

RIVOLLIER Fanny



*La formation musicale, une approche en groupe
pour une pratique musicale contemporaine.*



*Cefedem Rhône-Alpes
Promotion 2011-2013*

SOMMAIRE:

<i>Introduction.</i>	<i>p4</i>
<u><i>I/ Diverses manières, à des époques différentes, de transmettre la musique.</i></u>	<i>p5</i>
<i>1)Du Moyen-Âge au XIXème siècle: l'institutionnalisation de la musique.</i>	<i>p5</i>
<i>2)Début du XXème siècle: les méthodes actives.</i>	<i>p6</i>
<i>3)La réforme de 1977.</i>	<i>p7</i>
<i>4)Les années 80.</i>	<i>p9</i>
<u><i>II/ Un constat contemporain:</i></u>	<i>p10</i>
<i>1) Un flou artistique</i>	<i>p10</i>
<i>2) Quels musiciens voulons-nous former?</i>	<i>p12</i>
<i>3) Le choix des esthétiques pour l'apprentissage en cours de formation musicale.</i>	<i>p14</i>
<i>a) L'émergence d'une « formation musicale spécifique ».</i>	<i>p14</i>
<i>b) La position du professeur de formation musicale: vers un cours généraliste?</i>	<i>p16</i>
<u><i>III/Vers une pédagogie de groupe:</i></u>	<i>p18</i>
<i>1)Obstacles et réticences.</i>	<i>p19</i>
<i>2)Surmonter les obstacles.</i>	<i>p20</i>
<i>a) Vers une pédagogie de groupe.</i>	<i>p20</i>
<i>b) Des rôles différents.</i>	<i>p21</i>
<i>c) Les élèves acteurs de leur apprentissage, « faire faire » à l'élève et aux élèves.</i>	<i>p22</i>
<i>d) Un apprentissage en groupe pour une autonomie.</i>	<i>p22</i>
<i>e) L'Evaluation.</i>	<i>p22</i>
<i>3)Une pédagogie de groupe en lien avec un projet.</i>	<i>p23</i>

<u><i>IV/Des pistes possibles:</i></u>	<i>p24</i>
<i>1) Département de musiques actuelles de Vénissieux</i>	<i>p25</i>
<i>2)L'EPO: l'école par l'orchestre à l'ENM de Villeurbanne.</i>	<i>p27</i>
<i>3)Ecole de Saumur en Auxois: Le cours de formation musicale pilier de l'école de musique.</i>	<i>p32</i>
<i>Conclusion.</i>	<i>p34</i>
<i>Annexe 1</i>	<i>p35</i>
<i>Annexe 2</i>	<i>p38</i>
<i>Bibliographie</i>	<i>p39</i>

Introduction:

La réflexion de ce mémoire s'inspire à la fois de mon expérience et des interrogations couramment exprimées envers le cours de formation musicale. Je me pose souvent les questions suivantes: « quoi enseigner? » et « de quelles manières? ». Ce cours a évolué dans le temps depuis sa création et n'a eu de cesse, malgré tout, de subir diverses critiques. Bien que depuis quelques années il existe un élan de certains enseignants à faire évoluer la formation musicale, on reproche souvent à ce cours d'être trop découpé, trop théorique, sans lien avec la musique.

Au fil de mon apprentissage, enfant dans une école de musique, étudiante à l'université de Musicologie (à Lyon et au Canada) ainsi qu'au conservatoire, le sens musical n'a pas été la priorité dans le cours appelé « solfège » ou « formation musicale ». Le seul interlude pédagogique et significatif a eu lieu durant ma préparation au DEM (les deux dernières années au conservatoire), nous commençons ensemble à toucher du doigt des questions de musicien.

Avec du recul, l'école ou le conservatoire ne m'a pas beaucoup aidé dans la construction d'une identité musicale, même si c'est bien sûr toute la vie qu'elle se construit. Ce qui a été influent d'après moi, c'est ce que j'ai pu rencontrer « autour » de la musique: les concerts, la pratique en groupe, les écoutes, les rencontres humaines, les master classe. Il serait intéressant je trouve d'imaginer un cours de formation musicale où ces éléments deviendraient indispensables dans la formation.

Il s'agit de prendre connaissance dans un premier temps des racines et de l'évolution du cours de formation musicale.

Par la suite, nous tenterons de comprendre quels sont les pratiques des musiciens aujourd'hui, afin de proposer une pédagogie en lien avec la réalité. Et par conséquent se servir de plusieurs témoignages pour élaborer des pistes d'enseignement.

Il s'agit ici d'aborder le cours de formation musicale en lien avec notre époque et aussi le caractère collectif qu'il sous-entend, mis en relief au sein de différentes structures d'enseignement.

De mon point de vue, chaque époque a tenté de trouver une façon adaptée d'enseigner le « solfège ». Le terme « adapté » signifiant ici en accord avec le contexte de l'époque et ses enjeux, à l'histoire, ce que nous verrons par la suite.

A l'heure actuelle et dans un contexte différent de celui du 19ème siècle, qu'attendons-nous de l'enseignement musical ?

Aujourd'hui, pourquoi et comment envisager la formation musicale de manière collective?

Dans un dernier temps de notre réflexion nous verrons comment placer la formation musicale, au même titre que l'instrument, comme une formation à la musique.

I/ Diverses manières, à des époques différentes, de transmettre la musique:

1) Du Moyen-Age au XIXème siècle.

Il n'est pas question ici de dresser un historique complet du solfège à la formation musicale mais plutôt d'apporter quelques informations sur les racines de la formation musicale et son évolution.

Dans son sens pratique, le mot *solfège* désigne une méthode faite d'exercices de lecture musicale destinés aux chanteurs, classés de manière progressive et devant être lus ou chantés en articulant le nom des notes. C'est ainsi que depuis le Moyen-Age, l'apprentissage de la lecture musicale est appelé solfège, du mot italien *solfeggio*, lui-même venant des noms de notes *sol* et *fa*. On attribue généralement l'origine du solfège à Guido d'Arezzo, moine italien du XI siècle qui aurait inventé ce procédé dans le but de faciliter l'enseignement du chant aux autres moines de son monastère. Va ainsi être élaboré un système de solmisation, qui perfectionnant la notation, va faire évoluer le rapport de la musique à l'écrit, entraînant la portée à 5 lignes. Le fait d'avoir adopté un système d'écriture permettra d'aller vers des choses « plus complexes ».

Au Moyen-Age il y a ainsi deux chapelles: une musique enseignée par les moines liée à la tradition de l'Eglise, et une musique plus profane enseignée par les jongleurs et les ménestrels.

Dans les deux cas il s'agit d'un enseignement global. La formation est liée directement à un métier que l'on apprend par un enseignement quotidien. La pratique y occupe une place considérable, la théorie étant intégrée directement, « invisible », et permet à la pratique « de se mettre en place ».

Du XVII au XVIII siècle la transmission de la musique se fait par imitation par une relation unidirectionnelle. « La formation des musiciens de 1600 à la fin du XVIIIème siècle se faisait selon principe d'un maître et d'un apprenti comme chez les artisans. On allait chez un maître pour qu'il nous apprenne « le métier » et pour faire le genre de musique qui était le sien »¹.

Le Conservatoire de Paris est créé en 1795, réunissant l'Ecole Royale de chant (1784), l'Ecole Royale dramatique (1786), et l'Institut national de musique (1793) sous la Révolution française. Cela donne une nouvelle tournure à l'art. Que ce soit pour la musique ou la peinture (Institut de France puis Beaux Arts de Paris), l'art n'est plus réservé à une catégorie sociale privilégiée mais doit servir la nation (musiciens militaires et patriotiques). Le conservatoire devient ainsi la seule école contrôlée par l'Etat qui assure l'enseignement sur tout le territoire. Il a pour but de s'adresser au peuple, mais en réalité il ne rayonne que sur Paris. Par conséquent ce n'est pas égalitaire.

A cette époque, au sein de ce modèle, les objectifs des formations sont la professionnalisation, la virtuosité, l'excellence des musiciens. L'enseignement est avant tout centré sur la formation

¹ *Discours musical de Nikolaus Harnoncourt, p28*

d'instrumentistes spécialisés, qui doit être efficace et rapide. Il se crée alors des séparations entre un enseignement théorique et pratique, un enseignement technique et musical, un enseignement oral et écrit, un enseignement individuel et collectif. Par conséquent, on parlera d'un enseignement musical mis en disciplines et une hiérarchisation de celles-ci. On enseigne alors dans les conservatoires, l'instrument (technique et vélocité) et le solfège (lecture, connaissance de la théorie...).

« En musique, l'enseignement individuel a une réelle supériorité sur l'enseignement collectif, l'élève recevant directement et adapté à sa personnalité les préceptes du maître. Toute la substance, toute la quintessence de l'enseignement sont pour lui seul. L'expérience a si bien démontré les avantages de ce système, que même dans les établissements comme le Conservatoire, où plusieurs élèves sont réunis dans la même classe, chacun d'eux reçoit pourtant l'enseignement individuel. Le professeur ne fait pas un cours, il donne à chacun sa leçon en présence des autres, de sorte que les conseils, les remarques, les préceptes profitent à tous. C'est un enseignement à la fois individuel et collectif, propre à exciter l'émulation et à développer l'esprit critique, l'esprit d'observation et d'analyse. Cette forme d'enseignement est, du reste, indispensable dans les Conservatoires, où il n'y a pas deux élèves absolument au même point. On ne pourrait raisonnablement retarder les études des uns pour attendre les autres. Dans certains cas toutefois, l'enseignement collectif est excellent et même le seul possible. C'est d'abord, lorsque le nombre d'élèves est considérable, et qu'il s'agit de l'étude du solfège, de la théorie, du chant d'ensemble, des éléments d'harmonie; puis pour l'histoire de la musique, de la littérature dramatique et pour la classe d'orchestre, qui n'en pourrait, du restent, avoir d'autre. »²

2) Début du XXème siècle: les méthodes actives:

Vers 1930, naissent de nouvelles façons d'aborder la musique. C'est le début des méthodes actives qui proposent une façon d'enseigner davantage axée sur la spontanéité, le «vivre la musique ». (Martenot, Willems, Dalcroze...). Ces méthodes sont souvent utilisées pour l'éveil musical, car elles permettent de proposer un enseignement plus ludique aux enfants. Malgré leur innovation considérable, ces méthodes ont été rapidement remises en question. « On leur reproche de vouloir bâtir une créativité sans culture, une spontanéité sans armes ».³

² *L'enseignement musical, in Encyclopédie de la musique*, Théodore Dubois, Lavignac et la laurencie, Paris, 1931, p3438.

³*Objectif Musique*, Christine Cuolioli, 1996, p14.

3)La réforme de 1977:

La réforme de 1977 naît après deux constats dont nous avons parlé précédemment. D'une part les méthodes actives ne proposent pas un « véritable » apprentissage de la musique et d'autre part le solfège n'est pas en lien avec la musique. Il s'agit de donner un contexte aux apprentissages afin d'élaborer des savoirs et des pratiques plutôt que de transmettre des notions par un découpage dépourvu de sens (lecture de rythme, lecture de notes...). « Partir de la musique pour en découvrir le langage et ses techniques est plus formateur qu'une étude analytique abstraite, élément par élément, desséchante par définition, dont l'usage démontre qu'elle tourne souvent le dos au but à atteindre : la connaissance et l'apprentissage de la musique. » d'après la réforme.⁴

La réforme souhaite apporter une ouverture des connaissances, des répertoires. Ceci en favorisant l'écoute, la lecture, la syntaxe, l'analyse, mais aussi la connaissance des styles, des systèmes musicaux, l'improvisation, la pratique vocale et collective, et la curiosité. Elle vise aussi un enseignement théorique relié au contexte musical.

Cette réforme nous oriente vers une nouvelle pratique musicale, la virtuosité n'est plus la priorité. Elle incite également à intensifier les liens entre le cours de formation musicale et le cours d'instrument.

Le travail de l'oreille est au cœur de la réforme, les exercices de dictées devront être rattachés à un style, une époque, « les dictées devront être faites sous plusieurs formes, sans exclusive de style ou d'époque. »⁵ L'instrument devra faire partie intégrante du cours de formation musicale. Parallèlement au programme, la réforme propose des stages d'information et de perfectionnement pour les enseignants.

Cette réforme nous oriente vers une nouvelle pratique musicale, la virtuosité n'est plus la priorité. Il s'agit d'essayer de sensibiliser le musicien à d'autres pratiques (improvisation, arrangement...) et d'autres répertoires qui sont jusqu'à maintenant principalement classiques. Le contexte et le sens doivent être intégrés à l'apprentissage de la musique.

Nous constatons donc une remise en question des méthodes d'enseignement du solfège de l'époque ainsi qu'une réelle volonté d'ouverture vers d'autres courants et apprentissages musicaux

En 1997, 20 ans après la réforme, Odette Gartenlaub (professeur au CNSM de Paris) commente et constate: « *Partir de la musique, en découvrir le langage, apprendre à analyser succinctement une partition, entendre d'autres instruments que le sien propre, connaître et reconnaître différents*

⁴ *Etudes de formation musicale*, Ministère de la culture, Paris, 1977, p2.

⁵ *Etude de formation musicale*, Ministère de la culture, Paris, 1977, p10.

styles, développer une écoute intérieure: ce sont des notions indispensables à tout instrumentiste, au chanteur, au danseur. » Il faut encore « une maîtrise de l'équilibre entre musique et technique, accorder à l'instrument de l'élève la place qu'il mérite, faire un travail plus approfondi sur chaque analyse d'oeuvres en reliant davantage celle-ci à l'ensemble musical, ne pas prendre des compositeurs différents dans un même cours en utilisant quelques mesures; enfin faire plus de réalisations collectives. Pour cela il serait souhaitable d'augmenter la durée des cours pour permettre ce travail complet. »⁶

Certaines interrogations subsistent par rapport à cette réforme:

Toute réforme a ses croyances. Celle-ci s'appuie d'une part sur les méthodes dites actives qui « font confiance » à la spontanéité des enfants, à leur « instinct musical » et d'autre part sur une croyance en « La » musique comme parlant directement et de manière universelle par simple contact avec les « grandes oeuvres ».

La réforme vise à inclure de nouveaux supports: il s'agit d'un nouvel enseignement qui s'appuie sur de « bonnes » oeuvres, justifiant un meilleur apprentissage.

Mais peut-on qualifier une musique de « bonne » ou « belle »? De plus, est-ce que l'utilisation de « bonnes oeuvres » dans l'enseignement assure la compréhension des notions que doivent acquérir les élèves?

En effet, « les oeuvre sont découpées parfois sans logique en ne tenant pas compte d'un ensemble de choses qui font que cette musique est unique (l'histoire, les articulations, l'harmonie, l'interprétation...) », ⁷

La réforme a été votée en 1977, j'ai commencé la musique en 1992. Durant mon parcours, je suis passée par différentes structures d'enseignement de la musique (petite école de musique, CNR, ENM, université de musicologie à Lyon, université de musique à Montréal) et je n'ai utilisé mon instrument dans les cours de formation musicale seulement pour les deux dernière années de DEM contrairement a ce qui était préconisé. « *l'instrument de l'élève est utilisé pour les lectures rythmiques, les lectures polyphoniques, la mémorisation, l'improvisation...* ».⁸

Une dernière remarque par rapport à cette réforme. Il est proposé un perfectionnement et des stages de formation aux enseignants, mais est-ce que quelques jours sont suffisants à la connaissance d'une nouvelle musique?

⁶ *Marsyas-hors série-décembre 1997*. Annexe 1.

⁷ *objectif musique*, Christine Culioli, cité de la musique, p15.

⁸ *Etudes de formation musicale*, Ministère de la Culture, 1977.

4) Dans les années 80:

En 1981, ont lieu les Assises de la musique, qui proposent une réflexion sur l'enseignement musical en France dans les conservatoires.

On note que seulement 1% des élèves qui sortent des conservatoires sont professionnels et que moins de 5% sont amateurs, ce qui fait de nombreux abandons. Les élèves qui entrent au conservatoire ont alors le « choix » entre se professionnaliser ou échouer.

«La technique d'enseignement des conservatoires de musique a tendance à polariser les élèves entre deux solutions extrêmes, la professionnalisation ou l'échec, aux dépens de l'amateurisme actif, qui se trouve de fait peu encouragé par la pratique normale du conservatoire, par sa fermeture sur lui-même et l'exclusivité de son répertoire.»⁹

En 1982, un rapport du comité technique de réforme de l'enseignement musical est rédigé. Il est dit que la musique doit évoluer en lien avec la société, doit «suivre les modes de pensée, des modes d'expression, des univers sonores divers du XXème siècle.»¹⁰Christine Cuolili.

Il est aussi reproché aux conservatoires de ne pas laisser assez de place au jeu collectif, à l'improvisation, et à la création. Et de plus, l'institution ne stimule pas l'univers et la curiosité sonore chez les élèves.

Mais comment évoluer et proposer un enseignement en lien avec le XXIème siècle. «Les conservatoires ont choisi l'objectivité technique d'une musique officielle apprise comme un savoir professionnel». ¹¹

II/ Constat contemporain:

⁹Les conservatoires et leurs élèves, Hennion, Antoine, Martinat, Françoise, Vignole, Jean-Pierre- Rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'Etat, La Documentation Française, 1983.

¹⁰ Objectif musique, Christine Cuolili.

¹¹ Les conservatoires et leurs élèves, Hennion, Ministère de la Culture, 1983, p17

1) Un flou artistique dans l'enseignement de la formation musicale:

Il existe une sorte d'errance et de flou chez les enseignants entre « les nouvelles résolutions » de la formation musicale et les exigences des directions. Il est complexe de mettre en place de nouvelles idées entre les traditionnels et les réformateurs.

Certaines propositions dans la réforme ne sont pas toujours appliquées ou sont abordées sans sens: l'utilisation de l'instrument pendant les cours, la contextualisation de l'apprentissage, entendre avant de faire, varier le répertoire, le graphisme contemporain rarement abordé au début de l'apprentissage. Je me souviens d'un cours de formation musicale où nous devions composer en duo ou trio mais sans ressources ou cadre. Pour ceux qui avaient déjà fait cet exercice qui avait des outils ce n'étaient pas difficile mais pour ceux qui n'avaient jamais fait cela, c'était un saut dans le vide.

Toutes ces résolutions sont pleines de « bonnes intentions » mais les professeurs sont-ils formés pour cela?

Plusieurs interrogations subsistent et apparaissent:

-Que doit enseigner le professeur de formation musicale? Que doit enseigner le professeur d'instrument?

-De quoi sont constitués les cours de formation musicale?

-Quel répertoires choisir parmi tout ce qu'englobe la musique?

-Comment et quoi évaluer?

A la question « qu'est-ce qu'un cours de formation musicale? », plusieurs enseignants répondent, on le verra, de manières différentes.

-Jean-Claude Dijoud: musicien enseignant en formation musicale à la Cité des Arts à Chambéry:
« *La formation musicale est la sensibilisation et la codification de la hauteur, du temps, du timbre, et de la dynamique des musiques.* »

Chaque musique comprend ces notions.»

-Agnès Ino: musicienne et enseignante en formation musicale au conservatoire de Bourgoin Jailleu: « *La formation musicale est pour moi le carrefour des disciplines. C'est un lieu d'échanges, d'apprentissage et d'expérimentation en groupe. Il s'agit de plonger les élèves dans*

un bain sonore par l'écoute, le sensoriel, la manipulation d'objets sonores dans une démarche créative, permettant leur analyse et leur appropriation. Dans l'idéal, il s'agit d'un cours où l'on développe des savoirs, des savoirs-faire et des savoirs-être de musicien pour mener à une autonomie. »

-Claire Haranger-Segui: musicienne et enseignante en formation musicale à Miribel, à l'académie de musique et de la danse de la CCMP.

« Pour moi, un cours de FM c'est un lieu où on théorise en pratiquant la musique, et où on fait un travail d'écoute approfondi. L'intérêt réside dans le fait que ce soit un cours à plusieurs, et avec des instruments hétéroclites: découvrir les instruments à travers l'arrangement, l'instrumentation, le relevé, l'écriture / composition, le déchiffrage à plusieurs ».

-Un musicien enseignant dans un CRR: *«Pour moi le cours de formation musicale est un cours où l'on apprend à jouer ou frapper le rythme, à lire les notes avec des clés différentes, où l'on reconnaît les différences entre les accords par exemple Majeur, mineur,... J'utilise Jean-Marc Allermé (méthode de FM) du solfège sur la FM, lecture de rythmes. Je la propose aussi pour la lecture de notes, l'analyse mais après cela fait beaucoup de frais pour les parents ».*

-Une musicienne enseignante en formation musicale dans une école de musique *« C'est donner les outils aux enfants dont ils ont besoin pour être musicien. C'est donc savoir ce dont j'ai et j'ai eu besoin afin de leur transmettre. La Formation Musicale est un cours généraliste il y a plein de choses à faire, ce qui est dur c'est de ne pas trop s'éparpiller ».*

-Un musicien enseignant en formation musicale et jazz en CRR: *« Savoir écrire, arranger pour un groupe, interpréter une oeuvre, se mettre en scène, improviser, repiquer pour un musicien amateur ou professionnel, ce sont des outils utiles ».*

-Une musicienne enseignante en formation musicale dans une école de musique municipale: *« C'est essayer de faire comprendre la théorie de la musique par le jeu. Et donner les notions fondamentales: lecture rythmique, lecture de notes, clé de fa, clé de sol, clé d'ut... »*

2) Quel musicien voulons-nous former aujourd'hui?:

Aujourd'hui, il existe un accès plus large à la musique via les médias (radio-réseaux sociaux-internet...). Nous sommes malgré nous en contact avec des milliers de musiques. Ceci n'était pas forcément le cas il y a 30 ans, il est important d'en tenir compte dans notre enseignement. De plus, les musiques cohabitent et parfois se mélangent.

En 2008, un nouveau schéma est présenté dans le but d'améliorer l'organisation de l'enseignement de la musique en France.¹² Il souhaite faire évoluer l'ensemble du système de l'enseignement musical.

Ce schéma vise l'ouverture d'esprit, différentes approches, un acquis de compétence sur le long terme, la création comme activité essentielle à l'apprentissage, l'acquisition de notions dans différents domaines, susciter les mélanges des arts. Si on veut faire évoluer l'enseignement musical en France on interroge de toute façon le cours de formation musicale:

Les points principaux de ce schéma sont:

« Mettre l'accent sur les pratiques collectives et l'accompagnement »:

Il s'agit de mettre la pratique collective comme point central dans l'enseignement musicale sans négliger l'aspect individuel, en lien avec l'avenir.

Parmi ces pratiques, celle de l'accompagnement doit faire l'objet d'une réflexion et d'une mise en œuvre spécifique. « Le concept d'accompagnement lui-même est d'ailleurs une partie essentielle de toute formation et, partant, de l'évaluation ».

- « Globaliser la formation »:

« Que l'on ait choisi un cursus complet ou un parcours spécifique, il est important d'éviter la segmentation des apprentissages en créant, entre eux, des liens nécessaires. La conception de la formation musicale doit être globale pour être cohérente. » Il faut créer du lien entre les cours et entre les humains. « La formation doit en effet garantir un socle fondateur, nourri d'une diversité d'expériences et de parcours, y compris par l'apport d'autres arts. » Il s'agit de créer des passerelles entre les différentes disciplines artistiques, une transversalité.

- « Favoriser les démarches d'invention »:

« Les démarches liées à l'invention (écriture, improvisation, arrangement, composition) constituent un domaine important de la formation des instrumentistes et des chanteurs. Elles ne

¹² *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*, Ministère de la Culture, Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, avril 2008. http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/formations/Schema_musique_2008

devraient pas être différées, mais faire l'objet d'une initiation dès le 1er cycle. » L'invention et la création doivent se situer au coeur de l'enseignement, mais ne doivent pas être mises en oeuvre seulement à la fin des cursus.

- Renforcer les liens avec les pratiques en amateur:

« La mission première des établissements étant de former des amateurs, les établissements veilleront à favoriser les liens avec la pratique en amateur existant à l'intérieur ou à l'extérieur du conservatoire, afin qu'un grand nombre d'élèves poursuivent leur pratique artistique au-delà des enseignements du conservatoire. »

Il s'agit de rendre les élèves les plus autonomes possible afin qu'ils puissent poursuivre la musique après leur formation, en groupe ou seul.

Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, Ministère de la Culture, Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, avril 2008.

Si dans sa démarche le conservatoire vise à ne pas cibler son enseignement uniquement sur de futurs professionnels, répond-il vraiment aux attentes de ce public que sont les amateurs?

La pratique amateur au coeur de l'enseignement musical?

De nos jours, très peu de personnes suivent un cursus en écoles de musique ou dans les conservatoires, et deviennent professionnels.

Pourtant dans beaucoup d'établissements la structure de la formation proposée est souvent construite sur le modèle décrit par Théodore Dubois (cf p6) c'est-à-dire pensée pour former des instrumentistes.

En 1983, comme on l'a vu précédemment on constatait déjà que « *la technique d'enseignement des conservatoires de musique a tendance à polariser les élèves entre deux solutions extrêmes, la professionnalisation ou l'échec, aux dépens de l'amateurisme actif, qui se trouve de fait peu encouragé par la pratique normale du conservatoire, par sa fermeture sur lui-même et l'exclusivité de son répertoire* ». ¹³

Pourquoi la pratique amateur est encore aujourd'hui si peu encouragée? Pourquoi est-elle perçue comme l'échec d'une voie professionnelle?

On peut se demander ce que viennent chercher les personnes qui s'inscrivent dans les écoles ou les conservatoires:

¹³ Hennion, Antoine, Martinat, Françoise, Vignole, Jean-Pierre, *Les conservatoires et leurs élèves. Rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'Etat*, La Documentation Française, 1983, p. 231.

- acquérir des connaissances pour une pratique individuelle?
- pratiquer en groupe? (petit ou grand orchestre)
- commencer un instrument?
- rencontrer des gens pour créer un groupe?
- élaborer un répertoire avec déjà un groupe constitué?
- Acquérir une technique?
- ... les raisons sont multiples.

Ces propositions demandent des « savoirs faire » différents chez l'élève et interroge aussi la place de l'enseignant et des structures d'enseignement.

Les pratiques musicales étant assez hétérogènes, comment peut-on en cours de formation musicale permettre cette ouverture?

3)Le choix des esthétiques en cours de formation musicale:

Par son histoire, la musique classique reste une esthétique dominante en cours de formation musicale.

Elle a la réputation d'être la base d'une technique, d'un apprentissage, regroupant des notions essentielles à acquérir avant de pouvoir aborder d'autres courants. Par exemple il est rare de pouvoir s'inscrire en cursus jazz lorsque l'on commence un instrument.

Dans mon enquête sur la formation musicale j'ai observé différents enseignements et divers cours. Il est évident que les choses évoluent et que certains enseignants de formation musicale testent de nouvelles choses et s'ouvrent depuis quelques années. Mais beaucoup encore n'utilisent que le répertoire classique.

Il y a deux cas de figures chez les enseignants qui n'utilisent que le répertoire classique: ceux qui revendiquent l'étiquette « classique » de la formation musicale et ceux qui voudraient proposer un autre enseignement de nouveaux dispositifs mais qui n'ont pas les clés pour les mettre en place. C'est un constat personnel également, les enseignants sont démunis face aux nouvelles méthodes d'apprentissage.

a) L'apparition de formations musicales spécifiques ces dernières années: témoignages.

Depuis quelques années, des cours de formation musicale naissent dans certains départements autres que le département « classique ». Ainsi depuis quelques années, on rencontre des cours de

« formation musicale spécifique »: formation musicale jazz, formation musicale musiques actuelles, formation musicale danse...

Les avis divergent concernant l'existence et l'intérêt d'un cours de formation musicale spécifique :

-Jean-Claude Dijoud, enseignant de formation musicale au conservatoire de Chambéry:

« Il n'y a pas besoin de cours de formation musicale spécifique, la formation musicale peut-être un pôle central et brasser différents univers. Je me considère comme un « professeur de musiques » .

-Un musicien enseignant de formation musicale classique et jazz en CRR: Il est en faveur de la formation musicale jazz.

« Les élèves ont besoin de ce cours spécifique. C'est là où ils travaillent l'oreille, les repiquages....».

Il observe que *« les élèves en formation musicale sont « blasés », ce n'est pas le cas en formation musicale jazz où les élèves sont plus demandeurs dans l'apprentissage ».*

Il rajoute *« en musiques actuelles le cours de fm spécifique n'est pas primordiale, mais il pourrait projeter les élèves ailleurs. La formation musicale pourrait se développer davantage en musiques actuelles afin que les élèves aient le choix de pouvoir lire ou pas ».*

Musicienne et enseignante formation musiques actuelles et formation musicale dans un CRR
« Mon cours de formation musiques actuelles s'articule plus ou moins de la façon suivante: percussions corporels, repiquage harmonique-mélodique, chant... . J'essaye de donner le maximum de savoirs pour qu'ils puissent se débrouiller chez eux. Savoir écouter, repiquer, noter. Quand je dis « noter », c'est à la fois les codes pour noter les accords, une structure, une mélodie... mais noter c'est aussi enregistrer, c'est aussi une façon de se rappeler des choses. »

Elle dit beaucoup plus s'épanouir en cours de formation musicale spécifique qu'en cours de formation musicale traditionnelle.

Bruno Bernard, musicien et enseignant musiques actuelles à Chalon: *« trouver un "socle commun" à des gens d'horizons aussi divers, avec des pratiques et des esthétiques aussi larges est-il possible? Durant mes expériences en cours, j'ai essayé d'aborder les choses dans un esprit pratique, du genre "on va étudier la rythmique grecque ou hindoue", et tout de suite l'appliquer sur un travail artistique exploitant le sujet, mais on se heurte vite à "j'y arrive pas" ou "c'est trop*

facile je m'ennuie", ou encore "dans la musique que je fais, ça ne m'apporte rien pour le moment", sans compter sur "ça on l'a déjà fait l'année dernière" etc... Ce n'était pas un problème de niveau mais de culture plutôt.

j'avais essayé de faire prendre conscience du sens rythmique, harmonique et mélodique mais ça s'est vite avéré ingérable vu la disparité de cultures et de niveaux de compréhension, bref, ça devenait inintéressant pour tout le monde et j'ai arrêté...

Depuis, je conseille aux élèves demandeurs de s'inscrire au cours de FM qui paraît leur convenir, en me disant que une partie de ces outils leur servira peut être dans leur pratique, mais à part les instrumentistes qui jouent aussi du classique, pas grand monde ne suit ces cours. »

Diverses remarques apparaissent suite à ces témoignages:

Quel lien fait-on avec la pratique instrumentale de chaque élève dans le cours?

Si il y a des formations musicales spécifiques pourquoi proposer une formation musicale multi-esthétique si il y a des spécialistes qui existent? A l'inverse est-ce qu'il est utile de rajouter une cours de formation musicale spécifique à l'enseignement? Ne doit-on pas revoir les enseignements dans la globalité des cursus? Et peut-t-on penser une remise en question de l'existence du cours de formation musicale?

b) Comment pourrait se situer le professeur de formation musicale: vers un cours généraliste?

Si l'on vise une ouverture musicale, et une diversité des approches comme le préconise la réforme de 1977, quel rôle peut avoir le cours de formation musicale?

Le risque à vouloir présenter le cours de formation musicale comme un cours « multi-esthétique » c'est d'avoir un cours « fourre-tout ». Cette expression n'est pas très gracieuse mais je trouve qu'elle explicite bien le propos. Si l'enseignant souhaite évoquer dans son cours de formation musicale de nombreuses musiques, comment échapper au « zapping »?

Interrogées sur la question du choix du répertoire dans un cours de formation musicale Claire Haranger-Segui, Agnès INO, Véronique Boige, et une autre enseignante me font part de leur expérience.

Claire Haranger-Segui: « J'essaye au maximum de varier les musiques dans mon enseignement, nous sommes au XXIème siècle il est légitime de proposer des travaux ou d'aborder la culture jazz ou les musiques actuelles par exemple ». « J'essaye le plus possible de partir des musiques qu'ils écoutent et de ce qui se passe culturellement à côté de l'école de musique. »

Agnès Ino: « A mon sens, toutes les esthétiques doivent être abordées pour ouvrir la curiosité et la culture des élèves, et leur permettre de forger leurs goûts de façon libre; classique (Moyen-Age==>musique contemporaine, jazz, trad, variété, « musiques actuelles »). Il est intéressant aussi de développer l'esprit critique par rapport à différentes versions d'une même oeuvre, par rapport à l'interprétation et au son ».

Véronique Boige: « J'axe principalement mon enseignement sur la musique contemporaine un peu « libre », XXème-XXIème siècle, c'est la musique que j'affectionne le plus. Je ne serais pas très à l'aise si on me demandait de monter un projet sur la musique Baroque. Dans un cursus traditionnel en conservatoire, durant 6 ou 7 ans de cours de formation musicale, les élèves rencontrent des professeurs aux profils et parcours différents et ont le temps de parcourir nombreux répertoires et plusieurs styles. Les professeurs de formation musicale ne peuvent pas tout savoir, ils se complètent. »

Musicienne enseignante en formation musicale dans une école municipale: «Je suis bientôt à la retraite. Dans mon enseignement j'aborde la musique baroque, classique, romantique, un petit peu la musique contemporaine, il est vrai que je ne me suis pas posée la question de proposer autre chose car je n'ai pas les moyens de le faire. J'ai des connaissances seulement dans les musiques ou les époques que je viens de vous citer. Je ne voudrais pas enseigner n'importe quoi. »

Divers facteurs rentrent en jeu pour définir les contenus et les besoins des élèves: l'histoire du conservatoire ou de l'école, le parcours des enseignants en tant que musicien et élève, l'investissement de chacun dans son enseignement, la structure dans laquelle il travaille.

De plus certains ne se sentent pas suffisamment compétents ou formés pour suivre une évolution de l'enseignement de la musique. « Moi je suis en décalage, je suis de la vieille école... », est une phrase légitime que l'on entend souvent.

Dans les conservatoires il existent un cursus assez long de formation musicale où les élèves rencontrent divers profils d'enseignants et ainsi peuvent bénéficier d'une diversité. Mais dans une structure plus petite où il n'y a qu'un seul professeur de formation musicale l'ouverture est moins facile!

Si l'on envisage la formation musicale à travers diverses esthétiques, il faut alors peut-être s'interroger sur les différentes pratiques abordées lors de la formation musicale.

Si l'on se réfère encore au « schéma national d'orientation de l'enseignement musical de la

musique », avril 2008, il est indiqué que « *la formation musicale dans l'enseignement initial repose de manière continue sur une formation aux pratiques musicales à la fois collectives et individuelles. Ces pratiques, pour s'accomplir dans toutes leurs dimensions, s'entourent des connaissances culturelles nécessaire.* »

Le cours de formation musicale par un dispositif pensé, pourrait ainsi permettre de proposer un apprentissage sur diverses esthétiques incluant diverses pratiques sans vouloir mettre au programme toutes les musiques de la planète. Sans tomber dans le cliché, et le « on peut tout faire avec tout », il pourrait par exemple donner l'opportunité à des flûtistes d'aborder la culture rock, ou à des batteurs la musique contemporaine... ceci bien sûr sans vouloir former des personnes spécialistes de tout!

Si l'on pense « ouverture » au sein de la formation musicale, peut-on penser un travail de groupe? Comment peut-on permettre aux élèves un apprentissage investi en groupe?

III/Vers une pédagogie de groupe:

Le cours de formation musicale ne met pas toujours en place une dynamique de groupe même si l'effectif s'y prête. Ce n'est pas parce que le nombre d'élèves est conséquent qu'il induit un travail de groupe. Inciter les élèves à travailler et jouer en groupe en étant acteurs de leur projet est primordial.

Doit-on sortir du schéma d'un enseignement individuel, pour favoriser le collectif et la dynamique de groupe? Comment envisager une tâche collective quand les individus qui doivent la réaliser sont différents?

Il est intéressant de définir les mots pédagogie et groupe afin de mieux comprendre ce concept. Pédagogie vient du grec « paidagôgia » (art d'élever les enfants) de « pais », « paidos »(enfant) et de « agôgè » (action de conduire).¹⁴

Le terme groupe viendrait de l'italien *gruppo* et serait apparu en France au XVII^e siècle.

C'est au XVIII^e siècle que le « groupe » définit réellement un nombre de personnes qui sont en interactions, positionnées de manière circulaire.

Le terme pédagogie de groupe désigne le fait « *d'instaurer un mode de fonctionnement groupal*

¹⁴ *apprendre en projets* Michel Huber p 41

régulé par une tâche mais évitant la division du travail selon les compétences préexistantes. »¹⁵
Philippe Meirieu.

1) Obstacles et réticences:

Le passé des professeurs peut empêcher le travail en groupe. L'enseignement uni-directionnel a convenu totalement à certains professeurs lorsqu'ils étaient élève par conséquent ils ne souhaitent pas remettre en question ce modèle. Cet enseignement unidirectionnel, professeur-élève, est souvent pratiqué en cours d'instrument mais aussi en cours de formation musicale.

Le travail en groupe implique aussi une autre organisation de l'espace, une disposition moins « scolaire ». Cela peut perturber l'enseignant qui a l'impression de perdre une certaine autorité.

De plus, « la difficulté est de mettre tout le monde en activité (tâches complémentaires) et de faire avancer le groupe tout en s'intéressant à chaque individu. » Agnès Ino (enseignante en formation musicale au Conservatoire Bourgoin Jailleu).

Dans la dynamique d'un travail de groupe, l'enseignant doit tenter d'instaurer un respect mutuel entre les élèves, une bienveillance, ce qui n'est pas toujours naturel au sein d'un groupe de personnes. Il est essentiel pour moi que l'enseignant essaye au maximum de respecter la personnalité de chaque élève. Il va peut-être parfois proposer un enseignement global, mais il doit entendre que chaque élève sera le musicien qu'il souhaite être. La pédagogie de groupe serait négative si la spécificité de chacun était détruite.

Philippe Meirieu met en garde sur deux des principales dérives qui peuvent menacer à la fois une pédagogie de projet et une pédagogie de groupe.

Dérive économique: l'humain en retrait:

Lorsque dans un but de rapidité et d'efficacité, pour la réalisation d'un tâche, une personne domine le groupe, et se trouve être toujours la même, Philippe Meirieu appelle cela une « dérive économique ».¹⁶

Le terme économique, inclut la notion « d'organisation et de gestion matérielle », cette manière de procéder garanti au groupe la réussite rapide et efficace des tâches, en utilisant les savoirs faire déjà présents et une organisation hiérarchisée. Par conséquent, on gagnera en temps, mais pas en apprentissage. Le rythme de chacun dans cette dérive n'est pas toléré et le risque est que les

¹⁵ Meirieu.com, définitions.

¹⁶ - *Itinéraire des pédagogies de groupe- Apprendre en groupe-* Philippe Meirieu, p83.

élèves subissent leur apprentissage, voire n'apprennent rien.

Dérive fusionnelle, le projet en retrait:

Lorsque le relationnel et l'affectif l'emportent sur le projet, Meirieu parle de « dérive fusionnelle ».¹⁷ Les personnes ne se complètent plus mais s'oublient, se fondent dans le groupe. L'addition des individus ne crée pas des propositions mais entraîne la négation du projet. L'enjeu n'est alors plus la tâche à réaliser mais seuls la vie du groupe, le sentiment d'appartenance, la fusion des individus comptent.

Malgré ces réticences et ces obstacles, qu'est-ce qui pourrait justifier une pédagogie de groupe?

2) Surmonter les obstacles:

a) Vers une pédagogie de groupe:

C'est par sa confrontation avec les autres qu'une personne se construit, et crée son identité. Pour cela il y a des conditions: un langage commun et des personnes différentes pour enrichir l'échange. Dans leurs recherches en 1979, W. Doise et A.N. Perret-Clermont (1979) montrent que c'est la « double polarité de l'homogénéité et de l'hétérogénéité » qui crée une dynamique favorable à la progression de chacun dans un groupe.¹⁸

Pour Meirieu, avant tout commencement de travail en groupes il est nécessaire de bien faire la distinction entre tâche et objectif, afin de comprendre, organiser, et évaluer le travail en équipes. La tâche est visible, les objectifs ne le sont pas, ce qui complexifie la tâche.¹⁹

Pour le travail en équipes, il y a 5 objectifs qui sont: la finalisation (« *la priorité est de faire accéder les élèves à un besoin de savoir et non à un savoir* »), la socialisation (organiser un travail, planifier les étapes de celui-ci, trouver sa place au sein du groupe), le monitorat (« *l'élève placé en position de « moniteur », « qu'est-ce que tu as appris de l'autre ?* »), la confrontation (« *Echanger les avis, « es-tu d'accord avec sa proposition ?* »), la transversalité (« *qu'est-ce que chacun a appris personnellement grâce à sa participation à la tâche commune?* »).

Pour Meirieu une pédagogie de groupe est une pédagogie « qui permettrait de se projeter dans le futur permettant de structurer des collectifs grâce à des institutions. Elle donnerait l'occasion à

¹⁷ *Itinéraire des pédagogies de groupe-Apprendre en groupe-* Philippe Meirieu, p84.

¹⁸ *groupes et apprentissages*, Philippe Meirieu, meirieu.com

¹⁹ *Pourquoi le travail en groupe des élèves?* Philippe Meirieu, meirieu.com.

chacun de trouver sa place, mais aussi d'explorer de nouveaux rôles, et de se confronter à la résistance des choses. Ce travail en groupe permet aussi de découvrir une forme légitime d'autorité et d'instaurer un processus d'inscriptions des connaissances scolaires dans une démarche qui leur donnent sens. » Par le groupe, l'élève peut construire ses propres acquis et peut être plus confiant pour exprimer ses opinions.

De plus, cette pédagogie permet de créer du lien entre les individus, que ce soit entre les élèves et les enseignants, les élèves entre eux, ou les enseignants entre eux.

Le cours de formation musicale est souvent composée d'élèves pratiquant divers instruments. Ainsi exploiter la diversité des instruments et des pratiques enrichit le cours. Les élèves seront confrontés naturellement et concrètement aux questions d'organologie, de transposition, de timbre... De plus, les élèves ont des références différentes, par leur vécu, leur entourage, leur éducation, ce qui est porteur pour un groupe.

b) Des rôles différents:

Dans cette dynamique, il s'agirait de rompre le rapport unidirectionnel maître élève afin que l'élève construise sa propre identité. L'imitation peut-être un obstacle à la recherche d'une identité musicale. *« Il ne s'agit pas de fabriquer une créature capable de satisfaire notre goût pour le pouvoir ou notre narcissisme, mais d'accueillir celui qui vient comme un sujet, tout à la fois inscrit dans une histoire et représentant la promesse d'un dépassement radical de celle-ci. »* Philippe Meirieu.

De plus, lorsque le professeur se trouve devant un groupe il est tenté d'agir comme chef d'orchestre et par conséquent vouloir tout diriger, imposer. L'élève n'est alors plus acteur de son apprentissage. Afin que chaque élève ose s'exprimer et soi acteur de son apprentissage, l'enseignant doit témoigner d'une certaine confiance envers ses élèves.

Il enseigne à un groupe de la même manière mais chaque élève à une identité et une personnalité, qui doit être conservée. Chacun doit s'approprier les outils que l'enseignant délivre avec ce qu'il est.

Donner de la place aux élèves permet des discussions et différentes argumentations possibles. L'entraide entre élèves est formatrice, l'enseignant peut les solliciter individuellement: « Comment pourrais-tu l'aider? ». Ceci permet aux élèves de formuler à leur manière, de plus certaines explications ou définitions des élèves sont plus accessibles que celle de l'enseignant.

C'est admettre pour l'enseignant qu'il peut aussi apprendre de ses élèves!

c) Les élèves acteurs de leur apprentissage, « faire faire » à l'élève et aux élèves:

Si l'on parle d'élève acteur de son apprentissage il faudrait parler aussi de sens. Si le souhait de l'enseignant est que l'élève soit acteur il faut qu'il construise un cours dans lequel l'élève a envie, sente le besoin d'apprendre, et surtout dans quel but.

La tâche du formateur consiste à impliquer les élèves dans des situations tirées de la réalité afin qu'ils puissent appliquer ce qu'ils ont appris au fil de leur formation.

Pour Célestin FREINET (1896-1966): l'enseignement prend en compte la curiosité naturelle de l'enfant. C'est parce qu'il a envie ou besoin de savoir qu'il va chercher. Cette attitude de recherche est entretenue et le droit à l'erreur est affirmé. « *Le tâtonnement expérimental* » se définit comme un processus naturel d'apprentissage, d'action et de pensée qui s'exerce dans tous les domaines et qui mobilise les processus cognitifs mis en oeuvre dans le fonctionnement naturel de l'intelligence humaine ». ²⁰

Sans oublier que ce tâtonnement doit être cadré: « *L'art naît de contrainte et meurt de liberté* ». Paul Valéry.

d) Un apprentissage en groupe pour une autonomie:

Si la pédagogie de groupe met au centre l'élève acteur de son apprentissage par le groupe, elle lui permet d'acquérir une autonomie et lui donne l'envie de continuer à pratiquer après ses études.

Par le travail en groupe, l'élève crée son réseau de musiciens. La construction d'un réseau dans les cursus de musiques actuelles ou jazz est plus naturelle, pourquoi le cours de formation musicale ne pourrait-il pas permettre cela? Au fil des années, en travaillant avec ses camarades, l'élève découvre des affinités humaines et musicales qui sont essentielles dans la constitution d'un groupe de musique.

e) L'évaluation en lien avec le travail collectif et individuel:

La question de l'évaluation en groupe peut s'avérer complexe. Il s'agit de parvenir à évaluer le travail de groupe ainsi que la progression individuelle. Souvent l'évaluation en formation musicale paraît assez scolaire par son découpage et son organisation. (passage individuel sur la lecture de

²⁰ Source: vidéo: "Comment susciter le désir d'apprendre?" FREINET, L'éducation en question.

notes, frapper le rythme...). Par conséquent cela pose plusieurs questions: Comment évaluer? Quoi évaluer? Qui va évaluer?

Pour Meirieu, il s'agit d'inverser le processus de l'évaluation, « *d'inverser la démarche habituelle, selon laquelle on enseigne d'abord et l'on s'interroge ensuite sur ce que l'élève a pu apprendre* ». ²¹

Il propose au contraire d'élaborer une évaluation puis après de dégager les apprentissages qui mèneront à la réalisation de la tâche.

Dans « *pourquoi le travail en groupe des élèves?* » Meirieu, insiste sur l'importance du contrat initial qu'il faut expliciter avec les élèves. La tâche doit être la plus claire possible pour les élèves ainsi que les objectifs individuels. Ce contrat n'est pas figé mais permet d'avoir une trame de travail commune. L'enseignant doit avoir sans cesse en tête la tâche et les objectifs à réaliser pour qu'il puisse se sentir légitime d'évaluer.

« *Qu'est-ce que chacun a appris pour lui grâce à sa participation à la tâche commune?* »

D'après Philippe Meirieu, cette question posée au groupe pourrait faire partie de l'évaluation. Elle pourrait sous-entendre une sorte de bilan ou auto-évaluation sur « ce que je savais avant la réalisation de la tâche », sur « ce que j'ai appris », sur « qu'est-ce que je peux approfondir ou améliorer »?

Il s'agit d'essayer ici de penser aussi à la progression individuelle dans un travail collectif. Souvent lors de travaux de groupe une appréciation globale est donnée pour tout le groupe et rarement pour la progression de chaque élève. L'idéal dans un travail de groupe est de tenir compte de 2 rythmes: celui du groupe et celui de chaque élève. Et par conséquent de prévoir les objectifs du groupe et de chaque élève en amont. Ceci nécessite d'interroger les collègues au sein de l'équipe pédagogique pour connaître davantage les élèves et leur parcours.

L'évaluation pose aussi d'autres questions:

-« Quand évaluer »?

-Est-ce que l'on va évaluer le fait que chacun trouve sa place dans le groupe?

-Est-ce que l'on va évaluer le résultat final ou le cheminement pour parvenir « au résultat »?

3) Pédagogie de groupe en lien avec un projet:

« *Le terme « projet est dérivé du latin « projectum », participe passé de « projicere », projeter. Idée, plus ou moins élaborée, d'une chose que l'on se propose de réaliser* ». ²² L'école cloisonne les matières dans le but d'être plus efficace. Elle ordonne et impose un programme avec un ordre

²¹ *Itinéraires des pédagogies de groupe, Apprendre en groupe, Phillippe Meirieu, p166.*

²² Michel Huber apprendre en projets, p42.

précis de ce qui doit être enseigné. Ceci pour se convaincre que les élèves aient fait le tour des apprentissages visés. Mais ces apprentissages sont souvent sortis de leur contexte et peuvent perdre leur sens.

Le cours de formation musicale n'a pas la réputation d'être un cours mettant en oeuvre un projet. On le voit dans les écoles de musique lors des auditions ou des concerts. Les classes de formation musicale lorsqu'elles sont présentes prennent souvent la forme d'une "chorale". Attention, je ne remets pas en question l'existence des chorales. Ce que je veux dire c'est qu'il est rare d'assister à des présentations de projets ou de travaux sous d'autres formes, et/ou avec un plus petit effectif. La pédagogie de projet pourrait permettre aux élèves de comprendre le but de leur action ou de leur réflexion dont la finalité serait un concert, ou une performance, ou une rencontre avec une autre école ou un festival... Il n'est pas rare de voir des élèves qui se demandent pourquoi on leur dit de faire tel ou tel exercice. Avoir un projet c'est aussi donner un intérêt à l'apprentissage des élèves, sans oublier que l'enseignant doit savoir pourquoi il propose ce projet et ces apprentissages, ce qui n'est pas si évident!

Avoir un projet pour un travail collectif, implique d'être attentif et vigilant afin d'éviter certaines dérives: l'enseignant prévoit parfois tout le déroulé pour parvenir à son résultat, et par conséquent impose ses idées. A l'opposé, il y a la dérive spontanéiste: c'est lorsque l'enseignant ne prévoit rien et ne définit pas de cadre. Il souhaite écouter les envies de chacun et masque le projet et la tâche précise à réaliser. Et enfin, la dérive utilitariste, c'est pousser à son extrême la pédagogie de projet. Le projet vise à contextualiser certains savoirs, mais il est parfois utile d'ouvrir des parenthèses concrètes d'apprentissages qui serviront au projet.

Dans un dernier temps de notre réflexion nous verrons comment placer la formation musicale, au même titre que l'instrument, comme une formation à la musique.

IV/Des pistes possibles:

Les pistes qui vont être abordées par la suite, mettent en avant que la formation musicale qui prime c'est celle de l'élève, elle est omniprésente, et englobe divers paramètres.

1) 1er exemple: le département de musiques actuelles de l'école de musique de Vénissieux Jean Wiener:

Mettre en parallèle l'enseignement des musiques actuelles et de la formation musicale m'a semblé

intéressant. Ces deux disciplines sont enseignées collectivement, mais ne sont pas abordées de la même manière. En général, un cours de musiques actuelles est centré sur le travail de groupe, avec un temps de jeu musical important alors que pour la formation musicale c'est presque l'inverse. De plus l'idée de groupe est primordiale en musiques actuelles.

Il m'a paru pertinent d'explicitier le fonctionnement de ce département de musiques actuelles comme piste possible pour une formation musicale de l'élève.

Au sein de ce département il est proposé aux élèves des ateliers collectifs et des permanences individuelles ou collectives.

En ce qui concerne les permanences, les élèves prennent rendez-vous sur ce créneau pour voir ce qui a trait à l'instrument, que ce soit par rapport au travail effectué dans les ateliers, ou sur une demande technique. Il y a entre 6 et 10 heures de permanence prévues pour chaque professeur, ce dernier organise le planning avec ses élèves. En général les débutants bénéficient d'un créneau hebdomadaire en petit groupe, la plupart du temps hebdomadaire ou bi-hebdomadaire, ceci est variable aussi en fonction des projets, et des besoins des élèves...

Il n'y a pas de « cours de formation musicale » isolé. Cette année l'équipe pédagogique a expérimenté la mise en place d'un quinzaine de modules d'une heure et demie les lundis soirs. Voici les modules: improvisation, harmonie, rythme, histoire du rock, histoire du jazz, histoire de l'électro, synthèse..

Plusieurs ateliers sont également proposés de manières régulières toutes les semaines:

Ceux-ci dépendent de la spécialité de chacun des professeurs et induisent par conséquent une complémentarité entre les professeurs et une diversité dans les thématiques. Dans chaque atelier le contenu et les objectifs sont différents, et pour la plupart ils sont axés sur la création.

Voici quelques ateliers: atelier « trad », « autour du punk », « hip-hop », « électro », « funk », « Mao »...

Un travail en direct avec les questionnements de la scène est effectué, ainsi que des rencontres avec des musiciens professionnels à l'Epicerie Moderne (Scène de musiques actuelles à Feyzin). Les élèves ont pu poser leurs questions sur les questions du son en concert, de la gestion de l'espace sur scène...

Les propositions d'enseignement de ce département sont intéressantes pour différentes raisons:

-Mise en avant des pratiques collectives.

-Mise en place de permanences qui permettent de répondre aux demandes individuelles et techniques. Elles permettent de repérer les problèmes plus personnels à l'élève. Il est important de garder un moment de questionnement individuel sur sa pratique, son instrument, comme lorsque l'on est musicien on a besoin parfois d'un moment de recentrage, de recherche individuelle.

L'évaluation est continue.

-Atelier création « autour du punk », au sein de l'école de musique de Vénissieux:

Il m'a semblé intéressant d'expliciter le dispositif de cet atelier. Il est composé de trois guitaristes électriques, un bassiste, une chanteuse et un batteur, dont le « niveau » se situe entre initiation et confirmé. Ce niveau est évalué par rapport à l'ensemble des élèves de l'école. Ces élèves ont entre 14 et 18 ans, ils ont des niveaux et des motivations hétérogènes. Le cours dure 1h30.

Le projet se déroule sur un trimestre et est consacré à la découverte du groupe *Nomeansno*. Les élèves ont pu assister aux balances et au concert de ce groupe qui se produisait à l'Épicerie Moderne qui est une scène de Musiques Actuelles à Feyzin. Ils ont également bénéficié d'un entretien privilégié avec le groupe où ils ont pu poser leurs questions.

La tâche choisie par le professeur pour ses élèves, est de réaliser une reprise de ce groupe. Ceci en tenant compte de tout ce que nécessite le travail de reprise, qui induit la notion de réappropriation.

Le projet a débuté par des écoutes du groupe *Nomeansno*. Ils ont commencé par décrire et dresser une carte d'identité de ce groupe: Style, époque, instrumentation. Puis ils ont choisi le morceau qu'ils allaient reprendre. Après plusieurs écoutes du morceau: ils dégagent la structure (Intro? Couplet? Refrain?), l'arrangement (Qui? Quoi? Quand)?

L'enseignant intervient le moins possible. Ses seules interventions sont pour répartir le temps de parole afin que chacun puisse s'exprimer, pour rebondir sur des idées d'élèves afin de faire avancer le projet, pour proposer des écoutes comme ressources pour les aider dans la tâche.

Un des élèves pose une question pour la réalisation de cette tâche: « Comment est-ce que l'on va faire pour jouer cette reprise si la formation n'est pas la même que la nôtre? »

L'enseignant demande alors aux autres ce qu'ils en pensent. Ils réfléchissent ensemble à des pistes. Après un moment de réflexion, il ressort quelques idées. Suite aux écoutes et aux analyses, le travail de repiquage commence. Celui-ci se déroule pendant l'atelier et chez les élèves (en travail personne). L'enseignant sait que cela nécessite du temps et par conséquent divise le groupe en deux. Ceci dans le but d'aboutir à la fin du cours à une mise en commun. Le groupe se sert des enregistrements et prend des notes pour se souvenir d'une séance à l'autre de ce qui a été fait.

L'enseignant m'a dit, l'objectif n'est pas qu'ils imitent à l'identique les musiciens de *Nomeansno*, d'ailleurs ils ne le peuvent pas, l'essentiel c'est qu'ils se saisissent des éléments principaux.

Lorsque le squelette du morceau a été reconstitué ils ont enchaîné les parties.

Le travail maintenant a été de s'approprier le morceau. Ils ont commencé à jouer de différentes manières:

- en variant les tempos.
- en variant les dynamiques.
- en ne jouant pas tous tout le temps.
- en variant les timbres...

Le morceau sera joué pour un concert en juin avec d'autres groupes.

2) 2ème exemple: l'EPO. L'école par l'orchestre-booste la formation du musicien- ENM de Villeurbanne.

J'ai eu l'occasion de rencontrer en petit groupe pour un séminaire sur l'identité musicale, Gérald Venturi et Bernard Vignal qui nous ont parlé de l'EPO (l'Ecole par l'orchestre).

L'EPO est un projet qui existe depuis 4 ans à l'ENM de Villeurbanne. L'idée forte est de renverser l'apprentissage, ce n'est pas la performance technique et instrumentale qui prime mais le fait de savoir jouer ensemble (l'écoute, le tempo, le plaisir de partager ensemble ...).

La place de chaque élève est aussi importante, le sujet de travail est proposé à chacun, mais c'est à eux de l'exploiter, le droit à la parole apparaît comme fondamental.

Lorsque les enfants commencent l'EPO, ils ont déjà choisi leur instrument. Ils travaillent par classe d'instruments « cours mono-instrumental » à environ 3-4 personnes (variable en fonction de la volonté du professeur) puis ont un tronc commun qui est l'orchestre à l'effectif variable. Il n'y a presque plus de cours individuels. L'enfant vient une fois à l'ENM pour 2 heures pour un cours d'ensemble et un cours d'orchestre.

Différents ensembles sont proposés par les professeurs: invention, lecture partition, blues, instrumentations, musique et danse, musique et vidéo. Les élèves travaillent ces thèmes durant un trimestre au minimum. Cette diversité selon les professeurs de l'EPO permet aussi la spécialité. Les élèves savent ce qui existe, connaissent ce qui est possible, ils ont alors les clés pour choisir ce qu'ils veulent être musicalement.

Au départ ce projet comprenait les bois et les cuivres, mais il a rapidement séduit d'autres professeurs et élèves, (prof de batterie jazz, prof guitare rock...).

Pour que ce projet fonctionne, d'après les personnes que nous avons rencontrées, il est nécessaire d'avoir une équipe pédagogique soudée, qui se rencontre souvent pour faire l'état des lieux et des bilans. Par conséquent les professeurs sont moins seuls dans l'enseignement. ils se découvrent les uns les autres car chacun est amené à dévoiler son propre savoir-faire.

Le professeur de FM de l'ENM encadre des ateliers aussi, mais la formation musicale n'est pas abordée comme une discipline isolée, « la formation musicale, c'est celle de l'élève », Gérald

Venturi. La formation musicale est selon l'équipe pédagogique « partout ». Cet engouement entre les professeurs se ressent, l'enthousiasme des élèves est encore plus grand car ils sont accompagnés par une équipe dynamique.

L'évaluation se fait naturellement dans les projets. Chaque semaine les enseignants voient où en sont les élèves. A la fin de chaque atelier il y a un moment de debriefing où les enfants parlent de l'ensemble. L'évaluation est continue. Les concerts sont aussi un mode d'évaluation exigeant .

Il s'agit d'une découverte de la musique dans sa globalité pour aller vers la spécialité. C'est l'occasion d'expérimenter plusieurs possibilités de langages, différents codes. L'évaluation qui repose sur le spectacle est une exigence pour eux-mêmes, pour leurs camarades, pour les parents... Ce principe permet aussi de pratiquer rapidement des musiques que les élèves auraient peut-être abordées plus tard. Le professeur de formation musicale est intégré à l'équipe avec bienveillance, car la plupart se considèrent comme « des professeurs de musique ». Un bilan est demandé à la fin de chaque atelier sur ce qu'ils ont appris, sur ce qu'ils ont aimé, sur ce qu'ils ont moins aimé. L'équipe pédagogique a constaté qu'il y a beaucoup moins d'abandons depuis la mise en place de l'EPO.

-Il m'a paru pertinent de présenter un cours mono-instrumental de trompette, auquel j'ai pu assister, dans le cadre de l'EPO (école par l'orchestre), à l'ENM de Villeurbanne:

Il s'agit d'un cours de trompette collectif comprenant 6 élèves qui ont entre 7 et 8 ans, qui ont commencé en septembre 2012. Le cours est encadré par un musicien-enseignant de trompette.

Chaque élève sort son instrument, et entreprend un « huilage » des pistons. Puis, tous se mettent en cercle, un cornet ou une trompette à la main. Les élèves sont debout et l'enseignant est assis sur une chaise.

Un élève demande à l'enseignant, « *pourquoi es-tu assis et pas nous?* », l'enseignant lui répond: « *C'est pour être à la même hauteur que vous, je me sens plus à l'aise.* » Certains élèves font comme lui et rigolent, mais l'enseignant ne donne pas d'importance à ceci, donc les élèves se remettent debout et sont attentifs à celui-ci.

Le professeur propose un son avec la trompette uniquement avec le souffle, qu'ils vont devoir reproduire et faire passer en se regardant, dans le sens des aiguilles d'une montre.²³

A chaque début de chaîne, l'enseignant propose un nouveau son ou souffle, modifiant la dynamique, la vitesse, le timbre en faisant évoluer les difficultés. Les élèves sont très concentrés et appliqués. Il n'y a pas de discussion ou de chuchotements lorsqu'ils ne jouent pas.

Les retours du professeurs sur l'exercice se font à la fin de la chaîne. Il intervient très peu pendant

23 Cf Annexe 2-schéma A, p39.

l'action. Un des élèves ne fait pas le son montré, l'enseignant demande aux autres comment il peut retrouver le son initial proposé. Les élèves répondent « *en changeant les doigts* ». L'enseignant rajoute « *avant de changer les doigts comme vous dites, c'est bien de vérifier avec les oreilles* ».

Maintenant l'enseignant propose un son qui va partir dans le sens des aiguilles d'une montre et une autre note dans l'autre sens, ainsi de suite.²⁴ Ceci va aboutir à une superposition de notes. Les élèves observent que ce sont des notes différentes qui sont jouées, qui s'empilent « *comme des legos* », dit l'un. L'enseignant va alors nommer ces 3 notes jouées ensemble, un accord, et nommera l'espace qui les sépare, ainsi que la position 1-3-5.

Nouveau retour de l'enseignant après l'exercice:

« *Il faut prendre le temps de respirer, de prendre la note, ne pas vous précipiter* ».

Puis s'enchaîne un travail sur les notes courtes où il s'agit de travailler le tempo, la tonicité de la pression, le masque. L'enseignant propose une cellule qui est composée de quatre notes courtes. Ce motif est joué par les élèves chacun leur tour.

1er Bilan après le premier tour: des difficultés à compter sont constatés, particulièrement pour un élève. L'enseignant pose la question « *de quoi a-t-on besoin pour faire cela?* »

Voici différentes réponses d'élèves:

1) « *il faut taper avec le pied* ».

2) « *il faut compter avec la main gauche et tenir son instrument de la main droite* ».

3) « *il faut compter dans sa tête* ».

Ils mettent alors leurs propositions en pratique. En effectuant la première, leur préoccupation pour certains est juste de taper du pied et ne fonctionne pas. L'enseignant ajoute « il n'y a pas de cerveau dans le pied qui puisse compter ». En ce qui concerne la deuxième proposition, certains s'aperçoivent que si ils tiennent leur trompette à une main ils ont moins de force, la trompette bouge et désaxe l'embouchure. Ils essayent alors de tester la dernière proposition qui est de compter dans leur tête. « C'est peut-être la plus accessible, dit l'enseignant, mais c'est à vous de voir celle qui vous convient le mieux ». Les élèves poursuivent avec un tour en essayant de compter. C'est un succès, l'enseignant les félicite. Je suis assez impressionnée par le sérieux et l'application qu'ils mettent dans leur travail.

L'enseignant continue en demandant aux élèves de proposer chacun un rythme à sa place, avec la même consigne.

Une première idée est alors proposée, mais l'enseignant arrête l'élève car il n'a pas respecté la consigne. Il interroge les autres élèves pour qu'ils l'aide à se souvenir de la consigne: il s'agit de proposer un rythme avec des notes courtes avec l'utilisation d'une seule hauteur. L'élève jouaient

²⁴ Cf Annexe 2-schéma B, p39.

plusieurs notes avec des sons plus ou moins longs. L'enseignant l'informe qu'ici ce n'est pas la consigne, et que ce que l'élève propose pourra être fait plus tard. L'élève comprend et rectifie.

A la fin de plusieurs chaînes et propositions d'élèves, l'enseignant félicite le groupe et entreprend une rectification et des conseils pour chacun. Les autres s'assoient et écoutent. L'enseignant conseille chaque élève sur un point à approfondir, à améliorer chez lui comme travail personnel.

L'enseignant demande « avez-vous bien sauvegardé ce que nous avons dit?, « Avez-vous fait pomme S? ». Une élève cherche alors comment elle fait chez elle pour sauvegarder sur sa console (DS).

Le cours continue avec un travail sur une Pavane. C'est un morceau que la moitié des élèves de ce cours a travaillé et joué dans un atelier. Une répartition des tâches s'opère: les 3 élèves qui connaissent la Pavane vont dicter aux trois autres la partition, qu'ils devront écrire au tableau.

Pour la retranscription, plusieurs questions se posent:

-comment écrire le chiffrage, qu'est-ce que c'est?

-La place des barres de mesures?

-La durée des notes, comment elle s'appellent?

Les élèves ne connaissent pas les mêmes choses et se complètent.

Un élève ne connaît pas le signe des barres de reprise, un autre lui explique le fonctionnement: « tu commences ici... tu vas jusque là...et tu remontes au début... ». L'enseignant nomme alors le signe.

Divers rôles sont donnés, pour l'écriture de la pavane: celui qui dicte, ceux qui vérifient ce que dit celui qui dicte, celui qui écrit, et ceux qui vérifient ce qu'écrit celui qui a ce rôle. Tout cela se déroule sous l'oeil attentif de l'enseignant. Il intervient pour aider les élèves sans s'imposer. La seule remarque qu'il fait est pour calmer gentiment deux filles qui étaient en désaccord sur l'écriture, et qui commençaient à crier. Il leur dit « *vous avez le droit de ne pas être d'accord, mais vous le faites sans crier* ».

L'écriture de la Pavane terminée, l'enseignant demande à quelle vitesse ceux qui étaient à l'atelier l'ont joué. Peu s'en souviennent. Il continue en disant « *est-ce que c'était rapide, lent?* », une élève remarque que ce n'était pas très rapide, « *comme un balancement quand on berce* ».

Il lui demande alors de faire le décompte pour que tout le monde chante la mélodie avec le nom des notes. Tous les élèves regardent leur partition au tableau. Afin que tout le monde ait le temps de trouver ses marques, le thème est chanté en boucle. Mais ça n'est pas clair pour certains, l'enseignant arrête les élèves à la fin du thème leur demandant leur avis. « *Qu'est-ce que vous en pensez?* » dit l'enseignant. Il attend un moment pour que chacun puisse réfléchir car deux doigts sont déjà levés. Un élève dit « *On ne chante pas ensemble* ». L'enseignant pose la question « *De*

quoi a-t-on besoin pour jouer tous ensemble? ». Un élève qui n'avait pas levé la main en premier répond « *de jouer vite pareil!* », et un autre poursuit en disant « *du tempo!* ». Les réponses des élèves permettent de formuler plusieurs définitions. Ils comprennent qu'il faut compter et être régulier, cette pavane a quatre temps par mesure. Ils la reprennent en la jouant au cornet. L'enseignant demande aux élèves de jouer par groupe de 3 pendant que les autres écoutent et observent. Petit à petit, chacun essaye de se repérer, en essayant d'écouter les autres. L'enseignant qui est sur le côté, observe qu'un élève est un peu perdu pour repérer la pulsation. Il se met à côté de lui pendant que les autres continuent et lui montre le système de la marelle .

L'enseignant demande à l'élève de montrer la marelle aux autres pour que tout le monde puisse l'utiliser.

Une élève dit qu'elle ne parvient pas à jouer la pavane car « ça va trop vite », l'enseignant propose alors de jouer un peu moins vite le morceau. Je m'étonne du calme des autres élèves qui ont des niveaux plus avancés pour qui l'exercice est plus facile, et qui pourraient s'impatienter. La fin du cours se termine, tout le monde rejoue une dernière fois la pavane. L'enseignant demande aux élèves de s'entraîner chez eux à jouer la pavane, en faisant attention à la hauteur des notes et à leur durée. Ils choisiront aussi un morceau dans la méthode Bleue à jouer aux autres la prochaine fois. A la fin du cours, deux élèves voulant l'avis de l'enseignant viennent lui jouer un morceau.

Remarques: L'enseignant prend le temps d'évaluer le son du groupe et le son individuel. La première partie a été centré sur l'oral et la deuxième est davantage sur l'écrit. Il fait aussi attention à la façon dont ils se tiennent, comment ils occupent l'espace.

-Atelier mené dans le cadre de l'EPO (Ecole par l'orchestre): *Atelier Rigodon*.

Ici je ne vais pas d'écrire tout l'Atelier Rigodon mené par une musicienne enseignante de formation musicale et une musicienne enseignante de piano, sur cinq mois. Je souhaite donner des éléments qui permettent de donner un exemple de dispositif. L'atelier est constitué de pianistes, clarinettes, trompettistes, qui ont entre 8 mois et 1 an et demi de pratique. Les huit élèves (de 8 à 10 ans) ont comme tâche à réaliser de danser et faire danser. Il s'agit de composer une musique en tenant compte des éléments caractéristiques du Rigodon, qu'ils devront écrire.

Ils auront pour mission de composer leur Rigodon. Ceci commencera par des écoutes puis un repérage des éléments constitutifs de cette musique: le nombre de phrases, les répétitions, les changements de tempo, les rythmes différents selon les parties...

Ils seront séparés en deux groupes de quatre, chaque groupe composera un rigodon pour faire danser l'autre groupe. Comme aides et ressources ils disposeront de différentes écoutes avec un collectage de « Rigodon », ainsi que des morceaux joués par les enseignantes.

Un concert dans la cour de l'école aura lieu en juin. L'évaluation est continue. Il s'agit de jouer cette musique afin que leurs parents puissent danser dessus. Par conséquent, leur montrer comment il faut la danser avec les pas mais aussi le jeu entre les partenaires, qui est essentiel dans le rigodon.

3) 3ème exemple: la formation musicale comme pilier de l'école de musique. (Semur en Auxois).

Je n'ai pas pu assister à des cours ou ateliers de cette structure mais j'ai rencontré son ancien directeur Didier Lebastard. Lorsqu'il travaillait dans l'école de musique Semur en Auxois, il entrepris des changements dans cette structure afin de mettre la formation musicale comme pilier de son école de musique. Aujourd'hui il est responsable de la pédagogie instrumentale au CRR de Lyon. Ici, nous allons nous concentrer sur l'école de musique intercommunale de Semur en Auxois.

Il a exercé pendant 10 ans dans cette école comme directeur et professeur de formation musicale. Il constate à sa prise de poste, comme dans la plupart des structures, que les élèves n'ont pas de motivation pour assister au cours de formation musicale où abandonnent la musique en partie à cause de ce cours.

Il réunit alors son équipe pédagogique pour essayer de trouver des solutions. Il observe alors des difficultés chez certains professeurs d'instruments et de formation musicale à se remettre en question.

Didier Lebastard met en avant le fait que le cours de formation musicale est un cours que tous les élèves doivent suivre, par conséquent il doit être central, médiateur d'idées et aussi valorisé que le cours d'instrument.

Selon lui, le but est de confronter les élèves aux problématiques que rencontrent les musiciens au quotidien :

- Lecture d'une partition (divers supports) en groupe.
- Arrangement.
- Improvisation.
- Utilisation importante des percussions et de la voix.
- Entendre avant d'écrire.

A l'aide du chant et des percussions, les professeurs de formation musicale de cette école proposent alors des ateliers en fonction de la spécialité et de l'univers musical de chacun. Les classes ayant le même niveau se regroupent afin d'établir des passerelles et d'organiser des projets à effectifs variables. Le répertoire est libre pour chaque professeur, ceux-ci ont des identités

musicales différentes ce qui permet aux élèves d'aborder plusieurs univers musicaux. (Le cours de FM dure 1h30).

Les élèves se produisent alors de plus en plus dans la ville pour des manifestations, ils sont très sollicités.

En ce qui concerne l'évaluation, elle est continue et à la fin de chaque cycle un concert public est donné afin de mettre en avant les travaux des élèves (improvisations-chants-arrangements) .

Si les élèves éprouvent des difficultés à effectuer ces travaux, une aide et une échéance plus importante pour la réalisation sont autorisées. D'après Didier Lebastard, avancer dans le cycle sans tenir compte du nombre d'années est primordial. « Les réunions étaient très courantes, le changement de cap nécessitait beaucoup de discussions, c'était complexe. Il s'agit d'entendre et de tenir compte de tous les avis des enseignants, on ne peut pas forcer quelqu'un à changer ». Didier Lebastard. Ce qui a été proposé à l'époque dans cette école est toujours d'actualité. « Pour cette année, tout ce qui a été mis en place est maintenu, j'avais anticipé la préparation de la rentrée avant de partir. Mais des professeurs sont sur le départ.....Il y aura donc des changements ».

Il a rajouté « ce qui est sûr c'est que les élèves de mon ancienne école auront pris goût à travailler, jouer, et être ensemble sur scène. »

Bilan: ce que nous pouvons retenir des propositions de l'EPO, du département de musiques actuelles de Vénissieux, et de l'école de Semur en Auxois:

La formation musicale à travers ces 3 exemples n'est pas palpable, elle n'est pas un cours isolé. On l'a retrouve dans tous les cours.

Au sein de ces structures, ces propositions pédagogiques ont pu commencer à se mettre à place grâce à une équipe pédagogique soudée, prête à se remettre en questions.

Le travail en groupe et la pratique collective sont des éléments centraux. Il y a une remise en question du statut du professeur d'instrument et du professeur de formation musicale assez forte.

La diversité des profils des enseignants, est un atout pour les écoles, ils sont complémentaires.

L'exigence du concert pour l'évaluation est la meilleure qu'il soit. La formation musicale c'est pouvoir assister à des concerts, discuter avec des musiciens, travailler en groupe, faire partager sa musique, débattre, tester, jouer, chercher son identité musicale, faire des concerts...

CONCLUSION:

Donner un sens à l'apprentissage de la musique et rendre un cours de musique (ici la formation musicale) « musical » et en lien avec son époque peut paraître évident et naturel, pourtant des obstacles entravent son évolution (l'histoire, le parcours de chacun en tant que musicien et élève, l'investissement de chacun dans son enseignement, les institutions, ...).

La formation musicale c'est comprendre comment ça se passe, c'est écouter, analyser, avoir des outils pour reproduire et s'appropriier les choses, les fixer par une notation... Aborder la formation musicale de l'élève de manière collective permet à celui-ci de construire son identité musicale en évoluant au contact des autres.

S'interroger sur l'existence du cours de formation musicale c'est se questionner sur l'enseignement musical dans sa globalité: les priorités d'apprentissage, la construction de l'identité musicale de l'élève, la démocratie dans l'école, l'organisation des cursus, la classification des esthétiques...

Il s'agit donc de s'autoriser à remettre en question réellement la formation musicale et par conséquent l'enseignement musical en France, pour qu'il soit en lien avec son époque.

dans notre société. Cela implique une prise de conscience à la fois des pouvoirs publics et des musiciens ainsi formés.

R.O.

Références bibliographiques

- Accaoui, Christian, et Ourgandjian, Raffi, *Pour une pédagogie de l'écriture*, IPM/CNSM de Lyon, novembre 1986.
- Ourgandjian, Raffi, « *L'improvisation source de culture* », *Marsyas* n° 12, IPMC, décembre 1989.

ODETTE GARTENLAUB*

1976-1978 : la formation musicale.

EN 1976, Marc Bleuse alors inspecteur général à la Direction de la musique décide de réunir directeurs de conservatoire, professeurs de solfège en exercice, personnalités expérimentées.

Malgré les améliorations apportées en solfège depuis des décennies, il paraissait nécessaire de répondre à un désir profond de réflexion, au besoin d'échanger des idées à propos des problèmes inhérents à certaines méthodes. De nombreux griefs étaient formulés par les enseignants, les élèves et les parents quant aux cours dispensés. Les réunions ponctuelles à la DMD, les idées évoquées permirent la naissance d'un document qui a marqué la pensée de la pédagogie musicale.

* Odette Gartenlaub est professeur honoraire du CNSMD de Paris.

La « Réforme »

Sans refaire l'inventaire de ce qui a été préconisé il y a vingt-deux ans, il me paraît utile de porter un regard sur la première page de ce document :

« Esprit général

« Le solfège, à l'origine, associé aux études instrumentales est devenu au fil des années un enseignement totalement cloisonné qui a suscité une littérature spécifique constituant un matériel pédagogique le plus souvent dépourvu de substance musicale (phrasé, nuances, dynamique, articulation, etc.) et n'offrant qu'une connaissance très partielle des langages musicaux.

« Peu à peu, les spécialistes de cette discipline, tout en pratiquant, dans le meilleur des cas, une pédagogie permettant l'acquisition d'une haute technicité solfégique ont oublié la finalité essentielle de cet enseignement.

« Enfin, il apparaissait nécessaire de faire cesser les querelles concernant l'utilisation des méthodes actives, car si nous savons que des abus ont permis à des incompetents d'utiliser une pédagogie "riante" mais ne comportant aucun prolongement sérieux, cela ne saurait remettre en cause la valeur réelle technique et philosophique de ce nouvel esprit pédagogique. Partir de la musique pour en découvrir le langage et ses techniques est plus formateur qu'une étude analytique abstraite, élément par élément, desséchante par définition, dont l'usage démontre qu'elle tourne souvent le dos au but à atteindre : la connaissance et l'apprentissage de la musique... »

Il y a là matière à réflexion. Ces lignes apportent un éclairage sur la manière d'enseigner le solfège : information large, contact direct en rapport avec la pratique de la littérature musicale, formation technique réellement utile. Ce n'était ni une « révolution », ni une « innovation ». Si le mot « réforme » a été proposé, c'était pour changer l'état d'esprit habituel et apporter davantage de musique à l'enfant, à l'adolescent, qu'il soit amateur ou professionnel.

Formation musicale et non solfège explicite le but recherché : la « vraie » musique toujours présente avec le respect de la réalité musicale.

Des raisons personnelles

Si j'ai accepté en 1976 de participer au groupe de travail à la Direction de la musique, c'est que je me posais depuis longtemps de nombreuses questions pédagogiques :

« Après avoir enseigné le solfège au CNSM de Paris durant neuf ans, j'ai été nommée professeur de déchiffrage - classe réservée aux pianistes. La plupart de ces pianistes qui maîtrisaient parfaitement en sol-

1. Ministère de la Culture, *Études de formation musicale*, Direction de la musique, 1978.

Annexe 1

2. *Du solfège à la formation musicale, communication effectuée par O. Gartenlaub à l'occasion du bicentenaire du CNSMDP en janvier 1996 (un livre doit être publié).*

3. Nikolaus Harnoncourt, *Le discours musical*, Gallimard, 1984.

4. Parmi ces textes : Geneviève Didier-Passaguay, *Psychologie de l'enfant et pédagogie musicale*, IPM, 1984 (épuisé). Camille Roy, Christian Accaoui, *Analyse musicale et pédagogie*, IPM, 1985 (épuisé). Éric Sprogis, *Pédagogie de l'écoute contre pédagogie de l'échec*, IPM, 1985 (épuisé). Christophe Fulminet, Éric Sprogis, *La formation musicale dans les conservatoires et écoles de musique*, IPMC, 1987 (épuisé). Marsyas n° 27, dossier « Le solfège », IPMC, 1993. Henriette Canac, *Danseur et musicien*, IPMC, 1989 (épuisé)...

5. *Du solfège à la formation musicale*, O. Gartenlaub.

fiant des rythmes très complexes ne parvenaient pas à exécuter un rythme simple au clavier. Ils pouvaient très bien noter les dictées difficiles sans en saisir la musicalité, le phrasé. Le travail si important de l'écoute intérieure était occulté. Rectifier une fausse basse en déchiffrant était mal aisé... »

En étaient-ils bien responsables, au vu du matériel solfégique utilisé à l'époque : dictées toujours au piano jouées par deux mesures, sans nuances, sans phrasé, écrites de manière à « piéger » l'élève. Bien que les automatismes soient nécessaires, les lectures de clés n'étaient pas « entendues » intérieurement car purement techniques. L'adéquation entre le travail solfégique et la pratique instrumentale ne se réalisait pas. Ce qui est étonnant, c'est que les mêmes professeurs d'instrument qui critiquaient l'enseignement du solfège d'alors se plaignent aujourd'hui de la formation musicale en regrettant cette époque ancienne !

Pour en revenir aux réflexions personnelles, je dois ajouter que les travaux avec Marc Bleuse et les enseignants présents trouvèrent pour moi un écho favorable. Les débats ont joué un rôle « révélateur » et favorisé un certain nombre de recherches.

À la classe de préparation au CA de formation musicale, toujours au CNSM de Paris, j'ai poursuivi un travail pédagogique intéressant musicalement au grand plaisir de mes étudiants. Ils appréciaient cette récente démarche. Un grand nombre d'entre eux n'auraient pas souhaité se préparer différemment, ni choisir cette profession sans l'utilisation de la musique à part entière dans leur cours.

Le concours en vue de l'obtention de ce CA étant modifié en réunissant les méthodes actives au solfège spécialisé apportait au candidat un éventail de connaissances musicales et pédagogiques très formateur. On connaît l'intérêt des méthodes actives.

Les objectifs – les difficultés

Si une exigence de qualité reste primordiale, il ne faut pas se cacher la grande difficulté d'un tel enseignement. Il faut apporter les outils nécessaires à la compréhension de la pratique musicale.

« Il y a d'abord le choix des textes. On peut travailler dans les œuvres du répertoire sans que les acquis soient obtenus. Il ne suffit pas d'utiliser les œuvres pour avoir bonne conscience. On peut faire du mauvais solfège en exploitant un texte musical. C'est à l'encontre des objectifs souhaités. Si l'on ne respecte pas la cohérence, si on isole un élément de son contexte, c'est lettre morte. Il faut éviter le "flou", "l'imprécis". Concilier technique et musique n'est pas évident. On oublie trop souvent que là réside le sens de la démarche nouvelle, le but à atteindre. Il ne s'agit pas de tomber d'un extrême à l'autre et de considérer le cours de formation musicale comme initiation avec écoute d'enregistre-

ments. Il faut enseigner la technique qui reste indispensable au futur musicien ? »

On ne doit pas perdre de vue qu'il n'y a pas d'apprentissage sans contrainte. Paul Valéry a dit : « L'art naît de contrainte et meurt de liberté... »

Applications pédagogiques

Toutes les idées préconisées pour la formation musicale n'ont pas encore été bien interprétées ni bien appliquées ! Un écueil est à éviter : revenir à une pédagogie qui systématise les acquis avec des recettes établies et considérer que la démarche est aboutie définitivement. On peut alors s'enfermer dans un « ronronnement » sécurisant.

Les études sont encore trop dissociées – lecture-rythme-oreille. L'élève ne parvient pas à faire la relation, le lien entre toutes les différentes matières étudiées. Il n'en comprend pas la finalité et ne se rend pas compte que jouer les notes seules ne suffit pas sans l'expression musicale. Nikolaus Harnoncourt précise dans son *Discours musical*³ : « Une formation trop fortement axée sur la technique ne produit pas des musiciens mais des acrobates insignifiants. » Il ajoute que « Brahms disait un jour qu'il faudrait consacrer autant de temps à lire qu'à travailler le piano pour devenir bon musicien ».

Les travaux de l'Institut de pédagogie musicale et chorégraphique (IPMC) ont prolongé les réflexions citées plus haut, avec Henri Pousseur, Éric Sprogis, Claude-Henry Joubert. Les nombreux textes sur la formation musicale publiés par l'Institut ont permis une actualisation intéressante de la pédagogie⁴ ; aujourd'hui, le Centre de ressources musique et danse de la Cité de la musique (nouvelle appellation de l'IPMC), dirigé par Caroline Rosoor, prépare un nouveau document.

Le rôle du professeur de formation musicale

Tout dépend de son enthousiasme, de sa joie d'enseigner, de son dynamisme, de sa culture. Sa classe de formation musicale est le fondement même de l'enseignement musical. Elle permet l'acquisition musicale essentielle ainsi que la technique de base. Les recherches de textes permettent un enrichissement permanent aussi bien pour l'élève que pour lui-même :

« Partir de la musique, en découvrir le langage, apprendre à analyser succinctement une partition, entendre d'autres instruments que le sien propre, connaître et reconnaître différents styles, développer une écoute intérieure : notions indispensables à tout instrumentiste, au chanteur, au danseur... »

On exige beaucoup de ces professeurs. Ils sont en

quelque sorte le « médecin généraliste de tous ». Heureusement, ils se sentent moins isolés qu'auparavant grâce aux équipes pédagogiques. Ils participent aux animations de leur établissement. Quel progrès ! Leur démarche demande une remise en question quotidienne ; ils doivent être performants dans le détail, leur savoir doit être plus vaste.

Si l'évolution pédagogique est constante, leur formation est-elle suffisante ? Une journée d'information, quelques stages ici ou là restent bien en deçà de leurs besoins. Ils devraient pouvoir bénéficier d'une formation permanente : stages ponctuels, observations exprimées par des spécialistes assistant à leurs cours... Évidemment s'imposent ici une organisation importante, un emploi du temps judicieux. Ces professeurs ne devraient-ils pas bénéficier d'un statut particulier ?

O.G.

ALFRED HERZOG*

« Visions fugitives... »

L'ANNÉE 1967 a marqué très précisément mon entrée dans la vie professionnelle comme professeur de musique à l'École normale d'instituteurs de Laval dans la Mayenne.

Directeur de conservatoire depuis 1973, après six années marquées par mes études au CNSM de Paris, une période de quatre années d'enseignement à l'Institut de musicologie de la Sorbonne et une parenthèse de trois ans comme inspecteur de la musique, mon parcours s'est étoffé depuis 1991 d'une démarche militante, d'abord en tant que président de la coordination musique et danse, puis en 1995 comme président de la Fédération française de l'enseignement musical (FFEM).

L'accumulation d'expériences multiples glanées le long d'une trajectoire qui a traversé, sauf erreur de ma part, toutes les strates de l'enseignement musical français, rend la traduction fidèle d'une vision panoramique quelque peu hasardeuse.

Ma mémoire a gardé de ce déjà long cheminement quelques impressions marquantes : la musique dans les écoles maternelles de la Mayenne, où des insti-

* Alfred Herzog est directeur du CNR de Boulogne-Billancourt et président de la Fédération française de l'enseignement musical.

tutrices chevronnées prenaient le temps de chanter, de raconter des histoires en musique et d'apprendre aux tout-petits tantôt le silence, tantôt la traduction corporelle de l'écoute. Plus tard, dans l'amphithéâtre de l'Institut d'art et d'archéologie, l'enseignement de la direction de chœur à plus de trois cents étudiants de première année de musicologie, avec pour tout matériel un piano, quelques pupitres et une vénérable ronéo à alcool pour les partitions.

À la même époque, mes études au CNSM et en mai 68, pendant le grand chambardement, le souvenir d'une grande bouffée d'humour, lors d'un happening musical désopilant, sur une musique de Renaud Gagneux, le public étant invité au signe du chef à déchirer joyeusement de vieux bottins et où l'on vit cette chose incroyable : des professeurs éminents étranglés de rire dans une salle d'orgue surchauffée et jonchée de débris de la Poste française.

Le Conservatoire restait, en ce temps-là, une institution au fonctionnement administratif et pédagogique passablement rigide, dont la tornade de la fin du printemps 1968 changera durablement la physiologie, en particulier par l'entrée de représentants des étudiants au conseil d'établissement au grand dam du directeur d'alors, l'irruption dans les répertoires de musiques plus actuelles, par l'introduction dans les programmes d'écriture de l'étude des styles. Et bien d'autres aspects, qui marquent encore de nos jours le paysage de cette vénérable maison.

En prenant en 1973 la direction du conservatoire de Belfort, nanti de quelques diplômés dont un CA de directeur, je me vis soudainement plongé dans une aventure à laquelle je n'avais pas été préparé, ne connaissant rien au fonctionnement d'une mairie, pataugeant désespérément dans les problèmes financiers et tarauté de culpabilité à la moindre remontrance municipale.

Toutes proportions gardées, les choses ont bien changé de nos jours, même si les conditions de l'exercice des fonctions de jeune directeur restent périlleuses, en raison de l'imbroglio statutaire, des difficultés financières croissantes que connaissent les communes, et du fait des mutations préoccupantes de notre société.

Au cours des trois années passées à l'inspection de la musique, je fus chargé d'un secteur géographique immense couvrant seize départements du Sud-Ouest répartis sur les régions Aquitaine, Midi-Pyrénées et Limousin.

Dépendant à la fois des services centraux du ministère et des directions régionales des affaires culturelles, confronté sans cesse à des situations de tiraillage entre les pouvoirs publics locaux et les tutelles régionales et nationales, j'ai néanmoins vécu cet épisode de ma vie avec passion, arpentant sans désespérer ces merveilleuses terres occitanes à la découverte d'un milieu artistique aux richesses insoupçonnées.

Annexe 2:

Schéma A

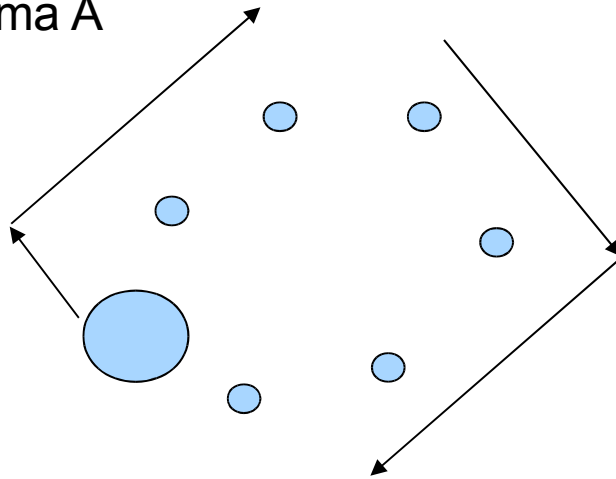
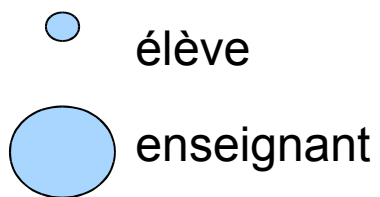
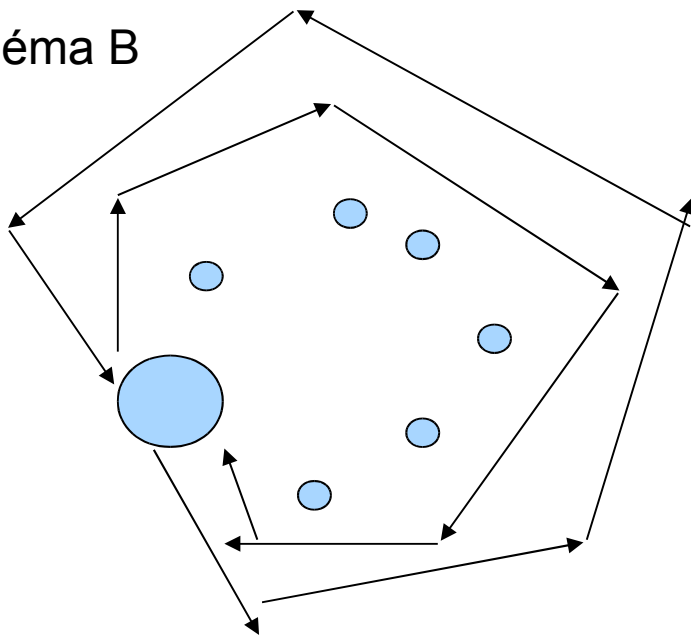


Schéma B



BIBLIOGRAPHIE:

Ouvrages:

Nikolaus Harnoncourt, *Le discours musical*, Gallimard, 1984.

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

Philippe Meirieu, *Itinéraires des pédagogies de groupe*, Lyon, Chronique sociale, 2010.

Christine Culioli, *Objectif musique*, Paris, IPMC, 1993.

Antoine Hennion, Françoise Martinat, Jean-Pierre Vignole, *Les conservatoires et leurs élèves. Rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'Etat*, La Documentation Française, Paris, 1983.

Eric Valdenaire, *Les professeurs de Formation Musicale, Enseigner la musique n°3*, Cefedem Lyon, 2000.

Liens-Sites:

<http://www.meirieu.com>

groupes et apprentissages-connexion 8.

<http://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgdgde.pdf>

François, Pierre, Professionnels et amateurs, in *musiques, une Encyclopédie pour le XXIème siècle*, 2, Les savoirs musicaux, sous la direction de Jean-Jacques Nattiez.

<http://www.meirieu.com/ARTICLES/groupeetapprentissage.pdf>

Mémoires:

Hélène Gonon, *Du solfège à la formation musicale. Le solfège, obstacle ou médiation vers la musique ?*, mémoire de fin d'études, Cefedem Rhône-Alpes, 1995.

Eddy Schepens, *L'école de musique reste à inventer*, université lumière Lyon 2, 1997.

Article:

Odette Gartenlaub: *1976-1978: la formation musicale*. Marsyas, hors série, décembre 1997.

=====°AbStRaCt°=====

*Chaque époque a des manières différentes de transmettre la musique.
Aujourd'hui, comment envisager la formation musicale de l'élève? Peut-on
penser la formation musicale de l'élève de manière collective?*

5 mots clés:

Aujourd'hui

Ouverture

Groupe

identité

Sens

