

Cefedem Rhône – Alpes LYON

Comparaison de
METHODES MUSICALES ACTIVES

*et intérêts de leurs principes
pédagogiques.*



Mémoire
ROUSSET Florence
promotion 2005-2007

SOMMAIRE

| | |
|---|------|
| <u>INTRODUCTION</u> | p.3 |
| I) <u>Définition de la "Méthode"</u> | p.4 |
| A) <i>Définition</i> | p.4 |
| B) <i>Genèse des méthodes pédagogiques expérimentales et analyse personnelle</i> | p.4 |
| II) <u>Présentation de chaque méthode et de son fondateur.</u> | p.6 |
| * <u>GROUPE 1 (méthodes générales) :</u> | |
| - La méthode Orff | p.6 |
| - La méthode Willems | p.7 |
| - La méthode Jaques–Dalcroze | p.7 |
| - La méthode Kodaly | p.8 |
| * <u>GROUPE 2 (méthodes instrumentales) :</u> | |
| - La méthode Suzuki | p.9 |
| - La méthode Létourneau – Vivaldi | p.9 |
| - La méthode Géza Szilvay | p.10 |
| III) <u>Comparaisons et Analyses de certains principes communs</u> | p.10 |
| 1 → sur l'objectif de DEMOCRATISATION | p.10 |
| 2 → sur la PRATIQUE COLLECTIVE. | p.13 |
| 3 → sur l'AGE des élèves et le CURSUS proposé. | p.15 |
| 4 → sur les manières de faire aborder la musique à des élèves NON-LECTEURS. | p.18 |
| 5 → sur la pratique du CHANT. | p.20 |
| 6 → sur l'utilisation du REPERTOIRE FOLKLORIQUE | p.22 |
| 7 → sur les formes d'apprentissage ACTIVES (jeux, danse, activité physique...) | p.24 |
| 8 → sur les Activités de CREATIVITE et d'IMPROVISATION. | p.26 |
| 9 → sur le parc INSTRUMENTAL proposé aux élèves dans les écoles. | p.27 |
| <u>Analyse d'autres principes plus particuliers à certaines méthodes :</u> | p.28 |
| 10 → Choix d'avoir un répertoire interprété à l'UNISSON. | p.28 |
| 11 → Choix de PRESTATIONS PUBLIQUES FREQUENTES. | p.29 |
| 12 → Choix de développer la MEMOIRE. | p.30 |
| 13 → Volonté de repenser le type d'EVALUATION. | p.30 |
| 14 → Choix de varier les apports pédagogiques en proposant PLUSIEURS PROFESSEURS. | p.30 |
| IV) <u>Mise en relation avec notre système d'éducation musical français publique.</u> | p.31 |
| * Pratique du MIMETISME | p.32 |
| * Participation ACTIVE | p.32 |
| * Pratique généralisée du CHANT | p.32 |
| * Utilisation du FOLKLORE | p.32 |
| * Laisser une place plus importante à la MEMORISATION | p.32 |
| * Pratique plus courante des COURS COLLECTIFS | p.32 |
| * Varier et augmenter le nombre de PRESTATIONS PUBLIQUES | p.33 |
| * Choisir un REPERTOIRE aux niveaux plus variés | p.33 |
| * Varier les types d'ENSEIGNEMENT | p.33 |
| <u>CONCLUSION</u> | p.34 |
| <u>BIBLIOGRAPHIE</u> | p.35 |

INTRODUCTION

Ma formation de violoniste s'est faite essentiellement dans le système français publique, j'entends par là à la fois les écoles associatives municipales, les E.N.M. et les C.N.R. Dans ce parcours d'apprentie musicienne, aucun de mes divers professeurs ne s'est revendiqué d'une "Méthode" particulière, chacun enseignant avec le produit de ses multiples formations et expériences...

Mais il m'est arrivé de croiser des musiciens qui avaient fait leur apprentissage dans d'autres circuits, comme dans les nombreuses écoles privées qui existent en France. Celles-ci, mais aussi dans une moindre mesure notre système publique, intègrent parfois des façons d'enseigner particulières, des mouvements reconnus, et portant le nom de la personnalité fondatrice.

J'avais, par exemple, en temps que violoniste, entendu parler de la "méthode Suzuki", simplement de nom, mais sans en connaître le contenu pédagogique. En effet, hormis les élèves ou les enseignants formés à ces "méthodes", en général on ne connaît pas véritablement le fonctionnement interne de leur pédagogie ni des institutions qu'elles dirigent. Ce flou engendre alors bien des rumeurs et discours polémiques plus ou moins fondés.

C'est pourquoi j'ai cherché dans ce mémoire à comprendre un peu mieux leur mode de fonctionnement, le contenu de ce qui y est enseigné, les principes pédagogiques et didactiques soutenus, tout cela en comparaison avec l'enseignement musical que j'avais reçu par des enseignants ne se revendiquant d'aucune méthode spécifique.

J'ai choisi d'axer mes investigations sur plusieurs mouvements assez connus aujourd'hui :

- les méthodes Orff, Willems, Jaques-Dalcroze et Kodaly qui se consacrent à un enseignement général de la musique,
- et celles de Suzuki, Létourneau - Vivaldi et Szilvay pour l'enseignement du violon.

Tout d'abord, je vais reprendre le terme de "Méthode" pour voir quelles notions il sous-entend. Ensuite, je vais essayer de décrire succinctement les quelques méthodes citées plus haut, à la mesure des renseignements que j'ai récoltés chez divers témoins informateurs. Je vais ensuite chercher à dégager des points communs ou différences entre ces "écoles", en basant mes comparaisons sur une grille d'observation que je me suis fixée. Enfin, je vais faire un parallèle avec l'enseignement que j'ai reçu au sein du système publique français, en essayant d'imaginer comment certains principes intéressants de ces méthodes plus ou moins à part pourraient être à même d'enrichir les façons de faire de nos écoles de musique, ainsi que mon propre enseignement...

I) Définition de la "Méthode"

A) Définition

Voici d'abord les définitions du mot "Méthode" que nous propose le dictionnaire Larousse :

- 1 * Marche rationnelle de l'esprit pour arriver à la connaissance ou à la démonstration d'une vérité.
- * *Méthode expérimentale* : Procédure qui consiste à observer les phénomènes, à en tirer des hypothèses, et à vérifier les conséquences de ces hypothèses par une expérimentation scientifique.
- 2 * *Procéder avec méthode*. Manière ordonnée de mener quelque chose.
- 3 * *Méthode de fabrication*. Ensemble ordonné de manière logique de principes, de règles et d'étapes, permettant de parvenir à un résultat ; technique, procédé.
- 4 * Ensemble des règles qui permettent l'apprentissage d'une technique, d'une science.
- 5 * *Méthode de lecture, méthode de violon*. Ouvrage groupant logiquement les éléments d'une science, d'un enseignement.

De ces descriptions diverses, je ne retiendrai que certains aspects correspondant plus à l'orientation de ma recherche. La "Méthode" pédagogique comprendrait donc :

- Un choix arrêté de principes, de règles et d'étapes.
- Une progression dont la logique a été réfléchi.
- La recherche d'un cheminement particulier en vue d'un résultat optimum.
- La fixation de ces choix dans des ouvrages (destinés soit à la divulgation de la procédure pour d'autres enseignants, soit à l'application directe avec les élèves).

B) Genèse des méthodes pédagogiques expérimentales et analyse personnelle

Les sept méthodes que je vais aborder correspondent à deux groupes distincts, de par leur contenu et leur époque.

Groupe 1 : Les méthodes Orff, Willems, Jaques-Dalcroze, Kodaly ont été imaginées et lancées entre les deux guerres mondiales et concernent l'éducation musicale générale.

Groupe 2 : Les méthodes Suzuki, Létourneau / Vivaldi, Szilvay sont plus tardives. La méthode Suzuki est née après la seconde guerre mondiale, et les autres méthodes sont des dérivées postérieures. Ces méthodes ciblent un apprentissage instrumental, principalement des cordes.

Il me paraît nécessaire, avant de comparer les différentes méthodes retenues, de donner quelques explications et réflexions critiques sur la formation et l'extension de toute méthode.

Retenons déjà l'importance du contexte historique et socio-économique pour leur création.

Concernant le groupe 1, suite à l'hécatombe de la première guerre mondiale, la situation est celle d'une période de recherches scientifiques et pédagogiques qui participent à un mouvement de reconstruction. C'est la naissance des "écoles actives" (Montessori, Freinet...) ; on remet en question les procédures anciennes ; on cherche à "démocratiser la réussite" des élèves.

Orff, Willems, Jaques-Dalcroze, Kodaly (et d'autres pédagogues que je n'ai pas analysé dans ce mémoire) appliquent ce renouveau à la pédagogie musicale globale. Ils insistent sur des éléments négligés par l'enseignement traditionnel et que je développerai dans le chapitre III.

Le groupe 2 se situe plus tardivement, dans une période stable de croissance économique mondiale, où la culture peut s'épanouir, en témoignent les nombreuses écoles de musique en fonctionnement. Mais celles-ci ne se sont pas toujours bien remises en cause pédagogiquement :

elles fonctionnent selon un modèle ancien pas toujours adapté au public nouveau d'élèves. C'est ce qui pousse les auteurs de ces méthodes à remettre en question les procédures appliquées, en cherchant particulièrement à améliorer l'efficacité et la performance instrumentale, surtout dans l'apprentissage des cordes.

Au départ de chacune des méthodes, un pédagogue a expérimenté des façons de faire nouvelles sur ses quelques élèves. En général, il cherchait des pistes pédagogiques pour améliorer l'efficacité du type d'apprentissage qu'il avait reçu, en allant parfois même jusqu'à une totale opposition à celui-ci.

Dans un colloque sur les méthodes actives qui s'est déroulé à Chalon sur Saône en 1980, il est dit (de manière assez virulente) à ce sujet que :

- "A l'heure actuelle, ces méthodes qui ont pignon sur rue, fournissent une structure en réponse à un besoin informel : "Je ne veux pas faire ce qu'on m'a fait faire" (sous entendu la méthode traditionnelle)."
- Les questions qui se posent alors sont : Qu'est-ce qu'on a constaté comme échec dans la pédagogie traditionnelle ? Qu'est-ce qu'on a cherché à faire ? Est-ce que les questions posées au moment de l'élaboration de Méthodes Actives ont réellement porté sur leur finalité ? Et est-ce qu'on fait ce qui marche le mieux ?
- Il y a en parallèle dans le système de l'éducation musicale deux structures. L'une totalitaire reposant sur des interdits, l'autre permissive et libérale qui tend à égaliser tous les contenus et, par conséquent, à leur ôter une efficacité possible."

A partir d'expériences à petite échelle, les pédagogues à la base de ces méthodes ont dégagé des principes plus performants à leurs yeux, et, convaincus de l'efficacité de leur système ils ont cherché ensuite à la démontrer par des séminaires, colloques, stages, pour pouvoir faire adopter leur méthode respective dans d'autres structures et pays. Au fur et à mesure, ils ont créé leurs écoles privées et revendiqué leurs droits d'auteurs. Ils ont formé d'autres enseignants et édité des manuels écrits. Enfin, sur le plan international, des associations représentantes se sont créées pour l'expansion et la défense des principes originaux.

Le problème de la création d'une méthode et de l'internationalisation de celle-ci est que l'expansion d'une manière de faire spécifique à un moment, un pays (exemple le Japon pour la méthode Suzuki), un lieu, et des personnalités ... ne s'adapte pas forcément à tout le monde. Au colloque de Chalon sur Saône, les personnalités présentes concluaient que :

- "Les méthodes actives se veulent valables partout, quelles que soient les circonstances. Elles ne tiennent pas compte des réalités socioculturelles et économiques."
- "Aucune des méthodes ne peut répondre à toutes les questions qui sont posées. En effet, il y a toujours, à un moment donné un choix méthodologique qui est opéré par rapport à une préoccupation majeure que l'on a, face à une situation dont on parvient mal à faire l'inventaire. (...) Nous ne croyons pas qu'il soit possible de répondre de manière universelle à un quelconque problème musical, mais qu'on le fait toujours selon un point de vue. (citation de Brigitte Renard et Eddy Schepens)
- "Toutes les méthodes supposent une certaine conception de la musique à partir d'un aspect de la réalité et globalisent à l'ensemble de la musique cette réalité."

Le développement mondial a, dans certains cas, rencontré des problèmes de gestion. Le charisme du fondateur n'est pas forcément transmissible aux autres professeurs de la méthode et même si ceux-ci partent sur une optique de pédagogie similaire, on sait que toute transmission est marquée de la personnalité de celui qui enseigne.

Alors les principes sont plus ou moins respectés, d'où des dérives et arrangements personnels qui ont fait créer de nouveaux mouvements (ex : Létourneau à partir de Suzuki). La célébrité et les droits d'auteurs furent parfois disputés, par exemple le mouvement Létourneau s'est dissocié de l'école Vivaldi. Le fondateur aimerait "cloner" sa façon de faire, d'où

l'imposition, pour certains, de directives intransigeantes pas toujours justifiées (répertoire unique pour tous les élèves, interprétation identique au modèle...).

D'autre part, une simple méthode personnelle se développant à l'échelle mondiale engendre obligatoirement des business qui peuvent tourner la tête à certains (fondateurs ou "disciples") et dévoyer leur volonté pédagogique de départ.

En ce qui concerne les enseignants formés spécifiquement à la méthode, une partie d'entre eux vient des anciens élèves donc serait déjà un peu "coulée dans le moule". Le niveau instrumental qu'on leur demande est relativement modeste et n'est pas basé sur les mêmes aptitudes que dans les examens de D.E. du système publique. Par exemple, une enseignante ayant suivi la formation de la méthode Létourneau il y a une vingtaine d'années m'a expliqué que le niveau requis était l'équivalent du Diplôme de Fin d'Etudes, et que les critères d'évaluation pour réussir ces examens pédagogiques étaient essentiellement la fidélité au modèle du maître dans la façon de faire travailler et d'interpréter chaque morceau du répertoire imposé.

De plus, un certain nombre d'enseignants et d'instituteurs viennent se former aux méthodes qui sont alors en vogue, par manque d'autres formations. En effet, il leur semble moins coûteux et plus simple de suivre plusieurs stages de quelques jours que de s'engager à suivre une véritable formation musicale et pédagogique de deux ou trois ans, comme le proposent les Cefedem ou d'autres établissements en Suisse et ailleurs. Le problème est que ces divers stages, si intéressants qu'ils puissent être, n'ont pas toujours de progression entre eux, rendant la formation décousue. De plus, lorsqu'un enseignant rentre dans le circuit, il se sent obligé de revenir suivre les conseils et directives de ses "maîtres à penser", car ils sont sa seule réponse à ses questions pédagogiques, et qu'eux seuls peuvent rendre compréhensibles les méthodes écrites qu'ils ont édité.

Dans le colloque de Chalon sur Saône, il a été écrit que : "Les méthodes actives sont présentées comme la réponse idéale aux impasses des méthodes traditionnelles, elles occultent la réflexion pédagogique et constituent un barrage à la mise en place de démarches alternatives. Organisées, structurées au plan national, reconnues, elles représentent pour de nombreux instituteurs et professeurs très peu préparés à la pédagogie musicale, une bouée de sauvetage rassurante."

Mais cette réflexion a été faite en 1980, et aujourd'hui elle n'est plus autant justifiée, car ces méthodes ont évolué et se sont remises en question. Les enseignants ont peut-être plus de moyens d'analyse et de choix de formations et ils les utilisent parfois de façon plus personnelle.

Enfin, pour justifier de leurs réussites, les mouvements méthodologiques ont eu tendance à se replier sur eux-mêmes pour se défendre. Les protagonistes s'en réfèrent toujours à la personnalité du fondateur. J'ai d'ailleurs remarqué que les anciens élèves qui m'ont parlé de leur apprentissage au sein de ces méthodes utilisaient une argumentation vive et défensive, sans même être véritablement agressés. Et d'autre part, en face, comme dans les citations que j'ai introduites plus haut, on remarque des propos tout à fait virulents et systématiques, et parfois de la part de personnes qui ne connaissent pourtant pas toujours la réalité de ce qui s'y fait vraiment. On voit donc que le sujet prête à polémique.

II) Présentation de chaque méthode et de son fondateur.

*** GROUPE 1 (méthodes de découverte globale de la musique) :**

- La **méthode Orff** existe depuis 1930 en Allemagne. Carl Orff (1895 – 1982) est un compositeur allemand (en 1937 : Cantate "Carmina Burana").

La méthode Orff n'est pas l'œuvre exclusive d'une seule personne mais bien d'une équipe pédagogique composée de Carl Orff, Günild Keetman, Dorothee Günther, Maja Lex... Il existe un Institut Orff à Salzbourg, un autre en Belgique mené par Jos Wuytack. Il n'y a pas de livre théorique

sur la méthode, on ne peut y être formé que par un Institut spécialisé, et avec des stages. Il s'est créé "l'Association Carl Orff France", représentant ce mouvement pédagogique dans notre pays, mais celui-ci est également présent dans 33 nations sur tous les continents. Cette méthode est enseignée dans les écoles primaires, dans certaines associations et écoles de musique.

Elle se destine à faire découvrir la musique de manière globale avant de choisir tout instrument. Elle fonctionne exclusivement sur la pratique collective.

L'activité du cours se veut ludique, avec une dépense physique importante. Les enfants font du chant et utilisent aussi la voix avec toutes ses possibilités. Ils découvrent la perception rythmique par le mouvement et la danse.

On utilise un instrumentarium, spécifique à la méthode, composé de petits instruments mélodiques et de percussions : certains sont fabriqués sur place, la majorité des autres sont achetés et peuvent même venir de cultures éloignées, ce qui fait un instrumentarium assez coûteux quand on l'achète dans son intégralité.

L'écoute musicale se veut active (en jouant avant l'écoute, en associant des gestes à la musique pendant l'écoute). On travaille sur l'identification des différents paramètres des sons.

On développe une autre forme de support écrit pour la notation musicale : les "musicogrammes".

L'apprentissage se base non seulement sur l'imitation et la répétition, mais aussi sur la création et l'improvisation.

La méthode Orff s'est aussi étendue à la musicothérapie.

- La **méthode Willems** existe depuis environ 1930 en Suisse.

Edgar Willems est un pédagogue belge (1890 – 1978). Afin d'aider les pédagogues à mettre en pratique les principes de son éducation musicale il écrit toute une série de "carnets pédagogiques" et autres nombreux ouvrages. Willems est même reconnu comme un philosophe de la pédagogie musicale. Il réfléchit sur les fondements d'une éducation qui soit propre à enrichir l'être humain et à favoriser son épanouissement. Il fait le parallèle entre les éléments de l'homme et leur correspondance en musique : "la vie physiologique correspond à la vie rythmique, la vie affective correspond à la vie mélodique, la vie mentale à la vie harmonique, l'esprit à l'Art". Certaines personnes reprochent donc à sa méthode d'être plus dans l'idéologie que le pragmatisme.

Celle-ci est appliquée dans le monde entier depuis plus de 60 ans, Jacques Chapuis en étant le responsable de l'Association Internationale, fondée en 1968 et basée à Lyon.

Elle est destinée aussi à la musique élémentaire par la pratique collective. On cherche à faire découvrir le monde sonore aux jeunes enfants par une imprégnation réceptive et active. On y chante beaucoup, entre autres pour travailler l'oreille harmonique. Il y a à la fois beaucoup d'imitation et d'invention de la part des enfants, la théorisation ne vient que par la suite. En revanche, les termes et symboles musicaux sont nommés et utilisés dès le début tels quels, sans passer par d'autres procédés simplifiés. On travaille sur l'écoute et l'étude des sons, avec une grande précision pour la hauteur (intervalles, et utilisation de carillons intra-tonaux). En revanche, cela débouche uniquement sur une connaissance et une pratique du patrimoine musical tonal de l'Occident. En effet, selon Willems, on ne peut sortir du système tonal avant de l'avoir complètement assimilé, et on ne peut s'intéresser à la musique atonale ou modale qu'à partir du moment où on a suffisamment assimilé la tonalité.

- La **méthode Jaques -Dalcroze** s'est développée à partir de 1904 en Suisse.

Emile Jaques-Dalcroze était compositeur, chansonnier et pédagogue (1865 – 1950). Il créa un premier cours de "gymnastique rythmique" à Genève, puis une école près de Dresde, puis il fonda en 1915 "l'Institut Jaques-Dalcroze" à Genève. Il travaille avec des scénographes et chorégraphes. La méthode s'étend internationalement. En France, un Institut Jaques-Dalcroze fonctionne de 1914 à 1960. En 1992, une association française est créée.

La méthode fait découvrir la musique de manière générale avant l'apprentissage d'un instrument, mais elle est plutôt axée sur le travail du rythme (par la perception du corps, la rythmique dans une volonté artistique, le jeu, les exercices de réaction, coordination et dissociation...). On utilise les danses folkloriques. La pratique est entièrement collective. L'improvisation a une place importante, et c'est d'ailleurs par cette entrée là que les élèves sont initiés au piano. On y développe les aptitudes auditives, vocales, respiratoires, de lecture musicale, d'analyse, au sens de l'harmonie, à l'interprétation et à l'audition intérieure. La formation est aussi accessible aux adultes.

"Dalcroze avait la volonté de ne pas figer son enseignement et la richesse de ses possibilités. Il souhaitait que chaque enseignant ayant suivi sa formation n'applique pas à proprement parler une "méthode", tel un corpus d'exercices ou un répertoire figé, mais invente son cours en fonction de ses élèves, de leur compréhension, des individualités."

- La **méthode Kodaly** existe depuis 1923 en Hongrie.

Zoltan Kodaly est un compositeur et ethnomusicologue hongrois (1882 – 1967). Il avait une forte personnalité : "Tant qu'il vivait, sa présence exerçait toujours une influence inspiratrice. Tous ceux qui l'ont croisé gardent en souvenir un serrement de main, une critique, une phrase encourageante (...) A ceux qui demandaient un autographe, il écrivait tout à coup un court exercice de solmisation sur le papier qu'on lui tendait !"

Le départ de son travail pédagogique se situe le jour où il entend un groupe de jeunes filles chanter de manière très décevante. Il se dit que cette pauvreté musicale sera malheureusement transmise aux futurs enfants hongrois. C'est justement l'époque où il travaille avec un chef de chœur intéressant. Alors vers 1923, il se met de plus en plus à écrire pour chœur, en particulier d'enfants, et surtout des œuvres à visée pédagogique. Il publie de nombreux recueils de chants populaires hongrois. Il intervient dans la politique culturelle du pays pour donner une place beaucoup plus importante à l'apprentissage de la musique à l'école, avec entre autres le travail du chant, de la maternelle au lycée. Il crée aussi des écoles à section musicale plus poussée. Il fonde l'I.S.M.E. (International Society of Musical Education) en 1964 dont il est le président d'honneur, afin de présenter l'éducation musicale hongroise au monde entier. Il organise de nombreux stages où viennent se former des enseignants de F.M. et instituteurs, dont beaucoup d'étrangers intéressés par cette pédagogie / philosophie. Il crée en Hongrie un grand concours de solfège en 1950, et des concours de chant, d'analyse, et d'écriture.

Le nom de "méthode Kodaly" a été fixé par les étrangers, pour définir cette éducation musicale particulière à la Hongrie qui est le fruit du travail de ce compositeur.

Cette méthode vise essentiellement la démocratisation de l'oreille mélomane. Son principe de base est le chant, en utilisant le folklore du pays. Sa pratique régulière a capella et polyphonique développe la justesse et "l'ouïe polyphone". Il cherche à la fois à s'adresser aux futurs amateurs mais aussi aux vrais professionnels, car il compose beaucoup pour tous les niveaux, en recherchant à tout prix la qualité et le plaisir de la musique. Il publie de nombreux recueils de folklore, de compositions personnelles, toujours dans une volonté pédagogique. Il met aussi l'accent sur l'importance du déchiffrage et de la lecture pour les futurs professionnels.

Il développe un concept très particulier pour favoriser l'oreille relative, au lieu de l'oreille absolue : la "solmisation". (*Je reviendrai ultérieurement sur ce principe fondamental de Kodaly pour l'expliquer.*) La transposition devient automatique ; cela permet d'utiliser un registre accessible aux voix des enfants et de favoriser la perception tonale. Kodaly veut aider (pour les plus jeunes enfants) la sensation de la place des notes dans toute tonalité grâce à la mémoire corporelle : la "phonomimie" (procédé d'apprentissage où chacun des sons de la gamme est mimé par un geste de la main très précis). On s'habitue également à la perception rythmique par les danses, les mouvements, l'utilisation de percussions. On est aussi avec cette méthode dans une pratique collective par la chorale, et le cadre de la classe scolaire. La multiplicité des concerts publics permet l'émulation à la fois par les objectifs de prestation musicale qui nécessitent une exigence de travail importante, mais aussi par le plaisir du chant.

* GROUPE 2 (méthodes instrumentales) :

- La **méthode Suzuki** s'est développée vers 1950 au Japon.

Le Docteur Shinichi Suzuki, violoniste, est né en 1898 au Japon. Il s'intéresse tardivement à la musique et commence le violon par ses propres moyens, puis il étudie l'instrument en Allemagne. De retour au pays, il va construire peu à peu une pédagogie, influencée par le modèle japonais, qu'il appellera "Education du talent". Elle est mondialement reconnue depuis 1964 grâce à une présentation à Philadelphie. Une association est créée en France en 1978.

Cette méthode s'adresse à la fois aux enfants de 3-4 ans et leurs parents. Elle commence directement par l'apprentissage d'un seul instrument (peu d'instruments possibles : violon, alto, violoncelle, guitare, harpe, flûte, piano). Les parents ont un rôle important : leur présence est indispensable car ils sont guide de leur enfant et doivent apprendre l'instrument conjointement. Le principe de l'écoute et de l'imitation est très présent (enregistrement des morceaux, des cours, copie conforme de la façon du professeur pour le maniement de l'instrument et l'interprétation des morceaux). La discipline est très grande, essentiellement dans les cours individuels. Par exemple, à chaque cours, l'élève se déchausse et salue son professeur dans un rituel ordonné, pour instaurer un cadre différent du milieu habituel turbulent et permettre un meilleur contact énergétique avec le sol. Il ne joue qu'au signal "Top Joue", et doit poser les pieds exactement sur les traces dessinées sur un carton. Les cours individuels et collectifs collaborent. La mémorisation par cœur des morceaux est très importante. La lecture musicale ne vient qu'après plusieurs années de pratique. On entretient le répertoire très longtemps, pour pouvoir jouer dans les "concerts à l'unisson" avec de très nombreux autres élèves. Les concerts, auditions, concours, stages sont très nombreux. Le répertoire et son ordre sont rigidelement fixés de la même façon pour tous les élèves. Il est composé du folklore et de la musique classique. Dans les débuts instrumentaux, pour les jeunes élèves, on utilise davantage les petits coups d'archets rapides que les longues tenues. Cette méthode se veut, selon ses principes, accessible à tous sans élitisme. En revanche elle refuse l'accès aux adultes et aux enfants ayant débuté l'instrument ailleurs.

- La **méthode Létourneau – Vivaldi** existe depuis 1965 au Canada.

Claude Létourneau est un violoniste né à Québec en 1924. Il pratique d'abord la méthode Suzuki en milieu scolaire. En 1965, il élargit un peu ses essais à une cinquantaine d'élèves et d'enseignants volontaires. Puis en 1969, il crée l'école "Les Jeunes Violonistes" pour élaborer des programmes d'études et diversifier les activités de groupe. A partir de 1970, chaque été il mène des sessions musicales intensives pour enseignants et élèves. En 1973, le mouvement "Vivaldi" succède à l'école "Les Jeunes Violonistes". En 1990, Létourneau quitte le mouvement pour fonder la "Société Musicale Claude Létourneau" afin de propager avec l'exclusivité et l'entière responsabilité sa méthode. De son côté, Mme Clotilde Münch continue en France le développement du mouvement Vivaldi.

Je traiterai ces deux méthodes la plupart du temps de manière associée car leurs principes sont assez proches. Il y en a aussi beaucoup en commun avec la méthode Suzuki dont elles sont issues. Voici pourtant quelques différences...

Ici, le très jeune élève commence exclusivement par un cours collectif qui va devenir individuel par la suite. On utilise le folklore ; on chante beaucoup. Les parents ne doivent pas commencer l'apprentissage de l'instrument avant l'enfant. La discipline est moins rigoureuse. Il existe deux filières : une amateur, et une pour ceux qui se destinent au monde professionnel. L'accès est possible pour les adultes et pour les élèves venant d'autres écoles. L'évaluation aux examens se fait par une étoile à 5 branches dont les élèves connaissent les critères (attitude corporelle, tenue d'archet, mémoire, musicalité, rythme). Pour les notions solfégiques, on dirige les élèves vers des structures à pédagogie active.

- La **méthode Géza Szilvay** a été créée vers 1975 en Finlande par un hongrois violoniste et son frère (Csaba Szilvay) violoncelliste. Ils avaient émigré dans ce pays en pensant enseigner à de futurs professionnels. Ils se sont retrouvés au contraire avec des dizaines de jeunes élèves. Eux-mêmes ne parlaient à l'époque pas un mot de finnois et il leur a fallu alors développer un concept d'enseignement immédiatement accessible visuellement et auditivement et qui ne nécessite pas de longs discours d'explication. Géza Szilvay rejète le nom de "méthode" (que nous emploieront malgré tout) qui lui semble trop réducteur. Il donne des stages à Figeac où il vient chaque été former des pédagogues français.

Cette "méthode" est inspirée des méthodes Létourneau et Kodaly. Elle se base en grande partie sur les chants folkloriques spécifiques au pays où la méthode est utilisée. Les frères Szilvay ont écrit de très nombreux volumes pour les élèves ; et la méthode de débutant s'appelle "Colourstrings". Dedans, il n'y a pas de commentaires (sauf à la fin pour les parents), la place est laissée aux dessins. J'ajouterai que pour quelqu'un comme moi qui n'a pas été formé aux principes de fonctionnement de ce cahier destiné aux jeunes enfants, sa lecture m'a été incompréhensible et étonnante ! En effet, la lecture est abordée tout de suite mais d'une façon complètement enfantine et simplifiée : que des dessins symboliques, des couleurs... L'aspect ludique agréable est très présent. Cette méthode s'adresse elle-aussi à de très jeunes enfants, et n'a pas été pensée plus haut que le niveau de 2^{ème} cycle. Une grande liberté est laissée à chaque enseignant, la méthode ne dispense pas du tout d'une formation extérieure à la pédagogie, elle se veut un supplément à une façon d'enseigner déjà réfléchi.

La "solmisation" (principe de Kodaly) est mis en application en Finlande, à la fois dans le chant mais aussi l'utilisation du violon. Les élèves sont amenés à transposer très souvent leurs morceaux. Soit ils utilisent des doigtés similaires (donc en changeant de position) et de là s'habituent à démancher tout de suite d'une position à l'autre. Soit ils utilisent des doigtés différents (en gardant la même position) et apprennent donc à mettre plusieurs doigtés pour un même intervalle dont l'exigence de justesse est stricte.

Chez lui, l'élève ne joue que des morceaux utilisant une seule corde, car les cordes des petits violons se désaccordent rapidement et l'élève pourrait s'habituer à une justesse approximative. Procédé pédagogique novateur : l'élève apprend d'abord à jouer des harmoniques. En faisant cela la position de la main est moins crispée, la justesse plus facile à trouver, l'élan de l'archet obligatoire, la liberté sur le manche plus aisément acquise... Le travail de la musicalité est présent et important dès les débuts. Il n'y a pas de directive quant aux cours individuels ou collectifs, car l'organisation de l'enseignement musical en Finlande est très différente de celle pratiquée dans les écoles de musique françaises.

III) Comparaisons et Analyses de certains principes communs

N. B. : Les guillemets utilisés dans les tableaux suivants signifient que ce sont des citations des pratiquants de ces méthodes.

1 → Comparaison entre les méthodes sur l'objectif de DEMOCRATISATION.

Il est souvent écrit dans les principes de ces méthodes qu'elles se veulent "démocratiques". Mais que signifie pour elles la démocratisation de la musique et/ou de la réussite des élèves ? Quels procédés mettent-elles en place pour aller au bout de cette idée ?

| | |
|--------------|---|
| Méthode Orff | Il souhaite que la musique soit "à la portée de tout le monde". Pourtant l'Histoire nous rappelle que cette volonté de démocratie ne serait peut-être en réalité destinée qu'à une certaine partie bien déterminée de la |
|--------------|---|

| | |
|----------------------|---|
| | <p>population. En effet, Carl Orff était musicien officiel auprès d'Hitler, sous le troisième Reich, et on peut se demander si sa méthode musicale n'aurait pas été utilisée pour faire passer des idées personnelles politiques. Dans ce cas, si la méthode Orff suit les idées nazies, l'accès serait refusé à une certaine partie de la population...</p> <p>La méthode est aujourd'hui pratiquée entre autres dans les écoles primaires, donc touche un public d'enfants plus large que dans les seules écoles de musique.</p> <p>Mais l'instrumentarium nécessaire à la pratique de cette méthode est coûteux, ce qui ne permet pas à toutes les écoles de l'acquérir.</p> |
| Méthode Willems | <p>Edgar Willems a travaillé avec des handicapés moteurs et mentaux.</p> <p>La méthode apporte cette sensibilisation à la musique dans le cadre des écoles maternelles.</p> <p>"Cette éducation musicale est destinée à atteindre tous les enfants."</p> <p>"Il n'est pas dit qu'il faut être doué pour faire de la musique, mais que le don existe et qu'il faut le développer chez tous les enfants."</p> |
| Méthode J - Dalcroze | <p>Comme dans les deux méthodes précédentes, on pratique tout de suite la musique avant de la comprendre de manière théorique : tout le monde est capable de faire de la musique sans grande formation préalable.</p> <p>"La démarche dalcrozienne est au centre de nombreuses démarches artistiques (musique, danse, théâtre...) mais aussi thérapeutiques (psychomotricité, handicap)."</p> |
| Méthode Kodaly | <p>La démocratisation est l'idée principale de la philosophie de Kodaly. Celui-ci s'est battu pour qu'au niveau national hongrois, tout l'enseignement général fasse acquérir des "bases" correctes en musique, à partir de la pratique du chant ("instrument" accessible à tous). Il voulait toucher l'ensemble des enfants hongrois pour former les auditeurs et musiciens amateurs de demain.</p> <p>De plus, il a créé des écoles spécialisées (de la maternelle au lycée) qui contiennent un programme musical plus poussé (système que l'on pourrait comparer vaguement à nos "Horaires Aménagés" français).</p> |
| Méthode Suzuki | <p>Suzuki souhaitait lutter contre l'élitisme : il estimait que tous les enfants ont un potentiel. Selon lui on ne peut pas dire qu'il y aurait certains enfants doués et d'autres non.</p> <p>En revanche, les élèves ayant déjà un passé musical extérieur, ou plus âgés sont refusés.</p> |
| Méthode Létourneau | <p>Le principe énoncé est le même que chez Suzuki : lutter contre l'élitisme. Ici, contrairement à la méthode Suzuki, aucune compétence musicale n'est demandée aux parents, ce qui agrandit le public potentiel ; et les adultes et élèves extérieurs sont acceptés.</p> |
| Méthode Géza Szilvay | <p>Le système finlandais est proche de celui hongrois. La culture de la Musique est très développée au niveau des écoles et de la politique nationale. Beaucoup d'enfants sont concernés par l'apprentissage de la Musique.</p> <p>Anecdote notable : dans " l'East Helsinki Institute of Music " (Conservatoire de musique finlandais, semblable à un de nos CNR, et dont M. Géza Szilvay est le directeur), c'est l'enseignement général qui a intégré petit à petit les locaux de l'école de musique !</p> |

La volonté de démocratisation est bien présente dans toutes ces méthodes, mais elle reste en réalité toujours difficile à obtenir. Parfois même, les principes de démocratisation énoncés rentrent en totale contradiction avec l'application sur le terrain.

Pour qu'il y ait démocratisation, il faudrait que l'apprentissage de la musique soit accessible à tous... On retrouve cette idée dans la volonté de sortir des seules écoles de musique en allant sur le terrain des écoles maternelles et primaires, touchant l'ensemble de la population enfantine. Pour les méthodes Orff, Willems et Jaques-Dalcroze, le champ d'application est en effet à la fois dans les écoles de musique privées et publiques, mais aussi dans l'enseignement général, ce qui permet alors à plus d'enfants de s'éveiller à la musique. De plus, la formation requise pour les instituteurs ne nécessite pas un trop grand investissement de leur part dans ce domaine artistique : avec simplement quelques stages ils sont tous en capacité d'y initier leurs élèves. Par ailleurs, on y pratique la musique, immédiatement, sous une forme pas trop complexe et non théorisée qui permet à tous les jeunes enfants de s'impliquer dans l'action et par là de découvrir les premières sensations avec cet Art.

Mais il y a souvent des conditions financières et politiques qui rentrent en compte. Par exemple, les moyens nécessaires pour acheter du matériel freinent beaucoup d'écoles dans cette démarche d'accès démocratique à la musique.

On le voit aussi pour Kodaly qui répond à ces problèmes de manière assez efficace, car il va s'investir sur le plan national et politique pour faire changer le rapport à la culture et à la musique. Selon lui, c'est en allant chercher la jeunesse dans les écoles qu'on va toucher le plus de monde aujourd'hui et demain. C'est donc véritablement grâce à son action de grande envergure qu'il permet cette démocratisation de la musique. Il utilise d'autre part le moyen "de masse" le plus simple, le moins coûteux et le plus efficace pour développer l'intérêt des enfants pour la musique : le chant.

La musique reste par définition une activité de loisir, et son apprentissage reste surtout accessible à des classes sociales plutôt aisées : les cours et les instruments ont un coût important, l'investissement en temps est conséquent, et un soutien des parents est souvent nécessaire... Tout cela limite l'accès à une couche de population dont les conditions sont moins favorables.

Pour la méthode Suzuki par exemple, sous des apparences de démocratisation, on perçoit plus une sorte de "démocratisation interne", c'est-à-dire que les élèves qui rentrent dans le circuit répondent à des conditions idéales pour l'apprentissage, et les autres ne peuvent tout simplement pas intégrer ces écoles. Pour ceux qui y débutent, la méthode met en place au départ une façon de faire et des consignes strictes dans la discipline et dans l'investissement avec les parents, afin que tout élève de la méthode réussisse à progresser. Les parents qui sont prêts à accepter les conditions financières de cette école, misent donc dans une réussite pour laquelle ils vont donner le meilleur de leur accompagnement et soutien. Dans ce cadre, aucun élève ne peut être en échec, chacun va développer ses aptitudes, d'où une certaine démocratisation interne de la réussite. Mais cet investissement de temps et d'argent très spécialisé dans l'orientation de la musique et d'un instrument en particulier, élimine rapidement toute autre forme d'activité (artistique, sportive, ludique...). Bien qu'elle se dise démocratique, cette méthode s'avère élitiste car elle élimine la grande majorité de la population.

Pourtant, au départ de la création de toute "méthode", je pense qu'il y a une certaine volonté de démocratisation de la réussite. En effet, tous les fondateurs des méthodes observées ici sont des musiciens passionnés, et persuadés que leur mode de pédagogie a une influence efficace sur la réussite des élèves dans les aptitudes de musiciens qu'ils ressentent comme essentielles. Ces pédagogues ont envie de partager et transmettre cette passion de la musique, et ils souhaitent, en développant leur méthode sur un plan international, l'élargissement du public concerné. Ils veulent que plus d'élèves bénéficient de cette pédagogie intéressante à leurs yeux, donc ne se satisfont plus du simple résultat sur leurs seuls élèves, et veulent guider d'autres enseignants dans la même direction que la leur pour toucher au final beaucoup plus d'élèves. Cette volonté de démocratisation de la réussite serait donc selon moi une réalité commune à toute méthode, même si elle reste en fait limitée : il s'agit plus d'une volonté d'élargissement, qui en plus perd de son efficacité selon les conditions de son application (qui enseigne cette méthode, où elle est pratiquée, pour quels élèves, etc...).

2 → Comparaison entre les méthodes sur la PRATIQUE COLLECTIVE.

| | |
|----------------------|--|
| Méthode Orff | <ul style="list-style-type: none"> - " Travail en groupe, le participant étant à la fois acteur et spectateur" - " Chacun doit pouvoir évoluer à son rythme" - "Jouer avec le groupe et danser en ronde" |
| Méthode Willems | Les cours sont collectifs. |
| Méthode J - Dalcroze | "La pratique collective est aussi une expérience humaine valorisante, suscitant enthousiasme, confiance, écoute et connaissance de soi et du groupe." |
| Méthode Kodaly | Les cours à l'école générale sont toujours collectifs. Chant en chorale. |
| Méthode Suzuki | <ul style="list-style-type: none"> - Comme tous les enfants apprennent les mêmes morceaux qu'ils entretiennent longtemps, ils les jouent très souvent tous ensemble, à l'unisson, notamment en concerts démonstratifs. - Les élèves ont chaque semaine un cours individuel et un cours collectif, puis plus tard, ils n'auront que la pratique collective. - Les cours de groupe comprennent 3 à 15 élèves. - En ce qui concerne l'orchestre à cordes, on cherche à rendre autonome les grands élèves : les répétitions par pupitre sont gérées par un élève à raison de 1/2 d'heure chacun. |
| Méthode Létourneau | <ul style="list-style-type: none"> - Les premières années d'instrument ne se passent que sous la forme du cours collectif (une dizaine d'élèves). C'est vers 9-10 ans que chaque élève a en plus du cours collectif un cours individuel. - "En cours collectif, le professeur doit d'abord s'occuper de celui qui avance très vite, ce qui va permettre aux autres d'essayer de le rattraper. Ne jamais faire le nivellement par le bas." - Dans les cours collectifs : "la plupart du temps, tous les élèves font les choses en même temps." - Mme Münch de l'école Vivaldi veut se différencier de la méthode Suzuki et dit : "Moi, je veux garder l'individualisme au sein du groupe". - Il y a beaucoup de pratique de musique de chambre et d'orchestre à cordes car on veut y "former majoritairement des amateurs qui continueront de manière collective." |
| Méthode Géza Szilvay | <ul style="list-style-type: none"> - Il n'y a pas de directive pour le choix du cours individuel ou collectif, chaque enseignant fait avec son contexte. - Szilvay, pour ses élèves, aménage toujours son temps entre cours individuels et collectifs où les enfants sont beaucoup sollicités. Jamais de grands discours, toujours de l'action, beaucoup de répétition incluant des nouveautés musicales et techniques. Duos, trios, jeux de relais musicaux... Dans "l'East Helsinki Institute of Music" (sorte de C.N.R. dont Szilvay est le directeur), les élèves bénéficient chaque semaine de 2 heures de Formation Musicale par groupe de 15 et 1h pour la classe entière ; ils ont 45min de cours individuel d'instrument et 4 fois 45min de cours d'instrument en groupe de 6 enfants. Les enfants ne travaillent donc pas chez eux. - " L'orchestre mélange tous les niveaux à partir de 2 ans de pratique instrumentale (les plus jeunes ne jouant pas dans toutes les pièces). Il y a 2h de répétition par semaine : 1h de partielles par pupitre et 1h d'orchestre où tous les professeurs des partielles sont présents et actifs dans les conseils à leur pupitre. Le niveau obtenu est très élevé. " En effet, on suppose qu'avec un investissement aussi important dans le travail, le résultat doit être plus musical et abouti que dans les orchestres de la plupart de nos écoles de musique françaises. |

La pratique collective est présente dans cette comparaison selon plusieurs aspects : le cours collectif d'initiation à la musique, le cours d'instruments à plusieurs, le chant en chorale, la pratique de l'orchestre et de la musique de chambre. Notons déjà que ces différentes formes ne présentent pas les mêmes conditions de travail ni les mêmes intérêts.

Par exemple, pour la pratique de l'orchestre au cours de la scolarité musicale, cela permet certains apprentissages spécifiques à cette réalité exercée en professionnel ou en amateur : l'élève va acquérir des réflexes pour déchiffrer rapidement du répertoire, pour regarder le chef en même temps que sa partition, pour être dans le même sens d'archet que tous les autres (dans le cas des cordes en tutti), pour appliquer immédiatement les conseils du chef de pupitre et du chef d'orchestre, pour être capable d'adopter l'interprétation choisie par autrui, pour adapter sa justesse en fonction de l'harmonie formée par l'ensemble, etc... Ces apprentissages ne sont pas réalisables dans le cadre d'un cours individuel ou en petit groupe, ils sont bien rattachés au mode de fonctionnement d'un orchestre, et c'est pourquoi Szilvay estime important d'y accorder beaucoup de temps car en Finlande il y a beaucoup d'orchestres et il faut répondre à cette réalité culturelle de ce pays. Chez Suzuki, il y a en plus la volonté d'utiliser les répétitions par pupitre pour développer une autre compétence que peut favoriser la pratique collective : l'autogestion du groupe par les élèves eux-mêmes. En effet, selon le dispositif du cours prévu, on peut susciter un travail autonome, un niveau d'interaction se situant plus entre les élèves, qu'entre élèves et professeur.

Par ailleurs, notons que l'orchestre, tout autant que la musique de chambre ou la chorale, possèdent des répertoires spécifiques qu'il est intéressant de faire découvrir aux élèves.

Pour les cours d'initiation générale à la musique (Orff, Willems, Jaques-Dalcroze), les objectifs d'apprentissages et les intérêts du cours collectif ne seront pas les mêmes que ceux cités plus haut. On peut comparer ces méthodes actives au cours collectif de Formation Musicale, où aucun instrument n'est étudié spécifiquement.

Le cours collectif répond alors déjà à des raisons économiques : il est moins coûteux de proposer un seul cours pour tout un groupe d'élèves.

D'autre part, il y a les intérêts pédagogiques et musicaux de cette pratique. Par exemple, le travail que ces méthodes réalisent en cours est indéniablement collectif : monter un morceau, une chorégraphie, une improvisation ou un projet, tous ensemble. Cela permet aussi d'utiliser pédagogiquement l'interaction entre les élèves. La tâche collective laisse la place individualisée au sein du groupe et engendre à la fois des objectifs d'apprentissage individuels et communs. On le voit par exemple dans les chorales polyphoniques que promeut Kodaly : le projet est collectif, mais l'individu y participe avec un rôle individuel utile à la cohésion de l'ensemble. Mais ce n'est pas le cas dans les rassemblements massifs d'élèves jouant à l'unisson (pratique dans la méthode Suzuki) car ils se basent ici sur des projets individuels tout en se présentant sous une forme collective qui fait de l'effet. Là, l'individualité perd sa place car l'enfant n'entend plus son propre jeu dans la masse, et son professeur non plus. Contrairement à cet exemple, les cours collectifs présents dans les méthodes générales d'initiation à la musique permettent la construction d'un projet commun à partir d'individualités différentes. Cela répond à une utilité pédagogique.

Enfin, il y a les intérêts sociaux à cette pratique : à un âge très jeune, les enfants sont relativement moins intimidés en collectivité, sauf si la présence maternelle reste. Le groupe permet de susciter des conflits socio-cognitifs, d'exiger l'écoute, l'acceptation des différences, la négociation, l'entraide...

Dans les cours d'instruments comprenant jusqu'à une dizaine d'élèves du même niveau (comme avec Suzuki, Létourneau - Vivaldi et Szilvay), les intérêts pour les élèves sont : profiter des conseils de l'enseignant donnés à chacun d'entre eux, avoir un certain recul sur leur propre jeu avec leurs défauts et qualités, l'émulation créée par le groupe de copains, la présence plus longue en cours d'instrument. Il est dit aussi que le contenu de ce qui y est abordé en cours est plus festif, sportif, convivial, familial et ludique, ce qui permet d'équilibrer avec le cours individuel.

La pratique collective a une certaine connotation d'amateurisme, en opposition avec "l'exigence et le niveau" du professionnalisme que le cours individuel favoriserait... C'est aussi un peu dans cette optique que les méthodes comparées ici se sont engagées. Elles reprochent aux écoles de musique de former les élèves selon un but plus professionnel, même si celui-ci ne répond pas entièrement à la réalité des élèves présents. Il existe certaines pratiques collectives qui sont en dehors de l'institution reconnue (comme les fanfares, chorales, petits groupes d'amateurs, groupes de musique traditionnelle pour animer les fêtes, etc...), mais qui sont pourtant formatrices : le savoir s'y transmet à travers la pratique immédiate de la musique, dans le cadre d'un groupe dont les niveaux différents sont mêlés et dans lequel le principe du tutorat entre participants permet l'acquisition d'apprentissages musicaux et instrumentaux.

Les méthodes souhaitent intégrer à la formation qu'elles proposent plus de moments en collectivité, sachant que leurs élèves ne seront pas forcément des professionnels, et que, ne privilégier que les cours individuels enlève certains apprentissages utiles à la fois aux pratiques professionnelles et en amateur, et au plaisir de partager de la musique à plusieurs.

Notons sur ce point la différence entre la méthode Suzuki et celles de Létourneau - Vivaldi. Ces dernières ne proposent pas de cours individuel pour les premières années d'instrument, mais au fur et à mesure que le niveau avance, et particulièrement si l'orientation professionnelle se dessine. On voit donc qu'il n'y a pas la volonté de mettre dès le début les élèves dans une direction professionnelle. C'est un parti pris qui accepte le fait qu'il y ait, à cause du travail uniquement collectif, un risque de négligences dans la surveillance individuelle de chaque élève pour sa position, sa justesse, sa technique instrumentale... D'autant plus que le violon est un instrument qui accumule beaucoup de difficultés dans ses débuts, et que cela entraîne souvent une concentration sur telle ou telle difficulté et donc la prise de "mauvaises habitudes violonistiques" sur des points laissés de côté. En choisissant de faire débiter uniquement avec des cours collectifs, on privilégie donc d'autres aspects musicaux et sociaux mais moins certains aspects techniques, ceux-ci n'étant peut-être pas plus importants finalement... De l'autre côté, chez Suzuki, le choix démontre la volonté de favoriser la performance technique des élèves, idée issue de la mentalité japonaise.

Enfin parlons un peu des problèmes et difficultés de la pratique collective.

Il y a les questions d'ordre pratique : gérer l'organisation, les horaires de cours en fonction des disponibilités de tous. Il y a aussi le nombre d'élèves constituant le groupe : par raison d'organisation pratique, et pour garder une certaine individualité, les groupes ne devraient pas avoir un nombre d'élèves trop élevé. Enfin, au sujet des différences de niveaux au sein d'un même groupe, la gestion est souvent délicate. La méthode Vivaldi préconise de niveler par le haut. C'est une manière de réaliser l'objectif premier, soit la réussite la plus rapide et la plus voyante possible, marque d'élitisme. Prendre le temps d'aider les élèves plus lents ralentit le groupe mais assure un respect de la personnalité de chaque enfant et donc une plus grande démocratisation...

3 → Comparaison entre les méthodes sur l'AGE des élèves et le CURSUS proposé.

| | |
|----------------------|---|
| Méthode Orff | Le cursus proposé concerne un éveil général à la musique, par un pratique collective. Orff fait découvrir le monde sonore grâce à des chants, des danses, des jeux instrumentaux et percussifs divers. Il n'y a pas encore de choix d'un instrument spécifique. Les enfants qui veulent ensuite continuer la pratique de la musique sont orientés dans d'autre structures. On peut commencer à l'âge de 3 / 4 ans. |
| Méthode Willems | Même remarque que pour Orff. |
| Méthode J - Dalcroze | Même remarque que pour Orff. Il y a aussi inclus dans la méthode l'initiation au piano par l'improvisation. |
| Méthode Kodaly | Les enfants chantent à l'école dès la maternelle. Kodaly estime que la formation de l'oreille relative par le chant est possible à tous dès le jeune âge et qu'elle sera utile à chaque mélomane. |

| | |
|----------------------|---|
| | <p>Les enfants qui veulent continuer un apprentissage plus poussé et qui choisissent la section à horaires aménagés apprendront d'abord la flûte à bec, puis l'instrument de leur choix, et travailleront ensuite progressivement l'oreille absolue. En revanche, s'ils ne souhaitent pas s'orienter dans la musique, le temps qui y est consacré diminue à partir du lycée.</p> |
| Méthode Suzuki | <p>Les enfants commencent très jeunes l'apprentissage de la musique vers 3 - 4 ans, et ceci directement à travers un seul instrument (même s'ils chantent aussi).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comme argument à l'âge, Suzuki revendique le parallèle avec l'apprentissage de la langue maternelle, qui se fait sans trop d'intellectualisation, mais par un environnement sonore et familial propice, et par le principe de l'imitation orale. - En raison du jeune âge, l'élève reste dans un certain "cocon" familial en cours et à la maison où il a forcément besoin d'aide. "L'équipe éducative doit émettre une chaleur humaine". L'environnement musical viendra entre autres de ses parents, à la fois guides humains et exemples auditifs (ceux-ci doivent apprendre au début à jouer de l'instrument) . Ce schéma reste de très nombreuses années en l'état. <p>Dans les écoles suivant cette méthode, on commence l'apprentissage par des cours individuels ; il s'agit en fait de cours en trio interactif : l'enseignant, le parent, et l'enfant.</p> <p>Pour ce qui est des cours collectifs, les parents y assistent avec parfois le reste de la fratrie, ce qui peut créer un environnement musical propice pour les petits frères et sœurs, potentiels futurs élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Par la suite, les élèves qui veulent poursuivre en haut niveau doivent rejoindre une autre structure : CNR. |
| Méthode Létourneau | <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves commencent aussi en général à 3-4 ans. En revanche on y accepte également les élèves venant de l'extérieur et les adultes. Dans l'école Vivaldi, les élèves qui souhaitent atteindre un haut niveau choisissent la filière professionnelle et ont des cours individuels très poussés ne nécessitant pas de passer par les CNR pour tenter les concours professionnalisant. - "Les parents sont présents sur tout le cursus". Pourtant, "dès l'instant où l'élève travaille seul chez lui, les parents n'assistent que de temps en temps au cours." |
| Méthode Géza Szilvay | <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves commencent l'instrument vers 5-6 ans. Grâce au système finlandais, ils arrivent à leur premier cours de violon avec un répertoire de plus de deux cent chansons apprises en chorale à la maternelle et qu'ils vont utiliser pour apprendre l'instrument. - Contrairement aux deux méthodes précédentes, la lecture de la musique est tout de suite abordée, sous une forme beaucoup plus évocatrice et proche des enfants : dessins et monde imagé, au lieu de la notation habituelle. Le changement est ensuite progressif pour passer à la lecture de symboles plus abstraits. Il y a donc une volonté de former des instrumentistes lecteurs dès le départ en mettant en parallèle la musique et son écriture. Le cahier destiné aux enfants ne comporte aucun commentaire écrit mais il est rempli de dessins. - La méthode écrite ne concerne que les deux premiers cycles. - Géza Szilvay laisse de la souplesse aux enseignants quant à l'application de sa méthode : il dit qu'on peut faire débiter le violon à un enfant de 10 ans, en adaptant l'esprit plutôt que la forme (trop enfantine) de la méthode. |

On se rend compte que toutes ces méthodes concernent plutôt les débuts de la musique, particulièrement pour des élèves ayant entre 3 et 6 ans.

Réfléchissons tout d'abord sur le cursus que l'on propose à des enfants de cet âge. Faut-il leur donner un premier "avant-goût" de ce qu'est la musique, en restant dans la généralité sans approfondir les apprentissages, ou faut-il tout de suite les "lancer dans la course" aux acquisitions programmées et évaluées ?

On remarque avec recul que commencer très tôt un instrument ne revient pas à arriver plus vite à un haut niveau, car l'apprentissage est en fait plus étalé, progressif. En revanche, dans les toutes premières années, le résultat des élèves est impressionnant, les parents éprouvent beaucoup de fierté, et c'est ce qui fait le succès des méthodes violonistiques ici observées qui tiennent absolument à garder ce principe du jeune âge. Les écoles Suzuki refusent d'ailleurs l'accès à des élèves venant de l'extérieur : cela empêche d'en avoir une partie qui ne rentrerait pas dans cette "course à la réussite", et évite donc conséquemment de ternir l'image de l'école.

Choisir un instrument en particulier à 3-4 ans est forcément selon moi du ressort des parents, même si le choix d'un instrument vers 6 ans n'est pas non plus toujours une volonté personnelle... Chez Suzuki, les ambitions et désirs des parents ont tendance à déteindre fortement sur ceux des enfants. En faisant commencer leur enfant plus jeune, les parents croient que celui-ci ira plus vite et plus loin. En réalité, la spécialisation instrumentale précoce est bien un gain de temps dans l'efficacité et le perfectionnisme technique immédiat, mais c'est un leurre qui s'efface dans le temps. Faire débiter tôt l'instrument donne l'impression aux parents d'une prédisposition particulière de leur enfant (mythe de l'enfant prodige), et leur laisse croire que les étonnants résultats immédiats de leur enfant justifient bien les moyens qu'ils ont investis. Quelqu'un faisait d'ailleurs cette remarque assez juste : "Il y a plus de parents croyant que leur enfant est surdoué que d'enfants réellement surdoués". Mais quand est-il de l'épanouissement musical de l'enfant à long terme ? Orienter précocement dans une seule voie, qui ne correspond pas obligatoirement à la personnalité, peut fermer d'autres portes intéressantes et condamner un développement général équilibré. De plus, l'enfant va s'habituer à une pratique où il ne décide pas, où il n'est pas autonome, et dans laquelle reste très longtemps la présence obligée des parents.

A mon avis, il semble plus naturel de ce fait de passer au départ par un éveil musical général, comme le proposent les premières méthodes, pour que l'enfant fasse lui-même son choix d'instrument plus tardivement et avec une motivation plus personnelle. Il vaut mieux lui laisser le temps de l'apprentissage ludique varié correspondant au développement psychique de son âge.

Sachant que les cursus proposés sont généralement pour un niveau pas très élevé, et plus particulièrement dans le premier groupe de méthodes, les élèves sont ensuite réorientés vers d'autres structures s'ils souhaitent continuer leur apprentissage. Ces méthodes se déchargent donc un peu de l'évaluation et de l'exigence dans le niveau : celui-ci sera mieux déterminé dans l'institution suivante plus "rigoureuse", et l'élève sera évalué au cours d'un apprentissage plus théorique en suivant par exemple un cours de Formation Musicale en conservatoire. Les détracteurs des méthodes actives disent d'ailleurs à ce propos que celles-ci "font l'amalgame entre sensibilisation, éveil, et formation musicale (...) et que ce sont des formations musicales au rabais, qui visent plus à fabriquer des consommateurs éclairés d'un type de musique, que des praticiens ouverts, informés, donc critiques. (...) Elles initient mais ne permettent pas le passage à l'acte à un niveau de production.(...) Or on est musicien à partir du moment où l'on peut produire de la musique."

La transition vers d'autres structures ouvre en général vers des formes de pédagogie bien différentes, et la nouvelle institution ne fonctionne bien souvent pas de la même manière, d'où une adaptation assez délicate, en particulier quand la méthode de départ avait pris une direction assez fermée et stricte. Si on note qu'en plus ces élèves se sont habitués à certaines façons de faire très jeunes, le changement est plus difficile. En effet, particulièrement à cette période de la vie, les ressentis, les apprentissages privilégiés et la façon de travailler vont s'ancrer petit à petit dans la personnalité de ces élèves musiciens, d'où l'importance des choix pédagogiques des enseignants face à cette classe d'âge, même si l'évolution des élèves est heureusement encore possible après...

Pour les écoles de violon (Suzuki, Létourneau, Vivaldi, Szilvay), il est souvent préférable d'intégrer ensuite un CNR car le nombre d'élèves d'un niveau avancé y est beaucoup plus important et permet entre autres le jeu en vrai orchestre symphonique. Ils y trouveront aussi des enseignants ayant un haut niveau instrumental, et pourront faire valider leurs acquis par des examens reconnus. Malheureusement, l'adaptation dont nous avons parlé plus haut est souvent difficile car ils y rentrent tard, après avoir été trop longtemps imprégnés par un système qui a, outre ses qualités, certaines lacunes dont ces élèves ont alors vraiment du mal à se défaire.

4 → Comparaison entre les méthodes sur les manières de faire aborder la musique à des élèves NON-LECTEURS.

| | |
|----------------------|---|
| Méthode Orff | <ul style="list-style-type: none"> - Ecoute et identification de paysages sonores : particularité de timbres, de hauteurs, de volume... - Pour visualiser et mémoriser de la musique : ils utilisent des "Musicogrammes" (représentation graphique d'une pièce musicale) - Sentir l'élan musical et la rythmique par le mouvement et la danse. - Utilisation de l'imitation et de la répétition. |
| Méthode Willems | <ul style="list-style-type: none"> - "De même que la lecture et l'écriture n'apprennent pas à l'enfant à parler, son éducation musicale ne commence pas par la clé de sol, mais par l'imprégnation réceptive et active du monde sonore. Ils vivent tout de suite les phénomènes musicaux par l'invention et l'imitation ; la théorisation ne vient que par la suite." - Faire écouter les sons de manière beaucoup plus subtile que ce que transcrit d'habitude l'écriture musicale classique : "l'espace intra tonal" est travaillé grâce à des carillons qui décomposent les tons en plusieurs divisions. Mais cette écoute ne sert plus dans la pratique car, à côté, les chants qu'ils utilisent sont diatoniques. - La méthode exclut tout procédé extra-musical, soit comme base, soit comme point de départ (couleurs, dessins, phonomimie, histoires, jeux...) - On emploie dès le début un vocabulaire de termes musicaux, sans théorie, mais comme simple dénomination des éléments concrets essentiels : son, intervalle, accord, mélodie, tempo, noms de note, etc... |
| Méthode J - Dalcroze | <ul style="list-style-type: none"> - Découverte progressive de la lecture et de la notation musicale. - "Dans la pédagogie dalcrozienne, la compréhension corporelle précède et accompagne la compréhension intellectuelle, et peut même devenir prépondérante." |
| Méthode Kodaly | <ul style="list-style-type: none"> - L'apprentissage des chants se fait d'oreille. La mémorisation des intervalles est travaillée avec l'aide de la "phonomimie" (exercice qui consiste à mimer par un geste de la main le nom d'une note, ou plutôt la place de la note dans une gamme majeure ou mineure selon le principe de la solmisation). Cela permet d'intégrer plus corporellement ces intervalles. - Plus tard et progressivement, les enfants apprennent à lire et écrire les rythmes qu'ils ont appris d'oreille (ex : le "ti-ti" qui symbolise deux croches va être mis en forme par les enfants avec de petites allumettes). Pour la majorité des élèves, qui ne souhaitent pas devenir professionnels, les notes sont écrites avec simplement la consonne (d r m f s l t d') et sans aucune portée. |
| Méthode Suzuki | <ul style="list-style-type: none"> - "L'apprentissage du violon peut se faire comme celui de la langue maternelle : les jeunes enfants apprennent la langue sans commencer par l'écriture et la lecture, mais en la parlant. De même la musique s'apprendrait naturellement en étant environnés de manière propice par des sons musicaux." |

| | |
|----------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage d'oreille (sans partition) pendant les premières années. - Les cours sont souvent enregistrés par les parents. - Les plus jeunes enfants ont l'obligation d'écouter régulièrement pendant la semaine la K7 qui contient l'enregistrement des morceaux de la méthode, et de jouer systématiquement avec. - Imitation du professeur et de l'enregistrement très importante (pour la justesse, l'interprétation, le choix des coups d'archet et doigtés, etc...) |
| Méthode Létourneau | <ul style="list-style-type: none"> - Au début, aucune lecture : tout est appris d'oreille ; la lecture ne vient que vers 7-8 ans. - En cours collectif : on se déplace et on tape dans les mains sur la musique pour une approche plus sensorielle ; l'imitation instrumentale est très présente... - Les élèves ont la possibilité d'écouter dans le "bureau de concert" appelé "l'oreille en fête" de la musique avec d'autres instruments que les cordes. - Comme avec la méthode Suzuki, la rigueur de l'imitation comprend l'interprétation avec ses différentes composantes. |
| Méthode Géza Szilvay | <ul style="list-style-type: none"> - Malgré que les enfants aient tout juste l'âge de lire, ils ont tout de suite un support écrit visuel. Celui-ci correspond à leur niveau, c'est à dire uniquement des dessins (animaux, personnages, paysages, fleurs, locomotives, couleurs, etc...). Chaque dessin est le symbole qui rend concret une idée solfégique et qui en même temps se rapproche graphiquement de la notation musicale conventionnelle. Celle-ci apparaît d'ailleurs assez rapidement dans les recueils, mais toujours après un dessin enfantin. - En ce qui concerne les cordes, elles sont représentées sur la méthode par des couleurs déterminées : jaune pour la corde de mi, bleue pour le la, rouge pour le ré, et verte pour le sol. - Pour la lecture des notes de musique sur la portée, Szilvay ne propose une portée à cinq lignes que progressivement et à partir du milieu du deuxième volume. Au début, il n'y a qu'une seule ligne autour de laquelle les notes (et donc les doigts) se placent, avec des lignes supplémentaires quand on utilise les 3^{ème} et 4^{ème} doigts. L'enfant mémorise plus la relation de hauteurs entre les sons, et la relation entre les doigts, qu'un nom de note précis ; cela aide la pratique de la transposition, la pratique des diverses positions du violon (=place de la main sur le manche) et la lecture avec toutes les clés (on n'y est pas encore !!). - Il souhaite ensuite travailler la lecture en avance et le déchiffrage, comme Kodaly. Par exemple, le professeur fait des jeux à partir de fiches cartonnées : l'élève doit lire en avance le rythme noté pendant qu'il joue le rythme précédent. |

Ces méthodes prouvent leur volonté de développer le sensoriel avant l'intellectuel, car cela correspond plus au mode de fonctionnement des jeunes enfants. *François Delalande* dit : "Avant d'être exclusivement mentale, la réception de la musique est d'abord corporelle".

Tout apprentissage du jeune enfant est imitation de ses modèles influents adultes ; il s'identifie à eux par mimétisme. Donc en ce qui concerne les débuts de la musique, qui est le cas dans ces méthodes, l'imitation a une place importante.

Chez Suzuki, le modèle choisi pour instruire est même l'adulte référent par excellence pour l'enfant, c'est à dire le père ou la mère qui doit donc d'abord apprendre pour ensuite pouvoir guider.

Quand l'enfant ne peut pas utiliser le soutien de la notation musicale, il doit développer sa concentration et la précision de son observation et de son écoute, ce qui l'aidera dans d'autres

domaines. Donc il est intéressant qu'il soit capable d'imiter avec précision un modèle, mais il y a danger à n'en suivre qu'un seul pendant longtemps parce qu'il n'aura plus de recul pour voir son enfermement inconscient. En revanche, lorsqu'il a plusieurs sources sonores (professeurs, autres élèves, CD...), il pourra construire progressivement sa propre esthétique idéale de son et affiner son interprétation qui devient plus personnelle.

De plus, l'enfant qui ne lit pas la musique doit la mémoriser et pour cela répéter de nombreuses fois, ce qui l'oblige à une régularité dans la pratique de l'instrument, et lui apprend ce qu'est la rigueur du travail. Selon la méthode Suzuki, quand les élèves ont un haut niveau, on les guide vers une conscientisation de cette répétition pour qu'ils précisent et analysent plutôt que de ne faire qu'automatiser un geste. Pourtant j'ai remarqué que ces élèves qui arrivent dans un C.N.R. sont en général pas très autonomes dans l'analyse de ce qu'ils jouent.

La pratique d'oreille de la musique à un très jeune âge permet de ne pas s'enfermer plus tard dans un rapport à la musique exclusivement écrit.

Chez Szilvay, l'oralité et l'écriture sont menées de pair. En effet, il ne veut pas négliger l'écoute (justesse, sensation des intervalles, musicalité...), mais il a l'ambition de former des musiciens lecteurs, donc une notation "aménagée" apparaît tout de suite.

Simplifier une écriture et remplacer momentanément des symboles universels par d'autres symboles pourrait sembler un chemin tortueux et une perte de temps. Mais il a choisi ce moyen intermédiaire pour réduire l'abstraction des signes conventionnels, inadaptés aux capacités du jeune âge.

Supprimer des lignes sur la portée est une élémentarisation, mais en même temps elle permet de développer des capacités que l'écriture normale empêche. Au point de vue de l'oreille, c'est toujours cette idée de Kodaly qui est de sentir la relation entre les notes : les intervalles. En voyant uniquement le dessin qui met en avant la hauteur des notes autour de la ligne, l'enfant fait le lien entre ce qu'il voit, ce qu'il veut entendre et ce qu'il joue. Relié à l'aspect violonistique, il s'agit de sentir un schéma de doigts en rapport avec ces intervalles. Or, avec la lecture de la portée entière, bien souvent l'élève associe une note précise à un doigté (mémorisation énorme, vu le nombre de positions qui existent au violon) et néglige la succession des notes entre elles. Ce qui le gêne dans les changements de positions, dans les transpositions, dans l'improvisation, ou quand il doit retrouver instrumentalement une mélodie entendue. L'intérêt de ce cheminement qui vise la formation d'un musicien aux compétences plus larges m'apparaît évident.

5 → Comparaison entre les méthodes sur la pratique du CHANT.

| | |
|----------------------|--|
| Méthode Orff | <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation des mélodies simples, de chansons inventées et de chants folkloriques. - Les textes des chansons sont en lien avec l'esprit (imaginatif, animalier, etc..) des enfants, et contiennent souvent un message éducatif. - Utilisation de la voix et du langage avec toutes ses déclinaisons (cris, onomatopées...) - Les chansons étaient tous à l'origine allemandes. Pour ce qui est donc de l'internationalisation du répertoire de la méthode, les chants sont traduits dans les langues des différents pays, ce qui modifie malheureusement la correspondance entre les accents toniques propres aux langues et les accents musicaux... <p>Mais la méthode évolue et on y conseille maintenant d'inventer et d'utiliser un répertoire populaire du pays où elle est enseignée.</p> |
| Méthode Willems | "Les chansons, de caractères variés, constituent un excellent support pédagogique pour l'initiation aux éléments fondamentaux du langage musical, et plus tard à leur approfondissement." |
| Méthode J - Dalcroze | - développement des aptitudes auditives, respiratoires et vocales, et de |

| | |
|----------------------|--|
| | l'audition intérieure. |
| Méthode Kodaly | <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir la musique par l'apprentissage exclusif des chants folkloriques. - Travail en chorale. - Travail de l'ouïe et de l'oreille par le chant. - "Améliorer la justesse en chantant des polyphonies a capella : une deuxième voix n'est pas qu'un simple ornement, elle développe "l'ouïe polyphone" qui est source de réels progrès de justesse." - La "solmisation relative" utilise le principe de chanter dans toutes les tonalités un même air, en prononçant toujours les mêmes notes de la gamme majeure ou mineure, et en se basant donc sur le rapport des intervalles. (développement prioritaire de l'oreille relative sur l'oreille absolue) |
| Méthode Suzuki | Utilisation des chants populaires, comptines que l'on chante puis joue. |
| Méthode Létourneau | "Tout doit passer par le chant. Si un enfant ne sait pas chanter, il ne peut pas jouer. Il faut toujours faire chanter avant de jouer." |
| Méthode Géza Szilvay | Les enfants finlandais chantent énormément à l'école (airs folkloriques). Ils reprennent ces mêmes chants à l'instrument dans toutes les tonalités. Ils progressent en instrument en ne jouant que des pièces musicales issues du répertoire folklorique chanté (jamais d'exercice exclusivement technique). |

Je vais tout d'abord tenter d'expliquer brièvement ce qu'est le principe de "solmisation", système de prédilection de Kodaly et qui fait ses preuves chez les petits enfants hongrois et finlandais... Notons qu'il semblerait assez difficile à appliquer en France.

Les jeunes enfants n'apprennent pas au début le nom des valeurs "absolues" des notes (hauteurs de fréquences hertziennes déterminées). En France, c'est pourtant le cas : Do – Ré – Mi – Fa – Sol – La – Si – Do . Justement, ce qui rend difficile l'application dans notre pays vient du fait que chez eux la notation de ces valeurs absolues prend une autre forme : la forme primitive anglo-saxonne C – D – E – F – G – A – B – C , qui évite les confusions avec le système de la solmisation.

Donc au lieu d'apprendre ces noms de notes, ils apprennent la perception "relative" des notes entre elles par un codage ressemblant de très près à l'appellation de nos valeurs absolues françaises. Ils nomment en effet toute gamme majeure, pouvant être transposée dans n'importe quelle tonalité absolue : Do, – Ré – Mi – Fa – So – La – Ti – Do' ; ils en écrivent d'ailleurs simplement la consonne sans avoir besoin d'une portée sur leurs cahiers : d, - r - m - f - s - l - t - d' . En ce qui concerne les tonalités mineures, elles seront toutes représentées par le codage La, – Ti – Do – Ré – Mi – Fa – So – La' .

Les enfants prennent l'habitude immédiatement de former l'oreille relative, que Kodaly trouve plus accessible et utile à tout mélomane, en chantant leurs airs folkloriques dans n'importe quelles tonalités et avec ce codage. Ils ont une meilleure sensation de ce qu'est la tonique d'un morceau (soit Do en majeur et La en mineur), et des intervalles qui constituent sa gamme. Le processus est en plus amélioré par la gestuelle symbolique par la main de ces intervalles : le principe de la "phonomimie" (à chaque signe de la main correspond un intervalle de la gamme en rapport avec la tonalité ; par exemple ils apprennent à ressentir corporellement l'effet d'une sensible vers la tonique avec une main orientée vers le haut).

On voit à la fois chez Kodaly mais aussi dans toutes les autres méthodes l'importance accordée au chant. Il est vrai que cette pratique est très intéressante pour différentes raisons et dans toutes sortes de pédagogies musicales. En effet, la voix est un instrument à la portée de tout le monde. Dans le cadre de ces méthodes destinées aux jeunes enfants, les paroles des chansons apportent un attrait supplémentaire à la musique et en aident la mémorisation. Le chant s'adapte bien aussi au travail de groupe.

Il implique d'autre part ouverture corporelle et gestion de la respiration, utiles à l'apprentissage de tout instrument et procure généralement une certaine sensation de détente physique et de plaisir. Il permet également la formation de l'oreille, de l'écoute intérieure et l'amélioration de la justesse.

Dans l'apprentissage d'un instrument, et particulièrement à cordes, l'oreille est indispensable car elle guide la précision du doigt qui déterminera la hauteur de chaque note. Utiliser le chant en cours permet alors par exemple à l'enseignant de vérifier ce qu'entend l'enfant dans sa tête, de voir s'il est capable de mémoriser intérieurement une note, s'il sait chanter un intervalle donné, s'il arrive à faire le lien entre ce qu'il veut entendre et ce qu'il produit sur l'instrument... Notons aussi au sujet de la justesse l'importance qu'accorde Kodaly non seulement au chant mais au chant à plusieurs voix pour développer ce qu'il nomme l'ouïe polyphone. En cours d'instrument on peut aussi suivre ce principe en habituant les élèves à intégrer leur partie individuelle au milieu d'une polyphonie, ou sur une harmonie, plutôt que de chercher à améliorer la justesse uniquement par la comparaison avec un modèle jouant la même voix.

En plus de son intérêt pour la précision de la justesse, le chant développe de nombreuses capacités utiles à tout musicien. Quand on sait par exemple que l'expression "jouer d'un instrument" se traduit dans la langue roumaine par "chanter d'un instrument", on voit bien le parallèle qu'il y a entre l'expression vocale et ce qui sort de notre instrument. Chanter permet parfois pour certains élèves de mieux cibler l'intensité et la personnalité musicale qu'ils aimeraient choisir instrumentalement, mais qu'ils n'arrivent pas à réaliser à cause des difficultés techniques. Le chant peut être aussi abordé en cours pour travailler la respiration, l'investissement corporel, pour ôter des crispations, pour apprendre à "théâtraliser un discours musical"...

6 → Comparaison entre les méthodes sur l'utilisation du REPERTOIRE FOLKLORIQUE.

| | |
|----------------------|---|
| Méthode Orff | <ul style="list-style-type: none"> - " Le contexte culturel est très important dans le développement des individus ; il est primordial d'en tenir compte et d'exploiter les ressources authentiques du pays. Il est nécessaire d'utiliser le folklore car il appartient au monde verbal et culturel. " - "Orff s'ouvre à d'autres cultures (africaines, asiatiques, sud-américaines), mais aussi beaucoup au moyen-âge et à la renaissance". - En réalité, les morceaux sont essentiellement du compositeur, mais celui-ci s'inspire de ces différents folklores. - Les mélodies abordent de manière progressive différents intervalles et échelles de sons : intervalle du coucou (tierce), puis gamme tritonique, puis tétratonique, puis avec 5 notes, 6, 7, puis les modes anciens. Il y a très peu de chromatisme et pas d'atonalité : les mélodies issues du folklore sont essentiellement diatoniques (majeures ou mineures), elles sont simples (plus souvent pentatoniques), ne comportent pas plus de deux altérations à la clé et dans un registre adapté aux enfants. - L'harmonie est abordée dans cette méthode sous des formes simples qu'emploie le folklore : le bourdon (simple ou flottant), l'ostinato fixe ou mobile, les voix parallèles, la diaphonie, les accords de toniques et dominantes. - La forme des morceaux suit aussi les principes folkloriques : forme Rondo et suites de danses. |
| Méthode Willems | <i>(Je n'ai rien trouvé à ce sujet.)</i> |
| Méthode J - Dalcroze | Il utilise les danses folkloriques. |
| Méthode Kodaly | Ce compositeur et ethnomusicologue était déjà (avant son travail pédagogique) très tourné vers cette "richesse" de son peuple. Il a participé, avec Bartok et d'autres, au collectage des mélodies dans les |

| | |
|----------------------|--|
| | <p>villages. Il a aussi fortement inspiré sa propre musique par ces thèmes folkloriques. Il s'agit du folklore de tout le peuple hongrois, avec ses diverses minorités ethniques dispersées dans plusieurs pays (comme les Tchouvaches et Tchérémisses).</p> <p>Toutes ces mélodies folkloriques et les compositions de Kodaly ont été soigneusement classées, ordonnées pédagogiquement, éditées, et transmises par le biais des instituteurs des écoles à toute la population enfantine de la Hongrie.</p> <p>Kodaly a déterminé une progression assez stricte dans l'apprentissage des intervalles, influençant donc l'ordre des chants folkloriques. Il prend le plus souvent des chants utilisant la gamme pentatonique, plus simple, et adapte systématiquement la tonalité par la transposition, pour rentrer dans le registre spécifique aux jeunes enfants...</p> |
| Méthode Suzuki | On utilise entre autres le répertoire de chants populaires dans les débuts, le thème le plus connu de la méthode étant "Ah vous dirais-je, Maman". |
| Méthode Létourneau | Le répertoire se constitue du folklore et de la musique classique. Claude Létourneau a réalisé d'ailleurs avec Marc Bélanger, un musicien de sa famille, de beaux arrangements de chansons folkloriques pour musique de chambre. |
| Méthode Géza Szilvay | Pour cette méthode, le folklore est très utilisé. Le fondateur propose d'apprendre davantage les mélodies qui constituent les racines propres à chaque pays où cette méthode est utilisée. Chaque pédagogue doit donc faire ses propres recherches et choisir ses thèmes. Mais notons qu'en Finlande, les enfants apprennent aussi des thèmes issus des folklores de pays étrangers. |

Cet intérêt pour le folklore est à resituer dans le contexte de l'époque : en effet, à la création de ces méthodes et depuis le 19^{ème} siècle, l'organisation économique a évolué, l'ère industrielle et le monde urbain se développant aux dépens d'un monde rural qui s'effrite. De plus, au 20^{ème} siècle, à la suite de la 1^{ère} guerre mondiale, la déstabilisation politique et la grave crise économique font que la culture n'est plus une priorité. Ces bouleversements ont une conséquence : l'oubli de la culture orale rurale. Et par ailleurs, le nationalisme, repli sur soi protecteur, se développe.

Des musiciens prennent conscience de cette perte culturelle et souhaitent noter, quand il en est encore temps, le répertoire folklorique et tout le patrimoine pour pouvoir le conserver et l'exploiter. Ils cherchent à le rendre au peuple et à le transmettre aux jeunes générations.

Il est vrai que le patrimoine culturel et nos racines sont toujours à entretenir, sous peine de perdre une certaine richesse, mais notons aussi que l'exploitation du répertoire folklorique a en plus des intérêts sur le plan pédagogique. Une des raisons est la simplicité (relative) des thèmes, qui permet de rentrer dans la musique immédiatement. En effet, dans ce répertoire, mais comme dans d'autres répertoires, on peut trouver des mélodies assez courtes, avec une forme simple comme Refrain-Couplet, tournant autour d'une tonalité ou un mode bien établis, et avec un ambitus pas trop grand... De plus, à chaque mélodie correspondent des paroles, une histoire, une culture, une morale qui sont intéressants à transmettre et rendent l'apprentissage attractif aux enfants.

Mais il ne faudrait pas non plus caricaturer à l'extrême : il existe des subtilités dans le folklore, avec parfois des thèmes plus complexes, mais aussi une interprétation particulière qui n'est pas si simple à acquérir, et qu'en général les méthodes ne prennent pas du tout en compte. Souvent, on y a transformé le folklore en l'harmonisant ou l'interprétant de manière classique, pour n'en garder que certains aspects intéressants qui répondent aux besoins pédagogiques. On ne peut pas alors vraiment dire que l'on utilise le folklore, mais plutôt un folklore "détourné".

Certaines personnes reprochent aussi aux méthodes d'appauvrir la palette de répertoire présentée aux enfants, car le folklore est essentiellement basé sur les échelles tonales diatoniques, et n'ouvrent pas assez sur la réalité de la diversité musicale universelle, entre autres pour les nombreux modes et

l'atonalité. Il est vrai que l'on ne peut pas tout aborder en même temps et que la tonalité est un système important à acquérir dans le jeune âge, vu la fréquence de son utilisation dans la musique que l'on aborde souvent en France, mais elle ne doit pas se fermer à d'autres ouvertures ultérieures.

Il faudrait donc utiliser de manière non exclusive cette richesse folklorique, pour la transmission indispensable de notre culture, pour la simplicité et les intérêts de ce type de mélodies, en cherchant aussi à y adjoindre un répertoire plus large, également adapté au niveau des élèves, comprenant même ce qui fait la culture médiatique de nos jours, ou des cultures plus éloignées, pour éveiller une certaine ouverture musicale et d'esprit, car il y a impasse lorsque l'enseignant part dans une seule direction fermée.

7 → Comparaison entre les méthodes au sujet des formes d'apprentissage ACTIVES (jeux, danse, activité physique...)

Iannis Xenakis disait : "La meilleure manière d'analyser la musique, c'est de la faire."

| | |
|----------------------|--|
| Méthode Orff | <ul style="list-style-type: none"> - Volonté d'aider le développement corporel : "découvrir et étendre son potentiel musical, mais aussi gestuel et langagier". - "La Musique est à vivre". - Danse, chants, utilisation de percussions et de la voix. - Apprentissage de la perception rythmique par le mouvement : danses et rondes, comptines, jeux musicaux et rythmiques, dictées actives, développement de l'agilité pour les percussions corporelles (production de sons de différentes hauteurs : claquements de doigts, mains, genoux, pieds)... |
| Méthode Willems | <ul style="list-style-type: none"> - "L'éducation musicale débute par l'imprégnation réceptive et active du monde sonore. Les enfants commencent par vivre les phénomènes musicaux." - Les mouvements corporels sont des balancements, le sautillé, le galop, la course, la marche, les sauts, les mouvements tournant, etc... - "L'éducation rythmique par le mouvement corporelle est une source de grande joie pour les enfants." |
| Méthode J - Dalcroze | <ul style="list-style-type: none"> - On y découvre la rythmique, en faisant la relation entre les mouvements naturels du corps et la rythmique artistique de la musique. - On y pratique les danses folkloriques. - "En donnant liberté et souplesse au corps, la rythmique semble rendre aussi l'esprit plus souple, l'oreille plus aiguë, et permettre une approche plus libre et plus optimiste de la musique." (<i>citation de Edgar Varèse, placée sur leur site Internet</i>) - Les notions rythmiques (mesure, carrure, pulsation, rapport des durées...) comme les notions harmoniques et mélodiques (gammes, tonalités, intervalles, accords...) sont vécues à travers le mouvement, le jeu, l'improvisation, les exercices de réaction, coordination ou dissociation." |
| Méthode Kodaly | <ul style="list-style-type: none"> - L'apprentissage est ludique par le plaisir de chanter et d'aborder les notions théoriques en jouant d'abord la musique qui les utilise. - Les enfants marchent et dansent sur la musique, tapent des rythmes en ostinato. - Les exercices sont présentés sous forme de jeux (mimer, deviner, participer activement, avoir un rôle individuel dans le groupe...) |
| Méthode Suzuki | <ul style="list-style-type: none"> - L'enfant joue, imite et répète beaucoup pendant ses cours individuels. - Les cours collectifs sont très dynamiques : jeux sur la tenue du violon (prouesses gymnastiques), chants, morceaux en commun, danses, tempi |

| | |
|----------------------|--|
| | rapides, coups d'archets petits et vifs au début... |
| Méthode Létourneau | Mêmes éléments que pour la méthode Suzuki. |
| Méthode Géza Szilvay | - L'aspect ludique se révèle par l'aspect de l'ouvrage très imagé et rempli de dessins (symboliques). - La pratique courante du chant et le jeu de l'instrument sont toujours associés à un répertoire véritablement musical. |

Plusieurs de ces méthodes portent le nom reconnu de "méthodes actives". Cela montre une orientation particulière dans leur enseignement. Il est dit que : "Ces méthodes d'enseignement avaient en commun un désir de "respecter la vie", et notamment sous la forme dynamique qu'elle prend chez les enfants, en opposition à l'enseignement abstrait du solfège et à l'enseignement purement technique de l'instrument."

On voit ici que le terme "activité de l'élève" n'a pas la même signification que celle que l'on retrouve dans les théories pédagogiques, car chez ces dernières l'activité représente l'investissement d'un élève dans son apprentissage, lorsqu'il y prend vraiment part au lieu de le subir... Cette notion est mise de côté par les méthodes. Pour elles, l'activité, c'est le rythme corporel soutenu, l'énergie que dégagent indéniablement tous les enfants et dont il est d'ailleurs important de tenir compte, car à un âge très jeune il est difficile de demander à un enfant de ne pas bouger pendant longtemps : ce n'est pas du tout son mode de fonctionnement naturel.

Pour utiliser en cours une activité physique soutenue, les professeurs doivent être formés car cela leur demande personnellement aussi beaucoup d'énergie et ils doivent savoir maîtriser celles de leurs élèves pour qu'il n'y ait pas de débordements et que tout concoure à la réalisation d'apprentissages. Souvent ils alternent les séquences plus ou moins vives. C'est justement parce que l'enfant est sans arrêt occupé à faire quelque chose qu'il ne décroche pas par ennui ou indiscipline. L'investissement physique, qui peut d'ailleurs prendre différentes formes variées, permet de canaliser les énergies des enfants et d'améliorer leur concentration.

Les méthodes de violon ont choisi par exemple de commencer par des petits coups d'archet et tempi rapides attrayants, à la différence de la plupart des écoles classiques où l'on apprend d'abord la régularité et l'homogénéité de longs et lents coups d'archet qui briment les élans des enfants.

Il y a aussi dans l'activité des élèves la notion d'imitation : copier un geste en le faisant directement, sans l'analyser préalablement. Dans toutes ces méthodes qui s'adressent à un public très jeune, on commence en effet par jouer la musique par imitation, la théorisation ne venant qu'après. L'apprentissage et la mémorisation se font par imprégnation corporelle globale, plus qu'intellectuellement. Le problème de certaines méthodes peut venir de l'application excessive de cette pratique : lorsque la théorisation viendrait trop tardivement ou pas du tout. Or avec l'âge, la compréhension et l'analyse de notions abstraites deviennent de plus en plus assimilables et sont nécessaires. Une enseignante en C.N.R ayant suivi la formation Suzuki dit que les élèves en sortent souvent trop tard pour rentrer dans le système public ; ils sont restés trop longtemps dans une façon de fonctionner qui a certaines négligences dont le manque de confrontation à l'analyse. Ce n'est pas le cas avec Kodaly, car dans le travail qu'il propose, les jeunes enfants découvrent et intellectualisent les notions musicales théoriques au fur et à mesure des exemples pratiqués juste avant.

Au sujet d'une forme d'activité qui est la danse, et qu'utilisent particulièrement les quatre premières méthodes, voici ce qu'en dit *Philippe Saccomano* (enseignant pratiquant les méthodes actives) :

" La danse intériorise et extériorise la musique corporellement. Elle développe par ailleurs la coordination des bras et des jambes avec la pensée.

Elle est aussi une symbolisation d'une société en miniature. A travers un cadre ludique, l'enfant expérimente le contact aux autres, la distance avec les autres, des règles à respecter, divers sentiments comme la jalousie ou l'admiration, le mélange entre garçons et filles, la patience, la communication, etc... L'exigence de la

chorégraphie est une forme de "cadre" auquel l'adulte demande de se conformer. Cela structure donc l'enfant avec des repères psychiques internes.

D'autre part, l'enfant se sert de l'activité de danse corporelle pour communiquer de façon non verbale : les gestes, le regard, l'attitude... sont autant de messages destinés à l'autre.

Le jeune enfant va peu à peu apprendre à "se latéraliser", notion indispensable à un développement harmonieux. Au début, les danses les mieux adaptées utiliseront donc des déplacements en colonnes (aller devant soi est plus simple). Puis les rondes vont l'aider à se situer de plus en plus dans l'espace.

La ronde est une danse de base ; on peut la complexifier pour développer la mémoire et d'autres notions physiques et psychiques (ex : changer de sens, tourner en sens contraire, sauter, se baisser, taper dans les mains en plus...) ."

Enfin, comme la danse, le jeu est une pratique active qu'on retrouve dans ces méthodes. Il permet de rentrer dans le monde de fonctionnement enfantin, d'apporter du plaisir, de varier les séquences des cours, de motiver pour une réussite à courte échéance et objectif atteignable ; et c'est aussi un cadre dans lequel l'erreur n'est pas pénalisante, si ce n'est sous la forme d'un simple game.

8 → Comparaison entre les méthodes sur les Activités de CREATIVITE et d'IMPROVISATION.

| | |
|----------------------|--|
| Méthode Orff | - Orff considère que : "Le maître doit mener l'élève vers l'improvisation et la création. Comme l'estiment Freud et Wallon, l'enfant a intrinsèquement un développement psychique que les époques et le contexte social peuvent faire évoluer mais pas changer fondamentalement. L'éducateur est un guide pour l'aider à se révéler." - " L'improvisation est un moment où l'élève invente avec ses nouvelles connaissances, fait des choix et joue avec le groupe. Pour cela, il s'est ré approprié des modèles qu'il manipule et varie. " |
| Méthode Willems | - "C'est une éducation musicale active qui fait appel à la réceptivité, l'imprégnation, la reproduction, mais aussi l'expression de l'être et l'inventivité." "Improvisation". - "Plus tard, pour leurs études musicales plus spécialisées, les élèves ayant suivie la formation Willems auront acquis un équilibre et une sécurité qui permettront à leur personnalité de se réaliser plus complètement et d'une façon peut-être plus originale, car leur sens de l'invention et leur imagination auront été éveillées, cultivées et canalisées dès leur plus jeune âge." |
| Méthode J - Dalcroze | - " Imagination et improvisation à tous les niveaux : développement des possibilités d'expression, d'invention et de composition, du sens de la forme, et du style. Les sources d'inspiration sont les mouvements du corps et du monde extérieur, ainsi que les œuvres des compositeurs. L'improvisation est utile à l'interprétation musicale et à la maîtrise des connaissances harmoniques et rythmiques." - "La capacité à suivre un mouvement dirigé, et celle à inventer librement son propre mouvement sont autant sollicitées." - Initiation au piano par l'improvisation. |
| Méthode Kodaly | Chez les 5-6 ans, un des enfants doit parfois jouer à la "grande personne" et faire l'appel des noms en chantant de manière improvisée. |
| Méthode Suzuki | De temps en temps, la musique contemporaine est abordée à l'orchestre ; elle se résume à "chercher des effets sonores et faire de l'improvisation". |
| Méthode Létourneau | "Dans les cours collectifs des débutants, on y fait entre autres des jeux |

| | |
|----------------------|---|
| | d'improvisation." |
| Méthode Géza Szilvay | (<i>Je n'ai rien trouvé à ce sujet</i>) |

L'utilisation de l'improvisation est présente surtout chez Orff, Willems et Jaques-Dalcroze, du point de vue rythmique et corporel surtout, mais aussi mélodique. Pourtant, cette improvisation s'avère dans la réalité pédagogique être une "fausse création" (il est dit que c'est particulièrement le cas dans la méthode Orff) : le maître dirige énormément le résultat produit en groupe ; il donne beaucoup de directives quant à ce que chacun doit jouer individuellement dans le but d'une réalisation globale correcte, agréable à écouter. Pourtant "le produit final n'est pas l'essentiel ; l'essentiel, c'est le développement de l'enfant" par les apprentissages qu'il va réaliser.

Dans les méthodes instrumentales observées, l'improvisation tient plus d'un jeu récréatif assez rare et sans grande volonté pédagogique. Cela vient peut-être du fait que ce procédé était et reste très peu utilisé dans l'apprentissage instrumental en esthétique classique et que les enseignants n'ont pas toujours été bien formés à son utilisation pédagogique.

Par ailleurs, l'improvisation sert souvent de base quasi exclusive à la découverte de la musique contemporaine, que l'on aborde de manière assez succincte. Les enseignants n'ont pas forcément, là non plus, la culture et le savoir nécessaires pour pratiquer et transmettre cette musique. Mais les méthodes ont évolué depuis leur création, et les nouveaux principes proposent justement de consacrer plus de temps aux nouvelles formes de musique, la création / improvisation restant toujours la manière principale d'aborder cette esthétique.

On remarque au final que la pratique de l'improvisation a été rajoutée volontairement par ces méthodes, car elle n'existait pas vraiment ailleurs. Mais son utilisation reste encore nuancée : d'un côté on la voit comme l'occasion d'une récréation, d'un autre elle se retrouve très dirigée et perd son côté créatif. Il faut donc se méfier des dérives possibles et l'utiliser pour ses vrais intérêts.

Par exemple, l'improvisation est une manière autre de réutiliser des notions acquises, en les adaptant à un cadre nouveau, et en se les réappropriant. Ca peut être aussi un dispositif qui sort de l'ordinaire et qui permet également de faire de nouveaux apprentissages. C'est aussi une occasion de liberté laissée à chacun pour s'exprimer et prendre confiance en soi. Et du côté du professeur, c'est un moyen de vérifier les connaissances, le degré d'autonomie, l'aisance expressive...

Enfin, outre l'utilité pédagogique, c'est un procédé musical, que l'on retrouve dans divers styles de musique, et qu'il convient de développer chez tous les élèves dès le jeune âge, car ceux-ci ne savent pas encore dans quelle(s) esthétique(s) spécifique(s) ils pourraient peut-être se spécialiser plus tard, avec l'utilisation potentielle de la pratique de l'improvisation. On voit bien que nombre de musiciens classiques qui n'ont pas abordé assez tôt cette pratique, ne serait-ce que succinctement, se sentent ensuite totalement bloqués pour la découvrir à un âge plus avancé.

9 → Comparaison du parc INSTRUMENTAL proposé aux élèves dans les écoles.

| | |
|----------------------|---|
| Méthode Orff | - Utilisation de la voix, et d'un instrumentarium spécial : petites percussions (triangles, grelots, sistres, cymbales, claves, maracas, guiro, castagnettes, bongos, caisse claire, tambourin, tams, tambour de basque, timbale...), instruments mélodiques (flûtes à bec, carillons, xylophones, métalphones)... instruments fabriqués en cours, et instruments venant de cultures lointaines. - Les lames des carillons sont amovibles. Ainsi, les enfants n'ont pas la possibilité de taper sur les mauvaises lames qui n'appartiennent pas au morceau précis joué en cours. |
| Méthode Willems | Utilisation de la voix, de carillons, de percussions. |
| Méthode J - Dalcroze | Utilisation de la voix, de percussions, du piano. |
| Méthode Kodaly | Utilisation de la voix, de la flûte à bec. |
| Méthode Suzuki | Méthode prévue pour le violon et réadaptée pour alto, violoncelle, |

| | |
|----------------------|---|
| | guitare, piano, harpe, flûte traversière. |
| Méthode Létourneau | Pas d'instruments à vent, que les cordes. |
| Méthode Géza Szilvay | Chant, violon, violoncelle, contrebasse, guitare, piano, flûte traversière. |

Pour les méthodes d'éveil général à la musique, les instruments sont choisis en fonction de la relative simplicité d'utilisation. On le voit particulièrement lorsqu'ils choisissent d'éviter l'erreur, de simplifier davantage l'instrument (enlever les lames inutiles d'un carillon) au profit d'un meilleur résultat sonore, mais en dépit d'un apprentissage supplémentaire. Or pour le même âge, dans le 2^{ème} groupe de méthodes, on voit que les enfants sont capables d'utiliser des instruments réputés difficiles.

Outre la simplicité d'utilisation, les méthodes du groupe 1 font le choix de ne pas s'engager dans une spécialisation instrumentale, mais de laisser les affinités de timbres se développer peu à peu chez les enfants au fur et à mesure de l'écoute musicale. Le coût de tous ces petits instruments mis à disposition est déjà vraiment conséquent : que serait-ce s'il fallait utiliser tous les instruments plus sophistiqués ?... Pourtant, il semblerait aussi intéressant de pouvoir les toucher car ils proposent plus de variétés de timbres, de notes, d'effets, etc...

Ces méthodes estiment par ailleurs que le rythme est un apprentissage important qui se fait en même temps que la maîtrise des gestes, c'est pourquoi ils emploient beaucoup de percussions. Les enfants découvrent donc malheureusement surtout un monde sonore bien particulier, du fait de l'instrumentarium et du répertoire composé pour ce contexte restreint (ex : Orff), et pas forcément la réalité musicale de ce qu'ils découvriront pas la suite. Je pense pour ma part que ce n'est qu'une étape et qu'elle laissera la place à d'autres formes d'apprentissage et mondes sonores ultérieurs. Mais le colloque de Chalon sur Saône est particulièrement critique sur ce sujet :

"Chaque méthode active s'est constituée un monde musical à part, dans lequel elle évolue, qui se veut représentation de l'univers musical, mais qui coupe la pédagogie de la réalité musicale. Ce monde musical à part conduit à un univers tonal, donc terriblement réducteur face à l'extrême diversité de la réalité sonore."

Pour les méthodes consacrées aux instruments (Suzuki, Létourneau – Vivaldi, Szilvay), on remarque une priorité à l'apprentissage des cordes. Quelles peuvent en être les raisons ?

Tout d'abord, on peut signaler à nouveau que tous ces mouvements pédagogiques viennent à la base de Shinichi Suzuki qui était violoniste. Celui-ci cherchait à inventer une meilleure pédagogie pour favoriser l'épanouissement de la musicalité nécessaire et la réussite technique de son instrument en particulier qui est réputé difficile.

Après, d'autres enseignants admirateurs ont essayé d'adapter ces méthodes à leur instrument. Au fur et à mesure, l'éventail instrumental s'est donc élargi mais il reste encore pauvre car certaines catégories d'instruments ne sont pas du tout intéressées par les principes pédagogiques soutenus par ces méthodes.

D'autre part, dans l'esprit d'un certain milieu social, il y a une hiérarchie dans la "valeur" des instruments. Ceux qui sont représentés dans ces écoles illustrent les choix d'une certaine classe plutôt aisée. Et ce sont des instruments très demandés.

Enfin, certains instruments à vents non représentés ici ne peuvent être pratiqués trop tôt à cause de la gestion du souffle qui nécessite une certaine maturité physique. (cor, trompette, hautbois...)

Analyse d'autres principes plus particuliers à certaines méthodes.

10 → Choix d'avoir un répertoire interprété à l'UNISSON.

Les méthodes Suzuki et Létourneau – Vivaldi font jouer beaucoup de morceaux à l'unisson. Quand on voit l'importance qu'accorde Kodaly à l'ouïe polyphone pour le travail de la justesse entre autres, on peut se demander quelle est la volonté qui sous-tend cette pratique.

C'est une facilité, surtout avec des jeunes élèves, car cela permet un travail plus simple en cours de groupe, et des concerts pour des niveaux faibles dont les morceaux sont montés rapidement ensemble. Le principe d'imitation est alors valable à la fois envers le professeur mais aussi en regardant les copains autour de soi ou les grands frères qui les ont déjà travaillés. Avec peu de moyens, le résultat impressionnant et spectaculaire satisfait tout le monde. La fierté des parents est récompensée, ce qui est nécessaire vu l'investissement qu'ils engagent dans l'apprentissage de leur enfant. Le répertoire commun de morceaux à l'unisson permet aussi aux enfants de jouer souvent entre eux. Ce "langage" commun les différencie des gens qui n'appartiennent pas au mouvement ; cela rassemble la communauté, la soude pour pouvoir indirectement tenir tête au système publique.

Mais cela restreint ce qu'ils vont entendre comme répertoire musical. Dans les écoles de musique publiques dans lesquelles j'ai fait mon apprentissage, je trouvais intéressant d'écouter dans les auditions publiques les autres élèves jouer des morceaux que je connaissais pas ; cela me donnait souvent envie ensuite d'en jouer certains. De plus, lorsqu'on enseigne, choisir des morceaux différents entre ses élèves, c'est aussi respecter les goûts de chacun d'eux, et diversifier le répertoire donc ressentir moins d'ennui. Et sur le plan de l'ouïe et de la justesse, le répertoire à l'unisson va limiter le programme travaillé par ailleurs sous la forme de morceaux polyphoniques. La conséquence est bien présente, comme l'avait fort justement remarqué Kodaly en insistant sur l'ouïe polyphone, car selon une ancienne enseignante de la méthode Suzuki : "les élèves ont des problèmes de justesse, leur oreille harmonique n'ayant pas été développée, ils manquent de stabilité dès qu'ils ne jouent plus avec le repère du modèle".

Le problème vient du fait que ces méthodes ont trouvé un dispositif assez "efficace et pratique" dans l'organisation et dans le résultat, et qu'elles se sont un peu enfermées dans cette pratique. Cela est devenu un dispositif qui a certes ses intérêts, comme nous l'avons montré plus haut, mais qu'on ne remet plus en cause et qu'on utilise de manière trop importante.

11 → Choix de PRESTATIONS PUBLIQUES FREQUENTES.

Les méthodes Suzuki et Létourneau - Vivaldi utilisent le fait de jouer fréquemment en public comme un moyen pédagogique. Nous décelons divers avantages à cette pratique pour les élèves d'une part et pour l'école d'autre part.

Pour les élèves ainsi que pour leurs parents, c'est une source de motivation à courte échéance. Cela sort de la routine des cours à l'école. Ils peuvent y voir leurs progrès et les montrer à leur entourage. Suzuki parle d'émulation d'un point de vue positif, mais elle pourrait aussi être ressentie comme négative (comparaison, concurrence). C'est une occasion de découvrir de la musique exécutée par d'autres. C'est aussi un moyen de se mettre dans des situations de pression pour tester ses capacités à réagir, à s'affirmer, pour s'habituer à dépasser ses peurs. Dans un concert, où l'on partage avec le public la musique, le plaisir, et une fierté, c'est un lien de rencontres sociales et musicales.

Du côté des instigateurs, école et professeurs, c'est un moyen de mettre l'action musicale dans un partage, ce qui est essentiel. Ce choix nécessite une organisation conséquente et des moyens financiers. Ces deux méthodes font faire beaucoup d'auditions, de concours, concerts et stages dans tout le pays. C'est une façon de fédérer toutes les écoles dispersées. Ces rassemblements réconfortent et encouragent la démarche de tous ces parents. Ceux-ci sont habitués à y entendre régulièrement le même répertoire dont ils deviennent "fans". Pour cela, il faut que les enfants aient toujours quelque chose de prêt à jouer, d'où la nécessité d'entretenir longtemps les morceaux, et de ne pas se contenter de morceaux difficiles qui font progresser techniquement mais ne seraient pas présentables. La priorité est à la musique, les enseignants basent la progression sur l'apprentissage exclusif des morceaux, ce qui donne aux enfants le goût de la musique mais néglige parfois quelques nécessaires exigences techniques.

Dans ces prestations publiques, on y compare les élèves, leurs performances ; on admire et envie la prouesse et l'âge des plus jeunes. Ceux-ci ne sont pas encore conscients de ce circuit. De toute façon

leur stress viendra plus tard. C'est une certaine manipulation. Cela peut conduire à faire de ces enfants des petites vedettes, enfants prodiges, "bêtes curieuses" parfois imbues de leur personne, ou que l'on oblige à jouer un rôle qui n'est pas le leur.

12 → Choix de développer la MEMOIRE.

Toutes ces méthodes font beaucoup travailler la mémoire. Pour les méthodes violonistiques en particulier, tous les morceaux sont appris par cœur. En effet, comme les enfants n'ont pas de support écrit car ils ne savent pas encore lire, il doivent retenir par cœur ce qu'ils ont entendu et vu. Mais c'est une obligation qu'ils ont encore même beaucoup plus tard, quand il savent très bien lire. A tout âge, les capacités de la mémoire (qui nous sert dans tous les domaines) sont à entretenir et développer, et ce style d'apprentissage est un excellent exercice. Il va s'imprimer dans le psychisme de l'enfant, qui conservera une sensibilité accrue à l'oralité pour les autres apprentissages. De plus, la pratique du "par cœur" demande une obligation de concentration dans le travail, autre faculté à exercer. Et puis, cela permet aux enfants de jouer à n'importe quelle occasion un petit morceau sans avoir à le retravailler.

Il existe deux formes de mémorisation différentes : celle de mettre en mémoire un morceau écrit, et celle d'intégrer dès le départ un morceau sans support écrit, donc uniquement auditivement, visuellement, et corporellement. J'ai remarqué personnellement que la mémorisation qui se veut exclusivement orale se conserve à très long terme : le répertoire qu'ils apprennent d'oreille pendant l'enfance dans ces méthodes est donc enregistré pour toute la vie.

13 → Volonté de repenser le type d'EVALUATION.

Chez Suzuki, Létourneau - Vivaldi, ils essaient d'amoindrir le côté sanction des évaluations. En effet, l'élève ne passe au niveau supérieur que quand il est prêt, ce qui évite la notion d'échec. Chez Vivaldi, il reçoit un diplôme avec une "étoile" à 5 branches symbolisant les critères d'évaluation qu'il connaît d'avance : attitude corporelle, tenue d'archet, mémoire, musicalité, rythme. Cette façon de faire est intéressante pour l'élève car il saura quels sont les points que le jury va observer pour préparer sa prestation. Dissocier les critères permet à l'élève ensuite de voir dans quel domaine particulier il aura plus d'efforts à fournir.

En revanche, dans ces examens, le programme est imposé : liste de morceaux par cœur dans laquelle le jury (extérieur) en choisit un. L'audition est non publique.

A l'opposé, dans les méthodes actives du groupe 1, il n'est pas question d'évaluation ; l'apprentissage se suffit à lui-même. Il n'y a pas besoin de source de motivation extérieure. Chacun développe sa personnalité au mieux pour lui-même, et non en comparaison d'autrui ou d'une échelle de progression fixée. Il n'y a pas de comptabilisation de résultat.

Mais la critique qui est faite au sujet de ces méthodes est que rien ne permet de dire où est-ce que chaque élève a commencé, où il en est, et vers quelles finalités il a avancé. Comme il n'y a pas d'aperçu de la progression effective de l'ensemble des élèves, chacun juge de l'efficacité des méthodes actives selon son vécu et son point de vue personnel.

14 → Choix de varier les apports pédagogiques en proposant PLUSIEURS PROFESSEURS.

Chez Suzuki, chaque élève a deux professeurs. Chez Vivaldi, une semaine sur deux, les grands ont un cours supplémentaire avec un autre enseignant.

Il y a une volonté de diversifier l'empreinte pédagogique ; le regard porté sur l'élève, sur sa tenue et l'interprétation musicale ne peut être que plus riche et équilibré. Dans un cursus, il est toujours intéressant d'avoir des points de vue différents, que ce soit avec des professeurs spécialistes de sa

discipline ou non. Pour l'élève, ça lui permet de relativiser la toute puissance et le savoir absolu du "maître" et de s'enrichir de la différence de leurs apports.

Ces méthodes disent avoir aussi une approche plus ouverte de l'équipe pédagogique : "Il y a des échanges constants entre profs, alors que souvent en E.N.M. le prof est seul dans son coin". Réflexion plus ou moins vraie de nos jours, mais qui montre une réaction face au système public qu'ils ont connu et la volonté de s'élargir vers plus de cohésion et de travail en équipe.

Ces écoles organisent une fois par an des stages de réflexion pédagogique (non obligatoires) et font partie de mouvements internationaux comme l'I.S.M.E. (International Society of Music Education, créé en 1964 par Kodaly) ou l'E.S.T.A. (European String Teachers Association).

IV) Mise en relation avec notre système d'éducation musical français public.

Pour pouvoir comparer, nous allons faire un bref constat de ce qui se passe dans ce système public, même si celui-ci est parfois difficile à définir, vu que les orientations des différentes écoles ont une certaine part de liberté et n'ont par conséquent pas toujours les mêmes modes de fonctionnement ni les mêmes optiques pédagogiques. Je vais donc délibérément me baser sur ce que j'ai vécu au sein des multiples écoles que j'ai côtoyées dans mon apprentissage et généraliser plus ou moins.

En France, il y a différentes écoles qui proposent des objectifs complémentaires et où les élèves formés n'auraient pas les mêmes buts... Les moyens des petites écoles municipales sont plus adaptés à la pratique d'amateur. Tandis que pour les E.N.M. et C.N.R. l'optique est plus de former des professionnels ; pourtant dans ces écoles, les amateurs de haut niveau prédominent en nombre et certains ne trouvent pas leur compte dans ce qu'on leur propose.

Le début des apprentissages est toujours plus tardif que dans les méthodes observées. En effet, l'éveil musical, quand il y en a, est accessible vers l'âge de 5-6 ans. L'apprentissage de l'instrument, suivant les places disponibles, se fait en même temps ou après une première année de formation musicale, c'est à dire vers 6-7 ans. Finalement, sous cet aspect là, le système public laisse liberté aux jeunes enfants de s'éveiller à beaucoup d'autres choses. Ils sont accueillis dans les structures à l'âge où ils commencent à lire et à être en mesure petit à petit de théoriser leurs apprentissages. Parfois justement, on surestime leurs capacités à théoriser, par exemple dans les cours de Formation Musicale en rupture avec l'éveil, ou dans diverses situations de cours où la théorie et la technique précèdent la pratique. D'autant qu'en France la Formation Musicale n'est pas enseignée par le professeur d'instrument, mais dans un cours à part.

La musique d'ensemble est reculée au deuxième cycle instrumental.

Le chant n'est pas une pratique courante, ou du moins il se fait rarement dans une optique formatrice musicale.

Chaque professeur d'instrument, même s'il suit les directives du projet et de l'orientation de son école de musique, reste libre de pratiquer la pédagogie qu'il souhaite. Il y a donc dans la réalité énormément de façons de faire... J'ai même parlé avec des enseignants qui s'inspirent très justement, avec recul et en fonction de leur personnalité et des élèves auxquels ils s'adressent, d'éléments de Méthodes reconnues hors du système public, comme celles que nous avons étudiées.

Voyons justement quelques éléments qu'il semble intéressant d'exploiter en partie, car ils portent apparemment leurs fruits dans ces méthodes :

*** Pratique du MIMÉTISME :**

Dans l'enfance, l'apprentissage sensoriel, mimétique, et oral est le moyen le plus approprié. C'est par l'imprégnation et l'action que les enfants découvrent le monde. A l'âge où l'on commence le solfège, user de ce chemin avant de tirer toute analyse théorique est efficace, et permet une transition en douceur. Comme on peut l'observer dans ces méthodes, il serait judicieux de le pratiquer un peu plus dans nos écoles.

*** Participation ACTIVE :**

Pour les jeunes enfants, nous avons pu observer que la participation active physique globale par divers procédés tels que le chant, la danse, les mîmes, l'expression corporelle sur des rythmes, le jeu, la pratique des instruments, etc...les fait entrer dans la musique par un apprentissage sensoriel et canalise leur énergie de manière constructive. Les jeux créatifs et les essais d'improvisation dès le jeune âge permettent un autre rapport à la musique et évitent les blocages face à la liberté d'expression avec son instrument.

*** Pratique généralisée du CHANT :**

L'époque actuelle néglige un moyen tout simple, qui a fait ses preuves partout, et qu'on voit encore dans l'observation du niveau excellent des chorales des pays de l'Est et dans la pratique du chant à l'école chez les hongrois et finlandais. On pourrait sûrement exploiter cet excellent moyen peu coûteux à une plus grande échelle. Les enfants seraient peut-être plus mélomanes, et ça développerait leur oreille et leur musicalité. Les chants peuvent être interprétés dans toutes les tonalités, ce qui se construit peu à peu grâce aux intervalles stables "l'oreille relative", plus accessible à tous. De plus, dans ces pays, on remarque l'effet du chant sur la continuité, même à l'âge adulte, des diverses pratiques en amateur (nombreuses chorales, orchestres, concerts, vie musicale très active...).

*** Utilisation du FOLKLORE :**

Le patrimoine musical a tendance à se perdre avec l'américanisation de notre société. Il est donc utile de transmettre les racines du folklore non seulement français mais aussi étrangers. Ces mélodies constituent un matériau riche et propice à la découverte de la musique pour les enfants. Même si ces thèmes "désuets" issus du monde rural paraissent être en décalage avec la mode, les enfants y sont tout à fait réceptifs. Ils pourraient se substituer aux exercices plus techniques que musicaux, et servir de base à toute théorisation.

*** Laisser une place plus importante à la MEMORISATION :**

Contrairement aux C.N.R. où les enseignants demandent une mémorisation souvent uniquement après un long travail sur partition, les méthodes observées proposent une transmission orale avec mémorisation dès le début. Cette démarche habitue les élèves à ne pas se figer sur un écrit et à être plus concentrés dans l'observation et l'écoute de ce qu'ils jouent. Le travail technique d'un morceau, même à partir d'une partition, devrait permettre de se détacher de celle-ci très rapidement. Et, de temps en temps, proposer un apprentissage complètement oral pour certains morceaux permettrait de développer aussi des compétences musicales plus variées.

*** Pratiquer plus souvent la musique en COURS COLLECTIFS :**

L'habitude dans les conservatoires est de dispenser des cours individuels d'instrument ; il faudrait essayer de réorganiser le temps de cours pour obtenir une alternance entre la solution semi-individuelle (jumeler 2-3 élèves de même niveau) et les cours collectifs où l'on peut aborder d'autres notions musicales ou techniques en ensemble et qui constituent un supplément musical, allié à plus de souplesse pour l'enfant.

*** Varier et augmenter le nombre de PRESTATIONS PUBLIQUES :**

On a pu constater que dans les méthodes présentées ci-dessus, les prestations publiques faisaient partie du processus pédagogique, et étaient vécues comme un entraînement et un moment agréable. Le système public lie quant à lui, encore trop souvent le concert à la notion d'évaluation et d'examen, réduisant l'aspect partage de plaisir. Il est vrai que du point de vue de l'organisation, c'est assez compliqué, mais faisable. Le niveau pourrait être moins exigeant parfois pour permettre un contact plus régulier et moins stressant avec le public, ce qui existe déjà quelquefois en cours de trimestres.

*** Choisir un REPERTOIRE aux niveaux plus variés :**

Pour le choix du répertoire à travailler, on peut constater aussi une différence entre les méthodes citées plus haut et les C.N.R. Dans ces derniers, on court en général à la performance toujours supérieure. Or, pour les élèves, ce n'est pas agréable de se sentir fréquemment en déstabilisation et non assurance. A l'opposé, les répertoires des méthodes observées sont parfois répétés à outrance, permettant une plus grande maîtrise. Il est vrai qu'il y a un côté jouissif à se souvenir par cœur de morceaux que l'on peut présenter d'ailleurs en public avec aisance et sans trop de stress. Les élèves de ces méthodes ont toujours quelque morceau de prêt à jouer devant la famille et les amis...

Pourtant, il faut avancer techniquement et ne pas se laisser par la monotonie. On pourrait trouver un équilibre entre cette attraction vers le haut et le plaisir de jouer des pièces simples mais abouties. Donc à la fois équilibre entre un répertoire exigeant que l'on peut tenter de présenter en public dans un cadre qui respecte le droit à l'erreur, et un répertoire d'un niveau inférieur en particulier pour jouer avec d'autres élèves en situation de "concert" très soigné et visant une plus grande perfection musicale.

*** Varier les types d'ENSEIGNEMENT :**

Dans les petites écoles de musique, les professeurs changent souvent de poste, ce qui peut dérouter les élèves qui doivent alors s'adapter trop souvent à différentes manières d'apprendre. En effet chaque professeur a son propre style, sa personnalité, ses exigences, ses compétences, ses défauts... A l'inverse dans les C.N.R. on peut garder le même enseignant pendant longtemps. Les méthodes observées proposent de diversifier les personnes ressources pour varier les apports. Sans aller jusque là, on pourrait faire plus d'échanges entre les classes ; du moins ouvrir les professeurs à l'idée d'avoir la possibilité de s'échanger leurs élèves au lieu de les garder trop longtemps. Même si la relation était fructueuse, l'élève gagnera à élargir ses ressources.

CONCLUSION

Après avoir découvert les spécificités des différentes méthodes musicales actives et fait leurs analyses, j'ai été amené à les comparer entre elles et par rapport au système public français que j'avais connu dans mon apprentissage. J'en ai dégagé quelques principes intéressants que je ne retrouvais pas dans le système qui a fait ma formation, et qu'il semblerait intéressant de diffuser en partie pour améliorer nos propres façons de faire d'enseignant.

Tout d'abord nous pouvons dire que dans le système classique on ne trouve pas une méthode particulière, au mieux un projet pédagogique appliqué à l'aide de diverses façons d'enseigner propres à chaque professeur, ceux-ci étant issus d'un ancien système fabriquant des concertistes et donc assez élitiste.

Les méthodes observées sont toutes parties d'une idée de démocratisation de la musique, philosophie plus ou moins concrétisée en réalité. On a pu dégager dans les quatre premières méthodes la volonté d'une formation musicale passant par un cheminement actif et global, et pour les méthodes suivantes la recherche d'un perfectionnisme instrumental. Ces dernières me semblent contestables de par leur précocité d'application : celles-ci obligent un embrigadement et un choix à la place de l'enfant qui risquent en outre d'exclure beaucoup d'autres activités d'éveil. Elles canalisent de façon trop pointue, trop sélective la découverte de la musique. En effet, trop de spécificité dans un seul sens nuit à l'équilibre général et à la capacité d'adaptation à d'autres systèmes. Le défaut des méthodes est souvent leur trop grande spécialisation dans une unique direction. En même temps, il est normal d'avoir un axe plus développé. On ne peut pas tout transmettre, c'est aussi aux élèves d'aller piocher dans les diverses pédagogies, à condition de ne pas les avoir enfermés ni gardés trop longtemps.

Comme toutes ces méthodes débutent les élèves à la musique, elles ont une importance particulière car elles leur inculquent des façons de faire qui détermineront en grande partie leur vie de musicien.

On peut retenir l'intérêt de leur travail pédagogique comme un exemple de réflexion et une certaine réussite dans la formation musicale des jeunes enfants, par l'utilisation des apprentissages ludiques et la pratique musicale à la fois intensive et diversifiée.

Comme on l'a souligné au tout début de ce mémoire, le mot "Méthode" sous-entend qu'un pédagogue met en avant des principes et manières de faire qu'il juge essentiels, puis qu'il étend ceux-ci pour créer une pédagogie utilisable dans des situations et contextes très divers. Ici est vraiment le danger de la méthode : à la fois on y trouve de nombreux éléments intéressants, mais on voit aussi que selon leur mode d'application ceux-ci peuvent s'avérer très néfastes.

Chaque enseignant pourrait donc avoir une ligne directrice personnelle, qu'on ne nommerait plus méthode, et qui évoluerait avec son propre cheminement pédagogique, avec ses expériences, et surtout avec la réalité du terrain : les conditions et élèves du moment. Libre à chacun de s'inspirer de différentes manières de faire intéressantes qu'il aura puisées un peu partout, même dans ces "méthodes", et de les expérimenter lui-même "en ajoutant son grain de sel", pour alors en observer l'impact et l'efficacité dans les conditions de l'instant, plutôt que de porter des jugements venus de rumeurs et donc plus ou moins fondés.

Mon mémoire est toutefois un travail d'étude qui ne se prétend pas exhaustif car les informations recueillies furent limitées et éminemment subjectives. L'approfondissement dans l'analyse de ces méthodes pourraient peut-être remettre en question certaines conclusions. Néanmoins, la découverte de façons d'enseigner qui m'étaient inconnues m'a aidé à réfléchir et prendre du recul quant à un enseignement reçu, et influencera peut-être positivement une partie de mes choix pédagogiques futurs dans l'enseignement du violon et plus largement dans le domaine musical. J'y ai trouvé grand intérêt et matière à alimenter le cheminement de ma réflexion pédagogique.

BIBLIOGRAPHIE

Sites Internet :

- Pédagogie active :
http://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_active
- Méthodes Actives :
Institut Méthodes Actives de Lyon (IMMAL) : <http://www.immal.com/>
- Orff :
<http://users.skynet.be/aecoute/orff/>
- Willems :
<http://titan.epfl.ch/ribo/>
<http://aiem-willems.org/htfr/frameset.htm>
<http://www.jardindemusique.org/PAGES/ecole/PEDAGOGIE/willems.htm>
- Jaques-Dalcroze :
<http://www.dalcroze.fr>
Institut à Genève, email : office@dalcroze.ch
- Kodaly :
<http://www.toutsurbudapest.net/article167.html>
<http://kodalysocietyofcanada.ca/vision.html>
Association Kodaly à Lyon, email : bigot.quali@numericable.fr
- Suzuki :
<http://www.suzukiassociation.org/>
<http://www.suzuki-musique.org/>
<http://www.thecanadianencyclopedia.com/PrinterFriendly.cfm?Params=Q1ARTQ0003348>
email : contact@suzuki-musique.org
- Létourneau :
www.mouvementletourneau.com
<http://www.thecanadianencyclopedia.com/PrinterFriendly.cfm?Params=Q1ARTQ0002057>
- Vivaldi :
<http://vivaldi.lyon.free.fr/>
- Szilvay :
www.colourstrings.co.uk
email : colourstrings@compuserve.com

Mémoires :

- *Ecoles Suzuki et Vivaldi, l'apprentissage du violon chez les tout jeunes enfants*, de Catherine Ortolland, Cefedem Rhône Alpes 1995.
- *Y a-t-il un âge idéal pour débiter le violon ou le violoncelle ?*, de Véronique Barraco, Cefedem Rhône-Alpes 1999.
- *Pédagogie de groupe à l'instrument*, de David Georges, Cefedem Rhône-Alpes 2003.
- *L'écoute musicale active*, de Pascale Cantenot, institutrice à Versailles, formée à la pédagogie musicale Orff, mémoire réalisé dans le cadre du C.A.F.I.P.E.M.F. option musique en 2000.

- *Une nouvelle musique, une nouvelle audition, une nouvelle pédagogie* (philosophie Willems) de Marjorie Walter, Université du Québec à Montréal, département de musique, 2001. (<http://pages.infinit.net/mwalter/travaux/fondements.html>)

Livres et autres documents :

- *Les pédagogies d'éveil à la Musique*, numéro spécial des Cahiers de l'animation musicale, Paris, CENAM, 1979.
- *Les méthodes actives, bilan d'un mythe (colloque à Chalon sur Saône en février 1980)*, extrait de la revue "Action Musicale", 1981.
- *Vivre c'est aimer*, de Shinichi Suzuki, Talent Education J, 1982.
- *L'éducation musicale en Hongrie*, de J. Ribière-Raverlat, édition Leduc, 1967.
- "*Colourstrings*", *Stage de Pédagogie de instruments à cordes par Géza et Csaba Szilvay en 2001*"
Article réalisé par Elisabeth Gradinarov et Nathalie Wisun, professeurs de violon à l'école Koenig à Paris, et Valérie et Jean-Paul Girbal, professeurs d'alto au C.N.R. d'Amiens. Paru dans le bulletin n°8 d'E.S.T.A. France (European String Teachers Association)
- *Commençons les cordes*, de Sheila M. Nelson, édition Boosey & Hawkes, 1993.
- *Sur les pas d'Edgar Willems*, de Jacques Chapuis et Béatrice Westphal, éditions Pro Musica, Suisse, 1980.

Remerciements à :

Pour leurs témoignages et aimable contribution à la découverte des méthodes étudiées :

Emmanuel Cottancin (IMMAL), Vincent Wimar (Kodaly), Valérie et Jean Paul Girbal (enseignants au CNR d'Amiens en Alto, actuellement en recherche pour adapter en France des principes de Géza Szilvay), Framboise Troussier-Manien (Suzuki), Marie-Emmanuelle Herouard (enseignante en violon à Paris, utilise Létourneau, Szilvay)...

Merci au soutien de Dominique Clément tuteur du mémoire et à Hélène Gonon qui ont su encourager et alimenter ce travail.

Résumé :

Ce mémoire apporte une réflexion sur ce qu'est une "méthode" ou mouvement pédagogique. Il en présente sept qui sont assez connus aujourd'hui : les méthodes Orff, Willems, Jaques-Dalcroze, Kodaly, Suzuki, Létourneau – Vivaldi, Szilvay. Ces différentes méthodes musicales actives sont comparées entre elles pour les principes et outils pédagogiques qu'elles emploient et revendiquent. Le mémoire propose aussi une analyse de l'utilité de ces divers choix en prenant en compte parallèlement l'enseignement musical publique en France, lorsqu'il ne se revendique d'aucune de ces méthodes présentées.

Mots Clés :

- Méthodes musicales
- Méthodes actives
- Pédagogie
- Carl Orff
- Edgar Willems
- Emile Jaques-Dalcroze
- Zoltan Kodaly
- Shinichi Suzuki
- Claude Létourneau
- Mouvement Vivaldi
- Géza Szilvay
- Démocratisation
- Cours collectif
- Solmisation
- Folklore
- Chant
- Evaluation
- Mémorisation
- Mimétisme
- Improvisation
- Activité des élèves
- Violon
- Eveil musical
- Danse