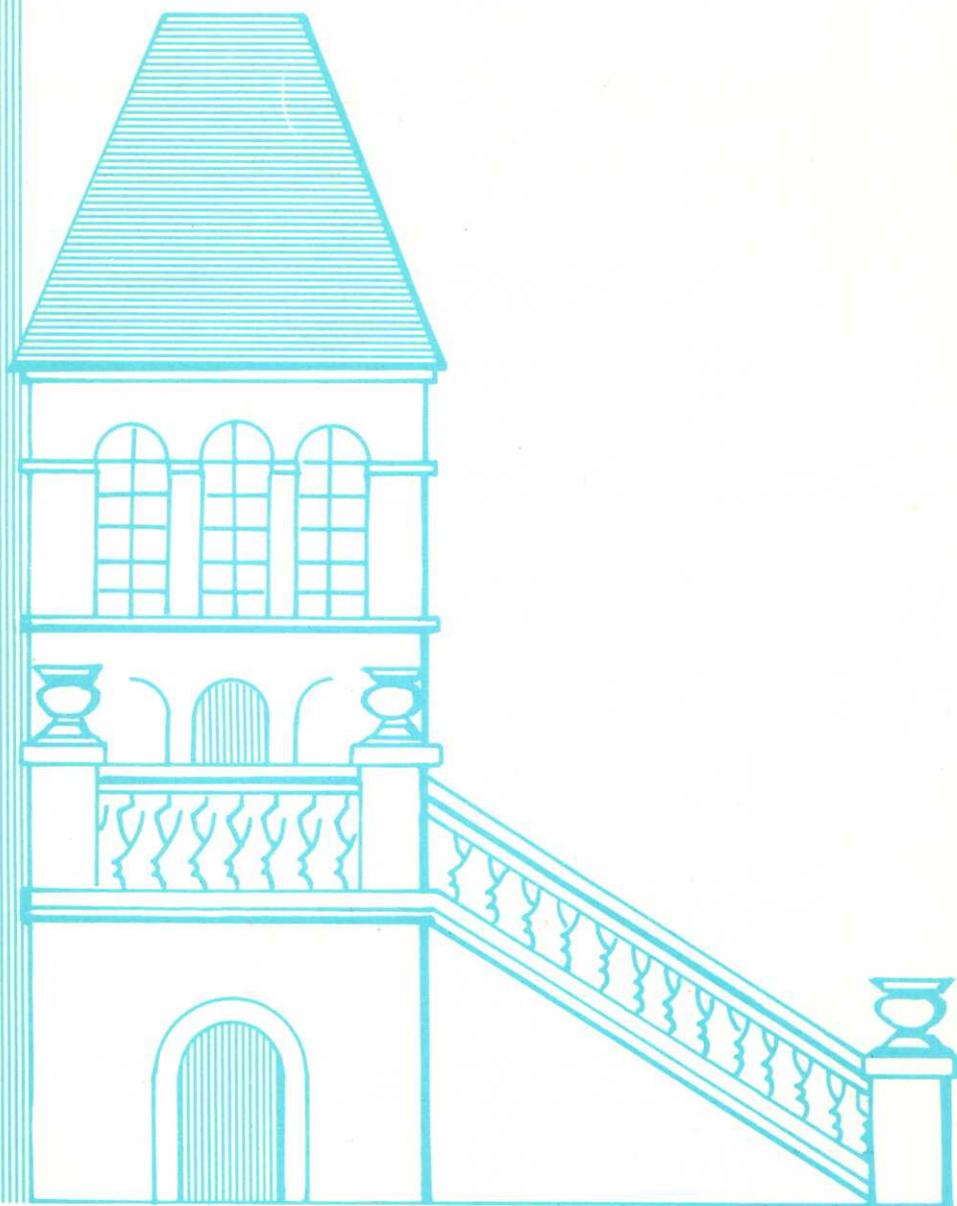


L'ÉDUCATION MUSICALE



LES AMIS DE SEVRES

*ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER.*

————— JULES SUPERVIELLE —————

ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES



FONDATRICE

Edmée HATINGUAIS

BUREAU DE L' ASSOCIATION

PRÉSIDENT : **Jean AUBA**

VICE-PRÉSIDENT : **Pierre ALEXANDRE**

SECRÉTAIRES : **Paule ARMIER**
Marcel HIGNETTE

TRÉSORIER : **Jacques POUJOL**

TRESORIÈRE ADJOINTE : **Jacqueline LEPEU**

MEMBRES DU BUREAU : **Lucette CHAMBARD**
Micheline DUCRAY - Françoise MUSY
Renée LESCALIE - René FERMONT
Francis DOL

1, AVENUE LÉON - JOURNAULT 92310 SÈVRES - TÉL. 534. 75. 27

MEMBRES BIENFAITEURS 60 F MEMBRES ADHÉRENTS 40 F C.C.P. PARIS 6959-99 B - LES AMIS DE SÈVRES

L' EDUCATION MUSICALE



- Sommaire

- AVANT - PROPOS	3
- Introduction par Josette AUBRY, Inspectrice Général de l'Education Nationale	5
- L'Education musicale, activité d'éveil, par Henri DEGLANE, conseiller pédagogique d'Education musicale.	10
- Expérience de liaison entre l'école et le collège, par Jacques POITEVIN, Inspecteur Départemental de l'Education Nationale à Tours.	25
- «Les Enfants d'Orphée» ou la radio au service de l'éducation musicale, par Hélène JARRY et Jean-Claude PERE, professeurs d'éducation musicale au Centre National de Documentation Pédagogique.	29
- Pour une promotion du chant choral en pays d'Albret, par Jean-Noël LOUBES, Inspecteur d'Académie de Lot-et-Garonne et Francis GUIRAUD, Inspecteur Départemental de l'Education Nationale à Agen.	33
- «Les Oiseaux du Dauphiné», expérience d'interdisciplinarité, par Denise CLAISSE, professeur d'éducation musicale au Collège de VIZILLE	36
- L'audition et le support visuel, par Marie-Claire JALADIS, professeur d'éducation musicale au collège Gonnod à SAINT-CLOUD et Chantal BAUER, professeur d'éducation musicale au collège des Petits Ponts à CLAMART	44
- La joie de chanter au collège, par Jacques DEGLANE, Inspecteur Pédagogique Régional.	50
- «Canti Mai», le groupe choral et instrumental du collège d'EYMET (Dordogne) en Norvège, par Marie-Louise SCHEUBER, professeur d'éducation musicale au collège d'EYMET - Dordogne.	54
- De bouche à oreille, par Marie-Antoinette GOUGAUD, professeur d'éducation musicale à l'Ecole normale de Carcassonne.	56
- Ecole, musique et médias, par André BERTHE, Inspecteur Pédagogique Régional et Anne-Marie MOURIAUX, professeur d'éducation musicale au Collège Fénelon de CAMBRAI.	60

- L'Enfant et la musique contemporaine, par Xavier GARCIA, professeur au Collège Buffault à Paris.	72
- A Strasbourg, une expérience débouche sur la création théâtrale, par Bernard COLLIN, professeur d'éducation musicale au Collège de la Robertsau à STRASBOURG.	79
- L'éducation musicale, carrefour privilégié des disciplines d'enseignement, par Daniel GERVAIS, Inspecteur Pédagogique Régional.	88
- Traditions orales et pédagogie musicale en Bretagne, par Yves DEFRANCE, professeur d'éducation musicale au collège Rocabey intra-muros à Saint-Malo.	92
- L'anniversaire de la lutherie par Robert CONVERSEY, proviseur du lycée nationalisé mixte de MIRECOURT.	100
- A propos de l'option musique, par Anne MORELLE, professeur d'éducation musicale au Lycée de RAMBOUILLET.	113
LA VIE DE SEVRES	120



A V A N T - P R O P O S



Au moment où la musique connaît dans tous les milieux, une véritable explosion, au moment où l'on promet de lui donner, dans le cadre d'une grande loi sur l'enseignement artistique, les moyens de son développement, l'école a, plus que jamais, conscience de ses responsabilités dans ce domaine.

Eveiller tous les jeunes français à la musique suppose un vaste renouvellement des méthodes et une augmentation considérable des ressources. Du côté des enseignants, on est prêt à ce réveil et les idées ne manquent pas. On en trouvera dans ce numéro maints exemples frappants ; du chant des oiseaux à la lutherie, du théâtre aux médias, de la choralie au voyage d'initiation, tout est matière à épanouissement de la créativité. Nous remercions Madame AUBRY, inspectrice générale, d'avoir rassemblé et présenté pour nous ces expériences pleines de promesses.

«*Prêtons l'oreille*», puisqu'on nous y convie avec tant d'ardeur, car ce qui se prépare pour nos enfants, à travers une nouvelle approche de la musique, c'est un nouvel art de vivre.

Jean Auba

INTRODUCTION



Plus que jamais se pose et s'impose à tous ceux qui prennent part à la définition de nouvelles orientations, dans le domaine de l'Éducation, le problème de l'éducation musicale ; et cela, essentiellement pour deux raisons : l'afflux des messages sonores de toute nature, des bruits du monde environnant à toutes les musiques, en passant par l'information parlée, les spots publicitaires, etc... exige de l'oreille un effort permanent de tri, de sélection, sous peine de conduire à l'enivrement et à l'abrutissement. L'excès de «*musiques*» peut au contraire entraîner, de la part de l'auditeur, un refus total de disponibilité et d'adhésion. «*Abondance de sons*» peut avoir autant de conséquences positives que négatives pour l'«*entendant*», avoir pour effet aussi bien un affinement de la perception, qui suppose de la part de l'individu une attitude ouverte sur l'extérieur, qu'une sorte de surdité volontaire, symbole de rejet au monde environnant, de refus de communication, reflet d'un repli sur soi.

C'est à un juste équilibre de ces deux attitudes que l'éducation musicale peut tendre en faisant, de chaque moment d'écoute véritablement active, une source d'épanouissement et de bonheur par l'émotion qu'il crée ou l'enrichissement culturel qu'il procure ; en valorisant d'autre part les instants de silence par la mise en évidence de leur rôle et de leur signification, luttant ainsi contre les effets néfastes de saturation.

Par ailleurs, le développement des moyens de reproduction et de diffusion, en même temps qu'il contribuait à souligner la richesse, la diversité du monde musical contemporain et son aspect quelque peu hétéroclite, aurait pu tendre à imposer aux individus le rôle passif du consommateur. En fait, ce phénomène de vulgarisation a eu pour conséquence une demande de pratique musicale sans précédent, correspondant à un besoin intense d'expression personnelle sous la forme de l'interprétation ou celle de la création.

Il convient donc de satisfaire, par le biais d'une éducation basée sur une activité musicale réelle qui implique le développement des possibilités dynamiques, auditives, affectives et intellectuelles, ce désir de plus en plus affirmé de participation.

Dans un tel contexte, combien passionnante et exaltante mais combien difficile aussi, apparaît la tâche des enseignants ! Pour répondre, de manière aussi satisfaisante que possible à l'attente, aux besoins des enfants et des adolescents, il semble indispensable de fixer, comme objectifs essentiels pour l'éducation musicale :

. la participation, grâce à des activités aussi nombreuses et diversifiées que possible, au développement harmonieux de la personnalité dans ses composantes physiques, sensibles et intellectuelles, sociales.

. l'acquisition d'un certain nombre de repères, critères de jugement et d'appréciation qui permettent à chacun de mieux appréhender le monde musical de son temps.

Servir la Musique, certes, mais avant tout, par la musique, servir l'Homme. Cette préoccupation majeure est contenue dans l'expression même d'éducation musicale dans la mesure où cette discipline, outre qu'elle se propose (par des activités de production sonore vocale et instrumentale, activités rythmiques, activités d'écoute sollicitant elles-mêmes l'aptitude à percevoir, reproduire, adapter, improviser, créer) de subordonner l'acquisition des connaissances à une pratique musicale réelle, vise, grâce à sa force d'imprégnation, à doter l'être d'un indispensable et précieux moyen d'expression et de communication. Le «*vécu musical*» pour l'individu, que celui-ci se situe en créateur, interprète ou simple auditeur, concourt à la fois à le mettre en accord avec lui-même et avec le monde extérieur. C'est en cela que l'éducation musicale apparaît comme un puissant facteur d'équilibre.

Compte tenu de ces objectifs, les enseignants, auxquels sont proposés des programmes aussi larges et aussi souples que possible, se voient contraints de tenir compte, encore plus que leurs collègues des autres disciplines, de la personnalité des élèves concernés, de la grande diversité de leurs aptitudes, de leurs goûts, de leurs intérêts et de veiller à ce que contenus et méthodes restent toujours en «*prise directe*» avec le vécu des enfants et des adolescents. Quelle qu'elle soit, la réalité quotidienne constitue, dans le domaine musical, le meilleur point d'ancrage de toute démarche pédagogique ; réalité quotidienne englobant vie familiale, vie scolaire, loisirs. Autrement dit, l'éducation musicale ne peut ignorer tous les courants de la musique d'hier, toutes les tendances de la musique d'aujourd'hui - musique d'ici et d'ailleurs -. Elle doit également tirer parti de la présence à ses côtés des autres disciplines artistiques, littéraires, scientifiques, sportives dont le champ lui offre tant d'occasions d'investissement et d'épanouissement.



Un numéro des «*Amis de Sèvres*» a été consacré, en Décembre 1980, à l'action culturelle en milieu scolaire. Il y a été traité de l'éducation musicale et notamment de la contribution d'intervenants extérieurs au Ministère de l'Education Nationale (musiciens professionnels, animateurs) au développement de cette discipline, sous la

forme de concerts éducatifs, présentations d'instruments, animations lyriques, etc...

On ne s'étonnera pas de trouver, dans le présent numéro, des contributions plus résolument techniques. Certaines rendent compte du métier de professeur d'éducation musicale dans sa quotidienneté, jusqu'au détail des méthodes et des procédés, et apparaîtront comme des témoignages tissés à petites mailles. Mais la plupart dépassent de loin l'anecdotique de la tâche d'enseignement. Elles traduisent une haute et claire conscience des objectifs à poursuivre, mais cela dans un *«ici et maintenant»* qui n'oublie pas un instant ce que sont l'environnement culturel de notre siècle de moyens de masse et les aspirations, en cet environnement, d'enfants et de jeunes gens, chez qui le besoin de s'affirmer en s'opposant est particulièrement intense.

En dépit de leur variété, les articles qui suivent ne prétendent pas, et de loin, offrir un panorama complet des activités musicales pratiquées des écoles aux lycées. Ils mettent surtout en évidence le désir des enseignants de ne négliger aucune piste de réflexion, aucune voie d'approche pédagogique ; ils montrent bien la nécessité de souligner la spécificité de l'éducation musicale (éducation de l'oreille et de la voix), la nécessité de mieux intégrer cette discipline dans l'ensemble des activités scolaires (émissions de radio, expérience d'interdisciplinarité), la nécessité enfin de la placer sans cesse sous les projecteurs de l'actualité (apport des technologies nouvelles, rapports avec la musique contemporaine).

Parmi toutes les disciplines, l'éducation artistique, l'éducation musicale en particulier, est sans doute une de celles qui se ressentent le plus de la rapidité de l'évolution du monde moderne. Rien de plus normal, par conséquent, que de trouver en filigrane, tout au long de ce dossier, le souci d'une certaine remise en question de la discipline, d'un désir sincère de rénovation, d'une préoccupation constante de mieux adapter l'éducation musicale aux exigences et aux contraintes du monde contemporain.

Josette Aubry

ANNEXE

Classes à Horaires aménagés

Les élèves poursuivent une scolarité normale avec des horaires d'enseignement général allégés (sans réduction des programmes).

Disciplines musicales :

- Ecole primaire : - Instrument
- Solfège
- Auditions commentées
- Chorale
- Collège : - Instrument
- Solfège
- Histoire de la musique et ses annexes
- Lecture à vue instrumentale
- Ensemble vocal ou instrumental

Classes de préparation au baccalauréat de technicien - musique (F 11)

Enseignements professionnels

Option «instrument»

- Exécution instrumentale
- Histoire de la musique
- Dictée
- Analyse
- Lecture à vue instrumentale
- Musique d'ensemble
- Harmonie ou solfège
- Techniques du son
- Organologie

Option «danse»

- Exécution chorégraphique
- Dictée
- Analyse musicale
- Histoire de la musique et de la danse
- Scénographie
- Anatomie
- Education physique et sportive

L' EDUCATION MUSICALE, ACTIVITE D' EVEIL



Parler d'**éveil de l'enfant** est devenu aujourd'hui un lieu commun et il n'est pas un enseignant de l'école maternelle et de l'école primaire qui n'ait réfléchi sur les différents niveaux de signification du mot : affirmation d'une naissance, recherche de l'épanouissement le plus large supposant tout à la fois les sondages sensoriels du monde, la prise de conscience progressive de la complexité du réel, le frisson des émerveillements, les interrogations de la curiosité, la quête des certitudes et des lois, les supputations, les divagations vers l'imaginaire, le retour aux constats d'évidence et aux démonstrations, le plaisir de comprendre, celui de connaître, le besoin de fixer péniblement un savoir, la joie de pouvoir expliquer ce que l'on sait, ce qu'on croit, ce qu'on sent, ce qu'on fait.

Il devient alors évident de parler d'un éveil global où l'on aborde tout à la fois ou de façon ordonnée l'environnement naturel et culturel, où la vibration subjective infuse l'effort de pénétration objective, où les disciplines ne se différencient que lentement au fur et à mesure des besoins de clarification, leur spécificité si nécessaire aux approfondissements ne pouvant jamais justifier un isolement qui les déshumaniserait.

Cette toile de fond étant brossée, qui, soulignons-le encore, sait réserver leur juste place à l'engagement disciplinaire et aux exigences cognitives des activités d'éveil, il convient de s'interroger sur l'éducation musicale qui peut être pratiquée dans nos classes. Quelle doit-elle être pour s'insérer avec intérêt au sein du processus d'éveil précédemment défini ?

Qu'il me soit seulement permis, avant d'essayer de répondre, de préciser que les réflexions qui vont suivre sont celles d'un simple praticien qui tout au long d'une carrière s'est efforcé de débroussailler les chemins conduisant à la réhabilitation des activités musicales dont il pressentait l'importance mais dont l'intérêt a été si longtemps méconnu.

Indépendamment de tout parti pris d'une pédagogie musicale engagée, il m'a paru logique, pour tenter de répondre aux questions posées ci-dessus, d'étudier le rapport de l'enfant au monde des sons c'est-à-dire, à la fin du compte, à la musique et d'établir des jalons afin d'essayer de clarifier les choses.

ORGANISATION DE L'EDUCATION MUSICALE

Classes	Horaires	Enseignants	
Ecole maternelle : Petits Moyens Grands	L'éducation musicale imprègne l'ensemble des activités de la classe	L'Instituteur	
Ecole primaire : Cours préparatoire Cours élémentaire I Cours élémentaire II Cours moyen I Cours moyen II	L'éducation musicale fait partie des activités d'éveil (+) dont l'horaire global s'élève à 7 heures par semaine (a)	L'Instituteur (avec la participation éventuelle de moniteurs municipaux dans certaines villes et certaines régions)	3 à 5 h
Collège classe de sixième classe de cinquième classe de quatrième classe de troisième	L'éducation musicale, discipline obligatoire, est dispensée à raison d'une heure par semaine (a)		6 h 30
lycée classes de seconde première classes de terminales	Discipline optionnelle, l'éducation musicale donne lieu à l'organisation • d'une option facultative de 2 heures par semaine, généralement choisie par les futurs candidats à l'option facultative de musique au baccalauréat (a) • d'une option obligatoire de 4 heures pour les candidats au baccalauréat A3 (Lettres - Education musicale) (A). Il existe par ailleurs, pour les candidats au Brevet de technicien musique (métiers de la musique - facture instrumentale) un enseignement professionnel de 10 à 12 heures par semaine.	Le professeur d'éducation musicale : professeur d'enseignement général de collège (bivalent), adjoint d'enseignement, certifié, agrégé.	Pour les élèves des classes aménagées (b) 10 à 12 h Pour les candidats au baccalauréat de technicien (options : instrument et danse) (b)

Dans les classes à horaires aménagés et dans les classes préparatoires au baccalauréat de technicien musique, l'enseignement musical est dispensé par des enseignants relevant du Ministère de l'Education Nationale et par des enseignants relevant du Ministère de la Culture (Ecoles de musique).

1ère remarque

L'univers sonore de l'enfant est fait :

- soit de la matière sonore de son environnement, qui lui est extérieure mais qu'il ne produit pas.
- soit des vibrations qu'il déclenche lui-même, de façon fortuite ou plus ou moins volontaire grâce à ses aptitudes motrices.

Dans le 1er cas, **l'enfant «subit» la réalité sonore dans laquelle il est plongé**, il ne peut s'y soustraire : elle l'intéresse ou le laisse indifférent, l'endort ou l'agresse, le calme ou l'excite, le transit, l'engourdit ou le stimule. Et de toute manière, qu'il s'en abstraie ou s'en passionne, il en est affecté. Il est facile alors d'observer ses réactions : attitudes (positives ou négatives), gestes, agissements, en somme expressions corporelles ou et vocales plus ou moins élémentaires, plus ou moins spontanées, plus ou moins conscientes.

Dans le 2ème cas, **l'enfant est lui-même producteur de sons**. Son corps est alors tout naturellement son premier *«instrument de musique»* :

- producteur de rythmes : battements de mains, claquements de doigts, frappés sur le buste ou sur les cuisses, piétinements, déplacements divers, et respiration, pulsations cardiaques, et sondage, chemin faisant, de ses pouvoirs sur l'environnement immédiat...

- producteur de sons plus ou moins informels ou mélodiques où le vocal tient une large place. Remarquons au passage les liens profonds de dépendance entre le vocal et l'ensemble des possibilités psychomotrices et musculaires (mise en jeu du larynx, du thorax, du système articulaire, etc..).

Il me paraît important de souligner en outre que, dans ces situations d'activité sonore, l'enfant devient tout naturellement **récepteur de ses propres productions** sur lesquelles va s'exercer et s'aiguiser peu à peu, se construire sa réflexion personnelle. Ainsi, quoi qu'il en soit, que se situe en premier lieu l'écoute ou l'activité sonore, nous pouvons mettre en relief les idées suivantes :

1) **le sondage du monde sonore** est un moyen des plus naturels d'incitation à **l'éveil global**.

2) **le sondage du monde sonore** constitue une source privilégiée de **l'expression de l'enfant**.

Il infuse spontanément des comportements d'expression dans deux directions complémentaires essentielles à la construction équilibrée de la personnalité :

- **l'imitation**, véritable réflexe de préhension ou d'explication de l'enfant à la recherche de l'appropriation d'un modèle. Mais la conquête d'une réalité objective fuyante, laissant vite percer ses difficultés et ses limites, conduit en corollaire et tout naturellement vers son contraire ;

- **la recherche délibérée de la modification** des données, de la variation qui ouvre les perspectives de la diversité, du rêve et de l'imagination, de la créativité et de l'invention.

Ainsi, cette écoute directe de la réalité du monde sonore provoque-t-elle chez l'enfant une sorte **d'incitation à vivre intensément des situations concrètes** où s'établit une double relation, en aller retour, entre son environnement et lui, entre son moi-émetteur donc créatif et son moi récepteur donc critique. Ce jeu en miroir est **la source de toute Expression** (spontanée, globale, contrôlée, construite) et par conséquent éveil au monde et à soi-même.

3) On peut alors constater combien le sondage du monde sonore met en lumière les liens profonds qui rendent indissociables les **Activités d'éveil** -au sens de naître, **les Activités d'expression**-servant à dire donc à mieux connaître-, **les Activités musicales** qui en rapportent toujours la vibration sensible et affective.

2ème remarque

La matière sonore dans laquelle baigne l'enfant, dès sa naissance et certainement même antérieurement à celle-ci, peut être répartie - un peu artificiellement sans doute mais l'on y gagne en clarté - selon deux sections distinctes :

- 1) le monde sonore de la nature
- 2) le domaine sonore de la vie des hommes.

1 - **Les rapports entre l'enfant et l'univers sonore de la nature** (les éléments : terre, eau, air, feu ; les végétaux ; les animaux) sont d'une importance capitale ; l'écoute dans cette direction trop longtemps négligée apporte une contribution **essentielle**, au sens philosophique du terme, à la construction de la personnalité sensible de l'enfant (cf. travaux de Bachelard) bien avant l'âge scolaire.

L'école qui sait bien faire référence au visuel mais qui oublie, mal à l'aise ou mal formée, le sondage auditif, aurait tout avantage à

découvrir les vertus du sonore. Mettre l'enfant en situation d'écouter la variété concrète du monde, le brancher **en direct** avec les sources du son, c'est lui permettre ou bien de stimuler sa quête d'objectivité aux vibrations de sa sensibilité et de ses émotions, ou, vice versa, d'aller du subjectif vers le réel selon ses tendances personnelles.

On trouve là, de façon immédiate, en profonde symbiose, les éléments de base d'un éveil non morcelable, tout à la fois découverte sensorielle et cheminement progressif vers les prises de conscience. Il restera si on le souhaite, et en adéquation avec le niveau de développement psychologique des enfants, à dégager des perspectives pédagogiques tournées vers les aspects disciplinaires de l'éveil.

2 - D'ailleurs les choses se décantent et s'orientent d'elles-mêmes. Réalisons **une approche sonore concernant «les éléments»**. Inutile de tirer sur la corde. Il y a toujours, sous-tendu, un éveil poussé vers les **sciences physiques**.

Prenons un exemple : l'écoute du vent un jour de tempête. La perception du souffle, des sifflements, des hurlements, des accalmies et des déchaînements, avec sa dimension émotionnelle, alimente un déclenchement expressif fait de fébrilité, d'angoisse et de bien-être à la fois, se traduisant par des bavardages, des jeux d'imitation, des observations d'évidence et des questions. Mais, à quelque niveau que l'on soit, l'interrogation essentielle porte sur la relation entre l'enfant et l'évènement, elle est donc phénoménologique et permet de dégager des concepts. Dans le cas présent, celui de force, appliqué au vent.

Alors, bien évidemment, les réponses seront recherchées (en associant aux langages et méthodologies scientifiques et littéraires, les techniques proprement musicales : jeux de recherche sonore, chansons, œuvres d'auteurs) en adaptant la pédagogie aux possibilités investigatoires et expressives correspondant au stade de développement des enfants concernés.

Mais quel que soit le support auditif de départ, les éléments, sous les multiples facettes de leur apparence sonore naturelle, (l'eau est par exemple gouttes, gouttelettes, ruissellement ou masse étale, pluie, bruine, grêle, neige glace ou giboulées, jets d'eau, ruisseau, cascade etc...) véhiculent toujours une problématique de l'aspect physique des choses ; les circonstances d'approche pédagogique soulignent généralement l'émergence d'une des données dont on pourra alors privilégier l'étude par des activités d'éveil appropriées.

3 - De la même manière, les activités réalisées à **l'écoute des végétaux et des animaux**, en situation vraie, favorables à l'observation du monde vivant dans sa dimension sensible, conduisent

immanquablement vers une fertilisation de **l'éveil aux sciences biologiques**.

4 - Enfin le sondage **du monde sonore de la vie des hommes** (dans la maison, dans la rue, à l'école, dans la ville ou le village, au marché, à la gare, à la fête, au théâtre, au concert, chez nous, ailleurs... etc) provoque des situations d'éveil aux **sciences humaines**.

Là encore, on va du global vers les disciplines : les domaines géographique, historique, sociologique, technologique, musical, profondément mêlés au départ, se diversifient peu à peu jusqu'à découvrir leurs exigences spécifiques.

Ce sondage permet d'aborder, et là encore à partir de leur dimension sensible, les efforts des hommes en devenir, l'affirmation de leurs peines et de leurs espoirs, de tout ce qui lentement détermine les habitudes, les coutumes, les directions de recherche, **en somme la dimension culturelle de la vie**.

3ème remarque

J'ai évoqué plus haut, dans la remarque 1, l'enfant producteur de sons. Essayons sur ce sujet d'aller un peu plus loin.

L'utilisation de ses potentialités corporelles lui sert à affirmer son existence et à le dire. **L'activité de production sonore apparaît ainsi comme la source de toute expression**, au point qu'il ne semble pas exagéré d'affirmer que **toute expression est musique** et que par conséquent, d'une certaine manière, **tous les enfants sont «musique»**.

Il semble alors capital de bien cerner l'étendue du champ éducatif proposé par cette matière sonore obtenue avec le corps : elle prend en compte tout à la fois le gestuel, les attitudes, les jeux de physionomie, le vocal, le verbal donc en définitive toutes les formulations, tous les langages.

Elle est l'élément primordial (au double sens de premier dans l'ordre et de plus important) et sine qua non de l'expression corporelle, de l'expression orale, qu'elle soit parlée ou chantée (est-il si facile de faire la différence ?), de la relation sons et graphies (élément de base de la lecture) et de l'expression poétique indissociable des jeux de rythmes, de timbres, des mélodies et des structures.

Mais l'activité de l'enfant ne se limite pas à ses productions strictement corporelles. S'emparant des objets de son environnement, il les éprouve, en sonde les possibilités *«musicales»* élargissant ainsi ses propres pouvoirs.

Utilisant les matériaux et les objets comme générateurs de sons, (ils le sont tous) il en découvre les effets. Le bois, la terre, le métal ou la peau lui permettent une véritable approche de technologies acoustique élémentaire ouvrant la voie à la recherche de techniques instrumentales simples et variées qui s'affirmeront et s'épure-ront au moment des apprentissages spécifiques.

Cette utilisation de l'instrument, en se conjugant avec les possibilités vocales et corporelles, agrandit considérablement le champ de l'expression, ce qui doit permettre à chaque enfant de trouver un domaine mieux adapté à ses aptitudes personnelles, facteur favorable à une pédagogie de la réussite.

Les activités «*scolaires*» d'expression verbale s'en trouvant elles-mêmes fertilisées acquièrent alors, au regard des enfants, leur véritable importance.

4ème remarque

Les réflexions précédentes ayant porté sur les situations d'écoute où l'enfant était branché en direct avec les sources des sons, il convient maintenant, afin de cerner la totalité de l'éveil auditif, de différencier cette direction de travail **primordial** de l'audition des **éléments sonores** différés (disques, cassettes, radio...) qui suppose obligatoirement pour être bien appréhendée l'existence de pré-requis sensoriels vécus servant de référentiels et sans lesquels les constructions culturelles structurées ne peuvent être perçues et considérées à leur vraie dimension.

Aussi, sans minimiser l'importance et l'intérêt de la production enregistrée, convient-il d'en déterminer la vraie place et les limites.

Nous considérons successivement les enregistrements des éléments du monde sonore qui rapportent sur la réalité de nature et ceux qui témoignent des créations, des cultures.

Les premiers, qu'ils aient été réalisés par l'élève lui-même à l'aide d'un magnétophone ou par un professionnel, permettent de faire référence au réel dont ils ne restituent d'ailleurs qu'imparfaitement la totalité sonore. Ne pouvant traduire en particulier l'aspect multidirectionnel de l'espace sonore, ils l'aplatissent en le réduisant à une source unique ou au subterfuge de la stéréophonie. Mais nonobstant les distorsions, ils permettent de focaliser sur les paramètres du son, d'établir des comparaisons entre la situation sonore d'origine et son image enregistrée. Ils constituent une sorte de mise en mémoire fort utile pour réactualiser le moment et les circonstances de la prise de son mais aussi pour servir de ferment à la recherche

modulateur et inventive.

Les secondes concernent le domaine immense des «*musiques enregistrées*», de toutes les musiques, et posent la question pédagogique des auditions musicales différées. Dans l'impossibilité d'étudier à fond, ici, un chapitre si vaste, je me bornerai à mettre en lumière quelques idées générales.

- Les musiques enregistrées peuvent certes servir à ce que l'on a coutume d'appeler **l'imprégnation** ; mais il me paraît alors nécessaire d'en user avec précaution, en essayant d'adapter ce type de proposition aux enfants et aux circonstances. Il faut savoir mesurer les risques du ronronnement continu, générateur d'inattention et de désintérêt, les dangers du conditionnement à certains «*modèles*» privilégiés par les goûts du maître ou ceux des enfants influencés par les modes. Il est indispensable de bien penser toujours à diversifier et surtout à doser avec prudence.

- Par contre, il paraît plus enrichissant de faire participer l'audition de disques à un **éveil plus actif** : soit en lui faisant apporter les éléments culturels des musiques, leur résonance esthétique, à des disciplines non musicales qu'elles épaulent, soit surtout en l'utilisant comme point de départ ; les activités musicales faisant naître elles-mêmes des réflexions qui impliquent d'autres matières (séquences d'éveil ou d'expression) comme ce fut le cas avec les 2 exemples suivants :

1) la chanson de Steve Waring «*Les Grenouilles*» a infusé dans un Cours élémentaire des travaux d'éveil biologique en corrélation avec des activités d'expression sonore (non verbales et verbales, transcrites ensuite par graphisme puis par la langue écrite) d'une grande richesse poétique.

2) le disque des «*Calchakis*» : la flûte indienne à travers les âges a offert aux enfants d'un cours moyen 2ème année l'occasion de recherches sur le milieu physique et humain d'Amérique du Sud, nourries aux vibrations sensibles des musiques de ces pays.

- Soulignons encore l'apport irremplaçable du disque comme **outil de l'éveil spécifiquement musical**. Il met la musique, en permanence, à la disposition des enfants et des maîtres. Utilisé avec compétence et adresse et si possible une bonne chaîne, il peut servir à l'approche et à la compréhension des œuvres des interprètes et des créateurs tout en constituant une puissante incitation à l'activité musicale des élèves.

Enfin dans un tout autre registre, on ne peut manquer de parler aussi du **magnétophone utilisé comme synthétiseur élémentaire** :

En permettant de manipuler, de modifier le matériau enregistré primitivement, de créer des sons nouveaux apparentés au domaine électro-acoustique il contribue à privilégier une «*musique-activité*» c'est-à-dire qui dépend de celui qui la fait, ce qui ne peut manquer de favoriser l'approche de la «*musique-objet*», celle qu'on écoute sans avoir pris part à son élaboration.

Le tableau ci-dessous rend compte des réflexions pédagogiques précédentes et les schématise.

Ce tableau présente aussi l'avantage de faire apparaître différents types d'approche de la musique, différents degrés d'engagement à partir d'une plateforme commune à tous. Le seul fait d'être immergé dans l'univers sonore et de pouvoir s'exprimer par le geste et par les mots est déjà, répétons-le, une situation musicale. Élémentaire certes, elle n'en contient pas moins en germe toutes les possibilités de développement ultérieur.

Stade I Pour bien des gens, la relation à la musique se borne à **l'écoute de la matière sonore différée**. Dans le meilleur des cas, elle permet à certains discophiles d'acquérir de sérieuses aptitudes d'appréciation. Elle risque cependant, en se confinant dans cette seule direction, de viser une forme de perfectionnisme qui, coupée du réel, prend parfois l'allure d'une manie.

Stade II Les choses s'améliorent par la **fréquentation de la musique vivante** : auditions d'œuvres vocales ou instrumentales en présence des interprètes. Mais on peut écouter la musique des autres, aller au concert, au théâtre, à l'opéra... sans réaliser soi-même aucune activité musicale. C'est le cas de beaucoup de mélomanes. Le plaisir qu'ils éprouvent en fait des soutiens ardents de la musique. Constatons en outre que leur écoute du disque prend une résonance beaucoup plus profonde à la confrontation avec la réalité humaine de l'interprétation des musiques.

Stade III **Quand on intègre la pratique**, on peut distinguer plusieurs niveaux.

- 1) - celui de la pratique immédiate, directe : chant ou instrument pratiqués sans le support de l'écriture et de la lecture. C'est entre autres, le cas du «*chant scolaire*» ou celui du chanteur d'instinct ou encore de l'instrumentiste qui joue «*de routine*».
- 2) - celui des apprentissages des techniques vocales ou surtout instrumentales basées sur la connaissance du solfège.

L'enfant

<p>en direct avec la source sonore</p>		<p>en face d'éléments sonores différés</p>	
<p>sonde la matière sonore qu'il ne produit pas ; qui lui est extérieure</p>		<p>est lui-même producteur de sons</p>	
<p>sonde le monde sonore de la nature</p>	<p>sonde le monde sonore de la vie des hommes</p>	<p>avec son corps</p>	<p>en utilisant les objets sonores</p>
<p>les éléments</p> <ul style="list-style-type: none"> → les végétaux → terre → air → eau → feu 	<p>dans la maison</p> <ul style="list-style-type: none"> → la rue → à l'école → dans la ville → au marché → à la gare → à la fête → au théâtre → au concert 	<p>par le mouvement corporel, gestuel par le jeu de physionomie le vocal verbal ou non verbal la voix parlée la voix chantée</p>	<p>recherche des possibilités sonores de l'objet</p> <p>↓</p> <p>vers l'instrument sonore</p> <p>↓</p> <p>l'instrument musical</p>
<p>→ vers l'éveil aux sciences physiques</p>	<p>→ vers l'éveil aux sciences humaines</p>	<p>→ vers l'éveil à l'expression orale parlée ou chantée à l'expression poétique</p>	<p>→ vers l'éveil à la connaissance des musiques par leurs interprétations enregistrées.</p>

L'éveil plus spécifiquement musical se fait par l'interconnection de toutes ces données qui devraient être prises en compte de façon équilibrée en mettant l'accent sur les recherches expressives et les structures sonores pour conduire vers un éveil aux codages, aux écritures, au décodage, à la lecture.

Mais en aucune façon l'acquisition des réflexes de décryptage qui constitue habituellement l'essentiel du solfège ne peuvent être pris à l'école maternelle ou élémentaire comme une fin en soi. Par contre, abordés après la phase sensori-motrice, ils peuvent servir de points de départ de nouvelles investigations et favoriser la fixation précise des apprentissages musicaux.

Notons que dans l'acception traditionnelle, on ne décerne le qualificatif de musicien qu'à celui qui de quelque manière a participé à ce niveau 2 du stade III.

Les réflexions précédentes peuvent être schématisées sur le tableau A. Celui-ci permet d'autre part de situer le domaine d'application et ses limites des divers intervenants dans la pédagogie de la musique : concerts éducatifs, instrumentistes venant en classe, moniteurs de musique ou maîtres délégués, professeurs des techniques musicales.

Le tableau B, par contre, souhaite faire apparaître la démarche de conquête musicale proposée par les réflexions de notre exposé. Tous les paramètres convergent et interfèrent pour aboutir au développement d'une expression personnelle, alimentée aux vibrations multiples du réel où codages et décodages trouvent leur véritable sens : fertiliser les apprentissages techniques.

Les maîtres de nos écoles - quand ils ont été dotés par la nouvelle formation ou les stages spécifiques ou leurs apprentissages personnels d'une connaissance musicale suffisante - doivent prendre conscience de leur aptitude à conduire utilement l'approche musicale dans le sens du tableau B où leur compétence ne peut être contestée dans 2 directions essentielles :

- la connaissance concrète de l'évolution génétique et psychologique des élèves.

- la pratique des activités d'éveil (au sens large du mot) qui suppose d'abord le sondage sensoriel de l'environnement de l'enfant pour lequel l'investigation des éléments sonores revêt une importance capitale.

L'ensemble des remarques précédentes a tenté de mettre en lumière la place éminente de l'éducation musicale dans ses rapports avec les autres disciplines. Mais après les considérations théoriques il ne me paraît pas inutile de rapporter un travail pratique. Le schéma ci-dessous rend compte d'une recherche réalisée dans un cours élémentaire 2ème année. Trop condensé, il ne donne qu'un aperçu d'ensemble. Il souhaite cependant permettre de mieux faire comprendre comment concrètement, l'éducation musicale, en tant **qu'activité d'éveil intégrée** peut, **sans pour autant perdre sa spécificité**, contribuer à la **fertilisation de l'action pédagogique** générale.

Ce schéma n'a ni la prétention de proposer un modèle, ni encore moins celle de déterminer un système ou une méthodologie.

TABLEAU A : Approche musicale traditionnelle

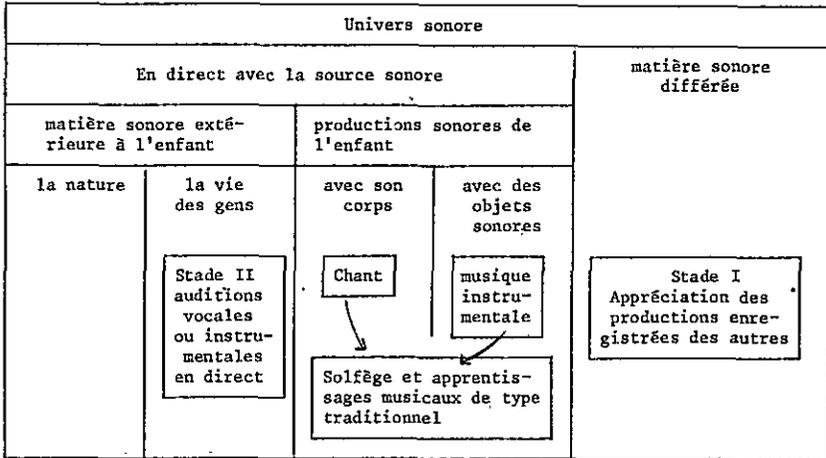
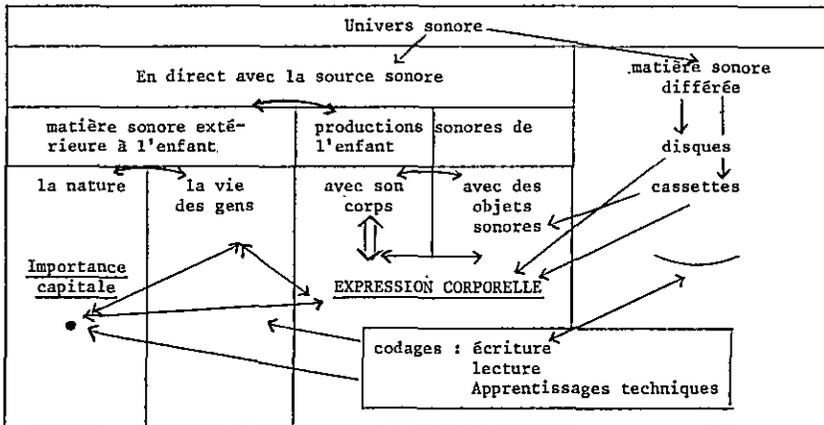


TABLEAU B : L'approche musicale - l'éveil en général :
prennent en compte la totalité du tableau.



Il traduit seulement l'effort réalisé pour suivre dans des circonstances données, les directions suggérées par les enfants, pour trouver des formes non perturbantes pour l'équilibre de la classe, intégrées le plus harmonieusement possible dans l'emploi du temps tout au long d'une période d'un mois, pour éviter à la fois le piège d'un globalisme fumeux et fourre-tout et celui du placage artificiel de l'action musicale dans le cas d'un émiettement disciplinaire.

5ème remarque

Importance de l'émission sonore spontanée.

La possibilité de se servir des sons spontanément, de les émettre sans complexe, sans être tenu seulement à restituer un modèle, (cas des apprentissages traditionnels de chansons) est une direction nouvelle d'une importance capitale pour le «*déblocage*» de l'expression et pour l'acquisition des compétences qui seront utilisées progressivement en vue de la conquête d'une expression plus structurée.

Cela me paraît pour le moins aussi indispensable au «*nourissement créatif de l'enfant*» que l'utilisation immédiate des couleurs dans le domaine plastique.

Les jeux de proférations sonores «*quasi-sauvages*» se situent en droite ligne dans le prolongement des gazouillis et des lallations de la première enfance.

Les possibilités phonatoires se révèlent très riches et très diversifiées. Elles sont non seulement indispensables à une mise en place correcte du système phonologique (facilitée par la présence et la variété de ces productions et dont l'absence ou la rareté entraînent des déficiences verbales graves et des retards dans l'acquisition du langage) mais aussi à la construction de «*l'oreille musicale*» qui suppose une constante confrontation entre «*l'émis*» et «*l'entendu*».

Cette phase pré-structurale est indispensable ; la musique n'y existe pas avec un commencement, un développement et une fin, elle coule, et coule de source. En s'abreuvant à cette source, l'enfant se prépare tout naturellement à mieux situer, à **mieux comprendre les structures établies des musiques de culture.**

6ème remarque

Valeur ludique de la production sonore.

L'enfant, de lui-même, laisse jaillir du sonore, c'est pour lui d'abord un amusement : il joue donc de la musique, et en jouit. Cette

Recherche d'une intégration de l'Eveil musical au sein des activités éducatives dans un cours élémentaire 2e année : "Au marché".

PHASE I : Promenade au marché de la ville.
 Objectif particulier : enregistrement au magnétophone des appels des marchands.
 Durée : un samedi matin
 On dote la classe d'un vécu commun : écoute, observation sur le vif d'une réalité vivante complexe, obtention de signes, de documents sonores.
 Cette phase est le point de départ d'un complexe d'éveil. La vibration sensible et affective est alors la racine de toutes les potentialités éducatives.

PHASE II : En classe : expression spontanée des enfants évoquant la matinée au marché.
 écoute des bandes sonores enregistrées
 comparaison, discussions informelles.
 Durée : 1 H 1/2
 Les éléments abordés restent peu différenciés. Aucune discipline n'est visée dans sa spécificité.
 Cette phase est celle d'un éveil global, multidirectionnel, recherchant des pistes d'exploitation.
 Une phase de décantation → 2 directions se dégagent
 localisation ← les appels des marchands,
 sur la relation l'expression sonore,
 marchand-client spécificité plutôt musicale

PHASE III

vers l'éveil disciplinaire.
 une dominante se dégage nettement :
 la relation acheteur-vendeur
 le commerce et l'économie
 Durée : 2 séances d'une heure

vers l'éveil d'expression sonore :
 durée : 1 heure
 imitation des appels enregistrés :
 les formes verbales, le timbre des voix, l'accent, les rythmes, les inflexions mélodiques,
 Jeux d'expression globale intégrant le gestuel et peu à peu les jeux d'invention d'appels.

Prolongement en mathématiques
 les prix: rapport
 quantité-prix
 qualité-prix
 somme-différence
 Bénéfice du marchand

PHASE IV
Eveil spécifiquement musical
 Plusieurs séquences courtes (1/2 h).
 Utilisation de plus en plus précise des matériaux musicaux concernant : les structures rythmiques, la durée des sons, le panchronisme, relation entre

Prolongement en français
 expression orale et écrite des appels des marchands. Ponctuation adaptée aux appels

La forme sonore et l'expression : la créativité expressive mais aussi apprentissage de chants : "chaudron troué", "au marché de Budapest"... écoute des "cris de Paris" de Janequin, le "marché de Limoges" de Moussorgsky, les "cris de Londres" de Berio.
 Vers les prises de conscience, les fixations, la compétence (y compris technique) vocale et instrumentale.

PHASE V : Phase de réinvestissement créatif
 Les acquisitions précédentes ont été réinvesties pour servir à l'évocation d'un marché imaginaire.
 Durée : 1 heure - Enregistrement.

PHASE VI : Eventuellement Prolongements du travail réalisé

- Le travail sur les Cris de Paris de Janequin a conduit à une enquête sur les Appels de la rue autrefois
- puis sur la notion d'appel en général
- puis sur le "thème" de l'Echo.

activité offre donc toutes les caractéristiques du jeu : elle est **sensori-motrice** (dialectique de la perception et de la motricité) ; elle est **symbolique**, infusant donc des niveaux de signification, elle permet de passer d'un référentiel concret élémentaire à l'abstraction, à l'image imaginée. Elle se charge d'un aspect sémantique éclairant pour la compréhension. **Elle est gratuite** : elle laisse donc ouvertes toutes les potentialités sans se limiter à un langage stylistique donné, elle secrète ses propres règles en évolution : recherche de nouvelles directions, d'une nouvelle combinatoire.

Parce **qu'elle est plaisir**, elle a tendance à la répétition conduisant alors vers les prises de conscience et la fixation des paramètres fondamentaux. Enfin, étant variation, elle constitue le ferment de la liberté de proposition et de création.

Ainsi, les sons produits dans ces jeux sonores, qu'ils soient totalement libérés, ou organisés en vue d'une conquête (ce qui en restreint obligatoirement le champ) procurent toujours, de quelque manière, une possibilité **d'incursion dans le domaine de la poésie**. L'univers merveilleux des sons -et pas seulement à l'école mais tout au long de la scolarité- atteste des souvenirs les plus profonds de la petite enfance et les intègre à la conquête des langages, contribuant par la formation de l'expression sensible et la construction des équilibres affectifs à l'éveil poétique de l'enfant : *«impératif de l'essentiel»*.

Il faut bien en convenir, alors, les finalités d'une éducation musicale intégrée dépassent de beaucoup les bienfaits généralement attribués à l'initiation musicale traditionnelle : formation de la perception auditive à partir de l'expression chantée ou instrumentale, éducation de l'attention et de la discipline nécessaires aux apprentissages de chants ou à la pratique des instruments.

Il s'agit évidemment de tout autre chose :

- de faire naître chez l'enfant, en interconnection avec les autres matières, un frisson au monde contribuant in vivo, de façon primordiale, à sa construction sensori-motrice.

- d'alimenter aux sources affectives et émotionnelles, les interrogations de la curiosité propres à favoriser l'éclosion des motivations, support énergétique du cheminement vers la connaissance.

- d'utiliser toutes les ressources du corps pour développer les aptitudes vocales et instrumentales, pour affiner l'expression dans toutes ses composantes, utiles aux apprentissages linguistiques comme à la vie poétique des langages.

- de faire prendre conscience des possibilités expressives liées à la maîtrise des durées et des rythmes, des notions de hauteur sonore dans leur complexité, d'attaque des sons, d'appui et d'accentuation, de timbre et de couleur sonore et de se préparer à les situer, les comparer, les fixer par la pratique du langage musical, préalable indispensable des apprentissages techniques qui eux-mêmes peuvent être abordés modestement.

Ainsi l'éducation musicale peut-être alors définie comme une manière de faire pénétrer dans nos classes les vibrations du monde par l'entremise de la fraîcheur incomparable de la sensibilité enfantine. Les éléments techniques ayant été dominés avec rigueur pour se mettre progressivement au service de l'expression de l'être profond, la personnalité se trouve placée en situation de s'accomplir aussi librement, aussi pleinement que possible.

C'est là sans aucun doute proposer une nouvelle manière de vivre.

Henri Deglane



EXPERIENCE DE LIAISON ENTRE L'ECOLE ET LE COLLEGE

MONTAGE D'UN CONTE MUSICAL : « LA CHOUETTE DE RENOUE ».



«*La Chouette de Renou*» prit naissance au grand jour un après-midi de Janvier 1980 sur un palier de l'Inspection Académique de Nevers entre le rez-de-chaussée et le premier étage très exactement.

Singulière situation à la vérité pour un animal grand amateur de granges et de piliers, caduc et renfrogné de surcroît.

C'est pourtant là que M. Blaise, Inspecteur Pédagogique Régional de Musique, chargé de mission nationale, me fit part en quelques mots d'un projet passionnant.

Il s'agissait de rassembler ou de concevoir un ensemble de textes susceptibles de se prêter à une mise en musique et de fournir le support d'un grand nombre d'activités centrées sur l'Education musicale. Il importait également que l'ouvrage s'inscrivît dans un cadre interdisciplinaire de façon à requérir la participation de différents professeurs. Enfin cet ensemble devait s'adresser aux enfants d'une tranche d'âge comprise entre huit et treize ans c'est-à-dire notamment à la charnière du CM2 et de la 6ème.

Un compositeur français, Mme Yvonne DESPORTES, acceptait d'écrire la musique.

Sans y croire tout à fait, je m'attachai pourtant à réfléchir à l'entreprise.

J'en conclus assez vite qu'en dépit des jugements qu'il m'arrivait de porter à l'encontre des productions que notre société déverse à foison sur le marché de l'enfance, je ne savais pas au juste ce qui pouvait convenir aux enfants d'aujourd'hui si l'on tentait de ne pas tomber dans l'outrance d'une fiction pseudo-scientifique à base de Tarzan interplanétaires ou si l'on prétendait esquiver les pièges des situations et du langage d'un imaginaire de confiserie.

Restait le réel, bien sûr, souche inépuisable d'un imaginaire qui l'explore à travers la création artistique authentique. Les spectacles de notre temps sont suffisamment variés, nombreux et étonnants pour que l'on y trouve matière à s'émerveiller. Quant à la forme, si souvent victime de présupposés aberrants à l'égard de la psychologie enfantine et dans laquelle tour à tour les excès de réalisme le disputent à la mièvrerie la plus navrante, elle se devait d'être

vraie, le jeu étant le jeu, le grave le grave, la fantaisie déclarée, le sérieux traité comme tel, dans une transposition, autant que faire se peut, toujours perceptible.

Telles étaient les hypothèses de travail sur lesquelles pesait lourdement la crainte de ne pas recueillir toute l'adhésion, indispensable dans ces sortes de choses, de la part du public enfantin que le conte visait à atteindre.

J'attachais aussi beaucoup de prix à la cause que cette expérience me paraissait pouvoir illustrer : faire entrer l'art à l'école, dans sa vie même, à travers une production qui, pour être destinée aux enfants, ne devait rien perdre de son exigence.

Rien de vraiment nouveau en somme dans tout cela, sinon que l'expérience aurait bien lieu.

Du point de vue pédagogique le projet comportait deux aspects.

Du côté des élèves, et en accord avec tout un courant de la réflexion pédagogique actuelle, la réalisation du montage du conte par les enfants visait à faire confiance à l'imagination en tant que mode de connaissance. L'on pouvait ainsi escompter avoir accès à une dimension pédagogique dont l'ambition était de rendre les enfants comptables d'un moment de leur propre culture. Sur le plan des langages notamment, la démarche paraissait particulièrement rentable dès lors que les enfants, devenus artisans de l'ouvrage, pénétraient en tant qu'acteurs et interprètes dans l'univers de mots et de notes qu'il leur était proposé de prendre en charge. A l'évidence, c'est ce qui advint pour les groupes d'élèves de la région de Tours qui entreprirent les premiers de créer «*La Chouette de Renou*». Engagés dans un projet qu'ils ne tardèrent pas à considérer comme leur, soutenus et encouragés par des professeurs, des instituteurs et des chefs d'établissements dont la conviction a fait merveille, ils s'imprégnèrent profondément de l'œuvre et en retirèrent des occasions, des pistes à explorer pour le langage et la musique.

Ainsi certains passages du conte jouèrent le rôle de lanceurs de l'expression. Des formes, des structures furent reprises ou imitées ; telle élève, qui par timidité restait muette en classe, se mit à participer activement aux activités après s'être essayée à dire le texte.

S'agissant du domaine musical, la composition d'Yvonne Desportes, pleine d'humour et de poésie, met en œuvre quantité de moyens exploitables en classe et capables de susciter d'autres recherches dans le domaine de l'illustration sonore. Situés dans un contexte, les chants, les chœurs parlés, les supports rythmiques

sont compris par les enfants comme une contribution au sens, ce qui investit la musique d'un rôle rendu sensible, et change, en l'enrichissant, la perception qu'ont les enfants du langage musical.

Enfin, puisqu'un conte musical est écrit pour être dit et chanté, il importait que «*La Chouette de Renou*» fût représentée en public. Il y a là une motivation puissante pour les enfants en même temps qu'une valorisation des efforts consentis. Le travail scolaire requiert plus qu'un autre sans doute le sens de l'abnégation : il trouve rarement un aboutissement concret. Pourtant, communiquer ce que l'on a fait ou le voir servir, est probablement l'un des vecteurs les plus stimulants de l'action. Cet aspect du contrat mobilisa fortement les enfants.

Du côté des enseignants, l'on peut dire qu'à certains égards l'enjeu était un peu le même que pour les élèves dans la mesure où ils se voyaient maîtres d'œuvre d'un spectacle et placés eux-mêmes dans une situation authentique de production. Dans le cadre de la liaison CM2-6ème le montage du conte impliquait nécessairement une répartition des tâches entre les instituteurs et les professeurs et une concertation suivie portant notamment sur l'interprétation. Au niveau du collège, l'élaboration et la mise au point eussent été impossibles sans une étroite collaboration entre le professeur de lettres et le professeur de musique. D'autres professeurs, par exemple le professeur d'arts plastiques, peuvent s'adjoindre à l'équipe pour régler les problèmes d'adaptation scénique le cas échéant.

La préparation du conte nécessite donc la participation d'enseignants de différents niveaux et de différentes disciplines.

Elle nécessite enfin - et c'est une source d'intérêt supplémentaire - la participation d'instrumentistes (trio à cordes ou à anches) chargés d'exécuter la partition.

Sur le plan pratique, le travail réalisé à Tours a porté sur une durée de trois mois et, à l'exception d'une répétition générale et de la présentation en public, s'est toujours situé dans l'horaire scolaire.

Après que les enseignants se soient rencontrés et concertés, les apprentissages se sont faits séparément dans les écoles élémentaires et dans les deux collèges concernés. Dans un deuxième temps les élèves ont été regroupés dans chacun des collèges pour deux répétitions communes précédant la répétition générale en présence des instrumentistes. Ces regroupements ont été des moments importants pour les enfants.

Enfin, indépendamment de la représentation publique officielle, des représentations ont été données dans quelques écoles et

dans les deux collèges à l'intention des élèves des collèges et des écoles du secteur situées à proximité du collège.

On ne plaide sans doute jamais tout à fait bien une cause à laquelle on est trop attaché et que l'on court le risque de desservir par excès de conviction. Les jeunes acteurs et interprètes de *«La Chouette de Renou»* auraient sans doute mieux su dire ce qu'ils en ont retiré.

Je reste cependant persuadé que l'attitude requise pour prendre en compte la responsabilité véritable d'une œuvre donne un sens privilégié à l'action éducative et à l'engagement des enfants et que l'on ouvre ainsi, dans un domaine dont les processus profonds résistent à l'enseignement, des chemins d'accès à l'expression et à la création.

Jacques Poitevin



« LES ENFANTS D'ORPHEE » OU LA RADIO AU SERVICE DE L'EDUCATION MUSICALE



- . Une Coproduction du Ministère de l'Education Nationale (Centre National de Documentation Pédagogique) et de Radio-France.
- . Une série d'émissions hebdomadaires, diffusées sans interruption tout au long de l'année scolaire, jusqu'aux vacances d'été :
 - le Mardi, de 14 heures 30 à 15 heures : pour les élèves des Cours Préparatoires et Elémentaires (6 - 9 ans)
 - le Vendredi, toujours de 14 h à 14 h 30 : pour les élèves des Cours Moyens (9 - 11 ans)
 - sur France-Musique, Modulation de Fréquence et Stéréophonie.

POURQUOI UNE COPRODUCTION ?

. France-Musique, est une chaîne qui permet de très bonnes conditions de diffusion (M.F* . et Stéréo.) donc de meilleures possibilités de réception dans les classes.

. C'est une chaîne de grande «écoute», offrant un moyen de mieux sensibiliser un public plus large à l'action menée pour l'Education musicale, en milieu scolaire.

PRINCIPE GENERAL DES EMISSIONS

Il s'agit de restituer un PROPOS PEDAGOGIQUE déterminé, à travers un CONTEXTE RADIOPHONIQUE «attrayant».

. LE PROPOS PEDAGOGIQUE : Proposé par les Instructions Officielles, il est distribué avec une progression pédagogique rigoureuse, d'émission en émission, en fonction d'un parcours annuel soigneusement établi en début d'année scolaire, au cours d'une réunion de travail regroupant des Professeurs et des Conseillers pédagogiques pour l'éducation musicale, avec l'équipe de Production du Centre National de Documentation Pédagogique.

. LE CONTEXTE RADIOPHONIQUE : il met en jeu la variété, la diversité, un pouvoir de «*suggestion*» (d'où la nécessité de compé-

(*) Modulation de Fréquence.

tences qualifiées pour la mise en forme et la réalisation des émissions) au service de nos OBJECTIFS PEDAGOGIQUES.

OBJECTIFS PEDAGOGIQUES

Ils consistent essentiellement à :

- Mettre les enfants au contact direct des REALITES SONORES CONCRETES du monde qui les environne, en reliant l'EDUCATION MUSICALE à des THEMES de RECHERCHE plus généraux empruntés par exemple aux divers domaines de l'interdisciplinarité (éveil à la POESIE, à la GEOGRAPHIE, à l'HISTOIRE...Arts Plastiques ou travaux manuels... Education Physique...)

- Susciter des CURIOSITES sensorielles et affectives, permettre des DECOUVERTES et encourager des REINVESTISSEMENTS CREATIFS.

- Faire adopter une ATTITUDE PROSPECTIVE, dynamique, acquérir progressivement un SAVOIR et un SAVOIR - FAIRE, pour assurer un meilleur SAVOIR - VIVRE.

- En aucun cas, se substituer aux Actions pédagogiques en place, mais mettre simplement les possibilités et les ressources d'un MOYEN AUDIO - ORAL privilégié : la RADIO, au service de la pédagogie d'ensemble d'une classe, offrir un OUTIL DE TRAVAIL, COMPLEMENTAIRE, capable de s'intégrer et de participer à l'épanouissement des différentes sensibilités.

LA DEMARCHE ET LE CONTENU DES EMISSIONS

- A travers le déroulement d'un scénario-radiophonique original et spécifique pour chaque émission (destiné à «*intéresser*», étonner,... surprendre... tenir en éveil l'esprit de curiosité et soutenir une bonne attention pendant une demi-heure), une NOTION PEDAGOGIQUE est proposée : (Ex : un élément mélodique, une cellule rythmique). A partir de là, on visera toutes les disponibilités de l'enfant :

. Appel aux SENSATIONS pour une approche intuitive

- Ecoute active, par exemple, d'une «*paysage sonore*» concret

. Approfondissement au niveau de la PERCEPTION

- Analyse et Réflexion : Reconnaissance, mémorisation, imitation (ou reproduction) vocale, instrumentale (instruments manufacturés ou «*objets sonores*» choisis ou fabriqués par les enfants eux-mêmes), exploitation gestuelle, transcription graphique libre... pour

une EXPERIMENTATION VIVANTE de toutes les DECOUVERTES sonores (sons isolés, alternés, superposés... avec leurs caractéristiques)

. Incitation à la CREATIVITE : par la présentation de SEQUENCES «PEDAGOGIQUES», enregistrées dans des classes de différentes régions de France, séquences qui sont proposées non comme des «modèles», encore moins comme des «recettes», mais comme un témoignage vivant pouvant induire, animer ou illustrer notre propos.

. Sensibilisation à la CREATION MUSICALE : Ecoute «guidée» d'œuvres musicales empruntées à des civilisations, cultures, modes d'expression de toutes origines, de tous pays, du passé et du présent.

. Expression vocale, sous toutes ses formes, avec un accent particulier mis sur le CHANT (chants populaires de notre patrimoine national et régional, textes français ou langues régionales, mais aussi textes étrangers pouvant être interprétés dans la langue originale, chants à 2 ou 3 voix, canons).

Toutes ces ACTIVITES pratiquées au cours de chaque émission, sont bien sûr interchangeable, pour une démarche que nous souhaitons, à chaque émission, capable de renouveler un intérêt chez nos auditeurs.

Notre BUT : confronter l'enfant avec le monde sonore réel et sensible et lui permettre, en poétisant ce réel, de libérer son imaginaire.

UTILISATION DES EMISSIONS

- AVANT l'émission : une possibilité de préparation est offerte aux enseignants abonnés aux documents écrits (fiches pédagogiques) et sonores (Disques avec chants, accompagnements d'orchestre, séquences d'apprentissage) édités par le C.N.D.P.

- PENDANT l'émission : une collaboration active du Maître est souhaitable lors de la diffusion, à chaque instant (surtout pour les émissions destinées aux plus jeunes)

- APRES l'émission : les émissions, conçues pour une exploitation directe, offrent aussi des pistes de travail, des suggestions de prolongement qui s'ouvrent largement aux divers domaines de l'interdisciplinarité. Les Enseignants sont donc vivement encouragés à les

ENREGISTRER, chacun pouvant y retrouver son propre mode d'utilisation et de pratique.

Hélène Jarry
et
Jean-Claude Pere

Pour tout renseignement concernant ces émissions, écrire aux :
«*Enfants d'Orphée*»
C.N.D.P. - D.D.E.
B.P. 359
92541 MONTROUGE



POUR UNE PROMOTION DU CHANT CHORAL EN PAYS D'ALBRET

Rencontre à Nerac des diverses chorales des écoles et collèges
du département de Lot-et-Garonne

«Les maîtres de cithare s'appliquent à rendre les jeunes gens tempérants et veillent à ce qu'ils ne fassent rien de honteux ; puis, quand ils leur ont appris à jouer de la cithare, ils leur font étudier les œuvres d'autres grands poètes lyriques... Ils forcent ainsi les enfants à s'approprier les rythmes et les accords pour qu'ils se rendent plus doux, qu'ils soient bien préparés à la parole et à l'action, car toute la vie de l'homme a besoin de nombre et d'harmonie».

Platon - Protagoras
(Traduction : Chambry)

★

Dans le cadre des activités d'éveil à dominante esthétique, et plus précisément dans celui de l'éducation musicale, s'impose désormais clairement cette nécessité pédagogique que soulignent les instructions relatives aux trois cycles de l'école élémentaire comme celles qui concernent les collèges, à savoir que la formation de la personnalité passe autant par l'éducation du goût et de la sensibilité que par celle de l'intelligence. En d'autres termes, c'est au nom de la trilogie platonicienne du Vrai, du Bien mais également du Beau, qui ouvre l'école aux disciplines susceptibles de développer le sens esthétique, que nous avons insisté dans notre action d'animation musicale, tout au long de l'année 1980-1981. A ce titre nous voudrions souligner le rôle joué par les responsables des activités pédagogiques qui ont su définir une pédagogie d'incitation à la pratique du chant à une et deux voix, ainsi qu'à une formation plus particulièrement destinée à montrer aux profanes comment l'enseignement du chant à l'école pouvait être dispensé, sans posséder a priori les capacités d'un mélomane averti.

C'est dans cette optique qu'ont été organisés le stage de quatre jours sur le chant choral, à l'intention des instituteurs, dans le cadre de leur formation continuée, et d'autre part les trois journées qu'un professeur d'éducation musicale a dirigées au Centre départemental de Documentation pédagogique pour les professeurs de collège et les maîtres du Premier Degré volontaires.

Mais l'incitation à la pédagogie de la musique par le chant choral comme pour l'incitation à l'audition de disques et d'instruments, ne serait que trop discrète si elle ne trouvait pas, au moins une fois dans l'année, l'occasion de manifester son rayonnement.

En ce sens, nous avons cru bon de réfléchir à la réalisation d'une journée destinée aux écoliers et collégiens du département, ayant bénéficié d'une initiation, voire d'une formation musicale, digne de trouver sa récompense sous forme de prestation publique. Nous avons pensé pour cela à un théâtre de verdure, favorable aux regroupements de chorales, et, pour le Lot-et-Garonne, nul lieu n'était plus propice que ces bords de la Baïse, à NERAC, d'où sont montés déjà d'autres chants que l'histoire d'Albret a consacrés, qu'il s'agisse des odes de Marguerite de Navarre ou de la célèbre sculpture de la sublime bergère nommée Fleurette.

Cette entreprise nous eût parue téméraire si nous n'avions pas eu la certitude que la vox populi se trompait bien quand elle soutenait qu'à l'école on ne chante plus et, si nous n'avions pas été encouragés et aidés par l'Association départementale d'animation musicale comme par la Fédération des Oeuvres Laïques et l'équipe pédagogique des différentes circonscriptions où s'impliquent volontiers les Inspecteurs départementaux de l'Education Nationale, les Conseillers Pédagogiques et les Chefs d'Etablissement.

Ce fut donc le JEUDI 11 JUIN 1981, dans le Parc Municipal de la ville de NERAC, sous de frais ombrages, en ce jour privilégié de l'été, qu'à l'instar de ce qui se fit à VALENCE d'AGEN en 1977 à l'intention des collégiens et lycéens de la région Midi-Pyrénées se tint pour le Lot-et-Garonne la première chorale d'enfants et d'adolescents. Les résultats devons-nous dire dépassèrent nos espérances. Nous avons eu le plaisir d'entendre 1 200 élèves relevant des classes élémentaires et 500 jeunes collégiens et collégiennes, montrant dans un même enthousiasme qu'entre primaire et secondaire il n'existe pas de clivage et que la pédagogie du chant au contraire constitue un élément de liaison privilégié entre les deux niveaux.

Ce 11 JUIN à NERAC fut bien la fête de l'enfance et de la musique. Sans doute conviendra-t-il encore de consolider tel ou tel point relatif à l'organisation ou à la mise en œuvre d'une mesure ou d'une phrase ; il n'en demeure pas moins qu'en dépit de certaines maladresses, au demeurant fort sympathiques, s'est créé, de la bouche même de ces jeunes chanteurs, comme un engagement de toujours retrouver en classe l'occasion de traduire par le chant, l'exercice de la voix et de l'oreille, les multiples nuances des mouvements du cœur.

Enfin, au risque de trop marquer notre régionalisme, n'était-ce pas en ce pays d'Albret, où s'exprima un des plus beaux chants que la courtoisie française connut en la personne de Fleurette - elle chanta l'amour à en mourir - que devait se concrétiser l'hymne à toute une force juvénile, représentant plus d'un millier d'âmes émerveillées ?

Cultiver la sensibilité auditive, appréhender les rythmes et les lignes mélodiques, discerner dans les accords les qualités qu'ils méritent, c'est assurément répondre à cette volonté que nous avons signalée plus haut en évoquant Platon et qui n'est autre que la manifestation de notre «*harmonie intérieure*».

Appréciée par les enfants comme par les maîtres, cette chorale sera renouvelée en 1982. Il y a lieu de penser qu'elle continuera, par sa qualité comme par la quantité des participants, à constituer un authentique témoignage de l'action pédagogique entreprise dans le domaine que nous avons à cœur de promouvoir, celui de l'éducation musicale.

Jean-Noël Loubès
et
Francis Guiraud



LES OISEAUX DU DAUPHINE

Expérience d'interdisciplinarité



Olivier MESSIAEN dont on fêtait en décembre 1978 le 70ème anniversaire fut à l'honneur, durant une année scolaire, au Collège LES MATTONS de VIZILLE. Son amour de la nature et plus particulièrement son intérêt pour les chants d'oiseaux : (*«Ce sont des artistes plus grands que nous»*) dit-il *«ils nous donnent des leçons»*), furent l'occasion pour les enfants des classes de 6ème d'une double découverte : celles des bruits musicaux naturels et de la musique inspirée de la nature. Son œuvre *«La FAUVETTE des JARDINS»* conçue à PETITCHET sur les bords du LAC de LAFFREY, lieu bien connu de nos élèves car situé à une quinzaine de kilomètres de notre collège, servit de base et d'aboutissement à ce travail auquel participaient huit professeurs.

Tôt dans l'année, la *«Fauvette des jardins»* est écoutée en classe de musique, afin que les enfants aient avec elle un premier contact. Précisons que, contrairement à de nombreuses œuvres construites suivant une forme musicale préétablie, il s'agit ici d'une transcription fidèle pour piano des observations auditives et visuelles de la nature. MESSIAEN prit d'ailleurs soin de noter scrupuleusement sur la partition tout ce qu'il vit et entendit. Ainsi, en écoutant l'œuvre, il est possible de reconstruire mentalement ce qu'a observé et vécu le compositeur.

Après une audition détaillée et approfondie du début de l'œuvre, mettant en scène une caille et un rossignol, nous constatons que ces oiseaux familiers de notre région sont mal connus de la plupart des élèves, aussi demandons-nous l'aide des professeurs de biologie. Celles-ci acceptent de présenter la plupart des *«oiseaux qui chantent dans l'œuvre»*. Soit : l'alouette des champs, le bruant jaune, la caille, le chardonneret, la chouette hulotte, la corneille noire, la fauvette à tête noire, la fauvette des jardins, l'hirondelle de cheminée, le loriot, le merle noir, le pic vert, la pie-grièche écorcheur, le pinson, le rossignol, la rousserolle turdoïde, le troglodyte.

Dans la même période, nous écoutons en classe de musique les chants de ces oiseaux en alternance avec l'audition d'œuvres inspirées par eux, ce qui permet de parcourir plusieurs siècles d'histoire de la musique :

JANEQUIN	Le chant des oiseaux
LASSUS	Le rossignol
DAQUIN	Le coucou

COUPERIN	Les fauvettes plaintives (14ème ordre)
HAYDN	L'alouette apparaissant avec d'autres oiseaux dans « <i>l'air de Gabriel</i> » de la Création
SCHUBERT	La corneille (voyage d'hiver)
LISZT	Saint-François d'Assise prêchant aux oiseaux
RAVEL	Le petit poucet de Ma mère l'oye
MESSIAEN	La chouette hulotte (catalogue d'oiseaux)
MACHE	Korwar

Fréquemment, il arrivait aux enfants de confondre, à l'audition, composition musicale et chants d'oiseaux, attribuant par exemple à une flûte traversière un chant réel d'oiseau. Ces confusions furent d'ailleurs loin d'être inutiles, car elles permirent de faire prendre conscience aux élèves de ce que l'on peut qualifier de «*musical*» dans les bruits et l'influence que peut avoir la nature dans l'inspiration musicale. Comment, en effet, prétendre entendre et apprécier les œuvres des grands maîtres de la musique, si on ne sait pas percevoir le déferlement des vagues, le frémissement des arbres ou le chant des oiseaux ?

Ces auditions ont été tout naturellement complétées par l'étude de chants et de chœurs portant sur ce même thème, et appris les uns dans le cadre de la classe et les autres dans celui de la chorale. Celle-ci, composée de 90 enfants, interprétait en public plusieurs chœurs sur les oiseaux lors du concert du 15 mai 1979 donné en l'Eglise de VIZILLE, avec la participation de l'orchestre des jeunes du CONSERVATOIRE de GRENOBLE, et le 11 juin lors du CONCERT D'INAUGURATION de l'EXPOSITION : «*FLORILEGE MUSICAL en DAUPHINE*» au C. R. D. P. de Grenoble.

La démarche des professeurs de lettres a eu l'intérêt d'être différente dans chacune des classes où l'expérience s'est déroulée :

Le professeur de la classe de 6ème 5, choisit d'emmener d'abord les enfants sur les lieux même d'inspiration de l'œuvre. Une excursion a donc été organisée par elle à PETITCHET, à laquelle je participais. En ce début de printemps, nous eûmes la chance d'avoir un temps splendide et les oiseaux étaient au rendez-vous ! Les enfants groupés par quatre ont été invités à observer successivement :

- 1 - les bruits de façon sauvage, en notant tout ce qu'ils entendent ;
- 2 - les bruits classés par registre, du grave à l'aigu ;
- 3 - les bruits classés par familles ;
- 4 - les rythmes perçus ;

- 5 - les objets observés visuellement du premier au dernier plan ;
- 6 - les couleurs.

Quelques exercices de respiration consciente et de décontraction corporelle préludent à chaque nouvelle observation. Un chant collectif sert de transition et rassemble les petits groupes. *«Le professeur de musique nous fait chanter pour dérouiller nos cordes vocales ; un peu d'exercice physique nous rend plus dynamique. Après l'observation, nous revenons prendre conseil auprès de nos professeurs»* écrit au retour un élève de la classe. La matinée s'achève par l'exécution d'un accord libre, chaque enfant chantant un son de son choix, en alternance avec l'audition, les yeux fermés, des bruits environnants. Nous cherchons à améliorer cet accord jusqu'à ce que musicalement il nous satisfasse. Ainsi les enfants intègrent leur voix à celle de la nature.

En classe de français, les enfants réalisent des textes libres leur permettant d'exprimer les émotions ressenties et dressent un tableau récapitulatif résumant toutes les observations auditives et visuelles perçues. Afin d'étoffer leur vocabulaire des sensations, une lecture suivie de *«L'enfant et la rivière»* et de *«Tous les oiseaux des bois»* de Maurice GENEVOIX est proposée, axant le travail sur les observations auditives et visuelles notées par l'auteur. Enfin, le texte écrit par MESSIAEN en préface de *«La fauvette des jardins»* ci-joint, décrivant le lieu de leur excursion, leur est soumis. Ils découvrent alors combien les mots ou les sons musicaux ont le pouvoir d'accentuer et de mettre en valeur les reflets des sensations. Parallèlement, en dessin, les enfants s'expriment en peignant des paysages inspirés de leur excursion et des fresques représentant de larges portées où les notes sont remplacées par des oiseaux.

Après un travail sur les textes de sensibilisation suivants : *«L'oiseau sept couleurs»* de CENDRARS, *«Tous les oiseaux des bois»* de GENEVOIX, *«La chouette hulotte»* de MESSIAEN, *«L'oiseau»* de SUPERVIELLE, suivi du sujet de rédaction : *«Un après-midi, vous êtes malade. De votre chambre, vous entendez tous les bruits de la maison. Racontez»*. Les élèves groupés par six au Centre de documentation et d'information ont cherché des renseignements, afin de réaliser des dossiers documentaires sur un oiseau, choisi parmi ceux que cite le texte de MESSIAEN. Le schéma suivant leur est proposé :

- 1 - Présentation de l'oiseau ; glossaire du vocabulaire difficile le concernant.
- 2 - Recherche de textes littéraires.
- 3 - Symbolisme de l'oiseau choisi en littérature. Exemple : la chouette, emblème d'Athéna.
- 4 - Travail personnel : récit ou poème.

5 - Charades - Mots croisés - Jeu : vrai ou faux.

Les dossiers réalisés, le texte de «*La fauvette des jardins*» fut étudié en détail, l'étude se terminant par une réflexion sur la spécificité de chaque art : musique, peinture et littérature.

Ces mêmes élèves ont travaillé dans la même période en dessin. Après quelques essais peu réussis de peinture à l'écoute du disque (impossibilité à des jeunes de 6ème de se concentrer à la fois sur l'écoute et la traduction en peinture), le professeur décide d'orienter le travail des élèves sur le texte de «*La fauvette des jardins*» qui est visible pendant tout le déroulement du travail par rétroprojection. Une classe, la 6ème 11, s'exprime en peinture et craies grasses sur feuilles blanches, format 65 x 50 cm, tandis que l'autre classe, la 6ème 7, confectionne un montage de diapositives.

En 6ème 11, la seule consigne est de peindre directement, et de ne pas tomber dans une illustration type carte postale. Une observation de la nature par la fenêtre permet de remarquer l'organisation libre de la nature, la variété dans la forme et les couleurs. Le résultat est, en fait, décevant. Les enfants de 6ème, trop attachés à la représentation fidèle des choses, ne savent pas se libérer du schéma type d'un paysage de montagne et d'oiseaux. Seuls quatre ou cinq enfants ont su faire preuve de personnalité dans l'interprétation de ce texte.

En 6ème 7, le professeur remet aux enfants des cadres de diapositives en plastique, une bande d'acétate pour quatre diapositives, des encres spéciales, des porte-plumes, des pinceaux fins et de l'alcool à brûler. Les enfants se rendent compte que l'encre réagit différemment sur l'acétate et sur le papier ce qui permet d'obtenir des effets colorés. Ils se sont donc engagés dans ce sens, mais ont eu tendance à faire d'une part des fonds colorés et d'autre part des oiseaux sur fond blanc ou de couleur unie. Le groupe s'est beaucoup plus intéressé aux jeux des couleurs du texte, dans une organisation plus libre et moins «*carte postale*» des éléments naturels. Ce moyen d'expression se révèle plus adapté à l'âge des enfants et permet une grande liberté dans l'interprétation visuelle du texte. Le montage audio-visuel (diapositives projetées tandis que se déroule la musique de MESSIAEN, un enfant lisant les indications visuelles ou auditives notées sur la partition) peut être visionné sur demande au C. R. D. P. de GRENOBLE.

En 6ème 7, le professeur de lettres a commencé son expérience par une question posée à la classe : «*Pourquoi les oiseaux chantent-ils ?*» utilisation à l'appui des extraits du livre «*L'intelligence des animaux*» de M. SURE. Parallèlement, en musique, la question «*Pourquoi les enfants chantent-ils ?*», est posée : cri du

nouveau-né, sens du gazouillis des nourrissons, rôle des chansons maternelles, expression naturelle chantée des moins de six ans. On enchaîne ensuite avec l'étude des textes littéraires de MESSIAEN, sous forme de lecture expliquée. Un élève habitant LAFFREY est chargé de présenter à ses camarades le paysage des environs de PETITCHET, présentation qui est confrontée ensuite à celle de la préface de MESSIAEN. Puis, par groupes, les élèves étudient les différents moments de la journée où les oiseaux chantent. Pour concrétiser chaque étape, les éléments essentiels du décor et du mouvement des oiseaux sont fixés en un dessin simplifié au tableau. Un essai de parallèle entre l'expression musicale et l'expression écrite est établi. Des fiches sont dressées sur le vocabulaire des sons, les images, les verbes expressifs, les comparaisons, les couleurs, sur la recherche de ce qui fait l'unité, l'intérêt, l'enchaînement de l'œuvre.

En complément, d'autres textes littéraires sont commentés : le chant du rossignol de COLETTE, l'histoire d'une adoption (le merle) de M. JOUHANDEAU, des extraits de «*La forêt perdue*» de M. GENEVOIX, la préface du Catalogue d'oiseaux de MESSIAEN dont nous écoutons «*La chouette hulotte*» en classe de musique dans la même semaine.

Le professeur de français de cette classe de 6ème 7 précise au sujet de l'expérience : «*Contrairement à leurs habitudes, les élèves ont particulièrement adhéré au texte de «La fauvette des jardins».* Ils ont même senti des nuances subtiles. Ils ont recherché le sens des mots difficiles, concernant les bruits, avec plaisir. Certains les ont réemployés dans leurs devoirs.

Le professeur d'arts plastiques sensibilise d'abord les élèves à la notion de rythme en dessin. Cherchant des exemples dans le cosmos, l'environnement, la technique ou la biologie, les élèves groupés par deux illustrent ou transcrivent un rythme de leur choix, en peinture murale sur très grand format.

La seconde étape de la démarche consiste en l'essai d'interprétation individuelle de chants réels d'oiseaux. Pendant l'audition, les enfants peignent sur papier blanc, format 24 x 32, certaines des lignes brisées, d'autres des vagues répétitives colorées, d'autres des boucles de tailles diverses, chacun traduisant personnellement les sensations auditives perçues. Parallèlement, en musique, nous observons les courbes mélodiques des chants d'oiseaux sur les partitions des œuvres entendues depuis le début de l'année. De JANEQUIN à MESSIAEN, les enfants y découvrent des constantes graphiques : battements ou écarts d'intervalle que certains élèves ont su inconsciemment reproduire dans leurs dessins spontanés.

Enfin, le professeur d'arts plastiques propose la réalisation

d'une fresque en peinture noire sur fond blanc. Sur un grand rouleau étalé, 25 élèves peignent ensemble et de part et d'autre des oiseaux. *«Chaque élève ayant sa facture, des tranches différentes apparaissent, d'où la nécessité, pour créer une unité, du déplacement permanent des rythmes graphiques intéressants».*

En ce qui concerne la musique, l'intérêt de cette expérience nous semble résider en la concentration d'une année de travail sur un sujet, exception faite toutefois pour l'Oratorio de Noël de BACH écouté en détail en vue de l'interprétation en public d'un extrait exécuté avec le concours de l'orchestre des jeunes du Conservatoire en mai 1979.

En effet, le sujet des *«Oiseaux du Dauphiné»*, considéré au travers d'une œuvre de MESSIAEN, fut assez vaste pour nous permettre de nous arrêter sur quelques étapes essentielles de l'histoire de la musique et d'aboutir même à la musique contemporaine. C'est ainsi que l'œuvre du jeune compositeur français Bernard MACHE appelée KORWAR, citée plus haut, conçue pour bande magnétique et clavecin, servit à aborder concrètement la musique de notre époque qui mêle fréquemment la musique électronique avec les instruments traditionnels. Précisons qu'il s'agit d'un enregistrement de petits cochons transformé la plupart du temps en sublimes chants d'oiseaux par trituration magnétique, et qui dialogue avec un clavecin ! Recréer la nature avec des appareils électro - acoustiques, pourquoi pas !

Sur un plan plus général, nous avons observé qu'un sujet abordé par un enseignant et présenté ensuite, dans une optique différente, par un collègue d'une autre discipline est une source d'enrichissement par l'élargissement qui en résulte, chaque éducateur apportant non seulement des indications techniques différentes mais faisant profiter l'élève de sa propre personnalité. D'autre part, l'enfant, qui manifeste naturellement une certaine réticence à l'égard de ce qui lui est étranger, se trouve mieux disposé à l'écoute lorsqu'il peut participer activement au cours, ayant déjà des connaissances sur le sujet traité.

Cette expérience pluridisciplinaire, qui a permis d'appréhender un sujet en suscitant à la fois la réflexion de l'intelligence et l'éveil de la sensibilité, nous paraît être la manière la plus complète de considérer l'éducation en vue du développement harmonieux de la personnalité de l'enfant.

Ajoutons que la fin d'année scolaire fut moins pesante pour les enfants comme pour les enseignants, la préparation des panneaux d'exposition, comme le montage audio-visuel, aboutissement de l'expérience, ayant créé une diversion qui n'a pas peu contribué à intéresser les élèves jusqu'aux derniers jours de l'année.

Denise Claisse - Septembre 1979

Texte de MESSIAEN, préface de l'œuvre

LA FAUVETTE DES JARDINS
(Sylvia Borin)

(Petichet, 1970)



Entre la muraille casquée de l'Obiou (au Sud), et l'éperon de Chamechaude (au Nord), quatre lacs : c'est la Matheysine en Dauphiné. A la fin du grand lac de Laffrey, au pied de la montagne du Grand Serre. (à l'Est) : voici les champs de Petichet.

Fin juin, début juillet. Il fait encore nuit. Les dernières vagues du grand lac viennent s'éteindre sous les saules. La montagne du Grand Serre est là, avec ses taches d'arbres au bas de son crâne chauve. Vers quatre heures du matin, la Caille fait entendre son appel en rythme Crétique. Le Rossignol termine une strophe : notes lointaines et lunaires, conclusion brusquement forte et victorieuse, longs roulements jusqu'à perdre haleine. Les frênes surveillent le passage aux roseaux du grand lac. Au milieu du pré, les aulnes grisâtres voisinent avec les noisetiers.

Puis l'aurore couvre de rose le ciel, les arbres, le pré. Le grand lac aussi devient rose. Chant de la Fauvette des jardins, cachée dans les frênes, les saules, les buissons, au bord du grand lac. Deux premiers essais, puis un solo. Le petit Troglodyte lance quelques notes rapides et fortes, avec un trille au milieu de sa strophe. La Fauvette des jardins chante encore, de sa voix limpide, des traits toujours nouveaux.

5 heures du matin. L'arrivée du jour dessine le feuillage argenté des aulnes, avive l'odeur et la couleur de la menthe mauve et de l'herbe verte. Un Merle siffle. Le Pic vert rit avec force. De l'autre côté du talus, près du lac de Petichet, une Alouette des champs s'élève en plein ciel, enroulant sa jubilation autour d'une dominante aiguë. La Fauvette des jardins entame un nouveau solo : ses vocalises rapides, sa virtuosité sans fatigue, le flot régulier de son discours, semblent arrêter le temps...

Cependant, la matinée avance, et voici une menace d'orage. Le grand lac de Laffrey se partage en bandes vertes et violettes. Deux Pinsons se répondent, avec des variations dans leur codetta. Soudain, une voix râpeuse, grinçante, acidulée, s'élève dans les roseaux du grand lac, alternant les rythmes graves et les cris aigus : c'est la Rousserolle Turdoïde. Mais le soleil est revenu, et voici une

autre voix, inattendue, merveilleusement dorée, riche en harmoniques : c'est un Lorient de passage, qui vient manger des cerises. La Fauvette des jardins continue ses soli, interrompue de temps à autre par les croassements rauques des Corneilles, les alarmes dures et sèches de la Pie grièche écorcheur, les cris tremblés du Milan noir. Le Grand Serre oppose la descente de sa masse énorme à la montée élégante du vol des Hirondelles de cheminée. Au statisme de la montagne chauve s'oppose encore la mouvance des ondulations de l'eau. La Fauvette des jardins chante et rechante inlassablement. Nouveau contraste : le vol du Milan noir et le calme du grand lac. Le Milan monte et descend, décrivant de grandes spirales dans le ciel, et les orbes de son vol se resserrent (les torsions de la queue aidant le mouvement des ailes), jusqu'à ce qu'il touche enfin le dessus de l'eau. Le soleil répand lumière et chaleur. Ce sont les plus belles heures de l'après-midi, et le grand lac étend sa nappe bleue de tous les bleus : bleu paon, azur, saphir. Le silence n'est troublé que par les Pinsons, les clochettes du Chardonneret, et la note répétée naïve du Bruant jaune. Les hauteurs des montagnes sont vertes et dorées...

Vers le soir, la Fauvette des jardins recommence un solo. La Fauvette à tête noire, moins virtuose, possède un refrain plus éclatant, au timbre flûté, liquide. Après ce refrain, la voix du Rossignol s'élève, annonçant le coucher du soleil. Le ciel devient rouge, orangé, violet... La Corneille et la Pie grièche donnent l'alarme. Dernier rire du Pic vert. La nuit revient.

9 heures du soir. Dans le silence grandissant retentit le double appel de la Chouette Hulotte, sauvage et terrifiant. Le grand lac est maintenant faiblement éclairé par le clair de lune. Les silhouettes des aulnes sont toutes noires. Tout s'enfonce dans l'ombre grandiose du souvenir. Et le Grand Serre est toujours là, au-dessus de la nuit...



L' AUDITION ET LE SUPPORT VISUEL



Un certain nombre de professeurs d'éducation musicale sont actuellement déroutés par les modifications des données perceptives de leurs élèves. Le rétrécissement de la durée *«de l'écoute active»*, s'il fait partie d'un phénomène bien connu des enseignants de toutes les disciplines, est particulièrement sensible lorsqu'il s'agit de l'audition d'œuvres enregistrées.

De multiples raisons font que les enfants ne sont pas placés aujourd'hui dans des conditions d'écoute favorables. Dès la sortie de l'établissement scolaire, ils entendent sans l'écouter de la musique distribuée par les *«mass-media»* dans les lieux publics où les conditions acoustiques peuvent être déplorables. Chez eux, ils sont d'autre part habitués à entendre de la musique *«en faisant généralement autre chose»*.

Le professeur d'éducation musicale doit donc faire effort pour amener ses élèves à l'idée, voire à la conviction, que **l'audition est une activité, une activité qui s'apprend.**

Cet apprentissage présente de nombreuses difficultés car la réceptivité d'une classe est hétérogène : elle dépend de la culture musicale et du vécu de chaque enfant :

- culture liée à la vie familiale et reflétant très généralement le milieu socio-professionnel, mais parfois rejetée par les adolescents des classes de quatrième et de troisième ;

- culture forgée aussi par les enfants eux-mêmes, qui ont très facilement accès à un appareil de reproduction musicale. Ils écoutent ce qu'ils appellent *«leur musique»*, c'est-à-dire celle que distribuent certaines chaînes de radio : chanteurs à la mode, groupes de rock, musiques de film, etc... Le phénomène tend à se généraliser et il s'agit maintenant de la presque totalité des élèves des collèges, y compris ceux de sixième. *«Il n'est pas rare que les adolescents confèrent à l'écoute des disques une fonction de protection contre les adultes, la famille, l'école (1). Ainsi les enfants sont-ils, dès l'arrivée en sixième, prédisposés à entendre d'une certaine manière, et leur attitude est déjà constituée vis-à-vis de la musique.*

L'enseignant, dans les classes très hétérogènes, est «déchiré» entre deux orientations : «tenter de maintenir un certain niveau... ou

(1) Cf. L. Porcher - B. Blot - J.F. Le Mouel - L'école et les techniques sonores - Armand Colin / Bourrellet 1975.

accepter de «**débattre**» du succès du jour» (2). Le problème n'existe pas également dans toutes les classes et nous constatons, depuis peu, une réceptivité plus grande à toutes les musiques dès le début de la classe de sixième.

Quelque soit le morceau choisi, qu'il soit proposé par l'enseignant ou par la classe, l'objectif primordial est d'apprendre aux élèves à se concentrer sur ce qu'ils entendent, dès la première audition.

Beaucoup de nos collègues pensent qu'il faut, pour cela, orienter l'audition vers la recherche d'un élément (ou de plusieurs) de l'écriture musicale. Cette recherche, bien entendu, **n'est pas isolée** car elle s'appuie sur les acquisitions cognitives (et affectives) faites pendant les cours précédents.

Peut-on rechercher :

- la structure du morceau (à condition que le plan soit simple);
- les timbres instrumentaux ou vocaux, ou les mélanges de timbres ;
- les thèmes et leurs différents emplois (ceci pouvant se placer après l'étude d'intervalles caractéristiques) ;
- les pulsations ou les rythmes intéressants (généralement en liaison avec des rythmes travaillés pendant le cours ou, au contraire en préparation d'une étude systématique).

Cette orientation ne doit en rien empêcher une audition plus libre, «*pour le plaisir*» ; la possibilité de ménager plusieurs écoutes de l'œuvre est une nécessité pour l'enseignant ! Elle doit, pour être efficace, prendre en compte les résultats concernant les données psychologiques du développement musical de l'enfant (3). Elle n'est d'autre part, possible qu'à l'intérieur d'un temps d'écoute adapté à la réceptivité moyenne du groupe classe : parfois quelques minutes !

Grâce aux questions posées après l'audition, les enfants s'habituent à s'exprimer sur ce qu'ils viennent d'entendre. Les acquisitions progressives, contrôlées par l'enseignant, leur permettent, à moyen ou à long terme, d'avoir ensuite, quand ils sont seuls, une démarche auditive plus intéressante : nous savons cependant que

(2) Cf. G. Maneveau - Musique et éducation - Edisud 1977.

(3) Particulièrement lorsqu'il s'agit de thèmes élaborés en dehors de la tonalité ou du suivi d'un thème ou d'un fragment de thème à la basse dans un style polyphonique. cf Zenatti : Le développement génétique de la perception musicale, C.N.R.S. 1975.

«la connaissance du langage musical, la perception des structures sonores, ne sont pas suffisantes pour faire naître une émotion esthétique : la réaction affective dépend essentiellement du tempérament, du goût !» (4).

L'enseignement, tel qu'il est pratiqué actuellement par beaucoup de professeurs d'éducation musicale, essaie donc d'obtenir une écoute de plus en plus longue mais surtout de plus en plus active en s'appuyant sur des signifiants objectifs (5).

D'autres solutions aux problèmes sont actuellement recherchées. La motivation créée par le biais d'un support visuel semble être l'une d'entre elles.

Marie-Claire Jaladis

(4) Zenatti.

(5) cf *«le problème des significations»* in R. Francès : la perception de la musique Vrin 1972.



Notre société use et abuse de l'audiovisuel. Le cinéma, la télévision prédisposent l'enfant à associer l'image et le son ; le son n'étant le plus fréquemment qu'une adjonction plaisante ou attractive, plus ou moins secondaire, à l'image. Notre objectif étant d'obtenir une véritable écoute, active, approfondie, il paraît possible d'exploiter cette combinaison, mais selon une démarche inversée. L'image serait au service de la musique ; il s'agirait d'utiliser notre monde dit audiovisuel en mettant non pas comme c'est si souvent le cas l'ouïe au service de la vue, mais au contraire l'image comme faire-valoir de la musique. Quelques expériences faites en classe tenteront d'illustrer cette proposition.

L'écriture musicale est un premier moyen, simple et évocateur dans son figuralisme expressif, de retenir l'attention par une convention imagée moins abstraite que les conventions du langage parlé. Elle indique visuellement, bien qu'à travers quelques concepts et quelques à priori, le cheminement mélodique et rythmique de la musique.

Le neume médiéval n'était à l'origine qu'un aide-mémoire, une possibilité simple de se souvenir par un dessin élémentaire de la direction de la hauteur du son. Le principe : haut-aigu, bas-grave

semble appartenir à notre seule tradition occidentale (1) (les Chinois ignorant cette association d'idées). En tout cas, ce besoin historique d'une notation écrite de plus en plus sophistiquée peut, chez nous, être utile à la pratique pédagogique, notamment si on le déplace du niveau théorique et de celui de l'apprentissage, du chant ou d'un instrument, à celui de l'écoute pure. On peut schématiser par une ligne ondoyante une mélodie donnée, par un rapport de traits de hauteurs différentes un jeu polyphonique, par le symbolisme clair-obscur, sombre - rapide la rythmique d'une pièce musicale.

Le graphisme est donc un premier moyen de diriger la concentration des enfants sur le monde sonore : en leur demandant d'utiliser deux sens différents : la vue et l'ouïe, d'intellectualiser, de partir d'une première abstraction, celle du monde sonore.

En éveillant la curiosité des enfants sur l'évolution historique des acquis de l'écriture musicale, on peut susciter un intérêt renouvelé pour la connaissance de la musique à l'époque médiévale. Prenons deux exemples parmi de nombreux autres : du plus efficace au plus gratuit, de la ligne tracée à la pointe sèche pour guider l'écriture des neumes progressant au XI^{ème} siècle jusqu'à l'adoption de 4 puis 5 lignes, aux chansons de l'Ars Nova avec Baude Cordier, Rémois contemporain de Guillaume de Machaut, qui se complaît à des jeux polyphoniques complexes, ajoutant à la satisfaction de l'ouïe la saveur d'une lecture de partition manuscrite dans une forme de cœur «*Belle, bonne et sage*». N'est-ce pas Busoni qui se plaisait à dire : «*la musique n'est pas faite pour être entendue mais bien pour être lue* » !

La notation neumatique suit le déroulement dans le temps de la parole et de la mélodie et l'aide-mémoire musical passe par le support visuel : lorsque le professeur, pour contenir l'imagination hors-sujet des enfants, dessine au tableau à l'aide de craies de couleur un schéma qui sur une ligne courbe et descendante représente le ruisseau puis la rivière qui serpente à travers forêts, prés et village... il reprend le même principe mais il passe ici de l'anecdote à la musique («*La Moldau*» - Smetana, *Ma Patrie*, 1874-1879).

Le dessin au tableau, auquel peuvent s'adjoindre les dons de conteur du professeur, permet de rendre plus pittoresque une audition, de la canaliser et parfois aussi de stimuler l'imagination ; ainsi on pourra dresser le décor d'une représentation lyrique comme «*L'Enfant et les Sortilèges*» (Ravel - Colette, fantaisie lyrique, 1920 - 1925) : intérieur calme et paisible d'une maison de campagne où le chat dort devant la cheminée alors que l'horloge égrène paisiblement

(1) Pour J. CHAILLEY, les scribes ayant leur papier incliné montent pour écrire du grave vers l'aigu. (cours d'histoire de la musique Tome I).

les heures ; ou encore les décors d'un ballet : celui de Stravinsky (1910) «*L'Oiseau de Feu*», certes sans avoir la prétention de rivaliser avec ceux de Marc Chagall !

Les exemples de musique à programme se prêtant à ce genre d'illustration sont légion. La musique descriptive par son caractère même invite à l'illustration par l'image. Dans les «*Chroniques de ma vie*» (1935) Igor Stravinsky déclare : «*Je considère la musique par son essence comme impuissante à exprimer quoique ce soit : quand la musique exprime quelque chose, c'est par des éléments surajoutés*».

Comme le dit Stravinsky la musique exprime parfois certaines choses par associations d'idées. Au XVIII^{ème} siècle on décrit musicalement avec minutie chaque parole, même à une syllabe près, et certains exemples correspondent à une visualisation de la description : ainsi chez Bach un mouvement de vocalises sinueuses s'associe à l'idée de la reptation du serpent.

L'audition d'une œuvre peut être transportée sur deux plans distincts : l'un vu à la loupe révèle l'extraordinaire minutie du détail, l'autre avec le recul de l'œuvre d'ensemble révèle l'immensité de la fresque «*Michel Ange a travaillé avec le pinceau de Jean Fouquet*» (2). Il est des conventions musicales toutes prêtes pour traduire le vent, l'eau, le ciel, la plainte, la course ; et souvent l'imagination sonore est utilisée concurremment avec le même processus visuel : le mouvement ascendant de la mélodie pour suggérer le ciel rejoint en cela les conventions de notation. Le XVI^{ème} siècle avait, avec un résultat auditif nul, présenté des cas d'écriture purement visuels : la notation noire d'une page symbolisant l'ombre ; la nuit ! Mozart et Haydn préféreront indiquer le passage de l'obscurité à l'éclatante lumière en allant du chaos en mineur avec dissonances excessives, indécision rythmique et harmonique, emploi de l'accord de 7^{ème} diminuée, vers la certitude du Do Majeur, de l'accord parfait et de la cadence. Plus tard Debussy demandera une participation visuelle à l'auditeur des «*Préludes*» ou des «*Images*» (1906-12). La musique de film procède du même principe ; le très célèbre «*Alexandre Nevski*» (1939) se doit d'être connu avec l'image.

Avec évidence et simplicité, l'exploitation du monde visuel au service de la musique nous conduit à l'usage de la projection de diapositives. A plus d'un titre l'image projetée s'avère très efficace : pour mieux connaître la facture d'un instrument, autant par l'étude d'une photographie de l'instrument lui-même que par la reproduction d'un tableau, d'une gravure, d'un bas-relief (on hésite à donner un exemple par trop limitatif à ce domaine d'une très grande richesse ;

(2) J. CHAILLEY : «*La Passion selon Saint-Mathieu*», éditions Costallat.

on peut consulter une riche iconographie musicale au C.N.R.S. - conservatoire national supérieur de Paris) ; pour situer un musicien, une œuvre dans son époque par son costume, par le cadre et la connaissance de son visage faisant de lui un personnage plus familier ; pour illustrer un même sujet traité par un musicien, un poète, un peintre : ainsi le héros romantique MAZEPPA traité par Victor Hugo dans «*les Orientales*», par Liszt dans son poème symphonique et par Géricault dans un panneau à l'huile (collection partilculière) ; pour faire comprendre les points communs entre artistes exploitant un même thème à une époque semblable et illustrer ainsi l'audition (on peut réunir dans une même recherche Berlioz et la scène d'une «*nuît de Sabbat*» de la Symphonie fantastique (1830) avec les visions diaboliques de Goya peintes sur les murs de la Quinta del Sordo (1820) ; pour relier des courants d'idées entre les arts et faire comprendre que la musique elle aussi est le reflet d'une époque, d'une esthétique: l'art versaillais de Louis XIV ou bien l'impressionnisme de la fin du XIXème siècle en sont de bons exemples.

Quant à l'illustration d'une chanson : pourquoi ne pas faire sentir le lien entre la peinture de Jean-François MILLET : Gardienne de troupeaux auvergnate (musée du Louvre 1869-1870) et les «*Gros dindons*» d'E. Chabrier (avant 1890) ?

Ces projections motivent l'intérêt et l'on relie ainsi, comme insidieusement, la culture générale à une meilleure audition.

Il est souhaitable que les établissements scolaires possèdent un magnétoscope : l'abondance des émissions télévisées concernant la musique procure une ouverture sur un monde très motivant. Mais il n'est pas besoin, parfois, de tant de sophistications, et l'on peut parvenir à recréer un cadre propice à une audition plus active grâce au don de conteur et même d'acteur du professeur qui, racontant l'ambiance d'une salle de concert, faisant imaginer la mise en place des musiciens, mimant l'arrivée du soliste, évoquant le murmure de la salle qui se tait soudain, met les élèves dans une atmosphère propice à la concentration. Le dépaysement peut également venir par la description d'un édifice caractéristique de la période qui correspond à l'audition : la cathédrale gothique de Notre-Dame de Paris et l'organum de Pérotin.

Ce n'est pas une trahison que d'utiliser ces moyens extérieurs à la musique elle-même : longtemps les artistes ont été à la recherche de l'œuvre d'art total, du «*Gesamt-Kunstwerk*», notamment par l'opéra qui est une possibilité de toucher les foules en mêlant l'agrément de la musique et le spectacle visuel. Pourquoi négliger ce moyen qui peut permettre de réussir une audition plus active et qui s'applique autant à la musique descriptive qu'à la musique pure. Cependant il faut s'en méfier : comme il s'agit avant tout d'apprendre à écouter, il convient d'éviter que par une séduction plus ou

moins artificielle, l'incitation imagée ne devienne trop encombrante et nous détourne du but premier.

Chantal Bauer



LA JOIE DE CHANTER AU COLLEGE



Depuis quelques années, le nombre croissant des rencontres chorales dans nos académies, témoigne de la vitalité de l'éducation musicale dans les collèges. La qualité des productions, réalisées dans des conditions souvent difficiles, mérite bien des éloges.

Il est réconfortant de voir des centaines de collégiens et lycéens choisir de leur plein gré une activité qui leur apporte la joie de chanter et de participer à une œuvre collective. Loin d'avoir oublié l'importance ou le sérieux de leurs études, n'ont-ils pas trouvé dans le chant choral une nécessaire complémentarité et un heureux facteur d'équilibre ?

Réjouissons-nous que des moyens aient été attribués pour encourager cette évolution : stages de perfectionnement vocal et de direction chorale, subventions accordées pour l'organisation des rencontres académiques ou interacadémiques...

Ces réalisations «*spectaculaires*» qui font naître une saine émulation entre les collègues ne doivent pas faire oublier le travail en profondeur réalisé en classe d'éducation musicale, travail sans lequel la qualité chorale est impossible. Elles ne doivent pas dissimuler un objectif fondamental de l'éducation musicale : la pratique vocale dont les textes officiels du collège affirment la primauté, une pratique vocale qui joue un rôle important dans l'éducation de l'enfant.

Cette affirmation peut surprendre, peut-être même agacer certains adultes qui se sentent vocalement démunis et ont néanmoins remarquablement «*réussi*». D'autres peuvent s'interroger : est-il important pour nos enfants de posséder un répertoire vocal ? L'éveil

de la sensibilité musicale ne peut-il venir après la scolarité ? L'écoute des œuvres musicales ne serait-elle pas le meilleur moyen de sensibilisation et de développement des connaissances musicales ?

Le problème n'est pas là. Le projet est plus ambitieux. Il s'agit de contribuer à l'équilibre et à l'épanouissement de l'enfant par une éducation et même une rééducation de la voix et par là même, de l'attention, de l'écoute, de la motricité...

Le professeur d'éducation musicale qui fait chanter pour la première fois une classe de sixième et constate une très grande hétérogénéité vocale pourrait se décourager devant l'ampleur de la tâche à accomplir.

Une première évidence s'impose : l'homogénéité vocale du groupe dépend de l'amélioration du niveau vocal individuel.

Il appartient donc au professeur de s'interroger sur les raisons profondes d'une apparente inaptitude de certains et d'imaginer des solutions de progrès. La timidité, une réserve naturelle entraînent souvent un refus d'engagement vocal ; mais cette attitude n'est-elle pas elle-même le résultat d'un préjugé tenace ou tout au moins d'un grave malentendu ressenti comme une accusation : *«tu chantes faux»*.

Combien d'enfants découragés par cette affirmation péremptoire ont adopté *«l'attitude de l'escargot»* alors que le chant, moyen d'expression et d'extériorisation, implique la nécessité de sortir de sa coquille.

Des personnes qui n'ont pour cela aucune compétence prononcent quotidiennement ce fâcheux verdict sans appel sur l'aptitude à chanter et portent un jugement qualitatif sur la voix alors qu'il s'agit d'un manque d'habileté technique, d'une mauvaise adaptation physique ou psychologique, d'un défaut de mémoire...

Les raisons pour lesquelles se manifestent certaines défaillances peuvent être nombreuses ; par exemple :

- . un élève distrait ne reproduira pas fidèlement le modèle proposé. Il entend mal, parfois pas du tout. Il n'a pas d'écoute intérieure.
- . le manque de confiance en soi, d'engagement, laissera le chanteur au-dessous du son à atteindre comme le sauteur en hauteur au-dessous du fil.
- . de mauvaises habitudes, de voix parlée (voix mal placée,

mécanisme de la respiration non maîtrisé, défauts d'articulation, etc...) entraîneront des difficultés pour la voix chantée.

Le professeur d'éducation musicale doit donc, à partir de situations très diverses, donner à ses élèves les moyens de corriger des défauts éventuels, de tendre vers une expression plus sûre et d'atteindre ainsi à une meilleure socialisation.

Cette éducation de la voix chantée, qui facilite la rééducation de la voix parlée, se réalise à partir de chants dont la variété permet de mettre l'enfant en relation avec l'aspect sensible, humain et culturel de la musique.

Le chant est vie. De tous temps, il a accompagné le mouvement du berceau, de la barque, du chariot, le trot du cheval ou le pas de l'homme.

Il exprime la nostalgie, le charme, la tendresse, l'exubérance, la révolte... Il est poésie d'hier et d'aujourd'hui, de l'Occident ou de l'Orient.

Cette diversité est un élément d'intérêt inestimable. Elle permet de développer une attitude «*d'ouverture*» particulièrement bénéfique à l'âge où l'adolescent, pour affirmer sa personnalité vis à vis de son cercle de parents ou d'amis, se prend à son propre jeu et s'enferme dans le sectarisme d'un répertoire étroit. Un seul chanteur, un seul groupe peuvent devenir son idole.

Sans tomber dans le piège de la démagogie ou de la facilité, le maître pourra incidemment lui demander d'exprimer, de montrer par de courts exemples les raisons d'une admiration qu'il aura souvent du mal à faire partager. Chacun n'a-t-il pas à son âge sa propre idole... «*géniale*». Si l'on parvient à les expliciter, les attitudes des uns et des autres ne pourraient-elles s'éclairer mutuellement ? Ainsi pourrait-on inviter chacun à moins de rigidité et peut-être à plus de discernement ?

A l'exemple du professeur, chaque élève pourrait essayer de souligner les éléments du langage musical auxquels il est particulièrement sensible, autant de remarques qui pourront par la suite être confrontées et comparées dans le cadre d'études portant sur d'autres formes musicales. Par le chant, sciemment ou non, l'élève acquiert une modeste pratique de l'analyse concrète et progressive du langage mélodique, rythmique ou harmonique ; il est amené à découvrir l'originalité de structures simples ou plus élaborées. Grâce à ces approches, il peut affiner son écoute, enrichir son interprétation, passer progressivement de la langue parlée ou plutôt chantée

à la langue écrite et peut-être même à la création de chants originaux. On voit ici comment les activités vocales qu'on lui propose en classe, en même temps qu'elles satisfont son besoin d'expression et libèrent son imagination, l'aident dans la conquête d'une certaine autonomie.

Dans toutes ces activités, la personnalité et la responsabilité du professeur se trouvent sans cesse engagées. La qualité de ses sollicitations et de son modèle sont déterminants : vie ou manque de vie, souplesse ou crispation, justesse précise ou approximative, expression vraie ou monotonie, intérêt ou indifférence. Outre les vertus éminemment formatrices du chant, la compétence et l'enthousiasme des enseignants justifient dans de nombreux cas la forte motivation des élèves sans laquelle la constitution d'une chorale basée sur le volontariat ne saurait être envisagée.

Au-delà du perfectionnement vocal mieux approfondi, la chorale amène chacun à prendre conscience de son rôle dans l'élaboration d'une œuvre collective, d'une architecture plus ou moins complexe dont il découvre les éléments un à un de l'intérieur, ce qui lui permet de vivre intensément le côté émotionnel de l'œuvre musicale. Mais cet aspect sensible existerait-il seulement dans les «grandes œuvres» des «grands auteurs»? Nous pensons qu'un répertoire bien choisi peut faire découvrir au collégien et au lycéen la prodigieuse variété et la richesse d'œuvres musicales «modestes»: du négro spirituel au chœur d'Europe Centrale, du chœur classique au chœur moderne... Alors les progrès techniques réalisés, l'intérêt renouvelé par cette diversité d'approche faciliteront l'étude d'une «grande page» qui nécessite plus encore attention et effort soutenu.

Les élèves seraient-ils insensibles à la beauté d'une telle page?

Je m'inscris en faux contre une telle affirmation et je souhaite en porter témoignage par une brève anecdote. J'avais réalisé le projet de donner en concert avec la chorale du lycée Pierre de Fermat à Toulouse et l'Orchestre de l'Université des extraits du «Magnificat» de Bach, dont le «Sicut Locutus». La chorale mixte réunissait des élèves de la 6ème aux classes préparatoires aux Grandes Ecoles. Je me souviens qu'un bon nombre de nos choristes, les plus jeunes notamment, avaient peiné pendant quelques répétitions pour apprendre, mémoriser et aborder les approches polyphoniques partielles. Tous furent tellement admiratifs lors de la première exécution à 5 voix qu'ils se mirent spontanément et chaleureusement à applaudir. C'est aussi cela que nous offre le chant : l'émotion musicale qui fait naître l'enthousiasme et récompense un effort commun, cette complicité reconnue entre professeur et élèves, c'est-à-dire entre musiciens, qui établit des liens affectifs et conduit chacun au dépassement de soi et au bonheur de se réaliser un peu mieux aujourd'hui qu'hier.

Jacques Deglane

CANTI MAI, LE GROUPE CHORAL ET INSTRUMENTAL DU COLLEGE D' EYMET (DORDOGNE) EN NORVEGE



Toute l'année scolaire 1980-81, pour le groupe choral et instrumental du Collège d'Eymet, se passa à travailler dans la joie avec l'espoir de répondre à l'invitation de l'Association WILLEMS, et de participer au congrès musical qui aurait lieu en Août en Norvège !

Les démarches furent très nombreuses et très longues, et l'on connut successivement l'espoir, l'incertitude, le découragement, l'espoir encore, avant d'être enfin sûr, en Juin, de réunir les fonds nécessaires au voyage.

Après deux concerts en Dordogne qui servirent de «*générales*» les 27 et 29 Juin, et l'ultime répétition du 29 Juillet, les trente six jeunes musiciens tout heureux, cinq lycéens et trente et un collégiens, rejoignirent Sandefjord avec deux parents d'élèves accompagnateurs et leur chef de chœur.

Le séjour dans la jolie petite ville du Fjord d'Oslo se déroula en un clin d'œil sous le signe de la chance puisque sans une goutte d'eau, et de façon très agréable.

Le groupe CANTI MAI partageait ses activités entre les répétitions chorales et instrumentales, les visites au célèbre musée de la baleine, au port, à la plage, et aux différents ateliers du congrès WILLEMS.

Les deux concerts demeureront inoubliables : celui de STOKKE, commun à CANTI MAI et à la jeune chorale de l'endroit, qui nous reçut chaleureusement, et celui de Sandefjord organisé dans le cadre du congrès WILLEMS.

Belle moisson d'impressions et d'expériences pour ces jeunes périgourdins avides de tout connaître de ce lointain pays dont ils avaient tant rêvé !

S'ils voulaient communiquer, les choristes étaient dans l'obligation de s'exprimer en anglais que les Norvégiens parlent couramment puisqu'ils l'apprennent dès l'âge de huit ans.

Tous y arrivèrent plus ou moins bien, plutôt bien dans l'ensemble, et parfois même très bien. C'est aussi de façon très satisfaisante qu'ils chantèrent en neuf langues différentes : français,

occitan, basque, latin, italien, serbo - croate, hongrois, anglais, hébreu. Je demeure stupéfaite et émerveillée par la rapidité et l'aisance dont les choristes firent preuve durant l'apprentissage des chants étrangers ; certes la motivation, le désir d'apprendre, jouent toujours un rôle primordial pour toute acquisition, et le groupe était motivé, plus que jamais, par la perspective de se produire en Norvège !

Cependant, c'est une idée reçue que le Français est moins doué pour les langues que le Slave par exemple. En fait, comme l'écrit l'éminent professeur Alfred Tomatis dans *«l'Oreille et la Vie»*, tous les hommes, aux quatre coins du monde, n'entendent pas de la même manière : l'oreille française entend essentiellement entre 1 000 et 2 000 hertz alors que l'oreille anglaise inscrit sa sélectivité entre 2 000 et 12 000 hertz, l'oreille italienne entre 2 000 et 4 000 hertz, et l'oreille espagnole d'une part entre 10 et 500 hertz, et d'autre part entre 1 500 et 2 500 hertz.

La *«bande passante»*, c'est-à-dire la façon d'entendre des Allemands, qui part des graves et s'échelonne jusqu'aux 3 000 hertz, est remarquablement large, mais celle des Russes l'est encore davantage puisqu'elle s'étend des sons graves aux sons extrêmement aigus.

La facilité des Slaves à intégrer les langues étrangères paraît donc découler de leur très grande perméabilité auditive. D'où l'intérêt de développer l'oreille de nos élèves, tout particulièrement dans le but d'exploiter la solidarité existant entre l'audition et la phonation, le *«don des langues»* étant plutôt l'aptitude à les entendre que l'aptitude à les parler. Je citerai à ce sujet le Docteur Bonnier :

«C'est l'oreille qui fait la voix...»

Aucune voix n'est naturellement fautive ; la voix exécute ce que demandent les centres auditifs... La voix fait ce que veut l'oreille ; c'est donc l'oreille qu'il faut éduquer avant tout. L'intonation est juste quand l'oreille conçoit bien le son que doit donner la voix».

L'extraordinaire enthousiasme des choristes de CANTI MAI à chanter tant en français qu'en langue étrangère m'a inspiré ces remarques, appuyées aussi sur mes lectures et sur mon expérience de choriste assidue, fidèle aux sessions d'EUROPA CANTAT.

J'ai voulu ici rendre hommage au chant dont la valeur culturelle et humaine est encore trop souvent méconnue.

Je conclurai par ces paroles d'Helmut LIPS, dont les cours de culture vocale m'ont passionnée et beaucoup aidée : *«Eduquer une voix, c'est en même temps former un homme».*

Marie-Louise Scheuber

DE BOUCHE A OREILLE



Dans toutes les gammes de soins proposés par le Docteur MOURET et son équipe, dans le cadre du Centre pour le développement de l'enfant de Limoux, il est un domaine particulièrement important pour le déroulement du traitement, c'est celui de l'oreille.

Soins, travaux, recherches : beaucoup de vérités cliniques, sont établies, d'autres demandant à être vérifiées ; néanmoins, le Docteur MOURET est sur certains points catégorique. Or, ces points sont d'une importance capitale pour un enseignant quel qu'il soit, à plus forte raison pour un enseignant d'éducation musicale puisque ces points se rattachent à la voix de l'enseignant et à l'oreille de l'enseigné.

Partant du lieu commun (dont d'ailleurs peu de personnes tiennent compte) que lorsque deux sujets sont en communication, plusieurs filtres importants se mettent à fonctionner, le Docteur MOURET souligne tout d'abord celui du «*filtre oreille*» ; comme le dit le sage et vieux proverbe : «*Il n'y a pas de pire sourd que celui qui ne veut pas entendre*».

Si le spécialiste des maladies et déficiences de l'oreille, l'O.R.L. est là pour mesurer le degré d'audition et intervenir de différentes manières (soins, appareillages, opérations...) lorsque la perte est d'au moins 20 db., il ne fait que peu de choses pour les pertes légères. Or, l'enfant ayant une faible perte d'audition doit faire de très gros efforts d'attention pour suivre les différents discours qui lui sont proposés, efforts qu'il ne pourra évidemment soutenir pendant les 6 heures journalières de classe.

Ce test de mesure peut être interprété différemment ; d'audiogramme il devient **test d'écoute**. Ecouter au lieu d'entendre : ici une dimension psychologique intervient et, par trois critères, on va essayer de voir si l'enfant est **disponible à l'écoute en permanence et sans effort**.

1 - L'ECOUTE OSSEUSE :

Lorsque les vibrations crâniennes sont mieux perçues que les vibrations aériennes, l'enfant est davantage tourné vers son écoute intérieure que vers le monde extérieur et ce dernier lui parvient teinté et modifié par ses filtres psycho-affectifs intérieurs.

2 - ERREURS DE SELECTIVITE ou difficulté pour l'oreille de saisir les hauteurs différentes des sons.

Si, dans la communication, le message verbal peut être perçu, il est évident que la nuance au niveau de l'intonation apporte une information supplémentaire (Exemple : Hier, j'ai enterré ma belle - mère : Constatation - Joie - Tristesse).

Si l'oreille ne perçoit pas l'intonation, il peut y avoir des contresens complets.

3 - D'OU VIENT LE SON ?

Si l'enfant perçoit à sa gauche un son qui en fait est à sa droite il allonge le circuit d'écoute et met le monde du discours à plus grande distance (autant le monde familial que scolaire). Nous mesurons, arrivés à ce stade de l'entretien, le filtrage énorme qui peut s'instaurer.

Mais si l'oreille est un pont d'une personne à une autre, c'est aussi un pont entre l'extérieur et l'intérieur d'un même sujet et là elle joue un rôle très important au niveau de ce que le Docteur MOURET appelle «*l'énergie corticale*» ou : comment l'oreille peut-elle permettre par les sons la «*charge corticale*».

Dans la première partie, c'est l'oreille de l'élève qui pouvait perturber la communication, ici, c'est en particulier la voix de l'enseignant qui peut détériorer l'écoute de l'élève.

S'il ne reçoit pas de stimulations sensorielles, le cerveau ne charge pas (stimulations auditives, visuelles, tactiles...) en potentiel électrique. Parmi ces stimulations, l'oreille peut avoir un rôle déterminant que l'on peut saisir lorsqu'on voit la différence des dynamismes entre une personne aveugle et une personne sourde (cette dernière étant beaucoup moins dynamique à tous points de vue).

Peuvent dynamiser l'enfant :

- sa propre voix,
- les sons environnants,
- les voix qui l'interpellent.

et, parmi celles - ci, celle de l'enseignant. Si certaines ont pour l'enfant l'impact de «*voix de sirènes*», d'autres peuvent «*l'endormir*», ce sont celles qui sont détimbrées et peu chargées en fréquences aiguës.

Il est donc très important que l'enseignant ait une voix bien timbrée.

De même qu'il est important d'être vigilant vis-à-vis du matériel de retransmission sonore (magnétophone, électrophone) : ce matériel doit laisser passer une bande de fréquences la plus large possible allant au moins à 10 000 Hz, et surtout ne pas gommer les fréquences aiguës. S'il est vrai qu'il existe toutes sortes de pollutions, s'il est vrai que l'on commence à être sensibilisé aux dangers de l'intensité sonore, on n'a pas du tout abordé la «*pollution sonore*» vue du côté de la qualité du son.

Il est certain que certaines transformations psychologiques très typiques se font absolument en même temps et sont le corollaire de transformations physiologiques de la sensorialité de l'oreille.

Ces transformations physiologiques font appel à diverses méthodes dont la plus efficace sur le plan des faits cliniques (portant à la réflexion même s'il n'y a aucune démonstration scientifique) est celle de la stimulation de l'oreille par les fréquences aiguës, méthode proposée par TOMATIS.

Il faut donc être attentif à la qualité des appareils, proposer quelquefois parmi les diverses sonorités celles ayant une action très forte dans les aigus : n'ont d'action très forte que les trompettes et les violons (le Docteur MOURET privilégie plutôt les violons car les trompettes lui paraissent avoir une connotation d'agressivité). Parmi les créateurs il fait une grande place à MOZART et à VIVALDI car il pense qu'il vaut mieux que la musique en rajoute un peu au niveau de la joie de vivre.

On doit aussi se souvenir que le corps étant la caisse de résonance de la voix, on doit, si l'on veut modifier la voix, modifier l'attitude : l'attitude corporelle idéale est celle de la méditation, celle si souvent décriée parce qu'incomprise du «*tiens-toi droit*».

Il est essentiel pour l'écoute et pour la production vocale que la colonne vertébrale soit droite, le bassin bien placé, le sternum ouvert et le menton rentré (car, si l'on tend l'oreille sur le plan horizontal en avançant le menton, on entend bien moins ; l'oreille doit être tendue vers le haut, menton rentré).

Cet effort pour une bonne posture demande une attention quotidienne et il est de notre rôle en classe d'y veiller sans pour cela durcir notre attitude ! Il est plus que recommandé d'autre part de chanter avec des balancements corporels, ce qui favorise l'intégration et la mémorisation.

Une voix, une oreille, une attitude mais aussi un lieu : il n'est pas inutile de rappeler que, pour que l'acoustique d'une salle soit bonne, la moitié de la surface des murs doit absorber les vibrations

tandis que l'autre moitié doit les réfléchir. Alors, nous pourrions peut-être faire preuve d'imagination esthétique en ce qui concerne le revêtement des murs de nos classes en sachant que l'acoustique, donc la communication, y gagnerait en efficacité.

Tandis que dans les projets du Docteur MOURET et de son équipe figure l'étude méthodique de tous les sons, de tous les instruments et de leurs impacts différents, il faudrait que l'Education Nationale se sente responsable de la qualité de l'écoute, se préoccupe d'une pédagogie qui ne devrait pas être du domaine de la santé.

Quitte à terminer sur un lieu commun, nous concluons, comme nous l'avons fait lors de notre entretien, en rappelant ce dont nous devons toujours être persuadés : la musique est un élément de l'harmonie de l'être.

Le rôle du professeur d'éducation musicale prend alors toute sa signification profonde.

Propos recueillis par M.A. Gougaud
auprès du Docteur Michel Mouret
Médecin-chef du centre pour le
développement de l'enfant à Limoux



ECOLE, MUSIQUE ET MEDIAS



Le titre de ce chapitre réunit trois univers qui devraient être à jamais indissociables.

Or, le premier vit encore trop souvent sans le second et ne sait encore comment exploiter au mieux le troisième.

Si le second, pourtant *«vieux comme le monde»* n'a pas encore trouvé le rang qu'il mérite au sein du premier, il a par contre perdu toute fonction sociale en se laissant domestiquer et commercialiser par le troisième.

Ce jeune phénomène de notre civilisation que représente le troisième s'introduit progressivement avec séduction et plus ou moins de bonheur et d'efficacité dans le premier, mais il exerce effectivement sur le second, chacun le sait, un pouvoir absolu.

La charade est souvent d'un ton plaisant, mais celle-ci est la clef d'un des problèmes les plus sérieux qui se posent actuellement à l'Ecole, d'une façon générale, et à l'Education musicale en particulier. Elle contient partiellement les raisons pour lesquelles ce type d'enseignement est devenu, au fil des années, une tâche de plus en plus délicate à assumer.

Considérons qu'ici, dans tel collège, l'enseignement musical ne soit pas dispensé ; certes, on le regrette, mais on s'en passera. En effet : cette carence saurait-elle compromettre l'avenir professionnel des élèves ? D'ailleurs, la musique n'est-elle pas partout et en permanence autour de nous ? Ne peut-on trouver soi-même matière à éducation dans cette *«école parallèle»* qui nous apporte quotidiennement un environnement sonore multiple et agréable ?

Considérons que, là-bas, un jeune professeur spécialisé, plein de confiance et en principe compétent, prenne son premier poste à temps complet (vingt heures hebdomadaires minimum, vingt sections différentes) : très vite il prend conscience qu'il n'est pas facile de faire croire à tous ces auditeurs turbulents ce en quoi il croit lui-même, qu'une partie de son talent, de son savoir, de sa propre culture, de sa foi en certaines valeurs ne sont pas aisément transmissibles. Que doit-il faire : élever la voix d'un ton pour se faire mieux entendre et comprendre, et dès lors courir peut-être le risque de la déception, voire de l'échec et du découragement ? Ou doit-il accepter de se mettre à l'écoute de tous ces jeunes pour qui la notion d'art musical reste souvent encore le synonyme de contraintes d'ordre

technique, ou demeure associée à l'idée de loisirs plus ou moins futiles réservés à une catégorie privilégiée à laquelle la plupart d'entre eux n'auront pas accès ?

Ces deux situations dévoilent l'origine d'un malaise souvent ressenti par le professeur musicien, surtout à ses débuts, et font bien comprendre les raisons de sa position inconfortable : l'importance de sa mission non encore suffisamment reconnue et comprise de tous, les objectifs profonds de son apport culturel et ses implications éducatives non encore pleinement saisis, et enfin l'appréhension diversifiée du concept musique, selon les générations et les individus.

Et comme ce mode d'appréhension dépend évidemment des origines sociales et du milieu dans lequel évolue chacun d'entre nous et que précisément nos élèves subissent généralement les mêmes influences visuelles et sonores, uniformisées et imposées par les médias, le professeur de musique trouve devant lui une force unie et souvent contradictoire à ses convictions, avec laquelle il lui faudra se mesurer mais surtout savoir jouer.

Le témoignage qui suit est l'illustration d'une démarche effectuée dans ce sens, avec intelligence et sensibilité : il prouve que, plus que jamais, l'enseignant doit donner beaucoup de lui-même pour réussir mais, que, particulièrement en éducation musicale, savoir donner signifie d'abord apprendre à recevoir.

André Berthe



Nous avons eu l'occasion de procéder pendant un an à une expérimentation pédagogique dont l'intitulé se résume ainsi :

«Utilisation des documents sonores diffusés par les mass-media dans le cours d'éducation musicale», expérimentation se rattachant administrativement à une série appliquée au cycle d'observation. D'où notre sélection de deux classes très différentes : une Sixième hétérogène mais comportant une majorité d'enfants d'âge *«normal»*, germaniste, et une Cinquième non moins hétérogène, mais constituée d'une majorité d'enfants ayant un ou deux ans de retard scolaire et connaissant des problèmes familiaux et sociaux.

Notre travail a consisté en plusieurs opérations successives :

- demander aux élèves d'enregistrer sur cassettes ce qu'ils aimaient entendre à la radio et à la télévision ;
- collecter ces enregistrements, trier en ne rejetant que les pièces faisant double emploi, «*repiquer*» sur nos propres cassettes ;
- choisir un centre d'intérêt correspondant à ces différents documents et utiliser ceux-ci pour tenter d'apporter aux élèves une éducation musicale élargie et plus aisément reçue :
 - en développant leur facultés auditives par l'analyse des structures formelles et des éléments mélodiques, rythmiques, harmoniques, instrumentaux,
 - en contribuant à former leur goût par le biais de cette analyse, qui implique une réaction critique et personnelle lors de ces auditions.
- amener enfin les enfants, à partir de cette démarche, à accepter, écouter et apprécier une autre musique, la «*grande*» selon leur vocabulaire.

Nous donnerons donc, dans un premier volet, certains exemples de ce qu'a pu être le contenu de cette expérimentation pédagogique, et dans une seconde partie nous ferons part de quelques réflexions nées au cours ou à l'issue de ce travail.



Les éléments de départ des différentes séquences ont été parfois semblables, mais souvent différents dans les deux classes en raison des écarts d'âge et de milieu socio-culturel évoqués plus haut.

La première série de travaux en Cinquième a eu comme origine «*le grand échiquier*» consacré à Maurice André. Trois élèves en avaient été témoins, deux en avaient enregistré des extraits. Il était clair que ce n'était pas là le type d'émission suivie par les jeunes qui, d'autre part, semblaient hésiter à offrir quelque chose relevant vraiment d'un choix personnel. Ces premiers documents ont quand même permis le démarrage de l'expérimentation grâce à l'audition, en plusieurs séances, d'extraits dont la variété a pu rendre crédible ce projet de travail à partir de cassettes, dont le contenu pouvait cependant laisser se dégager une ligne directrice indispensable pour éviter un éparpillement stérile.

Nous avons donc écouté :

- . «*Les feuilles mortes*» la trompette en mélodie accompagnée
- . un duo de jazz (D. Gillespie et M. André)
- . un autre morceau de jazz proposé lors d'un cours suivant (avec trombone, saxo, batterie)
- . un extrait de concerto de Vivaldi pour trompette
- . le premier mouvement du second Concerto Brandebourgeois de J.S. Bach (proposé cette fois par le professeur)
- . le troisième mouvement du concerto pour piano de Ravel en Sol (entendu par un élève un dimanche après-midi)

la trompette comme soliste du jazz-band

la trompette comme soliste dans une forme classique : le concerto

la trompette comme élément de la «*couleur orchestrale*»

Divers travaux se sont greffés sur ces auditions :

- Pendant le cours :

- . analyse de courbes mélodiques et d'intervalles, de rythmes, découverte sensorielle des degrés forts dans le système tonal (écriture du thème de Bach transposé en Do permettant le jeu à la flûte à bec), perception de la structure d'ensemble d'un morceau et équilibre de ses parties.

- En dehors du cours :

- . l'histoire de la trompette a fait l'objet d'une recherche provoquée par la description des instruments vus à la télévision et la comparaison de leurs sonorités. Le groupe qui s'en était chargé a fait la surprise à toute la classe de dérouler, tel un parchemin, un rouleau d'épaisse tapisserie de près de deux mètres de hauteur, au dos duquel était rédigé, en paragraphes de couleurs différentes, un historique de l'instrument, enrichi de dessins et de photographies.

- . documentation sur le jazz, moins approfondie peut-être, mais

ayant quand même donné lieu à un exposé.

Parallèlement à ces activités sur le thème fourni par ce «*Grand échiquier*», nous consacrons quelques minutes chaque semaine aux libres commentaires sur des émissions vues ou entendues, pour inciter les élèves à une observation et une écoute plus précises, et pour accueillir des enregistrements plus nombreux et divers.

«*La musique classique de Richard Clayderman*» (sic) étant toujours présente dans ces entretiens, l'enregistrement de «*Voyage à Venise*» fut donc retenu, dans les deux sections. Nous touchons alors de plus près à l'objectif de notre expérience, car il s'agissait bien là d'utiliser une musique que nous n'aurions certes pas choisie sans cet impératif, et qui envahissait alors les ondes et les écrans.

Nous avons avancé en plusieurs étapes, sans laisser paraître notre opinion personnelle.

1ère étape :

1) écoute globale du morceau :

- ses grandes parties successives (A. B. A')
- perception de deux éléments superposés : la mélodie et l'accompagnement.

2) analyse précise de la première partie :

- la courbe mélodique : dessinée de la main d'abord puis traduite par un schéma en sixième, par les signes musicaux usuels en Cinquième ; ses points d'appui, son organisation rythmiques, son caractère calme, plutôt statique et assez lourd.
- l'accompagnement : découverte des arpèges réguliers et de l'alternance de deux formules toujours identiques, chacune étant répétée deux fois.

2ème étape :

Audition du volet central de la «*Fantaisie Impromptu*» pour piano de Frédéric Chopin (proposée par le professeur) sans nommer le compositeur, et travail mené selon le même plan, conduisant tout naturellement à remarquer :

- l'expression de la courbe mélodique, plus ample, plus dynamique, tracée d'un trait plus souple,

- la richesse de l'accompagnement, fait aussi de formules arpégées, mais variant sans cesse et dont la basse dessine elle-même une sorte de chant.

3ème étape :

Il restait à faire entendre successivement «*Voyage à Venise*» et la «*Fantaisie Impromptu*» en entier (forme tripartite), à évoquer Chopin et l'authentique piano romantique, à amener enfin l'auditoire à prendre progressivement conscience des moyens faciles de séduction employés, et à relever toutes les composantes d'une mise en scène ayant beaucoup plus à voir avec le show business qu'avec la musique.

Au cours de ces travaux d'analyse, l'étude des deux arpèges, vocalisés puis solfiés et décomposés dans une forme resserrée, a entraîné les élèves à faire la distinction mineur-majeur, par des exercices appropriés. Les travaux pratiques ont été adaptés aux deux niveaux :

- un chant, «*Le petit maçon*» d'Anne Sylvestre en sixième avec apprentissage de la notation musicale ;
- le jeu à la flûte à bec en Cinquième de «*Entre le bœuf et l'âne gris*» et recherche d'arpèges convenant pour faire un accompagnement au métallophone (écoute de résonnances et redécouverte de consonances selon leur disposition).

Enfin, l'idole Clayderman ayant pâli, mais l'intérêt pour le piano étant encore vif, nous avons risqué l'écoute de «*la Cathédrale engloutie*» de Claude Debussy dont, grâce à l'acquis précédent, le style harmonique, la palette de sonorités et le pouvoir évocateur ont été dans l'ensemble bien ressentis.

Un autre enregistrement utilisé en Cinquième fut celui d'un morceau dont nous ignorons le titre, entendu et enregistré par un élève à la radio, qui s'apparente au disco et à divers genres en vogue.

Très différent fut le travail mené à partir de nombreux extraits ou génériques de feuilletons, dessins animés, collectés surtout en sixième, le mercredi ou le samedi après-midi, ou le soir avant vingt heures.

Réentendre en classe ces séquences sonores, dégagées du contexte de l'image et de l'anecdote, a provoqué chez beaucoup un certain étonnement et une découverte tout à fait neuve de la musique.

De «Candi» tout le monde connaissait la chanson. Avant de mettre la classe à l'écoute d'un épisode récent, nous avons posé plusieurs questions :

La musique est-elle continue ? Suit-elle le découpage des scènes ? Quelle est sa place pendant les dialogues ? Quel est son rôle en dehors des scènes parlées ? Y a-t-il un lien entre telle musique et tel personnage ou telle situation ?

Les élèves ont été ainsi beaucoup plus sensibles à la diversité des instruments, aux caractères différents des passages successifs, à l'expression d'une musique qui faisait «*parfois deviner des pensées ou des sentiments*» non articulés en paroles.

Ecouter la «*Panthère Rose*», (qui est muette), en classe et sans image nous paraissait une gageure. Cela a pourtant donné des résultats intéressants :

- tout d'abord par l'écoute du thème initial avec essai d'explication de ses différents caractères (obstiné, fantaisiste et humoristique),
- puis par l'étude de la matière musicale de tout un épisode : un seul thème varié, par la ligne mélodique, par la répétition du seul début, par l'allongement des valeurs, par les changements de timbres instrumentaux,
- les bruitages : les élèves ont été invités à maintenir la frappe des pulsations, calquées sur le thème, quand celui-ci disparaissait derrière les bruitages. Ils ont pu constater que l'on retombait en cadence dès sa reprise, et que certains bruits (klaxon, sonnerie de réveil, etc) se plaçaient exactement dans la continuité rythmique et prenaient alors valeur d'éléments musicaux (ces observations étant faites sans que l'on perde jamais de vue - ou d'oreille - l'idée d'un destin implacable et de l'entêtement de la panthère ou de ses ennemis).

Troisième exemple retenu pour cette tranche d'écoute : la générique de «*Mon ami Gaylor*». Au cours de l'audition nous avons essayé de comprendre comment les divers aspects du personnage se devinaient dans cette introduction, grâce aux rythmes, aux instruments, à la citation de «*Une souris verte*».

Des études de rythmes et de tonalités ont été menées parallèlement à l'analyse des liens entre la musique et son sujet, avec une application trouvée dans l'apprentissage de chants.

L'idée de thème lié à un personnage, de musique attachée à des sentiments ou à une action étant bien fixée, nous avons proposé (en Sixième) «*Les Entretiens de la Belle et la Bête*» de Ravel, en nous contentant de poser, avant la première écoute, la question suivante : «*Combien de personnages, et comment les imagine-t-on* » ? Les réponses ont été bonnes. Un certain nombre d'élèves avaient même reconnu, à la fin, le thème de la bête transfiguré au violon. Ce morceau a été exploité ensuite de façon habituelle (chromatisme et division du ton, instrumentation, etc).

Nous avons demandé aux enfants de Sixième, dès le travail sur «*Candi*», de fournir un texte susceptible d'être illustré musicalement. Plusieurs propositions ont été faites et discutées. C'est une page de Kessel : «*Patricia et le lion*», qui figurait parmi les textes du manuel de français que le choix s'est fixé. Bien que le travail n'ait pas été vraiment parachevé - ce genre d'activités s'avérant difficile avec vingt-six élèves - le partage en séquences selon les sentiments, la recherche d'expression et de diversification dans les sonorités, la préoccupation d'un équilibre sonore entre le récit et la musique ont permis de mesurer l'impact des études précédentes.

Mais les enfants risquaient de conserver ce désir de toujours déceler un personnage derrière un thème, une histoire derrière toute musique. Nous avons donc tenu à leur donner deux exemples de «*thème-personnage en lui-même*» avec l'audition de «*Ah vous dirai-je maman*» de Mozart (thème et choix de variations), puis de la «*Petite fugue*» en sol mineur de J.S. Bach, sans entrer dans le détail de la forme, mais en jouant à suivre le sujet (c'est-à-dire le dessin mélodique fondamental).



Voici donc présentés quelques points essentiels du travail effectué à partir de documents sonores diffusés par les mass-media et retenus par les élèves.

Nous ferons part maintenant de quelques difficultés rencontrées au cours de ces activités puis nous tenterons d'établir un bilan et de réfléchir sur l'intérêt que peut offrir cette forme de pédagogie.

Cette expérimentation pourrait avoir frustré certains élèves d'un des aspects essentiels de notre enseignement : le chant. Son importance est indiscutable, ne serait-ce par le fait qu'il permet aux enfants de développer leur voix, instrument naturel, et de s'exprimer en reprenant à leur compte des récits, des sentiments, des évocations poétiques reçues par d'autres. Or, le travail sur des chansons apportées par eux, et provenant le plus souvent d'émissions de variétés était très difficile, voire impossible. Les chansons

d'aujourd'hui occupent pourtant une large place dans notre enseignement : nous les choisissons en fonction de leur courbe mélodique, de leur rythme, de la tessiture qu'elles exigent, mais aussi en fonction du message que leur texte cherche à transmettre. Les enregistrements offerts par les élèves, dans ce domaine, ont rarement répondu à ces préoccupations. Leur âge, leur maturité, leur culture, et sans doute aussi la teneur des émissions à grande diffusion ne les aidaient pas dans ce choix difficile.

Si l'écoute d'une pièce instrumentale assez médiocre peut se faire sans que l'on participe à cette médiocrité, le chant demande une adhésion personnelle que nous nous sommes refusé à provoquer chez les jeunes quand le répertoire se signalait par un excès de banalité, voire de vulgarité. Nous donnerons toutefois un exemple, que nous avons tenté de retenir :

*«Moi je vis d'amour et de danse
Je vis comme si j'étais en vacances
Je vis comme si y avait rien à dire
Comme si j'étais éternelle
Comme si les nouvelles
Étaient sans problèmes :
Laissez moi danser, chanter en liberté...*

Beaucoup d'élèves (en Cinquième) avaient aimé cette chanson à la mélodie bien dessinée et bien rythmée, lors d'une émission de variétés («Stars»). Après l'avoir écoutée ensemble, nous avons commenté les paroles. L'appétit de bonheur insouciant est grand chez les jeunes, mais pouvait-on encourager, par l'inévitable complicité qu'impliquait un tel choix, l'égoïsme et l'indifférence vantés dans de texte ? Nous ne l'avons pas reprise.

D'autres chants apportés, acceptables musicalement, n'étaient pas utilisables parce qu'en langue anglaise. Peu de propositions, d'ailleurs, en rock ou pop à ces niveaux, mais la question aurait sans doute été plus ouverte dès la classe supérieure. Il a donc fallu introduire dans les activités une pratique vocale s'appuyant sur notre choix d'adulte, mais en justifiant autant que possible cette décision.

Autre difficulté, présente toute l'année : celle du choix des centres d'intérêt.

Si nous avons utilisé toutes les idées des élèves, nous aurions changé de sujet chaque semaine, ce qui aurait créé une trop grande dispersion. Pour ne pas cependant limiter les observations des jeunes, devenus attentifs et très curieux, nous avons parfois consacré

une heure à laisser libre cours aux remarques - souvent pertinentes - concernant la musique dans la publicité, les jeux télévisés ou radio-phoniques, les cérémonies officielles, les émissions sportives, les interludes etc. : observations enrichissant éventuellement des travaux antérieurs.

Gênante parfois a été la préoccupation de «*suivre le programme*». Cela a néanmoins été possible parce que, en Sixième et en Cinquième, il laisse ouvertes toutes les portes au champ de l'audition et que les notions élémentaires de langage peuvent se dégager de toute musique. Mais nous pensons que, dans les classes du cycle d'orientation, des activités semblables n'auraient pas permis de traiter les formes et les auteurs principaux du XVIème siècle à l'époque contemporaine.

Enfin, tout au long de cette année, nous avons ressenti un phénomène particulier et nouveau : les élèves étaient devenus des individus moins isolés et moins anonymes, car nous les percevions plus directement à travers leur milieu familial, la télévision étant propriété collective mais aussi très particulière en ce sens que les témoignages visuels et auditifs et tous les commentaires livrés portaient la marque de leur entourage. La candeur et la spontanéité avec lesquelles certains d'entre eux avaient été amenés à révéler leurs propres goûts avaient noué des liens solides entre enseignants et enseignants mais avaient provoqué aussi quelque trouble chez les uns et quelque scrupule chez l'autre. Ainsi d'une fillette qui, au départ très admirative de sa vedette, avait progressivement ressenti l'insidieuse démystification et avait posé par la suite cette question : «*Mais, Madame, X... c'est quand même joli ?*». Son inquiétude, très visible, se portait non seulement sur son propre jugement, mais sur celui de ses parents : pouvaient-ils s'être trompés ? Situation délicate...

L'influence de la cellule familiale était sensible, également, dans le choix des émissions. Nous avons parfois conseillé certaines d'entre elles, mais avec un succès variable quand elle entraient en concurrence avec un film ou un match sportif. Là aussi, nous devons considérer les enfants dans leur milieu, nous efforcer d'exploiter ce qu'ils y puisaient, et éviter de travailler en priorité avec ce que nous aurions aimé y trouver.

Ceci étant posé, quel est le bilan de cette expérimentation pédagogique, que peut-on retenir de positif ?

Dans la classe de Sixième, plusieurs points : les facultés auditives ont été sérieusement développées, la notion de structure découverte, les possibilités de création exploitées, des éléments de lecture et d'écriture bien étudiés.

Nous avons souvent pensé que ces élèves, issus d'un milieu socio-culturel assez bon, de niveau scolaire en moyenne satisfaisant, auraient tout aussi bien accepté et assimilé un cours plus traditionnel. Leur acquis, évalué en somme de connaissances, aurait peut-être été plus important. Mais, en compensation, il est un autre acquis, dont le poids ne se mesure pas, et que cette recherche pédagogique semble leur avoir apporté : la conscience de l'omni-présence de la musique, une prise d'intérêt pour toutes ses formes, et l'éveil progressif d'un sens critique, tout cela pouvant laisser espérer des possibilités d'écoute plus affinées et plus enrichissantes. Nous avons, de plus, constaté dans cette classe malgré tout hétérogène, que de jeunes instrumentistes déjà formés en école de musique semblaient, au début, surpris que nous nous intéressions à ce qui n'était pas la «grande» musique, celle qui devait garder l'exclusivité de toute initiation. Notre démarche leur a été profitable en élargissant, chez eux comme chez les autres, le champ auditif. Mais surtout, le fait que nous ayons pris ces bases très au sérieux leur a fait perdre, croyons-nous, ce léger sentiment de supériorité qu'ils ressentaient vis-à-vis de leurs camarades, et qui les figeait dans une culture plus conventionnelle que personnelle.

En effet, utiliser ces musiques répandues par les media participe aussi de la culture contemporaine, l'«*honnête homme*» de cette fin de siècle se devant de connaître et ensuite d'apprécier librement toutes les manifestations musicales de son temps. Mais ne faudrait-il pas, parfois, redéfinir le mot «*Musique*» ?

Nous sommes plus convaincus, cependant, de l'opportunité de cette méthode de travail en ce qui concerne les classes les moins commodes et les moins réceptives. Ainsi, dans la classe de Cinquième, la plupart des élèves, de condition sociale souvent préoccupante, avaient dans l'ensemble un ou deux ans de retard scolaire et étaient, a priori, indifférents ou même réfractaires à l'enseignement. Ils étaient d'autant moins motivés par un cours de musique qu'ils le préjugeaient conforme à un type de culture bien défini et ne pouvant leur convenir. Leurs distractions privilégiées étant fournies par le petit écran et la radio «*que je mets tout le temps parce que ça me distrait quand je fais mes devoirs*» une communication a commencé de s'établir, d'abord timidement, entre leur univers et la classe. Le fait de tenir compte de leurs propres goûts, de regarder inévitablement au même moment «*leur*» émission, d'y écouter attentivement ce qu'ils avaient enregistré (avec, parfois une pointe-obligatoire d'abnégation) a su créer une relation humaine différente qui a permis de faire passer une critique en faisant accepter d'autres idées, et de développer l'initiative personnelle. Un travail surprenant a été fourni, sur la trompette, par des enfants habituellement peu coopérants, et par d'autres sur Stravinsky. Pour parvenir à exécuter à la flûte douce le générique de «*Mon ami Gaylor*», les moins aptes à l'effort ont

trouvé des réserves de courage et une volonté d'application insoupçonnées.

C'est donc en fonction de ces motivations que nous pouvons bien augurer ce type de travail avec des élèves plus âgés et plus difficiles. Dans certains collèges, que de mal-aimés qui se considèrent étrangers au milieu scolaire qui leur est imposé, qui opposent violemment tout ce que diffuse leur environnement à ce que peut leur offrir l'école, avant même de le voir ou de l'entendre ! Puiser, au moins en partie, la matière première de notre enseignement musical dans l'univers des mass-media prouverait déjà aux jeunes que l'on cherche à comprendre le monde qu'ils vivent, que l'on se penche vers eux avec intérêt, que l'on cherche à comprendre leurs problèmes et leur personnalité, que l'on se met à l'écoute de ce qu'ils sont prêts à exprimer par le truchement de leurs idoles. Mais ce comportement ne laisse intacte notre identité et ne préserve notre mission d'éducateur que si nous continuons d'obéir à des objectifs précis :

- . amener nos élèves à une véritable écoute de tout ce qui les entoure et contribuer à faire d'eux des adultes qui retiennent autre chose que les accents dominant le brouhaha de leur environnement ;
- . les aider, à partir de cela, à s'exprimer eux-mêmes, à faire passer tout ce qu'ils ressentent dans des activités d'interprétation et de création ;
- . leur faire enfin accepter d'autres œuvres, celles d'un patrimoine qui doit survivre et que nous serons peut-être les seuls, dans leur vie, à pouvoir leur faire découvrir.

L'exploitation systématique de ces données ne s'impose certainement pas dans toutes les classes : à nous d'y adapter la pédagogie à leurs caractères si divers, l'essentiel étant d'aider les personnalités à se révéler, à s'équilibrer, et de préparer chacun à mieux vivre dans cette civilisation des media, où des oreilles bien ouvertes et un esprit actif offrent déjà de bonnes garanties de ne pas trop s'y laisser manipuler.

Anne-Marie Mouriaux

L'ENFANT ET LA MUSIQUE CONTEMPORAINE



I - LES MUSIQUES CONTEMPORAINES

L'appellation «*musique contemporaine*» est équivoque. Qu'on nous pardonne de revenir à sa définition : il s'agit bien de musique conçue par des individus vivant à l'heure actuelle. Mais d'ordinaire, nous n'entendons sous ce mot qu'une petite partie de la production de ces musiciens, c'est-à-dire la musique dite «*savante*», qu'elle soit instrumentale, électroacoustique, ou improvisée. En fait, le jazz, la musique «*pop*» et ses multiples avatars (rock, hard-rock, jazz-rock, funk, disco, ska, punk...) la chanson et d'une manière générale la musique de «*variétés*», répondent bien à notre définition et sont autant de musiques contemporaines. Mais ne nous cachons pas l'existence des «*ghettos*» de la musique et avouons le fossé d'incompréhension qui sépare la musique savante des autres, que l'on pourrait d'ailleurs regrouper sous le terme générique de «*musiques populaires*» : le mot «*populaire*» traduisant ici le simple fait que ces musiques constituent la majorité de la consommation musicale.

Si à la fin du XVIIIème siècle, à l'époque de Mozart et de Haydn, les structures musicales savantes et populaires (mélodie, rythme, harmonie, rythme harmonique) se ressemblaient étroitement, il y a aujourd'hui entre ces deux mondes une dichotomie dont l'ampleur n'avait peut-être jamais connu de précédents. Analyser les causes de cette évolution n'est pas de notre ressort, cependant il nous faut dire la parenté de ces deux «*frères ennemis*», frères puisque fils d'une même mère : la musique tonale européenne. En effet, la musique de consommation courante conserve les rudiments du système harmonique du siècle dernier, le jazz ayant par contre développé ou redéveloppé pour son compte l'harmonie tonale. Développée ou réduite selon les cas, la syntaxe demeure, mais ce sont surtout l'instrumentation et l'improvisation qui constituent la novation de ces musiques. La musique savante, elle, est le fruit d'une autre évolution historique du système traditionnel, exploité aux limites déjà par Liszt et Wagner, poussé dans ses derniers retranchements puis mis à mort et renouvelé par les trois compositeurs de l'école de Vienne (Schoenberg, Berg, Webern). C'est en parfaite connaissance de cause que Schoenberg a rompu avec le système précédent ; il a toute sa vie été torturé par ce problème et n'a cessé de se justifier, en particulier dans son traité d'harmonie de 1911. Puis avec Varèse, Penderecki, Ligeti et beaucoup d'autres, la musique s'est détachée de la note, puis de la partition (avec l'improvisation), pour retourner en quelque sorte à ses origines, au bruit, au son à l'état brut (avec la musique concrète puis électroacoustique).

L'histoire semble rendre compte du phénomène paradoxal de rupture entre le savant et le populaire, mais elle n'en atténue pas moins l'intensité. Le fossé est creusé, c'est là un fait de civilisation auquel les enfants prennent part, en tant que consommateurs, d'abord potentiels puis effectifs. Mais quelle musique écoutent-ils ? et quelle musique achètent-ils ?

II - L' ENFANT ET LA MUSIQUE POPULAIRE

Beaucoup d'adultes, parents et enseignants, déplorent le goût musical de leurs enfants. Ils reprochent à la musique qu'ils écoutent sa pauvreté, son caractère répétitif, voire sa laideur ! Ce jugement est naturellement subjectif ; il est évidemment difficile, en matière d'art, d'atteindre à l'objectivité et d'étayer les arguments d'une querelle esthétique, qui n'est pas minime dans la mesure où elle est fortement intériorisée.

Quelle musique les jeunes gens écoutent-ils donc ?

De la pop music, de la musique de variétés, des chanteurs français ou plus souvent anglo-saxons, et parfois quelques auteurs classiques.

En fait, les enfants qui disent aimer la musique classique ont presque toujours reçu une formation musicale traditionnelle, soit par le biais d'un conservatoire ou d'une école de musique, soit avec des professeurs particuliers, soit au contact direct de leurs parents mélomanes ou instrumentistes amateurs. Il est bien facile de constater que les autres enfants ou adolescents n'aiment le plus souvent que la musique diffusée par les mass-media. Or leur sens critique ne deviendrait opérant qu'à partir du moment où ils bénéficieraient de plusieurs éléments d'information et de culture. Ce sens fait souvent défaut à beaucoup d'entre eux à cause du «*matraquage*» publicitaire sous-tendu par la musique commerciale.

Quelle est la valeur de ces musiques ?

C'est en général une question bien vite réglée par les adultes dans un sens et par les enfants dans l'autre. Les premiers ont rarement la connaissance qui leur permettrait d'introduire un peu plus d'objectivité dans leur jugement. D'un point de vue commercial, les produits vendus sont de très bonne qualité, techniquement irréprochables. Nous pouvons souligner le soin porté à la qualité sonore des enregistrements. Les prises de sons, mixages et autres manipulations de studio relèvent souvent du tour de force, et c'est dans ce sens que travaillent ensemble artistes et ingénieurs du son. Au même titre que les techniciens, des musiciens de studio sont attachés à plein temps à certaines maisons de disques. Technique et musique

sont les maillons d'une chaîne plus vaste. Mais, direz-vous, le problème n'est pas là, le problème est d'ordre musical.

Du point de vue strictement musical on observera la même prudence dans le jugement. La pauvreté harmonique semble être de rigueur dans la plupart des musiques de variétés, comme par exemple le «disco», et on peut se demander si ce n'est pas autre chose qui constitue l'intérêt des musiques populaires ? Le rythme, l'instrumentation, la couleur du son, par exemple ?

L'histoire du jazz et de la pop music a connu de grands noms : si Louis Armstrong, Duke Ellington, Charlie Parker, John Coltrane sont trop loin des adolescents d'aujourd'hui, les groupes «Beatles», «Génésis», «Yes», «Gentle Giant», et bien d'autres ont démontré leur valeur musicale ; leurs œuvres résistent à l'analyse... et méritent une écoute attentive. Mais c'est à notre tour de retourner la question: le «problème musical» n'est peut-être pas essentiellement en jeu ici.

S'identifier à quelqu'un ?

L'adolescent cherche une image forte de référence qu'il trouve, par réaction, très souvent en dehors de son milieu familial à l'aide des mass-media. Bien entendu, tous les enfants ne s'affirment pas exclusivement par opposition à leurs parents et à leur culture et certains acceptent de s'initier aux plaisirs de la pratique musicale traditionnelle. Mais nous n'envisageons pas ce dernier cas qui dépasserait le cadre de notre propos : l'enfant et la musique contemporaine. Donc, il lui faut s'identifier, chercher un tuteur pour élaborer sa propre charpente. Les badges agrafés sur la veste, le nom de groupes ou de chanteurs inscrit sur le sac «U.S.»... éventuellement la coupe de cheveux, sont une extension «musicale» de l'uniforme que revêt si souvent l'adolescent à cette période de sa vie. L'uniforme est le signe d'une appartenance, c'est aussi une recherche d'identité par le biais artificiel de «l'affichage sur soi-même» de sigles extérieurement. Les grands promoteurs de disques et de concerts ont bien compris qu'il y avait là un créneau commercial ; fabriquer les idoles auxquelles les enfants voueront cette admiration qui déconcerte, et vendre leur effigie sous forme de disques, cassettes, concerts, badges, posters, tee-shirts, etc...

Répetons-le, il y a deux problèmes coexistants dont les relations ne sont pas clairement définies ; d'abord une entreprise commerciale (la musique populaire représentant un très important pourcentage de la consommation musicale), et d'autre part un certain nombre de musiciens plus ou moins talentueux dont la production peut être parfois passionnante ! Séparer un élément de l'autre serait mal comprendre le processus de fabrication de presque toute la

musique contemporaine.

La période adolescente est transitoire et le futur adulte se désintéresse des images-forces, il a moins besoin de repères. Cependant, il peut avoir acquis un certain sens critique, et, devenu plus autonome, il lui restera certainement une expérience des «valeurs de la musique». C'est là l'essentiel, c'est là le bagage qui lui permettra d'aller plus avant, d'élargir son champ de connaissances musicales.

III - L' ENFANT ET LA MUSIQUE SAVANTE

Il nous faut maintenant envisager les rapports de l'enfant avec l'autre versant de la musique contemporaine.

Qui écoute cette musique ?

Quelques curieux, désireux de s'initier à l'art d'aujourd'hui, certes. Mais, quel est le nombre des véritables amateurs, ceux qui l'écoutent pour leur simple plaisir, sans avoir l'impression de faire constamment un effort d'initiation ou sans se sentir «dépassés» ? Les ventes de disques sont modestes, et du côté de la radio, il n'y a guère que deux chaînes sur la modulation de fréquence qui diffusent les œuvres récentes. Ces dernières sont dûment prosrites des chaînes à fort indice d'écoute. Quant au concert, il est difficile d'y dénombrer ceux qui viennent par intérêt purement musical.

Le problème est de taille, mais il est surtout multiple : d'abord, les amateurs eux-mêmes se sentent souvent mal à l'aise pour juger de la valeur des pièces. Ensuite, on trouve plus de compositeurs capables de créer que de pédagogues capables de préparer les oreilles de tous âges aux nouvelles musiques. De plus, l'histoire n'a pas encore fait son choix ; autrement dit, on ne propose pas toujours le meilleur au public, à l'inverse de la musique traditionnelle.

Comme nous l'avons dit, l'enfant ou l'adolescent est plus soucieux de s'affirmer au travers d'images-forces, de certaines structures musicales ou sociales souvent élémentaires et il lui est difficile d'aborder le domaine du doute, de l'interrogation et de la recherche. Il lui faudrait posséder une charpente psychologique et culturelle suffisamment solide pour s'échapper du monde des repères et s'introduire dans celui des incertitudes musicales actuelles. En conséquence, il faudrait que l'enfant soit guidé, initié par un éducateur (professeur de conservatoire ou de collège, instituteur ou autre) qui soit lui-même assez sûr de ses connaissances et aussi de ses goûts en la matière.

Mais en supposant le problème d'une telle éducation résolu du côté du «*corps enseignant*», pourrait-on vraiment initier les enfants à

la musique d'aujourd'hui dans le cadre des structures actuelles ? Il est en effet difficile de leur apprendre un langage nouveau en quelques séances clairsemées de la sixième à la troisième, par exemple. Il faut, pour former un bon instrumentiste, environ dix ans, et les simples mélomanes que nous sommes n'ont pas appris le langage tonal du jour au lendemain ! On a trop tendance à penser que la musique est naturelle parce qu'elle ne fait pas, pour la majorité, l'objet d'un apprentissage conscient. Mais c'est depuis le berceau, à travers les chansons enfantines, les disques ou éventuellement une pratique instrumentale, que nous avons assimilé tous ce tissu de conventions et d'usages qui constituent le système tonal, la langue commune aux musiciens européens de Monteverdi à Debussy.

Il faudrait beaucoup d'années de pratique, d'apprentissage pour que la musique contemporaine devienne aussi «naturelle» que la musique tonale ! S'il reste possible d'informer l'enfant de l'existence de ces musiques en quelques séances, il est impossible dans le même temps de transformer cette connaissance en quelque chose de vécu, de sensible. Il en est des musiques comme des langues, leur assimilation demande un grand nombre d'années. Comme nous l'avons dit plus haut, la musique savante est retournée au son brut, et c'est bien de là qu'il faut partir maintenant, avec les enfants, et dès le plus jeune âge !

IV - L' ENFANT ET LE SON

A partir de quelques mots, les enfants manifestent le plus grand intérêt pour les petits bruits que produisent leurs gestes. Ce sont d'abord les bruits vocaux ou les hochets puis l'objet frotté dans un mouvement de va-et-vient, ou la porte qui grince et donne naissance à des variations prolongées. Nous allons voir que cette activité que les psychologues interprètent comme une assimilation du monde extérieur, comme un moyen de connaissance, est en même temps un authentique exercice musical.

La manipulation de corps sonores et l'émission de sons ne constituent qu'un cas particulier de toute activité, motrice et perceptive à la fois, nécessaire au développement mental. Sucrer, manipuler, secouer, sont les moyens d'une conquête de l'univers pratique dans laquelle le petit enfant progresse par phases. Ses gestes, qui sont d'abord purement réflexes, (suction, préhension) s'organisent rapidement en cycles répétitifs. Au stade suivant, la variation des gestes s'ajoute à la simple répétition. Piaget qualifie de «*conduites expérimentales*» ces exercices de répétition et de variation. En effet, répétition et variation sont les principes mêmes de l'expérimentation. Expérimenter en sciences, c'est savoir reproduire autant de fois que l'on veut un phénomène. Pour déterminer les relations entre les causes et les effets, on fait varier séparément les causes et

et on observe les variations qui en résultent. Ainsi la répétition et la variation, qui sont des techniques de la connaissance expérimentale, dominant-elles toute la période durant laquelle se construit l'univers de l'enfant, d'abord sous la forme de l'assimilation sensori - motrice (jusque vers deux ans) ensuite comme expérience intuitive de la causalité (de deux à sept ans).

Nous allons voir que la musique naît, elle aussi, de la répétition. Qu'est-ce qui distingue le choc d'un ustensile de cuisine du choc d'un instrument de percussion ? Pourquoi entend-on dans un cas un bruit de casserole et dans l'autre une improvisation musicale ? C'est que, dans les deux cas, l'intention de l'auditeur n'est pas la même. Dans le premier cas c'est la casserole qu'on a frappée qui l'intéresse ; le bruit est un renseignement. Dans le second cas la cause n'a pas d'importance, c'est le son qui compte ; l'instrument doit se faire oublier. Dans le jeu instrumental, le phénomène qui produit le son est toujours le même. Il perd sa signification pratique (par exemple tel objet frappe tel autre de telle façon) et devient une activité désintéressée, surtout si, par ailleurs, le son produit varie constamment en suscitant un nouvel intérêt. C'est donc la répétition du même phénomène causal, accompagnée d'une variation de quelque chose de perceptible dans le son, qui sera la définition la plus simple et la plus générale de la musique.

Cette double notion de répétition et de variation, qui définit donc la musique de l'extérieur, qui la distingue des bruits de cuisine, nous la retrouvons dans la structure même de la musique telle qu'on l'entend. La musique est faite de collections de sons qui se ressemblent par certains aspects et diffèrent par d'autres. Qu'est-ce qu'une mélodie par exemple ? C'est une structure musicale constituée de sons qui ont en commun le timbre instrumental et qui diffèrent par les hauteurs. Faire de la musique c'est rendre perceptible la variation, de certaines qualités du son en laissant invariantes certaines autres. Notons que les instruments de musique ont toujours été conçus pour cela : les meilleurs instruments ont la plus grande égalité de timbre lorsque les hauteurs des notes varient. Retenons que c'est d'un geste instrumental répété et varié que naît la musique, en faisant entendre des assemblages de sons suffisamment voisins pour créer une relation et suffisamment différents pour renouveler l'intérêt.

Ainsi, lorsqu'un enfant joue à faire grincer une porte de toutes les façons possibles, est-il expérimentateur ou musicien ? La réponse est sans doute que ce n'est pas distinct, que la musique fait partie de son activité de connaissance. Quand il découvre par hasard que le mouvement de la porte engendre un son, l'enfant est d'abord intrigué. Ils pressent la relation de cause à effet et va répéter le phénomène pour s'assurer que le même mouvement émet le même son.

Ensuite, toujours pour connaître, il varie les effets en variant les causes : un mouvement lent produit des impulsions rythmées qui, accélérées, se changent en grain, puis en un son lisse de plus en plus aigu.

Quand il a pris connaissance des possibilités de son instrument, l'enfant commence à en jouer et, observateur, il devient musicien. Apparemment rien n'a changé ; puisque répétition et variation sont à la fois la clé de l'expérimentation et de la musique, il continue à faire bouger la porte en variant les mouvements. Mais ses intentions se sont modifiées. Au lieu de satisfaire sa curiosité il satisfait son plaisir. Il oublie la cause (la porte) pour ne prêter attention qu'aux effets (les variantes du son).

On comprend donc que le besoin pour ces jeunes enfants de prendre connaissance des objets qui les entourent et le plaisir de faire entendre des variations sonores se manifestent, dans leur activité, par les mêmes gestes. Il n'y a donc pas lieu de les inciter à la musique : ils en font spontanément. Il faut plutôt prolonger ce goût et l'utiliser pour développer les aptitudes musicales.

V - AGIR

Historiquement, on constate l'accroissement de l'intérêt du public pour une musique populaire, facile à comprendre, et qui va du meilleur au pire. L'élément fondamentalement nouveau au XX^{ème} siècle, introduit par la reproduction mécanique, est le phénomène de consommation musicale, la musique étant souvent reléguée au stade de musique d'ambiance, de musique fonctionnelle. On constate la rupture totale de la masse du public avec la création contemporaine. Le phénomène est plus grave que ne l'était la réaction des auditeurs aux derniers quatuors de Beethoven ; il s'agit aujourd'hui non seulement d'un retard, d'une inertie culturelle, mais aussi d'une incompréhension totale des nouveaux langages. La musique écrite devient une musique «*de compositeurs*», qui se réfugient malheureusement si souvent dans un constructivisme abstrait... mais, de leur côté, l'improvisation et la musique électroacoustique, en agaçant les bruits et les sons, semblent retrouver un nouveau «*moyen-âge de la musique*». En mettant un grain de sel dans l'analogie, disons que les partitions écrites après coup ressemblent aux neumes grégoriens !

Cette double situation touche aux limites. Si l'on veut redonner une certaine audience à un art qui a su évoluer au niveau même de son matériau, il est nécessaire de former de «*nouvelles oreilles*». Il est simple et possible d'éveiller les enfants à cette écoute générale du phénomène sonore pour lui-même, c'est une question de temps. Déjà, les instituteurs(trices) trouveront par exemple dans le cahier «*Recherche-musique n° 1*» du G.R.M. les éléments d'une pédagogie

musicale d'éveil, ainsi que des exercices-jeux concrets et pratiques à réaliser dès la maternelle et jusqu'en classe de septième. Il faut leur apprendre à jouer avec le son comme le font les nouveaux musiciens, et cela n'a rien d'incompatible avec une formation traditionnelle, bien au contraire.

Xavier Garcia

★

A STRASBOURG UNE EXPERIENCE DEBOUCHE SUR LA CREATION THEATRALE

★

C'est en 1979 que le choix de l'Inspection Générale de la Musique se porte, entre autres, sur le Collège de la Robertsau et son professeur de musique pour lui soumettre une proposition de décroisement des classes de quatrième, impliquant un enseignement optionnel à ce niveau.

Ce n'est un secret pour personne qu'il est pour le moins délicat d'enseigner la musique à un public âgé de 13 à 15 ans dont les aspirations mal définies et les motivations très inégales le conduisent à un comportement imprévisible et souvent décevant. En effet, les niveaux hétérogènes en ce qui concerne la formation technique et les origines socio-culturelles variées rendent particulièrement difficile une pratique musicale qui réponde aux besoins de tous. Il est donc nécessaire de trouver des voies nouvelles pour obtenir une participation active des élèves en leur offrant la possibilité de choisir, dans une certaine mesure, la forme d'expression musicale qu'ils désirent pratiquer.

Dans ce collège comme ailleurs, les problèmes existent ; mais plusieurs expériences théâtrales interdisciplinaires ont déjà pris corps avec le concours ou autour de la musique, et le terrain semble favorable pour une observation de l'évolution des élèves devant cette proposition nouvelle dont l'un des aspects positifs est de contenir en germe les éléments d'un futur spectacle audio-visuel.

C'est pour cette raison que le professeur de musique de l'établissement choisit de saisir la possibilité qui lui est offerte, et accepte de travailler selon les modalités suivantes :

- La chanson : interprétation et invention ; exploration de toutes les possibilités de la voix ; jeux vocaux.
- La musique instrumentale : pratique et improvisation ; solfège ; recherches dans le domaine de la notation musicale.
- La création musicale ou «*Initiation à la Musique Contemporaine*» : traitement électro-acoustique de sons recueillis dans la vie courante ou-produits en classe.
- L'expression corporelle : recherche de rapports entre musique et mouvement à partir d'auditions faites en classe.

Ces dominantes n'excluent nullement l'exploration d'autres domaines musicaux. Elles indiquent seulement des directions privilégiées.

Au cours de l'année 1978-1979, le système n'est mis en place qu'au niveau des Quatrièmes, le mercredi matin de 8 h à 12 h, à raison d'une heure par option. Sauf cas particulier, les élèves peuvent donc choisir l'activité qui leur convient sans autre souci d'emploi du temps.

Au cours de la deuxième année, l'expérimentation est étendue, à la demande des enseignants, à une autre discipline -les arts plastiques-, et à un autre niveau : les troisièmes.

Le fonctionnement est alors le suivant :

- 1) les élèves de troisième ont une heure de musique optionnelle le samedi matin selon le même schéma que l'année précédente ;
- 2) les élèves de quatrième ont une heure de musique et d'arts plastiques le mercredi matin, les groupes étant ceux définis par les choix musicaux.

L'administration du Collège fait, par ailleurs, le maximum pour faciliter le déroulement de l'expérimentation.

La répartition dans les différents ateliers se fait ainsi : les élèves sont invités à faire connaître leur choix par écrit. Ils indiquent deux options, par ordre de préférence. Ainsi, tout en satisfaisant les choix exprimés en priorité, on garde une marge de manœuvre suffi-

sante pour constituer des groupes équilibrés. Le seul apport culturel extérieur à l'établissement est celui de M. Fabrice Jaumotte, comédien - mime, animateur de nombreux stages d'expression corporelle dans la région. Connu pour la rigueur de son travail, sa compétence technique et la chaleur de son contact personnel avec les jeunes, il anime au minimum un stage par semestre pour les groupes concernés. Il participe en outre à la mise en scène du spectacle en fin d'année.

Dès le départ, le but essentiel de ce décroisement est, non pas d'orienter le travail des élèves vers une sorte de spécialisation, mais de rechercher avec eux une autre façon d'apprendre, à travers l'improvisation et la pratique musicale. Ainsi, un travail d'improvisation instrumentale sur un ostinato rythmique, puis mélodique ou harmonique, complété par l'audition d'œuvres telles que le «*Canon*» de Pachelbel ou le «*Boléro*» de Ravel, apporte aux élèves une meilleure appréhension de la structure de ces œuvres et provoque chez eux un désir réel d'interprétation. Ceux qui ont déjà pratiqué un instrument s'associent à ceux qui débutent -percussions, lames, flûtes- pour former un ensemble extrêmement motivé.

L'association de bruits et de sons quotidiens enregistrés au départ sur des minicassettes comme en possèdent de nombreux jeunes, puis leur transformation à l'aide d'un magnétophone plus perfectionné -amplification, superposition, accélération, etc- font comprendre au groupe chargé de «*création musicale*» à quelles règles de composition peut obéir un auteur contemporain. Les élèves élaborent alors, en groupes plus restreints, des montages où abondent les idées de juxtaposition sonore expressive : les plaintes lancinantes des effets Larsen se mêlent aux longues mélodies d'une guitare électrique : l'enregistrement d'une chasse d'eau prend des allures de cataracte, et la musique de Bob Marley éclate comme un miroir brisé sous l'effet de parasites agressifs savamment dosés.

De même, un ensemble explore le domaine des possibilités de la voix et découvre toutes les nuances, du chuchotement au cri, devenant ainsi plus sensible aux œuvres d'un Ligeti ou d'un Berio, mais aussi aux nuances d'interprétation d'un répertoire plus classique. L'invention de mélodies, même simples, sur un texte donné, le rend plus conscient des multiples possibilités d'association entre musique et paroles ainsi que des choix qui s'offrent au compositeur de chansons. Le goût s'affine, la façon d'écouter se fait plus critique.

La recherche sur maquette de signes permettant l'écriture des sons, sa complexité graphique représentant leur intensité, leur durée, leur hauteur, permet de prendre conscience de l'aspect le plus évidemment concret de l'écriture musicale, et de ses problèmes en général.

Lorsqu'enfin on fait découvrir qu'aux différents mouvements de la musique peuvent correspondre des mouvements du corps, en accord ou en opposition avec le rythme, en contrepoint des mélodies, alors se développe chez l'élève une connaissance sensorielle plus totale de l'œuvre musicale. Cette «*compréhension*» au sens étymologique du mot -prendre en soi, contenir- sera d'autant plus profonde qu'à l'aspect auditif de la perception se sera ajoutée une participation physique : l'élève, envahi par l'élan de la musique, son tragique, sa sérénité ou sa violence, les aura exprimés lui-même à travers son corps.



En 1980, l'extension aux arts plastiques est demandée conjointement par les professeurs de musique et de dessin conscients de la complémentarité des deux disciplines et des problèmes que pose l'organisation d'une production scénique à laquelle participe un grand nombre d'élèves. La présence et la compétence d'un plasticien s'y révèlent nécessaires, et les autorités hiérarchiques donnent leur accord. L'expérience prend un nouveau départ, le souci essentiel des animateurs étant d'avoir une attitude commune vis-à-vis des élèves, et des programmes convergents.

Pour parler des arts plastiques et de leur rapprochement possible avec le domaine musical, laissons la parole à leur animateur (1) :

«Avec le groupe vocal, nous avons mis l'accent sur le chanteur et son lieu d'expression. Nous en avons profité pour étudier la composition de pochettes de disques, le visage, les expressions diverses... Ensuite nous sommes passés à l'étude du lieu scénique avec la conception de maquettes de scènes. Chaque élève proposa son propre sujet en tenant compte des problèmes de circulation, de couleur, d'éclairage, de décor et de costumes, en fonction du type de musique proposé.

- C'est avec les deux groupes «Instrumental» et «Création musicale» que j'ai eu le plus de difficultés malgré ma formation musicale. Bien que j'aie pu obtenir l'achat d'un magnétophone à cassette, il existait un trop grand décalage de puissance et de qualité entre le matériel scolaire et l'équipement que les élèves possèdent à leur domicile pour pouvoir travailler simultanément sur la musique et sa traduction picturale ou sculpturale. D'autre part, il existe un grand décalage entre le côté fugitif de la musique et le temps passé dans la confrontation avec la matière. J'avoue ne pas avoir su ou pu maîtriser ce problème. Nous avons cependant travaillé sur l'aspect tactile

(1) M. Fromageat, professeur certifié d'arts plastiques.

et visuel de la matière et sa correspondance avec les sons. Cette recherche a conduit à la réalisation de portraits de musiciens et de chanteurs à l'aide de matériaux traduisant le style de la musique interprétée.

- C'est certainement au sein du groupe d'expression corporelle que j'ai trouvé la plus grande facilité de travail et la collaboration la plus spontanée. On peut dire avec certitude que cette ambiance de travail a été favorisée par le stage organisé pendant le deuxième trimestre avec Fabrice Jaumotte, qui nous a communiqué sa passion et son art du mime.

Les cours ayant lieu le mercredi matin, nous pouvions disposer de plusieurs salles et le groupe, composé d'une vingtaine d'élèves suffisamment responsables pour pratiquer l'auto-discipline, put être fractionné pour un travail de recherche sur le personnage, son attitude, ses gestes, par l'intermédiaire de l'ombre chinoise.

Ce fut également l'occasion de travailler la couleur en regroupant des silhouettes de taille humaine en une fresque murale, en jouant sur les différents plans, les regroupements de nuances, les valeurs, en essayant de trouver un rythme pouvant animer ce décor long d'une douzaine de mètres.

Une autre partie du travail fut la répétition des sketches et l'amélioration de l'étude des gestes, travail d'autant plus difficile et long que nous n'avions pas de miroir».

Quant aux programmes musicaux, sans être profondément modifiés, ils tendent à s'adapter à la situation nouvelle. Un certain nombre d'idées et de travaux dus aux plasticiens sont repris et exploités en musique. Ainsi, prenant pour exemple les silhouettes réalisées dans les ateliers d'arts plastiques, chaque petit groupe instrumental cherche à créer une musique dont les timbres, les rythmes et les sons s'associent à l'image du personnage choisi (démarche, allure générale, caractère supposé...).

Ces mêmes silhouettes inspirent au groupe d'expression corporelle de nombreux sketches mimés. Le processus usuel est alors inverse : on ne part plus d'auditions musicales suscitant le mouvement, mais de personnages animés et mis en scène par les élèves qui cherchent alors des musiques pour souligner leurs évolutions.

Dans un autre domaine, des diapositives réalisées sur le thème du vêtement permettent au groupe vocal de trouver des idées de chanson, en s'inspirant également de formules publicitaires de la presse écrite.

Pour cette année 1981-82, l'exploitation à une plus grande échelle d'un montage sonore est en projet. Il s'agit d'un enregistrement réalisé par un élève où une chanson reggae est interrompue par des sifflements, cris et sons d'origines diverses, tendant à donner une impression de déchirement progressif, puis d'anéantissement de la musique.

La discussion provoquée par l'animateur d'arts plastiques après l'audition a permis d'évoquer avec les élèves le problème des Rastas en Jamaïque et le racisme en général ; discussion d'autant plus animée que certains élèves de couleur font partie du groupe.

C'est maintenant aux professeurs de français -sollicités- qu'il appartient de donner une suite à ce débat et d'alimenter la réflexion des élèves. Ceux-ci vont devoir étudier les moyens de trouver un équivalent pictural au déchirement constaté au niveau musical.

Ainsi la démarche essentielle des animateurs est-elle de proposer différentes formes de travail, le plus souvent à partir d'idées émises par les élèves eux-mêmes. Faire réaliser plutôt qu'analyser, conseiller plutôt que démontrer, telle est la tâche nouvelle d'un enseignant engagé dans ce processus.



En 1979-80, l'intention de l'animateur musical était bien de lier l'expérimentation à un spectacle public en fin d'année en faisant la synthèse des travaux effectués dans les différents ateliers durant l'année, mais l'isolement dans lequel il se trouva face à l'ampleur de la tâche ne put que limiter ses ambitions. Aussi la production annoncée et présentée aux parents en Juin 1980, loin de constituer un spectacle, tendait-elle plutôt à montrer au public les possibilités offertes par ce nouveau type d'enseignement. Par exemple :

- Des créations musicales comportant :
 - un canon rétrograde
 - une improvisation sur chants d'oiseaux (appeaux)
- Des interprétations instrumentales et vocales de Ravel, Pachebel, et Joplin.
- La projection d'un film reprenant les évolutions du groupe d'expression corporelle et sonorisée par le groupe de création musicale.
- Une importante partie scénique réservée au mime, sur des musiques de Bartok, Satie, Gershwin, Fauré, Stravinsky, les Beatles et Pink Floyd.

En 1980-81 par contre, l'animateur musical ayant reçu le concours de son collègue d'arts plastiques, mais aussi, à titre bénévole, du professeur d'E.M.T. et du stagiaire en éducation musicale, un véritable travail d'équipe put commencer. Un calendrier de réunions et de discussions avec des représentants des élèves de quatrième et troisième fut mis au point, et permit d'élaborer un scénario répondant aux aspirations du plus grand nombre, avec pour effet de relancer l'intérêt des élèves et d'orienter le travail de façon plus précise.

L'argument choisi était le suivant :

Une marionnette s'anime au sein de notre société qui se charge d'assurer son éducation, d'en «faire un homme». Elle fait connaissance avec étonnement de ce monde bruyant et brouillon mais séduisant. Mais lorsque, peu à peu, se dégagent et se clarifient dans son esprit les lois qui régissent ce monde auquel on l'a intégrée, elle décide de se donner la mort.

Pourquoi ce geste désespéré ? Sans donner de réponse, le spectacle proposerait quelques thèmes de réflexion : l'égoïsme des gens, le tabagisme, le sexe, l'alcool... Dans la forme, aucun mot ne viendrait au secours de l'expression : musique, image et mime seraient à la base de tout.

Il est certain que, si ce travail avait été mené en commun avec un professeur de français, il eût pris une tout autre tournure. L'apport du verbe -parce qu'il est, dans notre société, tout puissant- prend parfois à son insu une dimension qui peut annihiler l'impact des autres moyens d'expression. Le rôle des arts plastiques, défini ici par son animateur, est entièrement différent :

«Au cours du troisième trimestre, les élèves firent donc leur propre mise en scène sous forme de bande dessinée, en fonction du scénario qu'ils avaient élaboré eux-mêmes. Ce ne fut pas chose facile, car peu d'entre eux se représentaient une scène et ses contraintes. Nous n'avions pas pu voir les lieux : une salle de quartier aux coulisses minuscules dont les cintres étaient interdits pour des raisons de sécurité.

Restait le problème du décor, notre collègue d'E.M.T. se chargeant des costumes. Nous l'avons en partie résolu en le simplifiant au maximum et en intégrant à la scène un grand écran servant en même temps de coulisses et dont la présence était indispensable, car nous avions prévu d'intégrer au spectacle plusieurs séries de diapositives, soit pour illustrer ou accompagner des sketches, soit en intermède, soit encore pour servir de support visuel à des chants enregistrés par le groupe vocal».

Sur le plan pratique, en effet, les élèves des deux groupes d'expression corporelle eurent seuls à faire face au public, les éléments sonores ayant été enregistrés au préalable.

Le spectacle fut donné dans la salle du Foyer St-Louis, à la Robertsau, pour les élèves d'abord, puis pour leurs parents, enfin, et de façon tout à fait imprévue, au Château de Pourtalès au début des vacances, dans le cadre du Festival d'Été dont nous fûmes les invités. Ainsi que le souligne dans son compte rendu le journal *«Les Dernières Nouvelles d'Alsace»* :

«Le mimo-drame créé par les jeunes de l'école avait sans nul doute sa place sur une vraie scène... Le résultat : une production dense et percutante. L'étude de la technique du mime avec un homme de l'art, Fabrice Jaumotte, a porté ses fruits. La bande son par ailleurs est d'une étonnante richesse. C'est à travers elle que sont présents les divers ateliers qui ont contribué à la réalisation de la pièce».

L'une des améliorations les plus sensibles apportée par cette expérience touche à l'implication des élèves dans son déroulement et son succès. En effet :

- 1) Choisir est une responsabilité qui crée également des devoirs. A de rares exceptions près, ils le ressentent ainsi et donnent le plus souvent le meilleur d'eux-mêmes.
- 2) Tenter de retrouver les facultés créatrices qu'on voit spontanément se manifester chez les jeunes enfants, mais qui s'évanouissent par la suite et surtout aux portes de l'adolescence, procure une joie profonde et vraie.
- 3) Tendre ensemble vers un même but est par ailleurs un stimulant essentiel, mais la prise de conscience n'en est que progressive chez les jeunes.
- 4) Retrouver enfin l'usage de son corps pour exprimer et faire partager ses émotions, trouver sa voie vers l'âge adulte en apprenant à dépasser les blocages de l'adolescence, constitue bien sûr un élément moteur puissant.

Ainsi des transformations s'opèrent et on voit des individus au départ timorés, malhabiles, ne s'exprimant dans aucune matière, trouver dans ces activités l'occasion de prendre des initiatives, d'oser plus que d'autres, pour s'épanouir comme des plantes avides de lumière, pour se révéler à eux-mêmes et aux autres. On voit aussi de grands perturbateurs changer de comportement, tant il est vrai qu'ils trouvent là une occasion de canaliser leur énergie, de ce qui

n'est bien souvent qu'une énorme angoisse en la rendant -pour une fois- productive.

Il est bien évident que, devant de telles révélations et un tel don de soi, les rapports enseignants-enseignés changent et que les barrières tombent alors que s'amenuisent les distances. Ceci ne signifie nullement l'instauration d'une familiarité, d'un «*copinage*» qui seraient mal venus, mais une lente découverte l'un de l'autre dans un climat de respect mutuel, sans que la véritable autorité du professeur en soit affectée, si on veut bien admettre que celle-ci résulte plus de la compétence et de la sincérité de l'engagement que d'une sévérité excessive et de l'usage d'une voix tonitruante.

Certes, les difficultés demeurent, et ce pour plusieurs raisons :

- Le dispositif adopté laisse aux animateurs la responsabilité de contrôler un ensemble assez lourd, avec d'une part des effectifs trop importants pour des travaux qu'on pourrait qualifier de pratiques ; d'autre part un encadrement insuffisant en effectifs rend malaisée la supervision du travail de petits groupes répartis dans divers endroits.

- Cette expérience pose aussi le problème des moyens du financement de la participation extérieure à l'établissement et du matériel, mais surtout du temps nécessaire à la préparation pédagogique, à la concentration, aux répétitions qui débordent largement du cadre normal de la vie professionnelle pour empiéter sur la vie privée.

Il reste que son bilan semble néanmoins très positif car :

- Elle part d'un cadre traditionnel pour promouvoir un enseignement qui ne l'est pas, grâce auquel les élèves n'apprennent pas moins que les autres mais différemment. En créant, ils apprennent à mieux comprendre ce qui les entoure et notamment les arts contemporains.

- Elle développe le sens de la co-responsabilité et de la tolérance chez les adolescents, ainsi que l'épanouissement de leur personnalité.

- Elle permet de déboucher sur une expérience théâtrale dont l'originalité est d'être partie de la musique, de toutes les musiques, ce qui a permis à des jeunes souvent issus de milieux peu favorisés d'avoir un contact vécu avec des idées, des techniques et des mondes culturels auxquels ils auraient sans doute été pour toujours étrangers, donc hostiles

Bernard Collin

L' EDUCATION MUSICALE, CARREFOUR PRIVILEGIE DES DISCIPLINES D' ENSEIGNEMENT



Pour un certain nombre de lecteurs ayant connu quelques *«leçons de musique»*, telles qu'elles étaient parfois dispensées voici plus d'un quart de siècle, où l'apprentissage du solfège et la répétition, semaine après semaine, de quelques chants à caractère patriotique ou appartenant au domaine lyrique, constituaient, pour quelques élèves sélectionnés et appliqués, l'essentiel des activités proposées, les motifs de surprise ne manqueraient pas en assistant au cours d'éducation musicale présenté aujourd'hui en classe de troisième, dans un collège de Port-Vendres.

La disposition et la richesse des lieux, tout d'abord : si l'on y retrouve encore le piano, il côtoie maintenant une *«batterie»* complète, telle qu'on peut en voir dans les orchestres de danse : il y a également quelques instruments à percussion, certains tout à fait élémentaires, élaborés à partir de simples boîtes métalliques cylindriques, d'autres, au contraire, bien caractérisés, tels des claves, bongos et tambourins, dont le rôle sera déterminant aujourd'hui. Il s'y ajoute quelques instruments à lames (xylophones et métallophones) dont la présence est maintenant tout à fait habituelle dans les salles de musique. Ce qui, par contre, pourrait paraître hors de propos dans cet ensemble, c'est la présence d'un appareil de projection, complété d'un écran dressé sur le tableau noir, et de rideaux opaques aux fenêtres. L'image est d'ailleurs omniprésente ici : les murs en sont garnis, qui font référence à toutes les époques et à toutes les musiques depuis le Moyen Age jusqu'à nos jours, avec une mention particulière donnée aux musiques populaires de toutes origines. Riche et chaleureux, l'environnement se veut également spécifique et incitateur : c'est un élément parmi d'autres, mais essentiel, pour la réussite d'une leçon qui tient à se démarquer, par le cadre, des autres disciplines, mais qui va pourtant s'enrichir des multiples apports que celles-ci lui offrent.

La leçon d'aujourd'hui est, en effet, consacrée à certains aspects de la musique brésilienne, qui sera d'abord perçue puis analysée et partiellement transcrite, pour être ensuite interprétée par la classe et enfin illustrée au travers de pages d'auteurs qui s'en sont inspirés.

C'est une chanson de Julien CLERC qui ouvre la leçon familière à un grand nombre d'élèves, elle constitue le trait d'union entre leur vécu quotidien, influencé de façon souvent excessive par les media et cette musique fondamentale du Brésil dont ils vont faire la découverte.

Le mot-clé du texte est rapidement mis en relief, c'est «*macumba*». Qu'est-ce que le rite macumba, d'où vient-il, quelle est sa place dans la vie des brésiliens ? C'est ainsi qu'on est amené à préciser des différentes sources de la civilisation du Brésil contemporain, dont la situation géographique est précisée par la projection d'une carte, avec, en particulier, les apports africain et européen, expliquant la double filiation du rite macumba. Pour illustrer ce propos, une image projetée présente la devanture d'une boutique populaire à RIO, qui expose conjointement Saint-Georges et Iemanjá, déesse païenne de la mer ; n'est-ce pas là la représentation symbolique de «*magie noire et magie blanche*», selon les propres termes de la chanson de Julien CLERC ?

Pour compléter cette première information, le professeur précise d'autres aspects de ce rite religieux spécifique au Brésil, son emprise sur les habitants des quartiers pauvres, les «*favellas*», sa sublimation dans le Carnaval, à l'aide, là encore, d'images projetées, auxquelles s'ajoutent, cette fois, deux documents sonores enregistrés qui sont des scènes chantées, jouées et dansées du rite macumba, dont le second, «*Negra sem sandalia*», va donner lieu à une écoute plus attentive encore, car il s'agit maintenant pour la classe, de tenter de recréer ce texte, avec ses rythmes et ses sonorités. A ce moment, en effet, la partie réellement active commence, elle sera d'autant mieux engagée et d'autant plus réussie qu'elle aura été précédée, aujourd'hui, d'une large prise de connaissance du contexte dans lequel s'intègre le document qui sera exploité. Chacun des rythmes perçus sera en effet analysé avec l'aide du professeur, écrit au tableau et visualisé, travaillé ensuite par toute la classe, puis attribué à ce que l'on pourrait appeler un «*pupitre*», c'est-à-dire un groupe d'élèves qui va le prendre en charge sur un ou plusieurs instruments, pour obtenir finalement, par superposition, un ensemble proche, dans l'esprit et dans la forme, du modèle présenté de «*samba*» brésilienne. Ce sont donc des notations rythmiques traditionnelles qui ont été ainsi lues et travaillées par une classe complète de troisième dont, à cet âge, le comportement habituel n'est pas toujours celui d'une coopération enthousiaste, mais qui, ici, a joué le jeu, en raison de l'intérêt que l'on a su susciter. L'apprentissage, la progression dans la pratique et la connaissance du langage musical ont ainsi trouvé leur place nécessaire dans cette leçon, grâce à un support vivant, riche en couleurs sonores, et motivant.

Cette adhésion quasi totale de la classe, nous la retrouverons avec une autre activité essentielle pour la formation musicale de nos élèves, qui est le chant. C'est aujourd'hui «*La chanson d'Orfée*», extraite du film ORFEU NEGRO, écrite par Luis BONFA, sur un rythme de samba que quelques élèves vont d'ailleurs soutenir à nouveau sur les instruments, comme ils l'avaient fait quelques instants plus tôt à partir du texte authentique.

Le plaisir de chanter, évident ici, est d'autant plus fort qu'il a pris ses racines dans cette connaissance pratique de la musique brésilienne et qu'il s'est nourri préalablement de ce foisonnement rythmique élaboré à partir des enregistrements présentés. Le professeur pourra même y ajouter quelques exercices vocaux préparatoires dans le même style, pour conserver à cette leçon son caractère particulier. Et puis, nous terminerons en écoutant un extrait de «*Scaramouche*» de Darius MILHAUD qui, au cours d'un séjour au Brésil, a trouvé sur cette terre une riche source d'inspiration, s'appuyant en particulier sur le rythme de la samba, cette samba qui aura été aujourd'hui l'élément générateur et le lien de toute la leçon. On aurait pu tout aussi bien évoquer VILLA-LOBOS, C. CHAVEZ avec sa «*Sinfonia india*», ou encore GUARNIERI et sa «*Dansa brasileira*». Ce sera pour autre fois, le sujet est vaste, l'auditoire tout à fait conquis, ce qui permettra d'aborder d'autres aspects de la musique sud-américaine pour élargir encore les horizons musicaux de ces adolescents.



Cette leçon m'a paru, à plus d'un titre, exemplaire, et c'est la raison pour laquelle j'ai voulu l'évoquer ici, conscient pourtant de l'insuffisance des mots par rapport à la richesse et à l'intensité des moments vécus par la classe. Ici, en effet, la musique se trouve replacée dans son contexte géographique (le Brésil a été situé sur une carte, présenté rapidement dans ses aspects principaux), historique (le peuplement du pays), culturel (les deux sources principales de la musique populaire), socio-économique (la situation et la condition des «*favellas*»), elle constitue un lien étroit entre des disciplines d'enseignement trop souvent solitaires, compartimentées, elle retrouve sa raison d'être et sa signification réelle ; elle est à la fois une émanation fondamentale de la vie, mais aussi l'expression d'une civilisation et d'une culture.

Il faut noter à cet égard que là réside la différence essentielle entre cette «*éducation musicale*», telle que nous voulons la proposer à tous nos élèves de nos écoles et de nos collèges, qui veut être une approche naturelle de la musique, avec tous les éléments connexes qui permettent de mieux l'appréhender, de mieux la comprendre et de mieux la pratiquer, et l'enseignement traditionnel de la musique, destiné, lui, aux futurs spécialistes, amateurs ou professionnels, dont la formation technique, avec le solfège, l'apprentissage de l'instrument, l'étude de l'écriture et de la composition, est particulièrement privilégiée.

C'est donc l'une des tâches essentielles de l'éducation musicale à l'école, de faire découvrir et de recréer ces manifestations de la vie que sont ces chants, ces mélodies, ces rythmes et ces danses, dus par exemple au besoin d'extériorisation des habitants des favel-

las, à la manifestation du travail harassant et toujours recommencé des piroguiers du fleuve Congo, à la joie et à la ferveur des fidèles au cours des offices liturgiques et, d'une façon générale, à l'expression de tous les moments de la vie, tels qu'ils apparaissent, notamment, dans les chansons populaires ou la chanson contemporaine. Ces évocations, si nous les voulons fidèles et totales, peuvent-elles se priver, outre la voix, qui est notre domaine principal, du geste et de l'expression de l'espace, du verbe et de son rôle signifiant ou symbolique, de tous les éléments qui en permettent une connaissance plus précise et plus large ? N'avons-nous pas, alors, le plus grand profit à retirer de la collaboration, occasionnelle ou organique, du professeur d'éducation physique et sportive, du professeur de lettres, de celui d'histoire et de bien d'autres encore !

Mais c'est une tâche de l'éducation musicale de donner à connaître la musique comme expression d'une culture et d'une civilisation ; l'œuvre de J. HAYDN, par exemple, n'est-elle pas représentative de la situation artistique des cours, grandes ou petites, de l'Europe centrale au XVIIIème siècle ? N'est-elle pas, sur ce point, l'expression d'une société bien fixée, et l'étudier sans cette référence ne nous priverait-il pas d'un élément important pour la comprendre mieux ? Comment, par ailleurs, évoquer l'œuvre de BEETHOVEN sans rappeler la situation politique de l'époque et, plus encore, les grands courants de pensée qui ont traversé l'Europe et dont il fut un ardent défenseur ? Peut-on présenter la musique chinoise traditionnelle en ignorant le rôle qui lui était donné dans les cérémonies, les rites et la vie collective, la musique espagnole sans mentionner l'influence considérable qu'y ont prise les différents envahisseurs dans son histoire ? Toute présentation, toute étude qui se priverait de ces apports extérieurs risquerait de perdre, sans doute, vis-à-vis des élèves, une partie de son intérêt et n'apporterait pas l'indispensable cohérence dont ceux-ci ont besoin entre les disciplines qui leur sont proposées au collège.

N'est-il pas symbolique de constater que, dans de nombreux établissements nouvellement construits, la salle de musique, proche du C.D.I. (*) et des salles polyvalentes, se trouve déjà au cœur géographique des bâtiments ? Elles est souvent, dans la vie du collège, un lieu de rencontre où se retrouvent, par delà les âges et les fonctions, tous ceux, élèves, enseignants, administrateurs et parents, qui désirent pratiquer la musique, qu'il s'agisse du chant choral ou d'activités socio-éducatives ; ne pourrait-elle pas devenir, dans l'avenir, non seulement l'un des lieux privilégiés de la vie artistique de l'établissement, mais aussi un point de convergence des disciplines dans leur recherche commune d'un nécessaire retour aux valeurs fondamentales de la vie ?

Daniel Gervais

(*) Centre de documentation et d'information.

TRADITIONS ORALES ET PEDAGOGIE MUSICALE EN BRETAGNE

*«Une pelle blanche
Avec son joli manche
Pelle en haut, tu n'auras guère
Pelle en bas, tu n'auras pas».*

★

A fond de cale, l'équipage, à grands coups de pelle bien rythmés, creuse une tranchée dans le sel afin d'y entreposer le poisson pêché, et se donne du cœur à l'ouvrage en chantant...

Le travail se termine, le sel redevient table, la pelle redevient stylo, et l'équipage... une classe de trente élèves...

Depuis une douzaine d'années, la méthode dite «*Kodaly*» a de nombreux adeptes en France ; les résultats impressionnants des pédagogies actives nées dans les pays de l'Est, en Hongrie notamment, sont désormais bien connus. L'apprentissage du langage musical à partir de comptines et de chansons traditionnelles est sans doute un des moyens les plus simples d'éveil chez l'enfant. Toutes les méthodes modernes, Willems, Martenot, Orff et d'autres en font d'ailleurs usage à divers degrés.

Cette approche de la musique nous a semblé possible à partir d'un matériau extrêmement riche et jusqu'ici inexploité : la culture traditionnelle orale en Bretagne.

Depuis 1972, nous avons entrepris une collecte systématique des chansons, comptines, danses et musiques traditionnelles en Bretagne. La «*Basse-Bretagne*» (qui parle breton) a fait l'objet de nombreuses études sur ce sujet, aussi nos recherches se sont-elles tournées plus spécifiquement vers la «*Haute-Bretagne*», moins «*exotique*» a priori.

En dehors de la langue «*gallèse*», proche du québécois et rappelant le vieux français, la Haute-Bretagne a conservé une culture orale tout à fait originale et insoupçonnée : nous n'avons recueilli à l'heure actuelle que (1) quelques 18 000 chansons et airs divers... et ce gigantesque inventaire du patrimoine oral est loin d'être terminé...

La musique traditionnelle en Bretagne offre la particularité de présenter de nombreuses traces d'archaïsme ouvrant des voies nouvelles à la compréhension de l'évolution de la musique savante en Occident.

Voici quelques exemples :

- **Le couple biniou-bombarde** n'est autre qu'une survivance de l'ensemble hautbois-musette dont l'iconographie (incunables, gravures, sculptures) donne d'abondants exemples dans toute l'Europe du XVIème siècle, et dont Marin Mersenne fait largement mention dans son *«Traité d'Harmonie Universelle»* (1627). L'actuelle *veuze* de Haute-Bretagne est l'archétype vivant d'une cornemuse savante du XVème siècle qui a évolué de diverses façons en Europe, pour donner, entre autre, les formes complexes de la musette de cour en France, à la fin de l'époque baroque.

- **La vielle à roue**, remise à l'honneur par les musicologues médiévistes, est restée très vivante en Bretagne et l'on compte encore aujourd'hui une bonne vingtaine de musiciens-routiniers, vielleux de tradition, dans le *«pays»* de Saint-Brieuc.

La technique de jeu des *«violoneux»*, d'apparence naïve et désuète, comporte cependant des traces stupéfiantes de classicisme, nous replongeant en plein XVIIIème siècle : port de voix, tremblements, coups d'archet, tenue de l'instrument, accord un ton en-dessous du diapason actuel (*«la 440»*)...

- **La clarinette** à cinq clefs dont jouent les musiciens traditionnels est l'instrument du XVIIIème siècle. Certains de ces *«troncs de chou»* sont d'ailleurs de très belle facture, en buis et en ivoire. La technique de jeu varie selon les *«pays»*, mais nous ne pouvons pas encore bien nous prononcer dans l'état actuel de nos recherches.

L'étude approfondie de toute cette tradition et la comparaison avec la musique savante sont d'autant plus passionnantes que les influences musicales ont toujours été réciproques.

A titre d'exemple, le *«passepiéd»*, danse née en Haute-Bretagne, attestée par Noël du Fail dès le XVIème siècle, est passé plus tard à la cour de Versailles. Inversement, les nombreux *«avant-deux»* puisent leurs origines dans les contredanses françaises des XVIIème et XVIIIème siècles.

Le répertoire de la danse de salon du XIXème siècle, quant à lui, est resté quasi intact dans certains endroits d'Ille-et-Vilaine, et le lecteur imagine aisément notre étonnement devant la réflexion d'un musicien traditionnel : *«Voici un air de 1823 que mon père jouait, de même que mon grand-père et mon arrière-grand-père»*.

Au XIXème siècle, le mouvement romantique a favorisé la redécouverte des traditions populaires. Les compositeurs ont tous, à différents titres, abondamment puisé leur inspiration dans le folklore:

Beethoven, Chopin, Brahms, les écoles nationales slaves et scandinaves, entre autres...

Il est surprenant de constater que les compositeurs français n'ont que très peu utilisé le folklore de leur pays, lui préférant celui de l'Espagne. La «*Bourrée Fantasque*» de Chabrier, ou le «*Jour d'été à la montagne*» de d'Indy, font piètre figure face à «*Carmen*», «*Espana*», «*Iberia*», la «*Rapsodie Espagnole*», «*L'Heure Espagnole*», ou au «*Boléro*» !

Le désintérêt et la méconnaissance «*traditionnels*» dans les milieux savants français pour nos cultures orales ont actuellement deux conséquences directes :

- le besoin de chercher à l'étranger des méthodes pédagogiques nouvelles ;
- l'oubli qu'en dehors d'un système rigide d'éducation musicale, comme les conservatoires, existent encore des anciens, musiciens routiniers, ignorant tout du solfège mais musiciens dans l'âme, sachant improviser, rejouer un air après une seule écoute, et doués d'une mémoire prodigieuse (certains sonneurs possèdent jusqu'à 200 airs dans les doigts !).

Que peut donc apporter la tradition bretonne à un cours d'éducation musicale à l'école, et dans quelle mesure peut-elle s'y intégrer ?

L'heure hebdomadaire de musique au collège s'appuie sur trois éléments essentiels :

- a) culture vocale et chant,
- b) culture auditive et pratique du langage musical,
- c) culture musicale par l'audition d'œuvres.

A partir de la somme de documents audio-visuels amassés au cours de nos enquêtes, il nous a semblé intéressant d'utiliser occasionnellement, et sans méthode précise pour l'instant, des éléments directement exploitables en classe.

Culture vocale et chant

Dans la tradition, l'enfant est bercé de nombreuses chansonnettes et comptines ; au niveau d'une classe de 6ème, ce sont les «*chants de pâtous*» les plus adaptés. Ces appels de bergers, informels et à caractère improvisé, présentent l'avantage d'être considérés comme «*mineurs*». Nous les utilisons donc comme échauffement avant de chanter «*sérieusement*».

Les enfants aiment beaucoup improviser des couplets, et, à travers le jeu, inventent des formules mélodiques sans s'en rendre compte. Nous pensons que cet aspect créatif dès le départ est très important.

Les chants à «*déhaler*» les bateaux, de même que des briolages (chants de labour) se prêtent également à ces exercices.

Cet échauffement vocal permet de travailler le souffle, l'articulation (certaines formules sont très ardues : «*tchifalaridon tchifalaridaridon djé*» ou encore «*laoulioulaouliou latchalez*»), et de poser sa voix en douceur.

Pour ce qui est du chant proprement dit, nous avons sélectionné deux types de chants facilement exploitables en cours : le chant de travail et le chant à danser.

Dans la tradition, la communication du savoir, et partant des chansons, se fait oralement ; chaque chanson est donc apprise par cœur et cet entraînement des mémoires est évidemment excellent !

Les deux types de chants cités plus haut font souvent appel à la technique dite du «*chant à répons*» : un soliste mène le chant, qui est repris en chœur par les autres ; ceci facilite l'apprentissage d'un chant en classe. Dans un premier temps, le professeur joue le rôle du soliste ; mais bien entendu, un élève peut le remplacer dans un second temps. Cela permet aux enfants de chanter en fonction de leur propre tessiture, et non selon la hauteur de référence d'une partition un peu froide ; la responsabilité du choix du tempo et de la tessiture incombe en effet au soliste. L'élève volontaire doit donc s'entraîner à écouter intérieurement ce qu'il va entonner, avant de démarrer.

Ce jeu de dialogue amuse les enfants, leur donne des responsabilités et leur permet de s'exprimer en fonction de leurs possibilités.

Le chant de travail

A Saint-Malo, nous avons retenu le répertoire traditionnel authentique de l'ancienne marine à voile (Cap-Horniers, Terre-Neuvas, Harenguiers, Baleiniers, Caboteurs, etc...). Avec la collaboration d'anciens marins, nous avons pu reconstituer les rythmes propres à chaque manœuvre ; les chansons retrouvent ainsi une tout autre dimension, bien loin de l'interprétation habituelle de chorales bien intentionnées, mais qui donnent... le «*mal de mer*» aux vrais marins !

Les enfants découvrent la raison d'être de ces chansons, le milieu qui les a vu naître. Entre les chants à hisser, virer, pomper, «*nager*» (= ramer), déhaler ou «*curer les rains*», les différences sont extrêmement subtiles ; une même chanson peut être adaptée à ces circonstances très diverses, voire opposées.

Cela constitue certainement un excellent exercice que d'enchaîner une même chanson successivement pour différentes manœuvres. L'enfant prend ainsi conscience des notions fondamentales de tempo, de rythme et d'accentuation.

Les chants à ramer ou à hisser, particulièrement lents, nécessitent un bon entraînement respiratoire pour maintenir le son dans les notes «*tenués*». D'autres, plus rapides, demandent un éveil constant afin de ne pas perdre la cadence.

Les enfants peuvent aussi mimer la manœuvre ; un sac de sport fait le tour de la classe et symbolise le déchargement d'un navire. Le corps intervient directement dans ces «*jeux rythmiques et mélodiques*» ; un échauffement corporel de cette sorte peut très bien s'intégrer dans la préparation d'un chant.

Le chant à danser

Le répertoire des danses bretonnes comprend des rondes, des contredanses et des danses par couples, chaque catégorie représentant une étape de l'évolution de la danse traditionnelle en Occident. Aussi bien sur le plan chorégraphique que musical, ces danses sont issues d'un fonds ancien. Par exemple, de nombreuses rondes puisent leurs origines dans les «*Danceries*» de la Renaissance : branlés doubles, simples, coupés... Il est frappant de retrouver dans les chants à danser les rythmes, les mêmes pas, voire les mêmes mélodies que ce que Thoinot Arbeau nous décrit en 1588 dans son «*Orchésographie*» !

Quant à la suite imposée de plusieurs danses, qui apparaît dans les cours médiévales, elle existe encore dans certains «*pays*» de Bretagne.

Comme son nom l'indique, le chant à danser demande à la fois de savoir chanter et de savoir danser. Joindre le geste à la parole permet de développer les facultés d'indépendance des commandes du cerveau ; les enfants y parviennent en général plus rapidement que les adultes, trop souvent mal à l'aise dans leur corps et faisant appel plus à leur intellect qu'à leur spontanéité.

De même que les manœuvres de travail dont nous parlions plus haut, la danse exige un soutien rythmique régulier, une accen-

tuation au bon moment ; là aussi, une chanson sert fréquemment pour des danses très différentes les unes des autres. Une danse se reconnaît non pas à l'air, mais à l'interprétation de l'air, et cette nuance permet de sensibiliser les enfants à la notion de «*style*», si importante en musique traditionnelle, et en musique tout-court.

Par la suite, la danse chantée peut engendrer la création gestuelle, rythmique, vocale, instrumentale ou orchestrale, et servir d'introduction à l'étude de l'art lyrique.

Culture auditive, pratique du langage musical

La vie traditionnelle, en Bretagne comme ailleurs, est très proche de la nature. L'écoute du monde fait partie des occupations «*professionnelles*» des jeunes bergers, des jeunes mousses, et des distractions des enfants en général... Tous, très vite éprouvent le besoin de reproduire les sons familiers : on siffle, on tente d'imiter tel cri d'animal, tel bruit... Puis on passe au stade d'une «*lutherie*» primitive.

Toutes les personnes âgées rencontrées lors de nos collectages nous ont dit avoir fabriqué, dans leur enfance, de petits objets sonores à partir d'herbes, de feuilles de lierre, de sureau, d'écorces diverses ; elles nous ont transmis leurs «*techniques*» de fabrication, et ce type de création est fort apprécié des enfants.

Par l'expérience vécue de tous ces petits instruments, les enfants accèdent à la compréhension d'instruments de musique plus élaborés, et la comparaison entre leur «*réalisation sonore*» et la technique d'un musicien savant les incite à une écoute plus précise et critique.

A côté des «*objets sonores*», nous avons trouvé au cours de nos enquêtes des instruments primitifs certes, mais cependant mélodiques : violons-sabots, clarinettes en paille de seigle, par exemple. Faciles à réaliser, ils permettent d'interpréter ou de composer de petites œuvres déjà «*savantes*».

Cette tradition de fabriquer des instruments à partir d'objets de la vie quotidienne peut aisément être adaptée au monde d'aujourd'hui. Les idées de récupération d'objets courants, familiers, ne manquent pas aux enfants : boîtes métalliques ou en carton de toutes sortes, tuyaux de plastique, fils à pêche, câbles de freins de vélos, manches à balai... C'est l'étape qui mène à la pratique d'un instrument plus complexe.

La nécessité de codifier toutes les «*trouvailles*» rythmiques et mélodiques faites sur son instrument pousse l'enfant à s'intéresser

au langage musical.

La tradition ne connaît pas l'écriture musicale ; toutefois , nous pouvons y puiser les exemples indispensables à la mémorisation du code graphique choisi :

- variété de rythmes binaires et ternaires (2 temps, 3 temps, 2 + 1 temps, 4 temps, 5 temps, 7 temps, 8 temps, 3 + 3 + 2 temps...),
- variété des tempos (due aux manœuvres...),
- variété des modes (modes de do, ré, mi, sol, la ; mode mineur, mode pentatonique),
- variété des formules mélodiques,
- intervalles absents dans le système tempéré (il est fréquent, par exemple, que l'intervalle «*sensible-tonique*» oscille entre le ton et le demi-ton),
- possibilité de polyphonie simple à partir de bourdons, de notes parallèles ou de tierces (cf. les instruments traditionnels tels que la vielle à roue ou la veuze).

Ainsi l'apprentissage du solfège se fera à partir de notions rythmiques et mélodiques vécues, et par conséquent acquises.

Culture musicale par audition d'œuvres

Les enfants ayant pris conscience de l'originalité de la culture bretonne, culture à part entière, sont attirés par l'histoire de la musique savante. Les auditions d'œuvres donnent lieu à des critiques comparatives.

Les formes musicales telles que la suite baroque, la forme sonate, le poème symphonique peuvent être abordées à partir des thèmes folkloriques. Comment Monteverdi, Mozart, Bizet ou Stravinsky auraient-ils développé un thème breton ? Cette approche des styles, des formes et des époques musicales peut intéresser les élèves des grandes classes et les aider à mieux saisir l'essence même de la musique savante en Occident.

L'étude de l'usage des différents folklores dans l'histoire de la musique apporte également beaucoup. Le mélange de certains folklores n'a-t-il pas donné de curieux résultats, dont on ne peut ignorer l'impact au XXème siècle ? Musique légère française + folklore créole + folklore blanc américain + folklore noir américain = JAZZ.

La recherche ethnomusicologique doit être encouragée en France, pendant qu'il en est encore temps. La Bretagne, qui a, plus que d'autres conservé très longtemps un patrimoine oral original, présente toutefois des «*zones*» et des domaines inexplorés. Les personnes âgées disparaissent les unes après les autres, et, selon la formule consacrée, ce sont autant de bibliothèques qui brûlent...

L'enseignement de la musique ne peut plus ignorer aujourd'hui le folklore **authentique** de nos provinces.

Les techniques audiovisuelles peuvent être d'un grand secours dans la diffusion massive des recherches entreprises. Les instituteurs, professeurs, animateurs doivent avoir accès à toute cette richesse qui est redécouverte. Aussi bien à l'école, au collège, au lycée, qu'à l'université, il est temps que la culture traditionnelle orale trouve sa place en France, comme cela se fait depuis longtemps à l'étranger (Etats-Unis, Hongrie, Roumanie, Allemagne...).

Une pédagogie adaptée au patrimoine traditionnel doit naître et se développer autour de spécialistes-expérimentateurs.

L'apprentissage de la musique est possible à tout âge. Les pratiques de la danse, du chant, d'un instrument, peuvent aussi s'intégrer dans des programmes de formation continue pour adultes.

Dans une civilisation qui s'oriente de plus en plus vers les loisirs, la musique joue déjà un grand rôle ; nos moyens humains et pédagogiques doivent s'adapter rapidement si nous ne voulons pas décevoir l'énorme appétit musical des enfants, sans parler des clubs du Troisième Age, des Comités d'Entreprises et d'autres associations de parents.

Yves Defrance



Note : Pour toute information sur les publications concernant la musique traditionnelle en Bretagne, s'adresser à l'association :
La Bouèze, Mordreuc - 22690 Pleudihen

L' ANNIVERSAIRE DE LA LUTHERIE LYCEE DE MIRECOURT



APERÇUS SUR LA LUTHERIE

Le violoniste étranger ou français évoque d'une façon tout à fait familière le nom de MIRECOURT, comme il parle de MITTENWALD en Allemagne ou de CREMONE en Italie.

Vous vous promenez dans les rues d'une capitale étrangère et vous surprenez dans la vitrine d'un magasin d'instruments de musique d'une certaine notoriété la présence d'un chevalet signé «*Aubert*» de MIRECOURT.

On pourrait multiplier les exemples. Discutez avec un luthier français de la rue de Rome à PARIS, de LYON ou de MARSEILLE, etc... et vous jugerez vite de son attachement profond à MIRECOURT où il revient annuellement fêter la Sainte-Cécile, sa patronne.

Pourquoi donc cette célébrité mondiale d'une si petite ville d'une dizaine de milliers d'habitants nichée dans la verdure du Sud lorrain ? Parce qu'elle a été le berceau et la capitale de la lutherie française.

I - HISTORIQUE

A - Les instruments à cordes :

L'origine des instruments à cordes reste entourée d'un profond mystère. Il serait fastidieux de retracer ici les moindres détails de son histoire. Ce n'est pas non plus notre sujet. Quelques notes suffiront.

L'iconographie la plus ancienne connue à ce jour représentant un instrument à cordes date d'environ 2 500 ans avant J.C. Il s'agit d'une tablette d'argile cuite trouvée à l'emplacement de l'ancienne ville mésopotamienne de NIPPOUR, jadis ville sainte des Sumériens.

La qualité de cet instrument à cordes pincées indique le résultat d'un long développement plutôt qu'une invention spontanée.

Il suffit de regarder les sociétés primitives pour comprendre et imaginer un tel cheminement. Trouve-t-il ses racines en Asie ou en Afrique ? La question reste posée.

Quoi qu'il en soit, les civilisations successives et merveilleuses d'Asie Mineure - mésopotamienne, hittite, assyrienne, phénicienne -, d'Égypte, de Grèce et de Rome, contribuèrent au long façonnement et épanouissement des instruments à cordes, comme la harpe, la lyre, ou le luth (de l'arabe al'oud = bois).

C'est ce dernier qui deviendra l'ancêtre des instruments à cordes modernes par l'intermédiaire de la civilisation musulmane et de la pénétration arabe en Europe du Sud-Ouest (Espagne et pays de langue d'Oc au XIIème siècle), puis sa diffusion envahissante dans toute l'Europe où il rencontra l'archet (pays celtiques et scandinaves).

C'est alors que les instruments de musique à cordes frottées trouvèrent leur personnalité même si, au bas Moyen-Age, l'archet resta essentiellement convexe et le chevalet plat.

Il est d'ailleurs étonnant d'avoir attendu aussi longtemps puisque, selon certaines hypothèses s'appuyant sur la tradition orientale, le ravanastron, originaire de l'Inde et remontant à 5 000 ans avant J.C., serait le premier ancêtre connu des instruments à cordes frottées.

Comment l'archet a-t-il alors pénétré en Europe ? A notre connaissance, aucun ouvrage n'existe sur ce sujet, cette étude passionnante méritant ainsi de faire l'objet d'une thèse si attendue.

Certes, les Croisades ont probablement joué leur rôle, mais l'archet existait déjà en Europe du Nord-Ouest bien avant elles et on peut se poser la question de savoir, si tel est le cas, pourquoi les instruments à cordes frottées, donc l'archet, n'auraient pas non plus transité par les mêmes civilisations qui ont permis à l'Europe de connaître les instruments à cordes pincées, en particulier par la civilisation musulmane.

Deux formes fondamentales de luth, rebec et vihuela (ou viole ou vièle) s'éloignent alors de plus en plus de leur forme d'origine pour devenir hybrides à l'approche de la Renaissance où une querelle de terminologie s'instaure entre Italiens, Français et Allemands : les Italiens appellent viola tout ce qui est vièle, les Français appellent violon tout ce qui est issu du rebec (joué sous le menton), et les allemands appellent à leur tour geige (du français gigue) tout ce qui vient de la vièle (jouée entre les jambes ou sur un coussin).

C'est l'époque où l'on voit apparaître les premiers violons ayant déjà une certaine ressemblance avec le violon classique.

Sont-ils l'œuvre de l'esprit créatif d'un luthier d'origine allemande installé à Lyon-Gaspard Duiffoprugcar (1553-1607) ou d'un

Italien dénommé Gasparo da Salo (1542-1609), d'Andréa Amati (1520-1612), voire de Léonard de Vinci ?

Quoi qu'il en soit, le «*violon français*» et la «*viola italienne*» se rapprochent insensiblement à la Renaissance au détriment du premier issu du rebec qui sombre dans l'oubli, mais aussi de la viole (de gambe) qui quitte l'Italie, s'installe en Angleterre avant de reconquérir la terre française au XVIIème siècle, puis de sombrer à son tour dans la tourmente révolutionnaire et sans que le Romantisme lui porte secours.

Il faut attendre notre époque pour la sortir du passé où elle s'était fossilisée, alors que le violon atteignit peu à peu l'apogée de son expression.

D'origine roturière, les ménétriers l'utilisant pour faire danser le peuple parce que sa sonorité plus puissante, au contraire du rebec, de la viole ou du luth, instruments de salons, permettait l'exécution en plein air, le violon avec ses 4 cordes accordées à la quinte autorisait d'incroyables combinaisons, enthousiasmant ainsi les musiciens de l'époque, d'où les grands luthiers et l'envol musical et instrumental qui suivirent en Italie et dans toute l'Europe. Chacun cherche alors les limites du violon, et le monde des sciences physiques joue aussi un rôle déterminant.

C'est la gloire des grands luthiers italiens qui ont noms, Amati, Bartolomeo Garnerius (1698-1744), Guadagnini, Antonio Stradivarius (1644-1737) et tant d'autres dans les villes de Crémone, Brescia, Florence, etc...

Mais ils ne doivent pas faire oublier d'autres concurrents européens, tels les Klotz à Mittenwald (Allemagne), Stainer (Autriche) ou Médard (Nancy).

A MIRECOURT, il semble cependant que dès le XVIème siècle on s'intéresse aux instruments de musique. Mais c'est au XVIIème siècle, sous le règne des Ducs de Lorraine, que la lutherie s'enracine dans la cité.

B - La lutherie à MIRECOURT :

Les chroniqueurs rapportent qu'à cette époque Charles IV de Lorraine tenait souvent résidence à MIRECOURT. Suivi de sa cour et de ses équipages, il séjournait au Château de RAVENEL (aujourd'hui hôpital psychiatrique). Outre les plaisirs de la chasse, il aimait donner de somptueuses réceptions où l'on entendait des musiciens suivis de leurs luthiers.

C'est l'un d'entre eux, Tywersus, qui aurait transmis ses connaissances aux artisans locaux. On rapporte que plusieurs d'entre eux, dont un nommé Vuillaume, chef d'une longue lignée de luthiers, après être allés se perfectionner chez Amati à CREMONE, revinrent s'installer à MIRECOURT.

Quoi qu'il en soit, en 1635, MIRECOURT comptait 43 «*faiseurs de violons*» dont le nombre progressa régulièrement et devint suffisamment important pour que ; le 15.11.1732, le Duc de Lorraine François III leur octroie une charte, Sainte-Cécile devenant leur patronne.

MIRECOURT compte, au XVIIIème siècle, 420 artisans luthiers (règne de Stanislas), la tradition se transmettant de père en fils.

La ville voit naître certaines des plus grandes familles de la lutherie française, comme les Nicolas, Trévilgot, Aldric et Lupot (Nicolas le «*Stradivarius français*»).

Mais les plus entreprenants, les Jacquot, Chappuy, Audinot, Pillement au XVIIIème siècle, partent pour PARIS. C'est le début de la bicéphalie luthière française; le pôle restant naturellement MIRECOURT.

A la fin du XVIIIème siècle, la lutherie est en pleine prospérité et l'Ecole française devait consacrer sa primauté sur l'Ecole italienne et autres européennes.

Les commandes se font de plus en plus nombreuses et pressantes. Pour répondre à la demande d'une clientèle moins sélective, le principe de la facture industrielle apparaît et côtoie la facture artisanale. Trois fabriques sont fondées entre 1775 et 1790 (Laberte, Thibouvillé et Couesnon).

Le XIXème siècle, prolonge allègrement la formidable explosion du siècle précédent avec Derazey, Gand, Bernardel et, surtout, J.B. Vuillaume qui, né à MIRECOURT en 1798. ira s'installer à PARIS.

Plus de 800 personnes vivent de cette profession. A la fin du XIXème-début XXème, la lutherie française est à son apogée. On vend dans toutes les parties du monde et ceci d'autant plus que l'archèterie française a acquis ses lettres de noblesse et une renommée mondiale encore bien plus prestigieuse que la lutherie, après les travaux de Tourte aîné au XVIIIème siècle, de Peccatte Dominique et de Voirin au XIXème siècle.

En fin de compte et malgré des apparences de parent pauvre de la lutherie, c'est l'archèterie qui est vraiment la spécialité de la France et reste encore unique au monde. C'est une valeur sûre de notre patrimoine national.

C'est Tourte qui révolutionna la forme et la technique de l'archet. De convexe, il devint concave, la cambrure de la baguette se faisant en sens inverse et la mèche n'étant plus alors serrée entre les doigts ce qui provoquait la cambrure extérieure de la baguette à la manière d'un arc.

Si la forme du violon n'a pas changé depuis plus de 300 ans, la forme de l'archet est aussi restée intrinsèquement la même depuis 200 ans.

Pour le premier, seuls le timbre et la puissance subissent une mutation, alors que, pour le deuxième, elle s'est faite dans le poids, la technique de tension de la mèche, la recherche de bois de qualité et la tenue de l'archet par le musicien, dans les deux cas, la recherche continuant et la création se poursuivant sous les mains expertes du maître.

Mais, paradoxe, si le terme de luthier existe bien officiellement, celui d'archetier n'a pas encore eu l'honneur d'être pris en considération par l'Académie Française. On en reste toujours au *«faiseur d'archets ou facteur d'archets»*.

Et, d'ailleurs, même dans l'esprit des gens, et la pratique, quand on parle lutherie et violon, on ne pense pas beaucoup à l'archet, et pourtant, il ne peut y avoir d'instrument à cordes frottées sans quelque chose qui frotte, que ce quelque chose s'appelle archet ou autrement et quels que soient la forme et le matériau utilisé.

Que Rostropovitch joue sur un *«Strad»*, d'accord. Mais il n'en tirera rien s'il n'a pas d'archet...

Et croyez bien, chez lecteurs, que de véritables petites merveilles existent dans ce domaine. Il faut voir les archets avec la hausse en écaille ou en ivoire, incrustée de nacre, avec toutes les parties métalliques en or... Personnellement, nous avons eu dans les mains, il y a deux ans en Suisse, deux archets célèbres, chacun estimé à 25 000,00 F.

Objets de convoitises, on ne les trouve naturellement pas dans les expositions. Il faut connaître pour les voir et savoir se faire connaître dans des circonstances bien spéciales, mais que de tentations...

Un ancien élève archetier, déjà très renommé, nous confiait un jour qu'en prenant un train de nuit, il a attaché sa boîte d'archets, placée entre les jambes, à celles-ci, de peur de s'endormir et de la voir disparaître.

On suit en effet les maîtres et combien se sont-ils déjà fait voler, soit dans leur voiture, soit à leur domicile...

Nous ne dévoilerons pas de secrets, mais nous pouvons vous dire qu'il est extrêmement difficile de voir et de... toucher des instruments célèbres.

Pour revenir à notre sujet, après la première guerre mondiale se dessinent les premières difficultés. De 1 000 ouvriers à la veille de la guerre dont près de 500 dans les trois fabriques, on passe rapidement à des chiffres inférieurs pour atteindre 195 en 1939.

La lutherie subit de plein fouet les différentes crises économiques et monétaires mondiales, celle de 1929 ayant été capitale.

L'Amérique, gros importateur, réduit ses commandes et produit elle-même, après avoir envoyé ses futurs luthiers se former à MIRECOURT. Le développement de la musique enregistrée, la désaffection des études musicales sont aussi des facteurs de freinage des ventes. Les mentalités évoluent aussi, comme les moyens de transports et de communications. La concurrence devient féroce.

La seconde guerre mondiale porte le coup de grâce. Aussi, en 1947, à RAVENEL, sur les lieux mêmes où trois siècles plutôt naissaient les «*faiseurs de violons*», s'ouvre un établissement départemental qui recherche du personnel. La majeure partie des luthiers mircurtiens quittent leur établi. La profession est délaissée ; elle n'attire plus les jeunes qui recherchent des situations plus lucratives. Peu d'apprentis sont formés. On approche de la fin.

Les trois fabriques ferment les unes après les autres, comme les petits ateliers. Le pôle d'attraction s'est déplacé à PARIS, mais la célébrité reste l'apanage de MIRECOURT qui vit alors plus de sa renommée passée que des réalités du présent, les luthiers ne se comptent plus que sur les doigts de la main. A MIRECOURT, le déclin prend donc les allures d'une catastrophe.

Mais, au moment même où la lutherie - lutherie proprement dite et archèterie - était moribonde, prête à expirer, une prise de conscience, d'abord timide, puis rapidement envahissante, comme dans d'autres domaines, conduit à sa renaissance.

Elle est due au dernier «*carré*», dans un sursaut tout à la fois

de désespoir et d'espoir, effort exemplaire de la profession qui a su s'unir, s'organiser et mettre en place les moyens de former des jeunes aux techniques de la lutherie traditionnelle, bénéficiant alors d'un heureux concours de circonstances et d'une large audience dans certains ministères.

Le groupe des luthiers et archetiers d'art de France se crée (1957) et devient l'élément moteur de toute l'action. C'est une révolution dans le monde de l'artisanat. Mais que d'efforts, de ténacité, de soucis, d'espoirs, tour à tour déçus et récompensés ! La chance, aussi, est vite saisie par le groupe.

En 1964, André Malraux, alors Ministre des Affaires Culturelles, nomme un musicien prestigieux à un poste créé spécialement pour l'occasion : le compositeur Marcel Landowsky devient Directeur de la Musique. Il élabore immédiatement un programme ambitieux pour redonner aux Français le goût de la musique.

Le groupe des luthiers doit alors faire face à la demande grandissante : sur 10 ans (1970-1980), il faudra environ 80 luthiers et 20 archetiers, ce qui est énorme. C'est voir le nombre des luthiers doubler et celui des archetiers quadrupler, ce qui pose deux problèmes cruciaux : celui de l'enseignement et celui de l'apprentissage. Il a donc fallu tout inventer et la solution trouvée par le groupe est exemplaire dans le monde de l'artisanat.

Le recrutement des jeunes se fera avec l'aide du Ministère de l'Education sollicité rapidement. On négocie la création d'une école qui ne peut se situer qu'à MIRECOURT. C'est la section B.T. facture instrumentale, unique en France et ouverte au Lycée qui passe alors de classique et moderne à polyvalent (1977) : option lutherie d'art en 1970 avec pour professeur, l'un des rares maîtres-luthiers mircutiens restant, M. René Morizot, option archèterie en 1971, avec l'un des grands maîtres-archetiers français de renommée mondiale, spécialement cherché dans un atelier suisse, M. Bernard OUCHARD (+ 1979).

Il avait fallu l'intervention et l'accord de trois ministères : Affaires Culturelles, Industrie et Artisanat, Education.

Le niveau d'études préparé incitera ces jeunes à se diriger et à s'installer dans les centres où existent des conservatoires ou des grands orchestres, l'un des objectifs recherchés étant, en effet, de diffuser la lutherie de qualité sur l'ensemble du territoire national, rompant ainsi, théoriquement, avec la tradition de bicéphalie.

Installée, après avoir déjà changé trois fois de place, dans des locaux en pleine rénovation, où l'on trouve l'atmosphère d'un

authentique atelier de lutherie, l'Ecole française n'a ni l'imposante grandeur de l'Ecole allemande de Mittenwald (Bavière) ou italienne de Crémone, ni le cadre de beauté de l'Ecole suisse de Brienz, ni le cosmopolitisme de l'Ecole anglaise de Londres ou la nouveauté de celle de Newark-on-Trent, mais leur visite de 1979 à 1981 nous a permis d'être rassurés à son sujet, chacune de ces écoles étrangères ayant ses problèmes que perçoivent des visiteurs avertis...

Nous avons la simplicité, le travail, le silence, la modestie et l'originalité de la formule adoptée pour la formation des jeunes.

A notre connaissance, d'autres formations existeraient encore au monde :

- aux U.S.A.
- au Pays de Galles
- en Argentine, à l'Université de Tucuman où, d'après la correspondance établie et entretenue avec elle, elle semble en plein balbutiement et recherche d'une personnalité.
- au Japon, à Tokyo peut-être.

Une autre vient de fermer, celle de R.D.A. (Silésie), pour en revenir, semble-t-il, à un apprentissage sur le tas en vue d'une fabrication industrielle ou semi-industrielle.

Y a-t-il déjà quelque chose en Chine ?... Il ne semble pas, tout au moins au niveau de l'enseignement ; sans doute, au niveau de l'apprentissage, bien que, là encore, on sollicite vivement nos conseils et notre pratique française. N'a-t-on pas parlé du séjour de un ou de deux Chinois à MIRECOURT après l'exposition de PEKIN et de SHANGAI ?

Quoi qu'il en soit et pour ce qui concerne strictement notre domaine de l'Education, notre section n'accueille, pour le moment, aucun étranger, malgré la demande grandissante de tous les horizons du monde. Pourtant, nous pensons, un jour plus ou moins prochain, l'internationaliser peut-être, mais en nous entourant de grandes garanties, car il le faudra...

On n'accueille donc que des élèves français, de métropole et des DOM-DOM. Nous avons eu, par exemple, une jeune fille de NOU-MEA. C'est la plus lointaine recrutée à ce jour.

Depuis l'ouverture en 1970-1971, 91 élèves ont été recrutés dont 69 en lutherie (52 G et 17 F) et 22 en archèterie (20 G et 2 F) 56 sont passées en 2^e année (soit 61,5 %) et 47 en 3^e année (soit 84 %) - (51,6 % de 1^{re} à 3^e année) - 40 reçus, 3 échecs, 4 en

attente, soit, depuis la première session en 1973, 22 luthiers et 18 archetiers sortis diplômés («*rendement*» de l'école égal à 57,1 %) et partis en stage chez les professionnels (5 ans en lutherie, 1 an en archèterie) aussi bien en France qu'à l'étranger, chacun faisant son tour de France à la manière des compagnons, avant de s'installer. On ne commence à être un bon luthier qu'au bout de 8 à 10 ans au minimum.

On n'empêchera pas non plus l'installation des «*self made men*», permise par la législation actuelle et qui fait beaucoup de tort à la profession.

On doit aussi tenir compte des jeunes sortant de l'apprentissage direct avec leur C.A.P., et des écoles étrangères, telle CREMONE dont le flux reste trop important sur le marché français, pouvant ainsi affecter l'avenir de l'école française. L'entente internationale des luthiers s'occupe de l'affaire et un accord européen semble en voie de réalisation.

Concernant davantage les professions libérales et l'ensemble du secteur tertiaire (67 %) que les secteurs secondaires (31 %) et primaire (2 %), le recrutement national des élèves sollicite donc toutes les régions françaises, avec toutefois, une nette importance pour la région parisienne et le Nord-Est (54 %), le Sud-Est et le Centre (31 %).

Devant respecter au départ des conditions très strictes de dépôt de candidature (dépôt des dossiers vers la fin avril, début mai), avoir moins de 17 ans le jour de la rentrée scolaire, être obligatoirement orientés vers un second cycle long pour les élèves issus de 3^e, niveau normal de recrutement - possibilité exceptionnelle en fin de seconde -, ne pas présenter de contre-indications médicales spécifiques (affections pulmonaires et de la peau, allergies, membres moteurs), être fondamentalement motivés et attirés par l'art - les jeunes recrutés et diplômés devenant les successeurs des maîtres actuels, donc les futurs défenseurs de la Tradition française - les candidats qui ont déjà eu la chance de voir leur dossier retenu parmi les centaines d'autres (> 600 en moyenne) avant d'être étudié par une première commission de recrutement où se côtoient des représentants de l'Éducation et de la Commission d'Apprentissage du groupement des luthiers et archetiers d'art de France (environ 80 dossiers retenus, puis seulement 20 à 25) sont convoqués à MIRECOURT pour passer des tests et une visite médicale approfondie avant de se présenter devant une nouvelle commission mixte pour un long entretien conduisant à déceler et à définir leurs qualités morales, intellectuelles et manuelles et leur motivation.

En fin de compte, 6 à 8 seulement sont retenus et affectés par

une commission académique, avant de franchir l'obstacle délicat de la première année où un élève en moyenne quitte l'école, puis de l'examen, avant d'affronter les difficultés grandissantes de la vie professionnelle, de la concurrence nationale et étrangère, des goûts et possibilités financières ou autres du public et du client, de la confiance ou non des artistes et autres virtuoses.

Ces derniers ont en effet leur luthier attiré. On nous a raconté que lorsque tel violoniste célèbre a des problèmes avec ses violons et archets - problèmes de cordier ou de mèche, très sensibles aux variations de température et de degré hygrométrique de l'air - tel luthier, non moins célèbre, immédiatement alerté, se déplace rapidement, aussi bien en France, qu'à l'étranger.

D'ailleurs, lorsque le virtuose joue des heures durant avant d'entrer en scène, il n'est pas rare de voir à côté de lui son luthier, à PARIS par exemple.

Combien de fois avons-nous été étonnés de voir un luthier ou un archetier reconnaître l'instrument à l'écoute d'un concert en salle ou à la télévision.

Le dialogue est permanent entre l'artiste et le luthier. Les autres musiciens l'envient. Le pianiste Samson François ne disait-il pas qu'il regrettait de ne pas être violoniste ?

L'instrument est à la mesure de l'artiste, violon comme archet, et l'accord parfait et désiré de l'artiste ne peut se faire que là où il joue. Il en est de même d'un auditeur dans la salle de concert où seule une place bien précise lui conviendra. Le luthier le sait bien et il s'y met souvent le premier.

Pour un novice, c'est un véritable enchantement. Nous avons eu un jour la joie de nous retrouver juste derrière le chef d'orchestre dans une salle de concert, où, parmi le répertoire donné, il y avait voix humaine et violon. Quelle joie et quelle féerie ! D'autres occasions se sont reproduites et on nous en a promis de nouvelles...

Pour en revenir à notre élève, luthier ou archetier, et à cette communion intime entre les deux artistes - le luthier et le musicien - un long chemin devra être parcouru et de longues années s'égrèneront dans sa vie.

Entré à l'Ecole de MIRECOURT, où il suivra un enseignement hebdomadaire de 40 h, dont 20 à l'atelier, l'autre moitié se partagent entre les différentes disciplines d'enseignement général, le sport, le dessin artistique et la musique (histoire, solfège, technique instrumentale - il n'est pas nécessaire de savoir jouer d'un instrument à

l'entrée, mais l'étude du violon devient obligatoire ; la plupart des jeunes gens ont déjà quelques années de conservatoire ou d'école de musique et les quelques rares élèves débutants apprennent très vite à jouer du violon. La motivation est là, mais aussi un je ne sais quoi que tout le monde n'a pas, le jeune luthier sera vite mis dans le bain.

Volontaire, original, entier, envié, privilégié aussi, il se familiarisera rapidement avec les fonds et les manches de violon en érable, les tables en épicéa, les baguettes en pernambouc (bois d'Amazonie).

Prenons un seul exemple précis du travail d'artiste demandé et de la qualité du bois exigée : le chevalet, pièce importante du violon qui transmet au coffre les vibrations des cordes. L'arbre utilisé, érable sycomore (pseudo Platanus) provenant des montagnes des Alpes Orientales (Tyrol, Salzbourg) ou de Bosnie (Yougoslavie) doit avoir poussé très lentement (moins de 1 mm, sur le rayon du tronc de l'arbre chaque année ; pour faire une hauteur de chevalet de violoncelle, il faut 130 années) en terrain rocheux argilo-calcaire. Plus l'arbre est vieux (200 à 400 ans), meilleure est la qualité. Malheureusement, cette qualité ne se trouve qu'en faible proportion parmi les troncs d'arbres situés dans les régions les plus favorables indiquées ci-dessus : seulement 4 à 5 % ; ce bois est donc rare et d'un prix très élevé.

On ne fabrique pas les chevalets à l'Ecole, ni dans un autre atelier de lutherie. Ils proviennent essentiellement, en France, d'un luthier spécialiste - Aubert de Mirecourt - Ambacourt -.

Quoi qu'il en soit, l'existence d'un bois convenable qui, pour son utilisation, sera fendu sur quartier suivant les rayons médulaires ou mailles ou miroirs, devient denrée rare et nous connaissons des luthiers qui guettent depuis les années l'abattage de tels érables en France. D'ailleurs, la Chambre syndicale des exploitants forestiers est à leur écoute.

S'il est difficile de trouver un bois convenable à l'abattage, puis à la fabrication, il est aussi difficile de trouver actuellement en France des outils de qualité, voire impossible, pour les rabots de luthier qu'on ne trouve plus qu'en... Allemagne (R.F.A.).

C'est pour cette raison, et c'est vraiment regrettable, que nous ne mettons plus dans nos expositions publiques, les outils les plus précieux, comme le rabot «noisette» et les matériaux rares (Hausse en ébène, en ivoire ou en écaille de tortue, crin de cheval, d'Europe orientale ou du Canada, etc...), car on nous les vole à peine posés et, même à l'école, nous n'avons pas de hausse en écaille ou en ivoire tant le prix est élevé. Ce ne serait d'ailleurs pas nécessaire,

le travail sur l'ébène étant déjà suffisamment difficile et délicat avant de passer à ce stade réservé aux grands maîtres archetiers.

Qui peut en effet encore prétendre trouver quoique ce soit et, en particulier, un violon entièrement fait main ? Aucune meule, aucune toupie pour écraser les fibres du bois en bouchant les pores et y étouffer la sonorité, mais rien que la main de l'élève et le canif, les gouges, les rabots, etc... Aucune presse à mouler les fonds et les tables, aucun gramme de contre-plaqué ou de matière plastique, mais rien que du pur travail manuel, rien que du matériau noble et délicat où le bois est roi.

Aucune dysharmonie, aucun bouleversement, mais la maintenance d'une tradition séculaire. Tout un amour, toute une ferveur, tout un patrimoine qu'on anime et qu'on fait vibrer au montage des 83 pièces d'un violon.

C'est un univers merveilleux, un refuge splendide qui sent bon le bois, la colle et le vernis (à base de gommex exotiques, benjoin, sandaraque, etc...). On y entre en silence. On écoute, on regarde.

Les élèves s'approchent du maître, l'entourent, lui montrent leur travail, attendent un conseil, un encouragement : *« maître, l'épaisseur est-elle correcte ; maître... »*. Le maître a son assistant et ses élèves. On le respecte, on le vénère. C'est un monde à part, issu en droite ligne de l'enseignement passé, sans altérations, sans secousses. C'est un monde qui respire la simplicité, l'amour du travail bien fait, la beauté de l'objet.

Voilà ce qui fait son incroyable attirance et déclenche tant de passions, de curiosités, d'envies et de jalousies.

Inutile de venir acheter un violon. La vente reste réservée en grande partie aux professionnels le jour de la Sainte-Cécile. Inutile aussi de demander une visite, ici ou dans un atelier. Les portes se ferment, non pour protéger un soi-disant secret, mais pour permettre aux élèves ou aux artisans de travailler en toute quiétude, soit pour s'assurer du succès à l'examen de l'Ecole, soit pour créer et gagner sa vie à l'atelier.

C'est un véritable raz-de-marée qui nous assaille, prêt à nous engloutir et à nous faire disparaître, cette fois-ci, à tout jamais.

Des milliers de demandes de renseignements nous parviennent de France et de toutes les parties du monde. Des dizaines de visites sont sollicitées, provenant aussi bien de groupes d'adultes que de classes élémentaires, secondaires ou supérieures. Nous avons été conduits à sélectionner maintenant les visites, ne recevant

pratiquement plus, sauf rares occasions, que des groupes de musiciens ou proches de l'art.

Quant aux demandes d'intervention de tous les moyens audiovisuels possibles et imaginables, on ne les compte plus. Toute la presse écrite, parlée, visuelle, tant française qu'étrangère, a passé et même, à l'intérieur de chaque chaîne T.V. française par exemple, chaque réalisateur veut faire son émission...

Or, chacune d'elles, ici à l'Ecole ou ailleurs, comme le passage d'Etienne Vatelot au Grand Echiquier de Jacques Chancel, entraîne une élévation du raz-de-marée.

Certes, c'est un bon signe, c'est réconfortant, c'est encourageant pour l'avenir. On est sur la bonne voie. La lutherie française vit son second souffle : mais le mouvement est trop violent, trop rapide pour qu'on puisse répondre à tout et satisfaire toutes les exigences.

Les jeunes luthiers et archetiers s'installent tant à MIRECOURT (Pagès, Cognier Terrier Duhaut) à côté des grands maîtres (Morizot, Eulry, Enel, Lotte, Bazin, Ouchard, Gérôme, Miller, Patte-notte, etc...) que dans toutes les provinces françaises (Siret à TOULOUSE, Bodard à MARSEILLE, Rouveyre à VALENCE, Schâffer à MONTMEYRAN, etc). qu'à PARIS (B. Rolland, etc).

L'Ecole de MIRECOURT est en voie de sauver la lutherie française ; elle vient de le faire pour l'archèterie. Mais il est vraiment dommage que le décès de son maître B. Ouchard ait conduit les professionnels à demander la fermeture de l'option archèterie, les besoins primitifs étant couverts. Il est regrettable de voir disparaître un tel enseignement unique au monde, mais nous ne désespérons pas. On semble reconsidérer la question, mais le problème du nouveau maître reste posé.

De même, fort de l'expérience acquise dans ce domaine, nous avons l'ambition de développer cette école française de facture instrumentale par la création de nouvelles options, comme la facture d'orgue, de clavecin et de piano, d'instruments anciens, etc. Les pourparlers sont déjà bien engagés et, sans doute, d'ici quelque temps, la France pourra s'enorgueillir de posséder une grande école de facture instrumentale à l'image d'autres pays européens.

Il faudra encore beaucoup de travail, de patience, de ténacité pour y arriver, mais quel domaine merveilleux et passionnant que celui de la Musique !

Robert Conversey

A PROPOS DE L'OPTION MUSIQUE



Pendant sa scolarité, l'adolescent reçoit, choisit, refuse, demande ou rejette : certains traits en lui se précisent, il ne change pas fondamentalement, il évolue. Dans cette longue maturation, chaque professeur tient son rôle qui varie en fonction de multiples paramètres. Dans le second cycle, le professeur de musique a la chance de ne travailler qu'avec des élèves ayant choisi cette option. Ce fait, ajouté aux effectifs souvent peu élevés dans ces sections, donne des conditions idéales à l'épanouissement de ces jeunes, mais accroît aussi la responsabilité de leur professeur. Aussi nous semble-t-il intéressant de nous demander ce que nous apportons à nos élèves et en quoi les différents exercices que nous leur proposons les aident à se former. Une petite enquête auprès d'anciens élèves a orienté la réflexion qui va suivre.

QUELS ELEVES ?

Les élèves qui choisissent comme option la musique ont quelques traits communs. Presque tous pratiquent déjà un instrument, parfois depuis longtemps, et ils savent comme les efforts réguliers sont indispensables à la réussite, même si celle-ci a la modestie d'une **Invention** de Bach. C'est peut-être cela qui leur donne cet air gentil, un peu timide, ce caractère réservé, qui paraissent plus répandus dans ces sections qu'ailleurs. Mais les personnalités sont bien différentes, et tous n'ont pas choisi ce chemin pour les mêmes raisons.

Certains savent déjà qu'ils feront plus tard de la musique. L'idée est parfois très précise - *«je veux être professeur»* - parfois plus vague, car on attend beaucoup de ces trois années pendant lesquelles on peut faire de grand progrès dans le domaine instrumental - *«j'aimerais entrer dans un orchestre»*.

A côté de ceux-ci, se placent tous les élèves qui aiment la musique et souhaitent la connaître mieux. Certains ne suivront qu'une ou deux années, car leur section officielle est scientifique et ils ne pourront présenter au baccalauréat que l'épreuve facultative. Pourtant, quand ils l'ont souhaité, les emplois du temps leur ont toujours permis d'assister aux trois heures de cours, y compris en classe terminale : plusieurs de mes anciens élèves font des études médicales ou sont élèves dans des écoles d'ingénieurs.

Enfin, pour un nombre heureusement plus restreint, la musique est une bouée de sauvetage qui leur a permis de passer dans le

second cycle. Parmi eux, plusieurs ne feront qu'une année, n'ayant pu combler leurs lacunes, le plus souvent en français ; mais quelques - uns vont, dans le sillage de leurs camarades, retrouver peu à peu, au prix d'un éventuel redoublement, un niveau honorable. Quelques-uns de ces rescapés font maintenant des études supérieures dans de très bonnes conditions.

Les groupes restreints aident à mieux connaître et conseiller les élèves, mais ceux-ci ont aussi entre eux cette attitude amicale que nécessitent et renforcent des activités communes : chant, groupe instrumental ou création musicale. Voyons avec plus de précision comment se passent les heures de cours dans ces sections.

QUELLE PRATIQUE MUSICALE ?

Jusqu'à maintenant, les horaires étaient de trois heures hebdomadaires pour chacune des trois années du second cycle. Depuis cette année scolaire, les élèves de seconde bénéficient d'une quatrième heure bien utile pour tenter de rendre la classe plus homogène.

L'un des points essentiels est l'éducation de l'oreille, qui va de pair avec la découverte du langage musical. Une dictée peut entraîner une analyse de la phrase musicale comme l'éclaircissement d'un point de théorie. De toute façon, elle nous oblige à chanter : bien reproduire l'intervalle prouve qu'il a été bien entendu. Le rythme donne naissance à un travail analogue. Dès ces premiers exercices, c'est l'attention qui est sollicitée et il est fréquent, en seconde, que l'adaptation ne soit pas immédiate. Le reproduction des sons demande aussi une précision pas toujours naturelle et plus d'une fois je fais rechanter «*va, zol, zi*» avant d'obtenir «*fa, sol, si*». C'est ainsi que nous découvrons le besoin d'une technique vocale minimale sans laquelle le solfège ne peut être de la musique.

Sans imiter ce que font les écoles de musique, la lecture étant une nécessité, nous pratiquons le solfège chanté en cherchant toujours dans cet exercice, non une finalité, mais un point de départ. Nous ne voulons pas lire plus, nous voulons lire mieux, comprendre le texte, donc choisir l'endroit des respirations, nous inquiéter de l'intensité, des accents, de l'articulation. L'accompagnement au piano est aussi source de remarques, que ce soient les accords utilisés, les cadences, le style, qui parfois nous renvoie à un compositeur et nous entraîne à écouter telle ou telle œuvre connue ou nouvelle. Tout cela prend du temps et demande aux élèves un travail personnel sans lequel il n'y a pas de progrès.

«J'ai fini par savoir chanter juste, et surtout par me rendre compte quand je chante faux, fût-ce de guère plus d'un còmma ; et

j'ai bien peur que l'affreux solfège «Rueff» n'y soit pour quelque chose». (1)

Nous n'étudions pas toujours des auteurs aussi contemporains et bien souvent ce sera un madrigal de Palestrina, un lied de Schubert, un air ou un chœur d'opéra sur lequel s'exerceront les jeunes voix, avant d'en étudier la structure et le langage. Ainsi, peu à peu, ce cours crée le lien entre les différents aspects de la musique. Trop d'élèves issus de conservatoires ont des connaissances multiples mais étroitement cloisonnées : l'histoire de la musique reste souvent d'une étanchéité parfaite, à un point tel qu'un jeune garçon, très bon pianiste, ayant en poche trois prix d'écriture du Conservatoire National Supérieur, me demanda récemment si la sonate avait une forme particulière. En fin de seconde nos élèves auraient pu lui répondre.

UN TRAVAIL COLLECTIF

Au cours de musique, la part du travail collectif est très importante. Nous l'avons déjà entrevu avec le chant. La pratique instrumentale en est en autre aspect, car la responsabilité de chaque élève est plus grande au sein du groupe. Il est parfois difficile d'avoir un ensemble instrumental cohérent : le plus souvent, on rencontre trop de pianistes, trop d'instruments aigus, violons et flûtes, très rarement des instruments graves. Un seul remède à cela : écrire des orchestrations qui permettent à tous de participer à l'ensemble et d'apprendre quelque chose de nouveau. Pour la plupart, c'est la première fois qu'ils tiennent une partie un ensemble et la joie est généralement visible ; les difficultés le sont aussi et l'on découvre à quel point la lecture est encore fragile. Même si un «pain» (2) entraîne le rire général, tous sentent qu'il faut beaucoup de sérieux pour parvenir à un résultat honorable et ces heures paraissent toujours trop courtes.

Parfois, nous créons notre propre musique. A partir d'un schéma précisé à l'avance, nous construisons phrase par phrase, accord par accord, chacun chantant sa version, proposant une altération ou un rythme nouveau. C'est un exercice très dirigé, mais qui fournit à chacun une façon nouvelle de s'exprimer : nous pouvons ainsi mettre en musique des poèmes de la Renaissance selon les lois de la musique mesurée à l'antique ou, après l'analyse d'un rondeau de Beethoven, construire notre propre rondeau selon le même plan.

En classe terminale, quand l'analyse harmonique commence à être plus habile, il nous arrive d'enrichir un thème de notes étrangères comme d'écrire des versions simplifiées de variations ornementales.

De tous ces exercices mes anciens élèves m'ont peu parlé. Le souvenir semble vague comme si ce n'était pas le plus important ; mais ils m'ont beaucoup entretenue de la musique qu'ils ont entendue et analysée, et les exercices précédents leur ont donné le moyen de mieux entendre, de mieux comprendre ces œuvres.

CONNAITRE ET AIMER

Ils sont unanimes : cette option leur a permis d'entendre de la musique, beaucoup de musique, toutes sortes de musique.

«L'opéra était pour moi un mot abstrait. Vous l'avez fait vivre sous nos yeux, vous l'avez rendu fantastique et merveilleux par cent petites anecdotes» (1).

«Je pense que ce que j'ai appris avant tout, c'est à avoir un esprit qui s'ouvre à l'inconnu ; certes j'ai toujours des préférences (musique baroque, classique et romantique), mais je comprends aujourd'hui beaucoup mieux des œuvres contemporaines et je les apprécie d'autant plus» (1).

«Quand je suis entré en seconde, je me souviens que je goûtais assez peu la musique symphonique, pour la simple raison que je n'y distinguais pas grand chose ; pour peu que les cordes et les vents jouassent en même temps, tout se fondait pour moi en une sorte de magma dont j'eusse été bien incapable d'énoncer la composition. Au lieu de quoi, à présent, chaque fois que la télévision retransmet telle ou telle symphonie que je connais par cœur, j'enrage contre la prise de son défectueuse qui me prive d'une ou deux fioritures au haut-bois» (1).

C'est avec surprise que j'ai reçu ces témoignages, car si nous savons bien ce que nous voulons obtenir, savons-nous jamais ce à quoi nous sommes parvenus ? Bien sûr nous avons, pendant les trois années du cycle, écouté beaucoup d'œuvres, analysé et commenté des fragments très divers. Que souhaitions-nous apporter à ces jeunes ?

Tout d'abord et d'une façon très élémentaire, c'est vers la découverte de sensations nouvelles que nous avons cherché à les guider. L'audition d'une œuvre musicale engendre une réaction. Dès les petites classes ; on peut constater la sérénité de tout un groupe devant une **Cantate** de Bach ou l'excitation joyeuse qui accompagne l'Ouverture de **Carmen**. Mais le second cycle nous permet d'aller au-delà de la simple sensation : l'âge et le niveau général des élèves font qu'ils peuvent de mieux en mieux formuler ce qu'ils ressentent. Plus la sensation est précise, plus le vocabulaire employé a besoin de l'être. Inversement cette précision du langage va affiner la sensation.

C'est ainsi qu'à propos d'une scène d'opéra pour laquelle les élèves parlent à la fois de drame et de tristesse nous pouvons peu à peu préciser que la progression dramatique nous mène de l'inquiétude à l'angoisse puis à un désespoir violent, paroxysme de la tension dramatique qui précède la douleur et l'abattement conclusifs. L'audition qui suit cette réflexion commune procure un plaisir nouveau. La sensation affinée entraîne de plus grandes exigences, et il arrive que des élèves de classe terminale discutent une interprétation avec des arguments pertinents.

ENTENDRE ET COMPRENDRE

La connaissance des œuvres musicales se fait souvent à travers une analyse calquée sur le commentaire littéraire. C'est ainsi qu'un petit nombre d'œuvres - peut-être une quinzaine chaque année - nous permet de mieux comprendre le langage musical. Comme une page de littérature, le passage proposé appartient à un genre, a une structure particulière, expose et développe des thèmes : c'est le reflet d'une pensée et cette pensée est celle d'un artiste au langage caractéristique, mais aussi celle d'une époque. Bien sûr, cela est loin d'être immédiat, et la lecture puis l'étude d'une partition d'orchestre demandent de longues heures d'apprentissage : poursuivre un thème qui vous nargue en se faufilant d'un instrument à l'autre en a découragé plus d'un. Il n'y a pas de miracle et le plaisir intellectuel que l'on découvre dans cette activité est chèrement payé. Cette connaissance des formes et du style favorise aussi l'audition d'œuvres nouvelles.

« Education de l'oreille encore dans la faculté que j'ai acquise - très lentement d'ailleurs - de reconnaître à première audition les réapparitions d'un thème dans une sonate ou une symphonie » (1).

On peut considérer que ce n'est presque rien, mais l'accumulation des riens augmente singulièrement le plaisir musical. Entendre n'est plus seulement percevoir par l'ouïe, c'est aussi percevoir par l'intelligence : plaisir sensoriel et plaisir intellectuel vivent l'un de l'autre.

« VARIATION MINEURE »

Dans un monde qui veut trop faire croire à la facilité, la musique reste exigeante : attention, précision, rapidité des réactions et effort régulier sont obligatoires. La patience aussi l'est, car les résultats, tant pour les élèves que pour le professeur, sont loin d'être évidents. C'est si vrai que mes élèves actuellement en second cycle n'ont pu répondre à mon enquête que par des remarques très générales :

Ca peut nous servir de connaître la musique pour mieux goûter Proust» - d'autres citent Nietzsche et ses réflexions sur Wagner et Bizet :

«J'avoue avoir du mal à distinguer l'apport de l'option musicale du reste des mes activités : instrument, chorale, études d'harmonie» (1).

On serait tenté de penser que le recul leur manque, mais il nous manque à nous aussi en ce qui les concerne. Nous cherchons pour eux ce qui favorisera l'épanouissement de leur sensibilité. Est-ce à dire que nous trouvons toujours la meilleure solution ? Certainement non. Pour celui-ci nous semblerons trop demander et pour cet autre nous pourrions exiger davantage. Le petit groupe facilite les rapports des élèves et du professeur, mais ce dernier essaie-t-il toujours - dans des conditions aussi exceptionnelles - d'obtenir de chaque élève ce qu'il peut donner de meilleur tout en respectant son originalité ?

PERFECTIONNER LE SENS ESTHÉTIQUE

Revenons à des réflexions plus souriantes qui, elles aussi, reflètent la pensée des anciens élèves. Je laisse la parole à l'un d'entre eux :

«Inévitablement, toute éducation dans le domaine des arts conduit au perfectionnement du sens esthétique. Je sais bien pour ma part que, sans l'enseignement que j'ai reçu, je serais toujours incapable de distinguer Berlioz de Haydn autrement qu'en lisant la pochette du disque ; et il me paraît assez évident que pareille ignorance se marie mal avec un quelconque plaisir esthétique.

*L'acquisition d'un certain sens esthétique en musique signifie donc d'abord - et ce n'est pas négligeable - augmentation du plaisir musical. Mais elle signifie également prise de conscience de la valeur du Beau et du Parfait, tant dans les autres arts qu'en musique ; elle permet donc un développement **général** du sens esthétique. Je ne peux qu'évoquer ici ce point, dont la discussion m'entraînerait trop loin, mais je suis prêt à affirmer que mes trois années d'option m'ont au moins autant aidé à comprendre quelque chose à la beauté littéraire qu'à la beauté musicale ; ce simplement en m'apprenant qu'il ne faut pas rester béat devant une œuvre d'art, à réciter le dictionnaire des idées reçues (quelle fougue ! quel style ! quelle couleur ! que c'est beau !) mais qu'il faut au contraire rechercher, afin de l'augmenter, où se situe le plaisir esthétique» (1).*

Si tous n'écrivent pas avec la même facilité, beaucoup de jeunes étudiants parlent d'une vision nouvelle de la littérature, de la

poésie, du théâtre, de la philosophie, ou encore d'une curiosité qui les tourne vers la peinture et les incite à rechercher quel procédé technique engendre la sensation qu'ils éprouvent.

Enfin, un certain nombre de jeunes a choisi après le baccalauréat de se consacrer à la musique ; la faculté, le Conservatoire, l'École Normale de musique ou la Maîtrise de Radio-France leur ont offert des possibilités en accord avec leur désir de perfectionnement. L'option musique, en leur donnant des bases, a aidé chacun à choisir la voie qu'il ne percevait que confusément. Le plus grand mérite de l'option musique est peut-être simplement d'exister au moment où la personnalité des jeunes évolue si rapidement, au moment où le choix engage de si nombreuses années.

L'enquête que j'ai pu réaliser montre qu'une fois sortis du lycée les élèves qui avaient choisi l'option musique ne disparaissent pas. Bien souvent ils donnent de leurs nouvelles, sollicitent un conseil ou viennent annoncer un résultat. Quelques-uns, étudiants depuis plusieurs années, reviennent chaque semaine aux répétitions de la chorale ; on en rencontre d'autres aux concerts. Bien qu'ayant évolué dans des directions différentes, ils gardent entre eux des liens de camaraderie ou d'amitié. Ils disent ce qui leur a plu ; ce qui leur a paru moins agréable s'estompe et de ces discussions sortent des idées nouvelles dont profitent les élèves actuels - trop peu nombreux.

Car si les conditions de travail sont excellentes, elles le resteraient encore avec des effectifs deux fois plus importants. Il nous paraît dommage que les adolescents ne soient pas assez souvent incités à développer leur sensibilité au même rythme que leur corps et leur intelligence. Dans une civilisation qui privilégie l'oral, ne faudrait-il pas que tous s'efforcent de rechercher la beauté sonore, de mieux connaître le langage par excellence des Muses auxquelles il emprunte son nom ?

Anne Morelle

(1) Citations d'élèves ou d'anciens élèves.

(2) Note jouée au mauvais endroit dans un silence et prenant un énorme relief (jargon d'instrumentiste).

LA VIE DE SÈVRES



- Une journée (presque) ordinaire :

Les jours, à Sèvres, se suivent et ne se ressemblent jamais. Que se passait-il, par exemple, le 29 janvier 1982 ?

- C'était le tour de la France d'accueillir **la sous-commission franco-belge** qui, dans le cadre de **l'Accord Culturel**, se réunit alternativement dans chacun des deux pays pour organiser les échanges pédagogiques. Il s'agit, à chaque fois, de commenter les stages de l'année précédente et de mettre au point le calendrier des stages de professeurs français en Belgique et de professeurs belges en France. Les délégations belge et française ont donc étudié, ce jour là, les demandes formulées par les autorités belges et décidé que Sèvres recevra successivement, en 1982, des stages sur les thèmes suivants : - la langue maternelle, - les cours techniques, - les romans, - la physique, - la chimie, - l'enseignement spécial secondaire, - la pédagogie de soutien.

- Plusieurs **groupes étrangers** se trouvaient à ce moment en séjour à Sèvres :

- **un groupe australien**, remarquable par la diversité de ses intérêts, recevait, du 5 janvier au 2 février, une initiation à la vie et à la civilisation françaises. Parmi les sujets ainsi traités : l'enseignement du français langue étrangère aux immigrés adolescents et adultes, le théâtre et les productions théâtrales, l'enseignement du français et de l'allemand langue étrangère, le droit criminel en France, l'industrie du livre français et l'exportation des livres à l'étranger, les productions théâtrales au lycée, le pain, le vin et le fromage en France, la méthodologie de la recherche dans la statistique, la préparation des repas et des goûters dans les cafés (*«fast foods»*), l'administration de la justice en ce qui concerne les tentatives de voies de fait et de viol, la France et le Parlement européen, la mode et la haute couture, la loi familiale en France, les publications officielles en France, les cours de flûte de J.P. Rampal, les aspects légaux du divorce, le hautbois baroque, les œuvres de deux peintres impressionnistes : Jean Guillaume Henri Martin et Gustave Loiseau, la vente en gros des jouets, la protection juridique des femmes, les services psychologiques à Paris, l'enseignement hôtelier. Les stagiaires participaient également à des cours de langue destinés à améliorer leur connaissance du français dans leur spécialité. Le vendredi 29 janvier était consacré à la rédaction des rapports, avec l'assistance des *«professeurs-tuteurs»* du C.I.E.P. qui avaient chacun pris en

charge l'organisation des contacts et le «*guidage*» d'un ou plusieurs membres du groupe australien. Une séance commune, prévue pour le lundi suivant, devait permettre de faire le point, aussi bien sur la forme que sur le contenu de ces travaux.

- **des professeurs brésiliens**, en séjour à Sèvres du 5 janvier au 2 février, étaient, soit des professeurs de français langue étrangère, soit des responsables administratifs et pédagogiques. Les premiers étaient, ce vendredi, accueillis le matin au S.E.F.F., qui met au service de la formation des formateurs une recherche permanente sur la pédagogie du français. Sur le thème «*langue et civilisation*», ce service avait organisé pour eux une présentation de documents, accompagnée d'une discussion critique. Un professeur du Centre leur présentait ensuite «*Quelques aspects de la France d'aujourd'hui*», sous l'angle politique, économique et social. Le service audio-visuel les recevait l'après-midi pour une synthèse des travaux sur video-cassettes et des enquêtes sur la télévision. Le groupe des «*pédagogues*» avait, de son côté, un entretien avec un IDEN sur «*L'école primaire française*».

- **des professeurs yougoslaves**, en stage du 18 janvier au 6 février, étaient répartis, par les soins du service I.R.P. (Information et relations pédagogiques) dans les classes du lycée où, par petits groupes, ils assistaient pendant trois heures à des cours de langues étrangères ainsi qu'à des cours de français dans les classes internationales du collège de Sèvres. Ils rencontraient ensuite, pour des entretiens informels, trois des professeurs dont ils avaient observé les classes. L'après-midi, des travaux sur programme au service de documentation leur permettaient de réaliser une recherche personnelle sur documents, avec l'aide des spécialistes de français langue étrangère appartenant à ce service.

- Le même jour, plusieurs **groupes français** travaillaient au Centre :

- des professeurs d'université, spécialistes des **sciences de l'éducation**, réunis sous la présidence du professeur Mialaret, réfléchissaient sur l'avenir des sciences de l'éducation en France.

- **le G.R.E.F.A.**, branche du Groupe de Réflexion et d'Etudes Pédagogiques à Sèvres (G.R.E.P.S.) qui travaille sur l'enseignement des adultes, recevait les représentants de l'Institut de formation, de recherche et de promotion pour les personnels de l'E.D.F. (I.F.O.R.E.P.) dont le problème actuel est celui de l'enseignement de la littérature aux adultes, dans le cadre d'une formation permanente. Cette réunion se déroulait en trois étapes :

1) présentation d'un film de l'I.F.O.R.E.P. et premières réac-

tions à ce document particulièrement riche,

2) réponses des porte-parole de l'I.F.O.R.E.P. aux questions posées lors de la précédente réunion par les membres du groupe de Sèvres (professeurs du C.I.E.P., membres de l'Association française des enseignants de français, de l'Alliance française et du Centre national de la formation permanente). Ainsi ont été éclairées les significations larges du terme de «*littérature*», les divers modes de prise en compte de l'expérience des élèves, les stratégies pédagogiques dans l'optique d'un rapport nouveau entre formateur et formé,

3) examen de propositions visant à élargir le champ de la réflexion du groupe. Il a été décidé, en particulier, de faire appel à des intervenants qui, grâce à leurs expériences diverses, pourraient apporter des informations complémentaires.

- Bien entendu, **les activités quotidiennes du Centre** suivaient aussi leurs cours :

- **le service I.R.P.**, non content d'organiser les activités du groupe yougoslave dans les classes, recevait son contingent habituel de visiteurs et répondait aux demandes de visites pour les jours suivants. Sont prochainement attendus :

- Huit professeurs d'Université, originaires de l'Equateur. Ils séjourneront pendant un mois au C.I.E.P. pour s'informer sur la formation des professeurs d'enseignement secondaire.

- Des professeurs tunisiens, des professeurs australiens qui souhaitent prendre connaissance des activités du C.I.E.P.

- Un professeur yougoslave travaillant à un manuel de français.

- Un documentaliste, originaire d'Argentine.

La préparation du stage libanais est en cours.

Le Bulletin n° 8 des établissements expérimentaux doit être remis demain à l'équipe de la salle des machines.

Il reste à rédiger quelques lettres urgentes et le téléphone sonne.

- à la **F.I.P.F.** (Fédération internationale des professeurs de français) on mettait sous enveloppe le compte rendu de la réunion du bureau tenue le 16 janvier, étape de la préparation des Journées de réflexion pédagogique de la Fédération qui auront lieu les 11 et 12 juin au C.I.E.P. et qui permettront à la F.I.P.F. de choisir les thèmes de son 6^e Congrès mondial (Québec, 15-20 juillet 1984). Le compte

rendu de la réunion du bureau était adressé aux 21 membres du bureau et aux 63 présidents d'associations membres de la F.I.P.F., accompagné du n° 26 du bulletin «Echos».

- dans les bureaux de la **F.I.E.P.** (Fédération internationale des Ecoles de parents) on mettait au point les préparatifs du Colloque international des 18, 19 et 20 mars, sur le thème «*La petite fille... vers la femme*». Il sera ouvert par Mme Roudy, ministre des droits de la femme, et Mme Dufoix, secrétaire d'Etat à la famille. Y seront présentés les rapports de synthèse tirés du séminaire de vingt experts, originaires de 20 pays différents, qui se sera tenu du 15 au 17 mars. Ces experts continueront pendant toute la durée du Colloque à jouer un rôle actif dans l'animation des débats. Pendant le Colloque aura lieu, dans la Salle des Gardes, une exposition de poupées de différentes époques et différents pays du monde, directement liée au thème étudié.

- à l'**A.F.E.C.** (Association française d'éducation comparée) on étudiait les résultats de la Journée d'Etudes du 23 janvier, deuxième de trois réunions préparatoires au Colloque qui se tiendra du 13 au 15 mai, sur le thème «*Evaluation du changement en éducation*», qui prolonge celui de 1981 sur «*Les réformes éducatives*». Le colloque de 81 a donné lieu à la publication du Bulletin de l'A.F.E.C. n° 26/27. Le prochain numéro, le 28ème, contiendra le compte rendu des travaux francophones de la Conférence européenne d'éducation comparée, tenue à Genève du 20 au 23 septembre 1981, sur le thème : «*Le futur des sciences de l'éducation, enjeu théorique et institutionnel*».

- **au service de documentation**, outre les travaux techniques habituels et l'accueil des stagiaires et visiteurs, on mettait la dernière main au n° 4, de février 82, de «*Doc. information*» qui comporte, cette fois, une liste alphabétique des périodiques et revues reçus au C.I.E.P., une étude bibliographique sur «*L'enfant, la télévision et l'école*», des éléments bibliographiques pour une sensibilisation à la communication interculturelle.

- **au service E.L.P.** (Etudes et liaisons pédagogiques), c'était la sortie de la 2^e édition, revue et augmentée, du dossier best-seller «*Certaines idées de la France*», avec sa nouvelle couverture ornée d'une Marianne sur fond imprimé de rouge, chef-d'œuvre de la salle des machines. Le même service opérait la diffusion du n° 26 du bulletin «*Echos du C.I.E.P.*» qui porte aux enseignants à l'étranger des nouvelles de la France d'aujourd'hui et de l'actualité pédagogique.

- **le service S.E.F.F.**, pour sa part, distribuait son gros dossier «*Eléments de grammaire pratique*», destiné aux professeurs de français langue étrangère soucieux de compléter leur enseignement

par une étude systématique des mécanismes de la langue. Il s'agit d'une grammaire sélective qui privilégie les points du français les plus difficiles à maîtriser pour la majorité des apprenants étrangers. Le professeur de français langue étrangère y trouvera des descriptions et explications détaillées, qu'il pourra compléter par une comparaison avec la langue maternelle des étudiants.

- La rédaction de la revue **«Les Amis de Sèvres»** était plongée dans la correction des épreuves d'un volumineux numéro sur *«Les activités physiques et sportives»* à paraître en mars, tout en relisant le manuscrit du présent numéro de juin sur *«La musique»* et en jetant les premiers jalons du numéro de septembre sur *«L'instituteur aujourd'hui»*.

- Au milieu de tous ces travaux, qui tissent la vie courante de Sèvres, une note originale, la diffusion, ce soir-là, sur France-Inter de la *«radioscopie»* consacrée par Jacques Chancel à M. Brachet, professeur de tapisserie aux sections artistiques du lycée de Sèvres... heureuse mise en valeur de l'œuvre d'un artiste de grande qualité qui, non content de contribuer au renouveau de l'art de la tapisserie française, met son talent au service de la formation des jeunes artistes de demain.

C'était, au C.I.E.P. de Sèvres, une journée parmi tant d'autres...



QUELLE ECOLE POUR QUEL AVENIR ? (1)



Sous ce titre, Louis CROS vient de publier un «*essai de synthèse*» des «*trente ans de recherche en éducation*» qui se sont écoulés depuis les *classes nouvelles* de la Libération. Celles-ci, on le sait, avaient été instituées par le fondateur du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres : Gustave MONOD (2).

L'auteur montre les «*convergences*» qui relient entre eux des travaux à la fois d'ordre psychologique, physiologique, sociologique et pédagogique, eux-mêmes inséparables de considération éthiques et politiques. Ces recherches aboutissent à poser à l'avenir bien des questions, qui appellent des réponses tant à court terme qu'à long terme, où l'aspect scolaire des problèmes est inséparable de leur contexte économique et social. On en jugera par le passage suivant :

(...) «Qui dit sélection dit examen. En fait la perspective et la conception de l'examen final commandent toute la scolarité.

Voici quelques années, un colloque européen des ministres de l'Education envisageait la substitution à «l'examen-couperet» de «l'examen-bilan».

L'examen-couperet (type baccalauréat) est fondé sur une moyenne générale elle-même calculée à l'aide de coefficients de pondération propres à chaque discipline. Il est donc en fait un concours. Il induit tout au long de la scolarité, une orientation négative, une «*sélection par l'échec*» autrement dit une ségrégation. Autant celle-ci est inévitable en matière d'orientation et de choix professionnels, autant elle nous paraît contestable à l'âge scolaire.

L'examen-bilan s'apparenterait davantage à un «*examen*» médical. Sauf exception, il n'aurait pas pour fin d'établir une discrimination éliminatoire. De même qu'un prisme décompose en les étalant toutes les couleurs d'une lumière et leur intensité respective, il ferait ressortir la diversité des qualités et compétences complémentaires, plus ou moins étendues, qui caractérisent la personnalité d'un enfant ou d'un adolescent (*). Il convient de les connaître et de les

(1) Casterman, Paris, 1981.

(2) Nous avons signalé dans notre précédent numéro la parution de : «*Un pionnier en éducation : Gustave MONOD*», ouvrage collectif hors-commerce. On peut se le procurer en s'adressant au «*Comité Universitaire d'Information Pédagogique*», 55, rue Saint-Placide - 75006 PARIS.

(*) Le groupe d'étude qui avait été chargé, en 1968, d'étudier la réforme du «*Certificat d'études primaires des adultes*» avait projeté de donner à cet examen le caractère d'un tel «*bilan*», et proposé des épreuves ad hoc. Le groupe estimait que des idées analogues pourraient inspirer la conception des examens scolaires (Cf Louis CROS : *Instruction des adultes et certificat d'études*, in *Les amis de Sèvres*, n° 1, 1969).

développer *positivement* avant de trancher sur quelques notes ponctuelles de tout l'avenir d'un enfant.

C'est là, probablement (l'expérience en jugerait), une des conditions d'une pédagogie «*différenciée sans être ségrégative*». C'était déjà l'objectif des classes nouvelles de la Libération. Elle ne purent que partiellement l'atteindre, faute de moyens adéquats, financiers en particulier.

Qu'en est-il aujourd'hui ? Peut-on toujours juger des «*coûts*» et des «*rendements*» d'après les seuls critères quantitatifs qui servent de base aux planifications économiques ? Les bilans d'une civilisation doivent-ils continuer à prendre également en compte toute production marchande, qu'elle soit indispensable, superflue ou même dangereuse, et continuer d'ignorer la valeur sociale des biens éducatifs et culturels qui n'ont pas un caractère marchand ?

Force est de constater que le gaspillage des ressources matérielles, dans les pays industriels, coexiste avec des ressources humaines en friche.

On fabrique des objets rendus délibérément fragiles pour en diminuer la durée et en accroître la vente ; des appareils irréparables au bout de cinq ans faute de pièces de rechange ; des tissus qui durent une saison, des gadgets superflus, des «*déodorants*» super-emballés, des bouteilles «*à jeter*», des prospectus et des affiches dont la marée quotidienne est plus destructrice que les incendies de forêt, etc... La priorité donnée aux transports individuels sur les transports en commun détruit peu à peu le tissu urbain, ronge l'espace rural, et contribue aux déséquilibres sociaux. De merveilleux engins roulants, conçus pour le 150 km à l'heure, stagnent dans les rues des villes qu'ils encombrant et polluent ; de prestigieux engins volants vont plus vite que le son, à seule fin de faire gagner deux heures à leurs passagers dans la traversée de l'Atlantique (le temps d'un déjeuner d'affaires) ; mais une moitié des Parisiens mettent deux heures pour aller et venir de leur logement à leur usine ou à leur bureau. Cependant que la raréfaction des surfaces végétales (terrestres et marines), conjuguée à l'accroissement incessant des combustions non compensées, change progressivement la composition de l'atmosphère et nous menace de cataclysmes climatiques ; que les énergies nucléaires qu'on est contraint de leur substituer sont redoutées comme sources de pollutions nouvelles ; que la concurrence internationale ne parvient pas à combiner la production accrue des ressources vivrières dans les pays développés et celle de certains produits usinés dans le tiers monde ; que s'élargit la prolifération des armements atomiques et biologiques et que grandit l'inquiétude devant le risque d'une société de violence, de surveillance inquisitoriale et d'espionnage électronique ; qu'une capitale surpeuplée entre-

tient en province «*le désert français*», etc.

Simultanément, toutes les institutions non marchandes : écoles, laboratoires, organismes culturels, etc, se plaignent de manquer de moyens matériels. Et plus encore de moyens humains, alors qu'aurait pu les fournir le million de jeunes chômeurs qui ne connurent, au cours du dernier quart de siècle, que des «*orientations*» négatives.

Est-ce la rançon du progrès ou l'indice d'un déphasage, qu'il faut espérer transitoire, entre le système de valeurs de la société industrielle et celui d'une civilisation en gestation ?

C'est là une question, parmi beaucoup d'autres, que le Présent pose à l'Avenir.



ERRATUM



Au sommaire de notre numéro 104, «*La famille et l'Ecole*» une erreur s'est glissée au sujet des auteurs du dernier article : «*Ecole et famille de migrants*». Il fallait lire : Geni de Lima, enseignante de portugais dans les écoles élémentaires de Sèvres et Roselyne de Villanova, ingénieur de Recherche, au Laboratoire de Sciences Sociales appliquées à l'urbanisme (L.A.S.S.A.U.)

CONDITIONS D'ADHESION

FRANCE ET ETRANGER

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 40 F - membres bienfaiteurs : 60 F) aux « Amis de Sèvres », 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres - C.C.P. 69 59 99 B Paris

Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

ALLEMAGNE FEDERALE : W.E. SAARBACH GMBH, Follerstrasse 2, 5000 Cologne 1. — ANGLETERRE : HACHETTE GROUP OF COMPANIES UK, 4 Regent Place, Londres W1R 6 bh. — ARGENTINE : LIBRERIA HACHETTE, Rivadavia 739/45, Buenos Aires. — AUSTRALIE : HACHETTE AUSTRALASIA PTY LTD, Daking House Rawson Place, Sydney. — AUTRICHE : MORAWA ET Cie, Wollzeile 11, Vienne 1010. — BELGIQUE : AGENCE ET MESSAGERIES DE PRESSE, 1, rue de la Petite-Île, Bruxelles 1070. — BRÉSIL : LIBRAIRIE HACHETTE SA DO BRASIL, Rua Decio Villares 278, Rio de Janeiro ZC 07. — CANADA : LIVRES REVUES ET PRESSE INC, 4550, rue Hochelaga, Montréal P.Q. — CHILI : LIBRAIRIE FRANÇAISE S.A., Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — CONGO : SOCIETE CONGO-LAISE HACHETTE, B.P. 2150, Brazzaville. — COTE-D'IVOIRE : LIBRAIRIE GENERALE MME POCIELLO ET Cie, B.P. 1757 et 587, Abidjan (Rép. C.I.). — DANEMARK : THE WESSEL ET VETT A.S., Magasin du Nord, Kongens Nytorv, Copenhague. — ESPAGNE : SOCIEDAD GEUERALE ESPANOLA DE LIBRERIA, Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — ETATS-UNIS : EUROPEAN PUBLISHERS AND REPRESENTATIVES, 11 03 46th Avenue, Long Island N.Y. 11101. — FINLANDE : AKATEEMINEN KIRJAKAUPPA, 1 Keskuskatu, Helsinki. — GRECE : G.C.ELEETHEROUAKIS S.A., 4 Nikis Street, Athènes T. 126. — HOLLANDE : VAN DITMAR S. IMPORT, Schlestratt 32/36, B.P. 262, Rotterdam 4. — HONGRIE : KULTURA BOOKIMPORT, Fo Utca 32, Budapest 1. — ILE MAURICE : LIBRAIRIE LE TREFLE, LIES SENEQUE LENOIR Cie Ltdée, B.P. 183, Rue Royale, Port Louis. — ISRAEL : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHECH, 55 Nahalat Benyamin, B.P. 1550, Tel Aviv. — ITALIE : MESSAGERIES ITALIENNES, Via Giulio Carcano 32, 120142 Milan. — JAPON : MARUZEN COMPANY Ltd, P.O. Box 5050, Tokyo International 100 31. — LIBAN : LIBRAIRIE ANTOINE A NAUFAL ET FRERES, Rue de l'Emir-Bechir, B.P. 656, Beyrouth. — MADAGASCAR : LIBRAIRIE HACHETTE, B.P. 915, Rue du Dr-Rasaminanama, Tananarive. — MEXIQUE : LIBRAIRIE FRANÇAISE, Mexico 6 D.F., Paseo de la Reforma 250. — NORVEGE : NARVESENS LITTERATUR TJENESTE, Postboks 6140 Etterstad, Oslo 6. — PEROU : PLAISIR DE FRANCE S.A., Avenue Nicolas-de-Pierola 958, Lima. — POLOGNE : ARS POLONA RUCH, Krakowskie Przedmiescie 7, Varsovie. — PORTUGAL : LIBRAIRIE BERTRAND S.A., Rua Joao de Deus Vanda Nova, Amadora. — ROUMANIE : ROMPRESFILATELIA DE BUCAREST, Rue Grivité N° 64/66, Bucarest. — SUEDE : CE FRITZES KNUGL HOVBOKHANDEL, LIBRAIRIE DE LA COUR, Fredsgatan 2, Stockholm 16. — SUISSE : NAVILLE ET Cie, 5/7, rue Levzler, 1211 Genève. — TCHECOSLOVAQUIE : ARTIA, Ve Smeckach 30 P.O.V. 790, Prague 1. — TUNISIE : LIBRAIRIE CLAIREFONTAINE, 4, rue d'Alger, Tunis. — TURQUIE : LIBRAIRIE HACHETTE, 469, Istiklal Caddesi Beyoglu, B.P. 219, Istanbul. — URUGUAY : A. MONTEVERDE ET Cie S.A., 25 de Mayo 577, Casilla de Correo 371, Montevideo. — VENEZUELA : LIBRERIA LA FRANCE, Av. F. Solano Edificio, San German Local 7 Apart 5044 Caracas. — YOUgoslavIE : JUGOSLOVENSKA, Terazije 27, Belgrade - IZDAVACKO KNIJZARSKO, PRODUZEC MLADOST, Resident in Zagreb Illica 30, Zagreb.

Jean AUBA, Inspecteur général - Directeur de la publication

Dépôt légal n° 78.1513-0 N° de commission paritaire de presse 837 A D

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES
1, avenue Léon Journault - 92310 Sèvres - France - tél. 534 75 27