l'apprenti compositeur, ne semble pas pleinement assuré à cet égard; il est vrai qu'il était d'une nature singulièrement tourmentée. Il confie son hésitation au lecteur :

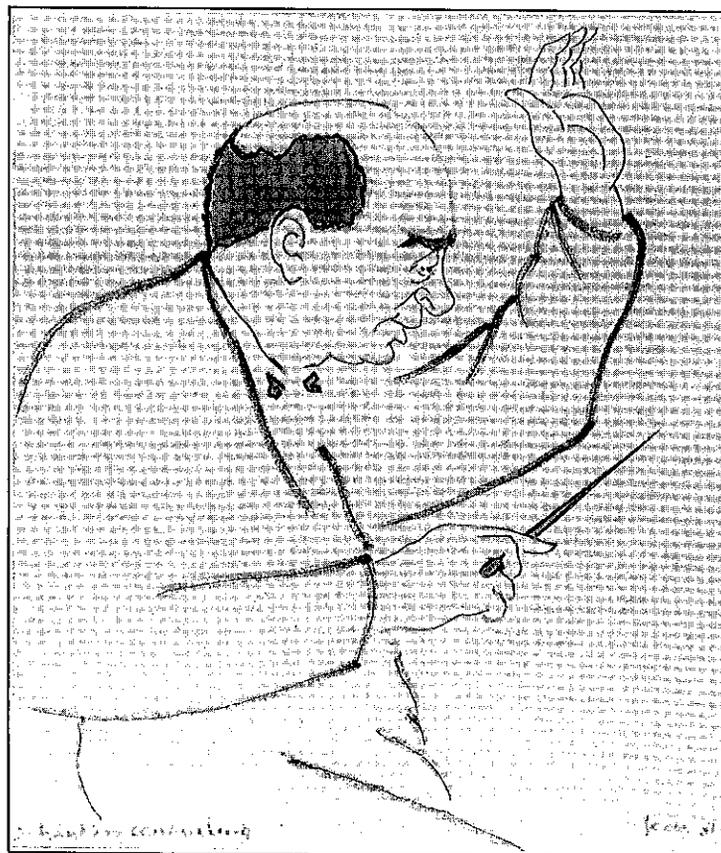
«Il est possible que pour le musicien ordinaire, qui aujourd'hui encore, ne pense pas volontiers d'une manière rigoureuse, ce livre semble un peu difficile. Il est possible que ce ne soit un livre que pour l'étudiant avancé ou pour le professeur. Cela me peinerait car j'ai avant tout visé les plus jeunes. Mais je ne puis rien à cela et je doit attendre avec l'espoir que le temps des idées que j'ai à exprimer ne soit pas passé quand le musicien moyen sera assez loin pour que l'on ose écrire pour lui autrement qu'en abrégé ou comme pour un livre d'images indéchiffrable» (1922 : 12).

L'argumentation est pessimiste autant pour le destinataire que pour le destinataire du traité. Mais il s'impose de reconnaître, après trois quarts de siècle de distance, que l'*Harmonielehre* n'est pas un traité au sens propre du terme; ce n'est pas un véritable ouvrage didactique mais plutôt une intéressante réflexion sur tous les points qui touchent à l'écriture classique jusqu'au seuil de l'atonalité. D'autres ouvrages qui devaient paraître aux Etats-Unis seront beaucoup plus maniables à l'école, mais on y regrettera peut-être une moindre portée esthétique que contenait précisément le traité.

Cela dit, il faut aussi savoir que la conception schönbergienne de l'étude de l'harmonie n'a jamais été celle que la méthodologie d'origine française a toujours suivie. Schönberg n'a jamais conduit l'étudiant à travailler d'après une partie donnée (basse ou soprano); toutes les voix devaient être l'oeuvre de l'apprenti. Sa méthode pour y parvenir, et cela dès le traité de 1911, est de se donner comme guide une forme motivique et d'en élaborer les dérivations. Ce faisant, nous sommes autant en présence d'une *Melodielehre* que d'une *Harmonielehre*. Et c'est peut-être, en fin de compte, là qu'est la part la plus intéressante et la plus neuve de la méthodologie schönbergienne. Ecrire, selon Schönberg, même pour le débutant, c'est penser la musique immédiatement à l'intérieur de la *phrase*. Comme le voulait déjà Brahms, Schönberg demande

que l'élève rédige correctement les parties extrêmes qui, élaborées motiviquement et phraséologiquement, pourront ensuite se voir adjoindre les voix médianes.

Suivre une telle méthodologie revient, on le voit, à abolir toute distinction, non pas entre harmonie et contrepoint considérés pour eux-mêmes, mais entre l'étude de l'une et de l'autre branche. L'écriture classique doit pouvoir les marier dès les premiers pas de l'élève, dans la mesure où toute composition intéressante a toujours, de fait, contenu l'une et l'autre technique. Il est vraisemblable que beaucoup de professeurs, aujourd'hui, soient prêts à considérer qu'il y a quelque chose à tenter du côté de cette pédagogie. C'est ici que deux autres ouvrages plus tardifs : les *Models for Beginners in Composition* (1942) et les *Foundamentals of Music Composition* (1967), vont pouvoir apporter l'aide de véritables manuels. Seul le second de ces ouvrages vient d'être traduit en français, mais, à vrai dire, une traduction de *Models* ne s'impose pas, du fait que le contenu verbal du livre est très limité et est doublé et développé dans les *Fondements*, ainsi que dans *Structural Functions of Harmony* (1954), un autre ouvrage fondamental dont une traduction est annoncée dans la nouvelle collection Musique/musique dirigée par Robert Wangermée pour l'éditeur Pierre Mardaga.



Portrait d'Arnold Schönberg par Edmond Kapp (1931).

En suivant les *Fondements* l'élève apprend comment construire la phrase et la période en se conformant à de nombreux exemples extraits de la littérature classique (Beethoven principalement) qui suivent immédiatement chacun des chapitres de l'ouvrage. Cette documentation peut être complétée par les

Modèles rédigés par Schönberg lui-même ou l'un ou plusieurs de ses élèves et collaborateurs. Il faut bien admettre que lorsque Schönberg rédigeait (ou faisait rédiger ?) des exemples, ceux-ci n'avaient le plus souvent pas grand chose d'un *modèle* au sens idéal du terme. Pourquoi en a-t-il été ainsi ? La question trouvera d'autant plus difficilement une réponse que l'observation pourrait ne pas être unanimement reprise, mais de mon point de vue, dans les ouvrages didactiques de Schönberg, le concept l'emporte nettement sur la réalisation. Mais cela ne peut être une raison valable pour s'en détourner.

A travers les *Modèles*, le but déclaré de Schönberg était d'amener progressivement l'étudiant à écrire un *scherzo*. Ainsi apparaît une vue très synthétique de son projet didactique : l'étude conjuguée de l'harmonie et du contrepoint débouche directement sur l'étude de la forme, et par extension dans les *Fondements*, des formes. C'est là, incontestablement, une pratique plus rationnelle que notre hiérarchie traditionnelle conduisant successivement de (1), l'harmonie, au (2), contrepoint et (3), à la fugue. On objectera peut-être, que l'on n'a pas changé grand chose si, à l'écriture de la fugue on a substitué celle du *scherzo*. N'aurait-on pas plutôt, en ce cas, régressé ? Je crois que poser ainsi le problème revient tout simplement à le dévier. Il y a lieu de tenir compte d'une différence de niveau de complexité de l'écriture, lequel est, en principe, supérieur dans la fugue; et il est à prévoir que l'étudiant qui a pratiqué les formes dérivées de la sonate, quelles qu'elles soient — le menuet ou le *scherzo* étant regardés comme la plus simple — aura acquis une souplesse dans la conduite des voix qu'il reportera vers les formes fuguées avec d'autant plus d'aisance. J'ajouterai, en outre, que si la pratique de la fugue a une incidence bénéfique sur la gestualité de l'écriture, elle ne conduit pas loin dans la découverte spécifique des formes. Or, ce qui a toujours été primordial dans l'enseignement de Schönberg, c'est l'insistance qu'il mettait à spécifier les caractères de chacun des moments de la forme. Pour le compositeur, quel que soit son langage et son style, qu'il travaille avec des sons naturels ou synthétiques, bien dominer les traits qui définissent et caractérisent une séquence énonciative, une transition, une coda sera toujours essentiel. En cela, il convient de voir dans les *Fondements de la composition musicale* un traité de composition qui n'a pas vieilli. Il est fondé sur l'observation de la littérature, et si on en appuie l'étude sur les *Modèles* pour en assurer la progressivité, on ne peut qu'organiser un enseignement de l'écriture et de l'analyse hautement profitable.

On comprendra, sans doute à partir de là, pourquoi il m'est arrivé d'insister — et je persiste — sur le fait qu'analyse (tout au moins au stade propédeutique) et écriture classique ne font qu'une seule et même discipline et devraient être pratiquées simultanément par la même personne avec de petits groupes d'étudiants dans le cadre de travaux pratiques, tant dans les conservatoires que dans les sections de musicologie des universités.

Dès la pratique des *Modèles*, l'étudiant, qui a été éduqué selon l'usage des traités français, ne pourra qu'être frappé par la conception *monotonale* de Schönberg. Entendons par là que l'auteur en est venu progressivement, par l'expérience, à une vue qui n'était pas encore la sienne lors de la troisième édition en 1922 de son traité d'harmonie. Par la monotonalité, il faut entendre qu'une pièce quelconque dans une tonalité x et modulant temporairement dans une tonalité y puis z , devra encore être lue dans la tonalité de référence x même pendant les moments modulants y et z . Autrement dit, il doit être bien entendu que x est la tonalité de base et que y et z sont les *régions tonales* de passage qui n'éliminent en rien la sous-jacence de la tonalité x . Cette théorie, qui fut aussi une option première de Schenker, mais là, avec un surcroît d'exigence due à une lecture analytique hiérarchisée en niveaux, est exposée dans les *Structural Functions of Harmony*, ouvrage que Schönberg rédigea dans l'espoir de pallier les déficiences des étudiants qui sans doute mettaient le plus à l'épreuve sa patience aux Etats-Unis.

Schönberg justifie comme suit sa position théorique en matière de modulation :

« Cette considération sert à apporter une compréhension plus profonde de l'unité dans l'harmonie d'une pièce. Le mélange de sons de substitution et d'accords dans des progressions diatoniques différemment disposées, même dans des segments non-cadentiels, était considéré par les anciens théoriciens comme modulation. Ceci est un concept de la tonalité étroit et obsolète. On ne devrait parler de modulation que lorsque la tonalité a été abandonnée définitivement et pour un temps considérable, quand une autre tonalité a été établie harmoniquement et thématiquement. Le concepts de régions est une conséquence logique du principe de monotonalité. Selon ce principe toute digression par rapport à une tonique, qu'elle soit en relation directe ou indirecte, proche ou lointaine, est encore considérée comme appartenant à la tonalité première. En d'autres mots, il n'y a qu'une tonalité dans une pièce, et tout segment considéré comme relevant d'une tonalité autre, n'est qu'une région, un contraste harmonique de cette tonalité. » (1969 : 19).

La longueur de la citation est ici motivée par la résistance que cette théorie rencontre encore auprès de certains enseignants. Les étudiants en perçoivent assez rapidement la logique, mais tirés à hue et à dia entre une pédagogie qui leur tient un certain discours et une autre qui l'ignore, ils finissent par prendre l'attitude de circonstance selon les cas, se repliant, faute de conviction, sur le terrain de l'opportunisme dans une tactique défensive. Est-ce vraiment le but d'une pédagogie moderne ? Je ne puis m'étendre davantage aujourd'hui sur cette question à laquelle j'ai consacré un chapitre entier dans mon ouvrage *Les fondements de la musique tonale* (1984 : III). En la circonstance, je me suis davantage référé à Schenker qu'à Schönberg, parce que la perspective schenkerienne sauvegarde mieux la hiérarchie des niveaux de lecture, ce qui permet une heureuse inclusion des tonalités de passage dans la tonalité de base. Mais l'argument suprême qui devrait, me semble-t-il, enlever les derniers doutes quant au bien-fondé de la théorie est que ce ne fut jamais fortuitement que les compositeurs ont déclaré leur oeuvre dans une tonalité déterminée quel que soit le poids des modulations internes. Il reste à espérer que la version française de *Structural Functions of Harmony* favorisera d'urgentes conversions. Je ne m'attarderai pas longtemps au traité de contrepoint. De tous les ouvrages didactiques du compositeur il est probablement le moins original, et pour cause; comment transformer ce vieil apprentissage ? Il s'agit de la parution posthume d'un ouvrage que Schönberg rédigea durant les dernières années de sa vie presque complètement et dont la mise à jour définitive est due, comme de coutume, à Léonard Stein. L'ouvrage reflète le contenu du cours professé à l'Université de Californie en 1963.

Preliminary Exercises in Counterpoint (1963) est un traité pratique basé sur les cinq espèces fuxiennes du contrepoint rigoureux, d'où le titre qui peut paraître modeste dans son ambition. Mais selon Stein, Schönberg avait l'intention de développer le travail dans deux autres volumes qu'il n'a pas eu le temps de réaliser. La lecture du livre montre rapidement des préoccupations chères à l'auteur. A la fin de chaque cycle où l'on retrouve les cinq espèces (à deux, trois, et quatre voix) il ajoute un chapitre où l'étudiant est invité à écrire sans le secours du *cantus firmus* et en veillant au maintien ferme de la tonalité par une bonne formation cadentielle. La modulation par *régions* est également pratiquée dans un contrepoint *fleuri*, comme nous l'appelons, et que, dans un langage moins imagé, Schönberg nomme *mélange de rythmes*. Ce travail conduit ainsi l'élève à appliquer un acquis qu'il ne devra pas modifier, mais il se trouvera par là contraint à un exercice primaire de composition. Schönberg ne se fait guère d'illusion sur la portée de l'étude scolaire du contrepoint ;

« Le contrepoint n'est ni une esthétique ni une théorie mais tout au plus une voie pédagogique d'entraînement. Il ne peut y avoir aucun doute là dessus; après deux siècles de développement de formes homophoniques et d'une harmonie très complexe, les pensées musicales de notre temps ne sont pas du contrepoint mais mélodico-homophonico-harmoniques. » (1963 : 222).

On s'étonnera peut-être de trouver une observation semblable sous la plume d'un compositeur dont la pratique contrapuntique est d'un intérêt qui n'a pas manqué d'être souvent souligné; mais Schönberg ne pouvait penser en dehors de l'histoire, et la sensibilité musicale collective s'était, comme il l'observe, profondément modifiée au contact de Brahms et de Wagner. N'oublions pas, qu'en outre, l'école moderne dont il est l'initiateur est fondée sur l'étude du *développement par variation*, autrement dit, sur l'approche des grandes formes créées par le classicisme du XVIIIe siècle et élargies en Europe centrale tout au long du siècle suivant. Dans l'exercice du contrepoint, il ne peut que trouver et faire découvrir qu'une technique d'écriture sans application directe à un projet formel. Par ailleurs, il exige de la part de l'élève une approche tonale très rigoureuse et le contrepoint est, d'origine sinon de nature, modale. Or il déclare explicitement que le modèle palestrinien est inutile : «*Baser l'enseignement du contrepoint sur Palestrina est aussi stupide que de baser l'enseignement de la médecine sur Aesculape*» écrit-il (ibid : 223). Et c'est à Bach qu'il renvoie l'étudiant parce que, déjà dans son oeuvre, «*beaucoup d'anciennes lois et règles sont niées*», parce qu'il traite harmoniquement la dissonance et parce qu'il apporte «*un nouveau concept de sensibilité mélodique*» (ibid : 221).

Y avait-il au fond de la philosophie esthétique de Schönberg une notion de progrès ? Son attitude pédagogique semble souvent l'impliquer et cette question est, de fait, au centre de toute sa démarche intellectuelle telle qu'elle se propose particulièrement dans *Style and Idea* (1975). Dans ce fort volume où Stein a rassemblé les écrits du maître, est contenue toute la morale compositionnelle de Schönberg. C'est à dessein que je parle d'une morale car ce qui ressort le plus de cet ouvrage c'est que l'acte de la composition et de l'écriture musicale y trouve réelle expression éthique. A partir de là, peuvent se poser des questions comme celles du progrès, très difficile à assumer quand on se situe sur un plan strictement esthétique, mais dont la notion devient équivoque dès qu'on la transfère vers des positions de principe et surtout de croyances telles qu'on peut entendre ce concept en matière de foi. Sans doute, Schönberg ne pourrait-il jamais être pris en flagrant délit devant les questions ayant trait au métier; son éthique se lie en la matière à des prescriptions techniques qui, par leur rigueur et leur justesse, la sauvent. Cependant à l'arrière-plan des positions rigoureuses, se profile une volonté hautement impérative de fixer des normes avec lesquelles transiger revient à donner la sensation de pécher contre l'art. Ce n'est toutefois pas l'idée du progrès qui sous-tend le discours : Schönberg parle de *mutation* quand il fait allusion aux événements contemporains de son action. Il s'insurge au surplus contre la tendance à considérer qu'une pratique musicale puisse être démodée, comme si l'on parlait de coupe de cheveux (1975 : 118). C'est le rapport du style et de l'idée que Schönberg place au centre des transformations historiques de la musique. Les deux concepts ne sont toutefois guère définis, mais progressivement, au fil des pages, se dégagent quelques critères. Le *style* est dans la manière d'écrire et se transforme dans le cours de l'histoire, mais cette évolution ne peut être nécessairement un signe de développement (ibid : 127); quant à *l'idée*, elle apparaît moins mouvante : elle est liée aux relations d'intervalles et se modifie selon la pression des changements techniques (ibid : 269). De la relation du style à l'idée surgit une série d'exigences de qualités de l'oeuvre requises par le *spécialiste* qui, si elles ne sont pas présentées comme possibilités de progrès, apparaissent néanmoins comme facteurs de régression lorsqu'elles font défaut dans l'oeuvre. Ces exigences, que la concision obligée de ce papier m'interdit de rappeler, ne manquent pas de pertinence, mais elles conditionnent la conception générale de la composition et elles reviennent à imposer le seul mode de penser la musique auquel croyait Schönberg : c'est-à-dire le *développement par variation*. Cette conception et cette technique avait été celle de la tradition allemande et en dépit des modèles qui s'y opposaient, produits principalement par son contemporain Debussy, Schönberg ne pouvait en accepter d'autre.

De sorte que sa position fondamentale doit finalement être jugée comme étant *historiciste*. Autrement dit, la composition musicale s'enracine dans une tradition historique donnée et le devoir du compositeur est de la prolonger sans la transgresser.

L'erreur serait, face à cette tendance strictement métaphysique en ce sens que sa nécessité ne peut être prouvée, de conclure que *le style et l'idée* soit un livre que l'on puisse se permettre d'écarter. Tout au contraire, et sans qu'il puisse constituer une bible, il est un outil extraordinaire de méditation pour le compositeur. Il l'est aussi pour le musicologue en ce qu'il pose des questions fondamentales en matière d'esthétique. Et du point de vue pédagogique il aide à comprendre le fondement des objectifs poursuivis dans les manuels repris ci-dessus.

Mais en conclusion de ce rapide tour d'horizon, se pose la question laissée en suspens, de la destination actuelle de l'ensemble de ces écrits théoriques. Je dirai en premier lieu qu'ils seront plus utiles en écriture qu'en analyse proprement dite; encore qu'un professeur d'analyse qui n'amènerait pas l'étudiant à assimiler la matière des *Fondements de la composition musicale* et des *Fonctions structurales de l'harmonie* m'apparaît peu crédible. Toutefois, le propos de Schönberg n'a pas été de mettre l'accent sur l'analyse, et il fait part de cette position dès le début du traité d'harmonie. L'apprenti compositeur est, bien sûr, concerné mais en dehors de *Style et idée*, l'enseignement contenu dans les manuels ne peut être pour lui qu'un tremplin. Mon argumentation finale, en la matière, sera que tout musicien motivé aura intérêt à suivre la méthodologie schönbergienne s'il veut apprendre bien, et en peu de temps, la pratique du langage tonal. Quant aux candidats musicologues, ils devraient être les premiers à se mettre à cette école d'écriture; ils auraient par là l'occasion d'assimiler les canons de la composition classique, un bagage qui ne devrait leur manquer sous aucun prétexte s'ils veulent que la matière musicale devienne pour eux une réalité vivante. Se pose enfin le toujours délicat problème de l'interprète. S'il n'a pas la prétention de s'engager dans un enseignement théorique, doit-il vraiment beaucoup écrire ? Cette question n'est pas directement posée par mon sujet mais, n'ayant pas l'intention de pratiquer une politique de l'autruche, je me permettrai d'y revenir ultérieurement. Aujourd'hui, je me bornerai à rappeler qu'écrire développe l'audition mentale et qu'un musicien qui ne l'intègre pas devrait avoir quelque raison de s'inquiéter. Mais ce problème mis à part, je pense que l'accomplissement du geste commandé par l'écriture élémentaire, acquise souvent avec une lenteur vraiment indigne d'un enseignement admissible, aurait intérêt à être remplacé par une connaissance appuyée sur un traité intelligent de l'harmonie, une sorte de *méthode Assimil* de la matière. De tels traités, vraiment au point, sont rares. De ce point de vue, il ne serait pas inutile de traduire en français le livre de Richard Franco Goldman que j'ai souvent recommandé et dont les analyses sont tonalement correctes : *Harmony in western Music* (New York, Norton 1965).

Liste des ouvrages théoriques de Schönberg

- 1911 *Harmonielehre*, (3e édition 1922), Vienne, Universal Edition. Trad. fr. Paris, Lattès.
- 1942 *Models for Beginners in Composition*, New York, Schirmer.
- 1954 *Structural Functions of Harmony*, Londres, Williams & Norgate, New York, Norton. Trad. fr. (à paraître), Bruxelles, Mardaga.
- 1963 *Preliminary Exercises in Counterpoint*, Londres, Faber.
- 1967 *Fundamentals of Musical Composition*, Londres, Faber. Trad. fr. Paris, Lattès.
- 1975 *Style and Idea*, Londres, Faber. Trad. fr. partielle, Paris, Buchet-Chastel.

Le spectacle par les enfants

Les enfants sont bourrés de talent : musique, théâtre, poésie; tout convient à leur besoin d'expression. C'est la société des adultes qui souvent détruit les dons de ces jeunes artistes.

Parlez-nous de vos expériences musicales dans le domaine du théâtre

Je ne parlerai pas de moi. Ou le moins possible. Juste *deux mots* : je ne suis pas comédien professionnel, et je n'ai aucune formation d'animateur. Les formations me hérissent : elles sont souvent atrocement directives, systématiques et limitées. On s'y enferme, rares sont ceux qui s'en libèrent. Il y a aussi de bonnes formations : elles ouvrent vers le respect de la créativité individuelle, l'originalité, les expériences à risques. Elles admettent que l'on se trompe, que l'on soit un être humain avec ses failles et ses défauts, et non un *exemple*, un *modèle* pour les générations à venir. Ces formations-là sont exceptionnelles. Souvent critiquées. Evidemment.

J'ajouterai, pour en finir avec moi, que j'adore les enfants, la poésie et le chocolat, que je suis bourré de contradictions, veux toujours avoir raison bien que j'aie souvent tort, ne mâche pas mes mots, et que j'aime rigoler — même si parfois, pour jouer à l'adulte, je tiens des discours sérieux. Auxquels je crois... Dans mes moments de loisir, je suis aussi clarinettiste professionnel.

Nous allons donc voyager ensemble dans le monde du théâtre — le théâtre d'enfants (et non *pour* enfants) à travers les spectacles créés par une troupe d'enfants (petits et grands) : Les Petits Baladins — une expérience vécue (bien ou mal) par une cinquantaine d'enfants et les adultes multiples (parents, professeurs, animateurs) qui les entouraient au cours des six années passées.

Les Petits Baladins : carte d'identité

- troupe née en 1980 dans les coulisses de l'Athénée Royal de Woluwé Saint-Pierre (activité parascolaire),
- ouverte aux enfants à partir de 8 ans (parfois 5 ans, selon les spectacles), aux adolescents (section secondaire) et depuis septembre 1986, aux adultes,
- animateur : Patrick De Jonghe avec l'aide de nombreux collaborateurs (musiciens, comédiens et amis...),
- a monté neuf spectacles dont 8 créations collectives et une adaptation de roman (*Palais de Glace*),
- a abordé 3 genres de spectacles différents :
 1. *les spectacles pour enfants* : il s'agit de spectacles issus d'improvisations collectives, et joués par des adolescents pour les enfants de l'école gardienne (*Au Zoo* — février 1983 et *Nouchka et le Livre Magique* — février 1984).
 2. *les spectacles scolaires* : ce sont des spectacles sans grande prétention, issus également d'improvisations collectives, et souvent présentés exclusivement en milieu scolaire (*Le Coup du Père François* — mai 1982 — *Le Bizarre et l'Insolite* — avril 1983 — *La Pomme de l'Ombre Rouge* — juin 1986).
 3. *les spectacles tous publics* : ce sont des spectacles très élaborés, s'adressant aux adultes aussi bien qu'aux enfants, le texte se base également sur un premier travail d'improvisation, mais le temps et les moyens investis par *tous* amènent le spectacle à atteindre une cohérence et un niveau lui permettant de *voyager* dans d'éventuelles salles de spectacles. C'est ainsi que *Les Enfants d'un Rêve* ont été joués cinq fois, notamment à

l'invitation du Centre Dramatique pour l'Enfance et la Jeunesse (mai — octobre 1983) et le *Palais de Glace* également cinq fois (notamment au centre culturel *Le Botanique*, au centre culturel Jacques Franck et au centre culturel d'Ottignies). Dans la même optique, les Petits Baladins ont également créé *Le Bonheur est dans les Prés* (mai 1981) et *Ils ont des Ailes* (mai 1982), qui n'ont jamais eu la chance de pouvoir *tourner*.

— en projet :

1. une version de *Blanche Neige* par les enfants de 8 à 10 ans, pour les classes gardiennes.
2. un spectacle d'humour noir et de poésie par le groupe *adultes*.
3. un spectacle intitulé *Boris et les Poissons Morts* basé sur une nouvelle originale de Boris Vian, par le groupe de secondaires (15 mai 1987 — Centre Communautaire de Jolibois).
4. un spectacle intitulé *La Lumière Enfermée*, la vie d'un groupe d'enfants du 25ème siècle dans un abri anti-atomique dirigé par un ordinateur tyranique, par les 10 à 12 ans (16 et 17 mai 1987 — Jolibois).

Conception, naissance et vie d'un spectacle

1. *La rencontre*

Premier cours de l'année. Anciennes et nouvelles frimousses. Même si j'ai déjà une idée derrière la tête, il faut d'abord apprendre à se connaître — c'est la rencontre — elle est parfois longue (plusieurs séances) et s'accompagne de nombreux jeux de mise en condition : exercices de voix, mimes, improvisations simples, jeux de rythme, respiration, détente et contact physique. Ce dernier est d'une importance insoupçonnable : essayez de demander à un petit garçon de 11 ans de donner la main à une petite fille du même âge dans une scène où ils sont sensés s'aimer beaucoup — ou jouer aux parents mariés — ... vous avez beau dire que le théâtre, c'est *pour rire*, ce n'est pas la réalité, vous aurez autant de difficultés (sauf exception) à les convaincre qu'à contenir les moqueries de leurs camarades. Ne parlons pas des adolescents qui ont la réputation *d'être mal dans leur peau... et dans leur corps* et des adultes qui sont terrorisés à l'idée de pousser un *cri* devant tout le monde.

Le cadre de travail, le local, a aussi une grande importance. Si vous travaillez dans une classe, même dégagée de ses bancs, l'ambiance est froide et impersonnelle. Si vous obtenez votre propre local, si vous pouvez l'aménager, trouver des vieux tapis, des coussins, quelques costumes (fonds de grenier), chapeaux, perruques, et surtout occulter les fenêtres pour obtenir à volonté l'obscurité la plus complète, vous avez déjà créé de bonnes conditions de travail. Se raconter une histoire à la bougie, dans le noir, en plein milieu de la journée, pendant que les copains jouent à la récréation, c'est magique, cela éveille l'imagination et le rêve peut surgir. Si, en plus, vous disposez d'un petit budget, équipez votre local de matériel sonore (enregistreur à cassette — ampli et baffles) et la musique participera efficacement aux jeux, aux improvisations et fera naître la danse et la pantomime.

Enfin, si vous êtes riche, ou si votre école est riche, ou si vous avez, comme moi, une maman qui fait de très gros cadeaux — payez-vous, empruntez ou louez une caméra vidéo, c'est plus qu'un gadget, c'est un instrument de travail précieux, à la fois pour les enfants, qui peuvent se voir jouer et se critiquer et pour l'animateur qui cherche désespérément à se souvenir des détails d'une improvisation qu'il aura mal retranscrite dans ses notes.

2. *L'aventure*

Maintenant que les enfants vous connaissent et que vous croyez les connaître (et inversement), il est temps de se lancer dans les phases suivantes de la création de votre spectacle. Personnellement, j'aime beaucoup travailler sur base des improvisations individuelles ou collectives des enfants. Il n'est pas toujours possible de retranscrire intégralement, dans le texte définitif, le contenu des improvisations, mais je ne le perds jamais de vue parce que c'est, je pense, l'élément qui, pour les enfants, fera du spectacle, *leur* spectacle. Pour le reste,

même avec les adolescents, je ne suis jamais arrivé à ce qu'ils écrivent eux-mêmes leur texte, et c'est donc moi qui m'en charge. Quant aux rares pièces *pour enfants* que j'ai eu la malchance de lire, elles sont totalement insipides, vieillottes et ridicules. De plus, je pars du principe que *chaque* enfant de la troupe *devra* monter sur scène, quelles que soient ses capacités, et pas uniquement pour y figurer mais pour y avoir *son* ou *ses* rôles avec les responsabilités qui lui sont imparties. Cela complique singulièrement le choix des textes éventuellement pré-existants.

Il est amusant de constater que, à la surprise générale, l'enfant qui aura admirablement improvisé sur un sujet sera souvent totalement incapable de redire *naturellement* ses propres mots, retranscrits dans le texte définitif : il devra réapprendre et retravailler l'intonation, les gestes, les mimiques... Par contre, certains enfants peu créatifs de prime abord, seront d'excellents comédiens, inventifs, originaux et naturels. Ce n'est pas une règle mais c'est fréquent. En ce qui est de la créativité, la tranche d'âge qui, depuis le début, m'a chaque fois paru la plus époustouflante est celle de 10 à 12 ans. Sur *tous* les sujets, ces enfants débordent de vitalité, d'inventivité, de cocasserie, d'humour ou de tendresse. Les caricatures d'adultes se font avec un naturel fracassant et une justesse percutante. L'imagination nous fait voyager dans des mondes insoupçonnables, cruels, fantastiques... ou tout simplement dans les détails de la réalité quotidienne. Sous terre, sur terre, dans l'espace, dans la rue, dans les situations les plus invraisemblables, les enfants s'en sortent brillamment, avec une spontanéité et une richesse d'esprit rarement égalées, même (et je dirais *surtout*) par les improvisations d'adultes. Bien sûr, je m'emballe. Il y a aussi des séances *lamentables*. Mais c'est la loi de l'improvisation. Elle est la même en musique. Lorsqu'on se rend à un concert d'improvisation, on sait qu'il y a un risque. Cependant lorsque les enfants de 10 à 12 ans sont dans un *bon jour*, rien ne leur résiste. Ce don d'improvisation se perd avec l'adolescence, à de rares exceptions près. Avant 10 ans, les idées viennent parfois difficilement (surtout à 8 ans) et les enfants demandent souvent une aide extérieure, ou une structure, un canevas, plus précis.



Le coup du Père François (1982)

Nous voilà donc partis à l'aventure, le texte est écrit, tapé, photocopié, il ne reste plus qu'à le travailler. Les enfants ont souvent une bien meilleure mémoire que la nôtre, lorsqu'ils acceptent d'en faire usage. C'est ailleurs que les problèmes se rencontrent. Ils sont de divers ordres, selon le type de spectacle projeté. Dans les spectacles scolaires, une certaine imprécision peut être tolérée. Dans un spectacle tous publics, rien ne peut être laissé au hasard, et cela demande du travail, beaucoup de travail. Même prévenus, certains parents

ne sont pas toujours coopérants (les week-ends à la mer, leurs propres activités passent souvent au premier plan); quant aux enfants, même les plus *sages*, ils se lassent des interminables répétitions que nécessite une mise en scène élaborée. L'apprentissage d'une *discipline de comédien* n'est pas toujours évidente, à 9 ans comme à 15 : ne pas regarder par le rideau, se taire en coulisses, se prendre en charge pour les changements de costume, les déplacements, etc., tout cela demande un travail qui ne se passe pas toujours sans heurts. Mais la récompense de tant d'énergie apparemment gaspillée, surgit le jour où, devant le public, le spectacle se déroule comme une mécanique bien réglée, en scène comme dans les coulisses, et que les applaudissements nourris viennent couronner des mois de labeur intensif...

3. Le spectacle

A propos de labeur intensif, les enfants ne sont pas seuls à travailler : il y a l'éclairage, le son, le décor, les accessoires,... Et dans tout ce monde qui entoure les petits comédiens, et leurs premiers pas sur les planches, *aucune erreur* ne peut être tolérée !!! Entendons-nous : il ne s'agit pas de trucider le collaborateur bénévole qui aura poussé sur scène un enfant au moment où il ne devra pas s'y trouver, ou le régisseur (souvent professionnel) qui aura allumé son spot cinq minutes trop tard, non, même si on en crève d'envie, il ne faut pas le trucider, mais il faudra lui faire comprendre, pour une autre fois ou pour toujours, que lorsqu'un enfant se trouve sur scène, tout ce qui l'entoure contribue à faciliter son jeu et non à le perturber !! Cela peut paraître dur, mais malheureusement, c'est de nous, les adultes, que proviennent la plupart des erreurs, des incidents qui surgissent au cours d'un spectacle d'enfants, et ce sont souvent ces derniers qui trouvent le moyen d'improviser sur scène pour camoufler habilement les erreurs de leurs aînés. Je pense qu'il faut aussi toujours songer, lorsqu'un travail a été long et difficile, à rejouer le spectacle à plusieurs reprises, afin non seulement de *rentabiliser* le travail, mais aussi de permettre aux enfants de voir d'autres salles, d'autres scènes, d'autres publics. Leur réaction est dans ces cas parfois très amusante. Par exemple, à l'entracte des *Enfants d'un Rêve*, lors de la quatrième représentation, les enfants discutaient entre eux. Cela donnait à peu près ceci :

«X — Le public est froid ce soir !

Y — Ouais, ils ne réagissent pas !

Z — Il va falloir donner à fond dans la deuxième partie !»

Ou, à l'arrivée au centre culturel Jacques Franck, après avoir joué sur la très belle scène d'Ottignies, les petits comédiens de *Palais de Glace* commentaient :

«X — Quelle horreur, cette salle !

Y — C'est tout petit !

Z — Et les loges ! Elles sont dégoûtantes !»

Comme quoi, les *petites vedettes* ont aussi leurs exigences !

Ne pas prendre les enfants pour des c...

On les prend souvent pour des c... ! Tout le monde ! Vous, moi, les autres et les enfants entre eux. Il suffit de voir comment les parents clouent le bec à leurs rejetons qui veulent leur raconter leurs histoires. De voir aussi les émissions télévisées qui invitent des enfants : «Elle est où ta maman, elle est là ? Oh, comme elle est jolie ! C'est quoi le métier de ta maman ? Bonjour Madame ! Et toi, comment t'appelles-tu ? Mais tu est jolie, ma petite poupée, c'est pour moi que tu as mis cette belle robe ? Et moi, tu me trouves beau, ha, ha, ha, agaga, agaga, agaga...» Il est frappant de constater que certains enfants ne répondent même pas aux délires débilissants du présentateur et le regardent d'un oeil froid ou parfois gêné... Je ne prétends pas que cette parole d'un enfant doive être reçue, analysée, appréciée, soupesée et admirée. Simple-ment, je ne crois vraiment pas que les adultes soient un exemple supérieur pour les enfants qu'ils ont l'orgueil d'élever et d'éduquer. Nous avons beaucoup à apprendre de nos enfants et de ceux des autres, et ce n'est pas un luxe de leur demander leur avis lorsqu'il s'agit de prendre une décision, ou de

résoudre un problème, car ce même avis, ce conseil, que l'on recherche parfois vainement auprès de ses propres amis, les enfants en détiennent souvent (inconsciemment, il est vrai) la clef...

Les interviews d'enfants

C'est à cause de ce que je viens d'écrire plus haut, que je me suis mis à truffer certains spectacles des Petits Baladins de réflexions d'enfants glanées au cours d'interviews en groupes et individuels.

La place me manque pour multiplier les exemples. Les questions posées tournaient fréquemment autour des problèmes fondamentaux les concernant ou pouvant mettre en cause leurs parents ou leur entourage : la mort, le divorce, l'amour, le mariage, la liberté, ce qu'il faut pour être heureux, Dieu, la guerre, ce que c'est qu'être adulte, quel âge ils rêvent d'avoir, leurs relations avec leurs frères et soeurs, etc.

Les enfants interrogés avaient entre 8 et 12 ans. Les réponses variaient du comique (X, 9 ans : «oui, j'ai déjà été amoureuse, mais c'est fini et je ne me remarierais plus jamais») au tragique (Y, 10 ans : «mes parents sont divorcés mais je vis avec ma maman et je ne vois plus jamais mon papa car il est trop méchant») — en passant par la profondeur, l'ironie ou l'agressivité... Lorsqu'on aborde certains problèmes, les enfants se battent pour prendre le micro !! Et quand la bande sonore du spectacle est prête, et que je la livre à leur approbation, rares sont les enfants qui me demandent de supprimer certaines paroles. Alors, parfois, les parents se surprennent (agréablement ou désagréablement) à découvrir à travers les mots de leur rejeton une transparence, une perspicacité ou simplement une profondeur qu'ils n'avaient jamais osé soupçonner...

Les poèmes d'enfants

En 1981 et en 1982, les Petits Baladins ont *publié* deux fascicules de poèmes d'enfants (de 8 à 12 ans).

Si les enfants n'ont pas la capacité et le courage de se lancer dans l'écriture du texte du spectacle, par contre, leur propension à écrire des poèmes est parfois surprenante, mais variable selon les âges et les années.

Je voudrais parler d'un cas. Fabrice. J'ai rencontré Fabrice en 1980. Il avait 11 ans. Très peu brillant à l'école, il était visiblement considéré par ses professeurs comme un cancre. Fabrice était distrait, dissipé et passait ses journées le nez vers les fenêtres et les yeux tournés vers le ciel. Bien sûr, il écrivait quelques poèmes, faisait de beaux dessins, mais tout cela l'empêchait de réussir ses calculs, sa géographie, ses sciences... que sais-je... alors, n'est-ce-pas, Fabrice était en quelque sorte un *propre à rien* ! Voici deux des nombreux poèmes du *propre à rien* et encore, ce ne sont pas les plus beaux — il y en a tant, comment choisir ?). Le premier a été composé en classe à l'âge de 10 ans, sans aide, et le second à la maison, à l'âge de 12 ans avec un brouillon clairement de la main de Fabrice (seules les fautes d'orthographe ont été corrigées).

Humour noir

Une voiture s'arrête brutalement
Parce qu'elle rencontre une fourmi à bicyclette
Un camion s'arrête brutalement
Parce qu'il rencontre une mouche en hélicoptère
Une moto s'arrête brutalement
Parce qu'elle rencontre un vieux scarabée avec une canne passant sur la route
Une voiture ne s'arrête pas...
Parce que cette fois elle rencontre un homme.

Le venin mortel du crotale

la lance du satan tranchant marais et
lacs miroitants sous l'éclat du soleil
O les terreurs du sommeil !

Les Dieux des ténèbres ouvrent le rideau
de la mort certaine.
Je vois là-bas sur un arbre les vautours
avec les crochets ensanglantés qui m'attendent.
O les terreurs du sommeil !

Fabrice a dû émigrer vers une école technique où son talent s'est peu à peu éteint, malgré les encouragements de ses parents. Depuis l'âge de treize ans, Fabrice n'a plus jamais *rien* écrit. Merci, ô système scolaire !!!

Jouer un rôle d'adulte

Il y a deux ans encore, je ne croyais les enfants capables de jouer des rôles d'adultes qu'en caricaturant leur personnage. C'est que des pièces telles que *Les Enfants d'un Rêve* ou *Ils ont des ailes* mettaient en scène des personnages issus directement des improvisations, elles-mêmes caricaturales. Avec *Palais de Glace*, cette très belle histoire basée sur un roman norvégien de Tarjei Vesaas (l'amitié de deux petites filles, leur promesse, leur secret et la disparition de l'une d'elles dans le terrible hiver norvégien...), les rôles d'adultes devenaient beaucoup plus précis : il fallait une maman tendre, attentive, inquiète, sensible. Et c'est une jeune fille (une *gamine*) de 12 ans qui a tenu le rôle, et qui, à force de travail, est arrivée à entrer dans son personnage, au point de donner l'illusion que la fille de 11 ans qu'elle tenait dans ses bras (d'un an sa cadette!!) était véritablement son enfant !

Palais de Glace a été joué cinq fois, avec plusieurs mois d'intervalle entre les représentations. Pour l'ensemble de la troupe, ces mois de *relâche* ont été chaque fois bénéfiques, et les enfants ont *mûri* leurs rôles comme de véritables comédiens !

Pour être tout à fait honnête, je me dois d'avouer que si les spectacles *tous publics* ont toujours rencontré un immense succès, par contre, pour les enfants eux-mêmes, le travail était souvent trop lourd et ils étaient enclins à préférer certains spectacles scolaires exigeant moins de répétitions. Malgré tout, l'attrait de la *grande scène*, avec le décor, les éclairages, les coulisses, etc. pesait aussi dans la balance — et puis ce terrible fléau du vedettariat ! Dès la réception du texte, certains petits diables s'évertuent à compter les répliques afin de savoir *qui* a le rôle principal. Même lorsque, dans le programme, les noms sont placés par ordre alphabétique, soyez-en sûr, la voix du titi de service retentira encore : «Eh ! André, tu as le premier rôle ! Et toi, Zoé, tu es la dernière... comme d'habitude, la, la, lère !» Ne riez pas, les adultes : lorsque vous dépassez à grands coups de phares une pauvre 2CV avec votre super BMW blindée en or massif, vous n'êtes pas plus malin ! Chaque âge a ses vedettes...



Les enfants d'un rêve (1983)

Et la musique dans tout cela ?

Enfin, me direz-vous, la musique ! Il est vrai que je n'en ai pas beaucoup parlé. Or cet article paraît dans des cahiers de pédagogie musicale ! Et en plus, je suis musicien. *Professionnel*. Eh bien, la musique n'a jamais été absente des spectacles des Petits Baladins. Elle était présente non seulement en tant que support enregistré, mais aussi en tant que musique de ballet ou de pantomime et même, au-delà, *live*, sur scène et dans la salle. Enfin parallèlement à la préparation des spectacles, une partie de l'année 1982 a été consacrée à l'apprentissage de la flûte à bec, et la musique a soutenu de nombreuses improvisations et des séances d'expression corporelle.

A propos des spectacles, je voudrais parler de deux expériences :

1. *Les Enfants d'un Rêve*

Il s'agit de l'histoire d'un savant célibataire qui, suite à la rencontre d'un enfant prodige (une petite fille de sept ans, chef d'orchestre) décide de construire une machine à fabriquer des enfants... et y parvient ! Au niveau musical, j'avais trois objectifs

- filmer effectivement la petite comédienne de sept ans, dirigeant un orchestre — ce fut fait, grâce à la complicité de Pierre Bartholomé : Costanza Padoa Schioppa a dirigé *effectivement* l'Orchestre Symphonique de Liège (en répétition) dans les dernières mesures du scherzo de la 7ème symphonie de Beethoven !
- faire tenir à chacun des quelques 30 petits comédiens du spectacle un instrument de musique, lui apprendre à faire semblant d'en jouer et terminer le spectacle par une prestation orchestrale (sur une musique de Berlioz enregistrée) dirigée par la petite fille de 7 ans. Les instruments furent réunis : environ 12 violons, des clarinettes, des flûtes, des trompettes, des trombones, un hautbois, des violoncelles, une contrebasse, des timbales et des cymbales (les *faux* percussionnistes ont joué le rôle jusqu'à frapper sur les timbales et les cymbales en mesure et au bon moment !)
- faire jouer sur scène deux trompettistes *de jazz* : ce fut fait : une jeune fille de 13 ans et un jeune homme de 17 ans vinrent très volontiers prêter leur concours au spectacle.

2. *Palais de Glace*

Parmi les *petits comédiens*, rares étaient ceux qui, au fil de ces six années, avaient vu de près ou touché un instrument de musique. A part l'équipe des *Enfants d'un Rêve*, et les quelques initiés à la flûte à bec, je n'ai pas eu beaucoup de comédiens-musiciens. Dans *Palais de Glace*, il nous fallait de la musique, beaucoup de musique. Nous avons donc fait appel à des musiciens extérieurs. Il y avait un violoniste et deux hautboïstes, sur scène (tous, à l'époque, âgés de moins de 18 ans — le plus jeune hautboïste avait 12 ans) et dans la salle, disséminés dans le public, une trentaine de musiciens amateurs appartenant aux cours d'ensembles instrumentaux des académies de Woluwé Saint-Pierre et d'Etterbeek, leur instrument camouflé sur leurs genoux, ou sous de grands draps noirs, dans les allées, entre les sièges... Et tout à coup, au lieu que la musique sorte des baffles, les spectateurs avaient la surprise d'entendre le *Morning* de *Peer Gynt* de Grieg émergeant de la salle, autour d'eux. Je ne dis pas que c'était toujours juste et ensemble (jouer ensemble, par coeur, sans chef, dans le noir n'est pas aisé) mais l'effet était réussi et nous nous étions permis une folie qu'aucun théâtre n'a sans doute jamais osé se payer : engager trente musiciens pour jouer pendant 3 minutes, dans la salle, au cours d'un spectacle de 2 heures 30.

Tenter de combler le gouffre

La boucle est presque bouclée. Nous approchons de la fin de cet interminable article. Ai-je vraiment parlé de mes expériences musicales dans le domaine du théâtre ? Non. Il est vrai qu'en tant que musicien, il m'est arrivé de participer à des spectacles professionnels, notamment en collaboration avec le Théâtre de la Vie, mais tout cela est bien loin de la pédagogie musicale dont traitent ces

cahiers. J'ai donc surtout parlé d'une expérience théâtrale avec des enfants non-musiciens.

Alors, tout de même en guise de conclusion, je voudrais aborder brièvement le *problème* général de l'enseignement artistique en Belgique. Pourquoi ? Parce que cela me démange depuis trop longtemps pour ne pas saisir l'occasion d'en parler.

1. *Pourquoi inscrit-on ses enfants à une activité culturelle ?*

Parlons du théâtre, puisqu'il en a été question plus haut. Tout d'abord, la réflexion d'une institutrice, devant sa classe, cette année, dans une école où l'on venait proposer aux enfants une activité *théâtre — initiation musicale* : «De toute façon, cela ne concerne que les filles.»

Ah bon. Théâtre, musique, couture et tricots. On n'en est plus tout à fait là, mais presque. Car si, dans les villes, les enfants sont inscrits à de multiples activités, ils le sont le plus souvent d'une façon anarchique, peu suivie et en dépit du bon sens. La vieille tradition de la jeune fille sachant pianoter et dire des poèmes pour égayer les «*petits fours parties*» de madame sa mère, n'a pas totalement disparu.

On orientera le garçon vers des activités sportives, la fille vers une sorte de vague initiation artistique, si toutefois l'on arrive à décoller l'une et l'autre du poste de télévision auquel ils sont reliés, dès leur prime jeunesse, par un cordon ombilical indestructible. La TV nourrit et empoisonne les enfants. Ils s'en gavent et lentement, mais sûrement, le venin opère, et les vivants petits rejets se préparent à devenir les zombies de demain — à l'exemple de leurs propres parents ! Certains de ces derniers sont conscients du problème, alors, ils lancent leur progéniture dans une course aux activités : fais du théâtre, c'est bon pour ta timidité, de la musique, ça peut servir, du football, c'est un sport d'équipe, ça formera ton caractère, va chez les scouts le dimanche, comme ça tu es hors de nos pieds et s'il te plaît, mon chéri, arrête de dire que tu es fatigué. Tu nous casses les oreilles. Laisse-nous regarder Dallas tranquillement ! Prends tes vitamines et va au lit ! etc... Comment choisir les activités de ses enfants ? Est-ce aux parents de choisir ? Aux enfants ? A l'école ?... Une chose est certaine, un gouffre est en train de se creuser, entre le *véritable* rôle des activités artistiques ou même sportives et le sens que chacun essaye de leur donner.

2. *Signaux d'alarme*

Un garçon de 13 ans : «Combien de watts a la sono, aux concerts de musique classique ?»

Le père d'un garçon de 11 ans : «Mon fils n'est plus capable de lire un livre. Il se plaint parce qu'il n'y a pas d'images. Il est *incapable* d'imaginer ce qu'il lit. C'est impossible pour lui.» (merci TV... et BD).

Un enfant de 11 ans à son "prof de théâtre" : «Quoi ? Tu n'as pas la TV ? Tu ne connais pas les dernières pubs ? T'es pas normal ?!»

Ne croyez pas ces enfants-là éloignés de toute *activité culturelle*. Ils sont de *bonnes familles* — des familles cultivées et actives !! Les exemples de ce genre foisonnent. Dans les académies de musique, rares sont les élèves qui se déplacent pour assister à un concert mettant en valeur leur propre instrument. Rares sont ceux qui écoutent chez eux, de la musique en rapport avec leur instrument. Quand les parents d'un élève — clarinettiste se décident enfin à lui offrir une cassette enregistrée, ce n'est pas le *concerto pour clarinette de Mozart*, ce n'est même pas du jazz, non ! C'est le plus souvent Mr Acker Bill !! Où se situe le problème ? Simplement dans le fait que la société dite *de loisirs* vers laquelle on s'achemine est un piège-à-c... ! Il s'agit non pas d'une société axée sur le développement de la personnalité, la réalisation, l'expression de soi, mais sciemment dirigée vers la *consommation* de loisirs souvent de basse qualité réalisés par quelques uns (la TV, le cinéma, les médias en général) et injectés à force de matraque publicitaire (et autre) dans les habitudes de vie

de l'être humain. Je ne crois pas que l'Art soit l'apanage de quelques uns. Certes, il y a des artistes plus extraordinaires que d'autres. Mais, il me semble que l'activité artistique, quelle qu'en soit la forme, est avant tout un moyen d'expression — un ensemble de langages qui n'utilisent pas le code traditionnel du *parler* de chaque jour. Quand je dessine, même *mal*, c'est une façon de m'exprimer. De parler. De voir. Il ne s'agit pas de crier au génie devant chacun de mes gribouillis. Au diable le vedettariat ! Simplement, cela me prend d'avoir *envie* de dessiner, de peindre, de chanter, de jouer de la musique, d'écrire un poème... Or, il semble que, dans l'esprit de beaucoup de gens, un clivage se soit établi entre deux clans : ceux qui créent (et sont payés pour cela) et ceux qui consomment. Et, chez ces derniers, le besoin de créer semble avoir été véritablement *détruit*. Lorsqu'on leur demande un effort d'expression, ils rétorquent : « Ah mais moi, je n'ai aucune imagination. » Pourtant, à des degrés différents, *chacun*, j'en suis sûr, a quelque chose à exprimer — une petite pierre à ajouter au grand édifice créatif que tentent de bâtir les hommes de génération en génération. En cela, l'Art en tant que mode d'expression, est populaire et universel... ou devrait l'être. Et pour *savoir* comment s'exprimer, c'est *très tôt* que l'éducation de l'être humain dans le domaine artistique doit débiter. C'est avec une base solide en *activités d'expression* qu'un enfant pourra lui-même choisir de se spécialiser dans une ou plusieurs activités (sans perdre de vue les autres moyens d'expression). Or, il ne faut pas compter sur les parents, dont la plupart ont été élevés eux-mêmes par un système scolaire anti-artistique ! A part la vague tentative avortée du *renoué*, peu ou aucune place n'est réservée dans les programmes et les budgets scolaires à *l'expression*. Le but essentiellement recherché est la *réussite* dans la société et non la réalisation de soi. Le jour où nos ministres arrêteront de ne penser qu'à satisfaire leur électorat à court terme en réduisant artificiellement les chiffres du chômage et en comprimant les budgets sans aucun discernement, peut-être envisageront-ils une réforme scolaire qui, tout en revalorisant le métier de professeur et d'instituteur, permettrait de travailler à l'aise, dans des petites classes où les activités d'expression cohabiteraient avec l'enseignement des branches traditionnelles. Bien sûr, cela coûterait cher, parce qu'il faudrait aussi, dès lors, élargir les capacités des établissements d'enseignement artistique (académies, etc.) pour qu'ils puissent accueillir valablement les enfants désireux de se *spécialiser* en dehors des heures de cours. C'est, après tout, ce qui se passe dans beaucoup d'autres pays, où le cours de musique, par exemple, est, dès la prime enfance, un cours important qui amène beaucoup d'enfants à pratiquer des instruments et à former des orchestres *dans les écoles du jour* ! Effectivement, tout cela coûterait cher. Mais l'Etat préfère dépenser son argent à payer une armée de fonctionnaires qui tricotent, flânent, sommeillent ou s'ennuient à longueur de journée plutôt qu'à assurer aux générations futures, une infrastructure éducative et expressive saine et prospère. Dans notre pays, hélas, la politique s'oriente de plus en plus nettement vers la formation d'arriérés artistiques, de débiles musicaux, de retardés poétiques... ou plutôt vers l'anéantissement total de l'expression artistique chez l'enfant (futur parent de demain...). Les écoles du jour tentent de survivre aux restrictions, les académies de musique et autres agonisent sous des règlements de plus en plus absurdes que viennent entériner les pions *gestapistes* du ministère. Il n'est pas de mois sans que, quelque part en Belgique francophone, l'on ne puisse entendre dire que *le vérificateur fou a encore frappé* ! Les listes de présence sont épluchées, certains élèves renvoyés, les heures retirées aux professeurs et à l'enseignement artistique tout entier. Comment imaginer une renaissance sereine des activités artistiques, une sauvegarde du pouvoir d'imagination et de création de chacun, dans un environnement hostile et bureaucratique.

Est-ce vraiment un luxe, dans le monde sucré au sein duquel nous évoluons, de demander une infrastructure valable qui encourage et permette à chaque être humain l'utilisation, dès l'enfance, de son potentiel créatif ?

Quelques réflexions...

Je pense souhaitable qu'*Orphée Apprenti* soit un lieu de rencontres et de débats, que les idées qui y sont émises soient reprises et discutées plus avant, car c'est sans doute d'une telle élaboration que surgira, et l'intérêt, et quelque chose qui a le plus de chances de ressembler à *la vérité* (à *notre* vérité, à celle dont nous avons besoin pour orienter notre *avenir*).

C'est pourquoi, bien qu'appartenant au comité de rédaction, je voudrais prendre l'initiative et en quelque sorte *donner l'exemple* de ce qui devrait être une critique constructive, en discutant certains détails ou aspects partiels de deux articles parus dans le premier numéro (ainsi que de textes dont je viens de prendre rapidement connaissance dans le n°2), et *dont je ne puis que louer la substance principale et donc féliciter les auteurs*.

André Jadot, Musique et enseignement général en Belgique, dans *Orphée Apprenti*, n° 1, Janv. 1987.

1) L'article de M. André Jadot sur la musique dans l'enseignement général.*

Si je partage évidemment (et je m'en suis exprimé à plus d'une reprise, par exemple pendant les *Assises* de Watermael-Boitsfort en novembre 85), le diagnostic critique et fortement préoccupé de M. l'Inspecteur Jadot en face de la situation actuelle, si comme lui je revendique tant un rétablissement de l'éducation musicale *tout au long de la scolarité* de tous les jeunes citoyens, que l'amélioration radicale de la formation musicale des maîtres de primaire, et l'institution d'un système de formation cohérent et efficace des maîtres du secondaire; par contre certaines de ses recommandations pratiques me semblent avancées un peu rapidement, dans une ignorance trop délibérée de données concrètes dont on ne peut guère espérer qu'elles vont se modifier à *court terme*.

a) confier l'éducation musicale dans le primaire aux seuls instituteurs.

Souscrivons volontiers au souhait de disposer d'un corps d'instituteurs suffisamment bien formés pour intégrer à l'ensemble des formations qu'ils dispensent une éducation musicale gérée avec compétence, sensibilité et imagination! Mais M. Jadot est le premier à l'affirmer et à nous en fournir la démonstration: l'état actuel de l'éducation musicale *dans tout son parcours* (donc, non seulement au niveau *normal* mais dans tout ce qui le précède et le *détermine*) est tel, il s'agit d'un si flagrant et si affligeant *cercle vicieux*, que même dans le cas utopique d'une soudaine réforme ultra-favorable, il faudrait encore (quelques rares exceptions mises à part) attendre environ une dizaine d'années avant de disposer de ce corps d'élite. Et comme nous sommes loin de ce tableau... idyllique (!), par combien faut-il donc multiplier la longueur de ce serpent qui de toute façon se mord la queue? (Car, comment réaliser cette réforme, même avec une intensité plus réaliste et donc proportionnellement ralentie, sans faire intervenir d'autres personnes que les instituteurs dont la très grande majorité souffrent d'une impréparation presque totale?).

Par conséquent, il paraît incontournable de faire intervenir pendant toute la période où ce problème endémique ne sera pas résorbé, *toutes les forces possibles et imaginables*, susceptibles d'apporter leur contribution à cette difficile remontée! Donc: des *professeurs spécialisés* partout où c'est possible (à qui il faudra veiller à fournir une formation, fût-elle accélérée, sur les aspects psychopédagogiques et les problèmes méthodologiques spécifiques de leur mission), des *intervenants* et *conseillers* de toutes natures (dont certains instituteurs plus

spécialisés que d'autres, dégagés d'une partie de leur charge titulaire pour s'occuper de la formation musicale dans plusieurs classes — de préférence en collaboration avec les titulaires de celles-ci); mais aussi des opérations de formation accélérée destinées aux instituteurs soucieux d'acquérir (et disposés à acquérir) ces compétences complémentaires (de préférence en liaison avec les opérations pratiques sur le terrain, c'est-à-dire dans leurs classes); ainsi que des opérations d'information et de persuasion destinées à leur faire comprendre *combien cette remise à l'honneur de l'éducation musicale pourrait être bénéfique à leur action éducative en général* et même à toutes sortes d'autres disciplines particulières (oreille linguistique, développement sensori-moteur, coordination dans des réalisations de groupes, etc.). Et surtout, un système de coordination de tous ces moyens de fortune leur permettant de produire leur effet maximal : il y faut une sérieuse volonté politique et administrative, et celle-ci pourrait bien n'apparaître que si une revendication suffisamment générale s'exprimait. Donc, travailler à susciter celle-ci, sous forme d'un vaste mouvement d'opinion !

Ceci dit, je crois que même dans le cas d'une utopie enfin réalisée, il ne sera jamais inutile et il restera même toujours des plus utile que les *nouveaux instituteurs* (musiciens à un point dont nous n'osons rêver) soient accompagnés, soutenus, encadrés, noyautés par des intervenants-conseillers spécialisés (dont on va s'efforcer de définir quelque peu le profil ci-dessous), et que d'autre part — peut-être grâce à la collaboration de ceux-ci — ils prennent l'initiative de se rapprocher de l'*enseignement spécialisé* (académies), de collaborer avec lui pour des projets de réalisations créatrices (un exemple parmi beaucoup d'autres : classes primaires accompagnées par un ensemble instrumental d'élèves d'académies...).

Nos voisins, entre autres français, nous donnent toutes sortes d'exemples d'un sain empirisme au service d'objectifs culturels qui sont ceux de la société toute entière*.

Quant à ces *intervenants*, une première équipe ne pourrait-elle être trouvée, dans un premier temps, parmi ces enseignants du secondaire qui ont perdu tout ou partie de leur enseignement (et à qui il faudrait insuffler, s'ils ne l'ont déjà, ou si leurs malheurs le leur ont fait perdre, le *feu sacré* — et les compétences particulières, mais voisines, de leurs nouvelles missions) ?

b) la formation des maîtres *spécialisés*

Mais certes, à terme, il faut aussi restaurer une éducation musicale tout au long du secondaire (par exemple, pour accueillir et *entretenir* les enfants qui auraient bénéficié d'une réelle amélioration au niveau fondamental et, entre autres, pour assurer la *continuité* de la formation des futurs instituteurs avant qu'ils arrivent au niveau *normal*). Et il faut former de manière plus cohérente les maîtres de ce niveau. Or, ici aussi, plutôt que de se disputer sur des formules devenues bien stériles, ne faudrait-il pas *conjuguer toutes les forces*, associer les énergies éparses ? Par exemple, il existe dans les Conservatoires royaux des classes de psycho-pédagogie et de méthodologie du solfège, dont l'enseignement, certes, vise essentiellement celui des académies (et peut toujours, même à ce point de vue, être amélioré). Mais au prix de certaines réflexions et collaborations, bien menées, ne pourraient-elles opérer une reconversion partielle en permettant de préparer également certains élèves de ces maisons à intervenir dans l'enseignement général, fondamental ou secondaire ? Et, d'autre part, certaines universités (sections de musicologie, etc.) n'ont-elles pas pris certaines initiatives (à mon sens encore beaucoup trop timides mais dans la voie desquelles on peut continuer à progresser) pour aider leurs étudiants à se préparer eux aussi à ce type d'intervention ? Et l'une des pistes, déjà amorcée ici ou là (aussi à l'étranger) ne réside-t-elle pas dans une collaboration beaucoup plus étroite des deux institutions, Conservatoire et Université ? (Par ces remarques, je réagis aussi, plutôt en les complétant, aux exposés des professeurs Mercier et Vanhulst; et j'en profite pour annoncer que l'IPM a

L'article d'André Dubost dans le n°2 apporte de précieuses informations dans ce sens.

Jean-Claude Baertsoen, Revivre le langage musical classique : Créatif, dans *Orphée Apprenti*, n° 1, Janv. 1987, et Une alternative au solfège en crise : Créatif — approche globale, dans *Orphée Apprenti*, n° 2, avril 1987.

commencé à travailler à la préparation de deux grands colloques qui vont étudier — l'un en 1988 au niveau français et peut-être plus largement francophone, l'autre en 1989 au niveau européen et peut-être même mondial — la coordination des enseignements musicaux supérieurs dans les Universités et les Conservatoires). Je puis préciser qu'à mon sens, si l'enseignement des Conservatoires manque encore fortement d'une culture humaniste et scientifique de plus en plus nécessaire aux musiciens, celui des sections de musicologie pêche par une grave pénurie d'*immersion dans la pratique musicale*.

Je suis persuadé pour ma part et je ne fais que répéter ce que j'ai affirmé plus d'une fois, que seule une *synergie* de ce type, animée par une bonne volonté généralisée et par une résolution inébranlable, pourra nous sortir d'une courbe, sinon inévitablement et même de plus en plus rapidement *descendante* !

2) La description par M. Jean-Claude Baertsoen de l'enseignement de l'harmonie (et ultérieurement, du *sofège*) dit *Créatif**.

J'ai été le premier à prôner, dès 1963 (à propos d'une candidature dont la déclaration d'intentions pédagogiques fut publiée par la *Revue Nouvelle* sous forme d'une *Note sur la réforme de l'enseignement musical supérieur*) un retour, pour l'enseignement de toutes les disciplines et plus particulièrement de l'écriture, aux sources vivantes de la musique, c'est-à-dire aux *répertoires* historiques (mais très diversifiés !), qui à mon sens remplaceraient avantageusement les traités, *méthodes* et manuels.

Et, dès ma prise en charge de la direction du CRM de Liège en 1975/76, j'instaurai, avec la collaboration d'au moins une partie des enseignants de ces disciplines, une réforme des *concours* (et donc des enseignants y préparant) d'harmonie et de contrepoint, voire même accessoirement de fugue, introduisant pour la première de ces disciplines la possibilité de choisir entre les habituels *basse* et *chant donnés*, et la réalisation de *variations* sur un thème ainsi que d'une *passacaille*, et permettant pour la seconde le remplacement des *contrepoints rigoureux* (qui n'étaient pas entièrement abandonnés dans les études) par une chanson ou un motet vocal (avec texte) ou encore par une *Canzona* (ou *Ricercare*) instrumental(e), le tout dans le style renaissant le plus fidèle possible.

C'est dire si je souscris largement à la *philosophie* préalable de M. Baertsoen, qui fut d'ailleurs fréquemment invité, comme membre du jury, à juger les travaux en question.

Par contre, si j'ai toujours réclamé l'instauration des cours de clavier *deuxième instrument* pour tous les musiciens, comme outil de formation de la *conscience polyphonique* (et donc de la si capitale *audition intérieure*) ainsi que de *découverte par la lecture*, j'avoue n'avoir pas pris l'initiative ni même eu l'idée de faire commencer de cette manière l'étude de l'harmonie tonale (au sens très large du premier de ces mots); sans doute parce que n'étant pas moi-même sur la brèche didactique immédiate, je laissais aux enseignants spécialisés de la maison le soin de décider de leur pédagogie — et ne manquais d'ailleurs pas de rencontrer certaines inerties et résistances au changement. Je suis donc d'autant plus à l'aise pour féliciter M. Baertsoen pour cette idée proprement *géniale* (dans ses diverses facettes). Et, je pense qu'il a bien raison de se féliciter — et de féliciter ses collaborateurs — pour l'excellence des résultats obtenus.

Comparée aux méthodes traditionnelles d'apprentissage de l'écriture, même améliorées, *musicalisées* comme j'ai essayé de le provoquer, sa méthodologie est incontestablement meilleure. S'il s'agit avant tout d'apprendre *la langue musicale des contemporains de Beethoven*, il est évident qu'il s'agit d'une démarche d'une efficacité *et d'une musicalité* sans précédents. Donc, je ne puis que lui tirer mon chapeau.

Mais c'est là tout de même que, comme musicien qui ai lutté toute ma vie pour essayer de mettre l'art musical en accord avec l'homme d'aujourd'hui et

récioproquement, je ne puis m'empêcher de m'interroger et de poser des questions à cette excellente équipe pédagogique, en espérant qu'elle voudra bien les prendre dans un esprit de débat *constructif* et *confraternel*.

Est-il bien vrai que le système dominante-tonique, etc., tel qu'il s'est très spécifiquement développé au cours des XVIIe et XVIIIe siècles (et dont je reconnais bien volontiers que c'est — surtout dans ses oeuvres les meilleures qui ne réduisent pas toujours facilement à ses canons les plus simples — une des hautes réalisations de la culture occidentale, un de ses dons les plus précieux à la civilisation mondiale), est-il bien vrai que c'est encore et toujours là, la vérité, notre *vérité musicale* ? Même s'il est vrai que ce *langage* reste encore l'espace de rêve et d'une certaine façon le *refuge* des couches relativement privilégiées et distinguées de notre société (en gros, le public bien minoritaire des *troisièmes programmes*, dont je suis souvent moi-même !), reste-t-il pour autant reconnu comme style musical dominant par l'ensemble de la population, et en particulier par la majorité de la jeunesse ? Je ne prétends certes pas que celles-ci soient passées à l'assimilation en bloc des *acquis* de la musique contemporaine, par exemple d'un chromatisme *atonal* ou même de *tonalité complexe* (si je devais proposer des correspondances, c'est plutôt dans une nouvelle primauté du *sonore* que je les trouverais, laquelle s'alimente parfois — pas toujours — d'effets de dissonance, souvent de bruits percussifs *inharmoniques*). Non, au niveau *harmonique* (au sens large de *système des hauteurs*) on a plutôt assisté à une *régression* vers des *universels* assez rudimentaires, pentatonismes et autres modes de quelques notes, pulsations rythmiques obsessives, répétitivité assez généralisée, dans lesquelles les articulations de la tonalité classique *comme telle*, avec l'élaboration théorique historiquement très *datée* qu'elle comporte (par exemple les règles d'enchaînement *des voix*, même fictives) n'ont plus vraiment cours, même si on y retrouve certains éléments fondamentaux à partir desquels elles se sont développées.

Au contraire, à partir de cette réduction, tel que le prouvent certaines productions plus complexes que d'autres, et *tel que l'ont anticipé* des compositeurs comme Stravinsky ou Bartok, peuvent se développer de nouveaux types d'élaboration et d'architecture à grande échelle, *qui ne passent* plus par la médiation classique et sont bien plus conformes, à ce qu'il me semble, à la sensibilité contemporaine la plus générale (mais aussi et surtout *la plus éveillée*).

Alors, même si c'est beaucoup plus difficile (parce que pas encore défriché) et d'une certaine façon plus risqué, ne vaudrait-il pas mieux essayer de construire une pédagogie (de préférence aussi *pratique*, aussi *concrète* que *Créatif*) préparant nos jeunes musiciens, moins à imiter les chefs d'oeuvres du passé qu'à inventer, même modestement, l'élocution musicale de demain et donc d'abord d'aujourd'hui ? En bref, le passage par la monodie modale, par des *harmonisations* un peu médiévales (parce que bien moins figées dans leur fonctionnalité et tout de suite *modernisables*) pourrait en être (conformément à bien des modèles populaires actuels) le point de départ, et conduire dès que possible à ce que j'appellerais un chromatisme différencié.

On m'objectera que l'étude des classiques a toujours été une méthode éprouvée pour apprendre son métier et se faire une *main* que l'on pourrait ensuite personnaliser et actualiser. Mais je pense que c'est plus compliqué, et surtout plus profond (pour ne pas dire plus insidieux) que cela !

Le problème des hommes aujourd'hui est de trouver enfin leur identité (changeante, dynamique, certes, mais tout de même suffisamment sécurisante !), c'est-à-dire d'abord leur — relative — autonomie par rapport à un passé culturel, donc aussi socio — et même géo-politique tout compte fait assez lourd. La race blanche et la civilisation occidentale n'ont certes pas fait que des dégâts sur cette planète; elle lui ont même apporté quelques bienfaits tout-à-fait inestimables. Mais nous avons tout de même appris, et nous ne cessons de vérifier au sein d'un processus historique qui reste profondément déchiré, conflictuel, contradictoire et angoissé, que ces bienfaits n'arrivent ou n'arriveront à

porter tous leurs fruits que si nous parvenons à les dégager d'un certain nombre de méfaits qui les accompagnaient de manière chronique, comme l'ethnocentrisme et plus généralement la soif de domination développée à tous les étages de la société.

Or, nous aurons beau faire, la grammaire musicale classique appartient de la manière la plus symptomatique à l'idéologie de cette époque, elle en véhicule à la fois les lumières et les ombres. En particulier, elle est faite pour éveiller dans le sujet-auditeur (au prix d'une simplification et d'une structure d'asservissement drastiques non seulement des sons — mais aussi des musiciens) l'illusion qu'il est (fût-ce momentanément) le centre du monde, que celui-ci lui est non seulement parfaitement transparent (du moins dans la représentation sonore qui en est donnée) mais même entièrement *soumis*, ce qui ne peut finalement, fut-ce de la manière la plus secrète et insidieuse, qu'encourager la conviction en une certaine supériorité, un certain droit — au moins fantasmatique — à occuper le sommet de *la pyramide*.

Bien sûr, au moment où ce langage musical a été mis au point (dans le même mouvement qu'était définie toute la philosophie des *Lumières*), c'était dans la conviction que cet *individualisme idéaliste* allait transformer le monde et lui apporter l'*harmonie* (pas seulement musicale) !

Mais l'Histoire a apporté un brutal et cruel démenti à ces espoirs un peu trop simples, et l'histoire de la musique a très clairement exprimé — dans son évolution à travers tout le 19^e puis les débuts du 20^e siècle — cette profonde modification de tonus de mentalité et d'objectifs. Et la musique moderne, sous toutes ses formes, y compris les plus populaires, est un véritable discours sur ce qui est arrivé à la civilisation occidentale et plus généralement humaine, un véritable *epos*, et même un *ethos*, un terrain d'observation et d'expérimentation, où nous pouvons non seulement contempler mais étudier, modifier, inventer les modalités de notre vivre — (y compris notre *avoir du plaisir*, aussi bien que de la peine ou de la rage) — ensemble.

Et certes, dans cette pratique musicale d'aujourd'hui, les musiques anciennes, leurs oeuvres les plus significatives doivent continuer à jouer un rôle important. Elles sont loin d'avoir livré tous leurs secrets mais la plus funeste erreur pour notre avenir serait néanmoins, j'en suis persuadé, de continuer à les considérer comme référence absolue ou même seulement *principale* ! Occupons enfin consciemment et volontairement le *lieu* où nous sommes, où l'Histoire nous a placés, et nous serons bien mieux capables de dialoguer avec les voix de nos ancêtres qui continuent à nous interpeller, à entendre ce qu'elles ont effectivement encore à *nous* dire.

Je ne puis donc m'empêcher de penser, avec une vive préoccupation, que continuer à placer l'éducation dans le sillage de modèles qui ont fait leur temps, même si c'est d'une manière sensiblement améliorée, tant dans son efficacité que surtout dans sa séduction (les deux vont sans doute de pair), ne pourra que contribuer à entretenir une société de l'illusion et de la conformité, de la soumission et de l'auto-satisfaction.

Encore une fois, prendre un autre chemin est beaucoup plus difficile et même périlleux, mais je pense que c'est le seul qui mène *au large*. Je crois avoir suffisamment le sens des responsabilités (et en avoir assez donné la preuve) pour convenir qu'il ne faut s'y engager qu'avec prudence. Je proposerai donc que, plutôt que de se lancer dans des polémiques stériles, on s'efforce, ici aussi, de conjuguer les aspects les plus positifs rencontrés dans toutes méthodes dignes de ce nom.

Je verrais donc bien que les principes de *Créatif* soient pour le moins combinés avec une démarche complémentaire et nettement plus *moderne*.

En toute modestie, en toute conscience des limites et lacunes encore considérables de mes propres tentatives et propositions, je voudrais signaler principalement deux textes récents où celles-ci sont décrites : dans le premier numéro de *Marsyas*, la revue de pédagogie musicale publiée par l'IPM de Paris, un

texte et une collection de chansons destinés aux premières années de formation musicale ou solfège; et dans le dossier publié par l'IPM sur les *Pédagogies de l'écriture*, un ensemble assez différencié de tâtonnements méthodologiques. Je suis parfaitement conscient de l'extrême distance qu'il y a entre ces deux *méthodes* (disons une méthode — *Créatif* — et une ébauche beaucoup plus inachevée mais peut-être aussi plus ambitieuse), l'extrême difficulté à essayer de les rapprocher, voire de les marier. Il faut au moins commencer, apprendre à se connaître, à se tolérer mutuellement, et étudier comment cela pourrait se compléter, fût-ce d'abord dans une coexistence et un parallélisme sans grandes interférences. Et peut-être proposer les deux démarches, en attendant qu'elles s'interpénètrent, parallèlement à nos jeunes émules, comme les deux jambes d'une démarche bien équilibrée ?

Au bout du compte, j'espère que nos successeurs arriveront à réaliser (si possible dès *demain*) une amélioration et surtout une synthèse de tout cela.

Oeuvres pour instruments à vent par
François Daneels

Le clarinettiste en herbe

vol. 1 Exercices pour la 1^{ère} année
vol. 2 Exercices pour la 2^{ème} année

Le saxophoniste en herbe

Exercices pour la 1^{ère} année

Le flûtiste en herbe

Exercices pour la 1^{ère} année

Le trompettiste en herbe

Exercices pour la 1^{ère} année

Comment travailler une gamme

au saxo, à la clarinette, à la flûte, au hautbois

Suite pour saxophone solo

4 miniatures pour saxo-solo

14 études pour saxophone

3 improvisations pour clarinette solo

8 petites études pour flûte solo

**Aria et valse jazz
pour saxo alto et piano**

parues aux Editions

Schott Frères

*1000 Bruxelles
30, rue Saint-Jean*

*94300 Vincennes
35, rue Jean Moulin*

Réflexions après lecture de Pédagogies de l'écriture, textes rassemblés par Gérard Geay

Sous la direction de Gérard Geay : Pédagogies de l'écriture, Institut de Pédagogie Musicale, Coll. Directions et programmes, Paris 1987.
Vente au prix de 60 FF à l'IPM, avenue Jean Jaurès, 211, 75019 Paris.

Introduction

L'écriture musicale présente la particularité d'être un langage en constante transformation dont même la matière première, c'est-à-dire le son, n'est pas accessible dans toutes ses dimensions à n'importe quelle oreille. Dès lors, beaucoup d'ouvrages, de textes et de traités ont essayé d'énoncer des lois permettant à l'étudiant de suivre un chemin très balisé afin qu'il ne s'égaré pas trop. Mais l'écart entre la musique vivante et les lois que proposaient les traités n'a cessé de se creuser. De plus, ce sont toujours les traités de Durand, Dubois et autre Challan que l'on enseigne dans la plupart de nos conservatoires en vue de former les futurs compositeurs. Et pourtant, la rigidité de ces *formulaires pour l'écriture* ne leur permet pas de cerner l'entière réalité du phénomène tonal, loin de là. On peut même affirmer, sur base de constatations historiques, que l'enseignement dispensé à travers ces méthodes peut s'avérer sclérosant, supprimant la relation de l'étudiant à son propre instinct.

Il est donc urgent que de nouvelles pédagogies s'élaborent, basées sur les musiques et les techniques véritables, ouvertes vers l'avenir.

Les expériences actuelles

Les expériences relatées dans l'ouvrage qui nous occupe aujourd'hui manifestent bien cette orientation. Il n'est plus question d'imposer des règles dont les étudiants ne peuvent comprendre vraiment ni la portée ni les vraies raisons, mais bien de les guider dans l'approche des diverses époques stylistiques afin de leur permettre de capter les éléments qui les caractérisent. Par après, c'est la pratique de la reconstruction (à partir des éléments observés) qui affinera leur compréhension.

G. Geay accorde beaucoup d'importance à la chronologie des exemples abordés, affirmant que le fait de revivre les transformations successives de la musique jusqu'à notre époque aide l'étudiant à mieux comprendre la pertinence des langages actuels. Sans insister sur ce point, J. Feuillie présente tout de même la matière de façon chronologique, depuis la musique modale jusqu'à la musique sérielle. Cette façon de voir me paraît totalement cohérente et sa ligne conductrice très formative. Cependant je ne pense pas que ce soit la seule façon d'envisager l'organisation du cours.

J.C. Baertsoen, peut-être en cela plus proche des enseignements traditionnels, débute son cours par les accords triadiques; mais très vite il étend les connaissances de ses élèves aux septièmes de dominantes, autres septièmes, neuvièmes et à la figuration... de façon à ce qu'ils soient en mesure de découvrir et de comprendre le langage des Maîtres classiques. Il aborde ainsi l'enseignement de l'écriture par l'étude du style qui est probablement le plus profondément ancré dans l'oreille des jeunes musiciens, ne serait-ce que par leurs propres pratiques instrumentales. Et cela aussi est une façon de voir très constructive. De plus, Baertsoen place ses étudiants dans l'obligation de pratiquer le clavier, de façon élémentaire, mais suffisante pour pouvoir développer la relation entre ce qu'ils écrivent et ce qu'ils entendent. Ceci est un point particulièrement important qui devrait s'étendre à toutes les pédagogies de l'écriture.

R. Ourgadjian s'applique tout à fait à créer l'esprit du futur compositeur. Il défend une pédagogie de l'invention, partant également de l'analyse, passant par la reconstruction, sans pour autant fermer à l'étudiant les portes de sa créativité personnelle par un souci exagéré de la référence stylistique. Très conscient de l'importance de la pluralité des courants d'opinion, il insiste pour que la formation des étudiants soit confiée à plusieurs professeurs travaillant en relation.

Quant à H. Pousseur, il nous propose une pédagogie basée sur ses idées personnelles en matière de composition musicale, idées qui sont le fruit d'une recherche permanente d'éléments communs aux différents langages ainsi que d'une façon simple et rationnelle de les codifier.

Cela le conduit à disposer d'une base cohérente, solide mais aussi transformationnelle et catalysatrice : les réseaux. La ligne de conduite qu'il a suivie avec ses élèves, et qu'il retrace ici, montre bien la formation de *l'esprit du futur compositeur*. Sans nier le moins du monde l'importance du passé, il ne s'apesantit pas sur son étude systématique. Il l'envisage de suite à travers les idées actuelles et les possibilités de transformation qu'elles offrent. Ceci peut permettre, si le système continue de s'élargir, de former des compositeurs ouverts au futur. Mais si H. Pousseur évite ainsi le piège de la canalisation de la pensée par une trop longue étude du langage tonal, sa proposition, tellement précise et rationnelle, pourrait présenter un autre piège : celui de mener à une pensée assez systématique, voire mécaniste.

Pédagogie et intuition

Cette remarque nous conduit au coeur du problème de tout enseignement Artistique : comment communiquer des techniques, aussi valables soient-elles, sans risquer de nuire à la spontanéité et à l'intuition ? Dans la complexité du monde actuel, ces dernières ne pourront pourtant s'exprimer qu'à travers la maîtrise des techniques appropriées.

Attirer l'attention des étudiants sur le fait que la seule perfection technique est loin de pouvoir prétendre à ce qu'est l'Art lui-même n'est pas suffisant. L'étudiant devra être capable de dissocier la technique et l'inspiration, puis d'opérer progressivement la symbiose des deux éléments dans l'acte compositionnel. Soit l'étudiant est *doué*, et il n'a besoin que d'un minimum d'informations extérieures pour s'envoler vers les hautes sphères de son génie créateur; soit il est moins ou peu *doué*, et là, les meilleures méthodes sont trop souvent inefficaces. Mais qu'est-ce être *doué* ? Il me semble que le don est une capacité de perception et d'assimilation (consciente ou non) largement au-dessus de la moyenne dans une discipline précise. D'expérience je peux affirmer que beaucoup d'étudiants considérés comme non doués ont cette capacité au niveau potentiel. (Ceux qui n'en disposent même pas auraient probablement plus de bonheur dans un autre domaine). Avant d'apprendre des techniques dont ils n'usent qu'en profanes, ces étudiants ne devraient-ils pas développer leur capacité de discernement intérieur; apprendre à augmenter leur pouvoir de perception objective; se libérer, en quelque sorte, des liens psychiques et autres qui retiennent prisonnier leur pouvoir créateur ? Force est de constater la carence de nos pédagogies en la matière. Seuls ceux qui, pour quelque raison, se tourneront vers des pratiques thérapeutiques connues et appliquées par certaines philosophies orientales et psychologie moderne pourront se réaliser pleinement.

Conclusion

Néanmoins, les expériences pédagogiques proposées dans ce livre constituent une remarquable évolution, tant par leur fond que par leur possibilité de se grouper complémentirement. Aucune, en effet, n'est en contradiction. Toutes apportent, dans le domaine qu'elles abordent, un maximum d'informations précises qui, rassemblées, constitueraient un outil pédagogique sans précédent !

S'il est encourageant de constater à quel niveau atteignent les pédagogies actuelles, il est très décevant par contre de vivre quotidiennement les mesquineries dont le Pouvoir Administratif a pris l'habitude de gratifier l'enseignement musical. Et les expériences nouvelles doivent s'en accommoder ou cesser d'être. Quand donc nos dirigeants comprendront-ils que l'Art est l'expression la plus représentative du niveau Culturel d'un pays ?

J'espère que cet appel, qui est loin d'être isolé, sera pris en considération et que les moyens nous seront donnés de mener de telles expériences là où elles atteignent leur efficacité maximale.

Bibliographie

L'actualité partielle des publications dans le domaine musical, ou une liste de parutions récentes, d'ouvrages sortant des sentiers battus, de références classiques de pédagogie musicale.

Marsyas

Marsyas — *Orphée*. Tous deux issus de la mythologie grecque; toutes deux revues de la pédagogie musicale, avec une personnalité en commun : Henri Pousseur, qui assure la direction de l'Institut de Pédagogie Musicale et Chorégraphique de Paris.

D'allure très contemporaine, le premier numéro de *Marsyas* est sorti en mai dernier. Il se destine à tous, qui ont en charge l'éducation musicale et qui désirent nourrir leurs pratiques pédagogiques de l'expérience des autres tout en ayant la possibilité d'étayer leur réflexion de bases théoriques sérieuses.

Comme le souligne Marc Bleuse dans l'éditorial, la pédagogie est surtout l'affaire d'exigence vis-à-vis de soi d'abord, et vis-à-vis de celui qui se livre pour approcher la connaissance. L'IPM se veut le plus objectif possible dans la recherche d'information et d'expérience pédagogique.

Marsyas trouvera son utilité par des incursions dans les domaines scientifiques, artistiques et esthétiques. Chaque numéro devra être rythmé d'un important dossier — soit sur le thème technique, soit consacré à la réflexion d'un grand maître — et de rubriques permanentes — références, méthodes, commentaires, chroniques et informations.

La revue sera trimestrielle et sans doute aussi riche que ce numéro 1, avec des titres comme la présentation des travaux de l'Unité de Recherche en Psychologie de la musique par Irène Delège; un article d'Eric Sprogis *Des oreilles qui voient, des yeux qui entendent*, de Roland Mancini, un répertoire pour les jeunes musiciens et des références sur *Bloch et l'utopie musicale*.*

Abonnements : 250 FF, IPM, avenue Jean Jaurès, 211 75019 Paris.

Partitions

Michelle-Odile Gillot : *Apprendre et comprendre en chantant Mozart*, en 2 cahiers. Ed. A. Leduc, Paris, 1986.

Destinés aux jeunes élèves de niveau élémentaire et moyen des Académies, les cahiers comportent des lieder et arias de Mozart, dans une présentation pédagogique comportant explication du texte, exercices d'analyse, suggestions concernant la lecture, exercices rythmiques, d'intonation et de construction méthodique.

Une partition intelligente pour une approche très *conscientisée* de la musique de Mozart.

Kanichi Satoh, Akira Kitamura, Hatsuho Nakamura : *533 exercices de lecture et de dictées musicales*. Ed. A. Leduc, Paris, 1987.

Le cahier comporte des lectures chantées et dictées musicales. Les exercices — de moyenne force et difficile — sont agencés de manière à couvrir toutes les tonalités en suivant le cycle des quintes. Ils ont été écrits et expérimentés par les trois auteurs pour les *apprentis Orphée*.

Daniel François : *Version jazz* (avec accompagnement orchestral sur cassette). Thèmes de jazz à chanter et à jouer. Vol. 2. Ed. A. Leduc, Paris, 1986.

L'ouvrage comporte des leçons de niveau facile écrites sur des harmonies et dans un style de musique de jazz. La cassette est destinée à l'élève qui s'en servira pour chanter ou jouer et mettre en place les thèmes terminant chaque leçon.

Marie-Anne Pollaris — Alain Rochette — Didier de Roos : *Solfi 1*, Edition Silence, avenue Léon Cuissez 2, 1050 Bruxelles — 02/648.61.16

Une méthode de solfège destinée aux adultes débutants. Livrée avec une cassette sur laquelle figurent les exercices, avec ou sans accompagnement au synthétiseur, ce cours permet aux étudiants de travailler de façon autonome.

Les mélodies sont originales, soit issues du répertoire existant (Mozart, Haydn, Gluck, Händel, Dufay,...) et permettent d'aborder la formation musicale par le plaisir du chant.

Guides

Stages Musique et Danse. Cenam, Paris 1986.

S'il est vrai que la plupart des stages se déroulent en juillet-août 87, l'automne réserve toutefois une quarantaine de possibilités d'activités françaises.

Direction de chœur en Puy-de-Dôme, *Art des sons et expression radiophonique* à La Rochelle, *l'Éveil musical du tout petit* à Noisy-le-Sec, *Construction d'instruments* à Faugères ou encore *Art, thérapie, musicothérapie* à Montpellier; il est souvent enrichissant de rencontrer nos voisins et de joindre l'utile à l'agréable.

Renseignements : CENAM, rue Vivienne 51, 75002 Paris (tél. 00331 42333824).

Les Métiers de la Musique. Les Guides du Cenam, Paris 1987.

Conçu par le Centre National d'Action Musicale français, ce guide répond à tous ceux qui ont toujours tout voulu savoir sur la musique sans jamais être valablement informés.

Au chercheur, instituteur, facteur, technicien du son, disquaire, producteur radio, intendant d'orchestre, attaché de presse, journaliste ou tout simplement au musicien, chanteur, compositeur ou instrumentaliste; voici des informations pratiques sur quelques 82 métiers pour vivre dans la musique.

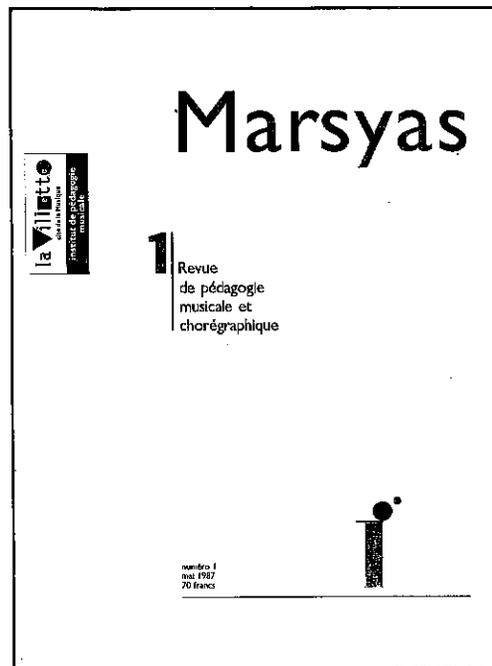
Livre

Dr Alfred Tomatis : *L'Oreille et la voix*. Ed. Robert Laffont, Paris 1987.

On chante avec son oreille. Le Dr Tomatis explique, avec son expérience de chercheur et de technicien, tous les mécanismes de l'audition.

Spécialiste en neurophysiologie auditive, l'auteur présente dans son nouvel ouvrage ses conceptions sur l'oreille humaine en tant que capteur de contrôle de la voix et du langage.

Après quelques réflexions sur le chant, des propos sur l'oreille, le musicien trouvera dans ce livre toutes choses utiles à savoir pour bien chanter...



Calendrier

Belgique

Renseignements : Jeunesses Musicales du Luxembourg Belge
061/31.38.60 — S.D.A.C Province de Luxembourg 061/61.22.01 — Fédération des Jeunesses Musicales de la Communauté française de Belgique 02/513.77.13

Renseignements : A Coeur Joie
Place de la Neuville 14, 1348 Louvain-la-Neuve (010/41.18.47)

Renseignements : Françoise Florent
PAC, Bd de l'Empereur 15, 1000 Bruxelles (02/511.92.29 ou 512.96.85) Coût : 1.200 Frs

Renseignements : Académie d'Eté de Wallonie, rue de l'Eglise 15, 6930 Grupont (08-1/26.67.19)



Renseignements : Fédération des JM de la Communauté française, rue Royale 10, 1000 Bruxelles (02/513.77.13)

- Assises de la musique à l'école maternelle
Bastogne, le samedi 17 octobre 1987
Des propositions concrètes pourront être formulées : propositions pédagogiques, contenu méthodologique, formation continue des enseignants... afin de doter les enfants d'un éveil musical.
- Formation à la direction chorale, formation du choriste
— Les samedis et dimanches 21 - 22 novembre 1987, 13 - 14 février 1988, 26 - 27 mars 1988. Du samedi 15 h au dimanche 17 h.
L'inscription aux 3 week-ends est obligatoire
- Stage d'été : Hôme Guy à Forrières du 9 juillet au 17 juillet 1988.
- Initiation — formation chanson
Organisée par Présence et Action Culturelles
Permettre à un certain nombre de chanteurs amateurs ou semi-professionnels d'acquérir une réflexion pratique sur le métier et plus particulièrement de les initier aux techniques de la voix, du rythme, de l'écriture, de la composition et de la scénographie.
Le cycle s'articule autour de 5 modules :
Les 26 et 27 septembre 1987 : la voix
Les 17 et 18 octobre 1987 : le rythme
Les 7 et 8 novembre 1987 : l'écriture
Les 21 et 22 novembre 1987 : la composition
Les 5 et 6 décembre 1987 : l'interprétation et la scène
- Week-ends instrumentaux
Une collaboration Académie d'Eté de Wallonie — Centre Culturel du Hainaut — A Coeur Joie
Du samedi 15 h au dimanche 16 h au Centre Provincial de Roisin.
Les 5 et 6 décembre 1987 : instruments anciens — flûte à bec...
Les 5 et 6 mars 1988 : guitare d'accompagnement — guitare classique
Les 23 et 24 avril 1988 : flûte à bec (pour enfants de 8 à 12 ans)
- Explorer la musique... avec les tournées des Jeunesses Musicales de la Communauté française par l'écoute active, la culture musicale et l'éveil à la pratique musicale.
Quatre fois sax — Peuvion, Pousseur — Pascal Chardome — Relache — Lo Speziale — Alain Carré — Duo flûte et guitare — Double talk — Quatuor de Contrebasses de Bruxelles — Brise — Salon de Madame Victoire — Phil Abraham Quartet — Les Ennemis Confus — Les Inuit — Christopher Beckett — Soret et Capuano — Ranganayaki Rajagopalan — Quintette de Cuivres de Budapest... la musique dans tous ses états !
- La musique et les sciences cognitives
Symposium international organisé par l'I.R.C.A.M de Paris en coproduction avec l'Unité de Recherche en Psychologie de la Musique du Centre de Recherches Musicales de Wallonie. Il se tiendra à Paris du 14 au 18 mars 1988 au Centre National d'Art et de Culture Georges Pompidou.
Le programme comprend : 24 conférences,
2 débats tables-rondes,
l'établissement de groupes de travail et d'ateliers spécialisés consacrés aux méthodes de synthèse et contrôle du son, ainsi qu'à la recherche en matière de cognition et de composition musicales.
Cinq thèmes principaux seront abordés :
— la notion de langage musical
— les éléments porteurs de forme de la musique

Pour réserver, s'adresser à Stephen Mc Adams, IRCAM Paris (42771233) ou à Irène Delège, Centre de Recherches Musicales de Wallonie, 16 place du XX Août, 4000 Liège (041/22.33.62)

France

- les processus d'écoute et de compréhension musicales
- les processus d'invention, de composition et d'improvisation
- les processus d'interprétation

- Le collège de l'IRCAM

Les cours :

Analyse musicale par Robert Plencikowki. La formule proposée offre un choix d'oeuvres contemporaines susceptibles d'éclairer les différentes techniques compositionnelles par confrontation. Le cours est complété par un séminaire qui approfondira le détail des structures musicales ainsi que par des rencontres avec les compositeurs qui permettront d'apporter les réponses aux questions soulevées par la recherche analytique.

Vallis de Tod Machover. Cours : vendredis 23 octobre et 20 novembre
Séminaires : vendredis 30 octobre et 13 novembre

Structures II de Pierre Boulez : vendredi 27 novembre

Quatuor n° IV d'Elliot Carter. Cours : vendredis 4 décembre et 29 janvier

Séminaires : vendredis 18 décembre et 8 janvier

Tema de Franco Donatoni : vendredi 15 janvier

Centre Georges Pompidou, salle Jean Renoir 20h. 30 (Entrée libre).

- *Rencontres avec les compositeurs*

Comment composent-ils ? Comment s'inscrivent-ils dans les différents courants de la création contemporaine ? Quelles sont leurs sources, lorsqu'ils s'en réclament ? Autour d'une de leurs oeuvres, les musiciens exposeront leur théorie et leur pratique.

Tod Machover, mercredi 18 novembre

Franco Donatoni, mercredi 27 janvier

Centre Georges Pompidou, Salle Jean Renoir 20h. 30

- Stages de pédagogie musicale en Ile-de-France

Voix, pédagogie et création musicale.

Perfectionnement : Novembre - décembre 1987 (18 demi-journées) à l'Ecole Nationale de Musique de Cergy-Pontoise, Parvis de la Préfecture.

Ce stage s'adresse aux professeurs de chant, de chant choral, et de classes d'ensembles, aux professeurs de formation musicale ayant une expérience de la pratique vocale. (Les stagiaires seront admis sur dossiers).

Renseignements : IRCAM tél.
00331/42771233, Poste 4843.

Renseignements : ASSECARM, Ile-
de-France, 9, rue la Bruyère,
75009 Paris (tél.
00331/42250320).

Orphée Apprenti

Cahiers de pédagogie musicale

Comité de rédaction

Robert Wangermée (Président),
Jean-Claude Baertsoen, Bernard Dekaise, Célestin Delière,
William Hekkers, Bernard Focroulle, François Gillet,
Fernand Leclercq, Henri Pousseur, Françoise Regnard,
Henri Vanhulst,
Christine Gyselings (secrétariat de rédaction),
Albert Wastiaux (coordination générale).

Ont collaboré à ce numéro :

Marcel Cominotto

Professeur d'harmonie au Conservatoire Royal de Musique de Liège, professeur de piano à l'Académie de Chênée

Patrick De Jonghe
Célestin Delière

Professeur de clarinette à l'Académie d'Etterbeek
Professeur d'analyse musicale au Conservatoire Royal de Musique de Liège

Christine Gyselings
José Orval

Licenciée en musicologie
Professeur de psycho-pédagogie au Conservatoire Royal de Musique de Liège

Henri Pousseur

Directeur du Conservatoire Royal de Musique de Liège.

En couverture

Main Guidonienne

L'abonnement

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

Renseignements

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

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

Editeur responsable

Robert Wangermée
avenue Huysmans 205
1050 Bruxelles

Mise en page

Francis Jacoby

Photocomposition et impression

Imprimerie Flémal
4450 Liers



*Conseil de la Musique de la Communauté française de Belgique
Wallonie - Bruxelles*