

CEFEDM Rhône-Alpes

Promotion 2004-2006

Vers un cours de formation musicale généraliste

Jérôme AUBERNON

Formation musicale

Sommaire

INTRODUCTION	p.3
ETAT DES LIEUX DE LA FORMATION MUSICALE	p.5
I. Le cours de formation musicale : lieu de la théorie ?	p.5
II. Le brevet départemental de musique 2006	p.6
Conclusion provisoire	p.8
QUELS MUSICIENS VEUT-ON FORMER ?	p.10
LA FORMATION MUSICALE : COURS GÉNÉRALISTE	p.13
I. Premières pistes de travail pour penser un cours généraliste	p.14
A. La responsabilité de l'enseignant	p.14
B. Partir du désir des élèves	p.15
C. Trois pôles pour organiser le cours de formation musicale généraliste	p.17
II. Construire les contenus	p.22
A. Développer des outils musicaux généralistes	p.22
B. Les procédures : vers un folklore imaginaire	p.25
CONCLUSION	p.30

INTRODUCTION

Qu'est-ce que la formation musicale ?

Laissons tout d'abord de côté la question du cours de formation musicale contre le cours de solfège car, bien qu'il s'agisse d'un sujet intéressant, ce ne sera pas le propos de ce travail.

Si l'on considère les mots qui nomment cette discipline depuis la réforme du Ministère de la Culture de 1977, nous pourrions reformuler son intitulé par « formation à la musique ».

« (...) Partir de la musique pour en découvrir le langage et ses techniques est plus formateur qu'une étude analytique abstraite, élément par élément, desséchante par définition, dont l'usage démontre qu'elle tourne souvent le dos au but à atteindre : la connaissance et l'apprentissage de la musique »¹

(Extrait de la réforme)

Cependant, la « formation à la musique » reste souvent le domaine privilégié du cours d'instrument. La formation musicale doit avant tout prendre en charge la théorie et les « principes élémentaires de la musique », minimum requis demandé au futur musicien (tenir une pulsation, chanter juste, lire les notes et les rythmes). La pratique musicale s'y limite souvent au chant choral, lorsque celui-ci n'est pas déjà assuré dans une chorale obligatoire pour les plus jeunes. L'interprétation, la manipulation de la matière musicale, se passe dans le cours d'instrument.

En même temps, depuis un certain nombre d'années, les cours de formations musicale ont énormément évolués, brassant beaucoup plus de pratiques que les traditionnelles lectures de notes, lectures rythmiques, dictées ou relevés, solfège chantés et notions « théoriques ». Le jeu instrumental, la composition, l'harmonie, la culture musicale, en font désormais partie.

Cette évolution pose cependant la question des finalités du cours de formation musicale.

Ce mémoire propose de réenvisager le cours de formation musicale sous l'angle du développement de compétences généralistes. Sans être exhaustif, je vais cependant

¹ *Etudes de formation musicale*, Ministère de la culture, Paris, 1977

tenter de cerner certains des points de réflexion les plus significatifs lorsqu'il s'agit d'initier une telle démarche.

ÉTAT DES LIEUX DE LA FORMATION MUSICALE

I. Le cours de formation musicale : lieu de la théorie ?

Quoiqu'il en soit, la « théorie » reste semble t'il la spécialité de la formation musicale. Et les pratiques annexes qu'on peut y rencontrer ont souvent pour objectif l'acquisition d'une notion « théorique ». Le cours d'instrument se charge de la mise en pratique. C'est cette même « théorie » qu'on présente volontiers comme la raison de la désaffection des élèves pour la formation musicale².

Est-ce un problème ? Le premier parti pris de ce mémoire est d'envisager la théorie non pas en opposition à la pratique, mais comme moyen de se saisir des choses. Autrement dit, il s'agit non pas de présenter des vérités établies, mais de faire partager du sens. Prenons un exemple.

Imaginons que nous demandions à des élèves de fin de deuxième cycle le plan tonal d'une pièce : le premier mouvement du concerto pour violon en la majeur de Domenico Realisti (œuvre et compositeur complètement fictifs). La réponse idéale attendue est à peu près celle-ci, dont vous voudrez bien me pardonner d'avance l'allure caricaturale.

« Nous sommes dans un morceau où il y a trois dièses à la clé. On peut donc dire que nous sommes soit en la majeur soit en fa dièse mineur. Regardons à la fin de la pièce : nous avons une cadence parfaite en la majeur : la tonalité principale est donc la majeur (remarque de la classe : « Ah ? Mais c'est pour cela que le morceau s'appelle concerto en la majeur ! »). À la mesure 20 nous modulons en fa dièse mineur, relative mineure de la majeur, puis en sol majeur à la mesure 36, tonalité voisine de la majeur (une altération en moins). Que se passe t'il à la mesure 104 ? On constate que nous passons en la mineur : c'est une minorisation de la tonalité principale. Pour finir, à la mesure 112, nous repassons en la majeur. »

Nous sommes ici en présence d'un exposé certes brillant, mais d'où le sens est

² J'y ajouterais volontiers qu'étant systématiquement un cours de groupe, et le plus souvent dans une salle avec des tables et des chaises, la ressemblance avec l'école primaire et secondaire est évidente.

totale­ment absent. En effet, si l'on pose la question du pourquoi (« pourquoi n'écrit on pas tout en do majeur et en la mineur ? », « pourquoi module t'on ? », etc...), il est évident que le plan tonal n'y répond pas. Et il n'est pas sûr que le temps passé à travailler la façon de faire un plan tonal ait permis aux élèves d'en construire le sens, sans lequel un plan tonal ne sert à rien. Il est évident qu'il s'agit de questions complexes, auxquelles il n'existe pas une réponse absolue, mais une multitude.

II. Le brevet départemental de musique 2006 (le texte de présentation est consultable dans son intégralité en annexe 1)

Dans la partie « Fiche Technique » de la présentation du brevet départemental de musique 2006, on peut lire ceci :

*« Le nouveau brevet supprime la distinction entre pratique instrumentale et formation musicale. Le candidat est évalué de manière globale à travers l'exécution instrumentale. (...) **Compte tenu de la nature de ces nouvelles épreuves, un travail commun de préparation entre professeurs d'instruments et professeurs de FM sera indispensable**(NDR : en gras dans le texte).»*

L'ensemble du brevet se déroule en deux temps, sachant que le deuxième temps est dévolu à « *(l') interprétation d'une pièce libre en petite formation* ». Si l'on s'attarde sur le premier temps, il se déroule comme suit (NDR : les abréviations et mises en gras sont présentes dans le texte d'origine) :

« Partie préparée :

- 1. **Interprétation d'une pièce choisie** par le candidat dans une liste de 10 œuvres*
- 2. **Épreuve de créativité** à partir d'un élément de la pièce (ex ; impro libre mais préparée, impro jazz, réalisation d'une cadence, création personnelle à partir d'un élément de la pièce ou dans le style, etc...)*
- 3. **Épreuve d'audition** : écrire une mélodie donnée ou la rejouer à l'instrument ou la chanter avec le nom des notes.*
- 4. **Évaluation orale des connaissances analytiques et générales** : Expression libre du candidat sur le choix de la pièce, analyse du contexte musical, connaissances organologies, questions théoriques sur la pièce.*

Afin que l'épreuve soit structurée, elle prendra la forme d'un échange avec le jury qui guidera le candidat dans les différentes phases et pourra poser des questions si nécessaire.

Partie non préparée :

Cette partie fait l'objet d'une mise en loge de 30 minutes le jour du brevet.

Interprétation d'une pièce imposée

Évaluation écrite des connaissances analytiques et générales : QCM de 5 questions avec pour chacune un choix de 3 réponses couvrant des connaissances larges. »

Certes, dans ce nouveau brevet départemental la formation musicale ne fait plus l'objet d'une épreuve séparée. Cependant, sa forme traditionnelle est encore bien présente ; notamment dans l'épreuve d'audition , qui, même si elle n'impose pas forcément l'écrit, s'apparente au relevé ou la dictée musicale³. En revanche, il n'est fait aucune mention des connaissances requises pour ce brevet, même si l'on sait qu'elles doivent être « larges », ni des champs esthétiques concernés. Cependant, la liste des morceaux aux choix nous donne quelques pistes.

Dix pièces couvrant différentes époques musicales sont proposées pour chacun des instruments concernés : clarinette, violon, piano, saxophone, flûte traversière, trombone, trompette, percussions (claviers compris)⁴. Les pièces d'esthétique classique ou baroque sont largement majoritaires ; quelque standards jazz sont proposés aux clarinettes, saxophones et trompettes ; la musique contemporaine est plus ou moins présente selon les instruments ; il en est de même pour les compositions « pédagogiques »⁵, ces dernières ayant l'air d'esthétiques « jazzy » (*Blues et Spiritual* pour le piano) ou peut être « musique du monde » (*Vacances aux Antilles* pour le trombone). On peut noter par exemple que pour le violon, la part de la musique du XXème siècle est représentée par Granados et une pièce pédagogique de Naulais. Les musiques actuelles sont par ailleurs totalement absentes des programmes proposés. Notons néanmoins que les choix de pièces pour la clarinette et le saxophone

³ On peut d'ailleurs s'interroger sur sa présence dans la partie « préparée » de l'épreuve. S'agit il de retranscrire de mémoire un passage mélodique d'une pièce travaillée précédemment ? Si oui, comment s'intègre t'elle dans l'épreuve ? Cet aspect de la présentation, comme d'autres d'ailleurs, reste flou à ce sujet.

⁴ Pourquoi ces seuls instruments ?

⁵ Ce que nous appelons ici pièce « pédagogique » désigne les compositions ou recueils de compositions

sont particulièrement larges.

Sans rentrer plus avant dans le détail des programmes, ce qui nécessiterait un travail spécifique, on peut déjà déduire que les programmes sont envisagés sous l'angle d'une utilisation « traditionnelle » des instruments. C'est-à-dire que les styles proposés mettent en valeur l'instrument en tant que tel. Ce qui explique que, par exemple, le jazz ne figure que pour certains instruments.

En matière de contenus, l'omniprésence de la musique classique laisse à penser qu'il sera certainement question de tonalités, d'articulation entre l'interprétation et le parcours harmonique... La forme de l'entretien peut laisser supposer qu'il sera également question de culture musicale. En revanche, l'épreuve d'audition est des plus imprécise : en quoi fait-elle partie de l'épreuve préparée ? Et par conséquent, qu'elle est le lien avec son contenu ? Ou alors, s'agit-il juste d'un relevé ? Mais dans ce cas existe-t'il des différences d'évaluations si l'élève le chante, le joue à l'instrument, l'écrit ? Et dans la partie préparée, que signifie un QCM recouvrant des « connaissances larges » ?

Et si nous allons plus loin, même si cela ne concerne qu'une minorité de ceux qui doivent passer le brevet, qu'en sera t'il pour le jazz par exemple ? Qu'attend-on des élèves à cet égard ?

Un tel examen pose bien les problèmes des finalités de la formation musicale. Sous un aspect plus ou moins réformateur, le flou est réel quant aux connaissances demandées.

Conclusion provisoire

Force est de constater que de toute évidence, la formation musicale reste la plupart du temps rattachée au domaine classique. Au nom de quoi ? Pourquoi ne pourrait elle pas revendiquer le fait de travailler avec des élèves mélangés, de leur donner des outils théoriques réels, d'avoir des enjeux qui lui soient propres ? Certes, l'épreuve de solfège, comme c'était le cas auparavant dans le brevet départemental, disparaît. Mais en définitive, des traces restent visibles (« questions théoriques », et

même une dictée à peine déguisée). Elle n'est pas remise en jeu, si ce n'est éventuellement dans le cadre de la collaboration entre les enseignants de formation musicale et les professeurs d'instruments.

QUELS MUSICIENS VEUT-ON FORMER ?

Nous l'avons vu, les choix esthétiques de la formation musicale, principalement tournés vers la musique de culture classique, ne sont que rarement nommés. Il s'agit pourtant d'une réalité. Mais derrière cet état de fait, se cache une question de fond à laquelle il est pour l'heure difficile de répondre : « quels musiciens veut-on former ? ». Cette question est sous-jacente dans tous les débats sur l'enseignement spécialisé de la musique. La formation musicale n'y échappe pas. Et ses aspects controversés le sont vraisemblablement parce que les différents acteurs du milieu éprouvent du mal à se mettre d'accord sur ses finalités.

La plupart des enseignants sont tout à fait conscients que la formation musicale telle qu'elle est enseignée la plupart du temps aborde peu ou pas les musiques non-classiques. Et ils reconnaissent volontiers que cela constitue tout de même un problème. Mais quand la question se pose, rendre ce cours pluriesthétique devient vite impossible : problème de temps de cours, contingences de l'établissement, etc... Les réponses sont multiples, mais deux me semblent particulièrement représentatives de la problématique dans laquelle nous sommes :

- d'une part, que la technique classique constitue somme toute « une bonne base pour aborder par la suite d'autres musiques » ; on la présente aussi volontiers comme une « école de la rigueur », autrement dit qu'elle apporte, par sa structuration, une formation de l'esprit salutaire pour aborder la musique en général ;
- d'autre part, que les enseignants n'ont pas les connaissances nécessaires pour aborder d'autres musiques que celle à laquelle ils ont été formés.

Un travail complet serait nécessaire pour décortiquer la première réponse. Mais on peut estimer qu'il n'y a aucune garantie pour que, une fois que les élèves ont terminé leur parcours en école de musique, ils aient en main tout ce qu'il faut pour aborder la musique de leur choix. Surtout qu'il n'est pas sûr que les procédures

classiques s'appliquent de la même façon, ou s'appliquent *tout court*, dans la majorité des musiques, et il est encore moins sûr que maîtriser les procédures d'une esthétique permettent d'en aborder une autre. C'est d'ailleurs ce que l'on peut lire en filigrane dans la deuxième réponse : si des professionnels avérés, dûment formés, ont visiblement du mal à aborder avec des élèves des esthétiques qu'ils n'auraient pas travaillé dans leur formation, comment peut-on imaginer que les anciens élèves le fassent ?

Sachant que seulement 3 à 4% des élèves qui vont au bout des cursus en écoles de musiques deviennent des professionnels, les EMMAs, CNRs, ENMs, les écoles municipales et associatives forment majoritairement des amateurs. Mais vers quelles pratiques les amènent-on ? Forme-t-on des musiciens pour qu'ils jouent dans une harmonie ? Pour qu'ils chantent dans une chorale ? Pour qu'ils jouent de leur instrument chez eux, pour leur plaisir personnel ? Pour qu'ils montent un groupe ?

Il ne s'agit pas d'une liste exhaustive des pratiques amateurs⁶, loin de là, mais on peut déjà imaginer qu'avec ces seules pratiques, se confrontent déjà différentes façons d'envisager ce que pourrait être un amateur en musique. Monter un groupe ne nécessite pas forcément les mêmes compétences que celles nécessaires à jouer dans un harmonie ; mais il ne s'agit pas là non plus du même contexte, ni des mêmes enjeux.

De plus, il conviendrait de ne pas réduire le champs des pratiques musicales de références à celles mentionnées ci-dessus.

L'appellation « pratique musicale de référence » est inspirée de Jean-Louis Martinand⁷, qui parle de « *pratiques sociales de références* » pour désigner « *des activités sociales diverses (activités de recherche, de production, d'ingénierie, mais aussi activités domestiques et culturelles) pouvant servir de référence à des activités scolaires* »⁸. Les formations de musique d'ensemble référencées en font partie (activités de « *production* »), mais il n'y en a d'autre (la composition collective, ...). L'idée principale est qu'une discipline est liée à des pratiques, des façons de faire, des procédures qui lui donnent sens.

⁶ Le mot « amateur » est ici délibérément employé comme adjectif pour qualifier les pratiques en question.

⁷ (J. L.) Martinand, *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang, 1986, op. cit. in Michel Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF éditeur, 1992

Quel rôle a à jouer le cours de formation musicale dans les nouveaux contextes de l'enseignement de la musique ? Doit-il se spécialiser définitivement dans le domaine classique (puisque finalement, c'est son histoire) ? Ou au contraire doit-il se saisir de la pluralité des esthétiques et des musiques⁹ ?

Notons cependant que le cours de formation musicale regroupe souvent une grande hétérogénéité d'élèves ; par leurs instruments, mais souvent aussi par leurs niveaux, leurs envies. Dès lors, est-il judicieux de se contenter de cet état des choses ?

⁸ Michel Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF éditeur, 1992

⁹ Le terme "esthétique" renvoie au découpage institutionnel entre musiques classiques, musiques anciennes, jazz, musiques traditionnelles, et musiques actuelles amplifiées ; quant au terme "musiques" il désigne à la fois les musiques individuellement des esthétiques mentionnées et les musiques qui ne rentrent pas dans ces

LA FORMATION MUSICALE : COURS GÉNÉRALISTE

Nous l'avons vu, former les élèves à une pratique musicale amateur constitue un enjeu de poids à l'heure actuelle. Cette pratique amateur peut-être multiple, et par conséquent peut nécessiter un champ très large de compétences.

Si l'on prend au sérieux cette mission de l'enseignement spécialisé de la musique, avec toute l'ouverture musicale, la diversité d'approches que cela suppose, il me semble le cours de formation musicale a son rôle à jouer. Mais cela nécessite qu'elle soit repensée sous un angle généraliste.

Qu'est que cela implique ?

Tout d'abord, que le cours ne soit pas circonscrit par les procédures d'une seule esthétique, ni par une seule pratique musicale de référence. Autrement dit, que l'un de ses enjeux doit être de permettre l'accès au plus grand nombre de pratiques possibles ; le but étant d'éviter que, par exemple, un violoniste ne fasse jamais de rock parce que « l'instrument ne le permet pas », ou qu'un batteur ne chante jamais.

Cependant, cela ne suffit pas. Il ne faut pas confondre enseignement généraliste et former des spécialistes de tout. Il est évident que rendre la formation musicale exhaustive est impossible. J'ajouterais même que ce n'est pas forcément souhaitable.

« Le problème est que lorsqu'on procède d'une autre manière, les gens ont tendance à demander d'abord si on obtient les mêmes résultats : alors qu'il s'agit à l'évidence d'obtenir d'autres types de résultats. »

Yves Jensen

intervenant en milieu scolaire, professeur de formation musicale au CNR de

Nantes et assistant pédagogique au CEFEDM Bretagne-Pays de Loire

(interviewé à propos du cursus « maître unique » au CNR de Nantes, expérience visant à ne plus séparer apprentissage de l'instrument et apprentissage du solfège)¹⁰

categorization.

¹⁰ Entretien avec Odile Michaut, Yves Jensen et Marie-Noëlle Visse, *Nantes : les « maîtres uniques »*, in *Enseigner la musique* n°6 et 7, Cahiers de recherches du CEFEDM Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon, 2004

Ne nous trompons pas. Sans vouloir adopter une posture révolutionnaire, rendre le cours de formation musicale réellement généraliste, ce qu'il n'est pas le plus souvent, implique des objectifs différents. Par exemple, qu'en dehors de leur « spécialité », les élèves puissent développer des compétences plus polyvalentes.

I. Premières pistes de travail pour penser un cours généraliste

Penser un cours de formation musicale généraliste pose la question des outils à mettre en œuvre par l'enseignant afin de concevoir les contenus d'enseignement. Mais devant l'ampleur des possibilités, par où commencer ?

A. La responsabilité de l'enseignant

Qu'il enseigne la formation musicale ou pas, l'enseignant est confronté à un certain nombre de problématiques au moment de construire son cours. En voici quelques-unes qui me paraissent particulièrement significatives :

- Le désir des élèves
- Les connaissances nécessaires aux élèves pour qu'à partir d'un désir, il y ait apprentissage
- Le niveau des élèves
- Les propres objectifs de l'enseignant (ce qui lui paraît important que les élèves acquièrent)
- L'évaluation des acquis des élèves
- Les contingences professionnelles auxquelles l'enseignant est confronté (projet de l'établissement, cursus, budgets, locaux...)

Ces différentes problématiques ne sont pas indépendantes les unes des autres. Et la clé de la conception d'un cours consiste bien souvent pour l'enseignant à trouver le moyen d'articuler ces problématiques afin qu'elles n'entrent pas en conflit les unes avec les autres.

B. Partir du désir des élèves

Dès lors, afin de concevoir un cours de formation musicale généraliste, plusieurs options s'offrent à l'enseignant. Doit-il partir de ses propres objectifs ? Des contingences de l'établissement dans lequel il travaille ? Il ne s'agit pas tant d'une question de choix que d'une question de valeurs : qu'est-ce que l'enseignant considère comme fondamental dans son enseignement ?

Les sciences de l'éducation ont mis l'accent sur le fait que partir des élèves pour construire les contenus d'enseignement avait un impact déterminant sur l'apprentissage. Il y a plusieurs d'envisager la façon la plus adéquate de « partir des élèves ». Nous allons étudier ici celle qui consiste à construire les contenus d'enseignement à partir du désir des élèves.

En quoi s'agit-il d'une démarche généraliste ?

Ici, c'est la variété potentielle des désirs musicaux des élèves qui impose à l'enseignant de ne pas limiter les contenus d'enseignement à une seule esthétique, par exemple.

Je commencerais par un exemple fictif de cours, où les élèves ont une envie commune.

Les élèves d'une classe de 2^{ème} cycle de formation musicale ont envie de travailler autour de la musique celtique.

Ces élèves ont un niveau à peu près homogène. L'effectif instrumental est le suivant : 2 pianistes, 1 guitariste classique, 2 violonistes, 1 saxophoniste alto, 2 flûtistes, 1 clarinettiste et 1 violoncelle.

Dès lors, l'enseignant doit définir de quoi les élèves ont besoin pour jouer de la musique celtique.

Après recherche, l'enseignant fait le choix de deux axes de travail pour les élèves, définis à partir de ce qu'il a souvent constaté dans les morceaux musicaux auxquels il a eu accès :

- Travail rythmique : temps ternaires et mesures ternaires, maîtrise des tempi rapides.

- Travail de phrasé : articulations spécifiques aux musiques traditionnelles celtiques¹¹.

Le travail se fera autour de trois morceaux : une ballade irlandaise, une gigue irlandaise, et un *an dro* (danse) breton. Même si chacun de ces morceaux pose des problèmes spécifiques (phrasé pour la ballade, rapidité du tempo pour la gigue...), les question de rythme et de phrasé les concerne tous (il n'est évidemment pas question de travailler des aspects rythmiques sans les rattacher à des notions de phrasé, et inversement).

Ainsi, l'enseignant définit les objectifs d'apprentissage suivants :

- Être capable de repérer et d'adapter les éléments de phrasé de ces musiques aux morceaux que les élèves ont à jouer
- Être capable de jouer une pièce avec un enchaînement de rythmes rapides, en tenant compte du phrasé mais sans qu'il compromette la précision rythmique ; autrement dit, de ne pas dissocier la mise en place rythmique du phrasé.

Les élèves, divisés en deux groupes (piano/guitare classique/violon/saxophone/flûte et piano/violon/flûte/clarinette/violoncelle), auront à jouer les trois morceaux avec tous les problèmes que cela suppose (arrangement, transposition pour le saxophone et la clarinette...), sachant qu'ils auront à disposition les partitions des morceaux et divers enregistrements de musiques celtiques..

Dans cet exemple, l'enseignant a bel et bien déterminé les contenus d'enseignement à partir de l'impulsion des élèves, et pour ce faire :

- Il a effectué une recherche sur le contexte proposé par les élèves
- Il en a déduit des axes de travail adaptés au niveau présumé des élèves¹²
- Il apporte des ressources (partitions, enregistrements...) adaptées : aux élèves, à la situation qu'il propose...
- Il élabore un dispositif à partir de toutes ces données.

Dans une telle situation, l'évaluation des acquis peut prendre en compte non

¹¹ Le pluriel est ici volontaire. En effet, les musiques irlandaises et bretonnes, par exemple, sont différentes (dans les rythmes, les instruments...) Bien qu'elles appartiennent à la même famille. C'est le type de connaissances dont les élèves n'ont pas forcément idée (ici, ils ont comme intention de départ de « jouer de la musique celtique »), mais qui rentrent dans le travail de l'enseignant pour définir les axes de travail.

¹² Cette idée d'adapter les axes de travail aux niveaux des élèves a trait avec la notion de « zone proximale de développement » ; autrement dit, il est nécessaire que l'objectif d'apprentissage ne soit pas trop éloigné du niveau actuel des élèves, sinon il y a de fortes chances pour qu'il n'arrive pas à mener à bien la tâche qui leur est proposée, et donc qu'il n'y ait pas d'apprentissage.

seulement les objectifs fixés au départ, mais aussi le développement de certaines compétences spécifiques (arranger un morceau en s'inspirant d'un enregistrement par exemple).

On peut déjà constater ce qu'implique de «partir du désir des élèves» dans le travail de l'enseignant. À partir d'une vague envie des élèves, il a à se saisir d'un contexte qu'il ne connaît pas forcément, et à en extraire des objectifs d'apprentissage. Une telle conception nécessite de fait une mobilité de l'enseignant dans la manière d'envisager les contenus d'enseignement. Si l'on rattache cela à notre problématique du cours de formation musicale généraliste, on voit que «partir du désir des élèves» nécessite de toute évidence chez l'enseignant des compétences généralistes pour concevoir le dispositif.

Cependant, il ne faut pas oublier que l'exemple ci-dessus décrit une situation assez spécifique, puisque les élèves ont déjà au préalable un désir commun. Ce n'est pas toujours le cas. Dès lors, plusieurs problèmes peuvent se poser. J'en pointerais deux qui me semblent particulièrement représentatifs :

⇒ Comment tenir compte du désir de chaque élève ?

Les cours de formation musicale regroupent entre 5 et 20 élèves ; s'il y a autant d'envies différentes que d'élèves, est-il possible de travailler sur chacune d'entre elle dans le temps imparti à cette discipline ?

⇒ Comment faire si les élèves n'ont pas d'envie ?

Si l'on considère que prendre en compte le désir des élèves représente un principe fondamental, l'absence d'envie devient un problème. Par conséquent, s'il n'y a pas d'envie, comment la susciter ?

C. Trois pôles pour organiser le cours de formation musicale généraliste

Les deux problèmes que nous venons de rencontrer imposent de rentrer plus précisément dans l'organisation possible du cours de formation musicale généraliste.

Voici trois conceptions d'organisation possible du cours de formation musicale généraliste. Elles tiennent compte de la diversité des élèves, des atouts que cela

procure, mais aussi des finalités possibles de la formation musicale.

	Conception	Commentaire
1	Les élèves travaillent sur un socle de connaissances communes qu'ils construisent avec l'enseignant, et qu'ils sont censés réutiliser/réinjecter dans leur pratique extérieure au cours.	On peut dire qu'il s'agit de la <u>conception traditionnelle</u> du cours de formation musicale, à cette différence près qu'il est rare que les élèves participent à l'élaboration des contenus d'enseignement.
2	Les élèves travaillent sur un socle de connaissances communes qu'ils construisent avec l'enseignant, vers un but commun.	Cette conception, proche de la première, revendique le cours de formation musicale <u>comme ayant ses finalités propres</u> (en matière de réalisation musicale, par exemple).
3	Les élèves travaillent autour de leurs connaissances respectives, les échantent, les comparent, les confrontent , que ce soit vers un but commun à la classe ou vers un but individuel.	Ici se dégage le concept de <u>mutualisation des savoirs</u> . L'hypothèse derrière une telle conception est que : si les élèves ont l'occasion de mettre en commun leurs différences de connaissances, de procédures, de parcours, il y a alors possibilité d'enrichissement mutuel.

Ces trois conceptions ne sont en aucun cas antinomiques. Je les présente plutôt comme trois pôles entre lesquels il s'agirait d'effectuer des allers-retours. Ce ne sont certainement pas les seules, mais ils apportent déjà plusieurs organisations potentielles. Par exemple, que le cours de formation musicale peut aussi être un lieu de réalisation musicale aboutie.

Je vais maintenant préciser deux concepts déterminants dans ces conceptions.

⇒ **Le socle culturel commun**

L'idée de « socle culturel commun » se rattache à la notion de « noyau dur » ; il s'agit du minimum de connaissances qui doivent être acquises par tous les élèves dans le cadre de la formation musicale.

L'intérêt de la démarche généraliste en formation musicale est de permettre aux élèves de développer des compétences polyvalentes. Cela suppose notamment que les élèves soient susceptibles de créer des liens entre des contextes musicaux différents. S'ils n'ont que des connaissances éparses dans plein de musiques différentes, rien ne garantit qu'ils puissent effectuer ces liens. Il est donc nécessaire de définir un minimum de connaissances communes à acquérir.

De plus, pour que le contenu de ce « socle » puisse vraiment être partagé par tous, qu'il « fasse sens » pour tous, il faut vraisemblablement qu'il soit défini conjointement par l'enseignant et les élèves.

⇒ Coup de projecteur sur la mutualisation des savoirs

« (...) Le groupe-classe est bien autre chose, à la fois un réseau très riche de relations, de communication entre enfants, un collectif capable- si on lui donne l'occasion et le temps - de s'organiser de manière coopérative, un milieu de vie et d'expérience. Rien n'assure a priori que ces propriétés du groupe favoriseront des apprentissages prévus au programme scolaire, moins encore qu'elles réduiront les inégalités. Il ne s'agit donc pas de faire une confiance aveugle au groupe-classe. Le maître doit au contraire, comme animateur, contribuer à la construction d'une identité du collectif, à l'apprentissage d'un fonctionnement coopératif au niveau du conseil de classe ou du travail d'équipe, à la prise en charge par le groupe des différences et des inégalités entre ses membres. »¹³

Philippe Perrenoud

Le cours de formation musicale regroupe des élèves variés, par leurs pratiques instrumentales, leurs envies, leurs cultures, mais aussi souvent leurs âges (dans un cours d'adulte, par exemple). C'est de toute évidence une richesse. L'une des

¹³ Philippe Perrenoud, *La pédagogie à l'école des différences*, ESF éditeur, 1996

exploitations possibles de cette richesse est ce que je nomme « mutualisation des savoirs ». Autrement dit, que les élèves peuvent, en confrontant leurs différences, s'enrichir mutuellement. Mais ce que nous rappelle Philippe Perrenoud dans le texte ci-dessus, c'est que c'est à l'enseignant d'être le garant de cette autonomie. C'est seulement à cette condition que l'apprentissage peut avoir lieu.

Ceci étant posé, regardons de plus près ce que peut recouvrir le concept de mutualisation des savoirs.

Les élèves n'arrivent pas « vierges » en cours de formation musicale. Ils ont en bagage leurs expériences en cours d'instrument, leurs représentations par rapport à la musique, leurs écoutes musicales, et bien d'autres choses.

« Ils écoutent de la musique : comment ignorer cela, au nom de quoi ne pas en tenir compte ? »¹⁴

Yves Jensen

Pourquoi se priver des multiples possibilités que peuvent apporter les échanges des élèves entre eux ? Cette envie, plus spontanée que l'on peut l'imaginer, constitue une énergie qu'il n'appartient qu'à nous de réinvestir dans nos dispositifs d'apprentissages.

N'ayant pas pour l'instant d'exemple satisfaisant de mutualisation des savoirs en formation musicale, j'illustrerais mon propos par une expérience tirée de ma pratique de professeur d'instrument.

Il s'agit en l'occurrence d'un cours de guitare, plutôt d'esthétique rock et chanson, donné dans une petite école municipale.

Je travaille avec une adolescente, S, débutante en musique, qui m'a un jour confié que l'une de ses amies, C (qui avait déjà fait de la guitare classique par le passé) avait envie de prendre elle aussi des cours avec moi. Mon emploi du temps ne me permettant pas de prendre en cours individuel un élève supplémentaire, je leur ai proposé un cours à deux de trois quart d'heure plutôt que deux cours d'une demi-

¹⁴ Entretien avec Odile Michaut, Yves Jensen et Marie-Noëlle Visse, *Nantes : les « maîtres uniques »*, in *Enseigner la musique* n°6 et 7, Cahiers de recherches du CEFEDM Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon,

heure. Elles ont accepté, ainsi que mon administration (les cours collectifs ne sont normalement pas prévus dans l'organisation de l'école).

Je précise que dans mon organisation de cours, ce sont les élèves, quand ils le souhaitent, qui choisissent les morceaux sur lesquels ils veulent travailler. Ensuite, je décide avec eux ce que l'on peut faire sur le morceau, ou si décidément il est trop difficile pour eux à ce moment de leur parcours¹⁵.

Le jour où je suis arrivé pour ce premier cours avec ces deux élèves, les deux adolescentes étaient déjà là depuis un quart d'heure à travailler toutes les deux, se montrant respectivement ce qu'elles jouaient à la guitare. J'avis déjà montré à S comment essayer de s'accorder ; C ne l'avait jamais fait. S, alors qu'elle même n'était pas encore très à l'aise avec l'accordage, lui a expliqué un petit peu, ce qui a eu deux avantages :

- J'ai pu m'apercevoir clairement de ce que S avait compris ou pas ;
- Cela a permis un travail nettement plus dynamique sur ce délicat problème, où S et C fonctionnait ensemble tandis que je me contentais de les guider.

Durant un autre cours, nous avons travaillé un accompagnement de chanson en arpèges jouées aux doigts de la main droite. C, avec son expérience de la guitare classique, était très à l'aise, tandis que S avait plus de mal, n'ayant que l'habitude du médiateur. Cela a donné lieu à réel travail de fond technique, où les élèves ont pu expérimenter plusieurs méthodes pour ce même arpège (avec trois doigts, deux doigts, au médiateur...), et comparer les différents effets produits.

Pour rejoindre ce que je disais précédemment, l'exemple que je vous ai présenté est lié à l'envie que peuvent avoir les élèves de partager leurs connaissances. Certes, S et C se connaissent bien, et souhaitaient faire de la musique ensemble. Mais ce qui est le plus frappant, c'est que la coopération a été dès le départ leur façon d'envisager ce travail. J'estime pour ma part qu'à l'heure actuelle, c'est notamment dans ce fonctionnement que réside leur motivation.

2004

¹⁵ Ces élèves ne suivant pas de cours de formation musicale par ailleurs, ce fonctionnement me permet d'aborder des éléments techniques et musicaux, non pas dans l'absolu, mais liés à une problématique : de quoi ai-je besoin pour jouer ce morceau.

Cet exemple, associé à la citation de Philippe Perrenoud, permet déjà de dégager plusieurs enjeux dans le concept de mutualisation des savoirs :

- Le développement de l'autonomie des élèves
- Du côté de l'enseignement, l'évaluation des acquis
- Un enjeu humain, où le fait de travailler avec l'autre enrichit potentiellement les deux parties
- Lorsqu'il y a confrontation de plusieurs façons de faire différentes, la possibilité de comparer réellement, et pas seulement dans l'absolu.

Comme nous venons de le voir, la richesse que représente la diversité des élèves n'est pas qu'anecdotique lorsqu'il s'agit d'envisager le cours de formation musicale comme un cours généraliste.

II. Construire les contenus

Comme nous l'avons vu, envisager le cours de formation musicale comme un cours généraliste implique de repenser ses contenus, notamment en matière de « socle de connaissances communes ».

Le principe de ce « socle » est de poser la question : si l'on prend sérieusement en compte la pluralité des élèves et celles des pratiques amateurs auxquelles l'école de musique est censée les former, autour de quels contenus réunir les élèves ?.

Il ne sera pas question ici de lister de façon exhaustive les contenus possibles de ce « socle de connaissances communes », mais plutôt de cibler quel type de compétences il peut recouvrir.

A. Développer des outils musicaux généralistes

Pour commencer, je rappellerais que l'objectif du cours de formation musicale généraliste n'est pas de renforcer les spécialités potentielles des élèves, ni d'en faire des spécialistes de tout, mais de leur permettre de développer des compétences

polyvalentes. Le but étant qu'ils aient en main un certain nombre d'outils musicaux généralistes qu'ils puissent réinvestir dans leur parcours de musiciens ; c'est à dire autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école de musique.

Dès lors, qu'elles peuvent être ces outils musicaux généralistes ?

On pourrait énoncer la question de la manière suivante: Est-il possible, par exemple, de faire travailler des musiques variées aux élèves sans rentrer dans leurs spécificités, donc dans ce qu'elles requièrent de compétences « spécialistes » (autrement dit en restant dans des « généralités ») ?

Cela est certainement possible. Mais il faut faire attention à ne pas confondre les généralités et les compétences généralistes. La polyvalence à développer chez les élèves a trait avec leur capacité à distinguer ce qui ressort de la spécificité d'une musique et ce qui peut être rattaché à d'autres contextes. Nous sommes à mon sens très loin des « généralités » évoquées plus haut.

Si nous reprenons l'exemple du cours sur les musiques celtiques, nous avons vu que les objectifs d'apprentissage était liés aux notions de rythme et de phrasé. Pris indépendamment, ces deux éléments n'impliquent aucune esthétique, aucune musique particulière, si ce n'est la musique en général. C'est le dispositif de cours qui les rattache aux musiques celtiques, par le biais de certains problèmes (temps ternaire, rapidité, spécificité du phrasé...) auxquels les élèves vont être confrontés.

Cette dimension me paraît capitale.

Trop souvent, on a tendance à se dire que, face à une musique que l'on ne connaît pas, on ne détient pas les clés pour la comprendre, donc pour la jouer. On reproche même à certains de jouer une musique sans la comprendre.

Or, rien ne nous empêche d'envisager les musiques que l'on ne connaît pas sous l'angle de leurs rapports aux domaines du rythme, des hauteurs, du timbre, du phrasé, de la forme... afin de pouvoir les aborder.

Par exemple, examinons la notion de « *groove* ». Cette appellation est traditionnellement associé à certaines musiques d'origine afro-américaine (funk, soul,

rythm'n'blues...). Il est très fréquent d'entendre qu'avoir le « *groove* », « *cela ne s'explique pas* », « *qu'on l'a ou qu'on ne l'a pas* »... De même, lorsqu'il s'agit de savoir exactement de quoi il s'agit, en dehors du fait que le « *groove* » donne « *envie de danser* », il y a peu d'éléments de réponses. Cependant, on « perçoit » le « *groove* », on peut dire si un morceau « *groove* » ou pas ; on peut même dire que cela a trait avec la façon d'aborder la question rythmique dans un morceau. Dès lors, pourquoi ne pas interroger cette notion en termes de gestion du placement rythmique¹⁶, de rapport entre le rythme et le phrasé, les hauteurs...

Ce n'est qu'un exemple, mais son but est de montrer qu'en définitive, on dispose de plus d'outils de compréhension qu'on ne le croit le plus souvent. Il me semble qu'une telle démarche peut guider les enseignants pour amener les élèves à se confronter à des musiques qu'ils ne connaissent pas. À condition cependant d'être vigilant au sens que l'on met derrière les concepts utilisés.

Je prendrais à cet égard l'exemple du domaine des hauteurs. Y sont inclus évidemment les concepts de notes, de gammes, d'accords, d'harmonie, mais pas uniquement ; toutes les musiques ne font pas usage de ces concepts, ou alors pas forcément en ces termes.

Il ne s'agit pas tant de retrouver ses marques dans des contextes que l'on ne maîtrise pas, mais plutôt de questionner les concepts auxquels nous sommes familiers au regard d'autres musiques. Et c'est ce questionnement qui devient source de dispositifs. On peut très bien imaginer, par exemple, un cours conçu autour de musiques qui questionnent le concept d'harmonie :

- Contrepoint de la Renaissance
- Musiques à bourdon
- Airs populaires joués à l'accordéon diatonique, avec toujours les mêmes accords (à cause des limites de l'instrument)
- Morceaux punks avec utilisation de « *power chords* » (accords de trois sons constitués d'une fondamentale, de la quinte et de la fondamentale à l'octave)
- ...

¹⁶ S'agit-il, par exemple, de jouer « au fond du temps » ? « En avant du temps » ? « En arrière du temps » ? Un peu des trois ?

En même temps, dans le cadre d'un travail où les élèves ont à composer, par exemple, il peut être très intéressant et porteur d'apprentissage d'amener les élèves à transposer délibérément un concept très référencé tel que la mélodie dans un contexte où elle n'est pas vraiment présente d'habitude (dans une polyrythmie à base de percussions à hauteurs non-déterminées, dans une pièce de musique concrète, dans un morceau de « noise music »...). Le sens de cette démarche peut être résumé par la phrase « Qu'est-ce qui change lorsque je transpose un concept dans un contexte qui lui est d'ordinaire étranger ? ». Dans un tel cas, répondre à cette question participe à définir le concept choisi.

B. Les procédures : vers un folklore imaginaire

L'une des différences fondamentales qu'il semble exister entre les esthétiques musicales, voire entre les différentes musiques tout court, c'est cette idée de procédures (ou "façons de faire"). En effet, ces procédures sont souvent présentées par les musiciens eux-mêmes comme étant constitutives de leur pratique. Le jazzman relève des "chorus" sur des disques pour progresser dans son langage musical ; le musicien classique analyse la partition avant de la jouer ; le rocker développe un "riff" comme base d'un morceau... Il s'agit là de clichés, mais ils ont souvent la vie dure...

Dans notre problématique du cours de formation musicale généraliste, nous ne pouvons faire l'économie d'envisager le rapport aux procédures. Car si les outils généralistes dont nous avons parlé précédemment nous permettent d'aborder des musiques inconnues en regard d'un référentiel que nous questionnons, lorsqu'il s'agit de « faire » de la musique (d'en jouer, d'en composer...), il faut bien s'interroger sur les manières de faire à mettre en œuvre.

Imaginons que nous fassions travailler un groupe d'élèves autour de la composition d'une pièce de musique concrète. Il est évident qu'une fois que les élèves ont analysé quelques pièces du genre par le biais des outils généralistes, le passage à la composition rajoute des problèmes de réalisation techniques. Ce n'est d'ailleurs pas un problème, puisque le geste compositionnel dans la musique concrète – rapport au support, travail direct du timbre sans passer par une écriture préalable... - participe

grandement à la spécificité de cette musique.

Ainsi, la notion de procédure apparaît comme déterminante dans l'appréhension d'une musique, dès lors qu'il ne s'agit plus seulement d'analyser, mais aussi de « musiquer ».

Cependant, on s'aperçoit aussi que les choses ne sont pas toujours aussi tranchées. Chopin composait en improvisant sur son piano, et ce n'est que récemment que l'on recommence à parler de la pratique de l'improvisation dans les musiques d'esthétique classiques.

Quoiqu'il en soit, le principal problème que l'on rencontre lorsqu'il s'agit de définir les procédures d'une musique, vient du fait que le plus souvent elles ne sont pas nommées. Il semblerait que même les enseignants spécialistes éprouvent beaucoup de mal à expliquer comment ils font leur musique. Cela dit, peut-être est-ce dû au fait qu'ils en ont finalement assez peu l'occasion¹⁷.

« Cette question de la « cuisine » de la musique est importante : on voit bien que la manière dont ces musiques¹⁸ sont nées doit beaucoup à la logique du détournement de divers moyens. Il me semble que l'organisation d'une telle « cuisine » est justement un des rôles majeurs du professeur de musique, une des choses extrêmement intéressantes qu'il a à faire lui-même et dans laquelle il a à embarquer ses élèves. À partir de là, la question se déplace : il ne s'agit plus seulement d'enseigner, par exemple, les techniques du scratch, mais aussi de permettre aux gens d'inventer eux-mêmes comment on peut détourner un objet. »¹⁹

Karine Hahn

(À propos des démarches des musiciens dans le domaine des musiques actuelles amplifiées)

La citation ci-dessus apporte un nouvel éclairage à la question des procédures, et de leur spécificité vis-à-vis d'une esthétique.

Dans une démarche généraliste visant à la polyvalence des élèves, il paraît tout à fait intéressant de sortir une procédure de son contexte, et d'essayer de voir

¹⁷ Faut-il rappeler qu'il est souvent difficile dans les écoles de musique d'avoir réellement l'occasion d'échanger sur les pratiques d'enseignements ?

¹⁸ Il s'agit des musiques actuelles amplifiées

¹⁹ *Enseigner la musique n°8*, Cahiers de recherches du CEFEDM Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon, actes des rencontres à Lyon, les 2 et 3 mars 2005 : « Éducation permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées », Lyon, 2005

comment elle peut se reformuler au contact d'autres musiques. Car c'est ce dont il s'agit ici. Lorsque Karine Hahn évoque le passage du « *scratch* » à la logique de détournement, c'est bien de la transformation d'une compétence spécialiste (maîtriser la technique du « *scratch* ») à une compétence généraliste (maîtriser la procédure de détournement qui a donné naissance au « *scratch* ») dont il est question.

L'enjeu d'une telle démarche n'est plus seulement d'ouvrir les élèves à un maximum de pratiques musicales possibles, mais aussi de leur permettre d'inventer leur propre pratique.

Le cours de formation musicale est un terrain tout à fait approprié pour familiariser les élèves à ce type de pratique. En effet, nous l'avons déjà évoqué, s'il y a un cours dans l'école de musique actuellement susceptible d'accueillir l'hétérogénéité des élèves, c'est bien ce cours-là.

Et si l'on prend au sérieux le fait que le cours de formation musicale puisse avoir des finalités en matière de réalisation artistique qui lui soient propres, on peut imaginer mettre les élèves dans la situation de créer leur propre pratique. Celle-ci serait spécifique à chaque classe, et se construirait ainsi par rapport à la question des procédures à mettre en œuvre afin qu'avec toutes les différences des uns et des autres, il puisse avoir au bout du compte un projet commun.

Je rattacherais cette pratique au concept de « folklore imaginaire » ; il n'est pas question dans ce cas pour les élèves de s'intégrer dans une pratique musicale de référence existante, mais de créer la leur. Dès lors elle se contextualise par rapport aux élèves de la classe, au cadre du cours de formation musicale, à l'enseignant qui les accompagne...

À cet égard, il convient encore une fois d'envisager différemment le rôle de l'enseignant.

Je prendrais l'exemple du projet *Connect*²⁰, réalisé à Londres. Ce projet, financé entre autres par la Guildhall School of Music & Drama de Londres, a pour objet de faire travailler des ensembles de musiciens (enfants de 7 à 12 ans, adolescents, étudiants) reliés par un terreau local (issus des communautés asiatiques et afro-caribéenne par exemple) en les faisant composer collectivement. Le responsable du projet, Peter Renshaw, définit ainsi les compétences nécessaires aux personnes qui

²⁰ *Enseigner la musique n°8*, Cahiers de recherches du CEFEDM Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon, actes des rencontres à Lyon, les 2 et 3 mars 2005 : « *Éducation permanente, action culturelle et enseignement : les*

encadrent ces ensembles (les « leaders »)

« 1. Il faut pouvoir travailler musicalement avec un groupe qui comprend n'importe quelle combinaison d'instruments. Quant un « leader » (...) se met à travailler avec un de ces ensembles, il faut qu'il soit capable de faire un travail musical avec un groupe qui inclut tout instrument apporté par les participants. Que ce soit un ensemble de vingt, vingt-cinq ou cinq personnes, il est rare d'être en présence d'une bonne combinaison d'instruments, il faut donc s'accommoder et être capable de faire de la musique avec ce dispositif d'instruments très variés.

2. Il faut savoir faire un travail efficace avec des groupes mixtes où les participants varient tant par le nombre, l'âge, la compétence technique que par l'expérience musicale.

3. Il faut être capable de faire de la musique dans un ensemble qui ne soit pas déterminé par un genre spécifique. Le contenu musical doit toujours être le reflet des intérêts et des goûts des participants, des jeunes gens tout autant que de ceux qui les encadrent. (...) Ce qu'ils font est le fruit d'un processus créatif, d'un processus organique qui renforce le sens de propriété. Ils ne sont pas cloisonnés dans une tradition particulière et cela est un des aspects essentiels de Connect (...). »

Peter Renshaw

Même si les contextes de travail sont différents, on voit bien les préoccupations communes entre le projet *Connect* et l'idée d'un cours de formation musicale généraliste telle que nous l'envisageons ici. J'insisterais particulièrement sur les compétences demandées au leader, qu'au regard des problématiques posées on peut rapprocher de celle nécessaire à l'enseignant dans un cours de formation musicale généraliste.

Je vais maintenant présenter quelques exemples de réalisation musicale sous l'angle du « folklore imaginaire ».

Exemples	Description	Exemples de procédures à déterminer	Connaissances rattachées
Brahms en tango	Les élèves ont, par petits groupes, à d'arranger le début du troisième mouvement de la Troisième Symphonie de Brahms en tango, sachant que les deux sources doivent être reconnaissables.	Quels paramètres faire varier pour transformer la pièce en tango ? Comment jouer un tango ? Quelle procédure d'arrangement choisir ?	Quelles sont les caractéristiques qui permettent d'identifier un tango ? Qu'est-ce qui permet de reconnaître Brahms ?
Comptines inattendues	Les élèves ont à transformer les morceaux de leur choix en comptines.	Confronter les différentes représentations de ce qu'est une comptine, appliquer ce débat à la transformation des morceaux	Qu'est-ce qu'une comptine ?
Punk acoustique	Les élèves ont à composer et à jouer trois morceaux d'esthétique punk. L'effectif instrumental n'est composé que d'instruments acoustiques classiques	Comment compose-t-on un morceau punk ? (à partir d'un riff...) Comment aborder le problème du timbre (quel geste instrumental...)	Que reste-t'il comme définition du punk une fois qu'il n'y a plus ni guitare électrique, ni basse, ni batterie, ni voix... ?
« Melting pot »	Les élèves ont à composer collectivement une pièce dont le but est de présenter le plus possible de changement abruptes et contrastés d'atmosphères	Comment traduire techniquement l'idée de « changements abrupts et contrastés d'atmosphères » ?	Qu'est-ce qui peut caractériser une atmosphère en matière d'éléments musicaux ?

Ces différents exemples posent chacun à leur manière la question des procédures à mettre en œuvre pour arriver au but fixé. En l'occurrence, il s'agit à la fois de questionner des procédures existantes (« comment compose-t-on un morceau punk ? », écrire d'une partition pour Brahms en tango...) et d'en trouver de nouvelles.

CONCLUSION

Nous sommes loin d'avoir épuisé tous les tenants et aboutissants d'un cours de formation musicale généraliste. Cependant, nous nous sommes déjà heurté à un certain nombre de problèmes fondamentaux inhérents à cette démarche

- Prise en compte de la diversité des élèves
- Reconsidération du rôle de l'enseignant de formation musicale
- Comment développer des contenus généralistes

Bien qu'il n'ait pas été question de remettre en cause le cadre global du cours de formation musicale (cours collectif, accueillant des élèves aux parcours diversifiés, séparé du cours d'instrument et des cours de musiques d'ensemble), force est de constater que l'aboutissement de la réflexion aboutirait à une nouvelle perception des interactions entre le cours d'instrument, la musique d'ensemble et la formation musicale.

Dès lors je proposerais l'organisation suivante :

- Le cours d'instrument comme cours de musique orienté vers la compétence instrumentale
- Le cours d'ensemble comme cours de musique orienté sur la pratique collective dirigée
- Le cours de formation musicale comme cours « de groupe », orienté sur les procédures (gestion d'un collectif, travail autonome, arrangement, composition...)

Cela implique cependant que la formation musicale soit reconnue comme un lieu de pratique musicale à part entière, avec ses finalités propres. Et qu'il ne soit plus question de l'envisager sous le seul angle de l'enseignement de la lecture de la musique. C'est un véritable enjeu, car à l'heure où les écoles 'ouvrent de plus en plus aux autres esthétiques, il serait dramatique que la diversification des offres d'enseignement amène la formation musicale à se replier sur son histoire.

Lyon, le 22 mai 2006

BIBLIOGRAPHIE

Enseigner la musique n°6 et 7, Cahiers de recherches du CEFEDM Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon, Lyon, 2004

Enseigner la musique n°8, Cahiers de recherches du CEFEDM Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon, *Éducation permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées*, Actes des rencontres à Lyon les 2 et 3 mars 2005, Lyon, 2005

De l'apprentissage à l'enseignement, Michel Develay, ESF éditeur, 1992

La pédagogie à l'école des différences, Philippe Perrenoud, ESF éditeur, 1996

La fabrication de l'excellence scolaire, Philippe Perrenoud, Librairie DROZ, Genève-Paris, 1995

Pédagogie Différenciée, Halina Przesmicki, Hachette Éducation, 1998

La formation musicale : trop théorique ?, Stéphanie Vouillot, mémoire du CEFEDM Rhône-Alpes, 1999

L'écriture, un enjeu de taille en classe de formation musicale, Teddy Gauliat-Pitois mémoire du CEFEDM Rhône-Alpes, 2005

Du solfège à la formation musicale ; le solfège : obstacle ou médiation vers la musique ?, Hélène Gonon, mémoire du CEFEDM Rhône-Alpes, 1995

Études de formation musicale, Ministère de La Culture, 1977

ANNEXES

W

NOUVEAU BREVET DEPARTEMENTAL

FICHE TECHNIQUE

Le nouveau brevet supprime la distinction entre pratique instrumentale et formation musicale.

Le candidat est évalué de manière globale à travers l'exécution instrumentale.

Chaque épreuve constitue une unité de valeur et le brevet peut être passé sur plusieurs années.

Le brevet valide un niveau de fin de 2^{ème} cycle d'école de musique.

Compte tenu de la nature de ces nouvelles épreuves, un travail commun de préparation entre professeurs d'instruments et professeurs de FM sera indispensable.

DESCRIPTION DES 2 UV

UV1 : EPREUVE INSTRUMENTALE INDIVIDUELLE (Temps de passage prévu : 40mn)

PARTIE PREPAREE

1. **Interprétation d'une pièce choisie** par le candidat dans une liste de 10 œuvres
2. **Epreuve de créativité** à partir d'un élément de la pièce (ex : impro libre mais préparée, impro jazz, réalisation d'une cadence, création personnelle à partir d'un élément de la pièce ou dans le style de la pièce etc...)
3. **Epreuve d'audition** : écrire une mélodie donnée ou la rejouer à l'instrument ou la chanter avec le nom des notes.
4. **Evaluation orale des connaissances analytiques et générales** :
 - Expression libre du candidat sur le choix de la pièce (raison du choix, ressenti)
 - Analyse du contexte musical (période, compositeur, style)
 - Connaissances organologiques (fonctionnement de l'instrument , sa place dans les différentes époques, son utilisation, compositeurs et interprètes)
 - Questions théoriques sur la pièce.

Afin que l'épreuve soit structurée, elle prendra la forme d'un échange avec le jury qui guidera le candidat dans les différentes phases et pourra poser des questions si nécessaire.

PARTIE NON PREPAREE

Cette partie fait l'objet d'une mise en loge de 30 mn le jour du brevet

Interprétation d'une pièce imposée

Evaluation écrite des connaissances analytiques et générales : QCM de 5 questions avec pour chacune un choix de 3 réponses couvrant des connaissances larges.

UV2 : EPREUVE INSTRUMENTALE COLLECTIVE (Temps de passage prévu : 10mn)

Pour le brevet 2006 : Interprétation d'une pièce libre en petite formation

CALENDRIER ET DEROULEMENT DES EPREUVES

REPETITIONS (pour les instruments accompagnés) :

SAMEDI 25 MARS après midi au CNR de Lyon (15 mn par candidat)

SAMEDI 1 AVRIL après midi au CNR de Lyon (15 mn par candidat)

BREVET : SAMEDI 8 AVRIL au CNR de LYON toute la journée

EPREUVE INDIVIDUELLE UV1

Devant un jury composé d'un directeur et de spécialistes instrumentistes

1. *Interprétation de la pièce choisie*
2. *Epreuve de créativité*
3. *Interprétation de la pièce imposée*
4. *Epreuve d'audition*
5. *Evaluation orale*

EPREUVE COLLECTIVE UV2

Devant un jury composé de directeurs ou d'enseignants de musique de chambre

1. *Interprétation de la pièce libre*

BREVET DEPARTEMENTAL 2006

Liste des Œuvres Instrumentales

CLARINETTE

BARTOK : Danses 2 , 4 et 6	UE 11679
PIAZZOLA : Café 1930	Lemoine H.L.26820
BERIO : Lied per clarinetto solo	UE 17812
RIVAUD JP : Initiation	Lemoine H.L 24949
PIERNE : Canzonetta	Leduc AL 8 206
DEPELSENAIRE : Petite Suite Zoologique	Philippot P 3074
POKORNY : Sonate	Breitkopf 6308
BRAHMS : Andante + Allegretto	Wiener Urtext Schott UT 50015
JAZZ 1 : Wives and Lovers + My Old Flame	Aebersold vol22
Jazz 2 : C PARKER : KC blues dans C Parker Omnobook (version Bb) + 1 au choix parmi Ornithology, Au privave (n°1), Marmaduke	Atlantic Music Corp
Clarinette basse : BACH : 1 ^{ère} suite pour cello : Allemande	Musica Rara 1930NB

VIOLON

CORELLI : Sonate en FAM op 5 n° 10 Prélude, Allemande, Gavotte et Gigue	Schott
H. ECCLES : Sonate en SOLm : Largo (sans reprise), Courante, Gigue	IMC
MOZART : Rondo en REM ext de Solos for the violin player Joseph Gingold	Schirmer
BRAHMS : Danse hongroise n°2 « « «	Schirmer
WIENIAWSKI : Dudziak Mazurka ext de 2 mazurkas caractéristiques op 19	Peters
TCHAIKOVSKI : Chant sans paroles	Schott
GRANADOS : Danse espagnole : Sombra	Schott
MARTINON : Sonatine op 19 n° 2	Billaudot
BERTHOMIEU : Trois pensées musicales	Lemoine
NAULAIS : Marisol ext de Voyage du Mélo'man	Martin

PIANO

BACH : Partita I Prélude ext de 6 partitas BWV 828-830	Winer Urtext
M JACOB : Blues ext de Jardin d'Enfants	Lemoine
FIELD : 1 ^{er} nocturne en Mib	Salabert
SCHUMANN : Réverie Les classiques du piano (4 ^{ème} vol)	Lemoine
MOZART : Sonate en Lam KV 310 (1 ^{er} mvt)	Durand
MENDELSSOHN : Chanson de printemps	Combre
CHOPIN : Valse posthume op 69 n°1 en Lab M	Salabert
POULENC : 13 ^{ème} improvisation	Salabert
HAENDEL : Passacaille	Ed au choix
J WIENER : Spiritual ext de Jardin d'enfants	Lemoine

SAXOPHONE

IBERT : Histoires : n°1 : la meneuse de tortue d'or n° 7 : bajo la mesa	Leduc 007796
CHAILLEUX : Andante et Allegro	Leduc 007383
R NODA : Improvisation 3 (saxe alto ou ténor)	Leduc 007277
LEJET : Trois petits préludes	Lemoine HE 017320
FRANÇAIX : 5 danses exotiques : Pambiche, Baiao, Mambo	Schott 095953
NAULAIS : Petite Suite Latine : n°1 Lent n°3 Tango	Lemoine
BACH : Suite n°3 : Courante et Sarabande (saxe alto ou ténor)	Lemoine 017382
DEBUSSY : 7 Pièces : Le petit berger, Golliwog's Cake Walk	Lemoine
JAZZ 1 : ELLINGTON : In a sentimental mood Jazz solos Guest Spot	Wise publications
+ MONK : In Walked Bud	Wise publications
JAZZ 2 : JOBIM : One note samba (saxe alto ou ténor)	Jamey
+ Wave	Aebersold jazz vol 98

FLUTE TRAVERSIERE

PERGOLESE : Concerto en SOL M : 1 ^{er} mvt	International Music Comp NY
VIBERT : Scherzando	Leduc
BLAVET : Sonate n°1 : l'Henriette : 1 ^{er} mvt	Boosey
MERCADANTE : Concerto en FAM : 1 ^{er} mvt	Lemoine
BIZET : Menuet de l'Arlésienne Jules Herman op 93	Choudens
LANCEN : Matinale et Joyeuse	Combre
PAUBON : Violaine (recueil Le Coin des Jeunes) Lemoine + B JOLAS Petite fantaisie pour Léo	Leduc
GUIOT : Rhapsodie	Martin
DOUJON : Offertoire	Billaudot
FARKAS : Sonatine : 1 ^{er} mvt	Musica Budapest
K HUBER : Oiseau d'argent (jouer 2 des 3 voix au choix)	Transatlantic

TROMBONE

DONDEYNE : Vega	R Martin
SENON : Chevauchée	Billaudot 061750
DUBOIS : Cortège	Leduc 100848
GALLIEGE et NAULAIS : Très sympa	Leduc 013353
C KUHNL : 5 Episoden : n°2 et n°4	Zimmerman Frankfurt
GALLIARD : Sonate n°1 1 ^{er} et 2 ^{ème} mvts	IMC
SENON : Blues-Reflets et Cabrioles	R Martin 018679
PICHAUREAU : Trombontests 2 ^{ème} et 3 ^{ème} extraits	Leduc
BACH : 1 ^{ère} suite pour cello : Sarabande et Menuet 1	Leduc
NAULAIS : Vacances aux Antilles	R Martin

TROMPETTE

CLERISSE R : Introduction et Divertissement	Billaudot
PROUST P : Aubade	R Martin
AVIGNON J : Grave et Gigue	Billaudot
NAULAIS J : Via Mexico	Martin
BAUDNER E : Andante et Allegro comodo	Billaudot
PARENT A : Petite Pièce Concertante	Billaudot
TELEMANN : Suite N° 1 mvts 1,2, 3	Boosey & Hawkes BH8287
CONSTANT M : Trois Mouvements : mvt 1	Leduc (AL 22926)
LOWDEN B : I've been working on the railroad	Kender Music
KERN J : All the things you are : intro/thème/2 chorus/thème	Aebersold # 55

BREVET DEPARTEMENTAL 2006

PERCUSSION

Le candidat devra choisir une pièce dans chaque famille de percussion

Caisse claire / Tambour

St Sauves 96 extrait de la méthode baguette Vol 2	M.Visse P.Chatsel	Edition Fuzeau
Champ d'honneur	Methode de Tambour Robert Tourte	Edition Salabert
Rigaudon d'honneur	Methode de Tambour Robert Tourte	Edition Salabert
Stickin stock Etudes n°1 ou 13	F.Macarez	Edition Billaudot
Advanced snare drum studies n° 6 ou 13	M.Peters	Edition Peters
12 études pour Caisse Claire n° 1 ou 6	J.Delécluse	Edition Leduc

Claviers au choix 2 ou 4 baguettes

2 baguettes

Les claviers parcourent le monde vol 2 n° 1, 3, 4, 7 au choix de E.Sejourné et C.Velluet Edition Alfonse
Le candidat joue sur le clavier de son choix

El-Fishawy Xylophone F.Tortiller

4 baguettes

Generalife extrait des 5 pièces pour marimba de E.Sejourné	Edition Leduc
Confidences pour vibraphone Y.Verne	Edition F.Dalhmman
Vagues à lames pour vibraphone J.Naulais	Edition Billaudot
Marimb'un 1 études au choix du candidat pour marimba de M.F Bonin	Edition Alfonse

Timbales / Multi percussion

Cahiers 1 percussions audition : Coulibiac 3 timbales, 2 bongos et cymbale de P.Labadie
Puzzle 2 cymbales, 2 toms, caisse-claire, tom basse de J.F Juskowiak
Mosaïque Caisse, grosse caisse, 3 toms de J.F Juskowiak

Edition Lemoine.

Psychose w.block, cymbale, tambour basque, caisse claire, tom, triangle de J.J Flament Accomp piano
Edition P.Lafitan

Sonatine pour 2 ou 3 timbales de A.Tcherepnin Accomp piano Edition Boosey & Hawkes

Jérôme Aubernon

Promotion 2004-2006

VERS UN COURS DE FORMATION MUSICALE GÉNÉRALISTE

ABSTRACT

Bien que l'enseignement de la formation musicale ait beaucoup évolué depuis une vingtaine d'année, ses contenus restent reliés au domaines des musiques de culture classique. Dès lors que l'on replace l'enjeu de l'enseignement musical, qui mission de former aux pratiques amateurs, la formation musicale n'est elle pas trop spécialisée ?

Ainsi je pose ici différentes questions visant à envisager la formation musicale sous un angle généraliste.

MOTS-CLÉS

Formation musicale

Mutualisation des savoirs

Outils musicaux généralistes

Enseignement généraliste/spécialiste

Désir de l'élève

Responsabilité de l'enseignant

Procédures

Folklore imaginaire

Pratique amateur