

CEFEDM Rhône-Alpes
Promotion 2009-2011

L'activité de l'élève au sein du cours de Formation Musicale

CUISIN Océane
Formation Musicale

Merci à Hélène Gonon
Pour son soutien et ses encouragements

Sommaire

	Page
Introduction	1
I) Déroulement et analyse d'un cours de Formation Musicale vécu	2
a) Récit	2
b) Analyse des conceptions :	
-de la musique	5
-de l'apprentissage	6
-de l'enseignement	7
II) Former un Musicien aujourd'hui, c'est quoi ?	10
a) Mettre l'accent sur la construction du savoir par les élèves	10
b) Mettre l'accent sur le travail en groupe	11
c) Multiplier les expériences de jeu	13
d) Mettre en avant l'utilisation des instruments	15
III) Exemples de dispositifs permettant à l'élève d'être acteur de son savoir	18
a) Atelier d'arrangement avec l'utilisation d'instruments	18
b) Dispositif de cours de Jean-Claude DIJOURD	21
Conclusion	24
Bibliographie	
Annexes	

Introduction

A travers ce mémoire, il me tenait à cœur de comprendre pourquoi, lorsque j'étais élève, je détestais aller suivre mon cours de Formation Musicale.

Je n'étais pas la seule dans ce cas. Tous mes autres camarades éprouvaient un certain dégoût envers cette matière.

En tant que futur professeur de Formation Musicale, je me devais donc de comprendre pourquoi cette discipline est perçue, encore à l'heure actuelle, comme étant la « bête noire » de l'enseignement de la musique en France.

Dans mes souvenirs d'élève comme dans les cours que j'ai observés, j'ai pu constater que l'inactivité au sein de ce cours était de rigueur, ainsi que le fait d'apprendre des choses dont on ne perçoit pas forcément le sens et l'utilité.

En tant que professeur, comment puis-je rendre mes élèves actifs au sein du cours de Formation Musicale ?

Comment puis-je faire pour les rendre acteurs de leurs savoirs, de leurs apprentissages ?

A travers quels dispositifs je peux leur permettre cette activité ?

Pour ce faire, j'ai décidé dans un premier temps de vous exposer et d'analyser une séquence de travail détaillée que j'ai « subi » lorsque j'étais élève, puis dans un second temps nous verrons ce que c'est de former un musicien aujourd'hui, et enfin dans un troisième temps j'aborderai deux dispositifs de cours permettant l'activité de l'élève.

I) Déroulement et analyse d'un cours de Formation Musicale vécu

a) Récit

Après ma journée de cours au collège se terminant à 17h, je me dirige vers le conservatoire afin de suivre mon cours hebdomadaire de Formation Musicale¹. A cette époque j'étais dans le niveau 2c2 (deuxième cycle, deuxième année). Sur le chemin, je dois dire que je ne manifeste pas une grande joie à aller à ce cours mais apparemment, le cours de FM est le passage obligé lorsqu'on fait des études musicales.

J'arrive devant la salle de classe, et demande à l'un de mes camarades :

« Tu pourrais me dire ce qu'on avait à faire pour aujourd'hui ? A part la lecture de notes j' me souviens plus ! ».

Ce dernier me répond : « On avait pas mal d'exercices à faire :

- Lecture de notes (dans les différentes clefs : clef de fa ; sol, ut4...).
- Lecture de rythme (un exercice en binaire et l'autre en ternaire).
- Un chant à faire avec le nom des notes.
- Une analyse écrite.
- Une composition mélodique à faire à partir d'un rythme donné.

Mais bon j' te rassure j'en ai pas fais la moitié, je comprends pas à quoi ça m' sert, pis j'aime pas la FM ! ».

Après cette énumération, je dois dire que je me sens vraiment mal car, à part la lecture de notes que j'ai regardée sur le trajet, je me demande comment je vais réussir à maîtriser les autres exercices.

Le professeur nous fait rentrer dans la classe. Les tables sont disposées en U. Je m'installe à ma place donnant juste en face du bureau du professeur.

Ce dernier nous demande de sortir nos *Dandelot*² et de prendre l'exercice de clef de sol et ainsi de suite. Après avoir effectué les différentes lectures de notes dans les différentes clefs, tous ensemble, le professeur nous fais reprendre la lecture de notes en ut 4 et nous donne comme consigne de lire cette ligne le plus vite possible. Après avoir fait l'exercice, un élève demande au professeur : « à quoi sert le fait de lire très vite une ligne de notes en ut 4 ? » Selon ce dernier, le

¹ Lors de mes études musicales, je ne suivais que le cours de Formation Musicale au sein du Conservatoire, (bien que cette discipline était enseignée dans l'Ecole de Musique ou j'apprenais à jouer de mon instrument), afin de répondre au souhait de mes parents étant d'étudier dans « une grande structure d'enseignement de la musique ». Mon cours d'instrument s'effectuait au sein de mon Ecole de Musique car il n'y avait pas de classe d'accordéon au Conservatoire.

² Manuel pratique pour l'étude des clés.

fait de lire vite nous servira, lors d'un déchiffrage de partition, à ne pas perdre de temps à la lecture, et cela nous permettra donc d'aller à l'essentiel dans la partition.

Je regarde ma montre en espérant que trois quart d'heure se soient passés mais malheureusement pour moi, seulement vingt petites minutes se sont écoulées.

Ensuite, le professeur nous demande de prendre nos « livres de rythmes ». La consigne étant de battre une pulsation durant la lecture de l'exercice. Nous prenons donc les exercices en question et, de nouveau tous ensemble, nous nous exécutons à reproduire les rythmes marqués en parlant et avec notre pulsation. Le professeur nous reprend à quelques endroits afin que le résultat soit « parfait » même si pour moi, ces passages ne posaient pas de problème.

Après la lecture de rythme nous enchainons sur une « analyse auditive ». Le professeur nous distribue une feuille avec différentes questions :

- « -Quels sont les instruments que vous entendez ?
- La pulsation est-elle binaire ou ternaire ?
- La tonalité est-elle Majeure ou mineure ?
- Quel est le chiffre de mesure ?
- Quelle est l'époque ?
- Donnez le nom du compositeur ? »

Après avoir lu les questions, j'attends avec impatience l'écoute. Ce genre d'exercice me plaît car c'est l'un des rares moments dans ce cours où l'on écoute de la musique, mais malheureusement, cet intermède musical est de courte durée car le but est de répondre aux questions. Après trois écoutes, nous donnons les réponses collectivement. Dans la pièce nous pouvons entendre un clavecin jouant une mélodie dans le mode mineur et dans une pulsation ternaire chiffrée 12/8, cette pièce étant de l'époque baroque. A ce moment précis, je suis soulagée car les réponses données correspondent aux miennes mais malheureusement je suis incapable de trouver le nom du compositeur et cela me frustre, d'autant plus que certains de mes camarades ont trouvé d'emblée le nom. Par peur de faire ralentir la cadence du cours, je n'ose demander à mes camarades et professeur comment ils font pour savoir ça. En moi-même je me dis que ce n'est pas grave, sans doute qu'un jour je comprendrais comment faire.

Suite à cela, nous enchainons sur le travail de « composition » que nous devons faire à la maison. Je me hâte de prendre mon livre, regarde très vite les rythmes en question et marque une petite mélodie en dessous de ce rythme (par chance j'arrive à entendre le nom des notes dans ma tête tout en les écrivant). Cette fois-ci, nous devons chanter à tour de rôle nos différentes compositions. Du coup nous entendons douze fois le même rythme mais avec des mélodies différentes. Lorsque c'est mon tour, j'appréhende ce moment car je n'ai pas du tout travaillé ma mélodie, du coup je me dis que je vais essayer de respecter au maximum le rythme marqué,

entendu sept fois auparavant. Tout au long de mon exécution, je constate que j'improvise une mélodie tout en essayant de faire le plus scrupuleusement possible le rythme. Lorsque je finis, le professeur me dit que dans l'ensemble le rythme a été respecté et que ma mélodie était très jolie. Je retourne à ma place, contente du commentaire de mon professeur, mais je reste tout de même sur une interrogation : « Quel est le but de tous ces exercices ? ».

Ensuite, le professeur nous demande de prendre nos cahiers de musique et de marquer comme titre de leçon : le chiffrage d'accords. Pendant que chacun d'entre nous marque le titre, notre professeur marque trois accords au tableau qui pour moi, au premier abord, n'ont rien en commun. Une fois le titre marqué, je pose mon stylo et écoute les explications. Ce dernier nous dit que le premier accord est un accord à l'état fondamental et se chiffre 5, le deuxième est le premier renversement et se chiffre 6 et enfin, le troisième et le deuxième renversement de l'accord initial et donc se chiffre 6/4. Je dois dire qu'à ce moment précis tout ce que vient de dire le professeur est flou. Heureusement pour moi, la suite du travail est une mise en application. Dans l'exercice, nous avons 5 accords et en dessous nous devons marquer leurs chiffrages, et inversement, nous avons 5 chiffrages à partir desquels nous devons composer les accords correspondants. J'applique alors ce que nous avons fait dans la leçon et je me force à comprendre pourquoi tel accord est chiffré 5, 6 ou 6/4. J'arrive enfin à comprendre le mécanisme du chiffrage et du coup cela commence à faire sens. Ensuite, arrive la correction que nous faisons collectivement. Je m'aperçois que tous mes accords ne sont pas justes mais j'arrive à comprendre pourquoi ils ne sont pas justes.

Je regarde de nouveau ma montre et je suis agréablement surprise, il ne reste plus qu'un quart d'heure de cours sur un cours d'une heure trente. J'attends avec impatience que l'on chante pour la fin du cours mais non, ça ne sera pas pour cette fois ; à la place ce sera « Cours théorique sur la tonalité » : le professeur nous demande de prendre nos livres de théorie et de les ouvrir au chapitre tonalité³. Le professeur demande si quelqu'un veut lire. A la fin de la lecture, notre professeur nous explique un petit peu plus dans le détail comment cela marche, mais selon lui, la meilleure façon de savoir ses tonalités, c'est de les apprendre par cœur.

La séance se finit sur cette notion très abstraite et le professeur nous dit :

« Pour la semaine prochaine, vous devrez :

- Revoir le chant.
- Revoir l'analyse afin de corriger vos fautes.
- Apprendre le chapitre de théorie, il y'aura une interro alors apprenez la par cœur !
- Travailler les nouveaux exercices de notes et de rythmes.

Bonne semaine à tous, bon travail et à la semaine prochaine ! ».

³ Ce chapitre comporte une définition et une énumération des dièses et des bémols dans chaque tonalité.

Si je fais une analyse succincte, dans un premier temps, de ce cours de FM, nous pouvons constater que la notion de musique est inexistante, au même titre que le jeu en groupe, que la création, que l'improvisation.

Ici, aucun dispositif n'est mis en place afin de rendre l'élève actif et acteur de son savoir.

Ce déroulement de cours ne peut pas marcher. L'élève est passif, il ne joue pas, il ne cherche pas, il ne peut pas s'exprimer, il est seul face au groupe, il ne peut pas partager, échanger ses idées avec ses camarades...

Afin de comprendre pourquoi ça ne marche pas, je fais effectuer une analyse plus détaillée de ce récit afin d'en dégager les différentes conceptions de la musique, de l'apprentissage et de l'enseignement.

b) Analyse des conceptions de la musique, de l'apprentissage et de l'enseignement présentes dans ce récit

-Conception de la musique

« La musique est l'art des sons. Pour lire la musique et comprendre cette lecture, il faut connaître les signes au moyen desquels on l'écrit et les lois qui les coordonnent. L'étude de ces signes et de ces lois est l'objet de la Théorie de la Musique. »⁴

Dans le récit précédent, nous pouvons voir que la conception de la musique est la même que pour Danhauser. La citation et le récit induisent le fait que pour faire de la musique, il faut avant tout connaître les codes qui la régissent. Pour ce faire, les enseignants mettent en place des exercices afin d'appliquer ces signes/codes permettant aux élèves d'avoir un rapport mathématique à la musique et non un rapport musical dès le début. A propos des intervalles, Danhauser écrit la chose suivante :

« L'intervalle contenant deux degrés se nomme seconde »

« Il est descendant lorsqu'on le mesure en partant de son aigu »

« On opère le renversement d'un intervalle : soit en transposant le son grave de cet intervalle à l'octave supérieur ; soit en transposant le son aigu de cet intervalle à l'octave inférieur. »⁵

⁴ DANHAUSER A., *Théorie de la Musique*, Paris, édition Henry Lemoine, 1872.

⁵ id.

Nous pouvons voir que tous les termes utilisés n'ont rien à voir avec de la musique : « mesure », « renversement », « transposant »... Pourtant d'après Danhauser, « *La musique est l'art des sons* ».

Ce dernier ne passe même pas par l'ouïe, tout n'est que question d'arithmétique. Nous observons ce même procédé au sein du récit lorsque les élèves abordent la leçon sur les chiffrages d'accords. Mais pourquoi la musique n'est pas présente ? Pourquoi la dénaturer à ce point ?

D'après Hennion, ceci viendrait en partie de la faute du système traditionnel de recrutement des professeurs de Formation Musicale :

« Les professeurs de solfège étaient eux-mêmes recrutés sur cette base. Ils devaient subir trois examens : chanter sur toutes les clés, accompagner une basse chiffrée au piano, et répondre, par des écrits à des questions relatives aux principes élémentaires de la musique. »⁶

Nous pouvons voir dans cet extrait que les notions devant être acquises par les futurs professeurs sont dépourvues d'un contexte musical et, sont présentées que comme un savoir théorique devant être acquis.

Dans ce récit de cours, ainsi que dans l'ouvrage de Danhauser, la conception de la musique est la suivante : C'est lorsque nous avons le savoir théorique qu'il est enfin possible de faire de la musique.

-Conception de l'apprentissage

« Apprendre, ce n'est pas accumuler des couches de nouveaux savoir mais c'est transformer des représentations et ses connaissances. Le désir d'apprendre répond à un questionnement [...], à un « défi intellectuel » (Astolfi) ».⁷

Dans le cas présent, nous avons pu remarquer qu'apprendre c'était bien accumuler des couches de savoir qui n'ont pas de sens. Ici, l'élève ne peut donc pas transformer ses représentations et ses connaissances car les outils qu'il a en sa possession sont limités et ne peuvent pas lui permettre d'aboutir à son propre questionnement sur le savoir qu'on lui a transmis.

⁶ HENNION Antoine, *Comment la musique vient aux enfants ?*, Anthropos, Economica, 1988.

⁷ Cité par : VOUILLOT Stéphanie, *La Formation Musicale : Trop théorique ?*, mémoire du CEFEDM Rhône-Alpes, 1999.

Ici, nous sommes dans la démarche où l'élève doit apprendre des règles prédéfinies, des « définitions en soi » sans savoir à quoi elles peuvent lui servir pour la suite de sa formation ; les notions « d'apprendre par cœur » et « apprendre c'est réciter les leçons » sont de rigueur et sont l'une des clefs de l'apprentissage.

Mais, à quoi cela sert-il d'apprendre une notion par cœur sans même en comprendre le sens et sans pouvoir la replacer dans un contexte ?

De même, nous pouvons voir que le savoir est un savoir figé, et est le même pour tous. Ici, les élèves apprennent tous de la même manière et sont confrontés, bien qu'étant en groupe, à apprendre seul.

« Nous prenons donc les exercices en question et, de nouveau tous ensemble, nous nous exécutons à reproduire les rythmes marqués avec notre pulsation. »

Ce genre de dispositif montre que les élèves « doués »⁸ y arriveront, mais les élèves en « difficultés » resteront en « difficultés ». Malheureusement pour eux ils sont noyés dans la masse et le professeur à travers ce dispositif les laisse en difficultés et donc dans l'échec.

Enfin ici, apprendre c'est aussi répéter, mémoriser, s'entraîner sans comprendre pourquoi on le fait, sans voir le but, l'utilisation, le sens, la nécessité de tous ces exercices.

-Conception de l'enseignement

Ici, le professeur « dit le savoir ». Il ne met pas les élèves en situation de recherche, il leur apporte tout de suite la/les solutions à des questions qu'ils ne se posent même pas.

Les élèves sont considérés comme « des éponges »⁹. Ils absorbent le savoir du professeur, sans en comprendre le sens final. Si je reprends un extrait du récit :

« Ce dernier nous dit que le premier accord est un accord à l'état fondamental et se chiffre 5, le deuxième est le premier renversement et se chiffre 6 et enfin, le troisième et le deuxième renversement de l'accord initial et donc se chiffre 6/4. Je dois dire qu'à ce moment précis tout ce que vient de dire le professeur est flou. Heureusement pour moi, la suite du travail est une mise en application. [...]. J'applique alors ce que nous avons fait dans la leçon et je me force à comprendre pourquoi tel accord est chiffré 5, 6 ou 6/4. »

⁸ Par élèves doués, j'entends les élèves capables de s'immerger, de se débrouiller et de comprendre dans un contexte d'enseignement scolaire traditionnel.

⁹ Ici, comparer des élèves à des éponges peut sembler être non approprié, mais je tenais à faire cette comparaison afin de bien montrer que dans ce genre de cours, l'élève doit mémoriser, « absorber » tous les savoirs que l'enseignant lui transmet.

Nous pouvons voir que l'élève passe par une première étape où le professeur lui dit la leçon, suivie de la seconde où il fait des exercices d'application en lien avec cette dernière et enfin, à travers ce processus, l'élève doit être capable d'utiliser et de réinvestir cette connaissance à des fins personnelles.

A travers tout ce déroulement, nous pouvons voir que l'élève n'est pas mis en situation de recherche. Il n'est là que pour recevoir le savoir, et l'appliquer, sans en comprendre le but, la nécessité, le sens, l'utilité.

Nous pouvons donc constater que ce dernier est passif face au savoir qu'on lui donne.

Mais aussi, à la fin de ce déroulement, la notion étudiée devrait faire sens à l'élève, où presque étant donné que le sens final, comme il est dépourvu d'un contexte musical ne peut aboutir.

Philippe MEIRIEU schématise ce processus sous la forme suivante :

Identification / Signification  Utilisation¹⁰

Nous pouvons dire que nous sommes dans une conception traditionnelle de l'enseignement, où le professeur transmet son savoir à l'élève. A travers la logique de cours du professeur, l'élève est dans l'incapacité de se poser des questions sur la nécessité de l'apprentissage qu'on lui donne à cause du fait que le professeur « dit tout ». On constate que les phases d'apprentissages s'emboîtent les unes dans les autres sans qu'il y ait d'interaction entre celles-ci pouvant permettre un réel processus d'apprentissage de la part de l'élève.

¹⁰ MEIRIEU Philippe, *Apprendre... oui mais comment*, ESF éditeur, « collection pédagogique », 1997, p.54, 55.

Pourquoi il n'y a pas de musique au sein de ce cours ? Pourquoi, malgré une classe comportant 15 élèves, il n'y a pas de travaux en groupe pouvant leur permettre de chercher ensemble, de confronter leurs savoirs ? Pourquoi les élèves restent-ils passifs ? Mais aussi, pourquoi le professeur aborde-t-il des notions dépourvues de contexte musical ? Comment les élèves peuvent-ils faire le lien entre ce qu'ils apprennent et comment ils pourront l'utiliser ?

Tout ceci n'a pas de sens.

Ici, l'élève n'est considéré que comme un élève venant apprendre des notions théoriques qu'il pourra éventuellement utiliser dans sa formation. Mais, il ne faut pas oublier un point essentiel.

L'élève en question n'est autre qu'un musicien.

En tant que professeur de FM, comment peut-on former un musicien aujourd'hui ?

II) Former un Musicien aujourd'hui, c'est quoi ?

Les études musicales d'un musicien doivent permettre à ce dernier de pouvoir multiplier les expériences de jeu, de création, mais aussi, il doit être capable de comprendre un minimum le langage des différentes esthétiques.

Ceci n'est qu'un point de départ de ma réflexion. C'est pourquoi je souhaite développer certains axes qui me paraissent important afin de pouvoir étoffer cette dernière.

a) Mettre l'accent sur la construction du savoir par les élèves

Pour que les élèves construisent leur savoir il faut qu'ils soient confrontés à une démarche d'apprentissage active ou constructiviste.

Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage fondée sur l'idée que la connaissance est construite par l'apprenant. Il est basé sur l'hypothèse que, en réfléchissant sur nos expériences, nous construisons notre propre vision du monde dans lequel nous vivons. Chacun de nous produit ses propres « règles » et « modèles mentaux », que nous utilisons pour donner un sens à nos expériences. De plus, l'erreur a une place primordiale. Elle est reconnue comme devant être mise au cœur du processus d'apprentissage. A travers ses erreurs, l'élève tâtonne, cherche d'autres axes de travail, de réflexion.

L'une des figures majeure du constructivisme est Jean PIAGET, et selon lui :

« Apprendre, Comprendre, c'est inventer ou reconstruire par réinvention. »¹¹

Ceci veut donc dire que les élèves « apprennent mieux » quand ils s'approprient la connaissance par l'exploration, par l'invention. Les élèves sont encouragés à penser et à expliquer leur raisonnement plutôt qu'à apprendre par cœur des notions sans même en comprendre le sens.

Ces derniers sont donc acteurs de leurs savoirs, et ils peuvent construire leurs propres modes d'apprentissages, de raisonnements.

¹¹ PIAGET Jean, *Mes Idées*, édition Médiation, 1977.

b) Mettre l'accent sur le travail en groupe

Le travail en groupe est l'une des manières de confronter nos idées, les tester, en débattre. A travers ces essais, ces discussions, nous pouvons arriver à élaborer des manières de faire, à trouver un langage commun.

Ce travail de groupe est propre à favoriser la confrontation de points de vue, provoquant le déséquilibre duquel peut naître une structuration nouvelle des savoirs et des représentations. Le but de ce processus est que l'élève « fasse en se regardant faire ».

On peut donc constater que ce travail en groupe a des bienfaits pour l'apprenant, il peut :

« ·confronter et échanger des idées.

·poser des questions.

·considérer une situation sous différents angles.

·exercer une pensée critique.

·confronter la façon dont il comprend les choses.

·prendre plaisir à partager des idées, des responsabilités, à être complice pour coproduire

·apporter sa contribution à la résolution de problèmes.

·découvrir l'intérêt de la discussion, l'efficacité de la coopération.

·prendre conscience de la nécessaire structuration d'un travail.

·s'impliquer dans l'organisation, dans la prise de décision.

·développer des habiletés sociales de participation, d'empathie, d'écoute, de respect.

·développer l'estime de soi, se valoriser, s'évaluer positivement.

·se réaliser.

·révéler ses capacités mais aussi prendre conscience de ses limites.

·prendre confiance en soi.

·développer un sentiment d'appartenance, d'identité.

·développer des attitudes positives envers l'école, les disciplines, le travail, les enseignants, les camarades.

·confronter la façon dont il s'y prend pour faire.

·développer des habiletés de conduite de groupe, d'animation.

·développer des habiletés d'expression, de logique, de clarté.

·s'exprimer plus facilement en dépit de sa timidité.

·penser tout haut.

·exposer à ses pairs.

·prendre de l'assurance en présentant ses travaux.

·apprendre à adapter son langage à son auditoire. »¹²

Toute cette énumération nous montre bien que le travail en groupe est bénéfique et a des bienfaits moraux et psychologiques, mais aussi qu'il permet d'engendrer une vraie implication de l'élève au sein du cours. Il est un levier pour le développement de compétences comme :

-avoir un regard sur ce que l'on fait.

-développer sa propre réflexion.

-être plus à l'aise au sein d'un groupe.

-prendre confiance en soi...

Les échanges d'idées, le dialogue, la prise de confiance etc., impliquent que l'élève arrive mieux à se situer par rapport au travail demandé et à travers cette démarche, qu'il comprenne mieux la logique et le sens du travail.

Il est important de noter aussi que lors du travail en groupe, la relation professeur-élève se veut être différente. Le professeur est plutôt vu comme une personne ressource, aidant les élèves à structurer leur réflexion. De plus, ce dernier est plus accessible, plus à l'écoute de chacun et donc peut fournir plus de temps à chaque problème soulevé par chaque élève.

En situation de travail en groupe, l'élève n'est plus seul face à son savoir, et il peut plus facilement se construire des repères.

Le schéma d'orientation 2008 incite à davantage : « *Mettre l'accent sur les pratiques collectives et l'accompagnement* »¹³

Selon le Ministère de la Culture, faire de la musique d'ensemble est « le cadre privilégié » de la future pratique des apprenants musiciens. A travers les réalisations que ce cadre génère, les pratiques collectives donnent tout son sens à l'apprentissage.

Les pratiques collectives, comme elles sont définies dans le schéma d'orientation 2008, montre une réelle évolution pédagogique.

« Enfin, poursuivant l'effort déjà entrepris, il est nécessaire de consolider la place réservée aux pratiques collectives afin qu'elles s'affirment comme centrales. Si, à l'évidence, l'exigence d'une formation individualisée demeure, c'est bien, pour la grande

¹² L'académie de Nice a mis cette liste sur internet afin de montrer probablement leur volonté d'approfondir cette question sur le travail en groupe.

¹³ Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, avril 2008, p.1.

majorité des élèves, la musique d'ensemble qui sera le cadre privilégié de leur pratique future »¹⁴

Cependant, il est important de noter que ce dispositif de « jouer en groupe » n'est pas appliqué dans toutes les structures d'enseignement de la musique. Le cours individuel perdure. Cela ne veut pas dire qu'il faut le supprimer, mais, je pense qu'il faut faire la différence entre le « cours individuel » et le « temps individuel ».

Comme nous l'avons vu précédemment, lorsque le dispositif de travail en groupe est appliqué dans n'importe quel cours, le « temps individuel » permet à l'élève de bénéficier d'une aide du professeur afin qu'il soit remis dans « les rails » du travail, et ensuite, il pourra confronter de nouveaux ses idées, son point de vu avec les autres membres du groupe.

Dans le « cours individuel », certes l'aide du professeur est présente, mais les moments de confrontations ne peuvent avoir lieu qu'avec ce même professeur : d'où le « risque » accru d'un enseignement traditionnel car ce dernier « dit » le savoir à son élève et de ce fait, il ne peut y avoir une construction du savoir par l'élève.

c) Multiplier les expériences de créations

Qu'est ce que la création ?

Pour moi, en musique, la création est un terme générique, comprenant des sous familles, telles :

- la composition (dans différentes esthétiques).
- l'improvisation, individuelle ou collective.
- la recherche de nouveaux langages, de nouveaux timbres...
- l'arrangement.
- ...

A travers cette phase de création, l'apprenti musicien, d'une part peut laisser aller son imagination, et d'autre part, il peut se rendre compte que certaines notions musicales lui sont nécessaires afin de conduire à bien son projet de création.

Ici, le lien entre le cours de Formation Musicale et le projet de création prend tout son sens, car si des notions d'écritures (rythmes, notes, tonalités...), de langage, etc., ne sont pas connus de l'apprenant musicien, celui-ci devra faire une démarche de recherche des outils dont il aura besoin à la réalisation de ce projet, afin de pouvoir écrire son « œuvre musicale » pouvant être lue et jouée par tous les protagonistes du groupe.

Par exemple, s'il veut écrire une partition pour son camarade altiste, il faudra qu'il écrive en clef d'ut 3, de ce fait il passera pas cette étape de recherche ou il sera confronté au fait de

¹⁴ Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, avril 2008, p.1.

demander à son collègue altiste en quel clef il doit lui écrire la partition, dans quelle tessiture, comment écrire dans cette clef afin que la hauteur corresponde à ce qu'il souhaite lui faire jouer etc. Ce processus de recherche peut se répéter à l'infini.

Philippe MEIRIEU schématise ce processus sous la forme suivante :

Identification / Utilisation → Signification¹⁵

Selon Meirieu, pour qu'il y ait construction d'un savoir il faut que les phases d'identification et d'utilisation soient en interaction. Si je reprends l'exemple précédent ou l'apprenant musicien doit écrire une partition pour son camarade altiste ; nous voyons bien que celui-ci devra passer par la phase d'identification du matériau (quelle clef utiliser, quelle est la tessiture spécifique à l'instrument, est-ce que l'instrument peut faire des accords ? si oui comment ?, etc.) dont il aura besoin à l'élaboration de cette partition, mais en même temps, il devra également utiliser ce matériau afin d'apprendre à le magner. Il sera donc obligé de faire des va et vient entre ces deux premières phases afin de les faire rentrer –selon Meirieu– en interaction. Une fois que cette phase identification/utilisation a abouti, les notions abordées feront sens à l'élève (phase de la signification).

Mais nous pouvons également nous mettre du côté du professeur : Quel est le rôle de ce dernier au sein de ce processus de construction du savoir ?

Pour Meirieu, dans cette situation, le rôle du professeur est de mettre en place un ou des dispositifs permettant cette interaction entre ces deux phases initiales, de telle façon qu'elle soit « *accessible et génératrice de sens pour le sujet* ». ¹⁶

Ceci veut donc dire que le professeur, dans l'élaboration de son/ses dispositifs, doit faire en sorte que l'élève ait un produit à fabriquer : qu'il ait donc une tâche à réaliser. Mais aussi, il faut qu'il y ait un bon dosage entre les documents et les consignes afin de rendre la tâche compréhensible et accessible. Dans ce genre de processus, c'est la tâche qui oriente le sujet, et l'obstacle qui oriente le formateur.

Si nous revenons au schéma d'orientation 2008, nous pouvons voir que ces démarches d'inventions sont très importantes et, devraient être instaurées dès le début des études musicales des apprenants musiciens :

¹⁵ MEIRIEU Philippe, *Apprendre... oui mais comment*, ESF éditeur, « collection pédagogique », 1997, p.55.

¹⁶ id.

- Favoriser les démarches d'invention

« Parmi les enjeux pédagogiques qui apparaissent comme prioritaires aujourd'hui, les démarches liées à l'invention (écriture, improvisation, arrangement, composition) constituent un domaine important de la formation des instrumentistes et des chanteurs. Elles ne devraient pas être différées, mais faire l'objet d'une initiation dès le 1^{er} cycle. L'ouverture aux dimensions technologiques du traitement du son en fait partie également »¹⁷

Ces dernières sont un enjeu pédagogique prioritaire dans l'enseignement que peut recevoir un apprenant musicien d'aujourd'hui.

d) Mettre en avant l'utilisation des instruments

Quelle est la finalité d'un musicien ?

Pour moi, la finalité est de jouer de son instrument. Dans l'enseignement que je souhaite prodiguer, je tiens tout particulièrement à faire utiliser leurs instruments respectifs à mes élèves. Cependant, je me suis posée la question suivante : Comment puis-je faire pour aider un élève instrumentiste, au sein de mon cours, si celui-ci rencontre des difficultés techniques ?

Avant de rentrer en formation au CEFEDM Rhône-Alpes, je ne voulais pas utiliser les instruments en cours, non pas par manque d'envie de monter des dispositifs de jeu en groupe, mais surtout par peur de ne pas pouvoir donner de solution à mes élèves par rapport aux difficultés technique qu'ils pourraient rencontrer.

Après avoir réfléchi activement à cette question, mais également, après avoir travaillé avec le professeur qui m'a accueilli dans sa classe pour passer mon épreuve de cours, je me suis aperçue que le but n'est pas que les élèves aient une « technique foudroyante » en cours de FM, le but est de les faire jouer, de les faire pratiquer la musique.

Ma position par rapport à ce dispositif a radicalement changé. Je me suis aperçue, qu'en tant que professeur, les élèves peuvent également nous apprendre beaucoup de chose, et je trouve que cet échange de savoir est un point très important et non négligeable.

Pour développer ce point de vue, je vais m'appuyer sur le projet¹⁸ que j'ai mené durant 6 séances de 2 heures, avec 4 trompettistes de niveau 2^{ème} cycle.

L'intitulé de mon projet était : « A partir d'un thème donné, vous devrez composer 4 variations en relation avec ce thème ». Le plus gros défi pour moi, dans l'élaboration de ce projet,

¹⁷ Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, avril 2008, p.2.

¹⁸ Ce projet était mon projet pédagogique que je devais mener durant cette deuxième année de formation.

était le fait de travailler avec des trompettistes. Etant accordéoniste, j'ai été très peu de fois confrontée à la transposition. De ce fait, pendant ces 6 séances, les élèves ont été en quelque sorte mes professeurs par rapport à cette notion, et je dois dire que les moments d'échanges de ce savoir m'ont été bénéfiques et me permettent de dire aujourd'hui : un professeur de FM a le droit de ne pas tout savoir, certes il faut qu'il anticipe tout de même ce qu'il pourrait se passer, mais, il ne faut pas avoir peur de dire aux élèves qu'on ne sait pas.

Pour moi, ce constat permettrait de mettre en place deux dispositifs pouvant solutionner le problème :

- Faire chercher toute la classe par rapport à un problème rencontré quelque'il soit afin de les laisser s'exprimer et confronter leurs savoirs. Ceci aboutirait à trouver la solution tous ensemble.
- En tant que professeur de FM, collaborer et faire venir en cours les différents professeurs (instruments, jazz, classique, Musique Assistée par Ordinateur, etc.), afin de faire des sortes d'ateliers permettant aux élèves de poser leurs questions au spécialiste de la discipline. Par exemple, si je souhaite sur plusieurs séances travailler sur le jazz, je demanderai au spécialiste de la discipline de m'aider dans l'élaboration de mon cours, mais aussi, je lui demanderai de venir faire des interventions durant ces séances afin de guider les élèves.

Ceci nous montre que le travail en groupe doit être aussi appliqué à l'ensemble de l'équipe pédagogique de la structure.

Certes, ces dispositifs ne sont que les prémisses d'une élaboration aboutissant à un travail complet. Ils tendent à être plus réfléchis et plus approfondis.

De plus, à travers ces dispositifs, l'activité de l'élève est au premier plan. Si nous nous référons au récit de la première partie, le cours de FM était très long et ennuyeux :

« Je regarde ma montre en espérant que trois quart d'heure se soient passés mais malheureusement pour moi, seulement vingt petites minutes se sont écoulées. »

Pour ne pas ennuyer et perdre les élèves au fil du cours, il est important de les rendre acteurs de la situation. Il faut réellement les impliquer, leur donner des responsabilités et bien sur en tant que professeur, trouver les dispositifs permettant de les tenir en haleine.

C'est pourquoi je propose maintenant, d'aborder dans une troisième et dernière partie, des exemples de dispositifs qui m'ont tout particulièrement interpellés et qui tentent de mettre en avant tout ce que nous avons vu précédemment :

- travail de groupe.
- recherche en groupe.
- travail d'invention.
- utilisation des instruments.
- l'élève acteur de son savoir/ de ses apprentissages.
- implication de l'élève dans le cours.

III) Exemples de dispositifs permettant à l'élève d'être acteur de son savoir

a) Atelier d'arrangement avec l'utilisation d'instruments¹⁹

Le but de ce dispositif est que les apprenants musiciens, à partir d'une pièce donnée (soit par le professeur, soit par ces derniers), se réapproprient et réinterprètent, avec leurs propres moyens, la pièce d'origine.

Ces derniers doivent effectuer ce travail bien évidemment en utilisant leurs instruments respectifs.

Je vous propose maintenant d'exposer le déroulement de ce dispositif d'atelier d'arrangement que j'ai mis en œuvre afin de passer mon épreuve de cours.

La pièce que j'avais choisie était L'hymne des Fraternisés de Philippe Rombi, tirée de la Bande Originale du film Joyeux Noël de François Carion.

Lors de la première séance, j'ai tout d'abord fait écouter la pièce originale en entier afin que les apprenants musiciens s'approprient auditivement celle-ci. Je leur ai repassé le début de la pièce en leur donnant comme consigne de le mémoriser pour ensuite le rechanter à capella.

Ce travail de mémorisation et de chant permet aux apprenants musiciens de s'imprégner du début de la pièce, mais aussi, à travers le chant, ils commencent à comprendre la structure de la pièce, en combien de phrases peut-elle être divisée.

Ce qui engendre le travail suivant : la découpe de la mélodie en différentes phrases musicales. Pour effectuer ce travail, les musiciens ont la partition.

Toute la classe rechant la mélodie et je les accompagne avec mon accordéon afin qu'il y ait ce rapport à l'harmonie. La consigne pour ce travail est de lever la main à chaque fois qu'ils sentent qu'une phrase musicale se termine. Bien évidemment, il y a des discordes entre les élèves à ce sujet. Pour y remédier, je leur demande de confronter leurs idées, de les expliquer et les argumenter. Cette démarche leur permet de voir tout de suite si leur hypothèse de départ est bonne ou pas. Mon rôle dans cette situation est de les guider dans leur réflexion, mais à aucun moment je n'interviens afin de leur donner la réponse attendue.

Après avoir découpé la mélodie en plusieurs phrases musicales, chacun d'entre eux prend une phrase qu'il jouera lorsqu'il ne fera pas la partie d'accompagnement. Ici, ce sont les élèves qui choisissent leurs phrases à jouer, ce n'est pas moi qui leur impose. Pourquoi ? Et bien je ne suis pas flutiste, tromboniste, violoncelliste, violoniste, pianiste, et je n'ai pas leur niveau d'instrument, du coup je suis dans l'incapacité de savoir quelle phrase est la plus confortable à

¹⁹ Je tiens à dire que ce dispositif m'a été inspiré par Anne-Mary SANCASSIANI, professeur de Formation Musicale au CRR de Lyon.

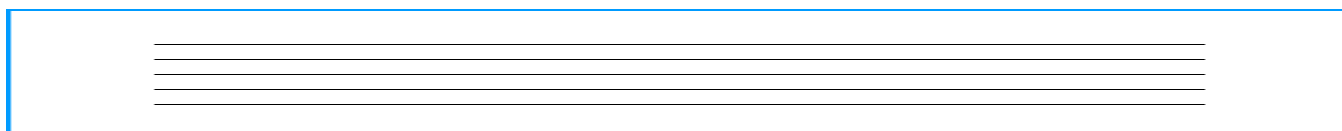
jouer pour eux. C'est pour cela que les apprenants musiciens choisissent eux même leurs phrases. En tant que professeur, dans une telle situation, il faut faire confiance à ses élèves.

Après cette étape de découpe du texte, je leur demande dans un premier temps de réécrire leur phrase dans la clef de leur instrument, et dans un second temps, lorsque le travail de réécriture est terminé, de jouer un par un leurs phrases. Ceci leur fait donc faire un travail de déchiffrage instrumental. Pour ce faire, je les accompagne de nouveau avec mon accordéon pour qu'ils aient ce rapport à l'harmonie, mais également pour qu'ils commencent à l'avoir en tête. Ce travail n'est autre qu'une lecture de notes en rythme, mais dans ce genre de dispositif, cette lecture prend tout son sens et l'apprenant musicien ne voit pas ça comme une « lecture traditionnelle » pouvant être faite en parlant en cours de FM, mais comme un exercice de déchiffrage dont il aura besoin pour la suite de la tâche à réaliser.

Une fois cette étape de déchiffrage accomplie, arrive le moment où il faut trouver l'harmonie.

Pour ce faire, je leur repasse l'enregistrement de la pièce d'origine et je m'arrête sur chaque accord. Puis, je leur demande de me chanter l'accord afin de me dire si c'est un accord Majeur ou mineur. Suite à cela, ils doivent trouver la note fondamentale de l'accord. Si je vois que cela ne marche pas avec l'enregistrement (certains accompagnements sont difficiles à mémoriser), je leur joue avec mon instrument l'accord afin qu'ils trouvent plus facilement la couleur de ce dernier ainsi que la note fondamentale.²⁰ Et ainsi de suite pour les différents accords de chaque phrase. Il est important de noter que pour trouver la couleur de l'accord, les apprenants musiciens chantent sur l'onomatopée « lou ». Cette étape est importante car ici, nous sommes dans le sensoriel et ceci permet aux apprenants musiciens de ne pas théoriser tout de suite la notion.

Je vous propose ci-dessous d'illustrer cette étape de recherche de l'harmonie.

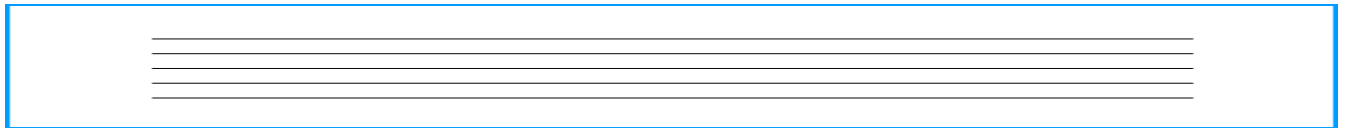


Lorsque la note fondamentale est marquée ainsi que la couleur de l'accord, s'en suit un travail de chant où chacun va monter l'accord avec le nom des notes. Après le chant de chaque accord, chacun marque sur sa feuille les notes composant l'accord. Il est fréquent dans ce genre d'exercice que les apprenants musiciens oublient de marquer les altérations présentes dans l'accord qui ne sont pas dans l'armure. Du coup, nous enchainons sur une correction. Je suis passée au préalable parmi eux afin de voir les difficultés de chacun, et pour que le groupe

²⁰ Durant cette étape, pour trouver la note fondamentale, les apprenants musiciens peuvent soit la trouver en chantant ou alors avec leurs instruments. Ceci est un libre choix.

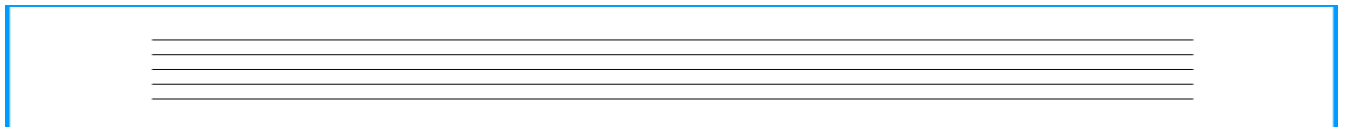
participe activement, je demande à l'un d'entre eux, de venir corriger au tableau l'un des accords. Je choisis bien évidemment quelqu'un qui a « faux » afin que ces derniers rentrent en confrontation et trouvent la solution tous ensemble.

Après ce travail, la consigne est la suivante : « Chacun choisi une note de départ dans le premier accord. A partir de cette note, vous écrierez, toujours dans la clef de votre instrument, un accompagnement étant le plus conjoint possible en utilisant les notes des accords suivants ». Afin que ceci soit plus compréhensible, je vous propose de nouveau d'illustrer cette étape de travail :



Ce type de travail en ronde est fait uniquement par les instruments monodiques. Les instruments polyphoniques, comme ici, le piano, fait un accompagnement plus complet utilisant toutes les notes de l'harmonie. Cet accompagnement est un moment de travail et d'échange entre professeur et élève. Ce dernier me montre ce qu'il pourrait faire, et mon rôle ici est une fois encore de le guider afin qu'il construise au mieux son accompagnement.

Ci-dessous, un exemple d'accompagnement pianistique possible :



Une fois tout ce travail achevé, je les fais jouer par petits groupes. Ceux qui font un accompagnement en ronde jouent ensemble. Ensuite, accompagnement en ronde avec accompagnement pianistique, et enfin accompagnement en ronde avec accompagnement pianistique et thème principal.

Nous avons donc pu voir pour ce dispositif que la notion de travail et de jeu en groupe est très présente. L'élève est impliqué dans ce cours à travers ce dispositif d'atelier d'arrangement avec l'utilisation d'instrument.

Ce travail aborde la notion d'écoute, de mise en place, de partage des rôles, d'écriture, de choix de tessitures, de transcription (les apprenants musiciens doivent transcrire leurs différentes voix dans la clef de leurs instruments).

Je trouve que ce travail est complet du point de vue de la Formation Musicale, pour un niveau de 2^{ème} cycle 1^{er} année. Un grand nombre de notions peuvent être travaillées à travers ce dispositif. Ceci permet à l'élève d'apprendre des notions dans un cadre d'exécution très concret.

b) Dispositif de cours de Jean-Claude DIJOU²¹

Je vous propose dans un premier temps d'aborder le dispositif de cours de Jean- Claude DIJOU d'une manière générale. Comme vous pouvez le voir sur la fiche en annexe, durant l'année, toutes « les rubriques » de la Formation Musicale y sont abordées (oreille, rythme, lecture musicale, culture musicale...). Ayant observé ses cours, j'ai pu constater que toutes ces rubriques, comme il les appelle, ne sont vues et étudiées que dans un contexte musical. Ici, l'apprenant musicien est bien perçu non pas comme un élève mais bien comme une personne venant apprendre le fonctionnement de la musique, mais aussi venant jouer de la musique. C'est pourquoi, il met en œuvre des « sous dispositifs » permettant à ces derniers de comprendre le sens des notions musicales, les codes permettant de comprendre les musiques des différentes esthétiques, etc. Ces « sous dispositifs » permettent également d'être acteurs dans les apprentissages.

Pour ce faire, il demande à ces apprenants musiciens, au début de l'année d'apporter un morceau qui leur tient tout particulièrement à cœur. Le but de cette démarche est d'une part de motiver ces derniers à partager avec le reste de la classe leurs univers musical, d'autre part de ne pas se déconnecter des réalités musicales d'aujourd'hui ; ces pièces feront, bien entendu, l'objet d'un travail plus approfondi.

Puis, les apprenants musiciens devront apporter une pièce qu'il travaille en cours d'instrument, afin que l'ensemble de la classe travaille, analyse, solutionne, les difficultés auxquelles l'apprenant musicien est confronté.

Et enfin, à partir des concerts programmés par l'Espace Malraux, scène nationale de Chambéry, le professeur en sélectionnent cinq, d'esthétiques différentes, afin que les élèves aient ce rapport entre la musique, la représentation, les conditions de concert.

Cette logique de cours permet, très concrètement aux apprenants musiciens, d'être acteurs de leurs savoirs, de pouvoir tâtonner. Ici, ils sont mis en avant, et en quelque sorte, ils sont l'élément essentiel du cours, c'est à dire que sans leur implication au sein de celui-ci, le travail ne peut se faire et ne peut avancer. Je trouve ce procédé très judicieux. Ce dispositif de cours permet également aux apprenants musiciens de pouvoir faire un lien entre leurs cours

²¹ Professeur de Formation Musicale au sein de La Cité des Arts de Chambéry.

d'instruments et leurs cours de Formation Musicale, mais aussi, le fait de travailler des pièces d'esthétiques différentes leur permet d'avoir une ouverture d'esprit musicale.

D'une façon générale, je trouve que tous les outils nécessaires à la compréhension, à la production et à l'élaboration de la musique sont présents dans ce dispositif.

C'est pourquoi, dans un second temps, je vous propose d'aborder un cas plus particulier (« sous dispositif ») afin de voir comment ces outils sont présentés et sont utilisés par les apprenants musiciens : Travailler sur une pièce issue d'un concert programmé par l'espace Malraux, scène nationale de Chambéry.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, je tiens à vous parler de la géographie de classe. Au sein de celle-ci, il n'y a pas de tables, seules les chaises sont présentes, et sont placées en arc de cercle dans la classe. Ceci permet aux apprenants musiciens de tous se voir, mais aussi, Jean-Claude DIJOURD insiste bien sur le fait que ces derniers doivent avoir leurs instruments à chaque cours. Du coup cette géographie de classe permet également à ces derniers, lorsqu'ils doivent utiliser leurs instruments, de ne pas être bloqué par une table.

Revenons maintenant à ce cas particulier qui est : travailler sur une pièce issue d'un concert.²²

Tout d'abord, le professeur leur fait écouter la pièce en question afin de les familiariser avec celle-ci, mais aussi afin de leur demander ce qu'ils ont entendu. D'après les dires de Jean-Claude DIJOURD : « En tant que professeur, je prépare bien évidemment mes cours, je pense connaître par cœur la pièce que je leur fais écouter, mais, lorsque je leur demande de me dire ce qu'ils entendent, cela m'est déjà arrivé que ces derniers entendent des choses que je n'ai pas forcément entendu. Pourquoi ? Eh bien, lorsque je prépare mon cours, j'ai en tête la notion que je veux leur faire travailler à travers cette pièce et mon écoute est orientée vers cette notion, et de ce fait mon écoute est différente de la leur. Mais cela est d'autant plus intéressant car je me dois de prendre en compte ce que soulèvent les élèves. Ceci engendre donc un réel travail de groupe car nous confrontons nos points de vues. Et à travers ce processus, je suis amené à improviser une logique de cours qui permettra aux apprenants musiciens d'arriver à la notion que je veux développer à partir de ce qu'ils m'auront dit ». Ici, ce sont les élèves qui sont les leaders du cours.

Ensuite, par rapport à la notion que le professeur veut aborder, les apprenants musiciens sont confrontés à un travail d'invention en respectant l'esthétique de la pièce. Ce qui implique un travail d'écriture, de lecture de notes et de rythmes, mais aussi un travail sur les notions théoriques à acquérir etc. Et enfin les apprenants musiciens doivent jouer leurs productions.

²² Il est important de noter que ce travail est effectué sur plusieurs séances.

Tout ce déroulement nous montre bien que les élèves sont acteurs de la situation. Sans leur implication, le cours serait stérile. A travers ce dispositif, il y a bien un rapport entre l'écoute et la production. Les notions et les travaux abordés sont pourvus d'un contexte musical ce qui les rend plus compréhensibles.

Et enfin, après avoir fait un travail sur la pièce en question, le professeur emmène tous ces élèves au concert, afin que ces derniers entendent la pièce non plus sur CD mais en direct. Ceci engendre donc des questions de leur part n'ayant plus vraiment de rapport avec le travail qui a été fait au préalable : « Comment les musiciens font-ils pour ne pas être stressés ? », « Pourquoi rentrent-ils sur scène en fil indienne ? », « Pourquoi les musiciens classiques sont les seuls à avoir une partition ? ».

A travers ce dispositif, nous voyons qu'au cours des séances les élèves sont impliqués, ils écrivent la musique, la lise, la joue, l'invente, et la comprenne.

Je trouve que ces deux exemples de dispositifs de cours montrent qu'il y a une réelle volonté de certains professeurs de Formation Musicale à faire évoluer cette matière, à la remettre dans un contexte musical afin que les apprenants musiciens comprennent avant tout la musique et à travers cela, qu'ils aient envie d'en écrire, d'en jouer le plus rigoureusement possible.

Conclusion

Etre musicien aujourd'hui c'est jouer, multiplier les expériences de créations, s'intéresser aux différentes esthétiques, comprendre la musique que l'on joue, etc.

En tant que professeur de Formation Musicale, il faut arriver à proposer des dispositifs de cours permettant aux apprentis musiciens d'accéder à ces savoirs et à ces pratiques. Mais pour que ces savoirs leurs fassent sens, il ne faut pas oublier de les rendre acteurs de leurs apprentissages, de les impliquer au sein du cours, de les faire chercher en groupe, mais surtout de les faire s'exprimer librement.

A travers cette réflexion que j'ai pu mener au sein de ce mémoire, je tends à enrichir cette matière, mais surtout j'espère arriver à mettre en place bon nombres de dispositifs arrivant à motiver mes apprentis musiciens et faire qu'il ne voient plus cette discipline comme la « bête noire » de l'enseignement de la musique.

« Le Solfège est une institution qui est sans cesse en procès, qui ne vit que d'être réformée »²³

²³ HENNION Antoine, *Comment la musique vient aux enfants ?*, Anthropos, Economica, 1988.

Bibliographie

ASTOLFI, Jean-Pierre, *L'école pour apprendre*, ESF éditeur, « collection pédagogique », 1993.

HENNION, Antoine, *Comment la musique vient aux enfants ?*, Anthropos, Economica, 1988.

MEIRIEU, Philippe, *apprendre... oui, mais comment*, ESF éditeur, « collection pédagogique », 1997.

PIAGET Jean, *Mes Idées*, édition Médiation, 1977.

VOUILLOT, Stéphanie, *LA FORMATION MUSICALE : TROP THEORIQUE ?*, mémoire CEFEDM Rhône-Alpes, promotion 1997-1999.

Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, avril 2008.

ANNEXES

Cours de formation musicale Professeur : Jean Claude Dijoud

INFORMATIONS POUR LES ELEVES ET LEURS PARENTS

Matériel à prévoir pour chaque cours

. un classeur grand format avec des pochettes en plastique . un crayon et une gomme . apporter son instrument de musique à chaque cours

Méthode de travail pour cette année scolaire

Nous aborderons les différentes rubriques du cours de formation musicale (oreille, rythme, théorie, lecture, culture musicale...) en partant de trois situations :

. chaque élève devra m'apporter, avant la fin septembre, le morceau enregistré (sur CD ou clé USB) qu'il choisirait s'il devait partir... sur une île déserte ... (classique, jazz, variété, musiques du monde... peu importe le genre, pourvu que ce choix s'effectue après un moment de réflexion).

. un roulement hebdomadaire sera établi en classe afin que chaque élève m'apporte le morceau qu'il est en train d'étudier en cours d'instrument ou musique d'ensemble pour travailler concrètement les difficultés rencontrées.

. enfin, nous travaillerons en nous appuyant sur cinq concerts de l'Espace Malraux, pour lesquels j'ai déjà réservé un certain nombre de places. J'y encadrerai les élèves avec l'aide de quelques adultes. Liste des concerts (voir plaquette Espace Malraux)

- **Musique classique** : Orchestre des Pays de Savoie, jeudi 21 octobre 2010, 20h30 (p 14 de la plaquette) - tarif 9€

- **Jazz** : Bojan Z et le Tetraband, mardi 14 décembre 2010, 20h30 (p 33 de la plaquette) - tarif 9€

- **Musique du monde** : Breizh Balkanik, samedi 22 janvier, 20h30, (p 42 de la plaquette) tarifs 9€

- **Jazz et classique** : Enrico Rava quintet et le quatuor Debussy, jeudi 24 mars 2011, 20h30 (p 64 de la plaquette) - tarifs 9€

- **Musique classique** : Ensemble Matheus (concert Vivaldi), mardi 24 mai 2011, 20h30, (p 89 de la plaquette) tarifs 9€

Il est important que je puisse réserver au plus tôt les places pour le ou les concerts, compte tenu de la forte demande du public. Bien entendu, la participation à ces concerts n'est en rien obligatoire. Cependant, le travail en cours de formation musicale reposera en partie sur ces cinq concerts, qui offrent un panorama des musiques d'aujourd'hui.

Je vous remercie de me faire parvenir un chèque libellé à l'ordre de l'Espace Malraux avant le 4 octobre 2010 (45€ pour les cinq concerts).

Année scolaire 2010/2011

Mots Clés :

Formation Musicale

Activité

Implication

Acteur du savoir

Abstract

Analyse de différents procédés/dispositifs pouvant permettre ou non à l'élève d'être actif au sein du cours de Formation Musicale.