

CEFEDM Rhône-Alpes

**Quelle(s) Formation(s) Musicale(s) pour
les musiciens d'aujourd'hui ?**

PHAM Trong Hieu

Formation 3 ans Rhône-Loire-Ardèche

Promotion 2010-1013

Musiques Actuelles Amplifiées

Sommaire

Introduction	3
I. Parcours et compétences types d'un musicien de MAA	4
II. De la naissance du solfège à la FM	9
Historique.....	9
Quelques concepts défendus par Danhauser.....	10
Les réformateurs.....	12
La position du ministère au sujet de la réforme.....	13
III. Trente cinq ans après, où en est-on ?	15
La nouvelle génération.....	16
IV. Vers une autre FM	19
Un exemple concret.....	19
Liens avec la FM du dispositif « improvisation sur grille ».....	21
Spécificités des dispositifs de ce type.....	21
V. Une FM généraliste ?	23
Conclusion	25
Bibliographie	26

Introduction

L'entrée des musiques « non-classiques » dans les établissements d'enseignement spécialisé implique une remise en question des manières d'enseigner et des contenus. Le propos de ce mémoire est de réfléchir sur un domaine qui est nécessaire à tout musicien voulant être responsable et acteur de sa(ses) pratique(s) : la Formation Musicale (FM).

En utilisant les Musiques Actuelles Amplifiées (MAA) et les pratiques s'y attachant pour illustrer mes propos, je tenterai dans un premier temps de comprendre pourquoi la FM, telle qu'elle est la plupart du temps enseignée, est déconnectée des vrais besoins des élèves, y compris ceux du domaine classique pour lequel elle a été originellement créée. Dans un deuxième temps j' exposerai des exemples d' « une autre FM » et proposerai une perspective d'avenir pour une « mise à jour » de cette discipline née il y a plus de 200 ans avec la création du Conservatoire de Paris.

I. Parcours et compétences types d'un musicien de MAA

« Les « musiques actuelles amplifiées », comme leur nom l'indique, sont dites « actuelles » parce qu'inscrites dans le présent, ce sont des musiques de création qui regardent vers l'avenir plutôt que vers le passé : elles sont de création plutôt que de répertoire. Elles sont dites « amplifiées » parce qu'elles utilisent l'amplification comme moyen non seulement d'émettre le son, mais aussi comme instrument de modélisation et de transformation du son »¹

Pour illustrer ce chapitre, nous allons partir d'un « portrait-robot » d'un musicien de MAA dont la plupart des activités correspondent, à mon sens, à celles de la majorité des musiciens de cette catégorie arbitraire (MAA) définie par l'Etat. Pour rappel, les Musiques Actuelles Amplifiées regroupent aussi bien tous les dérivés du rock des années 50 jusqu'à aujourd'hui (rockabilly, punk, country-western, reggae, garage, funk...), les musiques « urbaines » (encore un terme inventé récemment et englobant tout le monde du hip hop), la chanson, et parfois le jazz.

Lorsqu'il débute, ce musicien essaie de rejouer des morceaux de ses groupes préférés. Pour cela il fait appel à différentes ressources :

- le repiquage par ses propres moyens, le plus souvent directement sur l'instrument
- des vidéos pédagogiques sur internet de musiciens expliquant, instrument en main, chaque détail et passage délicats du morceau
- l'aide d'un musicien plus expérimenté de son entourage
- des tablatures ou partitions plus ou moins précises trouvées dans le commerce ou sur les nombreux sites dédiés sur internet

Ensuite il se met assez vite à intégrer un groupe existant ou à en créer un de toutes pièces avec d'autres musiciens.

« Dans ce premier temps, le niveau musical individuel n'est pas le premier critère retenu pour que le groupe se constitue. C'est plutôt l'envie de faire ensemble, le désir de « créer » de la musique qui prime [...]. Le groupe est souvent constitué de copains, d'amis, de relations de lycée, de fac, de boulot qui se retrouvent autour de ce qui va pouvoir devenir un projet collectif. »²

Le groupe commence par faire quelques reprises pour prendre ses repères. Lors de cette étape, chaque musicien prend connaissance des jeux des autres membres du groupe et aussi de leur goûts et influences musicaux respectifs à travers les discussions et les négociations sur le choix des musiques à jouer.

Puis le groupe compose ses propres morceaux et, suite logique, essaie de les jouer en public. Après quelques premiers concerts organisés par ses propres moyens, ou par ses connaissances, il lui prend l'envie d'aller jouer plus loin que son quartier ou sa ville avec son public de copains conquis d'avance. Pour cela il lui faut enregistrer une « démo » de quelques titres pour pouvoir démarcher les programmeurs. La plupart des groupes n'ont pas les moyens financiers pour faire appel à un studio d'enregistrement et doivent se débrouiller avec les moyens du bord. L'ordinateur ou les enregistreurs numériques ont remplacé les « quatre pistes » à cassette du père ou le magnétophone à bande du grand-père, mais la démarche reste la même : essayer avec peu de moyens d'enregistrer le son, l'essence et la personnalité du groupe pour « trouver des dates ».

1 Louis Chrétiennot, prof. de guitare et de culture musicale à l'ENM de Villeurbanne, *Projet du département MAA*

2 Le collectif RPM, *Enseigner les musiques actuelles ?*, p.39

Le groupe part ensuite faire ses premières mini-tournées des bars programmant des concerts et des petites salles associatives (en général en fin de semaine), en ayant la plupart du temps à gérer lui-même la sonorisation du concert. Ces prestations sont pour la plupart des cas juste défrayées pour les transports sous le forme d'une « enveloppe » au sens propre, de préférence en liquide et au noir.

Au bout d'un moment le groupe acquiert une petite notoriété locale et essaie d'étendre son réseau et de tourner au niveau régional, voire national. Il lui faut pour cela concocter un dossier de presse plus conséquent, produire une affiche pour annoncer les concerts, enregistrer un disque, voire un clip vidéo, et d'établir une stratégie de diffusion plus large et efficace. Le groupe aura aussi l'occasion de négocier ses premiers contrats et cachets. Il entre à ce moment dans une pratique communément qualifiée de « semi-professionnelle ».

A partir de cette description caricaturale mais néanmoins représentative du parcours d'un musicien de MAA, nous pouvons dégager les multiples compétences développées à travers sa pratique courante :

- le travail de l'oreille par le repiquage d'enregistrements de ses groupes préférés ou des propositions des autres musiciens lors des séances de répétition/composition
- l'improvisation, pendant ces mêmes séances de composition collective, les recherches se faisant sur les instruments
- la composition
- l'arrangement
- l'analyse (consciente et active ou non) des codes et manières de faire de l'esthétique jouée, que ce soit pour bien reprendre un morceau ou, du moins pour les premières compositions, pour jouer dans le style de « ... » ou inventer un riff à la « ... ». Les points de suspension correspondent ici à un musicien ou un groupe de référence
- des notions en amplification et traitement du son
- des notions en sonorisation pour mener à bien les concerts dans les lieux dépourvus de régisseurs attitrés
- des notions d'enregistrement et de studio
- des notions sur le droit du travail, statut de l'artiste...
- des notions sur le marché du disque, de l'édition, du management

Nous constatons que dans sa pratique courante un musicien de MAA développe déjà par autodidaxie nombre de compétences qui semblent, pour certaines, de premier abord inhérentes à l'esthétique. Ces compétences figurent d'ailleurs dans le rapport (sorti en 1997) commandé par l'Etat à Gérard Authelain³. C'est suite à cette étude qu'un CA (certificat d'aptitude) de professeur-coordonateur des musiques actuelles est créé. Dans cette étude, Authelain liste une série de compétences souhaitables pour un professeur en MAA :

- pratique musicale collective
réglage des instruments, écoute mutuelle, improvisation, connaissances harmoniques en association avec les maîtrises rythmiques et mélodiques, interaction texte-musique
- enregistrement
connaissance du studio, du matériel et de son utilisation

³ Gérard Authelain, *Musiques actuelles, la formation de musicien pour la pratique des musiques actuelles*, étude pour le compte du ministère de la culture et de la communication, direction de la musique et de la danse, octobre 1997

- pratique vocale
technique (soutien, respiration...), improvisation, chant individuel, collectif, interprétation selon les styles, connaissances en anglais, sens de l'écriture des textes et de leur scansion
- informatique musicale, norme et systèmes MIDI
- scène
réglages retours, son sur scène et dans la salle, balances, éclairage, projecteurs, plans de feu, fiches techniques son et lumières, physiologie de l'oreille et risques auditifs
- questions juridiques
droit du travail, droit d'auteur, statut de l'artiste, contrat
- connaissance du marché du disque, de l'édition, du management, dossier de presse, diffusion, promotions radios et journaux
- formation psycho-pédagogique
- création
- culture musicale
« le formateur doit avoir une culture assez étendue, lui permettant d'intervenir plus largement que dans le seul domaine précis de son esthétique personnelle »
- jeu poly-instrumental

Ces compétences, constitueraient donc selon Authelain le « pack minimum », nécessaire à sa pratique, pour un musicien/enseignant accompli en MAA. Or, cette qualité de musicien « multicarte » n'a pas toujours été l'apanage des MAA, ni construite par et pour elles. Avant la création des conservatoires et de leur politique de former des instrumentistes ultra performants et spécialisés, les musiciens « professionnels » de l'époque étaient largement plus « généralistes », poly-instrumentistes, compositeurs, improvisateurs, meneur de projet, diffuseur...

Nous avons vu au début de ce chapitre qu'un musicien de MAA développe déjà d'une manière globale à travers l'activité ou plutôt les activités d'un groupe, la plupart des compétences listées par Authelain, et « exigibles » d'un musicien averti. L'entrée de ces musiques dans les conservatoires ouvre donc de nouvelles voies de réflexion sur les contenus des formations et la ou les manières de les transmettre. Qu'est ce que l'école de musique peut proposer d'autre que ce qui peut déjà être acquis par autodidaxie ?

La plupart des départements de MAA sont d'accord sur l'importance de l'acquisition de compétences de manière globale à travers les pratiques collectives. Entendons nous bien, je parle ici de pratiques collectives musicales, avec les activités décrites dans le « portrait-robot » du début de ce mémoire, et non pas d'un cours d'instrument à plusieurs, comme par exemple la situation où quatre guitaristes jouent le même exercice technique. Ainsi, au sein du département MAA de l'Enm de Villeurbanne, on peut dénombrer plus de vingt ateliers hebdomadaires travaillant tous sur les propositions et les compositions des élèves, même si parfois quelques reprises peuvent se glisser dans les répertoires.

Dans ces ateliers les temps de pratique sont dans le même temps des occasions de réflexion sur ces pratiques. Il n'y a pas d'avant ni d'après (la théorie avant la pratique ou vice versa), mais un temps de pratique d'un autre ordre, où on s'arrête sur ce qu'on fait, on formalise, on "théorise", on émet des hypothèses, on se trompe, etc... On peut parler ici de moments de formation musicale (FM) si on se réfère à la définition que Nicolas Sidoroff donne à ce terme :

*« Un moment de FM doit aider / apprendre à définir et représenter les expressions, formules, notions et concepts musicaux, ainsi que poser explicitement dans leur contexte, certaines règles d'inférence et d'utilisation : l'apprendre à entendre (de Pierre Schaeffer) avec ses 4 dimensions : ouïr / écouter / entendre et comprendre.
La FM Formation Musicale, est donc plus à "entendre" comme Formalisation Musicale...⁴*

Les quatre dimensions dont parle N. Sidoroff constituent une hiérarchie de la perception auditive établie par Pierre Schaeffer, dans son ouvrage majeur : *Traité des objets musicaux* :

« Ouïr, c'est percevoir l'environnement sonore dans lequel nous baignons, c'est tout signal sonore qui met en branle notre système auditif, de l'oreille externe jusqu'aux aïres auditives de notre cerveau.

Écouter, c'est sélectionner, parmi l'environnement auditif que nous percevons, le son qui nous agrée. Cette compétence nécessite l'attention de l'auditeur au signal sonore à sélectionner. Il m'arrive par exemple en cours de formation musicale de jouer au piano un intervalle, et de demander à un élève de me le nommer. Celui-ci me dit alors qu'il est incapable de répondre, parce qu'il ne l'a pas écouté ; il l'a ouï, mais pas écouté, son attention ne s'est pas portée au moment opportun vers le signal sonore à sélectionner.

Entendre, c'est, après avoir écouté un signal sonore, le qualifier à l'aune de ses propres connaissances. Lorsque quelqu'un dit : « J'entends bien ce que vous dites », c'est que mes dires sont passés sous les fourches caudines de son propre jugement, de son propre « entendement ».

Comprendre, c'est interpréter un message sonore à l'aune de l'entendement de l'autre. On comprend quelqu'un lorsqu'on sait ce qu'il pense. »

On retrouve donc la FM partout et dans tous les cours, y compris les cours individuels d'instruments qui sont, en MAA, le plus souvent organisés selon le système de maître unique. En effet, en dehors de l'aspect technique instrumental, le professeur prend aussi en charge l'éducation théorique et culturelle de l'élève. Il reste que les cours individuels sont un vestige du système « classique », non pas au sens de "la musique classique", l'esthétique ne correspondant pas "naturellement" à une façon d'apprendre, et donc d'enseigner, mais classique dans la manière d'enseigner, avec une séparation nette entre le cours d'instrument, le cours de FM et les pratiques collectives.

A mon sens, le cours individuel, entraînant souvent de surcroît une pratique individuelle, a peu de liens avec l'essence des MAA et les dimensions artistique et sociale du groupe, pris comme pratique sociale de référence :

« Le groupe est l'élément fondamental et constitutif de ces pratiques musicales. Des personnes rencontrent, se cooptent, et vont donner naissance à un collectif musical qui va essayer de trouver une cohérence artistique en vue de jouer et produire de la musique. »⁵

4 Nicolas Sidoroff, réflexion sur la FM, 2009

5 Le Collectif RPM, op.cit., p.39

Le département MAA du Conservatoire de Vénissieux a entamé une démarche dans ce sens en éliminant (non sans polémiques) les cours individuels d'instruments et en mettant en place des « permanences » hebdomadaires tenues par les différents professeurs. Les élèves y ont accès suivant leur choix soit individuellement soit collectivement pour tenter de résoudre les problèmes techniques rencontrés en ateliers de pratique collective.

Mais le risque que la FM soit partout, c'est aussi qu'elle ne soit nulle part, ce qui demande donc un gros effort de posture de la part du professeur qui doit être vigilant à faire travailler les représentations des musiciens et de mettre en place des dispositifs contraignants leur permettant de ré-interroger et de ré-envisager leurs pratiques. Sans cela on court le risque de n'être que dans une pratique "pure et dure", avec tous les implicites et les manières de faire qui semblent immuables ou magiques (« ça le fait », « ça sonne pas, tu peux faire plus groover ? », « il faut chercher un gros son »...). C'est la meilleure manière pour faire perdurer les pouvoirs des maîtres, ou de ceux qui sont "doués", voire "dotés" culturellement ...

On pourrait s'arrêter là et considérer que tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes, les élèves apprennent globalement et engrangent petit à petit toutes les compétences, à la fois en technique instrumentale et en FM, qu'on pourrait imaginer nécessaires à un musicien accompli. Mais est-ce satisfaisant de simplement et uniquement reproduire à l'école de musique les mêmes pratiques et méthodes d'apprentissages que tout musicien de MAA a connu avant l'entrée de ces musiques dans les institutions ? Si on considère que le rôle de l'école de musique est d'amener l'élève plus loin dans ses compétences, de lui ouvrir d'autres horizons en lui faisant explorer des espaces inconnus avec à la clé l'acquisition de compétences nouvelles, n' y-a-t-il pas moyen de proposer des moments davantage explicitement dédiés à la FM⁶, en tenant compte des spécificités et des références de ces musiques, en tout cas dans une proportion plus grande que ce que propose les cours de FM « traditionnels », c'est à dire proche de zéro ?

Il faut néanmoins garder une grande vigilance à ne pas tomber dans les travers de l'enseignement habituel en école de musique, qui, en dissociant systématiquement les temps de pratique et les temps "théoriques", ne permet pas aux musiciens (à part certains qui ont la capacité de faire des liens....) de pouvoir développer leur propres pratiques, et de prendre du pouvoir sur leurs actes. Le jazz en a fait les frais en entrant dans l'institution de l'enseignement et en se conformant à la manière « classique » (comme précédemment défini) d'enseigner la musique, où on retrouve quasi systématiquement un cours d'instrument, un cours d'harmonie puis seulement après d'arrangement (sans parler de ear training et autres travaux musicaux à la table), un cours d'atelier (mais pas forcément avec les débutants, la plupart des départements jazz ne recrutant qu'à partir du second cycle...), un cours d'histoire du jazz...

Avant d'explorer les pistes existantes dans le domaine et d'imaginer des ouvertures possibles sur d'autres manières d'aborder la FM dans les écoles de musiques ou encore envisager la faisabilité d'une FM généraliste qui pourrait convenir à toutes les esthétiques, je propose de revenir sur l'historique du cours de solfège, réformé (du moins sur le papier) à la fin des années soixante-dix et renommé formation musicale, et essayer de voir si les choses ont vraiment évoluées depuis. En tout cas, au conservatoire où j'ai été élève jusqu'en 1988, je n'avais jamais entendu parler de la nouvelle appellation et des nouvelles directives, et je continuais à subir docilement les cours de solfège archi « classiques » (autant au sens défini plus haut qu'au sens de l'esthétique au niveau des références et exemples). J'en garde encore des souvenirs cauchemardesques des pages de Dandelot, Gartenlaub ou autre Arbaretaz à travailler quotidiennement...

6 FM au sens de travail de théorisation, de formalisation, de compréhension

II. De la naissance du solfège à la FM

Historique

Cet historique est inspirée du chapitre intitulé « Le signe et le son » tiré du livre *Comment la musique vient aux enfants* d'Antoine Hennion. L'étude de la façon dont le Conservatoire de Paris a construit l'enseignement spécialisé de la musique nous permettra sans doute de mieux comprendre pourquoi le cours de FM reste de nos jours souvent inadapté aux besoins de l'élève, car en effet certains aspects de cet enseignement conçus dans le contexte politique et social de l'époque (fin XVIII^e) perdurent encore aujourd'hui.

« Le travail solfégique peut être analysé de la manière suivante : lecture des notes, reproduction des hauteurs, réalisation des rythmes, compréhension de la théorie régissant l'écriture.

- *Dans son sens **pratique**, le mot solfège désigne une méthode faite d'exercices de lecture musicale classés de manière progressive et devant être lus ou chantés en articulant le nom des notes. C'est ainsi que depuis le Moyen_Âge, l'apprentissage de la lecture musicale est dénommé solfège provenant du mot italien solfeggio, lui-même dérivé des noms de notes sol et fa. On attribue généralement l'origine du solfège à Guido d'Arezzo, moine italien du XI^e siècle, qui aurait inventé ce procédé dans le but de faciliter l'enseignement du chant aux autres moines de son monastère.*
- *Dans son sens **théorique** - donc, d'un point de vue encyclopédique -, le mot solfège désigne la « théorie de la notation musicale ». Considérée dans ses trois principales dimensions, rythmique, mélodique et harmonique, cette théorie doit permettre d'éclairer l'écriture, l'analyse, la lecture et la réalisation des partitions de la musique occidentale depuis la Renaissance jusqu'au XXI^e siècle»⁷*

Le solfège serait donc une méthode pour comprendre, coder et transmettre le langage musical.

La première classe de solfège, est créée à l'ouverture du Conservatoire de Paris en 1795. Il est décidé alors d'y enseigner les « principes de musique ». L'assemblée du Conservatoire, alors dénommée Institut National, décrétait :

« L'Institut, considérant, que la précision et la simplicité des principes élémentaires sont la base constitutive d'une bonne école ; que ces principes en même temps qu'ils doivent tendre à agrandir le cercle de connaissances doivent être dégagés des sophismes systématiques consacrés par l'usage ; [...]

Il est établi une commission spécialement chargée de la rédaction des principes élémentaires de musique. Cette commission est formée de compositeurs. »

La première séparation entre les cours théoriques et les temps de pratique(s) naît à ce moment-là.

Le but du conservatoire était de concevoir un manuel simple pour enseigner les règles de musique, cela en essayant de rationaliser et développer les principes qui servaient de préliminaires aux traités de chant, tout en évitant le côté purement théorique des traités de l'époque de Rameau.

⁷ Wikipedia

Vers 1800, le conservatoire publie les Principes sous deux formes : une première partie assez longue et détaillée avec des explications acoustiques, et une deuxième simplifiée « pour servir à l'étude des commençants ».

C'est la seconde partie qui sera utilisée dans l'enseignement. Sans doute considérait-on alors que des musiciens ultra spécialisés et performants en déchiffrage à vue des partitions des musiques révolutionnaires n'avaient pas besoin d'une plus grande expertise en ce qui concerne la théorie, l'analyse et la compréhension de ce qu'ils exécutaient.

Quinze ans plus tard, les Principes ne paraissent plus qu'en un seul volume, sous la forme de questions et réponses, à la manière d'un recueil de théorèmes de mathématiques. Il suffit donc d'appliquer un ensemble de règles établies dans un ordre rationnel pour apprendre la musique !

Un autre objectif de la commission du Conservatoire est l'uniformisation de l'enseignement au niveau national ; ce, dès la création vers 1797, des écoles de musique de province, satellites du Conservatoire de Paris. Le but était clairement de formater les élèves et de créer une « École Française » de musiciens ayant tous suivi exactement la même éducation artistique. On ne voulait surtout pas de la diversification et de la multiplicité des enseignements, à l'image des voisins Italiens,

« où chaque école prend la couleur du maître qui la conduit et où la forme et l'esprit des leçons varient autant que les noms des professeurs »⁸

En 1872, Adolphe-Léopold Danhauser, alors professeur de solfège au Conservatoire de Paris, édite « la Théorie de la Musique », ouvrage qui fait encore autorité aujourd'hui dans nombre de conservatoires. Ce traité est accueilli avec enthousiasme par A. Thomas, le directeur du Conservatoire de Paris, car elle répond parfaitement aux objectifs de cette institution : simplification, clarification et unification des Principes élémentaires évoqués plus haut.

Quelques concepts défendus par Danhauser

« 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. »⁹

La principale préoccupation de Danhauser est le code écrit, qu'il faut lire et comprendre. Les « lois » qu'il évoque ne concernent pas la musique, mais l'ensemble des règles régissant les signes qui la transcrivent. Sa méthode est composée de cinq chapitres :

- Les signes employés pour écrire la musique
- La gamme, les intervalles
- La tonalité
- La mesure
- Principes généraux de l'exécution musicale

Nous pouvons remarquer que le seul chapitre concernant plus ou moins la musique au sens artistique est relégué à la cinquième et dernière position. Est-ce dans un souci de progression dans la difficulté des notions abordées ou considérait-t-il plus ce chapitre comme annexe par rapport à ses véritables préoccupations ? La nouvelle édition de 1929 de la méthode, revue par Henri Rabaud (directeur du Conservatoire) et renommée « Abrégé » lève le doute en supprimant tout simplement ce dernier chapitre.

⁸ Antoine Hennion, *Comment la musique vient aux enfants*, p.144, citation du Journal de Paris an 8 (vers 1800)

⁹ A. Danhauser, *Théorie de la musique*

Le Conservatoire est ainsi parvenu à inverser l'ordre qu'on pourrait qualifier de « naturel » des positions occupées par la musique « réelle » et la musique notée.

Il n'y a plus nécessité de comprendre la musique pour essayer de la transcrire le plus fidèlement possible par rapport à sa perception et, par extension pour la transmettre. De plus, ce procédé, dépendant fortement de la sensibilité du transcritteur /transmetteur, nuit à la volonté première du Conservatoire de transmettre de manière univoque le savoir du maître de musique.

C'est la musique réelle, jouée, qui découle de la musique écrite. La partition est censée être auto-suffisante pour représenter toute l'essence de la musique réelle. Les sons sont attachés aux signes, dont l'organisation et l'articulation suivant un ensemble exhaustif de règles simples suffisent à engendrer le langage musical...

Pour le Conservatoire, le petit manuel de Danhauser, puis mieux encore : l'Abrégé de ce manuel édité en 1929, contiendrait « tout ce qu'il faut savoir pour faire de la musique... »¹⁰

Il est vrai qu'avec la vision de Danhauser, la musique devient simple à comprendre... :

« il n'y a que sept noms de notes pour exprimer tous les sons : ut, ré... »

« on nomme gamme diatonique une succession de sons (...), les sept sons se succédant ainsi : ut, ré... »¹¹

Danhauser donne un ensemble de « recettes » et de moyens mnémotechniques pour définir en fonction du signe chaque notion théorique et ne se préoccupe guère de l'aspect auditif s'y attachant. Il ne s'embarrasse pas non plus en justifications physiques sur les propriétés « naturelles » du son ni de l'aspect historique (théories physiques sur les corps vibrants, rapports de fréquences induisant les notions de consonances/dissonances, ces mêmes rapports conduisant à l'élaboration des différentes gammes et modes...).

Par exemple sa définition de l'intervalle n'en donne aucune caractérisation auditive, ni de référence musicale, mais seulement une addition de degrés. Il part du nombre de degrés pour définir l'intervalle, et non l'inverse.

« l'intervalle contenant deux degrés se nomme la seconde »

« l'intervalle contenant trois degrés se nomme tierce », etc...¹²

De même, pour la différenciation mineur/majeur de la tierce :

« Les intervalles contenant le même nombre de degrés ne sont pas toujours égaux entre eux ; ainsi, d'ut à mi il y a une tierce, mais d'ut à mi bémol, il y a également une tierce, puisque ces intervalles contiennent toujours trois degrés. Les deux tierces ne sont pas égales, puisque d'ut à mi il y a deux tons et d'ut à mi bémol, un ton et un demi ton diatonique. »¹³

Danhauser ne fait à aucun moment référence aux modes majeur et mineur et leur différences à l'audition pour caractériser la tierce majeure et la tierce mineure.

10 Antoine Hennion, op.cit., p.146

11 A. Danhauser, op. cit.

12 ibid.

13 Ibid.

C'est sont ces aspects sonores que les réformateurs du solfège tenteront de mettre en valeur pour éviter de les dissocier de l'explication théorique.

« Chez Martenot, les paramètres théoriques sont les divers outils analytiques qu'il faut mêler pour appréhender une unité musicale brute qui leur est antérieure et extérieure. Chez Danhauser, ces paramètres n'ont pas à être mêlés avant d'être sus car ils sont eux-mêmes l'unité à apprendre.[...] C'est autour de cette inversion du rapport entre l'ouï et l'écrit que s'articulent les reproches faits par les réformateurs à Danhauser et au solfège traditionnel d'être coupés de la musique. »¹⁴

Les réformateurs

« La théorie tient une place très importante dans l'enseignement traditionnel : il est trop abstrait pour les enfants et rigoureusement inutile dans la période préparatoire et élémentaire. Elle doit pour chacun naître d'une évidence expérimentale et se limiter aux éléments essentiels ayant des rapports étroits avec l'application pratique, immédiate et durable. » Martenot

Les tenants des « méthodes actives », entre autres Martenot, Orff, Willems, ont été les premiers instigateurs de la remise en question du solfège de Danhauser et du Conservatoire. Leur principe de base, comme on pourrait le deviner, est l'entrée dans la musique par la pratique instrumentale et vocale et surtout un rapport direct au corps, avec une place moindre accordée au signe. La théorie et le codage sont mêlés aux autres paramètres et mis entièrement au service de la pratique. Ils ne constituent plus une discipline à part entière d'où découle « toute la musique ». Le but clairement revendiqué est l'épanouissement de l'enfant.

Le rythme est mis en avant pour privilégier l'aspect physique de la musique, il sert de déclenchement et inaugure l'enseignement, et reste présent tout au long de l'éducation.

Martenot différencie ce qu'il appelle le rythme « vivant » de celui enseigné dans le solfège traditionnel qui est basée sur l'explication des signes rythmiques (la blanche vaut deux noires). Le rythme « vivant » est, lui, ressenti. Martenot insiste sur la pulsation pour faire ressentir le rythme : les élèves frappent les temps avec leurs pieds et battent un rythme donné en même temps. Selon lui c'est la dissociation des gestes qui permet de ressentir le rythme « vivant ».

Martenot bouleverse aussi l'ordre de progression de l'enseignement des éléments rythmiques. Le solfège traditionnel part de valeurs longues et régulières (plus faciles à écrire) pour atteindre des valeurs de plus en plus courtes et irrégulières qui sont plus complexes au niveau graphique mais pas obligatoirement au niveau de l'exécution. Martenot préfère débiter par ces valeurs courtes et irrégulières qui selon lui sont plus « naturelles »

« Nous employons intentionnellement dès le début particulièrement les sautillés et les triolets dont le rythme joyeux favorise particulièrement l'activité souhaitée »

Un autre aspect des méthodes active est la place laissée à la dimension « jeu », c'est à dire le fait d'apprendre en s'amusant et rompre ainsi avec l'image rébarbative du solfège. Cela peut passer par l'adaptation du langage au rythme comme la phrase « *Je m'appel' 'la la la' et j'aim' sau-ter de joie* » scandée sur une suite de croche pointée-double, ou la lecture de rythme avec les noms des valeurs : « *noir'-2-croch'-blan-che* ». Dans d'autres cas, cela peut aussi passer par l'utilisation de

14 Antoine Hennion, op. cit., p.151

matériels spécifiques comme des dominos ou des notes en cartons...

Martenot et Willems partent de la conviction que la musique est naturellement en l'homme, et il s'agit simplement de la retrouver.

« La source de vie des éléments musicaux se trouve non dans la connaissance des enseignements scolaires, mais dans l'être humain », dans sa multiple nature, motrice, sensorielle, affective et mentale — c'est-à-dire, l'être humain dans sa globalité, « en harmonie avec l'univers » ». Willems

« L'instinct qui fait chanter le tout-petit disparaît en général. La musique permet d'entretenir ou réveiller cette petite flamme à l'heure où l'enfant apprend le solfège ». Martenot

Nous pouvons le constater dans la manière d'aborder les autres paramètres que le rythme : Martenot accorde une part importante au chant, à la mémorisation, l'imitation, l'improvisation : « chant instinctif », répétition de « formules incantatoires », « chant intérieur », « transposition spontanée », en conséquence d'une présence supposée innée de la musique en l'homme. De la même manière, la pentatonie est abordée avant la gamme complète, toujours en référence aux origines modales de la musique.

La position du ministère au sujet de la réforme

« Si le solfège traditionnel insiste sur la notation de la musique, si les méthodes actives insistent sur le retour au corps à travers les gestes refoulés par le terrorisme de l'écrit, une troisième voie est choisie par le nouveau solfège, qui met à la porte ce mot et ses connotations, pour adopter celui de « formation musicale » ». ¹⁵

La Direction de la musique crée une commission chargée de mettre en place la réforme. Son souci premier est de rétablir un pont entre la musique et le solfège.

Produit en 1977, le texte inaugurant la réforme utilise pour la première fois le terme de « formation musicale ». Ce document, intitulé « Études de formation musicale » est destiné à remplacer « tout ce qui avait trait aux études de solfège » ¹⁶.

Contrairement aux méthodes actives qui ne s'attaquaient pas aux résultats du solfège traditionnel, mais seulement aux méthodes et aux contenus, les réformateurs s'en prennent aux résultats :

« Des élèves formés à écrire n'importe quelle dictée ne sont pas capables d'accorder leur instrument avec justesse. De même, la spécialisation outrancière fait qu'ils ne peuvent pas jouer ensemble croche pointée-double croche sur leur instrument, parce qu'on leur a inculqué d'abord les éléments secondaires du rythme (les figures) avant le sens de la pulsation » (un inspecteur) ¹⁷

15 A. Hennion, op. cit., p.160

16 Ministère de la culture, *Etude de formation musicale*, 1977

17 A. Hennion, op. cit., p.161

L'objectif avoué est de former un autre genre de musicien que ceux sortant jusque là des conservatoires :

« (le conservatoire forme) un musicien obnubilé par le développement d'une virtuosité - instrumentale ou solfégique- toujours plus grande ; par un travail de la technique « pour la technique » ; souvent hostile à la musique contemporaine et dont le répertoire se limite généralement à celui de la musique classique : de Bach à Debussy. »¹⁸

Les nouvelles capacités visées seront entre autres :

- Une interprétation responsable et réfléchie grâce à une compréhension du texte musical à travers son analyse en tenant compte du style, de l'époque
- Une curiosité musicale, une ouverture sur d'autres pratiques (improvisation, graphismes contemporains, musiques à transmission orale...)

Quelques principes « phares » de la réforme : ¹⁹

- Replacer l'apprentissage de éléments du solfège dans la globalité de l'apprentissage de la musique
- Le solfège doit être l'un des éléments participant à la formation de musiciens « complets »
- L'apprentissages des codes et des lois de la musique (le solfège) doit se faire au départ d'une « vraie » œuvre musicale, sans exclusive de style ou d'époque
- Chaque élément abordé doit l'être à partir d'une réalité musicale et prendre en compte la globalité du contexte dans lequel il se trouve

Nous verrons plus loin que, selon les enseignants ou les projets d'établissements, ces grands principes ne seront pas interprétés ni appliqués de la même manière.

18 Hélène Gonon, *Du solfège à la formation musicale, le solfège : obstacle ou médiation vers la musique ?*, p.2, mémoire Cefedem Rhône-Alpes 1995

19 Ibid., tableau p.3

III. Trente cinq ans après, où en est-on ?

Les principes et recommandations de la réforme, véritable émanation du bon sens, ne peuvent qu'être plébiscités. En effet, personne ne pourrait déceimment contredire le fait que la musique est l'objectif le plus important, que l'on doit former des musiciens complets et épanouis, qu'il faut travailler à partir de « vraies » œuvres... Mais le problème est dans l'application de ces principes sur le terrain. Les enseignants de FM se heurtent à maintes difficultés que ne présentait pas auparavant le cours de solfège, dont les contenus et les procédures étaient complètement définis et rationalisés par Danhauser et le Conservatoire de Paris. Leur champ de compétence se trouve élargi, incluant, en plus du codage et de la théorie, la culture, l'analyse, l'histoire, l'écriture, la pratique instrumentale collective...

Ils se retrouvent donc devant des choix difficiles :

- quelles musiques aborder, comment extraire du vaste choix d'oeuvres de toute esthétique un échantillon assez représentatif pour donner à l'élève une culture musicale vaste et diversifiée ?
- Quelles priorités se donner quand il faut à la fois répondre aux exigences des professeurs d'instrument en matière de solfège, faire de l'analyse, initier les élèves aux graphismes contemporains, aborder les musiques autres que la musique classique européenne... ?
- Comment mener à bien des réalisations collectives avec les instruments sans connaître les techniques de bases sur tous les instruments ?

« s'ils comprennent et ne refusent pas les grandes idées (de la réforme) définissant la formation musicale, les enseignants ne savent pas comment faire pour procéder à leur mise en œuvre dans leur pratique quotidienne. »²⁰

Aujourd'hui, face à ce flou artistique, beaucoup d'enseignants font du cours de formation musicale un cours de solfège traditionnel dans lequel ils tentent de distiller un peu de musique. J'ai pu encore le constater lors des séances d'observation que j'ai effectuées dans le cadre de ma formation au Cefedem Rhône-Alpes. J'ai ainsi assisté à une séance où l'enseignante a distribué à la moitié de la classe des claves (instrument de percussion afro-cubaine composé de deux petits bâtons de bois qu'on entrechoque) pour jouer les figures rythmiques travaillées le cours précédent pendant que l'autre moitié de la classe les lisaient sur l'onomatopée « ta ». Dans une autre partie du cours les élèves qui avaient leurs instruments (ils ne les avaient pas tous apportés) devaient jouer à l'unisson l'exercice de lecture mélodique pendant que les autres la chantaient. Artistiquement parlant, ils avaient de la chance, c'étaient un extrait d'une « vraie » œuvre de Mozart...

20 Hélène Gonon, op. cit., p.11

Si on ajoute à cela le courant « contre-réformiste » conduit par les nostalgiques du système traditionnel, le cours de FM a encore du chemin à faire avant d'atteindre les objectifs définis par les textes de références, comme en témoignent les propos de Christian Manen²¹, ex-directeur de l'ENM d'Asnières :

« A vouloir tout embrasser, on ne fait plus rien de bien. Les éléments les plus importants que sont la lecture, le rythme et l'oreille se trouvent négligés, la théorie est totalement ignorée dans ses données les plus élémentaires [...] Comment peut-on imaginer qu'un professeur qui dispose d'une heure ou deux de cours hebdomadaires puisse, sans négliger l'indispensable solfège, expliquer dans le même temps la structure d'une fugue ou enseigner le nombre de concerti composés par Télémann [...] Nos futurs musiciens ne sauront plus déchiffrer une partition ni mettre en place les rythmes les plus élémentaires²², sans parler de l'ignorance des tonalités, des intervalles, des accords. »²³

La nouvelle génération

« Ça va prendre du temps (d'ouvrir les professeurs de FM aux pratiques d'aujourd'hui). Il faut former des jeunes profs, parce que ceux qui ont ancré certaines choses, beaucoup ont du mal de bouger leurs manières de faire, par crainte ou autre chose... ça peut se comprendre aussi. »²⁴

Jusque là nous n'avons parlé que de personnes enseignant déjà à l'époque de la réforme ou l'ayant vécue lors leurs études musicales. Le « *nouvel espoir* » pour sortir la FM du côté obscur ne viendrait-il pas de la jeune génération de professeurs de FM, formés par les Cefedem et rompus à tout ce qui concerne l'ouverture d'esprit et la remise en question des pratiques ?

J'ai essayé de vérifier cela en interrogeant une jeune professeur de FM récemment sortie du Cefedem Rhône-Alpes :

- **Pour vous, c'est quoi la FM ?**
- *Pour moi, la FM, c'est l'endroit où l'on théorise. Ce n'est pas l'endroit où on fait de la théorie séparée de la pratique, mais l'endroit où on construit les concepts, où on comprend des mécanismes, et du coup ça s'applique absolument à toutes les musiques, à partir du moment où on a envie d'avoir une réflexion sur ce qu'on fait. Ça s'oppose au simple fait de faire par imitation. S'il y a juste l'imitation, il n'y a pas de formation musicale, en tout cas pas consciente.*
- **En ce qui concerne l'ouverture des cours de FM aux autres esthétiques que la musique classique européenne, pensez-vous que ça a été fait ?**
- *Je pense que ça a été dans l'ensemble très peu fait. Et dans les cas où c'est fait, c'est plus un survol de l'esthétique, sans l'essence de cette esthétique. Par exemple faire jouer une partition de jazz sans parler de l'omniprésence de l'improvisation dans cette musique, ni de l'importance du phrasé et de la « croche ternaire » (se baladant quelque part entre la croche binaire et la croche pointée double). J'ai aussi entendu plusieurs fois des réflexions*

21 Dans la numéro consacré au « solfège » de la revue Marsyas de sept. 93, cité par H. Gonon, op.cit., p.11

22 C'est vrai que ne connaissant pas le solfège, les percussionnistes africains n'ont pu qu'inventer des rythmes d'une simplicité enfantine...

23 Hélène Gonon, op. cit., p.11

24 Giacomo Spica, directeur de Crap, école associative orientée vers les musiques urbaines, Lyon

du genre : « c'est bien aussi de faire ce qu'ils aiment pour les amener à la musique classique ». La finalité reste la musique classique.

- **Ça veut dire qu'en général, le cours de FM n'a pas vraiment évolué depuis les années 70 ?**
- Non, on ne peut pas dire ça non plus. Par exemple l'équipe FM de l'école où je travaille a mis en place un dispositif faisant intervenir dans les cours de FM pendant quelques séances des profs d'autres esthétiques pour parler de leurs musiques et de leurs manières de faire. Il existe d'autres dispositifs du même genre dans d'autres écoles, mais effectivement l'esthétique dominante reste le classique.
- **Et vous, que faites-vous au sein de vos cours pour aborder d'autres esthétiques ?**
- Ce que j'essaie de faire, c'est de partir de l'impératif que toutes les esthétiques soient représentées, avec leur essence propre, autant que possible, dans la mesure où je m'y connais très peu dans l'immense majorité des musiques.
- **Comment faites-vous alors ?**
- Je discute avec des gens. Par exemple mon compagnon est musicien traditionnel, et du coup je l'ai questionné pour savoir ce qui est important et essentiel dans cette musique là. Pour les musiques actuelles ou le jazz j'essaie de faire pareil, en discutant avec des gens qui pratiquent ces musiques.
J'essaie de prendre mes sources dans le plus grand panel possible d'esthétiques et de les relier aux pratiques correspondantes. Par exemple si c'est du classique je pars de l'écrit et de la partition, si c'est du trad on travaille sur des enregistrements soit du commerce soit issus de collectages faits de manière plus artisanale. Pour les musiques actuelles je pars aussi d'enregistrements, pour faire un travail de reprise avec un arrangement différent qui est joué par les élèves.
- **Pensez-vous que ce genre de pratique est courant chez vos pairs ?**
- Je pense que c'est peu courant. La FM est restée dans la tête de beaucoup de gens comme l'endroit où on fait de l'écrit, du coup du codage, en plus forcément classique. On en revient donc au solfège. Cela se vérifie aussi du côté des élèves, notamment du cours de FM adulte, même ceux issus des MAA ou du trad, qui sont très demandeurs en lecture de notes, lectures chantées ou dictés... Comme quoi la croyance en « il faut maîtriser le solfège pour espérer devenir un bon musicien » perdure encore.
- **Du coup connaissez-vous des professeurs de FM travaillant sur d'autres formes de codages que le solfège classique ?**
- Oui je connais quelqu'un de la région qui fait du soundpainting²⁵, elle fait aussi dans le langage « contemporain », où les élèves décident de la graphie et de la signification des signes qu'ils utilisent. Il y a aussi beaucoup de profs qui commencent à inclure la notation américaine des accords, utilisée dans le jazz et les MAA. Après, je pense que les musiques actuelles restent les moins représentées dans les cours de FM. Le jazz est peut-être plus facile à introduire car il a une culture de l'écrit.
- **Ne pensez-vous pas qu'en essayant d'introduire à tout prix les MAA dans les cours de FM, il y ait un risque qu'on les transforme en musique écrite ?**
- Il faut effectivement être très vigilant là-dessus, c'est la même chose pour les musiques traditionnelles. Je connais des profs de trad qui passent par l'écrit, alors que ce que j'imagine comme essentiel dans ces musiques, c'est les variations et les micro-variations de

25 Langage de gestes élaboré par Walter Thomson en 1974 pour créer une composition en temps réel. Chaque signe désigne un son, un mode de jeu...

hauteur ou de rythme. Si on commence à essayer d'écrire ça, on devient fou. Il se passe d'ailleurs parfois la même chose pour les MAA.

A mon avis les musiciens de tradition orale ont beaucoup plus besoin de mettre des mots sur les choses qu'ils font que du codage solfégique, même si le solfège peut parfois être un outil pratique pour avoir une trace écrite approximative de la musique jouée. Ce qui me gêne le plus souvent dans ces musiques (traditionnelle et actuelles), c'est l'absence de mots pour parler de ce qu'on fait. Du coup c'est beaucoup dans l'imitation et la reproduction. Il me semble que pour analyser sa propre musique et ses propres codes, il est nécessaire de les conscientiser et de les définir le plus précisément possible par des mots.

- **Quelle est la répartition dans vos cours, des esthétiques pratiquées par les élèves ?**
- *Je n'ai que des élèves du premier et du second cycles, le 3e cycle FM étant pris en charge par les profs ayant le CA (certificat d'aptitude). De toute façon il n'y a que des élèves issus du classique dans les classes de FM 3e cycle. Donc en ce qui me concerne, je n'ai que des élèves issus du classique, un élève en MAA (la FM n'est pas obligatoire dans ce département), et un en jazz (envoyé par le prof d'instrument).*
- **Connaissez-vous des professeurs de FM qui ne sont pas issus du domaine classique ?**
- *Oui, ça y est, c'est fait ! Il y en a deux qui sont sortis ces deux dernières années du CEFEDM Rhône-Alpes et deux autres qui doivent sortir cette année. Ils sont tous les quatre issus des MAA. On peut garder espoir que les choses vont plus bouger avec la nouvelle génération d'enseignants...*

La tâche est donc loin d'être aisée pour les enseignants de FM même s'ils sont de bonne volonté, car en plus de l'empreinte culturelle du cours de solfège traditionnel dont ils ont encore du mal à se débarrasser, ils doivent se confronter à d'autres difficultés :

- L'image du cours théorique fastidieux que les élèves ont de la FM, qui fait qu'ils n'y vont pas s'il n'y a pas d'obligation. Les classes restent donc majoritairement composées d'élèves du classique. Cela n'encourage pas forcément les enseignants à diversifier leurs sources au niveau esthétique.
- L'amalgame que font beaucoup d'élèves (plutôt adolescent ou adultes non-classique) entre FM et codage classique et l'espèce d'encensement qu'ils ont pour ceux qui possèdent le « savoir et la théorie », alors qu'ils auraient plus besoin de conscientiser et de formaliser les manières de faire de leurs différentes esthétiques.
- La prédominance du domaine classique et de son système d'enseignement dans les conservatoires. C'est-à-dire que le professeur d'instrument travaille encore trop souvent exclusivement à partir de l'écrit et exerce une pression sur le professeur de FM pour que l'élève maîtrise le solfège. Dans l'entrevue relatée plus haut, on voit même un élève en jazz envoyé par son professeur d'instrument pour relever son niveau de solfège.

IV. Vers une autre FM

Face à l'actuelle déconnexion entre les propositions des cours de FM et leurs pratiques courantes, beaucoup de départements MAA ont créé des cours de FM spécifique conçus pour les élèves du département mais ouverts aussi aux élèves d'autres esthétiques. Ainsi dans le département MAA de l'ENM de Villeurbanne on peut trouver un cours de culture musicale, et un cours de FM spécifique, qui sont tout deux sanctionnés par une UV indispensable pour l'obtention d'un DEM. On y trouve aussi un cours intitulé « *tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur le solfège sans jamais oser le demander* » dans lequel le professeur essaye de répondre à tous les questionnements des élèves au sujet de la FM.

D'autre part les élèves font aussi de la FM au travers des cours de MAO (musique assisté par ordinateur) dans lesquels ils abordent d'autres visions, notamment graphiques du rythme et du sons comme les grilles de programmation des séquenceurs audionumériques, et aussi tout ce qui touche la synthèse, le traitement, l'enregistrement du son.

Un exemple concret

On trouve aussi à l'ENM de Villeurbanne des ateliers de pratique collective dans lesquels, au delà des activités de composition/arrangement conduisant à un apprentissage global comme le décrit la première partie de ce mémoire, les objectifs en FM sont plus revendiqués et explicites. C'est le cas du dispositif « *improvisation sur grille* » dirigé par Louis Chrétiennot professeur de guitare et de culture musicale. Ce dispositif est un bon exemple d'enseignement de la FM au travers de pratiques caractéristique d'une esthétique, en l'occurrence dans ce cours : la composition, le repiquage, l'improvisation, l'arrangement, de manière collective.

Voici comment L. Chrétiennot le relate :

L'objectif pédagogique du dispositif est, au bout de l'année scolaire, que les élèves puissent, devant une grille d'accords (un enchaînement d'accords) qu'ils ne connaissent pas, être capable de produire quasi-immédiatement un discours mélodique articulé et cohérent sur cette grille.

La consigne de ce dispositif est la suivante : il est demandé à chaque élève de composer une grille d'accords pour chaque séance et de la travailler (jouer dessus, l'analyser, etc...). De ce fait, chaque élève va se retrouver en situation de jouer sur une grille qu'il connaît, mais également de jouer sur celles préparées par ces camarades, qu'il ne connaît pas.

Il n'y a pas de contraintes dans ce sens, mais les élèves conçoivent leurs grilles d'accords sur l'instrument et les retiennent de mémoire pour les rejouer pendant l'atelier.

Le déroulement de la séance est le suivant : on commence par faire jouer les grilles composées par les élèves. Ceux-ci en élisent une ou deux pour travailler dessus lors de cette séance. La première grille choisie est jouée plusieurs fois par l'élève qui l'a composée et fait l'objet d'une analyse collective dans laquelle les élèves échangent sur ce qu'ils perçoivent concernant la structure, l'harmonie, l'organisation rythmique, etc...

Chaque élève, avec ses moyens, tente individuellement une écriture de la grille jouée. Puis, ensemble, tout le groupe débat sur les meilleures solutions pour écrire la grille. Si nécessaire, l'élève qui a conçu la grille explique son déroulement, sans toutefois révéler les solutions qu'il a mises en oeuvre pour improviser dessus.

Le rôle du professeur se limite à corriger certaines éventuelles erreurs de codage. Une fois qu'il n'y a plus de questions, les élèves se mettent à jouer, après avoir décidé du déroulement (nombre de fois que la grille sera jouée, ordre des solos, etc). La grille est par exemple jouée une

fois par tous, puis chacun prend tour à tour un solo pendant deux grilles, de façon tournante. De cette façon, chacun est à tour de rôle accompagnateur, puis soliste.

L'accompagnement est lui aussi sujet à improvisation, même si le moment fort arrive quand l'élève prend son tour de solo. Le fait d'accompagner et donc d'assister à la performance des autres, puis de se trouver en situation de "danger" met les gens en situation d'empathie réciproque.

L'improvisation mélodique a évidemment lieu pendant le solo, chacun se retrouvant "sans filet" en train de réussir comme de se "tromper" et l'ambiance n'est pas à "casser" les autres, mais plutôt à rire de ses propres erreurs.

Vient ensuite le temps de l'analyse. Chacun exprime la façon dont il a vécu la mise en situation, puis comme la séance a été enregistrée, on la réécoute pour analyser les réussites comme les erreurs des uns et des autres. Les apports théoriques du professeur ont lieu à ce moment.

L'objectif général est donc que l'élève, au bout du processus, soit capable de poser une mélodie sur une grille donnée (par les autres élèves) de gérer les relations mélodie-harmonie en étant capable de :

- poser une mélodie
- improviser un solo
- improviser des rythmiques d'accompagnement
- mémoriser des structures de morceau avec des modes de jeu et des temps d'intervention précis

Cela, tout en respectant des carrures rythmiques précises, qui peuvent être simples ou complexes.

Dans ce cadre, le temps de réception des suites d'accords fait l'objet d'acquisition de notions de type solfégique, même si ce solfège n'est pas normé : il est demandé aux élèves de décrire et d'écrire avec leur propre graphie ce qu'ils entendent.

Ce dispositif est un dispositif d'évaluation :

- Il permet au professeur de savoir où en est l'élève dans sa construction du savoir, de ce qu'il conçoit déjà, comme de ce qu'il sait faire sans l'avoir encore bien conceptualisé, ou encore ce qui lui échappe totalement.
- L'enregistrement, l'évaluation entre pairs en sont les outils.

L'évaluation est à manier avec délicatesse et précautions. Sans complaisance, le fait d'arriver à faire (c'est-à-dire à produire du son, à lever les freins dus à la peur de faire une erreur (une fausse note)) - toute note non jouée n'est pas fausse - est un premier stade par lesquels passent les élèves et qu'il faut tenter de dépasser rapidement sous peine de les voir se décourager. Dans une certaine mesure, ils ont alors besoin d'être encouragés plutôt que cloués au pilori par leur propre jugement lors de la réécoute de l'enregistrement.

Liens avec la FM du dispositif « improvisation sur grille »

D'après la description que Louis Chrétiennot fait de son dispositif, et même s'il ne l'a pas expressément dénommer « cours de FM », nous avons bien là un moment de théorisation, de construction et de compréhension des concepts, soit la définition de la FM donnée par la jeune enseignante de FM interrogée plus haut.

Les objectifs visés sont :

A/ à partir des connaissances initiales de chaque élève, être capable de :

- décoder la structure
- déterminer la structure rythmique et harmonique de la grille jouée

B/ être capable de :

- trouver, quand c'est possible, la ou les gammes pentatoniques qui correspondent aux accords de la grille, puis utiliser ces gammes pour improviser une ligne mélodique
- repérer les notes communes entre deux accords (ou plus) successifs et jouer une mélodie à partir de ces notes
- repérer les notes qui changent entre deux accords (ou plus) successifs et jouer une mélodie à partir de ces notes
- une fois ce premier matériau maîtrisé, créer une ligne mélodique improvisée à partir d'éléments piochés dans les 3 points précédents
- maîtriser les carrures rythmiques, le débit
- respecter la structure et ponctuer le discours en tenant compte de la grande forme du morceau
- pour remédier aux problèmes de redites dus aux doigtés spécifiques de l'instrument et/ou de l'interprète, de l'utilisation de plans mille fois rabâchés, utiliser la voix pour concevoir les parties mélodiques, les enregistrer, puis les repiquer à l'aide de l'instrument
- utiliser l'enregistrement pendant les séances pour une évaluation collective et individuelle des performances réalisées dans le cadre du cours

Spécificités des dispositifs de ce type

- Le rôle de la théorie est d'éclairer la pratique
Il n'y a pas de progression de type " du simple au compliqué", ni d'ordre dans le choix des notions abordées, celles-ci font partie du réel du projet de l'élève et peuvent aussi bien être très simples comme très complexes : on pourra dans la même séance étudier la gamme pentatonique et les mesures à 7/8, puis dans la suivante la gamme par tons et les usages harmoniques que l'on peut en faire.
- Hétérogénéité des niveaux
L'hétérogénéité des niveaux est une caractéristique des élèves qui arrivent avec ce qu'ils savent faire et l'on part pour chacun de là où ils en sont. Le mélange d'élèves débutants avec des élèves avancés permet aux uns de percevoir comment font ceux qui savent, et aux autres d'expliquer et comprendre les difficultés auxquelles sont confrontés les moins avancés, et de ce fait de consolider leurs propres connaissances.

– Maîtrise sociale des élèves

L'élève doit pouvoir maîtriser une part importante du programme et a la capacité d'influer sur le contenu et le déroulement du cours. Par opposition, dans un cours traditionnel de type magistral, la maîtrise du programme par l'élève est quasi-nulle, puisque le programme a été déterminé en amont par le professeur. Cette maîtrise génère chez les élèves une motivation et une implication plus importantes, induisant une acquisition des notions et donc une progression plus rapides

– L'erreur fait partie du style

Dans les MAA, les « fondamentaux »²⁶ sont réduits à leur plus simple expression, ce qui peut expliquer les qualificatifs et jugements de « musique simpliste » qui lui sont souvent accolés, et c'est plutôt la transgression par rapport à la norme qui va porter l'originalité.

« L'auto-apprentissage des codes, dans lequel les erreurs, mais aussi les voies non explorées par la norme, sont vecteurs d'évolution et de changements stylistiques. »²⁷

Tous ces exemples reflètent la forte demande en FM des esthétiques non-classiques. L'ennui, c'est que les expériences se font à huis clos dans chaque département. En effet, comme je l'ai signalé plus haut, tous ces ateliers sont aussi potentiellement ouverts aux élèves des autres départements, mais le fait est que chacun reste chez soi. Est-ce dû à une mauvaise communication ? Une crainte des élèves ? Le risque est que les MAA se renferment sur elles-mêmes comme l'a fait avant elles le jazz qui constituent une « école dans l'école », avec ses cours d'analyse, d'arrangements, d'harmonie (en somme de FM) et est complètement isolé des autres départements. Tout ça pour reproduire éternellement le schéma « classique » avec des cours archi spécialisés avec un découpage et une séparation nette entre chaque domaine de compétences ? Est-ce inéluctable ?

26 Est-ce les mêmes pour toutes les musiques ?

27 Louis Chrétiennot, Projet du département MAA de l'Enm de Villeurbanne

V. Une FM Généraliste ?

Le cours de FM spécifique est une réponse dans l'urgence, mais efficace au besoins des élèves. Par contre il est accompagné d'un risque majeur de cloisonnement entre les départements. Alors, que faire face à cette situation où le cours de FM qui d'une part ne répond pas aux demandes des esthétiques « non classique », et d'autre part ne satisfait qu'à moitié le domaine classique, car il travaille encore dans la plupart des cas le solfège traditionnel en priorité, au détriment de la culture, l'invention, l'analyse, la compréhension des œuvres ? Comment faire pour attirer, et surtout garder dans ces cours des élèves non-classiques ? Existe-t-il un « socle » en FM commun à toutes les musiques ?

De mes études d'ingénieur, j'ai retenu une chose essentielle : il n'est pas primordial d'être archi spécialisé dans un domaine donné pour être un bon ingénieur. Ce qu'il faut, c'est être capable de faire un travail efficace de recherche et d'apprendre très rapidement sur n'importe quel domaine technique. Pour cela il est nécessaire d'acquérir une bonne culture scientifique, un esprit ouvert et avoir de la curiosité (ces deux qualités pouvant/devant être suscitées, cultivées par l'équipe enseignante).

Les diverses connaissances enseignées (et vite oubliées pour la plupart) ne sont que des outils, des illustrations pour alimenter cette culture. C'est par leur passion pour leur domaine de recherche que les chercheurs/enseignants peuvent transmettre aux étudiants leur curiosité scientifique.

En somme, au risque de paraître démagogique, l'important est « d'apprendre à apprendre ». De tous ceux de mes amis qui ont choisi d'être ingénieur après leurs études, rares sont ceux qui travaillent dans leur domaine de formation : tel ingénieur en mécanique se retrouve chef de projet sur la construction d'ouvrages d'art, tel autre ingénieur énergéticien est embauché comme responsable de recherche pour une entreprise fabriquant des pare-chocs de voitures en plastique injecté... Leurs entreprises respectives les ayant recrutés plus pour leurs qualités d'ouverture, d'adaptation que pour leurs spécialisation dans un quelconque domaine technique.

La tentation est donc grande pour moi de faire un lien directe avec l'enseignement de la musique, et d'imaginer une FM généraliste. L'idée est non pas d'apprendre en profondeur (du moins en cycles I et II) toutes les esthétiques, mais de créer chez l'élève une « culture des pratiques » et de développer chez lui une curiosité de recherche et d'analyse pour essayer de comprendre les rouages et mécanismes de chaque nouvelle pratique qu'il sera amené à rencontrer dans sa vie de musicien. Il faut pour cela aborder chaque esthétique à travers son essence et ses pratiques (comme le stipule l'enseignante de FM interrogée plus haut). Cette culture des pratiques constituerait à mon sens le « socle commun » utile à tout musicien se voulant responsable et acteur de sa pratique.

Comme on ne peut être expert dans tous les domaines, il semblerait souhaitable que l'enseignement se fasse de manière collégiale par des professeurs de chaque esthétique enseignée. J'insiste sur la notion de collégialité, dans le sens de travail en équipe, avec un projet pédagogique commun établi collectivement, et avec toutes les connexions possibles et imaginables entre les différentes notions et esthétiques abordées. Car en plus de donner à l'élève une large culture des pratiques avec les caractéristiques propres à chaque esthétique, il faudrait aussi leur faire prendre conscience de la multitude de paramètres communs, et qui sont juste traités différemment suivant la musique jouée. Par exemple, on n'emploiera pas les même mots en MAA, en jazz, en classique ou en flamenco pour indiquer la même intention de jeu, ou la même façon d'interpréter un rythme...

« je suis sûr qu'au bout d'une heure de discussion, un prof de viole de gambe et un prof de batterie rock trouveront des difficultés communes à leurs élèves respectifs. »²⁸

28 Giacomo Spica

L'idéal est qu'à la fin du second cycle, chaque élève ait eu à travers les cours de FM, l'équivalent-temps d'au moins une année, si ce n'est deux, de pratique dans chaque esthétique avec à chaque fois un professeur expert dans le domaine.

Pour ce faire il est nécessaire que les professeurs d'instrument voient à la baisse leurs exigences en solfège et en déchiffrage à vue, ou alors qu'ils prennent en charge, du moins en partie, le travail de ces compétences dans les cours d'instrument.

Après cela les élèves peuvent se spécialiser dans la ou les esthétiques qu'ils auront choisie(s) avec à la clé des cours de FM plus orientés et spécialisés dans cette ou ces esthétiques.

Un autre aspect important de cette FM pour tous dès le premier cycle, est que c'est une solution possible pour ne plus avoir à l'entrée de troisième cycle, des niveaux de FM chez les élèves complètement disparates (cas fréquemment rencontrés au sein du département MAA de l'ENM de Villeurbanne).

Mais le problème est plus épineux que cela. En effet, même si la tendance évolue, la majorité des demandes d'entrée dans le département des MAA viennent des adolescents ou des jeunes adultes qui ont tous déjà suivi un parcours autodidacte, en cours particulier ou en structures associatives. Et on se retrouve quelques années plus tard avec la même hétérogénéité de niveau en FM à l'entrée en troisième cycle. Il s'agirait peut-être d'imaginer pour ces élèves là un « cours de rattrapage » davantage axé sur la conscientisation et la formulation sur leurs pratiques déjà avancées (la plupart ayant déjà eu une expérience de scène et/ou d'enregistrement).

Finalement cela ne constitue pas véritablement, à mon sens, un problème, dans la mesure où l'hétérogénéité de parcours, d'esthétiques et d'expériences de pratique des élèves crée un vaste champs d'investigations et d'échanges propices à de nouveaux apprentissages.

Conclusion

Trente cinq ans après la réforme de 1977, la FM a encore du mal à se débarrasser du poids culturel des « principes élémentaires » du Conservatoire de Paris datant de 1795. L'ouverture à toutes les musiques et toutes les pratiques est encore loin d'être effectuée dans la majorité des établissements d'enseignement spécialisé. Lorsqu'elle se fait, elle est soit superficielle, sans entrer véritablement dans l'essence des esthétiques abordées, soit le fait d'une encore trop rare minorité d'enseignants, lorsqu'ils ont la chance d'avoir une assez grande liberté pédagogique pour mettre en pratique leurs idées réformistes. Face à ce manque, on voit fleurir un peu partout des expériences de FM spécifique aux esthétiques non-classiques, au risque d'accentuer encore les cloisonnements déjà existants entre les différents départements d'une école de musique, et de fermer de plus en plus la porte aux principes de transversalité.

La nouvelle génération d'enseignants de formation musicale ont de ce fait la lourde tâche de bousculer une tradition pédagogique vieille de plus de deux cents ans pour faire entrer la FM dans l'ère de la communication, du métissage culturel, de la « surinformation » par les nouvelles technologies et internet. Ils auront la mission de développer chez les élèves une culture des pratiques assez large pour atteindre la virtuosité dans le sens que donne à ce mot Lê Quan Ninh :

« Plutôt qu'une aptitude particulière à manier un instrument, n'y aurait-il pas plus d'intérêt à déplacer la définition de la virtuosité vers celle d'une virtuosité de la perception ? /.../ La virtuosité consiste alors à percevoir les moindres variations, les ruptures, les impulsions qui permettent de se sortir du tout-venant des styles. Et par instants, quand tout est rassemblé, on se surprend à savoir jouer ce que l'on n'a pourtant jamais joué. »²⁹

29 Lê Quan Ninh, *Improviser librement, abécédaire d'une expérience*

Bibliographie

Jean-Pierre Astolfi, *La saveur des savoirs, disciplines et plaisir d'apprendre*, ESF éditeur, 2008

Maxime Carette, *Formation musicale et musiques actuelles : quelles interactions ?*, mémoire CEFEDM Rhône-Alpes, 2006

Le Collectif RPM, *Enseigner les musiques actuelles ?*, RPM éditions, 2012

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

Fabrice Gudet, *L'école de musique et les musiques actuelles*, mémoire CEFEDM Rhône-Alpes, 1999

Antoine Hennion, *Comment la musique vient aux enfants*, Anthropos, 1988

Lê Quan Ninh, *Improviser librement, abécédaire d'une expérience*, Môméludies, 2010

Emmanuel Périer, *Formation musicale et informatique*, cité de la musique, 2003

Maël Salètes, *Sur quels principes fonder l'enseignement des Musiques Actuelles Amplifiées et comment lui associer les valeurs des scènes indépendantes ?*, mémoire CEFEDM Rhône-Alpes, 2012

Projet pédagogique du département MAA de l'ENM de Villeurbanne, 2013

Abstract

Le cours de FM, que ce soit dans la manière de l'enseigner ou dans ses contenus, ne répond plus aux besoins du musicien d'aujourd'hui. L'heure est venue de penser une refonte en profondeur pour proposer une FM généraliste multi-esthétiques et multi-pratiques, dans le but de former des musiciens multi-cartes et forcément métissés, car baignant en permanence dans un flot continu d'informations à travers internet et les nouvelles technologies.

Mots clés

- formation musicale
- esthétique
- pratiques
- culture
- dispositif
- compétences