

Sommaire

Paolo Radoni	Vers l'enseignement du jazz : Réflexions sur quelques expériences belges et étrangères	3
Claude Flagel	Musique traditionnelle : l'enseigner hier et demain	7
Henri Pousseur	Une expérience de stimulation de l'inventivité : « <i>Figure et Ombres</i> », l'imposé, unique et commun, aux Concours 1988 du Conservatoire de Liège	12
Pierre Bartholomée	Lettre au jeune Orphée, apprenti chef d'orchestre	17
Christine Gyselings	L'enseignement artistique aujourd'hui. Entretien avec Oscar Laurent	22
Célestin Deliège	A propos d'analyse	25
Raphaëlle Holender et Georges Thines	La sensibilisation des enfants à la musique : une expérience d'ateliers de créativité musicale à Bruxelles	32
François Gillet	A propos d'animation musicale dans l'enseignement secondaire et fondamental	36
Philippe Dewonck	Musique et sciences cognitives : un important colloque à Paris	41
Patrick De Jonghe	Sympho-Nids et le cours d'Enseignement instrumental	47
	Bibliographie	49
	Calendrier	49



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

Vers l'enseignement du jazz : réflexions sur quelques expériences belges et étrangères

Art de synthèse et de communion, le jazz offre au musicien la plus large palette de styles et de démarches, le préparant idéalement à la musique du futur.

Un examen *panoramique* de la situation de l'enseignement du jazz dans le monde nous permet d'entrevoir - au-delà des données techniques et pédagogiques - certains enjeux culturels et institutionnels qui se proposent partout dans le monde à l'heure actuelle. Quel est, par exemple, le degré réel de perméabilité de nos cultures face à des formes d'art *métissées*? Faut-il donner à ces disciplines les moyens d'un développement autonome ou au contraire les intégrer dans des filières académiques officielles? Est-il légitime de la part de l'enseignement public de financer des projets pédagogiques qui remettent partiellement en question les principes de l'enseignement officiel?

Les réponses à ces questions varient fortement d'un pays à l'autre et suivent de près les clivages - culturels, institutionnels et même idéologiques - qui marquent la vie et le devenir de nos sociétés.

Le jazz : expression de la société américaine

Vers l'enseignement du jazz :
pistes et repères, *Orphée Appren-
ti* n° 5

Il nous semble tout à fait naturel de commencer ce tour d'horizon par les Etats-Unis, pays où le jazz est né et où, en toute logique, sont nées les premières écoles de jazz.

Comme nous l'avons exposé dans la première partie de cette étude*, la nécessité d'une pédagogie spécifique en jazz s'est fait sentir au début des années quarante, une période au cours de laquelle cette musique a connu un saut qualitatif impressionnant sous l'impulsion des figures de proue qu'étaient Charlie Parker, Dizzy Gillespie ou Thelonious Monk.

Il faut souligner d'emblée que la première école de jazz des U.S.A. n'était ni autonome, ni rattachée à un Conservatoire : c'était tout bonnement un département de la North Texas State University, autrement dit une manière de *Faculté de jazz*, articulée autour de cours théoriques, instrumentaux et orchestraux, et délivrant des diplômes parfaitement officiels. Cet ancrage du jazz dans les Universités s'est affirmé depuis comme étant le véritable fondement de l'enseignement du jazz aux U.S.A. : actuellement il y a au moins une école universitaire de jazz dans chacun des Etats et les étudiants se comptent par dizaines de milliers.

Les raisons de ce développement spectaculaire sont bien sûr multiples et interdépendantes. En premier lieu, il y eut la prise de conscience de la part des musiciens-enseignants de ce que le jazz est sans doute la seule forme musicale originale produite par la jeune et remuante culture américaine : d'où la nécessité de le traiter avec respect et avec rigueur.

Il faut aussi tenir compte de l'important substrat de pratique musicale générale dans l'enseignement secondaire. Presque toutes les écoles secondaires américaines entretiennent en effet des orchestres classiques, des harmonies et des fanfares accessibles aux élèves, qui peuvent ainsi aborder dès l'adolescence la pratique des instruments et du jeu d'ensemble. De plus, ces formations participent activement à l'animation locale lors des fêtes, concerts publics, défilés et manifestations sportives, ce qui ne manque pas de donner à la pratique musicale un aspect ludique fort apprécié des élèves.

Enfin, il faut se replacer dans le contexte des années quarante et cinquante : l'euphorie de l'après-guerre, la vogue des big-bands, le développement de l'industrie du disque et du cinéma, donnèrent aux jeunes musiciens de l'époque la quasi-certitude de pouvoir gagner leur vie et éventuellement *faire une*

carrière dans le jazz et dans la musique commerciale, ce qui effectivement se vérifia pour beaucoup d'entre eux.

Un enseignement ouvert aux réalités de la profession

Nous touchons là à un point essentiel de l'esprit américain et qui a marqué tout l'enseignement du jazz : c'est ce fameux *pragmatisme* US, qui n'est pas simplement un cliché de sociologue. Tous les témoignages d'anciens étudiants à présent devenus professionnels, concordent : les écoles de jazz américaines sont ouvertes en permanence aux réalités mouvantes du marché de la musique et de l'«entertainment» en général, et elles proposent aux étudiants des formations qui tiennent compte de l'état véritable de la profession musicale. C'est ainsi que la plupart des programmes comprennent des matières telles que l'arrangement commercial, la musique de film et de feuilleton télévisé, la pratique du studio d'enregistrement ou les applications musicales de la technologie numérique. Tout cela, évidemment, en complément à la formation instrumentale, théorique et pratique, de base.

Cet aspect pragmatique se retrouve, encore plus accentué, dans quelques *Grandes Ecoles* au rayonnement international et dont les plus célèbres sont actuellement le Berklee College of Music de Boston et le Music Institute of Technology de Los Angeles. Ces écoles, indépendantes et donc plus *spécialisées*, offrent aux étudiants un véritable bain permanent de musique et des professeurs de haut niveau, parmi lesquels figurent quelques grandes personnalités du jazz. Pour juger de la qualité de l'enseignement de Berklee, quelques noms d'anciens étudiants sont certainement plus éloquents qu'une longue analyse : Quincy Jones, Keith Jarrett, Gary Burton, Herbie Hancock, John Scofield, autant dire un certain Gotha du jazz actuel, auquel il faut ajouter certains des meilleurs musiciens belges, tels que Charles Loos, Steve Houben et Pierre Van Dormael. Tous ces musiciens ont pu tirer un grand profit non seulement de l'enseignement proprement dit, mais aussi de l'environnement particulièrement créatif et stimulant dans lequel ils ont été plongés durant quelques années. Les musiciens belges précités sont allés étudier à Boston à une époque (début des années 70) à laquelle il n'y avait pratiquement pas d'enseignement du jazz en Europe. Depuis lors cette situation a fortement évolué et nous allons examiner à présent l'état des choses tel qu'il se présente dans quelques-uns de nos pays.

Parmi les précurseurs en Europe : l'URSS

Dans sa livraison de novembre 1987, la revue italienne *Musica Oggi* publie un article étonnant, dû au compositeur soviétique Anatoly Kroll. Nous apprenons ainsi que l'enseignement du jazz est officialisé en U.R.S.S. depuis 1973. Actuellement, 5 000 élèves suivent des cours de jazz dans 32 Conservatoires régionaux et deux Conservatoires nationaux, dont le plus important est l'Institut d'Etudes Musicales de Moscou avec 450 étudiants dont la moitié sont âgés de quatorze à dix-huit ans !

Ces chiffres impressionnants ne font que traduire l'engouement pour le jazz dans les pays du bloc socialiste. La faveur, relative mais néanmoins réelle, dont jouit le jazz auprès des autorités de ces pays peut selon nous s'expliquer en pensant aux racines sociales du jazz : une musique née de l'esclavage, et qui a été par sa dynamique un des moteurs de l'émancipation sociale des Afro-Américains. Ces éléments sociologiques, passés à la moulinette d'une certaine rhétorique propre aux régimes de l'Est, ne peuvent qu'apporter de l'eau au moulin de l'anti-impérialisme et de l'internationalisme prolétarien !

Il est cependant un point dans l'analyse de Kroll qui nous semble transcender le seul contexte des pays de l'Est. Selon lui, le succès du jazz auprès des musiciens et du public de son pays s'explique par l'importance des musiques folkloriques dans les sensibilités musicales des différentes ethnies composant la mosaïque soviétique. Il existerait donc une *ligne directe* entre les traditions musicales issues de cultures différentes, et qui expliquerait l'affinité avec le jazz, basé lui aussi sur le folklore et sur la tradition orale.

Un retour aux sources nécessaires

Il s'agit là, à notre avis, d'une idée-force, car elle permet de mieux cerner la question de l'implantation et de l'enseignement du jazz en Europe et dans le

monde. En effet, si nous jouons, apprenons et enseignons le jazz, c'est peut-être pour nous ressourcer, pour renouer avec une émotion musicale originelle quelque peu inhibée par la technicité croissante de *notre* musique savante européenne. D'autre part le jazz a su évoluer et se diversifier sans jamais renier ses bases folkloriques et populaires, (telles que le blues et le gospel-song) mais au contraire en les revendiquant constamment.

Le jazz catalyseur des musiques nouvelles

Le jazz apparaît donc comme l'un des lieux privilégiés de *retrouvailles* entre d'une part les bases primitives de notre perception artistique et de l'autre nos acquis techniques et culturels, qu'il n'est évidemment pas question de renier, mais bien de ré-intégrer. Les premiers orfèvres de cette ré-intégration sont bien sûr les musiciens de jazz : jamais autant que maintenant le jazz n'a offert à l'auditeur une aussi vaste palette de styles et de démarches. L'éclatement des formes, des rythmes et des timbres orchestraux, prôné dans les années soixante par John Coltrane et Miles Davis, a engendré progressivement un véritable kaléidoscope musical : le jazz actuel pratique allègrement le mariage (d'amour ou ... de raison) avec le rock, la musique classique, la variété ou les musiques traditionnelles.

Cet esprit d'ouverture totale nous semble être une des caractéristiques essentielles du musicien de *l'an 2000* et c'est à nous, musiciens et enseignants, qu'il appartient d'insuffler cet esprit dans nos Ecoles, Académies et Conservatoires.

Trois exemples éloquentes en matière d'ouverture nous viennent de pays très proches : la France, les Pays-Bas et l'Angleterre.

En France

Le Centre d'Informations Musicales (CIM) fonctionne à Paris depuis une bonne dizaine d'années et offre à ses 500 élèves (payants) une formation complète, allant jusqu'au niveau professionnel. Le Centre, en plus des formations techniques et orchestrales habituelles, propose également des cours plutôt rares dans les écoles de jazz : composition, informatique musicale, électro-acoustique, mise en scène, arrangement vocal, ...

Bien qu'étant au départ une initiative privée, le CIM, par la qualité de son enseignement, a acquis au fil des ans un statut semi-officiel. Les jeunes musiciens qui en sortent sont rompus à tous les aspects techniques, artistiques et professionnels des musiques actuelles.

En Angleterre

De l'autre côté de la Manche, à Newcastle, fonctionne une Ecole (publique cette fois) consacrée à ce que les Anglais appellent *light music*, une étiquette qui regroupe en gros la variété, le jazz, la pop music et la comédie musicale. Le jazz ici n'est donc qu'un des ingrédients de l'enseignement. Le but recherché est de mettre l'étudiant en condition d'affronter ces musiques et leurs spécificités respectives d'une manière professionnelle : d'où l'insistance sur la lecture, le travail de studio, l'arrangement, l'accompagnement en orchestre. L'étudiant, par la suite, fera certes des choix stylistiques par rapport à sa sensibilité et à sa personnalité. L'école publique l'aura néanmoins aidé à se former et l'aura préparé à être opérationnel dans un pays, ne l'oublions pas, qui possède la plus importante industrie musicale en Europe. Saluons donc au passage ce bel exemple de cohérence de la part du service public : une formation véritablement professionnelle, en parfaite adéquation avec les débouchés réels.

Aux Pays-Bas

Encore plus près de nous, à Rotterdam, se situe l'Ecole de jazz probablement la plus aboutie dans cette partie de l'Europe, et qui est intégrée au Conservatoire classique de cette ville. Dans cette Ecole de haut niveau (et payante), les contacts entre musiciens classiques et jazz ne sont pas simplement tolérés, ils sont ouvertement encouragés et facilités par certains aspects du plan d'étude. Il est ainsi possible aux étudiants d'accomplir un *tronc commun* d'étude portant sur deux ans et de choisir par la suite une option jazz ou classique. Par ailleurs, l'Ecole organise une ou deux fois par mois des stages dirigés par des musiciens européens ou américains renommés, stages qui sont également ouverts aux étudiants classiques. Cette complémentarité, que l'on retrouve

également dans les Conservatoires de La Haye et d'Hilversum, correspond à un choix pédagogique bien précis : aider l'étudiant à percevoir la musique comme un champ de possibles pratiquement infini, plutôt que comme un créneau étri-qué dans lequel il devra *faire son trou*. Les lauréats de cette Ecole, qui obtien-ent par ailleurs un diplôme leur permettant d'enseigner dans les écoles et les académies sont des musiciens complets, y compris et surtout sur le plan de la créativité et de la personnalité, ce qui devrait être le but de tout enseignement musical !

La situation en Belgique : historique et perspectives

C'est tout naturellement par la Belgique que nous allons conclure ce rapide tour d'horizon de l'enseignement du jazz.

Les premières expériences belges dans ce domaine furent l'oeuvre de la Halewijnstichting d'Anvers. Cette fondation privée se donna pour but, dès les années quarante, de pallier les vides et les insuffisances de l'enseignement musical officiel en Flandre. Elle organisa ainsi des cours d'initiation, de musique ancienne, de chant choral, de rythmiques Orff et décida de s'attaquer au jazz au début des années septante. La première initiative fut d'organiser un stage d'été dans le cadre du Festival de Bilzen. Vu le grand succès, la Fondation décida de poursuivre l'expérience et ce stage, qui a lieu chaque été à Dworp, dans la banlieue bruxelloise, est devenu une véritable institution. Suite à une demande pressante de la part des élèves, la Fondation mit sur pied en 1982 une école (Jazz Studio) fonctionnant d'une manière permanente et avec un horaire de jour. Cette école est entièrement privée et ne peut opérer que grâce aux droits d'inscription acquittés par les étudiants. L'excellent niveau de l'enseignement a fait du Jazz Studio l'Ecole la plus fréquentée du pays, pendant les toutes dernières années.

Du côté francophone, l'expérience à ce jour la plus aboutie fut celle du Séminaire de jazz patronné par le Conservatoire Royal de Liège, de 1978 à 1984. Première initiative du genre en Belgique, elle proposait un programme complet calqué sur les Ecoles de jazz américaines et confié à des musiciens belges du plus haut niveau. Malgré des réussites artistiques certaines (notamment l'écllosion de talents nouveaux) le Séminaire dut fermer ses portes en raison de problèmes budgétaires. Il est à souligner que le Séminaire, bien que bénéficiant des locaux et des services administratifs du Conservatoire, n'était pas intégré à celui-ci sur le plan budgétaire.

En attendant la mise en place d'un Département de jazz au Conservatoire Royal de Bruxelles (qui devrait être chose faite en octobre 1988), un programme expérimental a été lancé en 1985 dans cinq Académies, en Wallonie et à Bruxelles. Ce programme, actuellement restreint, est appelé à devenir complet et, constituer la phase préparatoire à l'entrée au Conservatoire.

Il ouvre en effet la possibilité d'accueillir des élèves pratiquement débutants et de les mener à un niveau équivalent à celui de leurs homologues classiques. La formation des débutants et des amateurs est par ailleurs assurée depuis 1980 par les cours de jazz des Lundis d'Hortense, l'Association des musiciens de jazz belges, qui organise également un stage d'été ainsi que des stages spécialisés et ponctuels pendant l'année.

Comme on peut le constater, les choses bougent réellement en Belgique et les toutes prochaines années devraient logiquement voir ce pays se doter d'un enseignement de jazz correspondant au niveau d'excellence atteint par ses musiciens professionnels, de plus en plus nombreux et talentueux.

A musique nouvelle, structures nouvelles, donc, mais en allant plus loin on entrevoit une culture nouvelle et de nouveaux marchés européens et mondiaux. A une époque où l'on parle beaucoup d'Europe, le jazz apparaît de plus en plus comme un art de synthèse et de communion. Son enseignement est donc nécessaire et ne peut qu'être profitable au renouveau et au développement de la vie musicale européenne.

Musique traditionnelle : l'enseigner hier et demain

Longtemps tenus à l'écart d'un enseignement prisonnier des conventions propres à la musique savante occidentale, les usages et traditions populaires développent aujourd'hui une pédagogie spécifique.

La création en France du C.A. (Certificat d'aptitude à l'enseignement) pour les musiques traditionnelles, décerné en juin 1987 à 14 des 70 candidats à l'admissibilité, relance des nombreuses questions, voire des polémiques, à propos de l'ouverture de départements qui leur soient consacrés dans les conservatoires. Des questions qui ne portent pas seulement sur la manière d'enseigner, mais aussi sur le point de savoir qui enseigne, ce qu'on enseigne, et à qui. Pour y voir plus clair, il me paraît nécessaire de mieux cerner ce que recouvre l'appellation *musiques traditionnelles*.

L'acception maximaliste englobe, pour ceux qui s'y réfèrent, les pratiques musicales dont la transmission se fait oralement. On qualifiera de traditionnels le gamelang balinais, les musiques rituelles des civilisations dites primitives, le jazz (pour une partie importante de ses formes), les musiques paysannes d'un peu partout, et même les expressions actuelles des classes défavorisées de sociétés urbaines en crise d'identité (reggae, rai, salsa, par exemple). La vision minimaliste consiste à employer *traditionnel* à la place de *folklorique* devenu péjoratif dans les vingt dernières années. Il me semble difficile d'adhérer à l'un comme à l'autre concept : le premier amalgame des traditions savantes et populaires, le second recouvre trop souvent des caricatures de ce que sont la musique et la danse paysanne (groupes folkloriques ou ballets nationaux populaires).

La musique n'est pas qu'un acte technique. Elle est toujours le moyen d'expression d'une culture et, à ce titre, liée à son destin. Qu'une culture soit vivace, et l'on verra les musiciens chercher des formes, des outils nouveaux, un langage plus riche. Qu'elle soit en déclin, et son style musical s'appauvrira.

Techniques instrumentales et répertoire se figeront pour ne survivre que dans les souvenirs ou les descriptions de ses derniers témoins.

La prétention de la société occidentale à considérer ses valeurs comme universelles et à vouloir, de ce fait, les imposer partout, met en danger de mort tout ce qu'elle ne peut pas récupérer. La normalisation que les missionnaires et les colonisateurs des siècles passés n'ont pas réussi à mener à bien se fait aujourd'hui avec d'autres moyens dont le consumérisme n'est pas le moins efficace. Les musiques traditionnelles deviennent alors de bonnes cibles pour des arrangements de toutes sortes : quelques mesures de cithare indienne dans une chanson des Beatles ou un thème populaire dans une oeuvre contemporaine pimentent le *produit*. Mais nul ne s'interroge sur ce que sont ces instruments ou ces musiques dans leurs contextes originaux.

En moins d'un siècle, alors que l'ethnomusicologie affinait peu à peu ses moyens et commençait à engranger ses collectes, un important savoir (et pas seulement musical) s'estompait de la mémoire collective des sociétés industrielles. Pour le Français d'aujourd'hui, la musette Béchonnet ou la musique vannetaise sont aussi exotiques que le raga indien ou le taxim d'un bouzouk libanais. L'intérêt pour la musique populaire, qui se manifeste dans les milieux intellectuels européens de la seconde moitié du 19^{ème} siècle, correspond aux bouillonnements des nationalismes en Europe centrale et des régionalismes en France. Il faut trouver une expression musicale originale puisée dans ce que chante *le peuple*. Le style *verbunko* hongrois et le Félibrige occitan de Frédéric

Arnold Van Gennep, Manuel de folklore français contemporain, Paris, Picard, 1937/38/43-49.

Patrice Coirault, Recherches sur notre ancienne chanson populaire traditionnelle, Paris, E. Droz, 1927-33. Notre chanson folklorique, Paris, Picard, 1941. Formation de nos chansons folkloriques, Paris, Scarabée, 1953-55.

Jean Michel Guilcher, La tradition populaire de danse en Basse Bretagne, Paris, Mouton & C^o, 1963. La Contredanse et les renouvellements de la danse française, Paris, Mouton, 1969. La tradition de danse en Béarn et au Pays Basque français, Paris, Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme, 1984. Nombreux articles, contributions et conférences.

Maxou Heintzen, L'apprendras à apprendre, in *Modal* n° 4 Sept. 86, *Revue des Musiques traditionnelles*.

Textes du disque Bouscatel, *Fédération des Musiciens Routiniers*, 1983.

Mistral par exemple, sont nés de cette recherche. Mais l'état brut des matériaux ethniques gêne poètes et musiciens. Les textes recueillis seront amputés des couplets trop lestes, du langage trop vert, et la musique revue pour entrer dans le moule cultivé. A l'instar des romantiques allemands, on ajoutera un accompagnement de piano pour habiller une mélodie jugée trop nue a cappella. Il faut prouver que cette musique sait se tenir bien dans les salons : on argumente sur sa valeur, son ancienneté, comme on l'a fait pour réhabiliter J.S. Bach ou la chanson polyphonique du 16ème siècle. La farandole provençale se trouvera ainsi l'héritière des danses grecques peintes sur les poteries des comptoirs phocéens, et la bourrée sera considérée comme l'expression typique des Arvernes menés au combat par Vercingétorix. Quelques idées de ce genre courent encore aujourd'hui, malgré les travaux de Arnold Van Gennep, Patrice Coirault ou Jean-Michel Guilcher*.

Examinons la société rurale française du siècle passé. La population y est souvent encore en partie illettrée, et le niveau de vie assez bas. Le repli du village sur lui-même oblige à la convivialité et à la solidarité. Les divertissements puisent dans les ressources locales chansons, contes, danses et jeux. La musique et ceux qui la font occupent une place importante. D'emblée, on peut distinguer deux types de musiciens : ceux que l'on pourrait qualifier de professionnels, même si la musique leur est un métier d'appoint, et les *petits musiciens* pour qui le cadre familial constitue l'audience habituelle. La transmission du savoir se fait surtout par l'imprégnation sociale. Les chansons, avant qu'un jeune s'autorise à les chanter publiquement, ont été entendues des centaines de fois, les danses essayées entre enfants avant d'entrer dans le jeu des adolescents ou des adultes. Qui veut devenir musicien doit apprendre la technique d'un instrument, mais connaît déjà le répertoire et son utilisation. Si son ambition est d'être ménétrier, il lui faut s'armer de courage et de patience. La concurrence existe, et il faut se faire reconnaître par la communauté, seule caution valable. La personnalité et les capacités d'animateur de bals et de noces - qui constituent l'essentiel des prestations - sont autant prises en compte que les talents d'instrumentiste ou de chanteur. Il n'était pas rare que l'on choisisse la date d'un mariage en fonction des libertés des musiciens. Expression musicale de son village autant que son représentant, il doit être porteur de son patrimoine mais aussi novateur, réalisant constamment la synthèse de la culture locale et des apports de l'extérieur auxquels il est attentif. En général, celui qui se sent attiré par la pratique d'un instrument se choisit un modèle dont il rêve de devenir l'élève. Un ménétrier a en effet intérêt à former une relève plus jeune, en nombre cependant réduit, qui soit capable de le remplacer quand les demandes sont nombreuses et qui, d'autre part, assure son bon renom, sans toutefois devenir un concurrent. C'est dire que les relations maître-disciple ressemblent souvent à celles du père à son fils, complicité musicale en plus. L'identification joue un rôle important avant que l'élève puisse trouver - et faire admettre - son expression personnelle. Si certains acceptent d'enseigner ainsi à quelques jeunes, d'autres, jaloux de leur savoir et de leur position, écourtent l'apprentissage d'élèves trop doués, qui risquent bien vite de leur porter ombre. Les témoignages sont nombreux de futurs ménétriers acquérant en cachette répertoire et façons de manier l'instrument, et se révélant à l'occasion d'une défection accidentelle du Maître. Transmis de bon ou de mauvais gré, les connaissances et surtout le style d'un musicien ayant quelque renommée faisaient souvent école. On reconnaît chacun à son coup d'archet, son tour de roue à la vielle, son agrément sur la cornemuse, mais en plus on peut dire à quel micro-style il se rattache. Maxou Heintzen décrit bien (quoique de façon romancée) le processus qui relie Gilbert Guillaumin dit *Marguillier*, cornemuseux à Montluçon dès 1830, aux animateurs actuels de stages, en passant par quelques uns des plus grands noms de vielleux ou de cornemuseux que la tradition orale a retenus dans le Bourbonnais et au-delà vers le Berry et le Morvan*. Une autre filiation, plus initiatique, qui ne concerne à chaque génération qu'un seul *fil spirituel* a été évoquée par Eric Montbel et André Ricros* à propos de la cabrette auvergnate.

Dans chaque cas, au-delà du répertoire qui change un peu à chaque époque, le style est reconnaissable sans qu'il y ait reproduction servile par l'interprète du modèle antérieur.

Le répertoire est en constante évolution. Fait surtout pour la danse, il se modifie avec l'abandon d'une partie du fonds le plus ancien (bien difficile à dater) et avec l'adoption des nouveautés réclamées par le public. Dans ce que joue un vieilleux ou un cornemuseux du centre de la France, les bourrées et certains branles constituent les plus anciennes pièces connues. Les musicologues en ont identifié quelques unes dans des partitions du 18ème et du début du 19ème siècle. D'autres, coulées dans les moules des formes chorégraphiques locales, sont oeuvres de ménétriers. Faute de documents, il n'est possible de suivre le fonctionnement de l'appropriation que dans une époque plus récente : fin du 19ème et début du 20ème siècle. L'industrialisation et le développement des moyens de transport favorisent la propagation des modes : les nouvelles danses lancées dans les salons parisiens sont vite connues dans les bals campagnards. Les styles régionaux étaient encore assez forts pour que les ménétriers composent valse, polka, scottish ou mazurka originales quand l'adaptation des thèmes plus savants, faits pour des orchestres citadins, ne leur convenait pas. C'était aussi se faire un point d'honneur que d'avoir un répertoire personnel; et quand une oeuvre était reprise par les confrères moins inventifs, un titre de gloire. La *Polka du Père Plumet* ou *La Valse à Cadet Aussage* rivalisent avec *Viens Poupoule* et *La Valse Brune*. Pour faire face à la concurrence des orchestres de bal montés par des musiciens issus des harmonies (en pleine expansion au début du siècle) où règne le cornet à piston et le trombone, certains ménétriers se font polyvalents.



1.

2.

3.

1. Carte postale vers 1900 - Le grand-père enseigne à son petit-fils et lui vante la fonction de ménétrier.
2. Carte postale expédiée en 1910 - Vocation précoce ou image pittoresque ?
3. Gravure du début du 19^{ème} siècle - Vieilleux est, avec ramoneur, un métier (quasi un monopole) des enfants savoyards s'exilant dans les villes pour gagner leur pain.

Il n'était pas rare de voir le joueur de bombarde et son compère le biniou. troquer leurs instruments contre une clarinette et un accordéon pour jouer moderne quand la nécessité l'exigeait.

Le début de notre siècle voit se dégager deux attitudes face aux transformations de la vie rurale. D'une part, la création de ce qu'on appellera plus tard les *groupes folkloriques* qui se veulent les conservatoires destinés à mettre en valeur et à maintenir un état jugé exemplaire de la culture paysanne. La musique s'y trouve figée, et la transmission à l'intérieur du groupe ne souffre pas l'intrusion d'éléments étrangers. Devant la pénurie d'instrumentistes, certains feront cependant à l'accordéon une place importante. D'autre part, dans les milieux de paysans venus à la ville gagner leur vie, les amicales réuniront leurs membres lors de bals où orchestres modernes (pour faire danser les jeunes) et ménétriers (pour l'affirmation du terroir) animeront deux salles contigües. Une véritable école de cabrette a fonctionné à Paris dans l'importante colonie auvergnate. Dans la tradition ouverte, propre aux vrais professionnels, les cabretaires accueillent volontiers les musiciens de passage. C'est ainsi que la cabrette gendarme Antonin Bouscatel et l'accordéon du jeune Charles Peguri, immigré italien, s'uniront pour donner vers 1905 sa couleur au bal mûsette, considéré depuis comme typiquement ... parisien. L'entre deux guerres accélère le déclin des cultures traditionnelles. La chanson, dernier vecteur des éléments esthétiques et stylistiques de la musique paysanne, fait place peu à peu à la variété, fortement diffusée par la radio et le disque. Sauf là où l'isolement économique ou les raisons d'une politique régionaliste lui conservent son importance (Bretagne, Corse, Flandre, par ex.), elle se banalise et passe en partie dans le répertoire scolaire ou dans celui des mouvements de jeunesse, perdant son statut d'expression d'une communauté, son style, et souvent sa langue. *Lous Esclops* devient *Les Sabots* et on harmonise de façon classique à trois ou quatre voix des monodies modales (les rendant de ce fait tonales). C'est une autre façon de les *améliorer* que le *piano obligé* soixante ans plus tôt, mais le résultat est identique : elles sont totalement dénaturées.

Au moment de la prise de conscience de la valeur de cette musique par les jeunes (souvent citadins) au lendemain de 1968, le bilan était pessimiste. Les groupes folkloriques *maintenaient* (c'est le terme usuel) un patrimoine stéréotypé, les ménétriers étaient peu nombreux et âgés - ayant souvent remis leur instrument au grenier - et les instances officielles (Musée des Arts et Traditions Populaires, Centre National de la Recherche Scientifique ...) accessibles aux seuls chercheurs universitaires. Dans la mouvance du folk anglo-américain, un nouveau public naissait. Il ne revendiquait pas nécessairement un enracinement régional, et sa curiosité pour l'ensemble des musiques traditionnelles changeait radicalement la fonction du musicien. Sans s'étendre sur ce que fut le folk français des années 70, on peut constater qu'il a fait naître une ethnomusicologie de terrain, souvent peu scientifique, mais infiniment active qui a, pour une large part, suscité les initiatives du Ministère de la Culture visant à la reconnaissance des musiques populaires et à l'officialisation de leur enseignement.

Concrètement, comment faire et d'abord, que transmettre ? Si la réponse semble évidente (mais l'est-elle vraiment ?) dans les régions où les traditions vivantes sont encore dans les mémoires (Bretagne, par ex.) il n'en est pas de même dans les grandes villes. La musique arabe a sa place dans toutes les banlieues industrielles. Les affinités avec une musique sont de plus en plus affaire de goût plutôt que d'origine (voir l'actuel succès des percussions africaines). Bien des musiciens professionnels issus du folk revendiquent aujourd'hui d'être considérés en référence à l'instrument qu'ils pratiquent et non à la musique qu'ils jouent. En plus de techniques instrumentales et vocales issues du large éventail des traditions, il faudra aussi se mettre d'accord sur un minimum de connaissances théoriques générales. Nous avons besoin d'accès aux sources disséminées (livres anciens, publications régionales à petits tirages, enregistrements, films ...). Des centres de documentation informatisés permettraient de constituer les catalogues de chansons, de danses, de mélodies et de leurs variantes facilement consultables, nécessaires pour une meilleure analyse des modes de fonctionnement et d'évolution de la musique populaire. Si nous voulons en faire une expression contemporaine, ce type d'approche s'impose.



Page du recueil du violoneux namurois Vandembrille (1778). Cette Matelotte est issue du répertoire des Contredanses de Feuillet (1706) tiré en partie d'œuvres en vogue à son époque : ici une entrée de matelots dans l'Alcyone de Marin Marais. Elle figure sous l'appellation vieille Matelotte dans le cahier manuscrit de Jean Guillaume Houssa, violoneux ardennais du milieu du siècle passé.

Il me paraît évident que la formation théorique doit comprendre la notation. Nous ne sommes plus dans une société illettrée où l'oralité était la seule transmission. Mais le solfège, devenu dans l'enseignement classique une matière quasi autonome, ne peut nous satisfaire. L'écriture doit nous être un moyen, pas une finalité : aide-mémoire, aide à la comparaison, à l'analyse, à la recherche et non prétention de noter et transmettre le tout que constituent une audition et une interprétation musicales. L'appropriation, la variation puis l'improvisation, procédures importantes en musique traditionnelle, placent l'enseignant devant une question difficile. Comment être l'intermédiaire entre les informateurs des enquêtes de terrain qui furent ses modèles et l'élève pour qui il le devient ? Faire abstraction de sa propre démarche, ou l'expliquer en la donnant comme exemple, mais non comme référence ? C'est autant la matière que la manière qui font problème à ce propos. La recherche des pédagogies prenant en compte les spécificités des anciens modes d'apprentissage dans le contexte actuel s'est surtout développée dans les stages ponctuels qui permettent confrontations, échanges et expériences. Même s'ils ont souvent manqué de rigueur d'analyse, la richesse des rencontres qu'ils provoquent est irremplaçable. L'École de Musique, grâce à la fréquence quasi hebdomadaire des cours, doit permettre un meilleur suivi et une individualisation de la progression. Mais pour ne pas tomber dans l'isolement de cours particulier, il faut trouver des formules de pratiques collectives qui ne soient pas nécessairement orchestrales. Jouer pour la danse est de celles-ci.

Qui dit études, dit aussi évaluation. C'est l'un des points où des frictions risquent de naître avec le système actuel. Plutôt que les habituels examens semestriels, des auditions en conditions normales de fonctionnement (petits concerts, veillées, bals) devraient permettre de faire le point. La motivation (faire danser, même une seule danse) serait plus riche que le *bachotage* pour obtenir une note permettant, comme le dit la formule consacrée, de *passer au degré supérieur*. Beaucoup d'enseignants des musiques nouvellement entrées dans les Conservatoires (jazz, musiques anciennes ...) sont conscients de ce problème. Si le Conservatoire élargit sa palette, il doit nécessairement ouvrir le dialogue avec ceux qu'il accueille. L'enrichissement mutuel sera d'autant plus important que les partenaires auront la volonté d'œuvrer ensemble. Il ne s'agit pas de *squatter* l'institution. Simplement, reconnaissant que la musique traditionnelle fait partie de notre patrimoine d'hommes à la fin du XX^{ème} siècle au même titre que Monteverdi ou que Pierre Boulez, il faut lui donner des moyens d'existence et de développement, un champ d'expérimentations pour consolider ses capacités créatrices. Elle est, comme le dit Zoltan Kodaly, notre langue maternelle musicale. La diversité des demandes, des propositions, des données locales, peut être le gage de sa place dans l'avenir.

Comme on le voit, affaire à suivre ...

Une expérience de stimulation de l'inventivité : Figure et Ombres, l'imposé unique et commun aux concours 1988 du Conservatoire de Liège

La créativité comme outil de formation de la conscience musicale, pour que les apprentis soient plus responsables, plus inventifs, plus autonomes vis-à-vis de l'oeuvre à interpréter.

Lors du deuxième Colloque international de pédagogie musicale de Cannes, en janvier 1986, la Commission chargée des questions de formation à l'*interprétation* (dont le rapporteur était le violoncelliste et pédagogue allemand Gerhard Hamann, de l'école supérieure de pédagogie musicale de Freiburg im Breisgau, et à laquelle participaient des spécialistes de tous pays, peu suspects d'irresponsabilité) avait conclu, entre autres, à l'importance de la *créativité* dans le processus d'éducation des jeunes exécutants, qu'ils se destinent à des carrières de soliste, de chambriste ou de musicien d'orchestre (souvent, ils combinent plusieurs de ces activités). On reconnaît en effet de plus en plus généralement que l'interprétation est une re-création, que pour bien interpréter, il faut avoir d'abord une bonne *représentation intérieure* de la musique que l'on se prépare à projeter vers un auditoire (ou vers des partenaires), donc qu'il faut en assumer, pour son propre compte, la vie et l'unité, qu'il faut s'identifier à elle, à sa *personnalité* et à ses caractères, et avoir à son égard un rapport de véritable (second) *engendrement*.

D'autre part, il est de notoriété que dans certaines oeuvres de musique contemporaine, aussi bien que dans toute la musique qui précède l'époque classique (que l'on pense par exemple à l'ornementation *ad libitum* de l'époque baroque) - sans parler des cadences de concertos, par exemple, dont il est hélas désormais admis qu'on ne les improvise plus, contrairement à leur destination fondamentale - la *participation créatrice* des interprètes est obligatoirement (si on veut *respecter* la nature de ces musiques) beaucoup plus importante qu'on ne le concevait habituellement depuis un peu plus d'un siècle. Et si ces interprètes, en outre, se sont un peu frottés au jazz (ou si c'est même leur principal mode d'expression), interprétation et invention ne seront plus pour eux fondamentalement séparables.

On voit d'ailleurs, dans les pratiques musicales contemporaines les plus diverses, reflorir l'art de l'*arrangement*, qu'il soit écrit ou spontané, et qu'il s'agisse donc dans ce dernier cas d'une forme d'*interprétation* qui tient de la *variation*; et la plupart peut-être des (jeunes ?) musiciens d'aujourd'hui, sans nécessairement se considérer tous comme des compositeurs au sens le plus vaste et le plus complet du terme, savent cependant qu'ils sont capables d'une certaine quantité d'invention digne d'intérêt, et qu'ils auront à un moment ou l'autre à en témoigner.

Et encore une fois, même dans les exécutions les plus *fidèles à un texte*, et même dans le cas des textes les plus précis, il reste toujours une part, une marge, une intertextualité *non déterminée* pour laquelle l'interprète va devoir prendre ses responsabilités, qu'il s'agisse de détails d'articulation, du placement et de l'intensité de certains accents, de la conception d'un tempo ou du *senti* de ses fluctuations, ou que sais-je encore.

Il faut donc stimuler cette capacité inventive, cette autonomie et cette

responsabilité personnelle envers l'*oeuvre* musicale en tant que production *actuelle* et *collective*, à laquelle on a part ne fût-ce qu'en la faisant sonner. Et s'il est vrai que certains professeurs de pratique musicale s'efforcent, par leurs conseils d'interprétation, de développer un tant soit peu ces facultés, il est non moins vrai qu'il règne en général plutôt une certaine timidité, non seulement le texte, mais même certains modèles d'interprétation (le maître lui-même, certains enregistrements) étant souvent conçus comme devant plutôt être scrupuleusement - pour ne pas dire servilement - *imités*. Cette technique didactique ne doit sans doute pas être intégralement rejetée; d'autres cultures en font même la base de leur enseignement, du moins initial; mais, si elle est pratiquée de manière exclusive, elle ne peut conduire aujourd'hui qu'à la production - qu'on me pardonne ce mot un peu excessif - de *singes savants* particulièrement peu adaptés au contexte actuel et tel qu'il est en train de se développer : son plus grave défaut, dont les ravages crévent aujourd'hui les yeux, c'est d'installer chez le sujet de véritables et très douloureux *blocages* quant à sa capacité d'*énonciation* musicale indépendante, intelligente et sensible.

Quant aux cours d'écriture, hélas !, inutile d'insister sur le fait que dans l'état actuel des choses, et à quelques exceptions près, ils n'apporteront pas grand chose d'utile, à ce point de vue, à nos élèves; tout au plus les affligeront-ils de quelques inhibitions et raideurs supplémentaires.

Il faut donc trouver autre chose. Outre l'encouragement à la pratique des musiques contemporaines (et à la diversité de situations et problèmes qu'elles apportent avec elles) et plus généralement de la multiplicité maximale des styles (par exemple en musique de chambre), outre l'encouragement à la pratique du jazz (ouvert, prospectif - car il est des formes *ringuardes* elles aussi passablement paralysantes), outre la création de cours spécialisés d'improvisation, etc., je voudrais décrire ici rapidement une initiative que j'ai prise au printemps dernier, à la fin de l'année scolaire pendant laquelle j'ai réassumé la direction du Conservatoire de Liège.

Pendant les deux années de ma première *charge de mission*, et donc pendant son premier intérim, Bernard Dekaise, entre autres initiatives bienvenues, avait pris une intéressante disposition au niveau des *imposés*, de manière à stimuler l'autonomie des étudiants et à les juger sur leur responsabilité musicale plutôt que sur leurs capacités techniques, suffisamment démontrées et évaluées par ailleurs. Il avait donc choisi des pièces relativement peu difficiles, mais de grande expressivité musicale, en donnant un temps de travail assez court (plus ou moins trois semaines) et demandant que les élèves travaillent le plus possible seuls, que les professeurs les laissent largement *se débrouiller* (ce qui bien sûr n'interdisait pas un minimum, que dis-je, un maximum de vigilance, mais *discrète*).

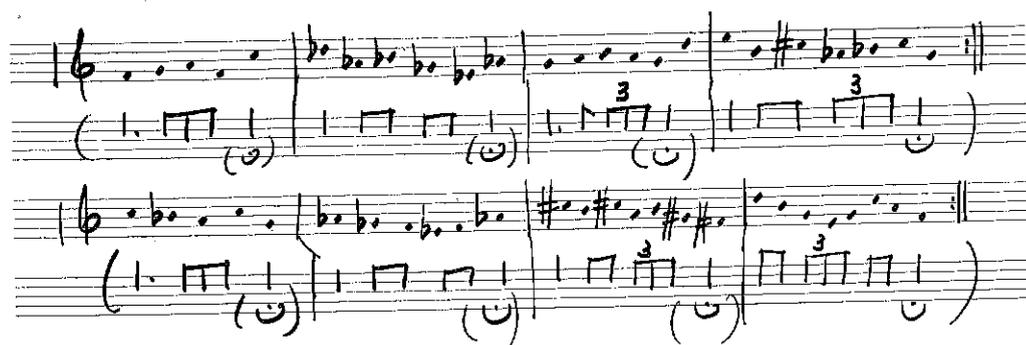
Comme dès le début de la présente année, avec quelques enseignants, nous avons beaucoup réfléchi aux mesures à prendre pour améliorer l'*écoute intérieure*, ainsi que le *déclotsonnement interdisciplinaire*, j'ai été un pas plus loin. J'ai imaginé un imposé unique pour toutes les disciplines instrumentales, ce qui supposait bien évidemment un assez grand degré d'*indétermination*, donc la nécessité pour les interprètes de prendre des mesures d'*achèvement* de la composition, qui pouvaient aller jusqu'à des dispositions inventives assez personnelles. Toutefois, ne voulant nullement mettre les élèves ou certains d'entre eux, mal préparés encore à ce genre de tâche, en difficultés, j'ai pris une série de précautions :

- 1) Le temps de travail a été ré-allongé : environ deux mois (selon la date des divers concours publics, échelonnés entre début juin et début juillet, alors que la donnée était distribuée fin avril).
- 2) J'ai également demandé que les maîtres dans la discipline instrumentale considérée se limitent à une sorte de surveillance bienveillante et un peu distante, sorte d'orientation générale veillant à garantir la bonne compréhension et donc la bonne effectuation de l'épreuve, ainsi qu'à stimuler le point suivant : en effet, je demandais que par contre, les élèves ne craignent pas de s'aider les uns les autres, de discuter entre eux, de se montrer et

d'évaluer mutuellement leurs versions, de demander éventuellement conseil ou du moins avis (et même aide, s'ils en éprouvaient le besoin) à des professeurs d'autres disciplines, écriture, analyse, etc.

- 3) La donnée a été rédigée de manière extrêmement *ouverte*, souple et malléable, mais elle était accompagnée de toutes sortes de recettes et exemples, de telle sorte qu'en appliquant tout ceci à la lettre, on pouvait réaliser presque automatiquement une version précise, qu'on n'avait plus qu'à *exécuter* comme un imposé habituel; cette procédure impersonnelle n'était sans doute pas la meilleure ni la plus conforme à l'esprit de la chose, mais il était bien précisé qu'elle serait acceptée, ne serait pas pénalisée (les versions les plus inventives pouvant par contre, naturellement, être valorisées).
- 4) Nous avons organisé, quelques enseignants *complices* et moi-même, quelques séances d'atelier où des étudiants ont pu venir chercher l'esprit et les méthodes de travail les plus adéquats.

Il s'agissait donc d'une *forme ouverte*, basée sur la notion, tout à fait traditionnelle, de *variations sur un thème*. Je me contente de présenter ici celui-ci, dans sa simplicité et sa variabilité (le rythme est libre, la suggestion à ce propos n'est nullement obligatoire; je dirais que c'est le cas le plus simple et le plus conventionnel ou *naturel*): exemple 1.



On voit que cette donnée est à la fois assez *classique*, tant par sa coupe formelle, avec ses deux parties et leurs reprises, et le principe des points de départ, de repos et d'arrivée (I-V-I), que par la nature presque entièrement diatonique, plutôt modale, de ses éléments, mais que le *voyage* modulateur effectué par ceux-ci, basé sur les écarts brusques, y ajoute, à ce niveau, un aspect assez *moderne* que j'appellerais volontiers *post-wéberniën* (au sens atténué, *digéré*).

Écrit et invention. Comment stimuler les responsabilités des apprentis musiciens ? *Marsyas*, n° 6, juin 1988.

Pour l'ensemble de la donnée, je renvoie au numéro 6 de *Marsyas*, la revue publiée par l'Institut de Pédagogie musicale et chorégraphique (Parc de la Villette, 211, avenue Jean Jaurès, F-75019 Paris)*.

Elle comporte l'explication d'une série de techniques de développement (étant bien entendu qu'on peut en appliquer d'autres) ainsi que de brèves exemples, qui ouvrent des *fenêtres* dans toutes sortes de directions. Elle contient aussi quelques pages spéciales pour les *Claviers* et plus généralement les instruments polyphoniques à quelque titre, pour qui le problème est évidemment nettement plus complexe (la première idée était effectivement plutôt monodique).

Lorsque cette proposition a été connue, elle a d'abord causé quelque surprise. Je n'étais pas moi-même tout à fait rassuré, et j'avais pris le conseil de quelques-uns de mes collaborateurs avant de la lancer. Il y eut quelques expressions d'inquiétude, chez des élèves et peut-être davantage encore chez certains enseignants, parfois des manifestations, assez discrètes il est vrai, de désaccord, et je me suis même laissé dire qu'il y aurait eu l'une ou l'autre intervention, plus ou moins occulte, auprès d'autorités responsables, qui ont heureusement eu la sagesse de répondre en témoignant de leur intérêt pour l'initiative. Tout le monde s'est donc mis, de plus ou moins bon gré, au travail, et très vite l'atmosphère (tout en conservant naturellement le petit élément d'inquiétude qui

existe avant toute épreuve) a viré à l'intérêt et même, pour certains cas, à la joyeuse excitation. Lors des ateliers, par exemple, nous avons pu voir (ou plutôt entendre) surgir, à travers divers tâtonnements, de premières figures musicales pleines d'originalité et d'intérêt, et de plus en plus d'enseignants sont venus me donner des nouvelles prometteuses du travail que faisaient leurs élèves. Arrivèrent les premières prestations, et d'abord les jurys chargés de les évaluer. Un peu de surprise, parfois de gêne et de scepticisme avant que les épreuves ne commencent, par exemple pendant que j'expliquais la donnée et le sens de l'opération (pour certains, j'avais pu le faire dès après les épreuves techniques, quelques semaines plus tôt) et que je demandais que l'on juge directement le résultat auditif, sans l'intermédiaire d'un texte (même si les élèves avaient remis leur *version*, que nous regarderions ensuite), en tenant donc essentiellement compte de sa qualité musicale *persuasive*, en rapport, bien entendu, avec les possibilités de l'instrument (que chacun pouvait donc exploiter de la manière qui lui était la mieux adaptée).

Puis, dès que les exécutions commençaient, les visages s'éclairaient, la surprise changeait de nature, tournait à l'intérêt, à l'amusement, à l'émotion, parfois au ravissement, soit donc à une véritable réaction de communication (sinon de communion) et de découverte artistiques. Systématiquement, après chaque concours, les membres des jurys (dont certains m'avouaient franchement avoir eu quelques réticences et craintes) se disaient séduits par les qualités *révélatrices* de l'épreuve, qui permettait, en complétant l'ensemble des autres prestations, parfois en les confirmant franchement et de manière décisive, parfois en les corrigeant de manière intéressante (et alors, pratiquement *toujours* au bénéfice de l'élève !), de déceler les propriétés les plus personnelles de chaque concurrent, tant au niveau de son tempérament, de son imagination, de sa culture musicale vécue, que dans son utilisation des potentiels instrumentaux (y compris les lacunes que révèle encore celle-ci, d'autant mieux diagnostiquées et susceptibles d'être *soignées*).

Sur les quelques quatre-vingt versions que j'ai (toutes) entendues, et dont pas deux ne se ressemblaient plus que deux être humains appartenant, disons, à la même grande famille (ce qui est évidemment à l'opposé de ce à quoi on est habitué avec les imposés, d'où aussi une bien moins grande redondance lassante et souvent insatisfaisante), il n'y eut guère plus d'une dizaine qui aient été d'une relative médiocrité (aucune cependant n'était dénuée d'intérêt, dans la mesure où de l'affirmation la plus banale - ou tortueuse - on peut tirer un enseignement utile, au moins sur la personne qui la prononce). Trente à quarante, par contre, tout en montrant encore l'une ou l'autre faiblesse partielle de conception, sont réellement dignes d'intérêt et peuvent procurer un indéniable plaisir musical (de nature très diverse selon les cas, de l'humour au tourment en passant par le calcul). Et il en est entre dix et vingt que je crois pourvoir considérer comme des petits chefs d'oeuvre (au sens artisanal du terme : exemple accompli d'un savoir-faire), cinq ou six au moins comme des événements artistiques d'une qualité rare.

Nous avons donc enregistré environ les deux tiers de la matière, invitant dans notre studio d'enregistrement les (co-) *auteurs* des bonnes versions qui n'avaient pu être prises en direct, et je dispose de ce fait d'un extraordinaire matériau d'observation et de démonstration, qui me semble permettre un travail d'analyse et d'évaluation (de l'opération en soi) plus ou moins complexe, plus ou moins pénétrant, plus ou moins scientifique, dont j'espère que certaines personnes (par exemple des étudiants en musique, musicologie, psychologie de la musique...) auront le temps de l'entreprendre. Pour moi, j'ai commencé à mettre en oeuvre une sélection des quelques vingt à trente plus intéressantes réalisations. Regroupées sur une ou probablement deux cassettes, accompagnées de différents documents écrits (la donnée, certaines réalisations personnelles d'élèves, etc.), elles constitueront un *dossier* que l'on pourra se procurer, moyennant participation aux frais encore à définir, en écrivant à mon nom au CRM de Liège (14, rue Forgeur). J'espère aussi présenter une partie de cette matière à la radio, et nous envisageons d'organiser au Conservatoire de

Liège, un concert qui lui réserverait une place importante (comportant certaines versions à plusieurs, déjà réalisées en classes de musique de chambre ou de solfège spécialisé, ou encore à faire).

J'ai eu l'occasion de présenter tout ceci en accompagnement d'un exposé sur *la créativité comme outil de formation de la conscience musicale*, à deux reprises pendant l'Académie d'été de Libramont en juillet dernier (première et deuxième sessions), et il m'a semblé qu'une partie au moins de mon jeune auditoire était sérieusement concernée par les perspectives ainsi ouvertes.

Je suis, je tiens à le dire, disposé à envisager de répéter cet exposé-audition pour toute institution ou groupe qui m'en ferait la demande : il s'agit là d'un service qui fera partie de la nouvelle mission dont je suis investi à partir du premier septembre.

Celle-ci, je tiens également à apporter dès à présent cette information, va comporter, à partir de l'automne qui vient, un *atelier de recherche en pédagogie élémentaire alternative de l'écriture et de l'invention musicales*, auquel j'invite cordialement à participer toutes les personnes intéressées : étudiants et enseignants en écriture, en solfège, en méthodologie et en toutes autres disciplines musicales ou musicologiques.

Renseignements à la même adresse.

Renseignements :
Académie de Musique d'Etterbeek
(02) 647 19 57

Post Scriptum :

Le premier exposé dont l'offre est mentionnée ci-dessus, et qui sera naturellement illustré de l'audition de plusieurs versions de l'imposé *Figure et Ombres*, aura lieu le lundi 7 novembre à 20 heures dans la salle du Collège de la Maison Communale d'Etterbeek, 117 av. d'Auderghem, 1040 Bruxelles.

Lettre au jeune Orphée, apprenti chef d'orchestre

Il incarne le commandement sous sa forme la plus nue et la plus franche. Il est le seul musicien dont l'instrument soit en fait l'orchestre lui-même. Son art et sa technique représentent l'un des acquis les plus récents en matière d'interprétation musicale.

Cher Orphée,

L'orchestre te fascine.

Tu rêves de monter au pupitre pour, d'un geste, d'un regard, éveiller ces oeuvres merveilleuses qui hantent tes jours et tes nuits.

Tu voudrais pénétrer le cénacle des détenteurs d'un pouvoir étrange : jouer du plus bel instrument humain.

Mais tu t'interroges. L'espoir paraît démesuré, le but inaccessible : milieu professionnel jalousement fermé, public versatile, plus avide de vedettes que de musique et, surtout, conditions de formation problématiques - les classes des Conservatoires ne sont-elles pas, pour la plupart, dépourvues d'un auxiliaire apparemment indispensable, l'orchestre ?

Comment acquérir une technique sans expérimenter ses effets ?

Tu es instrumentiste. Tu as éprouvé la nécessité de la pratique quotidienne. C'est à travers elle que cette lyre dont tu joues est, au fil des ans, devenue mieux et plus que ta propre voix.

Les questions se pressent. Qu'en est-il de l'orchestre ? Ces dizaines de voix pourraient-elles, un jour, unies sous ta férule par un art dont les arcanes te sont encore étrangers, exprimer, comme, aujourd'hui, ta lyre, une certaine vision - la tienne - de la musique, devenir, elles aussi, mieux et plus que ta propre voix ? Au prix de quel travail ?

Comment nouer cette alliance nouvelle ? Faire d'un orchestre une autre lyre ...

Instrument vivant, avec ses tendances et ses orientations, ses moyens propres, ses limites, en un mot son identité, chaque orchestre dispose, comme chacun de ses musiciens, de certaines marges d'autonomie. Une part d'initiative lui revient dans l'acte frémissant de l'interprétation.

Seule l'adhésion de tous, pleinement offerts, donne au chef les moyens d'opérer la métamorphose. Les voix s'unissent alors, et l'oeuvre apparaît. Dira-t-on cependant que le chef a joué de son orchestre comme toi de ta lyre ?

Tu distingues évidemment la complémentarité des fonctions : celle de l'orchestre-énonciation en quelque sorte téléguidée d'une constellation de parties prêtes à s'unir, celle du chef - transmission télépathique d'un chant intérieur. Le chef d'orchestre agit par voies indirectes.

Ses seuls moyens : présence, regard, geste.

Y aurait-il là quelque mystère ? *Transmission télépathique ! Énonciation téléguidée !* Voilà qui te paraît un tantinet obscurantiste.

Tu veux croire au mystère, mais dans les limites d'une certaine raison.

Un souci primordial : la technique. Quelle technique ?

Celle du chef d'orchestre ne relèverait-elle que d'une gestique ?

Tu refuserais un rôle de marionnette-métronome !

Le chef d'orchestre auquel tu songes a mieux à faire.

N'est-il pas celui qui prépare une interprétation, celui qui conduit le jeu des musiciens ?

Son attention doit être très éveillée.

Vérifications incessantes, balayage rapide de chaque situation. Le temps de réflexion est court, il faut décider vite, corriger ...

Voilà qui est aussi *technique* !

L'orchestre attend des impulsions. Mais il lui faut une conscience.

Conjonction de l'art et d'un certain savoir faire ? Peut-être.

Attention à la coordination des parties, à leur équilibre !

Regarder, écouter, comparer, pressentir. Le chef d'orchestre négocie un passage, il mesure un temps de respiration, il insuffle des idées, de l'énergie. Son champ d'action est étendu : veiller aux références - style, conventions, ne pas négliger le conjoncturel : environnement - acoustique, éclairage -, état moral, physique de l'orchestre - ses capacités du moment, sa forme; être attentif aux phénomènes de feed-back - public, micros, caméras.

Sa technique est aussi gymnastique d'un esprit exercé au contrôle des agencements de sons, à l'appréciation des situations en mouvement, à l'enchaînement des idées et à la fuite du temps.

Des gestes pour tout cela - il faudra les trouver - mais, d'abord : lire, apprendre, comprendre, réfléchir, concevoir, organiser.

Quel serait l'intérêt d'une technique sans objectif artistique ?

Tu le vois, cher Orphée, les études seront longues et solitaires.

Pas d'orchestre en vue, des écoles très pauvres, un métier mal connu, auréolé de légendes. Il est vrai que certains sont experts dans l'entretien du flou.

Conviction très répandue : on n'apprend la direction d'orchestre qu'en diri-

geant. Et ceci : qui dirige est chef d'orchestre ...

Règne des confusions.

Avec ou sans professeur, avec ou sans orchestre tu n'en finiras pas d'apprendre. Tu devras t'entourer de silence, t'exercer à la concentration.

Sans doute la lecture de quelques ouvrages t'apportera-t-elle de judicieux éclaircissements, voire quelques bons exercices.*

Mais il en est un qui, par sa rigueur, la science et l'expérience remarquables dont il témoigne te rendra les meilleurs services : *la Direction d'orchestre* de Hermann Scherchen.*

Etonnement de ta part. Qui est Hermann Scherchen ?

Il est vrai qu'en ce moment où fleurissent d'innombrables collections de documents musicaux historiques le nom d'Hermann Scherchen devrait être mieux connu. Surprenante mise à l'écart - ou à l'index ? - d'un travail monumental. De la discographie, prête à s'enrichir de nombreux témoignages enfouis dans les archives radiophoniques internationales, aujourd'hui introuvable, à cet élan formidable donné à la recherche, à la réflexion sur l'art, la science et la société; de tant d'efforts entrepris et consolidés à travers l'organisation de festivals, l'édition, la publication de revues, l'organisation de conférences, rencontres, colloques en faveur de la création, du combat incessant d'un homme, d'un artiste hors du commun, ne resterait-il qu'un précieux petit livre ?

Saluons l'initiative des éditions Actes Sud. Cette première publication en langue française du *Lehrbuch des Dirigierens* (de 1929...) constitue sans aucun doute un événement. Une réparation ?

Exprimons également le souhait très vif que l'arrivée de ce livre soit le signe annonciateur d'un réveil des consciences !

Tu te demandes toujours qui était Hermann Scherchen !

Réponse : un musicien exceptionnel, un Maître intransigeant, pédagogue remarquable, chef d'orchestre parmi les plus grands.

Ses interprétations de Bach, Beethoven ou Bruckner, Bartok, Strawinsky, Varèse, Xenakis étaient fondées sur l'interrogation passionnée de textes dont il voulait révéler la portée universelle.

Scherchen était, sans doute, essentiellement, un initiateur.

Son approche n'était pas fondamentalement différente, qu'il s'agisse des oeuvres du passé ou des productions les plus récentes. Sa nature exigeante ne

Hector Berlioz : Le Chef d'Orchestre. Théorie de son art. H. Lemoine. Paris.
Fred Goldbeck : Le Parfait Chef d'Orchestre. P.U.R.
Emil Kabn : Elements of Conducting. Schirmer books. N.Y.
Brock Mc Elheran : Conducting Technique. Oxford University Press. N.Y.
Louis Metz : Over Dirigeren, Dirigeren en Orkesten. De Tijdsroom. Lochem.

Herman Scherchen : La Direction d'Orchestre. Version française d'Alain Artaud. Avant-propos de Iannis Xenakis. Actes Sud.

pouvait s'accomoder d'idées toutes faites !

Sa vie entière, ses voyages à travers le monde, il les a exclusivement voués, « *mécène spirituel et souvent matériel* » (Xenakis), à faire découvrir et connaître, à révéler la musique dans le souci unique de sa grandeur. Leçon de sagesse et de modestie.

Lis et relis attentivement son livre, cher Orphée.

Étudie consciencieusement chacun de ses chapitres.

Ils constituent une sorte de méthode fondamentale et systématique.

Des réflexions générales claires, concises, sur la relation à l'oeuvre, la responsabilité des interprètes, d'intéressants exercices pratiques pour développer l'oreille, le sens harmonique, acquérir la précision rythmique, mémoriser; l'étude raisonnée des éléments fondamentaux d'une gestique, des considérations très justes sur la valeur professionnelle des exécutants, sur les conditions du jeu orchestral, le tout émaillé des meilleurs conseils, voilà de quoi aiguïser ta curiosité !



Pierre Bartholomée.

Mais ce n'est pas tout.

Insistant sur la dimension spirituelle de l'art du chef d'orchestre, révélant ses aspects dialectiques, reconnaissant le caractère exceptionnel de l'outil mis à sa disposition (« *orgue humain* », « *le plus riche, le plus inépuisable des instruments qu'il est possible de concevoir* »), Scherchen montre les ambiguïtés qui le fondent.

Il indique également certains dangers « *face aux tendances autocratiques des musiciens* ».

Intransigeance absolue : « *on n'exigera jamais assez d'un orchestre* » !

Développer le sens collectif des responsabilités : « *une plus grande conscience professionnelle de la part des instrumentistes permettrait que bien des choses, actuellement contrôlées par le chef, soient désormais de leur ressort* ».

Importance d'une conception de l'exécution «sans a priori, sans violence, qui paraisse surgir de sa propre logique interne», tendant vers «un déroulement du discours aussi naturel que la respiration».

Toujours un souci primordial : la musique.

L'élève du Maître Scherchen devra acquérir des connaissances sérieuses en composition musicale et en instrumentation. Il devra approfondir sans cesse une formation générale vivante, s'ouvrir aux enseignements de l'histoire des cultures et des sociétés, à l'évolution des sciences - observer leurs interactions avec l'histoire de la musique.

Le temps me manque, cher Orphée, pour analyser ou seulement décrire, même de façon très sommaire, ce livre auquel, tu l'as compris, j'attache beaucoup de prix, même s'il peut prêter à certaines discussions.

Sache que d'autres chapitres, *connaissance de l'orchestre* (étude des problèmes de l'accord, de la disposition de l'orchestre sur scène, de la question des salles de répétition, description détaillée des techniques de chaque famille instrumentale, de l'organisation par pupitres, des réseaux hiérarchiques, approche de questions difficiles : intonation, coloration des sonorités, modes d'attaque, homogénéité, écoute réciproque et collective - une véritable pédagogie de l'orchestre).

Le chef et l'oeuvre (analyse des différents types de battue, des levées, points d'orgue, césures, pauses - comment diriger l'articulation mélodique (une somme des questions de technique pure), aboutissent, enfin, à un magnifique cours pratique :

technique appliquée, sur trois oeuvres importantes : la I^{ère} Symphonie de Beethoven, Till Eulenspiegel de Strauss et l'Histoire du Soldat de Strawinsky - l'orchestre symphonique classique, le grand orchestre romantique, le petit ensemble de solistes virtuoses, tel qu'il s'est développé au début du XX^{ème} siècle.

Hermann Scherchen ne croit pas à l'apprentissage *sur le tas*.

Il le condamne avec force.

Son exigence première : *le savoir avant la pratique*.

«Il existe une technique de la direction que l'élève peut apprendre dans ses moindres détails avant de se trouver pour la première fois en face d'un orchestre». (Mais nous savons que, face à cet orchestre, il ne cessera d'apprendre...)

L'occasion m'a été donnée, cher Orphée, de rencontrer ce grand homme. C'était à Bruxelles, en 1958. Il avait conçu le projet assez fou de constituer, pour l'Exposition Universelle, un orchestre géant composé de jeunes musiciens du monde entier.

Tous les pupitres de cet orchestre seraient doublés !

Au programme, notamment, Petrouchka de Strawinsky. J'étais à l'un des deux pianos, ma future femme à l'une des quatre harpes.

D'emblée les difficultés ont surgi : des musiciens manquaient (parmi lesquels un pianiste - l'autre ! et trois harpistes ...), les conditions de travail étaient vraiment inappropriées.

Enervement croissant de Scherchen, désistement progressif d'une partie de cet immense orchestre désespérément incomplet.

Négligence de certains, affolement de quelques autres face aux exigences de l'intraitable Maestro ?

J'étais, nous étions passionnés.

Le concert n'a pas eu lieu.

Echec d'un grand chef. Déception de quelques jeunes musiciens...

C'était notre première expérience de l'orchestre symphonique.

Liras-tu le livre de Scherchen ?

Ma façon d'en parler te gêne. Elle te paraît suspecte : trop inconditionnelle.

Erreur. J'ai quelques réticences.

Un regret. L'ouvrage, une nouveauté dans sa version française, est né au cours

des premières années de maturité de son auteur. Trop tôt, dans la carrière de celui qui allait combattre pour imposer Varèse, faire connaître Xenakis, défendre la musique concrète, participer aux grandes révolutions musicales des années 50-60.

Rien, ici, de l'expérience immédiate de ces moments de rupture et d'intense création.

De l'étonnement. Le choix des exemples musicaux (très nombreux) surprend à chaque lecture. Les classiques, les romantiques, des classiques modernes - parmi lesquels Schoenberg, Webern, Berg, Hindemith, Strawinsky -, des compositeurs aujourd'hui très peu joués - Busoni, Reger, Casella, Honegger, - ou presque inconnus (oubliés, comme lui ?), Miaskowski, Toch, Kaminsky, Tieszen... (heureuse époque aux programmes si ouverts...), mais rien de Bartók - que Scherchen enseignait, cependant, rien de Debussy, Sibélius, Ravel, Messiaen, Prokofiev, Schostakovitch !

Des doutes. L'expérience sonore sous tous ses aspects est indispensable à la formation d'un chef d'orchestre. L'expérience psycho-sociale également. L'une est la condition du geste et des opérations de contrôle. L'autre commande le comportement et, dans une large mesure, l'organisation du travail. Scherchen n'ignorait évidemment rien de cela. Il paraît, cependant n'y prêter qu'assez peu d'attention.

Hypertrophie du théorique ? Refoulement d'une formation personnelle essentiellement empirique ?

La Direction d'orchestre de Hermann Scherchen ne serait-elle qu'une magistrale introduction très théorique à une activité qui, relevant aussi de la pratique, est vouée aux aléas de réalités conjoncturelles souvent contraignantes (niveau technique ou artistique insuffisant de certains ensembles, pression des critères de productivité), il me paraîtrait hautement souhaitable qu'elle constitue une des bases de la réflexion à entamer d'urgence sur un programme de formation des chefs d'orchestre.

Ceci ne te concernera plus : l'étude des réformes ne dépasse-t-elle pas, souvent, la durée d'une vie ?

La Direction d'orchestre de Hermann Scherchen, même si tu en connaissais chaque mot, si tu en avais parfaitement assimilé et retenu chaque exemple, si toutes les notions qui s'y trouvent développées t'étaient devenues tout à fait familières - tu serais, alors, très savant ! - ne constituera qu'une base de cet enseignement que tu attends. Base essentielle, que tu devras confronter à ta propre réflexion, articuler à d'autres approches - te revoilà autodidacte... mettant à l'épreuve chaque principe, multipliant les recherches et exercices, interrogeant des praticiens des deux bords (chefs, instrumentistes), assistant, après t'y être soigneusement préparé, à de nombreuses répétitions, aux concerts, lisant beaucoup, t'initiant à la mise en ordre des parties séparées, analysant, décryptant les textes, - multipliant, enfin, lorsque tu te sentiras prêt, les occasions de diriger tous les ensembles possibles.

Refuse farouchement la banalisation de tes aspirations.

Et souviens-toi de la leçon essentielle de Scherchen : le guide du musicien c'est la musique.

C'est dans l'impatience que je me réjouis d'assister à ton premier concert !

A bientôt, cher Orphée. De grandes joies t'attendent.

Châtel, juillet 88.

L'enseignement artistique aujourd'hui.

Entretien avec Oscar Laurent

Directeur Général des Services pour la Culture au Ministère de l'Education Nationale, Oscar Laurent nous a accordé un entretien il y a quelques semaines.

Une conversation aux couleurs de la très proche communautarisation de l'enseignement.

Quelle est aujourd'hui la situation de l'enseignement artistique ?

C'est une question qui pourrait être largement développée, mais je pense que d'une manière globale, l'enseignement artistique ne se porte pas trop mal, même s'il faut tenir compte d'un certain nombre de difficultés.

Souhaitez-vous mettre en oeuvre des objectifs prioritaires ?

Il y a bien sûr les problèmes posés depuis longtemps et qui devraient enfin être résolus, notamment celui du classement des établissements supérieurs - Conservatoires, INSAS, IAD.

Nous avons pour mission de trouver des solutions satisfaisantes et adéquates à tous les problèmes qui se posent.

Ainsi, à mes yeux, l'enseignement artistique secondaire, l'enseignement de promotion sociale, mérite tout autant l'attention que l'enseignement supérieur artistique.

C'est dans cet esprit d'équilibre que je souhaite travailler; il ne faut pas éluder certains problèmes pour en résoudre d'autres plus rapidement.

La communautarisation de l'enseignement va-t-elle apporter des modifications dans les programmes d'enseignement musical ?

La communautarisation est un processus engagé depuis quelques années.

Théoriquement, nous devrions aboutir à une restructuration de notre système national d'enseignement dès le 1er janvier prochain. Mon sentiment est qu'il n'y aura pas, à court terme, de modifications profondes.

La mise en application de la communautarisation ne portera sans doute pas à conséquence immédiatement sur notre système éducatif, qu'il soit artistique ou général.

Bien entendu, chaque Communauté prendra la responsabilité de faire évoluer son enseignement dans un sens ou dans l'autre, d'une manière autonome par rapport aux autres Communautés, sous réserve du domaine réservé à l'autorité nationale.

Je pense que les lignes d'évolution des structures ou des programmes prendront du temps et n'interviendront sans doute pas aussi rapidement qu'au 1er janvier.

Un changement dans le pouvoir organisateur peut-il déboucher sur une modification des objectifs des enseignements ?

Il est possible que le pouvoir organisateur Etat change.

Les textes qui sont actuellement en discussion permettent d'envisager cette possibilité-là.

Aujourd'hui, l'enseignement de l'Etat est directement géré par les ministres qui s'identifient au pouvoir organisateur.

Une proposition de loi a cependant été déposée par des parlementaires néerlandophones pour tâcher d'obtenir que l'enseignement de l'Etat soit organisé de manière indépendante et que la gestion de ce pouvoir soit confiée à une

institution autonome distincte de l'Etat.

Le Ministre serait alors situé au-dessus de l'ensemble des pouvoirs organisateurs et aurait comme interlocuteurs les pouvoirs organisateurs subventionnés libres et officiels ainsi que le pouvoir organisateur Etat. Il aurait donc avec l'enseignement de l'Etat le même type de rapport que ceux qu'il a avec les autres pouvoirs organisateurs subventionnés.

Les néerlandophones ont souhaité une modification en ce sens et déposé un projet de loi avant même la date de mise en application de la communautarisation.

Les francophones ne semblent pas partager ce point de vue, mais il n'est pas exclu que dans un avenir plus ou moins lointain, un système de gestion plus autonome des écoles de l'Etat soit envisagé.

L'évolution que va subir l'enseignement artistique aura-t-elle des conséquences sur les études musicales et les objectifs actuels ?

Je ne pense pas qu'il faille imaginer se distancer trop radicalement par rapport à notre situation présente.

Nous savons déjà que nos Conservatoires ont chacun leur spécificité mais que globalement, la formation musicale est la même pour tous. L'enseignement artistique doit pouvoir offrir des parcours qui auraient chacun leurs qualités propres, tout en assurant à l'étudiant un diplôme équivalent en fin d'études.

Quel est l'objectif principal de notre enseignement du niveau supérieur ? Est-il seulement de former des virtuoses ? Ne pourrait-il être mieux adapté à notre société d'aujourd'hui comme le souhaitait Henri Pousseur dans un entretien paru dans Orphée Apprenti ?

A l'heure actuelle, certains de nos établissements privilégient la formation de virtuoses alors que d'autres mettent plus particulièrement l'accent sur l'éducation à la musique de chambre ou à la formation symphonique.

Ce sont là des choix qui ne sont en rien liés à la communautarisation.

La spécificité de nos établissements ne met pas en cause l'équivalence des titres et rappelons que dans une large mesure, nos établissements d'enseignement ont tous une grande autonomie en matière de choix de programmes et c'est d'ailleurs cela qui fait leur richesse.

Souhaiteriez-vous que dans la perspective de l'Europe de 1992, la formation de nos musiciens soit assortie à celle des autres pays de la Communauté ?

C'est une question à laquelle je puis difficilement répondre car je ne connais pas suffisamment la situation de nos voisins. Il faut toutefois être prudents en ce domaine et se méfier des comparaisons qu'elles soient flatteuses ou trop critiques.

Je pense, à ce propos, aux remarques formulées par des personnalités *au-dessus de tout soupçon* qui mettent en cause la valeur de notre Premier Prix de Conservatoire.

On pourrait en déduire que ces Premiers Prix sont distribués avec un peu trop de générosité, alors que notre objectif est que cette fin d'études corresponde à une formation supérieure de grande qualité.

N'est-ce pas là une manière pour les professionnels d'alerter les autorités compétentes et de souligner que notre enseignement n'est plus adapté aux besoins ?

Notre première attitude vis-à-vis de ce problème sera d'être plus rigoureux à tous les niveaux de l'enseignement.

Une rigueur qui devra, je pense, venir d'abord des professeurs. N'oublions pas non plus que l'enseignement est en grande partie dépendant de la personnalité du professeur et que parmi ceux-ci, se trouvent des gens compétents et exigeants, des pédagogues qui s'investissent beaucoup dans la formation de leurs élèves. Si l'on veut assurer la qualité de la formation musicale, l'effort doit venir des enseignants, comme je viens de le souligner, mais également des chefs d'établissements, des Conseils pédagogiques et de tous ceux qui ont en charge

les programmes à proprement parler.

L'on entend régulièrement dire par nombre de personnes du monde musical que la situation du musicien en Belgique est particulièrement défavorable si on la compare avec celle des Français ou des Allemands.

J'ai bien sûr lu dans la presse ces remarques mais je ne suis toutefois pas certain que nos musiciens connaissent une situation plus précaire que d'autres professions comme par exemple celle des jeunes médecins.

Lorsqu'on établit des comparaisons, il faut prendre garde à considérer le niveau de vie global d'un pays; à tenir compte de tous les éléments pour se forger une opinion.

Il me semble qu'il ne faut pas trop hâtivement envier d'autres situations, elles ne sont jamais idéales.

Bien sûr, un certain nombre de problèmes particuliers posés par diverses fonctions des métiers de la musique méritent d'être revus.

Lorsque les Communautés seront maîtres d'oeuvre, il leur sera vraisemblablement possible d'apporter les modifications qu'elles jugeront nécessaires; mais je le rappelle, ces changements et ces évolutions devront tenir compte des moyens dont disposeront ces Communautés.

Il est aussi des statuts qui ne présentent pas de difficultés comme celui des professeurs et chefs d'établissement de l'enseignement musical; statuts comparables à ceux de l'enseignement général.

Partout se posent des problèmes, qui n'ont d'ailleurs pas tous le même degré d'urgence et que les Communautés devront résoudre en leur temps.

Propos recueillis par Christine Gyselings.

A propos d'analyse

L'analyse musicale est une discipline d'observation; par ses aspects multiples, elle devrait concerner l'ensemble du corps enseignant.

La rédaction d'*Orphée Apprenti* a décidé d'inscrire dans son programme une rubrique régulière d'analyse musicale. J'ouvre aujourd'hui cette rubrique en espérant qu'elle devienne un lieu de rencontre et d'échanges féconds où s'exprimeront de nombreux collègues. Pourquoi cette initiative ? Très certainement parce que la discipline prend de plus en plus d'importance depuis quelques années.

A Paris une publication, *Analyse Musicale*, paraît trimestriellement depuis trois ans; à Londres, *Music Analysis*, existe depuis six ans; et *Musik Theorie*, en Allemagne, publie des cahiers depuis 1986. Et comparées à ce qui se publie en la matière aux Etats-Unis depuis une trentaine d'années, on peut dire que ces initiatives européennes paraissent tardives. *Orphée Apprenti* n'a pas, qu'on se rassure, l'intention de jouer la mouche du coche. Nous sommes une revue de pédagogie musicale et nullement un organe spécialisé dans telle ou telle discipline particulière. En principe, et sauf exception justifiée, on ne devrait pas trouver ici des analyses d'oeuvres musicales. C'est là la fonction des revues susmentionnées*, et dans l'espace dont nous disposons, il ne peut être question de leur disputer ce rôle.

Notre but est plutôt d'appuyer leur effort par une information du lecteur, et aussi d'ouvrir un débat d'idées sur tout ce qui peut concerner et environner l'analyse des langues et des oeuvres musicales.

Une deuxième raison peut aussi expliquer la date de notre prise d'initiative : en octobre 1989 se tiendra à Paris un premier congrès européen d'analyse musicale sous l'égide de la SFAM (Société Française d'Analyse Musicale) qui produit la revue trimestrielle du même nom. Ce congrès est appelé à avoir d'importantes retombées pédagogiques et, à ce titre, nous le suivrons et, dès à présent, nous sommes attentifs à sa préparation. Il en sera reparlé ultérieurement. Je voudrais aujourd'hui animer le premier débat d'idées sous la forme de propos de *coin du feu*, en ayant en mémoire ce qui se dit communément dès qu'il est question d'analyse et en tentant, à partir de là, de prolonger quelque peu la réflexion.

La question s'est tout d'abord posée, plus d'une fois, de savoir si l'analyse peut être un but comme elle est un moyen. Et il a été fort mal répondu à cette interrogation quand il s'est avéré que l'analyse trouvait un but dans la méthode à laquelle elle recourt. Je n'aurai sans aucun doute peine à convaincre que l'analyse ne peut jamais être requise en vue de justifier une théorie, mais que seul l'inverse est acceptable. Si je fais ici mention de ce que l'on considérera légitimement comme une perversion intellectuelle, c'est que j'en connais l'existence et que cette option a été défendue du haut de chaires éminemment académiques.

Mais si une théorie, une méthode, ne peut être un but qu'en cas de perversion notoire, l'analyse peut cependant être un but en soi. Il est en effet normal que l'homme s'interroge sur lui-même et qu'il tende à une compréhension meilleure et plus juste, si possible, de son action à travers l'histoire. Il ne peut y arriver qu'en cherchant avec le plus d'attention possible les vestiges de son patrimoine.

Je ne tenterai pas de cacher que c'est bien comme but, et ainsi comprise, que l'analyse musicale m'intéresse primordialement. Mais mon intention n'est pas

Mentionnons ici l'initiative de Nicolas Meeus qui publie des Fascicules d'analyse musicale depuis janvier 1988. Cette nouvelle publication se déclare ouverte à tous ceux qui lui feront parvenir des analyses intéressantes.

d'en dire davantage sur ce point, dans la mesure où le caractère pédagogique de cette publication nous conduit à envisager l'analyse plutôt en tant que moyen.

Remarquons néanmoins qu'il n'y a absolument aucun obstacle à ce qu'une pédagogie se donne pour tâche un accroissement de compréhension des langues et des oeuvres par un approfondissement des techniques d'investigation; mais même en ce cas, elle regardera généralement l'analyse comme moyen. Pour être tout à fait clair, disons que l'analyse est un but quand elle est elle-même objet de recherche en vue d'améliorer ou d'affiner son outillage et ses stratégies d'approche; un tel but sera toujours légitime s'il parvient à éviter le piège du dogmatisme.

Le plus souvent, l'analyse est donc pratiquée comme moyen. Dans ce cas, l'interprète est le premier concerné. Sa méthode sera le plus souvent personnelle : la partition qu'il se propose d'exécuter est soumise à des observations échantillonnées devant lui permettre de repérer les moments problématiques et de prendre les décisions qui s'imposent. Certains interprètes vont cependant un peu plus loin et appréhendent, par l'analyse, l'oeuvre plus totalement de manière à en restituer le style dans les meilleures conditions. Un auditeur, un tant soit peu exercé, n'aura aucune peine à détecter le niveau du travail analytique de l'interprète, ni sa capacité d'analyse : cela s'entend. C'est à partir de cette capacité et d'une orientation volontaire appropriée que l'on distingue aisément entre une exécution dite *instinctive*, et celle que nous appellerons *réfléchie* ou *concertée*. Même si tous les résultats ne sont pas également convaincants, on remarque que l'interprétation de la musique n'a cessé de progresser depuis une cinquantaine d'années. L'analyse n'est pas seule en cause; il faut faire intervenir, en la matière, des raisons sociologiques et technologiques; mais l'analyse est loin d'y être pour rien. Le but du bon interprète, quand il aborde l'oeuvre, est de réussir à en exprimer le plus adéquatement possible la substance. C'est bien, en effet, ce que l'on attend de sa performance; mais il est indéniable qu'y parvenir exige, de sa part, une grande maîtrise. L'analyse stylistique intuitive, exclusivement fondée sur le goût, ne peut jamais être efficace que jusqu'à un certain point; les exécutions d'amateurs nous en montrent fréquemment la fragilité. Un des meilleurs exemples, qui puisse être cité pour caractériser la difficulté de la maîtrise du style, est la résistance que notre siècle a rencontrée dans son effort vers une compréhension et une restitution renouvelées du répertoire baroque.

Ces remarques nous conduisent très directement à l'activité pédagogique. Si l'on travaille avec une classe de jeunes interprètes en pleine formation, comme c'est actuellement le cas le plus fréquent dans nos conservatoires royaux, on a beau souhaiter primordialement faire percevoir le style d'une oeuvre à l'étudiant, on ne parviendra qu'à lui faire perdre beaucoup de temps si, à ce stade idéal, il n'est préparé par une bonne connaissance de la grammaire du corpus auquel appartient l'oeuvre mise à l'étude.

Très directement, nous voilà ainsi confrontés avec les niveaux de l'analyse; mais nous contenter de les énumérer ne ferait que nous reporter à des habitudes strictement académiques. Il faut donc aller au-delà, et considérer avec beaucoup d'attention les aspects interdisciplinaires de l'analyse à l'intérieur même de l'enseignement musical. On a cru deviner, de ma part, quelque prétention quand il m'est arrivé de dire que le cours d'analyse devrait concerner d'abord l'ensemble du corps enseignant pour qui il constituerait le recyclage par excellence. De prétention, de fait, il n'y avait pas; à supposer que l'idée ait fait son chemin, la classe d'analyse fût devenue un extraordinaire foyer d'échange d'idées, de travail en commun, dont la population étudiante eût été le tout premier bénéficiaire.

Après un tel travail, mené pendant quatre ou cinq ans, on pouvait fermer les classes d'analyse, chaque professeur ou assistant pratiquant la discipline couramment dans le cadre de son propre enseignement. Mais laissons tomber cette utopie, elle est beaucoup trop belle, la pire des catastrophes est bien, en pareil cas, que l'on aurait mis en commun beaucoup d'imagination et qu'il

Lors d'un écran témoin de la RTBF, la pianiste Dominique Cornil a fait état de la place excessive donnée aux cours parallèles au conservatoire. Rien dans son témoignage, toutefois, n'indiquait qu'elle souhaitait en déléguer prématurément ses élèves.

aurait pu en résulter quelque plaisir.

Revenons donc à une dureté plus quotidienne, et voyons d'abord la discipline en elle-même, après quoi, nous risquerons quelques suggestions eu égard aux connexions interdisciplinaires. Si bonne que soit l'intention du maître, quand l'étudiant frappe à la porte de la classe, il est obligé de lui parler grammaire. Le dialogue est assez fructueux si l'étudiant a eu la patience d'attendre que sa formation musicale soit suffisamment stabilisée quand il s'inscrit à la classe d'analyse. Tel n'est pas toujours le cas. L'étudiant, dont les relations privilégiées sont normalement celles qu'il entretient avec son professeur d'instrument, peut désirer fréquenter le cours le plus tôt possible. On lui aura dit, par exemple : «*dépêche-toi de te débarrasser de tes cours parallèles, de manière à pouvoir, par après, travailler ton instrument avec le temps nécessaire*». Ce langage pourrait difficilement être taxé d'inconscience, mais il laisse craindre une évaluation insuffisamment contrôlée de la position de l'étudiant, à moins qu'il ne dissimule quelque penchant opportuniste. Dans un certain nombre de cas, on peut se demander s'il est dicté par l'intérêt de l'étudiant ou par la publicité et le succès, visé à travers lui. Je ne cite cette tendance intéressée que par parenthèse : chacun sait combien elle est rare; de tels propos vous sont incidemment rapportés. Je dois bien reconnaître que jamais un professeur d'instrument n'est venu me dire qu'il souhaitait que j'accueille quelque peu prématurément l'un de ses élèves*. De toute façon, que ce soit l'intérêt de l'étudiant ou l'opportunisme du professeur qui soit en cause, l'attitude est irréprochable puisque c'est la conscience professionnelle qui se manifeste. Pour ma part, d'ailleurs, j'ai une telle compréhension pour ce point de vue, que je ne quitterai pas ce coin de feu sans examiner comment on pourrait le rencontrer heureusement.

Avancé ou à la traîne, voilà donc l'étudiant dans la classe. Il appartient au maître de décider sur quel type de musique l'on va travailler en commun. Quatre grandes possibilités lui sont offertes : 1, *les musiques de traditions orales*. Ce serait merveilleux de s'en préoccuper, mais il y a autant de grammaires que de traditions, et dans quelle mesure ont-elles été décryptées ? On va sans doute renoncer, mais à tort sans doute; le domaine est peu - beaucoup trop peu - prospecté dans les conservatoires où il permettrait au moins d'éveiller les consciences, de diminuer l'ethnocentrisme, d'affiner les moyens de l'analyse auditive.

2, *La monodie et la polyphonie modale*. Il y a eu dans le domaine des tentatives heureuses et qui ont porté leurs fruits; mais même un bon professeur d'analyse ne sera pas nécessairement assez spécialisé, et peut-être ce répertoire, comme celui des traditions orales, a-t-il le défaut, d'un point de vue strictement scolaire, d'être trop distant des besoins immédiats de l'étudiant.

3, *Les répertoires baroque et classique*. Ils seront généralement choisis comme le meilleur terrain pédagogique.

On devine les raisons nombreuses qui justifient le choix : la grammaire tonale est la mieux contrôlée, elle est celle de la tradition européenne, ce répertoire est en relation directe avec l'organologie, et donc directement lié à la pratique de l'étudiant. Il reste cependant, ne l'oublions pas : 4, *Le répertoire contemporain*.

Cette grande réalité, témoignage de l'activité des maîtres de notre temps, devra trouver sa place. Parvenu à la fin du siècle, nous mesurons aujourd'hui la diversité énorme de ce répertoire; mais le temps disponible ne permettra jamais, dans le cadre actuel d'organisation du cours, que de l'aborder partiellement. Imaginons donc que l'on se fixe sur le répertoire classique. On va choisir une première oeuvre comme terrain d'étude, de préférence peu complexe et brève de durée. On abordera simultanément les niveaux morphologique et syntaxique. L'harmonie et le contrepoint vont se trouver d'emblée au centre des préoccupations. Ce qui se révèle immédiatement, c'est l'hétérogénéité des enseignements que quelques éléments de concertation, et parfois quelque acceptation de recyclage très mineur, auraient permis d'éviter. Le professeur d'analyse, dont c'est le métier d'amener l'étudiant à un maximum de logique, attire son attention sur le caractère hiérarchique du système tonal : hiérarchie qui se

manifeste à l'intérieur d'une même échelle entre les degrés, et entre les différentes échelles à travers les modulations. Une hiérarchie, c'est bien normal, se traduit et s'exprime en niveaux. On va ainsi inciter l'étudiant à distinguer entre harmonies de bases et harmonies secondaires; et en suivant les modèles proposés par Schoenberg et par Schenker, on va lui proposer de ne jamais perdre de vue la tonalité de base quand il constate ou estime qu'il y a modulation. Autrement dit, on lui fait sentir que les passages à travers des moments modulants ne sont que des passages dans des *régions* tonales secondaires, qu'il lui suffit d'inclure dans la tonalité de base, s'il s'avère qu'il y aura retour à cette dernière, cas le moins exceptionnel. Bref, on enseigne à l'étudiant une théorie *monotonale*. Cette manière de voir, qui donne sur la grammaire des oeuvres classiques une vue extraordinairement claire, n'a guère été plus pratiquée en France que chez nous; et ce n'est un secret pour personne que nous n'avons jamais beaucoup discuté les modèles qui nous viennent de France : communauté de langue oblige. Certaines classes d'harmonie ont ainsi conservé un certain nombre de pratiques en assez faible concordance avec la logique de la grammaire tonale; et tout en reconnaissant le caractère hiérarchique du système, font comme s'il n'existait pas. On chiffre dès lors tous les accords, ce qui a naturellement pour conséquence de ne pouvoir en apprécier les poids différents au sein de la forme. On n'ignore certes pas qu'une dominante est d'un ordre inférieur à une tonique, mais toutes les dominantes, quelle que soit leur place dans la phrase, auront le même poids, ou peu s'en faut. Quant à la vue sur l'architecture de l'oeuvre, puisqu'elle ignore les niveaux hiérarchiques, elle s'enlise dans la surface, comme le fait la perception atomisée de l'auditeur moyen. On vous dira, par exemple : «*on est dans un tel ton, on va ensuite dans tel autre, puis dans tel autre encore, puis on revient dans le ton de départ*». Aucune vue surplombante, aucun contrôle logique du plan tonal, mais des promenades au petit bonheur.

Le professeur d'harmonie qui ainsi travaille, non par principe, mais «*parce que c'est ce qu'il a appris*», que «*ça lui a réussi*», et qu'après tout, «*faire autrement*» l'amènerait à étudier alors que ses études sont achevées, ce qui, au niveau des termes mêmes, est un parfait non-sens; sûr de soi, si d'aventure il lui parvient quelque écho divergent en provenance de la classe d'analyse, ne se sentira guère en devoir de s'en préoccuper. Il ne réalise pas que conforté dans ses marottes, il travaille contre les profits rapides que l'étudiant pourrait recueillir de son enseignement et, paradoxalement, contre son propre succès auquel il est, il est vrai, généralement moins sensible que ses confrères des classes d'instruments, mais auquel - c'est humain - il n'est néanmoins pas indifférent. Ainsi, et pour autant qu'il m'a été permis d'en juger, on ne s'est guère avisé jusqu'ici, dans l'enseignement de l'harmonie tonale, que le discours se développe en régions stables, transitoires et conclusives; et que lorsqu'on est dans une région transitoire, où les harmonies se succèdent selon des rapports plus mouvants, le modèle de base reste néanmoins ordonné. Cette importante remarque, que je n'ai jamais lue dans un traité français, si elle est dissimulée à l'étudiant, l'amène à tâtonner, et à penser que l'harmonie c'est vraiment une branche très difficile; que s'il veut en triompher, il en a pour un lustre, et qu'il n'en sortira que grâce à un instinct développé, qu'heureusement, il remplacera par le piano au moment de la rédaction de son devoir, si la nature l'en a dépourvu. Autrement dit, l'étudiant, pris au piège, croit qu'il doit inventer, alors qu'il lui suffirait d'avoir démonté les engrenages du système, et de le pasticher tranquillement pour gagner sa cause.

Comme j'ai dit qu'on restait au coin du feu, je ne voudrais pas stagner plus longtemps sur des questions techniques, même si, au niveau où je me suis situé, on n'a vraiment pas quitté le stade élémentaire. Ces quelques observations devraient suffire à montrer que, quel que soit le bien-fondé des options des uns et des autres, l'enseignement musical supérieur ne manque pas d'aspérités qu'il serait préférable de gommer dans l'intérêt de tous. A partir d'une telle bonne volonté, à supposer qu'elle existe vraiment, comment imaginer l'avenir ? L'analyse musicale est une discipline d'observation et, pour cette raison, ses

moyens sont d'un apport considérable. D'une part, elle concerne l'écriture, d'autre part, l'histoire. Elle concerne primordialement l'écriture quand elle se préoccupe de grammaire; et elle se lie plus particulièrement à l'histoire quand elle vise le style des oeuvres individuelles et des corpus d'oeuvres. Cela implique que tout en étant autonome, l'analyse musicale est destinée à être l'auxiliaire le plus efficace de ces matières. Il convient d'ailleurs d'observer en passant que la musicologie s'est complètement transformée, au cours de la seconde moitié de ce siècle, chaque fois qu'elle s'est attachée à la musique elle-même - ce qui n'est pas toujours le cas dans cette discipline souvent abandonnée à la pure historiographie ou simplement à l'inventaire anecdotique - en fondant ses observations et ses déductions sur des analyses minutieuses. Mais du point de vue plus spécifiquement pédagogique, qui présentement nous retient, il semble bien que cette position privilégiée de l'analyse devrait impliquer simultanément une réorganisation profonde de l'ensemble des cours théoriques des conservatoires royaux, laquelle devrait, le plus tôt possible, pouvoir être répercutée dans l'enseignement musical secondaire.

Dans l'état actuel des choses, je soumettrai à l'attention de tous, les propositions suivantes : les cours d'écriture, d'analyse et d'histoire de la musique seraient organisés selon un cycle de quatre années d'études. Les deux premières années comprendraient les cours d'analyse/écriture; les deux suivantes donneraient lieu à un cours d'analyse/histoire. Les classes d'analyse/écriture travailleraient selon un horaire de deux demi-journées par semaine en petits groupes, ne dépassant pas six à huit étudiants, sous la direction de chefs de travaux pratiques. Le travail serait coordonné par un professeur ou un chargé de cours*. Tout le travail d'écriture serait fondé sur l'observation des oeuvres. Toute subdivision des cours d'écriture entre harmonie, contrepoint et fugue serait radicalement abandonnée. Ces cours d'écriture tonale donneraient lieu, dès le début, à une pratique du contrepoint, mais fondée elle-même sur l'harmonie tonale - ce que les traités de contrepoint usuels, faussement palestriniens, n'ont jamais explicitement proposé. On ne travaillerait donc jamais avec un traité de contrepoint ou d'harmonie à portée de la main, mais exclusivement avec des partitions fournissant le modèle de base. Ce ne serait pas très différent de ce que peintres et sculpteurs ont toujours fait, en travaillant d'après modèle ou en copiant les tableaux ou les sculptures dans les musées. Aucun esprit d'utopie ne prévaut ici : il est bien entendu que si je mets dans les mains de l'élève, qui n'a jamais pratiqué l'écriture, la fugue en ut mineur de Mozart - à moins qu'il ne soit surdoué au-delà des catégories habituelles que nous dénommons ainsi - on ne peut s'attendre à ce qu'il en tire un bien grand parti. Le répertoire doit être choisi en fonction d'une formation progressive. Cela ne signifie pas que l'on parte d'un répertoire de seconde zone. L'essentiel, au début, est de mettre l'élève en présence des normes de l'écriture tonale par une observation très précise d'un certain nombre d'oeuvres prises, par exemple, dans le corpus des oeuvres classiques viennoises - mais bien d'autres corpus peuvent être utilisés avec, dans les premiers temps, une préférence pour le XVIII^e siècle - en l'amenant par là, à écrire à deux voix jusqu'à l'obtention d'une maîtrise totale de ce type référentiel d'écriture. Il conviendra cependant de ne pas se contenter d'une conduite des voix non contrôlée par une suite de fondamentales de l'harmonie clairement définie. Et c'est ici que l'observation des oeuvres s'impose : il est indispensable d'avoir préalablement bien enregistré comment se construit une structure stable, une structure transitoire ou une structure conclusive; dit plus concrètement, il faut avoir, non moins rigoureusement, observé ce qu'est la progression harmonique, chez les maîtres, dans les épisodes stables et les épisodes mouvants. Je souligne ici, pour mémoire, que la conduite des voix entre une partie de basse et une partie de soprano était le critère de base de Brahms pour juger de la formation de l'élève*. Quand l'écriture à deux voix aura atteint un niveau de réalisation équivalent au modèle, il ne sera pas difficile de passer à l'écriture polyphonique proprement dite.

Que nous voilà loin d'un cours d'harmonie inférieur suivi d'un degré moyen puis d'un degré supérieur, où on moisit pendant quatre et parfois cinq ans, et

On anticipe ici la nomenclature qui sera vraisemblablement utilisée après la réforme des conservatoires royaux, leur donnant un statut d'enseignement supérieur.

Le fait est rappelé dans la partie théorique du cours Créatif d'harmonie de Jean-Claude Baerisoen.

que vous pouvez compléter, si le cœur vous en dit, par un cours de contrepoint puis de fugue qui, au total, feront encore plus ou moins trois années. Dans le cadre du projet suggéré, on apprendrait donc l'écriture tonale en deux années. Je connais, pour ma part, des musiciens fort honorables professionnellement qui n'ont pas appris ce petit métier minimal en plus de temps; à condition, bien sûr, de n'avoir pas été plongés dans notre type actuel de scolarité bien hiérarchisé. Mais les peu ou les moins doués, vont-ils suivre? Il en est de notre enseignement comme de tout autre, nous ne pourrions éviter les mêmes aléas. En tout état de cause, on ne voit pas au nom de quel principe sacrosaint il peut être valablement défendu que, pour apprendre à imiter les modèles que le XVIII^e et le XIX^e siècles nous ont légués, il faudrait un étalement de sept à huit années d'études. S'il faut un pareil temps, alors qu'aucun problème d'invention personnelle ne se pose, c'est soit qu'on l'a délibérément décidé, soit que la méthode est mauvaise.

Une autre question se pose éventuellement, c'est de savoir s'il est encore nécessaire aujourd'hui de pratiquer l'écriture tonale, alors que son utilisation n'est plus généralisée. Ma réponse est ici qu'étant fondée sur des principes rationnels bien identifiés, cette grammaire reste le meilleur terrain pour un apprentissage de l'écriture polyphonique. Mais encore une fois, ne faut-il pas confondre le but et le moyen. Aucune raison sérieuse ne pourrait être avancée pour justifier l'impossibilité de produire une polyphonie fuguée correcte après deux années de pratique, si le point de départ a été une écriture contrapuntique fondée sur la grammaire harmonique tonale, à la condition que les techniques des compositeurs baroques, classiques et romantiques aient été l'objet d'observations raisonnées.

Les deux années d'analyse/écriture, menées en travaux pratiques de groupes restreints, ayant mené l'étudiant à une bonne connaissance de la syntaxe tonale, ne pouvant exclure une ouverture analytique sur des partitions plus récentes ou des apports musicaux d'autres cultures, seraient suivies de deux années d'analyse/histoire. C'est ici l'analyse stylistique qui, bien entendu, devra prévaloir. Le champ de l'étude ne pourra être limité à l'ère historique tonale, sauf si telle est l'option de l'étudiant. Cette deuxième partie du cycle devrait être répartie probablement en trois départements: 1, Moyen Âge et Renaissance; 2, Baroque et Classicisme; 3, Vingtième siècle. Des passerelles entre les départements devraient être aménagées pour les étudiants désireux d'en profiter. Une cinquième année, purement optionnelle, devrait permettre l'obtention d'un grade à convenir, sur base de la présentation d'un mémoire.

Une telle configuration de l'enseignement musical postule, on s'en doute, beaucoup de concertations et beaucoup de concours volontaires. Les conservatoires, dans les conditions actuelles de leur structure, ne peuvent guère faire mieux que de timidement l'expérimenter. Seront-ils en mesure d'exiger le statut qui leur permettrait d'appliquer un tel programme? Ne serait-il pas préférable de passer contrat avec les universités? On sait qu'en quelques endroits de tels contrats s'établissent. Mais du côté des universités il y a certainement autant à faire que dans les conservatoires; elles ne pourraient concourir à ce plan de réforme qu'à la condition de pouvoir ouvrir de vraies facultés de musique. Pour les conservatoires, il serait indispensable de sortir du statut d'école technique qui, de fait, a toujours été le leur. Mais le plus important serait que cette institution ait un corps enseignant disponible et confortablement installé; que les locaux ne soient pas simplement visités par un personnel enseignant qui ne vient que pour accomplir la prestation prévue, et sortir aussitôt après, reproduisant le jeu ponctuellement lors de chaque visite. Actuellement les conservatoires sont des établissements *courants d'air*; on y entre, on y signe sa feuille de présence, on donne son cours et on sort, laissant toute forme de responsabilité à la direction et au personnel administratif. Cela permet au pouvoir organisateur de ne rémunérer que des fonctions qu'il dénomme, *non-exclusives* ou *accessoires*: c'est en effet exactement de cela qu'il s'agit, même lorsque le sentiment d'un titulaire est d'accomplir une fonction essentielle, et que l'étudiant en attend le degré d'attention en rapport et le souci de quelque

coordination. D'un point de vue strictement pédagogique, n'est-ce pas là une aberration ?

Le projet que l'on vient de lire, répond au souci d'économie de temps de l'étudiant. Le suivre ou s'en inspirer créerait un tout nouveau climat. Une meilleure complémentarité pourrait s'instaurer entre les cours théoriques et les cours d'instruments. Si ridicule que soit cette rivalité, tantôt larvée, tantôt réelle, entre catégories de cours, elle est nuisible au fonctionnement de l'institution, et c'est en fin de compte l'étudiant qui en fait les frais. La règlementation aurait intérêt, de toute façon, à être moins contraignante qu'elle ne l'est aujourd'hui. L'étudiant devrait être le premier responsable des études qu'il décide d'entreprendre. Chacun, au surplus, n'a pas les mêmes besoins. Une situation assez saine devrait permettre aux étudiants de suivre les cours du cycle de quatre années, tel qu'il vient d'être esquissé, avec néanmoins la possibilité d'évaluations variables en fin de cycle. Une telle souplesse de procédure permettrait à l'étudiant qui désire par après développer ses connaissances de se soumettre à une nouvelle évaluation.

Sans doute y aurait-il encore beaucoup à dire sur ce qui vient d'être esquissé. Je renouvelle intentionnellement ces idées au moment où j'accède à l'honoraire : manière assez claire d'éviter la suspicion de poursuivre quelque intérêt personnel.

Quant à cette nouvelle rubrique de notre revue, je lui souhaite bon vent; j'y reviendrai personnellement pour présenter occasionnellement des ouvrages ou des articles dans lesquels je vois une occasion de progrès de nos connaissances et de notre pratique.

La sensibilisation des enfants à la musique : une expérience d'ateliers de créativité musicale à Bruxelles

Les ateliers de créativité musicale, créés à l'initiative de M. Hervé Thys, Directeur de la Société Philharmonique, tentent de développer chez les enfants de 9-10 ans la sensibilisation à la musique avant la connaissance analytique.

Etat de la question

En 1940, dans le contexte que nous connaissons, la Société Philharmonique de Bruxelles fondait les Jeunesses Musicales. En 1951, la Société Philharmonique de Bruxelles créait le Concours Musical International Reine Elisabeth de Belgique.

Parallèlement au calendrier des concerts, ces deux initiatives, d'envergure mondiale, s'adressent directement aux jeunes.

Les Jeunesses Musicales connurent un succès étendu et l'idée s'en propagea rapidement dans les pays du monde entier. De même, le Concours Reine Elisabeth (1951) est devenu la manifestation mondiale la plus importante dans ce domaine.

Tenant compte des changements de société survenus dans les dernières décennies, la Société Philharmonique a tenté de prolonger des actions du même genre, dans les secteurs qui lui semblaient les plus favorables. Parmi ceux-ci, le monde de l'enfant s'indiquait particulièrement. Ce fut l'origine d'une série d'initiatives dues à Hervé Thys, Directeur de la Société Philharmonique et visant à mettre les jeunes en contact avec la réalité musicale, au sens immédiat du terme.

Esprit dans lequel cette initiation est comprise

1) L'initiation à la musique telle qu'elle est comprise ici diffère sous plus d'un aspect des procédés mis en oeuvre jusqu'à présent dans ce domaine. Cela ne signifie nullement que l'on considère comme dépassées et inadéquates les méthodes couramment utilisées aujourd'hui; il apparaît toutefois qu'elles interviennent la plupart du temps sans avoir été précédées d'une préparation appropriée. En d'autres termes, si l'on entend faire pénétrer les jeunes dans l'univers de la musique, il est indispensable d'aborder le problème à la fois sous l'angle de la *sensibilité* à la musique et sous l'angle de la *connaissance analytique* de celle-ci. Cette dualité se réfère aux fonctions respectives du cerveau droit et du cerveau gauche. Dans l'acte de la perception musicale, l'un ne va jamais sans l'autre et la part relative de l'un et de l'autre dépend des dispositions innées et des connaissances acquises.

L'idée défendue dans le présent projet est que dans toute initiation musicale adéquate s'adressant aux enfants, il importe d'éduquer *d'abord* la sensibilité - c'est-à-dire la résonance de plaisir que procure la musique - et de ne passer à l'éducation musicale d'ordre technique (analytique) qu'une fois atteint ce stade initial.

On peut évoquer ici l'aversion fréquente des enfants pour le solfège : l'erreur est d'avoir voulu donner des connaissances musicales à des enfants qui ne désiraient pas au départ accéder à la musique et qui n'auraient sans doute pas de plaisir à l'écoute d'oeuvres musicales.

Il s'agit donc avant tout de trouver le moyen de réaliser cette phase initiale.

2) Divers procédés ont déjà été mis en oeuvre. Ceux-ci reposent essentiellement sur deux idées maîtresses :

a) la nécessité de permettre aux enfants d'entrer spontanément dans l'univers musical. Il s'agit de les sensibiliser par le *jeu* et par la manipulation libre

- d'objets musicaux*, depuis l'exploration des instruments jusqu'à leur utilisation spontanée (p. ex. : toucher un clavier, faire résonner des cordes, etc.).
- b) La conviction que la pénétration dans l'univers musical doit s'effectuer conjointement avec des *expériences naturelles* (voix humaine, cris d'animaux, phénomènes acoustiques naturels : vent, friselis, etc.).
 - c) Cette phase doit être située dans le temps en fonction de l'âge des enfants qui participent à l'initiation. En outre, il s'agit de programmer convenablement la nature des activités prévues et leur séquence à l'intérieur d'un cycle total.

Nous croyons que cette façon de procéder constitue le meilleur moyen :

- a) d'intéresser un maximum d'enfants à la musique et à la culture qu'elle permet de développer ultérieurement;
- b) de mettre en évidence les talents musicaux de façon précise et sans contrainte;
- c) de mettre en relation le premier contact des enfants avec la musique et l'apprentissage technique de la musique sous ses différentes formes;
- d) ce dernier point, (c), extrêmement important, est lié à un phénomène capital du développement individuel connu sous le nom d'empreinte, en vertu duquel certaines propriétés de l'individu apparaissent dans le contact avec les parents au cours des premiers mois de la vie.

L'empreinte parentale est ce qui fait qu'un individu s'identifie comme homme. Il s'agit surtout de propriétés psychologiques relatives à l'autonomie individuelle. Cependant des informations cruciales intervenant au bon moment peuvent se fixer de façon irréversible chez l'individu. Dans le cas de la musique, une initiation adéquate peut donc révéler un talent, même modeste, qui ne se serait jamais manifesté en l'absence de sensibilisation.

Il va donc de soi que plus tôt les enfants seront mis en contact avec la musique, plus élevées seront les chances, tant de permettre l'éclosion de talents supérieurs que de donner à tous la possibilité de pénétrer à des degrés variables dans l'univers musical, comme mélomane, comme interprète et comme créateur.



Hervé Thys animant une séance des ateliers de créativité musicale

Réalisations depuis 1980

La méthode que nous exposerons dans un paragraphe spécial s'inspire, dans les grandes lignes, des ateliers mis en place dès 1981 par Hervé Thys : l'Atelier de Créativité Musicale, réalisé au C.E.T.D. de Woluwé (Centre d'Enseignement et de Traitements Différenciés). Après quatre années de succès dans l'application de cette nouvelle méthode auprès d'une institution spécialisée dans le traitement des enfants handicapés, cette initiative bénéficia du soutien du Lion's Club et l'expérience se diffusa progressivement.

L'introduction de la méthode dans l'enseignement ordinaire a débuté, avec la collaboration de Jeugd en Muziek Brussel, par trois années consécutives dans les classes de deuxième et troisième années du primaire, à la Vrije Gemengde School de Watermael-Boitsfort.

Le directeur de cette école avait réservé une heure par semaine, dans son programme, pour les ateliers de musique, quoique l'initiation musicale ne fasse pas encore partie du programme à ce niveau de l'enseignement primaire. En septembre 1987, les Jeunesses Musicales du Brabant Wallon, séduites par ce projet d'ateliers, ont proposé à Hervé Thys de mettre à sa disposition une animatrice et une classe d'enfants de quatrième primaire de l'Ecole Communale de Rosières.

Description et explication de la méthode

Nous avons eu l'occasion d'assister à un certain nombre de séances. Une séance type, telle que nous allons la décrire, fait partie d'un ensemble plus large d'activités proposé aux enfants en cours d'année scolaire. Ainsi un certain nombre de séances est organisé en dehors de l'atelier proprement dit, pendant les répétitions de l'Orchestre National. Nous le décrivons dans un second temps. L'ensemble de ces observations a suscité en nous un très grand intérêt, quant à l'originalité et à la rigueur de cette nouvelle méthode, mais plus encore en raison des implications psychologiques qu'une telle expérience comporte pour l'enfant, du point de vue de son développement et de ses facultés d'apprentissage.

1. L'atelier musical

Une séance se déroule de la façon suivante : dans une atmosphère tout à fait détendue, un groupe de 6 à 8 enfants déambule librement dans un local, parsemé d'instruments de tous genres. Aux instruments traditionnels s'ajoutent des instruments nouveaux, hybrides, des instruments électro-acoustiques ou amplifiés. La diversité de ces instruments s'élargit graduellement au fil des séances, laissant à l'enfant le loisir de découvrir progressivement et plus à fond, s'il le désire, l'environnement musical mis à sa disposition. Les enfants jouissent pendant une quinzaine de minutes d'une liberté totale quant au choix des instruments et à la façon de les manipuler. Nous les voyons se précipiter sur tel ou tel instrument, plus ou moins sauvagement selon leur personnalité, selon le moment et «fabriquer du son tant qu'ils peuvent». Aucune directive, aucun encouragement, aucune suggestion ni aucune interdiction de la part de l'adulte dans cette période de liberté complète.

Après 15 minutes d'activité diversifiée, le temps et l'espace vont se structurer soudain, sous la magie du micro et de l'enregistreur.

Maintenant, chaque enfant à tour de rôle choisit un ou plusieurs instruments, choisit de rester seul ou de se faire accompagner d'un ou plusieurs compagnons et se présente au micro. Il a, à lui seul, 3 minutes d'enregistrement, pas plus, pour produire sons et structures. La structuration du temps devient donc l'élément majeur de la séance, le seul élément directif : un temps d'enregistrement pour l'un, un temps de silence complet et d'écoute pour les autres.

Cette performance est importante car elle met en oeuvre chez l'enfant plusieurs dimensions comportementales et affectives. Parmi celles-ci on notera l'intention de créer personnellement un phénomène musical, la détermination d'apparaître devant un public, même limité, la tentative de réussir une action nouvelle, vraisemblablement jamais exécutée antérieurement.

Du point de vue du développement de la personnalité, il est clair qu'une telle démarche, effectuée par l'enfant, le situe par rapport à lui-même et par rapport aux autres, pour la première fois, à l'ordre musical, voire à l'ordre esthétique en général.

De plus, une performance réalisée dans de telles conditions, a comme conséquence importante, que chaque individu manifeste son originalité par l'appréciation collective. Celle-ci, notons-le, est toujours positive dans la mesure où le fait même que l'enfant se soit livré à cette manifestation est vécu en soi comme une récompense par l'individu. Ajoutons encore que les différences individuelles sont fondamentales à ce niveau et que ce programme, qui s'étend sur une année au moins, peut permettre sans nul doute une évolution psychologique profonde chez l'enfant. L'animateur tient compte également de la possibilité, pour l'enfant, de refuser de se produire ou d'écourter son temps de prestation lorsqu'il le souhaite.

Cette suite d'enregistrements est entrecoupée de temps de récréation, pendant lesquels l'enfant retrouve sa liberté dans l'atelier. Certains se reposent, d'autres poursuivent leur exploration.

La séance quotidienne se termine par une activité d'un autre ordre où un tout autre aspect de l'approche du monde musical est soulevé. Il s'agit d'un temps d'écoute, de reconnaissance et d'imitation de bruits naturels divers. On sait l'intérêt que portent les psychologues à l'étude des similitudes existant entre les modulations de la voix humaine et celles des cris d'animaux. Ici cette activité prend une dimension concrète et étonnante au niveau de l'expérience vécue et des comportements des enfants, en lien avec leur insertion dans le monde naturel.

Les connaissances acquises par les enfants au sein de l'atelier peuvent avoir des prolongements concrets à l'école grâce à la titulaire de classe et ceci dans 3 domaines :

- 1) informations sur les instruments et l'histoire de la musique,
- 2) informations sur le règne animal,
- 3) notions d'acoustique; les enfants ont eu pendant leur activité à l'atelier, la possibilité de voir sur écran de télévision l'image du son qu'ils produisent.

2. *La répétition d'orchestre. La présence aux concerts.*

Au cours d'une répétition ordinaire de l'Orchestre National, les enfants, dans le silence complet, se mêlent à l'orchestre en se plaçant près de l'instrument de leur choix.

Cette expérience nous paraît également importante parce qu'elle fait de l'enfant, dans ces conditions, autre chose qu'un auditeur distant, tel qu'il l'est, normalement assis dans une salle de concert.

Il est tout à fait surprenant de constater la fascination continue, qu'exercent ces moments sur l'enfant. Le fait d'être intégré discrètement, pratiquement assimilé aux membres de l'orchestre et aux instruments, offre une possibilité d'écoute et de compréhension de la musique, nouvelle et profonde. En outre, l'enfant est immergé dans un milieu de création musicale, momentané, réel et peut dès lors apprécier le phénomène musical avec une participation beaucoup plus intense. Il y a lieu de relier cet aspect de participation aux essais de création des enfants face au public, décrits antérieurement. D'une certaine façon, l'enfant perçoit, à ce moment, que les musiciens de l'orchestre font à la perfection ce que lui-même a essayé de faire, avec ses moyens limités. C'est là un grand encouragement à persévérer et à passer éventuellement de l'audition à la création. Pour parfaire cette série d'expériences, les enfants sont invités avec leur famille au concert, lorsque l'orchestre interprète les oeuvres aux répétitions desquelles ils ont été mêlés.

Des méthodes de pédagogie musicale naissent épisodiquement sur les cinq continents. Elles répondent bien entendu aux diverses conceptions de l'enfant et de l'apprentissage, mais surtout, aux modes successives dans ce large domaine. La méthode proposée par Hervé Thys répond à notre sens, à une exigence plus fondamentale. Il s'agit pour lui de trouver une application à l'éducation musicale chez le jeune enfant, des découvertes les plus récentes, sur le fonctionnement psychophysiologique de l'enfant, dans les diverses formes d'activité musicale.

Depuis peu, la neurophysiologie, comme nous l'avons brièvement signalé antérieurement, permet de mieux comprendre l'activité neurologique impliquée dans le traitement de l'information musicale.

Les résultats de ces recherches sont relatés dans la littérature scientifique récente, et plus particulièrement dans l'ouvrage synthétique de J.P. Despins (1986). En effet, les études auxquelles nous faisons référence montrent clairement que les méthodes et techniques pédagogiques, en général, et les méthodes de pédagogie musicale, en particulier, ne favorisent pas également les différentes fonctions cérébrales que possèdent tous les êtres humains dans la petite enfance.

Ce fut l'originalité, à nos yeux, de cette démarche d'avoir été capable d'appliquer des données abstraites et scientifiques, à un processus tout à fait concret de sensibilisation des jeunes enfants au monde essentiel de la musique.

A propos d'animation musicale dans l'enseignement secondaire et fondamental

L'animateur a une tâche qui tient à la fois des travaux d'Orphée, d'Hercule et du mythe de Sisyphe.

Il lui faut savoir lancer et entretenir un ensemble, ce qui exige sociabilité et excellence.

L'A-ni-ma-teur-so-cio-cul-tu-rel, ce terme à la fois généreux et barbare, hérité tout droit des années 60, a cessé de nous faire sourire vingt ans plus tard.

Animateur de réunions ou d'émissions radio/T.V., animateur d'équipe sportive ou d'équipe ... ministérielle, le terme a envahi tout le domaine du monde des loisirs et s'affirme de plus en plus dans le monde du travail où la nécessité de donner *âme* aux situations de rencontre humaine est partout clairement exprimée. Tout un rebrassage de la dynamique de groupe vers des structures assouplies fournit plus que jamais à l'intelligence l'occasion de se manifester là où elle se trouve et d'apporter sa contribution au bon moment. Ceci semble être une acquisition en profondeur de notre tissu social, bien au-delà des divers remous, flux et reflux qui ont agité notre société dans ces 20 dernières années.

Donner âme, n'est certes pas une idée nouvelle. Mais, toujours reléguée dans le non-dit de la relation, jamais elle n'a été, comme aujourd'hui, exprimée avec tant de clarté.

Sur le front de la pédagogie, le choc des mots a connu lui aussi de rudes affrontements. Professeur et animateur sont présentés comme deux fonctions bien différentes... et pourtant chacun s'accorde à dire qu'un bon professeur se doit d'animer sa classe et qu'il n'est pas de bonne animation sans cette autorité naturelle de l'animateur.

Les étymologies mêmes de ces deux termes tendent à révéler leur complémentarité : le professeur est celui qui vient parler au devant de ses élèves ou d'un public (*pro-fiteri*) et l'animateur est celui qui donne le souffle vital, qui donne âme à une situation (*animare*). Apporter à l'élève une matière qui ne prenne pas vie dans son esprit, créer de l'animation autour d'un *rien du tout* absurde, serait évidemment sans intérêt.

Les sciences de l'éducation s'accordent aujourd'hui à présenter le formateur, quel que soit l'âge de ses élèves et la discipline envisagée, comme un acteur capable de jongler précisément avec une palette d'attitudes allant du pôle *professeur* au pôle *animateur* :

- a) Professeur, quand la situation attend clairement de lui qu'il délivre une information précise, d'ordre théorique ou pratique, et nécessitant pour être bien comprise, un cursus méthodologique précis.
- b) Animateur quand il s'agit de faire vivre à un groupe une expérience nécessitant certaines impulsions, certains encouragements voire une stimulation de l'imaginaire ou de la créativité.
- c) Rôle mixte enfin quand la situation du groupe invite à alterner les comportements *profet animateur*, parfois même, sur un laps de temps très court.

Cette triple distinction peut être observée indifféremment dans une activité mathématique, de géographie, d'histoire ou musicale. Mais la musique, l'animation musicale et l'éducation musicale, en tant que disciplines essentiellement interactives (entre le groupe et l'individu, entre l'individu et lui-même) se doivent d'être particulièrement attentives à la palette de ces attitudes.

Une expérience concrète

Mon expérience de professeur d'éducation musicale dans l'enseignement secondaire m'amène à vivre quotidiennement cette synergie animateur-professeur.

Outre les heures de musique obligatoires pour tous les élèves, nous avons décidé en collaboration avec la direction et certains professeurs de l'Athénée Royal de Koekelberg de créer un chœur de professeurs et d'élèves ainsi qu'un orchestre d'élèves, ceci pour ceux qui avaient envie de faire plus de musique à l'école. Cette expérience m'a permis d'évaluer l'impact réel d'une animation musicale de longue durée à l'école, en mesurant ce que l'animation apporte à la musique et inversement.

Précisons dès le départ qu'il s'agit d'ensembles amateurs : les chanteurs n'ont souvent que peu de connaissances musicales (cinq ou six sur trente seulement savent déchiffrer); les instrumentistes ont un minimum de trois années de travail en académie. Les activités sont organisées pendant la pause de midi ou après 4 heures; il s'agit donc d'un investissement personnel de chacun par rapport à l'horaire habituel de l'école.

L'objectif concret de ces deux ensembles est la préparation d'un concert où seront présentées des oeuvres chorales *a capella*, des oeuvres orchestrales et des oeuvres pour chœur et orchestre. Le répertoire choral est composé pour les 3/4 de chansons françaises des trente dernières années et pour le quart restant de quelques oeuvres renaissantes, classiques et romantiques. Du côté orchestral, outre l'accompagnement d'une partie du répertoire choral, présentation de quelques oeuvres de différentes époques en duos, trios, quatuors, quintettes et en grand ensemble (15 instruments) ainsi que quelques extraits de musique de jazz.

Animateur du Chœur

Philippe Gumplowicz : Le Prix de l'excellence, in *Cahiers du Cénam*, juin 88.

*Animer un groupe, cela lie des travaux d'Orphée, d'Hercule et du mythe de Sisyphe à la fois. Il faut savoir lancer et entretenir un ensemble, ce qui exige sociabilité et excellence.**

Excellence d'abord, parce qu'il est important d'avoir un objectif exigeant pour faire de la pratique musicale amateur un réel cheminement de groupe où l'on sente les progrès faits ensemble pas à pas. Importance, dès lors, non pas d'écraser le musicien-amateur sous la tâche mais de mettre progressivement sur son parcours les difficultés de nuances et de rythmes, de tempo et d'interprétation en l'entraînant à la découverte d'une oeuvre ou d'une chanson qui prennent peu à peu toute sa résonance.

Sociabilité, ensuite parce que l'ensemble choral est exemplaire, parmi d'autres, de ce que *l'être ensemble* peut apporter au plaisir de la musique.

Combien de chanteurs ai-je vu arriver en début d'année, très désireux de chanter mais très inquiets aussi du résultat (je chante si mal...), peu à peu rassurés par la présence d'autres autour d'eux qui leur ont communiqué l'audace nécessaire. Il s'agit d'une co-animation où chacun soutient son voisin, tout en étant stimulé par lui. De la qualité d'une animation dépend bien-sûr l'intérêt et la persévérance du musicien-animateur. Il m'est arrivé de voir le nombre des choristes diminuer d'un bon quart suite à une répétition qui avait patiné pendant dix lourdes minutes sur un passage, sans aboutir à une solution définitive. Ce genre de problème, inévitable si l'on veut réellement s'attaquer à de nouvelles difficultés, s'atténue avec un peu d'expérience et une meilleure connaissance de ses chanteurs et de leurs possibilités. D'autre part, le caractère d'ensemble amateur ne permet pas de *tailler dans la masse* et d'exclure pour les mêmes raisons qu'un ensemble professionnel, au risque de malmener quelque peu l'excellence. A l'animateur d'effectuer un juste dosage.

La répétition par pupitre, à voix séparées, modifie encore le registre de l'animation. Au lieu d'insister et de travailler prioritairement sur la cohérence intervocale, c'est dans le groupe d'une seule voix qu'il faut se fondre pour en comprendre la dynamique, se mettre à l'écoute de son timbre et le façonner au mieux.

La relation avec un petit groupe de choristes permet certaines mises au point et la réponse à certaines des attentes qui n'étaient pas sensibles dans le cadre du chœur. C'est l'occasion d'une meilleure connaissance non seulement

vocale mais aussi humaine de ses choristes. Comprendre le rôle de leader ou d'isolé d'un chanteur, la complicité entre l'un ou l'autre, la stratification d'une même voix en plusieurs sous-groupes est une donnée intéressante pour l'animateur.

En début d'année, l'occasion est donnée aux choristes de faire leurs suggestions. Comme il s'agit la plupart du temps de chanson, il est bien précisé que le tri se fera plus sur des critères de *rendu choral* que spécifiquement esthétiques, certaines chansons très jolies voire très belles étant parfois moins évidentes à harmoniser.

Animation de l'orchestre

Les répétitions d'orchestre comprennent des séances de travail par sections :

- vents,
- cordes (frottées),
- guitares,
- claviers et percussions.

et des répétitions d'ensemble. Entre l'instrumentiste et le chanteur, il y a, au départ, une différence fondamentale. Le chanteur vient avec la peur et le désir mêlés de déshabiller sa voix au milieu d'autres. L'instrumentiste, lui, vient avec la peur de déshabiller sa technique devant d'autres, ce qui jusque-là, dans l'histoire du musicien, s'est généralement appelé *examen*. Il faut donc transformer cette première rencontre en autre chose. Dans ce but, je propose à la section (de 3 à 5 musiciens) une partition à la fois très simple à décoder et sans grande difficulté rythmique pour permettre au musicien de se concentrer autant sur la sonorité de l'instrument dans l'ensemble, que sur l'effet général. Ensuite seulement et très progressivement, les difficultés seront élevées aux exigences du répertoire de l'année.

Entre deux séances de sections, il est intéressant de voir deux musiciens se conseiller mutuellement quant à la manière de sortir un son, de réussir un coup d'archet ou une cellule rythmique délicats ou d'attaquer un solo important.

Enfin, ce plurilinguisme des différentes familles d'instruments dans lequel baigne chacun des musiciens, expérience nouvelle pour la plupart, n'est pas le moindre apport de l'ensemble instrumental. Vous dire le trac de tous, lors de la première répétition d'ensemble, face au «*comment ça va sonner tout cela ?*». Vous décrire les quatre battements précédant la première mesure et les regards qu'ils contiennent, plus terribles encore que lors de la première...

Une fois passé le premier choc de la rencontre avec la sonorité d'ensemble, il faut apprendre à trier les difficultés, à poser des repères dans l'orchestration et à évoluer vers une mémorisation de plus en plus naturelle des parties à jouer. Vient ensuite l'aventure des parties libres, en musique de jazz surtout, où certains des musiciens, ceux qui en ont la robustesse, s'enhardissent à improviser quelques chorus. Difficile étape du rôle de l'animateur, que d'amener un jeune musicien à faire confiance à sa technique de base pour être soi-même dans quelques élaborations mélodiques et rythmiques originales. Expérience fondamentale qui viendra colorer toute sa vision et son expression musicale ultérieure; profit bien-sûr pour le reste de l'ensemble qui acquiert avec lui à la fois plus de souplesse et de hardiesse dans ses interprétations.

Si les sections cordes frottées et vents (instruments mélodiques où chacun apporte sa pierre à la construction de l'édifice harmonique) se travaillent de manière assez habituelle, le cas des sections guitares et claviers est plus particulier.

Selon que l'on exécute de la musique classique ou moderne, les guitares seront travaillées en lecture classique ou d'accompagnement. D'où l'intérêt pour les élèves de maîtriser les accords chiffrés, voire certaines notions de lecture de tablatures.

Le même principe est appliqué au travail des claviers où certains morceaux sont transcrits en grilles d'accords chiffrés, au départ desquels les deux claviers apprennent à jouer des accompagnements complémentaires. Le jeu de base sera confié au premier (synthé par exemple) et l'harmonie au second (piano ou orgue).

Lors des dernières répétitions, la mise en place des raccords choeurs et orchestre crée encore une nouvelle dynamique de groupe, forte cette fois de 45 exécutants et qui s'oriente invariablement vers plus de discipline et de prise de conscience de l'importance du moment. A ce point de vue il serait intéressant de comparer les différentes attitudes de l'animateur avec les groupes de tous les gabarits évoqués jusqu'ici (du groupe de deux instruments jusqu'à l'ensemble de 45) pour avoir un bel échantillon de cette palette d'attitudes *prof-animateur* énoncée plus haut. On pourrait en guise de clin d'oeil, imaginer l'animateur face à ses musiciens et dos à son public et théoriser sur des dynamiques de 200, 500 ou mille spectateurs...

Vers une interdisciplinarité fonctionnelle

Le travail d'un chœur ou d'un ensemble instrumental dans un établissement d'enseignement secondaire général rejaillit-il sur l'atmosphère d'une école, sur son esprit ?

Outre le fait de *donner âme* pendant quelques heures par semaine à ceux qui y participent, ces animations donnent-elles également du souffle à l'établissement ?

Cette expérience n'étant en place que depuis deux ans seulement, il est sans doute beaucoup trop tôt pour formuler une évaluation quelque peu rigoureuse. Cependant, certaines collaborations concrètes ont pu déjà être entreprises.

- Apprentissage de chansons en langues étrangères par certains professeurs de langues;
- Collaboration de l'orchestre à la mise sur pied de représentations par l'atelier-théâtre de l'athénée d'une pièce de Bertolt Brecht, *le Cercle de craie Caucasiens*;
- Animation de journées *portes ouvertes* ...

On peut imaginer que les contacts et les complicités avec le reste de l'établissement iront en s'affermissant si l'ouverture et la créativité de ce genre d'expérience sont encouragées. L'animation musicale à l'école peut alors apparaître comme le précieux relais d'une interdisciplinarité fonctionnelle, c.à.d. une occasion donnée aux élèves de mettre en relation leurs acquisitions dans des domaines variés (français, langues, éducation physique, culture générale, éducation artistique, etc.) en vue de les rendre présentes et vivantes, fonctionnelles, à leurs propres yeux.

L'animation musicale dans l'enseignement fondamental

Cette expérience menée dans l'enseignement secondaire m'a encouragé à rencontrer des enseignants de l'école maternelle et primaire et à m'entretenir de ce qu'est ou de ce que pourrait être l'animation musicale dans l'enseignement fondamental.

Il apparaît très vite que le plaisir de vivre la musique que je rencontre chez les adolescents qui participent aux animations se retrouve de manière plus générale encore dans l'enfance. En faisant de la psychologie génétique à rebours, on pourrait voir, chez l'adolescent, le désir de musique comme un approfondissement, moins lisible peut-être, de ce plaisir du son et du rythme que l'on observe à l'état pur chez l'enfant.

D'où l'importance dès la petite enfance de donner âme à ce plaisir et de l'intégrer dans l'ensemble de l'éducation sans en faire une matière à part. La peur de chanter dont j'ai parlé plus haut ne devrait plus exister ou à tout le moins rester exceptionnelle. Or à l'âge de douze ans, elle existe encore chez quatre élèves sur cinq. Les aspects physiologiques et psychologiques du développement de l'enfant posent cependant clairement la période de trois à six ans comme période idéale de libération de la voix avec développement d'un premier contrôle des paramètres Hauteur - Intensité - Durée.

Le lien Corps-Musique apparaît comme un deuxième aspect fondamental. Une foule de comptines véhiculées par la tradition auxquelles s'ajoute le potentiel de la chanson enfantine d'aujourd'hui peuvent être riches en jeux et en exercices variés qui développent ce lien. L'enfant vit la musique de manière très physique et l'éducation se doit d'en tenir compte. Ce lien est le garant du

développement des structures rythmiques dont la cohérence rejaillit dans toute l'éducation. Or dans le domaine du rythme, parmi les élèves de douze ans, trois sur cinq présentent encore bien des lacunes. Et dans un cas sur cinq de réelles disrythmies dont les conséquences apparaissent dans la plupart des matières scolaires et des activités de loisirs.

Mais développer le sens rythmique entre trois et six ans ne consiste pas seulement à frapper dans les mains en chantant une comptine. Ce peut être un point de départ qui permette *d'amener et d'animer les difficultés*, de varier les jeux et les exercices de manière à intérioriser une palette de cellules rythmiques indispensables à toute activité structurée dans le temps (chanson, mais également construction d'une phrase, élaboration d'un raisonnement, premiers calculs, lecture et écriture des mots).

Actuellement, bien des adultes ont encore un sens du rythme hésitant. Et l'on peut craindre qu'une époque où la pratique de la musique réservée à quelques-uns ne laisserait aux autres que la seule consommation passive de celle-ci, n'accentue encore ce phénomène. Il est donc urgent que l'école prenne le relais de ce que l'évolution de notre société tend à laisser pour compte.

C'est un des risques majeurs de l'école, et ceci dès l'âge le plus tendre, d'être vécue comme une série d'activités juxtaposées, sans liens cohérents entre elles, s'il y manque le ciment indispensable que constituent les activités d'éveil et d'expression artistiques. A ce niveau se pose, il est vrai, le problème de la qualification de l'instituteur (trice) à qui l'on demande d'être compétent dans tant de domaines différents. Pour en revenir à la musique, il faut certes que chaque enseignant soit capable de chanter avec ses élèves entre deux activités difficiles, d'imaginer deux ou trois exercices de rythme le jour où l'on parle de métrique dans un poème ou d'intégrer la danse à certaines activités physiques. De ce point de vue, l'école normale a encore du chemin devant elle. Mais la situation étant ce qu'elle est, il serait grand temps de mettre à la disposition des écoles où la musique fait cruellement défaut, des intervenants musicaux dont le rôle serait de remotiver les enseignants et de les relancer dans les activités musicales. Cette intervention pourrait s'effectuer sur une année scolaire, par exemple, et inclurait bien sûr les enseignements maternel et primaire. Des projets porteurs pourraient encadrer ces mesures. Citons à titre d'exemples la création d'une chorale scolaire, la réalisation de spectacles interdisciplinaires, l'ouverture d'ateliers créatifs... les formules et les combinaisons possibles ne manquent pas.

Le problème majeur de l'animation musicale reste de trouver les personnes compétentes, à la fois bons musiciens et bons animateurs.

- Certains diplômés des cours de méthodologie de conservatoires royaux trouvent ou ont trouvé du travail dans l'animation musicale.
- Le Régendat en éducation musicale organisé par le seul I.M.E.P. de Namur voit actuellement sa généralisation et sa reconnaissance officielle négociées par le Conseil de l'Enseignement Supérieur Pédagogique.
- Il existe des formations d'animateurs musicaux organisées par les Jeunesses Musicales, le CEMEA, certains mouvements de jeunesse...
- Certains animateurs *free-lance* enfin, anciens élèves d'académies, de cours privés ou autodidactes interviennent dans des écoles à la demande d'amicales ou d'associations de parents, qui les rétribuent d'ailleurs directement.

On le voit, les filières sont nombreuses et on s'y perd un peu. Dans cette période de forte demande musicale, peut-être faudrait-il clarifier les métiers de l'animation musicale pour leur donner toutes les garanties de compétence et de qualité professionnelles et leur fournir aussi les moyens d'une collaboration efficace avec le corps enseignant.

Musique et Sciences cognitives, un important colloque à Paris

Un plantureux festival ! ou l'état de la recherche sur la connaissance musicale dans les domaines de la psychologie, de la neuropsychologie, du contrôle moteur, du langage, de la lecture, de la technologie et des fondements de la perception.

Du 14 au 18 mars 1988 s'est déroulé au Centre national d'art et de culture *Georges Pompidou*, à Paris, un important symposium international sur le thème *La Musique et les Sciences cognitives*. Une bonne centaine de chercheurs, compositeurs, psychologues, informaticiens, musicologues ont participé en permanence à ces cinq journées, denses et diversifiées. La Communauté française de Belgique a pris une part considérable à leur organisation, grâce à l'Université de Liège et au Centre de recherches et de formation musicales de Wallonie, associés dans le cadre de l'Unité de recherches en psychologie de la musique, fondée par Irène Deliège voilà deux ans. L'Institut de recherches et de coordination Acoustique/Musique (direction : Pierre Boulez), co-organisateur, a conféré à cette initiative le prestige international que s'est acquis cette institution parisienne. L'organisation du symposium a encore reçu le soutien de l'Institut de pédagogie musicale et chorégraphique (établissement public du Parc de la Villette de Paris). La qualité souvent remarquable des intervenants, l'abondance, voire la profusion des communications, la diversité des champs investigués et les effets de contraste que ménageaient des orientations si variées, peu de colloques peuvent en manifester les séductions et l'éclat intellectuels avec autant d'intensité. L'intitulé de ce symposium peut paraître redondant à qui n'est pas familier du sérial scientifique. Musique et *sciences cognitives* : toute science n'a-t-elle pas pour ambition de développer la connaissance, ne se présente-t-elle pas comme une activité de cognition ? L'expression renfermerait ainsi une sorte de pléonasme.

Le lecteur français soucieux de se familiariser avec la pensée de Chomsky (linguiste américain né en 1928), lira avec fruit *Structures syntaxiques* (1969), *Aspects de la théorie syntaxique* (1971), *Essais sur la forme et le sens* (1980). Ces traductions ont été publiées par les Editions du Seuil, Paris.

Elle désigne en fait un courant contemporain qui trouve ses sources les plus vives dans la linguistique structurale et la théorie de l'information, et dans le succès mondial dont la pensée de Noam Chomsky* a bénéficié. Comment procède la connaissance, comment modéliser le savoir, comment établir un programme d'intelligence artificielle, constituent des questions de type cognitif; elles peuvent se poser, on le constate à la lecture de ces trois interrogations, à un haut niveau de généralité abstraite ou répondre à des préoccupations pratiques (fréquemment, un *système expert* est fondé sur un savoir humain particulier, expérimenté, et sa formalisation n'a pas l'ambition de dépasser le niveau empirique auquel l'expert humain se situe le plus souvent pour apporter des décisions de *bon sens* aux problèmes spécifiques dont il est reconnu comme un spécialiste).

Si l'expression *sciences cognitives* souligne donc l'importance des processus mentaux à l'oeuvre dans la connaissance, elle ne doit pas faire croire à l'existence d'une science supérieure à laquelle tout serait subordonné. La précision est importante car la tentation d'établir une hiérarchie entre les activités de l'esprit continue de fasciner secrètement la communauté scientifique : le conflit des facultés se poursuit.

C'est évidemment la psychologie qui a été marquée en profondeur par le courant cognitiviste. Face à la psychanalyse, à la psychopathologie, à la caractérologie, à l'étude des émotions et de l'affectivité, les psychologues cognitivistes s'intéressent à la perception, à la mémoire, à la mise en forme des représentations, au langage... En fait ils ont dominé le colloque non seulement par leur présence majoritaire à ces cinq journées mais surtout par une référence générale qui orientait la plupart des communications.

Prégnance du cognitivisme ! Sa puissance a ainsi aimanté une merveilleuse intervention, déployée dans une perspective historique : s'interrogeant sur l'idée de hauteur de son, en tant qu'élément porteur de forme, Marie-Elisabeth Duchez a développé, de la Grèce antique à nos jours, une vue rapide et dense sur cette notion essentielle à la structure de la musique occidentale. La prééminence perceptuelle du binôme grave-aigu, sa prise de conscience progressive, notamment grâce à la spatialisation représentative (bas-haut), l'objectivation par le nombre que lui a conférée la révolution de la notation mesurée, ont mis en lumière une sorte de raison travaillant l'histoire : comment se constitue un élément porteur de forme, comment dirige-t-il *infailliblement* l'action musicale ?

Ce n'est pas la moindre caractéristique des ambitions cognitives que de rationaliser les objets qu'elles convoitent. Ainsi Marie-Elisabeth Duchez a-t-elle irrésistiblement évoqué le problème du sens de l'Histoire. De même, d'antiques débats, plus ou moins habillés de neuf, ont-ils réapparu : l'inné et l'acquis ont joué, lors de ce colloque, leurs vieilles scènes de comédie, la question des universaux (ainsi, la division du continuum sonore par l'octave, voire par l'échelle tonale) a immédiatement suscité le reproche d'ethnocentrisme, etc. Les colloques échappent rarement à l'académisme de la controverse, dû notamment à la fatigue dont les chercheurs, comme tout travailleur, sont victimes (quel réconfort de parcourir les lieux communs...). L'essentiel n'est évidemment pas là. Si les relations entre le langage et la musique sont questionnées depuis longtemps,

Lerdahl F. & Jackendorff R., A Generative Theory of Tonal Music, MIT, 1983.

cette problématique a pris, avec le succès de la linguistique structurale, une dimension originale, qui retient aujourd'hui la meilleure attention des cognitivistes. La première journée du colloque a ainsi été centrée sur la notion de langage musical. Eric F. Clarke, qui l'inaugurait, s'est interrogé sur la pertinence de l'utilisation, dans le domaine musical, du concept de langage : le sens du mot varie largement, selon les auteurs, dont les motivations sont, en outre, largement divergentes (transfert de méthodes, souvent univoque : de la linguistique à la musique; recherche d'une origine commune; intégration dans une théorie plus large, telle la communication; notre culture et notre corpus de connaissances sont devenus langagiers). C'est surtout au travers du célèbre ouvrage de Fred Lerdahl et Ray Jackendorff, *A Generative Theory of Tonal Music** qui en quelques années a pris valeur de référence obligée dans le monde scientifique, qu'Eric F. Clarke a présenté quelques idées fortes : la distinction entre syntaxe et sémantique est inadéquate à la musique, elle méconnaît notamment les intentions rhétorique et communicationnelle; les règles et les principes acquis en vue d'un comportement musical approprié ne constituent pas nécessairement une grammaire (quoi qu'en dise Chomsky); enfin la comparaison entre la musique et le langage, réductrice, mutilé le vaste réseau sémiotique dont fait partie la musique et celle-ci, puisqu'elle n'est également redevable que de ses propres principes, trouve ainsi tant son autonomie que ses multiples ancrages et visées. Paradoxe d'un système cohérent et submergé de sens !

Fodor J., The Modularity of Mind, MIT, 1983.

La musique est-elle spéciale ? Sous cet intitulé faussement naïf, Isabelle Peretz et José Morais (deux chercheurs formés par Paul Bertelson, à l'Université Libre de Bruxelles) ont présenté une communication très érudite (la bibliographie recense 90 études) qui repose sur la notion de *module*, telle que la propose Fodor*. La perception de la musique mettrait en oeuvre deux modules, l'un pour l'aspect rythmique, l'autre pour la dimension mélodique. Dans cette perspective, et sur base de données empiriques, l'encodage de l'information de la hauteur en termes d'échelles tonales est présenté comme un *candidat sérieux à la modularité*. Pour parler clair, l'échelle tonale serait innée.

Cette conclusion a bien entendu soulevé autant de questions que de protestations. Celles-ci ont donné à Isabelle Peretz l'occasion de signaler que dans son travail, le terme *tonal* englobait aussi l'ensemble des systèmes modaux. Cette précision est importante pour apprécier le champ d'application, dans le temps et l'espace, qu'offre la théorie de Fodor.

Si les deux premiers conférenciers avaient choisi des sujets panoramiques, propices aux développements encyclopédiques, l'étude qu'ont signée Mario Baroni, Rosanna Dalmonte et Carlo Jacobini, faisait figure de travail d'aiguille. Les *relations entre musique et poésie dans les arias de Giovanni Legrenzi* ont été analysées avec un soin infini, qui a abouti à l'énoncé de 28 règles génératives, concernant soit la forme générale des arias de l'opus 12 de Legrenzi (1625 ? - 1690), soit la structure interne des phrases. Fait remarquable, un logiciel, formulé en langage Basic pour un ordinateur Apple 2, est en cours de réalisation. Il doit permettre la production automatique d'arias conformes aux règles dégagées par l'analyse. A long terme, les chercheurs visent l'édification d'une théorie de la mélodie européenne. En attendant, une certitude découle de cette modélisation de Legrenzi, à savoir que la forme musicale de ces compositions est déterminée par la forme du poème : le langage, au sens propre du mot, est donc premier dans ce cas.

Ebcioğlu K., An Expert System for Harmonization of Chorales in the Style of J.S. Bach, Ph. D. thesis, Dept. of Computer Science, S.U.N.Y. at Buffalo, 1986.

Riotte A. et Menage M., Analyse musicale et systèmes formels : un modèle informatique de la première pièce pour quatuor à cordes de Strawinsky, in *Analyse musicale*, Paris, n° 10 janvier 1988, pp. 51 à 67.

De prime abord, la recherche de Baroni, Dalmonte et Jacobini, peut évoquer les travaux anecdotiques de musicologie qui se spécialisent dans l'étude des *petits maîtres* (ceux du XVIIIème siècle recueillent leurs préférences car les compositeurs à perruque sont apparemment faciles à comprendre). Il faut toutefois souligner la grande rigueur méthodologique qui a abouti à la formulation des règles. En outre la modélisation opérée en vue de la génération automatique constitue un des secteurs les plus avancés de la recherche musicale contemporaine. Récemment Kemal Ebcioğlu a proposé de remarquables essais de synthèse dans le style de Jean-Sébastien Bach* et André Riotte a réalisé avec Marcel Ménage un modèle informatique d'une pièce de Strawinsky*. Si la réalisation au second degré d'un artefact constitue une prouesse digne d'admiration, c'est l'aspect de procédure et de vérification d'hypothèse qui, au point de vue scientifique, suscite l'intérêt le plus vif. La multiplication des travaux de cette espèce ira sans doute de pair avec l'édification d'une théorie générale des modèles utilisés. On reviendra plus loin sur les différentes approches de modélisation, auxquelles le symposium a consacré une journée entière.

Une intervention de Bernard Vecchione sur *la musique comme forme spécifique de connaissance* a pris appui sur quelques idées de Meyerson et de Francastel. L'emprise des schémas linguistiques sur la musique est excessive. Celle-ci est une forme de pensée non verbale. La mesure du temps au moyen de proportions numériques, telle que l'ont pratiquée les musiciens occidentaux à partir du XIIIème siècle, porte le témoignage non verbalisé d'une conception du *temps homogène* et ce, bien avant l'espace-temps newtonien.

Nattiez J.-J., Fondements d'une sémiologie de la musique, Paris, U.G.E., 10-18, 1975.

Jean-Jacques Nattiez devait rapprocher l'objectif. Il avait fait choix d'une pièce de Debussy, *la Cathédrale engloutie*, pour proposer *l'analyse du niveau neutre et la reconstruction des stratégies compositionnelles et perceptives*. On sait que, dans un ouvrage qui connut un vif succès de librairie* Nattiez, développe un modèle tripartite imaginé par Jean Molino : l'analyse d'une oeuvre se mène du point de vue de sa fabrication (niveau *poétique*), du point de vue de sa perception (niveau *esthésique*), ou d'un point de vue intermédiaire (niveau *neutre*) qui peut être celui de la configuration et de la structure du texte (la partition). Il considère aujourd'hui que ce schéma, pour être utilisé empiriquement, implique six points de vue différents :

- 1) le niveau neutre ;
- 2) l'analyse poétique inductive, qui énonce des hypothèses sur la façon dont le compositeur a conçu sa pièce;

- 3) l'analyse poétique externe, qui rassemble les informations extérieures à l'oeuvre sur le processus créateur;
- 4) l'analyse esthétique inductive : elle propose des hypothèses sur la façon dont l'oeuvre est perçue;
- 5) l'analyse esthétique externe, résultat d'une enquête sur la perception effective des auditeurs;
- 6) à ce stade, la question de la réalité ou de l'irréalité de la communication musicale est enfin recevable.

Des activités précises de la musicologie (entendue largement) peuvent être assignées à chacune de ces phases. Ainsi :

- 1) l'analyse paradigmatique élaborée par Nicolas Ruwet;
- 2) pour *la Cathédrale engloutie*, une analyse du musicologue post-schenkerien Rudolph Reti;
- 3) les innombrables contributions de la musicologie historique;
- 4) les travaux de Léonard Meyer, Eugène Narmour, Fred Lerdahl;
- 5) les travaux de Burton Rosner et d'Irène Deliège;
- 6) seule la question ultime - y a-t-il eu communication ? - semble négligée par les chercheurs, alors qu'elle revêt une importance première... Après avoir mis cette proposition à l'épreuve de la pièce de Debussy, Jean-Jacques Nattiez, conscient de sa visée holistique, a plaidé pour *l'œcuménisme des démarches* afin de remédier à l'éclatement que la spécialisation des chercheurs provoque au sein de la connaissance.

Célestin Deliège a parlé de *la forme comme expérience vécue*. Sa perspective était doublement historique. Le terme histoire peut en effet être pris dans le sens de *narration* et de *récit ordonné des faits sociaux dignes de mémoire* (l'Histoire sainte combine miraculeusement les deux acceptions). Après avoir comparé la fugue baroque et la sonate classique, sous l'angle de leurs conditionnements externe et interne, et référé à la première à Leibniz, la seconde à Descartes, Deliège suit le devenir de la classique distinction entre forme et fond : alors que le marxisme privilégie le fond, un structuraliste comme Levi-Strauss, un musicien comme Boulez soutiennent que forme et contenu sont indiscernables l'un de l'autre. Cette dernière position a triomphé au XXème siècle, au cours duquel les conditionnements externes se sont d'ailleurs considérablement amenés. Ce processus est à mettre en relation avec l'effacement de la notion de directionnalité et l'émergence de la *Momentform* (*Momente* de Stockhausen, *Eclat* de Boulez). Celle-ci nie l'aspect narratif de la pièce musicale et mise sur le matériau, événementiel, présent par et pour lui-même : la musique n'est plus faite pour nous raconter des histoires.

Or Carl Dalhaus avait remarqué, dès 1965, que *«des concepts ponctualistes ou statistiques (...) ne disent rien sur la forme»* et que *«le problème de la forme (...) qu'apparemment ils ont résolu, n'a même pas été posé»*. Mais l'époque vivait encore dans la joie de l'émancipation et l'engouement de la recherche pour prêter attention à cette leçon de musique. Luciano Berio ne s'en était pourtant pas dépris - ses titres d'opus en sont un excellent indice : *Chemins, Sequenza, ...* - et maintenant, un Dusapin, un Bonnet se soucient de restaurer la discursivité formelle, préoccupation partagée aujourd'hui par Boulez (*Répons*). Toutefois retrouver la narrativité implique une grammaire musicale. S'il ne peut plus être question d'un corpus de règles préétablies et opposables à tous, le problème de la forme présente une urgence grandissante car les avant-gardes ont trop souvent fonctionné à la manière d'entreprises de démolition anesthésiques, laissant le champ libre à la sous qualité.

On le constate, la manière de questionner *la notion de langage musical*, thème de la première journée du symposium, n'avait rien de monotone... et David Osmond Smith, à qui revenait, en fin d'après-midi, la tâche ingrate de synthétiser les diverses interventions, en a souligné la variété et s'est davantage attaché à confronter quelques idées saillantes lancées par les orateurs. Sa conclusion véhiculait pourtant une nostalgie constante, exprimée par trois vers de Rilke : la Beauté. Elle n'est rien que le début de la Terreur, nous sommes à peine capables de la supporter et nous l'adorons parce que, dans sa sérénité, elle dédaigne de nous détruire (*Élégies du Duino*). La position prépondérante qu'occupent les procédures grammaticales, depuis plus de deux siècles (Rousseau !) méconnaît gravement l'importance du moment esthétique vécu, dont l'expérience existentielle récuse la notion de discours.

Les *moments privilégiés* du mélomane (que telle modulation, telle inflexion vocale peuvent enchanter à jamais) peuvent être parfois désignés par les cognitivistes comme des *éléments porteurs de forme*, thème des travaux du mardi 15 mars. On a déjà signalé l'éblouissante démonstration de Marie-Elisabeth Duchez, dont *l'approche historique et épistémologique de la notion de hauteur de son*, s'est imposée avec une puissance qui forçait l'admiration. Mais c'est Stephen Mc Adams, premier responsable de ce symposium en sa qualité d'attaché à l'Institut de recherche et de coordination Acoustique/Musique, qui a ouvert la séance en traitant des *contraintes psychologiques sur la forme musicale*. Les conditions a priori nécessaires à la compréhension des possibilités et des limites de l'appréhension et de l'appréciation de la forme musicale en termes de processus psychologiques, ont été passées en revue, de façon parfois tautologique, alors qu'*il reste encore tellement à faire !* Mais l'épistémologie est un art dont la haute distinction empêche parfois celui qui s'y adonne, d'explorer effectivement les paysages qu'il nomme depuis son belvédère.

A l'occasion de son plaidoyer en faveur d'une approche globale des différentes démarches musicologiques, Jean-Jacques Nattiez avait présenté en exemple les travaux d'Irène Deliège, consacrés à la perception *d'oeuvres entières* et non d'objets de laboratoire si bien réduits pour le seul usage de l'analyse expérimentale qu'ils en perdent tout rapport avec ce que le sens commun appelle musique. A partir de la *Sequenza* pour alto solo, de Berio, et d'*Eclat*, de Boulez, Irène Deliège a mis en évidence, grâce aux résultats de nombreux tests, la notion d'*extraction d'indices*, activité centrale du sujet percevant : elle s'accomplit à mesure que s'effectuent les segmentations qui lui permettent d'opérer des groupements d'éléments dans le flux sonore;

elle permet également l'étiquetage de ces ensembles, indispensable à leur mise en mémoire. L'esprit humain peut alors comparer les groupes ainsi délimités, évaluer leur degré de similarité ou de contraste, et se représenter les grandes articulations de l'oeuvre. Ainsi s'accomplit le processus de *reconnaissance de formes musicales à l'audition*, pour reprendre l'intitulé de cette communication.

Les travaux d'Irène Deliège doivent beaucoup à la théorie générative de Lerdahl, qu'ils confrontent à la réalité musicale. L'expérience présentée à Paris offre en outre l'intérêt d'inscrire deux oeuvres importantes de la musique du XX^{ème} siècle au centre du débat : trop souvent les psychologues se bornent à la musique tonale. Enfin, comme l'a observé Hugues Dufourt, si cette procédure de reconnaissance de la forme était inversée, on devrait en principe voir surgir les mécanismes différenciateurs et synthétiques de la composition. Le terrain expérimental choisi par Irène Deliège peut ainsi se révéler d'une fécondité inattendue. Les nombreuses références qu'au long des journées suivantes d'autres intervenants ont faites à cette communication, laissent penser qu'elle se situe à un lieu de convergence entre de multiples approches.

Des musiciens travaillant au sein de l'Institut de recherche et de coordination Acoustique/Musique, David Wessel, Kaija Saariaho, Jean-Baptiste Barrière, Marco Stroppa, ont fait part de leur expérience personnelle des éléments porteurs de forme. Elle s'est difficilement exprimée en termes objectifs (on s'en est encore aperçu le lendemain lors de la communication de François Bayle et de Jean Petitot). C'est d'ailleurs dans la subjectivité la plus affirmée que Marco Stroppa a laissé libre cours à ses *Organismes d'Information Musicale*, et comparé la composition au processus de croissance des tumeurs, à l'action des enzymes, tout en soulignant combien la résonance fantasmagique de ces analogies morbides constituait une source d'inspiration personnelle. On peut se demander, à la limite d'un tel discours, s'il ne conviendrait pas d'écrire, à la gloire de la pataphysique, un petit traité de sociobiologie musicale... André Riotte devait heureusement, deux jours plus tard, tenir des propos positifs sur l'usage que les musiciens peuvent faire de la métaphore.

En attendant et en guise de conclusion de cette séance, Hugues Dufourt devait mettre le doigt sur le malaise qui s'était peu à peu créé : musiciens et scientifiques ont des préoccupations trop divergentes pour vraiment s'écouter les uns les autres. Aujourd'hui les premiers font l'inventaire des possibles, tandis que les seconds recensent ce qui est viable. Toutefois, en raison de leurs positions fréquemment anhistoriques, les scientifiques négligent à leurs dépens la notion de développement des facultés humaines; un rappel de la pensée de Jean Piaget ne serait pas inutile. La mission ainsi assignée par Dufourt aux scientifiques (inventorier ce qui est viable) a suscité la dénégation de Marc Richelle, doyen de la faculté de psychologie de l'université de Liège : le psychologue n'a rien à prescrire au musicien; son rôle n'est pas d'extraire une sorte de roc biologique universel sur lequel les artistes pourraient construire solidement.

L'écoute et la compréhension ont occupé deux journées du symposium. On retiendra surtout la communication très attendue de Fred Lerdahl sur *la structure de prolongation dans l'atonalité*. Trois pièces extraites des opus 11 et 19 d'Arnold Schönberg ont illustré une nouvelle théorie de la perception de la musique atonale, édifiée à partir de quelques notions construites dans l'ouvrage déjà cité *A Generative Theory of Tonal Music*. Après une critique des théories déjà formulées sur le sujet (celle des ensembles fondée sur les hauteurs, de Perle, Forte ou Rahn; les avatars de la théorie schenkerienne proposés par Salzer, Travis, Larson), Lerdahl pose que l'absence de conditions de stabilité de ces pièces atonales confère une importance cognitive d'autant plus grande à la saillance relative des événements, à partir de quoi l'auditeur organise sa perception des surfaces atonales.

Le point crucial de cette thèse réside dans la décision d'assimiler la saillance contextuelle en musique atonale à la stabilité en musique tonale. En outre, ce critère de perception n'est pas favorable à l'élaboration de principes logiques et psychologiquement adéquats, de sorte qu'on ne peut voir en la musique atonale un modèle de grammaticalité. On comprend que Schönberg ait éprouvé le besoin d'élaborer une méthode de composition, le sérialisme.

Lerdahl a terminé son intervention par quelques vues pénétrantes sur le dodécaphonisme, sur Bartok, sur Boulez (dont l'organisation sérielle *«est tellement cachée qu'elle perd tout sens pour l'auditeur, et la compensation se fait grâce aux pédales et proliférations à caractère extraordinairement prolongationnel»*), sur le caractère associationnel de l'espace atonal, *«qui ressemble davantage à une mêlée générale»*, sur la similarité entre la basse chiffrée et la théorie des ensembles de hauteurs, sur le lien que cette théorie peut établir entre la composition et la psychologie de la musique... La facilité avec laquelle Lerdahl manie ces diverses notions et références, la logique paradoxale qui préside à ces rapprochements, l'intensité de la discussion qu'il maintient avec lui-même, sont la marque d'un esprit puissant. La dialectique de ce chercheur déconcerte et ravit. Son intervention demeure le *grand moment* du symposium.

La journée avait été introduite par Carol L. Krumhansl qui, soucieuse de clarté conceptuelle, a multiplié définitions, schémas, petits rappels historiques, afin de cerner au mieux les *problèmes inhérents aux approches théoriques et expérimentales de la recherche sur l'écoute et la compréhension*. Combattante de la modernité, Helga de la Motte, qui lui succédait, a surtout laissé le souvenir d'un réquisitoire incisif : nombreux sont les Anglo-saxons qui croient se référer à Schenker, alors qu'ils adhèrent plutôt à Salzer et Forte, ses propagateurs, puisqu'il n'existe pas de bonne traduction des écrits du théoricien viennois; qui connaît vraiment les travaux de Carl Stumpf (*Tonpsychologie*, Leipzig, 1883-1890) et le fruit de sa collaboration avec Hugo Riemann ? D'où vient l'attachement que les auteurs portent plus ou moins discrètement aux prétendus universaux, spécialement quand ils font profession de les nier ? La musique contemporaine démontre heureusement leur inanité et rappelle sans cesse que l'esprit humain est sans limite. Oscar Marin et Robert J. Zatorre ont centré leurs exposés sur les mécanismes cérébraux et leurs aspects cliniques, neurologiques, pathologiques ou chirurgicaux. Les différentes façons dont le

traitement de la musique peut être ainsi affecté, sont riches d'instructions pour la psychologie cognitive. Très spécialisée également a été la communication d'Eugène Narmour, qui a longuement disséqué de petits échantillons de musique afin de proposer, dans une perspective gestaltiste, le «code génétique» de la mélodie : les structures cognitives générées par le modèle «implication-réalisation». L'intervenant, on le sait, ne manque pas d'ambition : voilà une dizaine d'années il se projetait au-delà du schenkerianisme. Cette fois il s'agissait de construire un modèle neutre applicable à n'importe quelle musique, destiné à mettre en évidence la stratégie de production utilisée par tout compositeur.

L'écoute et la compréhension ont été approchées par la modélisation au cours de la journée suivante. Après des considérations générales, Richard D. Ashley a présenté un modèle intégré de l'écoute et de l'apprentissage musical : écrit en Common-Lisp et en KSM, un programme permet la simulation par ordinateur d'un apprentissage mélodique; celui-ci s'effectue par écoutes répétées. Comme le modèle cognitif de la perception des structures de groupement musical proposé par Michael J. Baker, il évoque l'utilisation d'une partition et emploie des procédés de réduction de phrases inspirées de la théorie générative de Lerdahl et Jackendorff. Les indices de groupement, extraits par Irène Deliège, sont également recherchés dans le cadre de l'analyse de groupement automatisé, que Baker a réalisé en Common-Lisp sur une station d'intelligence artificielle. Alan A. Marsden se soucie de l'apprentissage de l'écoute par la découverte, et non par une analyse tributaire d'une grammaire. Celle-ci est incapable de rendre compte de la souplesse de la structuration musicale, de la variété stylistique. Un large recours aux stratégies heuristiques et pragmatiques permet alors de modéliser, par exemple, l'acquisition des compétences d'écoute par les enfants ou la familiarisation à des styles nouveaux ou encore l'écoute d'une pièce en tant que processus d'apprentissage d'un système de règles. Mais dans ce dernier cas, Marsden est obligé de réintégrer la notion de grammaire, dont il avait d'abord dénoncé l'inconvenance. Jamshed J. Bharucha et Katherine L. Olney se sont interrogés sur les modèles de réseaux neuronaux connexionnistes. Ils sont susceptibles de rencontrer simultanément diverses contraintes, de compléter des patterns fragmentés, de bénéficier d'un apprentissage en s'exposant passivement aux régularités structurales d'une culture musicale. Cette dernière propriété justifie l'intitulé de cette communication, *cognition tonale et intelligence artificielle : études d'induction et modélisation connexionniste*, qui affirme, en conclusion, «au moins pour la musique, l'apprentissage progressif des capacités des réseaux neuronaux surpasse de loin n'importe quel dispositif connu pour l'acquisition de règles par l'exposition passive».

La simulation de la dynamique adaptative dans l'écoute musicale a fait l'objet d'une ambitieuse conceptualisation, que l'on doit à Marc Leman, de l'université de Gand. La dynamique adaptative est ce processus par lequel notre esprit attend, ajuste, anticipe sans cesse lorsque de la musique lui est donnée à entendre. La modélisation de cette faculté implique l'établissement de réseaux susceptibles d'adaptation, hiérarchiquement disposés. Leur formalisation se base sur une théorie de la mémoire à long terme. Les concepts d'attention et de mémoire à court terme sont en outre destinés à s'intégrer dans ce vaste modèle, dont on attend avec intérêt l'achèvement et l'implémentation.

Concluant cette journée, André Riotte a voulu aller à la rencontre des musiciens qui, à la consternation des scientifiques, s'étaient volontiers exprimés par métaphore - ce qu'est au fond une modélisation. L'éventail des modèles informatiques s'ouvre chaque jour davantage et ce déploiement devrait déclencher des «métaphores nouvelles, actives à d'autres niveaux». Et de rappeler les expressions évocatrices proposées par quelques scientifiques avancés et bouleversants, ainsi la *théorie des catastrophes*, de René Thom, ou les *attracteurs étrangers*, chers aux physiciens qui étudient la turbulence dans les fluides.

Au cours de son ultime journée, le colloque s'est enfin tourné vers l'interprétation musicale, dont la problématique ne s'est pas toujours élevée au meilleur niveau. Pour étudier la *cognition et l'affect dans l'exécution musicale*, L. Henry Shaffer suppose un robot humanoïde capable de jouer une valse de Chopin. Sa construction implique des problèmes allant de la mécanique du mouvement à la représentation cognitive, et dont la solution rend explicites les connaissances inconscientes enfouies dans le système nerveux. Mais l'émotion ? On ne peut la saisir comme une information parmi d'autres et, en outre, comment traiter les notions de contexte social et de tradition dans l'interprétation ?

Le thème de la première journée (la relation entre la musique et le langage) est revenu en force dans l'étude de Rolf Carlsson, Anders Friberg, Lars Frydén, Björn Granström et Johan Sundberg, qui ont souligné les *parallélismes et les contrastes* caractérisant l'exécution de la parole et de la musique. Deux logiciels sont comparés : l'un est établi pour un texte à convertir en paroles, l'autre pour des notes à convertir en sons. Des similitudes apparaissent (ainsi le ralentissement de fin de phrase) car parole et musique sont deux modes d'une communication humaine formalisée via des signaux acoustiques qui impliquent les mêmes systèmes perceptif et cognitif.

Neil Todd a centré sa communication sur l'exécution et la perception du rubato. Ces activités ont fait l'objet d'une simulation, implémentée en Lisp. Celle-ci a montré combien le rubato constitue une source d'information importante pour l'auditeur, l'analyste et l'interprète.

La modélisation de la compréhension des expressions en notes (*partition, vision, action*) a permis à Kari Kurkela de développer la question de la compétence de la notation, mise en lumière dans le cadre d'une sémantique théorique et d'un modèle de la notation. Cette fois encore, une modélisation, écrite en Prolog, a été réalisée afin de tester la correspondance entre la structure syntaxique de la note et sa valeur sémantique.

Interpréter la musique électroacoustique a constitué le propos de trois chercheurs de l'Institut de recherche et de coordination Acoustique/Musique. Thierry Lancino, Philippe Manoury, Miller Puckette ont essentiellement commenté les possibilités et les difficultés que présente l'utilisation d'un environnement de programmes permettant à un ordinateur de suivre un discours instrumental

et de réagir en fonction de celui-ci.

En dépit de sa longueur, la présente recension des communications présentées lors de ce symposium ne suffit pas encore à donner une idée complète de son ampleur. Des ateliers, menés par David Wessel et David Bristow (*les nouvelles méthodes de synthèses et de contrôle sonores disponibles sur des petits systèmes*), de Carol L. Krumhansl et Stephen Mc Adams (*méthodes expérimentales, analyse de données et modélisation dans la psychologie de la musique*), de Marco Stroppa et Philippe Manoury (*la recherche musicale et les problèmes compositionnels de la musique contemporaine*) occupaient les soirées de ce colloque, tandis que chaque après-midi débute par une séance de *posters* divers, qui ont mobilisé une bonne vingtaine de scientifiques. Cette profusion de communications et d'interventions, qui transformait peu à peu le colloque en plantureux festival et ses participants en forçats de la science, a peut-être nui à une compréhension profonde et partagée des travaux exposés au cours de cette semaine. On a déjà noté la séparation d'intérêts qui distingue musiciens et psychologues. Son constat a fait l'objet de nombreux commentaires au cours de la discussion de clôture. Des remèdes ont été suggérés. On demeurerait en définitive dans le cercle du cognitivisme, dont la théorie de la communication constitue une des bases, cette fois fort éprouvée... Peut-être une sociologie serait-elle à même d'éclairer et d'améliorer le fonctionnement de la prochaine entreprise du genre, ainsi que devait le faire observer Célestin Deliège.

Pour qui souhaite en savoir plus long, on signalera enfin que les actes du colloque seront publiés sans retard, en anglais et en français. Pour ce qui concerne notre langue, c'est chez Pierre Mardaga (Liège, Bruxelles) que paraîtra cette importante contribution à la science de la musique.

Sympho-nids et le cours d'ensemble instrumental

L'I.P.M. vient au secours des professeurs d'ensemble instrumental.

L'Institut de Pédagogie Musicale de Paris, dirigé par Claude-Henry Joubert a publié, en octobre 1986, un *catalogue d'oeuvres à vocation pédagogique pour ensembles et orchestres* - intitulé *Sympho-Nids*. Une initiative qui réjouira les professeurs d'ensemble instrumental en quête désespérée de répertoire pour leurs élèves !

Le catalogue est clair et bien structuré, et si, de l'avis même des responsables, il comporte certaines lacunes, il offre cependant un éventail très large de compositions et transcriptions pour orchestre *de jeunes* ou ensemble instrumental. En sont exclus provisoirement les oeuvres traditionnelles pour orchestres d'amateurs, le répertoire des harmonies et fanfares, la musique de chambre (celle qui est pratiquée par des groupes inférieurs à dix musiciens, définition évidemment arbitraire) ainsi que les pièces vocales et chorales du Moyen-Age et de la Renaissance, faciles à adapter pour des orchestres débutants. Par contre, les oeuvres *voix et orchestre* ou les opéras *par* ou *pour* enfants, ainsi que quelques titres de morceaux d'*éveil musical* et les ensembles de percussions sont repris dans le catalogue. Ce dernier comporte une introduction qualifiée d'*Éléments de réflexion pour une Pédagogie de la Musique d'Ensemble* - fondée sur une enquête entreprise dans une quinzaine d'établissements musicaux français (arbitrairement choisis), et qui nous permet de conclure que la France est bien en avance sur nous quant à l'intérêt suscité - à tous les niveaux - par les cours d'orchestre et d'ensemble instrumental. Non seulement le cours *existe* semble-t-il dans toutes les Ecoles de Musique ou Conservatoires Régionaux (ce qui n'est *absolument pas* le cas en Belgique) mais encore, il est suivi assidûment par les élèves, fait l'objet de rencontres, de voyages, d'animations, de concerts *décentralisés*, etc. Il semble donc que l'on commence à comprendre en France ce que tous les autres pays (sauf la Belgique) ont compris depuis bien longtemps, à savoir que le rôle de la musique d'ensemble en tant qu'outil pédagogique est à ce point essentiel que *tout l'enseignement* devrait se bâtir en fonction, par rapport à, en direction de celle-ci, dès les premières années d'instrument !

Quand, chez nous, un enfant (ou un adulte) débutant, après avoir essayé deux heures de solfège ou davantage par semaine pendant un an (parfois moins, mais hélas ! souvent plus), après avoir moi si des mois, des années parfois, sur une liste d'attente, se voit offrir la possibilité de recevoir 20 minutes ou une demi-heure de cours d'instrument, c'est souvent en *solitaire* qu'il poursuivra cet apprentissage ingrat, se livrant seul aux couinements, aux gratouillis et aux couacs du début pour évoluer peu à peu (s'il n'abandonne pas), d'examen en examen, de *lauréat avec fruit et distinction médaillé du gouvernement avec palmes et tralala*, vers l'image satisfaisante qui lui aura inculquée son professeur - celle d'un bon instrumentiste qui aura joué beaucoup d'études, quelques morceaux avec piano (en fin d'année), principalement des concertos dans les classes avancées (car qui ne rêve pas de devenir soliste) - mais surtout n'aura jamais partagé sa joie de jouer d'un instrument, n'aura jamais appris à écouter les autres et en restera au plaisir narcissique de jouer seul face à son miroir en rêvant à la gloire inaccessible des grandes vedettes...

Je suis cynique, je le sais, mais je ne crois pas être loin de la réalité. Beaucoup d'élèves en Belgique ignorent même jusqu'à l'existence du cours d'ensemble instrumental (s'il est organisé) - et ceux à qui on fait appel s'y rendent de mauvais gré ou pas du tout, estimant qu'ils ont trop à faire *en dehors* et que d'ailleurs le solfège leur prend beaucoup de temps. C'est vrai, à côté de la musique, il y a les sports, la danse, la TV, l'école, ... les *activités* ... Mais *pourquoi* l'élève accepte-t-il, désire-t-il à la limite jouer *seul* ?

Il est clair que l'environnement joue un rôle - l'environnement familial, *le plus souvent inculte musicalement*, qui voit en l'académie de musique une *activité* parmi d'autres - mais surtout celui de l'académie elle-même où les directeurs prennent rarement leurs responsabilités face à la musique d'ensemble. J'ai la chance de travailler dans des écoles de musique où le cours est organisé et où les directeurs *collaborent* chacun à leur façon. Mais ils sont prisonniers d'un système où le solfège reste tout puissant et sert entre autres de prétexte aux élèves pour refuser le cours d'ensemble instrumental. Pourtant, l'*ensemble* permet notamment de pratiquer le solfège instrumental. Une autre résistance se situe au niveau des professeurs d'instruments à cordes, en particulier, qui sont souvent possessifs; ils craignent de voir leurs élèves prendre ce qu'ils considèrent comme de mauvaises habitudes ou consacrer trop de temps aux partitions d'ensemble instrumental. Rares - très rares - sont les professeurs qui acceptent de travailler - ou même de s'intéresser - avec leurs élèves aux partitions des cours d'ensemble. La collaboration est fréquemment inexistante entre professeurs alors même qu'elle serait motivante et synergique pour le travail général de l'élève. Quant aux pianistes, clavecinistes, organistes, harpistes et guitaristes, ils sont tout bonnement enterrés *faute de crédits d'heures*.

Il est vrai qu'un quatre-mains ou un duo de guitares est moins *rentable* en heure/élève qu'un ensemble instrumental complet... Dommage ! De toute façon, un directeur qui imposerait à ses professeurs l'envoi de *tous* les élèves au cours d'ensemble - et qui par la même occasion s'arrangerait

(mais comment ?) pour augmenter les heures d'ensemble instrumental (souvent réduites à *deux heures* pour une population variant entre 500 et 1 500 élèves !) - se heurterait à l'inertie générale - à la mentalité égocentrique du professeur et de l'élève moyen. Pourtant, lorsque le cours d'ensemble se déroule dans de bonnes conditions, dans des locaux convenables (et non parmi les bancs d'une classe) avec des objectifs intéressants (concerts, animations...), les élèves participants sont enthousiastes et réguliers.

C'est donc la *mentalité* qu'il faut essayer de modifier au niveau de l'académie de musique et de ceux qui la fréquentent. Il semble qu'en France, où cependant le matraquage du solfège, lui aussi, a fait et continue de faire des ravages, la *mentalité* ait changé. Il semble aussi que la politique culturelle générale, les expériences pédagogiques, les programmes aient beaucoup évolué. Le catalogue de l'I.P.M. vient bien à point dans cette conjoncture favorable. L'I.P.M. lui-même joue un rôle dans le développement de la pratique musicale d'ensemble en France. Il serait souhaitable que la Belgique *emboîte le pas* et révise sa conception de l'enseignement artistique qui consacre par trop la réussite personnelle, l'éducation cloisonnée qui s'exerce au détriment des formations collectives et des échanges pluri-disciplinaires.

Dans ce contexte assez isolé, face à des ensembles très hétéroclites - souvent dépourvus de cordes - le professeur d'ensemble instrumental belge peut-il trouver un répertoire adapté à ses exigences ? *Sympho-nids*, le catalogue de l'I.P.M. offre une réponse partielle à ce problème, puisque sa classification permet de découvrir des oeuvres à instrumentation variable ou *au choix*. Hélas, les magasins de partitions en Belgique sont rarement bien fournis, les délais de livraison interminables, et les prix frisent le scandale ! Il reste au professeur trois solutions : investir son propre salaire dans les partitions, demander aux *Amis de l'Académie* d'investir, ou passer des nuits à réaliser des transcriptions...

Présentation du catalogue

Le catalogue de l'I.P.M. offre deux classements différents :

- alphabétique, par nom du compositeur;
- par type de formations instrumentales.

La distinction est faite entre les orchestres complets, avec des précisions quant à la composition de ceux-ci, les orchestres à nomenclature non précisée, les ensembles à cordes (avec mention du troisième violon à la place de l'alto, lorsqu'il existe), les ensembles de bois et de cordes, les ensembles à instrumentation variable avec différents *à défaut*, les ensembles divers, les ensembles à instrumentation *au choix*, les formations mixtes (voix, chœurs et instruments), les formations de classes d'éveil, les opéras (formations diverses, mixtes, généralement avec comédiens), les oeuvres pour solistes accompagnés d'une formation orchestrale et les ensembles de percussions. De nombreuses oeuvres contemporaines (hongroises, notamment) composées spécialement pour orchestres d'élèves, sont citées.

Les éditeurs sont toujours indiqués mais les références spécifiques (numéros de catalogue) sont souvent absentes. Seules certaines oeuvres qui ont été acquises par l'I.P.M. (et peuvent y être consultées) comportent un classement de *difficulté* - et non toutes, ce qui est dommage - et d'autres un classement de *difficulté* proposé par l'éditeur. Par contre, une série d'oeuvres sont citées sans qu'on puisse en connaître le niveau, ce qui pose un problème lorsqu'on est obligé de les commander. Les auteurs en sont conscients, mais l'I.P.M. manque encore d'informations quant aux partitions qu'il n'a pas acquises et compte entre autres sur les enseignants pour les lui transmettre en vue des prochaines éditions.

En annexe du catalogue se trouve une liste détaillée des éditeurs, de leurs adresses et de leur éventuelle représentation en France. Face au grave problème de répertoire que rencontre l'enseignement de la musique d'ensemble, le travail de compilation et de recensement de l'I.P.M. à travers *sympho-nids* est indiscutablement une initiative enrichissante.

Le catalogue peut être obtenu au prix de 50 francs français en écrivant à l'I.P.M., 211, Av. Jean Jaurès à 75019 Paris.

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.

Nous avons reçu :

- Actes du colloque *Création musicale et création chorégraphique*, Montpellier Danse 9-10 juillet 1987. CENAM, Paris 1988.
«Le débat concerne l'ensemble de ceux qui, dans les milieux musicaux et chorégraphiques, se préoccupent de création, au fond de l'étendue des possibles».
- Le numéro 5 de *Marsyas*, revue de pédagogie musicale et chorégraphique est sorti peu avant l'été.
Publié par l'Institut de Pédagogie Musicale et Chorégraphique de la Villette, il propose outre des articles *méthodes, sciences et chroniques*, un important dossier intitulé *École ouvre-toi !*, concernant la musique dans l'enseignement général.
Marsyas se veut l'instrument de rencontres de tous les chemins de l'éducation, des plus commodes aux plus contestés.
- Walter Van Hauwe, *Technique moderne de la flûte à bec*. Tome 1. Collection Psychologie et Pédagogie de la Musique. Ed. EAP France 1987.
Signé par le professeur de flûte à bec du Conservatoire d'Amsterdam, un ouvrage qui s'adresse avant tout aux professeurs et aux enseignants, et qui tient compte des développements, des techniques et utilisations contemporaines de la flûte à bec.
- Guy Prevel, *Les rythmes qui parlent*. Ed. Alphonse Leduc, Paris 1988.
Ce livre-partition est destiné aux enfants des classes d'éveil, afin qu'ils jouent avec les rythmes associés aux onomatopées, et qu'ils fassent connaissance avec les notes en chantant et en dansant.
- Jean-Jacques Cambier, *Le piano à votre portée*. Ed. A. De Boeck, 1986.
«Une initiation au piano soigneusement synchronisée à l'apprentissage de la lecture musicale. Une langue musicale familière à l'enfant (78 chansons populaires) pour éveiller l'intérêt; une progression sans hiatus pour conduire à l'autonomie dans le déchiffrage et au plaisir de la découverte.»
- Yvon Le Prev, *Exercices de mémorisation pour la formation de l'oreille*.
Second cycle, accords dissonnants - modes - cadences. Ed. A. Leduc, Paris, 1988.
Yvon Le Prev est professeur de solfège par les méthodes actives. Il propose une série d'exercices chantés puis entendus sur toute l'étendue du piano, en transposant les motifs mélodiques sur plusieurs octaves.

Renseignements : IPMC Parc de la Villette, 211, Av. Jean-Jaurès, 75019 Paris (Tél. : 42402728, poste 1413).

Calendrier

Belgique

- Les 14 et 15 octobre, Bastogne accueillera un important colloque dû à l'initiative du Conseil de la Musique de la Communauté française, organisé avec la collaboration des Jeunesses Musicales du Luxembourg belge, de la Fédération des Jeunesses Musicales, de la Province de Luxembourg et de la Ville de Bastogne :

Renseignements :
Jeunesses Musicales du Luxembourg belge : (061) 31 38 60,
Conseil de la Musique : (02) 737 21 89,
École de Musique de Bastogne : (062) 21 25 01.

Renseignements : Académie de Musique d'Etterbeek : (02) 647 19 57.

L'Éducation Musicale dans l'Enseignement Pré-scolaire,
sous la présidence de Robert Wangermée.

14 octobre : expériences concrètes d'éducation musicale à l'école maternelle,

15 octobre : formation des enseignants.

Le colloque se déroulera à l'Athénée Royal de Bastogne, section maternelle et primaire, Avenue d'Houffalize - 6650 Bastogne.

- Lundi 7 novembre à 20 h : Maison Communale d'Etterbeek, 117 av. d'Auderghem, 1040 Bruxelles.
Conférence par Henri Pousseur à propos de l'expérience menée aux Concours 1988 du Conservatoire de Liège autour de l'imposé commun : *Figure et ombres*.
- Il n'est pas toujours aisé de recueillir en temps utile toutes les informations et les renseignements pratiques concernant les stages et ateliers organisés en Communauté française. Il y a pourtant un vaste choix d'activités s'étalant sur l'année scolaire et qui vont d'*Apprendre la guitare*, aux *Ateliers d'orchestre*, au *Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active*, en passant par les *Lundis d'Hortense*.
Pour aider les jeunes et les moins jeunes à effectuer le meilleur choix parmi toutes les activités possibles du monde de la musique, le Conseil de la Musique et le Crédit Communal de Belgique, aidés par la Fédération des Jeunesses Musicales de la Communauté française, ont publié un *Guide des stages et camps musicaux*.
Ce guide peut être obtenu en versant la somme de deux cents francs au compte 310-0109496-69 du Conseil de la Musique avec la mention *Guide des stages et camps musicaux*.

France

- *Pédagogie - Ensemble intercontemporain*

Samedi 4 février 1989 à 18 h 30.

Rencontre animée par Philippe Albéra : *«L'écriture et l'interprète»*

«L'écriture est le moyen d'expression du compositeur, ce qui forge ses idées et les met en forme.

C'est aussi ce qui lui permet de communiquer son message aux interprètes.

Si la question est souvent abordée par les compositeurs, la parole est rarement donnée aux interprètes».

Paris, Centre Georges Pompidou, Petite Salle.

Renseignements : (00331) 42 60 94 27.

- Collège Ircam

Colloque *Mémoire et Création*

Judi 8 et vendredi 9 décembre de 11 h à 18 h.

«Il n'y a pas de création sans mémoire; il n'y en a pas sans outils. L'acte artistique, novateur ou non, vit de cette évidente contradiction, et toute oeuvre significative témoigne d'une part d'héritage et d'un certain degré de rupture. Les «révolutions formelles» et les avant-gardistes du XXème siècle n'ont pas fait table rase de tout.

La postmodernité et ses réminiscences ne peuvent occulter toute modernité.»

Participation de Pierre Boulez, Jean-Jacques Nattiez, Marc Jimenez, Hugues Dufourt...

Paris, Centre Georges Pompidou, Petite Salle.

Renseignements : (00331) 42 77 12 33 poste 6998.

- Collège Ircam

Analyse par Robert Piencikowski

Olivier *Messiaen* : Sept Haïkaï

Cours les vendredis 4, 18 et 25 novembre à 20 h; séminaires les 2, 9 et 16 décembre à 20 h.

Renseignements : (00331) 42 77 12 33 poste 6998.

- Philippe Manoury : Pluton

Cours les vendredis 6, 13 et 20 janvier 1989 à 20 h; séminaires les 27 janvier, 3 et 10 février à 20 h.

Paris, Centre Georges Pompidou, salle 5ème étage.

- *Psychologie expérimentale de l'audition* par Stephen Mc Adams

«Ce cours, proposé en collaboration avec l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, traitera des fondements de différents aspects de la sensation, de la perception et de la cognition auditives :

... la perception des attributs sonores,

... la représentation mentale d'objets, d'événements et de structures sonores,

... les processus d'organisation auditive,

... la mémoire auditive.»

Mercredis 16 et 30 novembre, 14 décembre, 11 et 25 janvier, 8 février, 1er, 15 et 29 mars,

19 avril, 3, 17 et 31 mai, 14 et 28 juin à 20 h.

Centre Georges Pompidou, Salle 5ème étage. Participation sur présentation de dossier.

Renseignements : 42 77 12 33 poste 4817.

- *Colloque Musique et Petite Enfance*

Les enjeux sociaux, éducatifs et culturels.

Centre Chaillot-Galliéra, Paris 16 et 17 novembre :

16 novembre : la vie sonore du tout-petit, la formation

17 novembre : le décloisonnement institutionnel, les outils de l'éveil.

Renseignements : CENAM, rue Vivienne, 51 - 75002 Paris - Tél. : 42 33 38 24.

Orphée Apprenti

Cahiers de pédagogie musicale

Comité de rédaction

Robert Wangermée (Président)
Jean-Claude Baertsoen, Bernard Dekaise, Célestin Deliège,
William Hekkers, Bernard Focroulle, André Foulon,
François Gillet, Fernand Leclercq, José Orval, Henri Pousseur,
Françoise Regnard, Henri Vanhulst,
Christine Gyselings (secrétariat de rédaction),
Marianne Klaric (coordination générale).

Comité de lecture

Robert Wangermée, Marianne Klaric, Christine Gyselings,
Emile Hinceval

Ont collaboré à ce numéro :

Pierre Bartholomée

Directeur de l'Orchestre Philharmonique de Liège et de la Communauté française.

Patrick De Jonghe

Professeur d'ensemble instrumental et de clarinette aux académies de Grez-Doiceau, Woluwé-Saint-Pierre et Etterbeek

Célestin Deliège

Professeur d'analyse musicale au Conservatoire Royal de Musique de Liège

Philippe Dewonck

Attaché à la promotion musicale au Ministère de la Communauté française

Claude Flagel

Responsable du département musique traditionnelle et professeur de vielle à l'École Nationale de Musique de Châteauroux

François Gillet

Professeur d'éducation musicale à l'Athénée de Koekelberg

Christine Gyselings

Licenciée en musicologie

Raphaëlle Holender

Licenciée en psychologie et en sciences de l'éducation

Henri Pousseur

Directeur du Conservatoire Royal de Liège. Chargé de mission auprès du Ministère de l'Éducation Nationale

Paolo Radoni

Professeur de guitare à l'Académie de Bruxelles - Professeur aux *Lundis d'Hortense*

Georges Thinès

Professeur à l'Université de Louvain. Membre de l'Académie des Sciences. Professeur au Collège de France

En couverture

Tablature de luth de Thomas Mace, Musick's Monument (1676)

L'abonnement

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

Renseignements

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

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

Editeur responsable

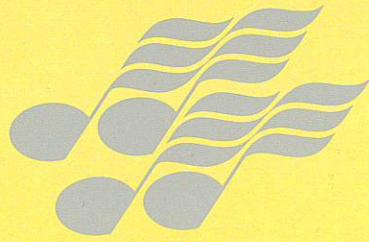
Robert Wangermée
avenue Huysmans 205
1050 Bruxelles

Mise en page

Francis Jacoby

Photocomposition et impression

Imprimerie Flémal SPRL
4450 Liers



Conseil de la Musique de la Communauté française de Belgique

Wallonie - Bruxelles