

DU SOLFÈGE

À LA

FORMATION MUSICALE

CEFEDM RHONE-ALPES

14, Rue Palais Grillet

69002 LYON

Tél. 04 72 77 56 56

Fax 04 72 41 79 64

LE SOLFÈGE :

OBSTACLE OU MÉDIATION

VERS LA MUSIQUE ?

Hélène GONON

CEFEDM-MUSIQUE LYON

Promotion 1993-1995

Formation musicale

- AVANT-PROPOS -

Le cours de formation musicale serait, tout le monde s'accorde à le dire, l'élément le plus problématique de l'enseignement de la musique.

Ce ne sont ni les débats sur la formation musicale qui manquent, non plus que les éléments de réflexion, voire des réponses ou des directions: pourtant la situation n'est pas satisfaisante. Les écoles de musiques et les enseignants sont toujours aussi embarrassés par cette question de la formation musicale.

Nous tenterons ici de démêler ce qui se dit aujourd'hui à propos de la formation musicale et de comprendre, par un retour vers les origines de l'enseignement du solfège, les raisons du malaise actuel des enseignants.

A la lumière des recherches en sciences de l'éducation sur les mécanismes qui fondent tout apprentissage, nous essayerons ensuite d'envisager l'apprentissage des codes de la musique non plus comme un objectif, mais comme un moyen de *construire* la musique.

SOMMAIRE

1ère PARTIE

	page
I - <u>FORMATION MUSICALE: ÉTAT DES LIEUX</u>	
1- De quelques idées essentielles qui présidèrent à la Réforme.....	1
2- Du Solfège à la Formation Musicale.....	2
3- Vent de réformes sur l'enseignement musical.....	4
4- La formation musicale aujourd'hui: quelques grands principes.....	5
5- Ce que devrait être la formation musicale.....	7
6- Malaise persistant chez les enseignants.....	9
7- "Démagogie" et "intégrisme": des dérives prévisibles?.....	11
8- Des recommandations contradictoires.....	13
9- Vers une remise en cause de l'existence du cours de formation musicale?.....	15
10- Débat de forme ou débat de fond?.....	17
II - <u>RECU L HISTORIQUE</u>	
1- 1792: la musique comme outil politique.....	18
2- Le Conservatoire, d'abord au service des idéaux de la Révolution.....	19
3- Les nécessaires "Principes de Musique".....	19
4- Organisation de l'enseignement et choix pédagogiques.....	20

2ème PARTIE

LE SOLFÈGE, OBSTACLE OU MÉDIATION VERS LA MUSIQUE?

1- Solfège traditionnel: moyen ou obstacle?.....	23
2- Croire en la musique.....	24
3- L'éclairage de l'anthropologie.....	24
4- Le solfège est, par définition, né de la séparation d'avec la pratique musicale.....	25
5- L'éclairage de la didactique.....	26
6- Des débats sur la musique aux réflexions à propos de l'apprentissage.....	28

3ème PARTIE

I - QU'EST-CE QU'APPRENDRE?

- Bref aperçu de la manière de penser l'apprentissage à travers deux courants philosophiques opposés.....	31
- L'enseignement du solfège au regard des conceptions de l'apprentissage.....	32
1- Tout apprentissage est recherche de sens.....	33
2- Etre actif, c'est faire pour comprendre.....	38
2.1- De la tâche d'apprentissage.....	38
2.2- L'obstacle comme moteur du processus d'apprentissage.....	39

II - COMMENT LA MUSIQUE S'APPREND-T-ELLE?

1- Que fait l'élève dans un cours de formation musicale?..	42
2- Questions de "sens".....	43
3- Qu'est-ce qui "fait sens"?.....	45
L'écriture comme outil producteur de sens.	

III - <u>CONCLUSION</u>	51
-------------------------------	----

ANNEXES

BIBLIOGRAPHIE

PREMIÈRE PARTIE

I - FORMATION MUSICALE: ÉTAT DES LIEUX

II- RECUH HISTORIQUE

I - FORMATION MUSICALE: ETAT DES LIEUX

- 1 - De quelques idées essentielles qui présidèrent à la Réforme

L'enseignement spécialisé de la musique en France va connaître, à partir des années soixante-dix, une série de remises en questions et de bouleversements importants.

Trois facteurs seront déterminants:

- la demande de plus en plus importante d'accès à la musique ¹,

- l'idée d'un nécessaire épanouissement culturel et intellectuel des individus,

- le développement des méthodes dites "actives" dans les conservatoires et écoles de musique; élaborées dans les années 1930, elles proposaient une démarche pédagogique de pratique musicale, pour tous, à l'intérieur du système scolaire général.

La convergence de ces trois facteurs motivera l'apparition d'une volonté de plus en plus affirmée: former un "autre type" de musiciens.

Vers un musicien différent

L'inflation de cette demande de musique et le besoin "urgent" d'un musicien au profil nouveau, semblent les éléments, distincts mais indissociables, qui ont présidé à la réflexion menée dans les années 1975 sur le solfège, emblème d'un système ancien, dépassé, ne répondant pas aux exigences de la fin du vingtième siècle.

La question "Quels musiciens voulons-nous former" sera celle que se poseront, en premier lieu, les quelques responsables de l'enseignement spécialisé.

Ils affirment la volonté de former des musiciens qui soient non seulement de bons instrumentistes, mais qui soient aussi capables de "réactions" face à un texte musical: compréhension, par l'analyse, de l'écriture, de l'époque, du style, ceci afin de permettre une interprétation réfléchie, "sensible et intelligente". Ils veulent former des musiciens faisant preuve de curiosité musicale, de sens critique, sachant "jouer" avec différents systèmes musicaux

¹ Évolution du nombre d'élèves dans les écoles de musique:

	<u>1970-71</u>	<u>1979-80</u>
<u>CNR.:</u>	27 084	39 332
<u>ENM.:</u>	23 276	38 871
<u>E. Agréés:</u>	5 296	37 669
<u>Total:</u>	55 658	115 779

in "Les écoles de musique: un changement bien tempéré"
Jean-claude Lartigot, Eric Sprogis (Actes Sud, 1991)

(improvisation, graphismes contemporains, musiques non écrites,...); enfin, des musiciens ayant un champ de connaissances élargi et dont l'activité musicale ne se limite plus à la seule pratique instrumentale.

La réforme de l'enseignement du solfège en 1977 devait permettre d'envisager une rupture avec le modèle stéréotypé du musicien tel que le produisaient jusqu'alors les établissements d'enseignement spécialisé de la musique: un musicien obnubilé par le développement d'une virtuosité -instrumentale ou solfégique- toujours plus grande; par un travail de la technique "pour la technique"; souvent hostile à la musique contemporaine et dont le répertoire se limite généralement à celui de la musique classique: de Bach à Debussy.

- 2 - Du Solfège à la Formation Musicale

Produit en 1977 par la Direction de la Musique, le texte inaugurant la réforme utilise pour la première fois le terme de "formation musicale" en annonçant que *"les concours en vue de l'obtention du Certificat d'Aptitude aux fonctions de professeur de méthodes actives, et du Certificat d'Aptitude aux fonctions de professeur de solfège spécialisé sont dorénavant réunis en un seul: le concours en vue de l'obtention du Certificat d'Aptitude aux fonctions de professeur de Formation Musicale."* ²

Ce document, intitulé "Études de formation musicale", doit remplacer *"tout ce qui avait trait aux études de solfège"*.

Élaborée en réaction à l'enseignement traditionnel du solfège, producteur de "musiciens incomplets", la Réforme définit des options musicales et pédagogiques "en creux", comme en négatif (au sens photographique du terme), coulées dans la dénonciation des anciennes études de solfège. Chacun des aspects reprochés à ces dernières sont corrigés, formulés en autant d'éléments positifs de la nouvelle formation musicale.

Ce n'est pas le Solfège ("étude des principes élémentaires de la musique et de sa notation") qui est remis en cause par les réformateurs, mais la façon dont il est enseigné et le type de musicien qu'il a le plus souvent produit jusque-là.

Dans le tableau suivant, nous tenterons de mettre en parallèle, élément par élément, ce qui est reproché à l'enseignement traditionnel du solfège ³, et ce que propose la Réforme.

Toutes les citations que nous utilisons dans ce tableau sont extraites du texte de 1977.

² Cf. "Études de formation musicale", Ministère de la Culture, 1977, article "esprit général" (p.2)

³ Dans la colonne gauche du tableau, il conviendra de comprendre "cours de solfège traditionnel" lorsque le terme "solfège" est employé.

Reproches adressés au solfège traditionnel	Volonté de réforme	Textes fondant la "Formation Musicale"
<p>"Le solfège , à l'origine associé aux études instrumentales, est devenu au fil des années l'objet d'un enseignement totalement cloisonné." (p.2)</p>	<p>Il s'agit alors de replacer l'apprentissage des éléments du solfège dans la globalité de l'apprentissage de la musique.</p>	<p>* "La réalité du travail doit tendre à faire vivre la musique dans sa totalité aussi souvent que possible." (p.14) * "l'instrument de l'élève est utilisé pour les lectures rythmiques, les lectures polyphoniques, la mémorisation, l'improvisation,..."⁴ * "les dictées(...) devront être faites sous plusieurs formes, sans exclusive de style ou d'époque." (p.10)</p>
<p>"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." (p.2)</p>	<p>Les écoles de musique ont pour vocation de former des "musiciens complets"; le solfège doit être l'un des éléments de cette formation complète.</p>	<p>* "Le but à atteindre: la connaissance et l'apprentissage de la musique." (p.2) * "Ne jamais oublier que toute expression musicale passe par l'écoute intérieure préalable." (p.10) * "Les exercices de dépistage de fautes obligeront l'élève à développer son sens critique et à dissocier son écoute." (p.11)</p>
<p>"Le solfège a suscité une littérature spécifique constituant un matériel pédagogique le plus souvent dépourvu de substance musicale (phrasé, nuances, dynamique, articulations, etc....) et n'offrant qu'une connaissance très partielle des langages musicaux." (p.2)</p>	<p>Le solfège est l'apprentissage des codes et des lois de la musique; il est primordial qu'il se fasse au départ des "vrais produits" de la musique, sans exclusive de style ou d'époque.</p>	<p>* "Les textes employés doivent comporter une valeur musicale incontestable. On portera son choix sur des textes de style et d'époque différents." (p.10) * (lectures chantées): "Dans la mesure du possible, on choisira des textes extraits du répertoire vocal et instrumental du grégorien à nos jours." (p.9) * (lectures rythmiques): "on devra utiliser de façon progressive, mais dès le début des études, les graphismes contemporains." (p.9)</p>
<p>"(..le solfège ne propose) qu'une étude analytique abstraite, élément par élément, desséchante par définition." (p.2)</p>	<p>Chaque élément abordé doit l'être à partir d'une réalité musicale et prendre en compte la globalité du contexte dans lequel il se trouve.</p>	<p>* "Il est plus formateur de partir de la musique pour en découvrir le langage et ses techniques." (p.2) * "La théorie sera abordée en fonction de la pratique musicale, (...) après une prise de conscience réelle du problème posé de façon vivante; sans se trouver dissociée du contexte musical." (p11) * "Chaque œuvre abordée fera l'objet d'une analyse structurelle" (p.14)</p>

⁴ Cf. en annexe, l'énoncé des épreuves du certificat de fin d'études "qui définissent l'esprit dans lequel doivent être conduites les études de formation musicale y aboutissant "

- 3 - Vent de réformes sur l'enseignement musical...

Le mouvement amorcé par la réflexion sur les problèmes du solfège et de la formation musicale va être à la base de réflexions plus générales sur l'enseignement musical et de réformes, et entraînera la création de lieux d'échanges, d'informations, de documentation, ...⁵ sur l'enseignement et la pratique musicale en France. Ce mouvement s'accompagnera de la publication de textes plus ou moins officiels visant à donner de nouvelles orientations, à l'enseignement spécialisé de la musique:

- 1984: Proposition du Ministère de la Culture d'un "*Schéma directeur pour l'organisation d'un conservatoire*", dont la mesure principale est la généralisation à toutes les disciplines de l'organisation de la scolarité en cycles d'études.

- octobre 1990: publication par l'IPMC des "*Réflexions relatives à l'enseignement spécialisé de la musique*" menées par A. Biget, F. Regnard, D. Varenne, C.H. Joubert.

- 1991: "*Nouveau schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse*" tentant de préciser les intentions du schéma directeur de 1984

- 1992 réaménagement de l'annexe sur l'évaluation du schéma directeur de 1991.

Une nouvelle version du "Nouveau Schéma Directeur" est aujourd'hui à l'étude.

- avril 1993: publication par l'IPMC des "*Compétences souhaitées à la fin des trois cycles de l'enseignement spécialisé*".

- sept. 1994: Publication par l'IPMC des "*Compétences pour la flûte traversière*".

Des documents similaires seraient en préparation pour chacune des disciplines.

⁵ - 1976: création du Centre National d'Animation Musicale, organisme sous tutelle de la DMD. Le CENAM est, depuis 1980, essentiellement un centre d'information et de documentation sur l'ensemble de la vie et de la pratique musicale en France. Après sa dissolution, ses activités ont été réparties entre différentes associations, dont l'IPMC.

- 1976: création du Mouvement d'Action Musicale, association indépendante de "*réflexion sur les incidences idéologiques et socio-économiques de la société sur les milieux musicaux, afin de transformer fondamentalement la situation actuelle de la musique.*" (septembre 1981, numéro 11 de la revue du M.A.M.: "Action musicale")

- 1984 : création de l'Institut de Pédagogie Musicale et Chorégraphique, organisme placé sous l'autorité du Ministère de la Culture.

- 4 - La F.M. aujourd'hui: quelques grands principes

Mais revenons à la formation musicale; tout ne s'est pas arrêté en 1977, bien au contraire!

Un certain nombre de musiciens, de directeurs d'écoles de musique et d'enseignants, parfois d'ailleurs auteurs d'ouvrages traitant de l'enseignement musical, ont rejoint les idées apportées par la Réforme. Ils se sont emparés de cette réflexion sur l'enseignement du solfège, et entendent aujourd'hui la poursuivre en allant plus loin dans la rupture avec un enseignement basé sur le seul système tonal, ne prenant en compte qu'un seul type d'écriture et de lecture, et se limitant exclusivement à la musique occidentale "classique".

Nous allons voir que leurs travaux tendent davantage à un élargissement de la philosophie que sous-tendait la Réforme que vers une vraie interrogation sur ce qu'il faudrait faire dans un cours pour que ce soit réellement un cours de "Formation Musicale".

Ces nombreuses "voix autorisées" s'expriment sur la question de la formation musicale au travers de colloques, de stages, de rencontres, dans le cadre, le plus souvent, d'associations (Association des Professeurs de Formation Musicale, Conservatoires de France,...). La revue "Marsyas" en est une tribune privilégiée.

La F.M. au centre de la formation du musicien

L'idée première, qui ne peut que faire l'unanimité aujourd'hui, est que les élèves des écoles de musique doivent recevoir une formation conçue comme globale, dans laquelle viennent s'inscrire aussi bien le cours d'instrument, la formation musicale que les pratiques d'ensemble, afin de former des musiciens complets: *"des mélomanes et des pratiquants, heureux, outillés pour faire et entendre de la musique dans un esprit d'ouverture."* (Aline Holstein) ⁶

La formation musicale aurait un rôle central dans la formation d'un musicien, puisqu'elle est censée aborder la connaissance des codes de l'écriture, la lecture, la pratique vocale, l'improvisation, l'analyse des œuvres, les questions de l'interprétation; elle doit donner une culture

⁶ Toutes les citations de ce chapitre sont extraites, sauf note contraire, du numéro 27 de la revue "Marsyas" consacré à la formation musicale, publié en septembre 1993.

musicale la plus large possible, développer des habitudes d'écoute consciente, l'esprit critique, le goût, la curiosité.

Clé de voûte de la formation des musiciens, elle devrait aussi jouer un rôle fédérateur des différents secteurs de l'enseignement et travailler en étroite collaboration avec eux: pratiques instrumentales, vocales, d'ensemble,...

F.M.: "Objectif Musique"!

On retrouve, sans cesse réaffirmé, que *"la Musique est l'objectif le plus important du cours de formation musicale."* (Odette Gartenlaub), comme une vérité tellement évidente que l'on comprend mal qu'elle puisse avoir été oubliée par les enseignants: *"Cela aurait dû paraître tout à fait normal depuis longtemps."* (O.Gartenlaub)

La Musique est l'objet de tous les "soins", de toutes les attentions, les enseignants doivent être à son service.

Puisque trop souvent la musique, finalité essentielle de l'enseignement, serait oubliée par les enseignants, il s'agit de la remettre au centre du cours de formation musicale.

Cela suppose de la part des enseignants, selon O.Gartenlaub, une meilleure *"maîtrise de l'équilibre entre musique et technique"*; ainsi que l'amélioration de *"certains éléments (proposés par la Réforme) très importants: accorder à l'instrument de l'élève la place qu'il mérite, faire un travail plus approfondi sur chaque analyse d'œuvres en reliant davantage celle-ci à l'ensemble musical, ne pas prendre des compositeurs différents dans un même cours en utilisant seulement quelques mesures; enfin faire plus de réalisations collectives. Pour cela il serait souhaitable d'augmenter la durée des cours pour permettre ce travail complet."*

- 5 - Ce que devrait être la formation musicale

Après l'exposé de leur philosophie d'une formation musicale idéale, véritable profession de foi, ces personnalités de "référence" se sont attachées à définir les grands principes de ce que doit être la formation musicale dans l'enseignement de la musique.

Ainsi, en 1987, soit dix ans après la Réforme, l'ouvrage intitulé "La formation musicale dans les conservatoires et écoles de musique: 19 questions que se posent le plus souvent les enseignants" publié par l'IPMC sous la direction de Christophe Fulminet et Éric Sprogis, définit les orientations concernant la formation musicale telles qu'elles doivent être développées dans les CNR et les ENM. Elles doivent poursuivre "deux grands objectifs généraux:

1. Apporter une formation qui couvre de la manière la plus large possible le champs des connaissances, expériences et savoir-faire non directement instrumentaux: écoute, analyse/forme/style/syntaxe, théorie, lecture/écriture, connaissances des styles, des contextes et des systèmes musicaux, improvisation / invention, pratique vocale collective, développement de la curiosité musicale,..."

2...."Faire en sorte que ces éléments de formation:
- soient intégrés dans une démarche pédagogique globale et cohérente,
- prennent leur source dans une musique véritable, dont ils doivent permettre une maîtrise accrue."

Plus récemment, en septembre 1993, c'est la revue Marsyas, "Revue de pédagogie musicale et chorégraphique" de l'IPMC, qui consacre un important dossier au "Solfège".

Nous trouvons ici encore, peut-être exprimé de façon plus "péremptoire", ce que doit être le cours de formation musicale:

- La formation musicale "doit passer par le solfège, donner une technique d'écriture et de lecture fiable, en se gardant des jeux stériles; elle veut former des musiciens adultes, ayant les moyens d'entendre et de concevoir les œuvres avec un esprit critique, un goût et une sensibilité aboutis." (Aline Holstein).

- Ou encore:

*"Le terme de formation musicale recouvre:

- le solfège (lecture de notes -réflexes-, appropriation du rythme -réflexes-, développement de l'oreille, notamment par le chant, bases essentielles de la théorie);
- la prise de conscience de la phraséologie musicale; idem, sans perdre la notion de rythme.
- l'appréhension du phénomène harmonique (et non de "l'harmonie")."

(Michel Haller, directeur adjoint du CNR de Dijon)

*"La formation musicale ne doit pas oublier qu'elle doit allier globalité, théorie et sensibilité".

(Éric Sprogis, directeur du CNR de Poitiers)

Nous pourrions citer encore de nombreux autres exemples de recommandations, mais ceux-ci nous semblent assez représentatifs de ce qui se dit aujourd'hui sur ce que doit être la formation musicale.

S'il fallait le résumer, ou l'exprimer autrement, nous pourrions dire que la formation musicale a pour vocation:

- de supprimer tous les obstacles à une relation naturelle entre les enfants et la musique;
- de permettre l'épanouissement des élèves, potentiellement sujets créateurs, en leur offrant l'évidence des plus beaux objets musicaux et de (r)établir ainsi la correspondance naturelle entre le génie de la musique et la créativité des enfants;
- faire de la formation musicale un apprentissage vivant, sans coupure entre la musique et la vie, entre le solfège et la musique.

- 6 - Malaise persistant chez les enseignants

Du solfège à la F.M.: des améliorations incontestables

Tous ces principes, toutes ces intentions, ces recommandations, ces affirmations, sont extrêmement séduisantes, généreuses, exaltantes. Elles semblent irréfutables, l'émanation directe du bon sens. ⁷

Personne ne peut nier que les cours de formation musicale sont maintenant plus vivants, plus attrayants, qu'ils apportent une plus grande culture musicale. Les élèves semblent plus épanouis, plus actifs; l'accès au monde des sons n'est plus déterminé par un passage obligatoire et préalable par la *théorie* ⁸, mais est rendu possible très tôt grâce aux cours "d'éveil" (qui tendent davantage à offrir un panaché des différentes méthodes "actives" qu'à utiliser exclusivement l'une ou l'autre). Le cours de formation musicale n'est heureusement plus (comme a pu l'être le cours de solfège) une corvée, un passage obligatoire, et obligatoirement ennuyeux: il est souvent perçu aujourd'hui, surtout par les jeunes enfants, comme un moment agréable, détendu, ludique.

Et pourtant...

Cependant un malaise persiste chez les enseignants et chez certains directeurs d'établissement. La notion de "formation musicale" n'est pas toujours clairement perçue, si ce n'est parfois comme une vague utopie. Les interrogations, les doutes demeurent quant aux contenus de ce cours, à ses objectifs, aux procédés didactiques à employer, aux systèmes de progression et d'évaluation qui doivent le réguler.

Si le rôle et les contenus du cours de solfège étaient extrêmement définis, au point d'en faire un cours coupé de tous les autres, les limites du domaine qu'est censée couvrir la formation musicale restent pour le moins très imprécises.

Devant l'univers en expansion que semble parfois être la formation musicale, chargée d'un champ de connaissances de plus en plus important, les enseignants se posent avant tout la question des compétences nécessaires pour l'exercice de

⁷ En effet, personne ne peut dire aujourd'hui, sans crainte d'être ridicule, que la musique n'est pas l'objectif le plus important, que nous ne voulons pas former des musiciens complets et épanouis dans la pratique de leur art, qu'il faut travailler à partir d'œuvres sans intérêt musical, etc....

⁸ Nous verrons plus loin ce que recouvre ce terme et ce que cette vision du solfège a de réducteur.

ce métier dont ils ont l'impression de moins en moins maîtriser l'évolution.

Quels choix privilégier ?

Il est impossible de connaître toute la musique, du plain-chant grégorien aux œuvres de M.Kagel, J.Ch.François, M.Decoust ou G.Amy, des jeux vocaux des Inuits au No japonais, en passant par la musique arabo-andalouse du XVI^e siècle et la musique traditionnelle du Haut-Dauphiné. Mais alors quels choix faire, comment ne pas seulement survoler un domaine aussi vaste, qu'est ce qui est essentiel que les élèves aient approfondi, si on veut leur donner une vraie culture musicale?

Quelles priorités ?

En 1 heure 30 minutes de cours par semaine, quelles priorités se donner quand il faudrait à la fois répondre aux exigences des professeurs d'instrument sur la lecture et le rythme, résoudre les questions de théorie, faire de l'analyse, travailler sur les graphismes contemporains, aborder les musiques non écrites, les musiques extra européennes, préparer les élèves aux examens de fin d'année ou de fin de cycle et aux brevets départementaux ou autres examens inter-écoles ?

Le problème de l'utilisation des instruments

De même, comment utiliser les instruments des élèves en cours et faire des réalisations collectives, alors qu'il faudrait aussi connaître les différentes techniques instrumentales pour pouvoir répondre, par exemple, aux problèmes de doigtés? Comment faire un tel travail dans des locaux la plupart du temps inadaptés et avec des classes de plus de quinze élèves ?

Utiliser les instruments en cours de formation musicale est d'autant plus difficile pour les professeurs que, s'ils sont instrumentistes, ils ne se considèrent pas - ou ne sont souvent pas considérés - comme tels dans le cadre de leur cours.

Pour beaucoup demeure l'idée d'une séparation nécessaire entre le travail du professeur d'instrument et le travail du professeur de formation musicale, même s'il leur paraît souhaitable de collaborer lors de certaines réalisations communes. Il est rarement envisageable que le cours de formation musicale puisse être aussi un lieu d'apprentissage de l'instrument, ou que l'instrument soit un moyen d'apprentissage des codes musicaux, voire de l'écriture.

S'ils comprennent et ne refusent pas les grandes idées définissant la formation musicale, les enseignants ne savent cependant pas comment faire pour procéder à leur mise en œuvre dans leur pratique quotidienne.

Nous l'avons vu: lorsque l'on se tourne vers les textes de références, ce sont souvent plus d'autres formulations des "principes généraux", que l'on trouve mais pas, ou peu, de réponses aux questions que se posent - sans toujours oser l'avouer - les enseignants.

- 7 - "Démagogie" et "intégrisme": des dérives prévisibles ?

Cette "hypertrophie" de la formation musicale qui peut, vue de loin, être exaltante parce qu'elle semble laisser une grande liberté aux enseignants en donnant à chacun la possibilité de développer sa propre imagination pédagogique, contraint souvent ceux-ci à un dangereux numéro d'équilibriste.

Il sont souvent partagés entre ce qu'on leur dit que doit être la formation musicale et les programmes qu'on leur demande de respecter. Ceux-ci sont, la plupart du temps, très éloignés des recommandations officielles, telles qu'elles sont évoquées dans le Schéma Directeur.

Faut-il s'étonner que beaucoup d'enseignants se sortent de cette confusion en faisant du cours de formation musicale un cours de solfège dans lequel ils tentent de distiller, malgré tout, un peu de musique?

Aujourd'hui, la "Restauration"?

Par ailleurs, après une période où le triomphe du courant réformateur semblait assuré, un discours "contre-réformiste" commence à s'affirmer:

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

Pencher du côté du "plus de musique", utiliser les instruments, faire de l'analyse, c'est aussi risquer d'être

accusé, comme en leur temps les méthodes actives, de ne pas être très sérieux, de tout survoler, de ne rien approfondir, de négliger l'essentiel, de produire des élèves qui ne savent pas lire, et guère déchiffrer, de se contenter finalement, de faire plaisir aux élèves...et aux inspecteurs!

La nostalgie d'un enseignement qui, lui, "a fait ses preuves et était reconnu de grande qualité à l'étranger" conduit à désirer le retour au solfège traditionnel afin de "remettre en place un enseignement efficace" avec son lot de "déchiffrage, lecture rythmique (...), la dictée mélodique, polyphonique ou harmonique qui, avec le chant, est la seule formation véritable de l'oreille; la connaissance des différentes clés (...) et quelques notions théoriques et pratiques indispensables (...) en cernant la question sans la délayer dans des considérations ampoulées faisant référence à Mozart ou à Stockhausen." (Christian Manen)

Dérive "démagogique": produire des élèves "heureux" mais qui ne sauraient plus rien; ou dérive "intégriste": revenir au solfège traditionnel, valeur sûre ? Ces deux dérives semblent aujourd'hui étonner ceux qui sont à l'origine des orientations nouvelles données à ce cours, alors que tout aurait dû paraître tellement évident...

Incompétence des enseignants ou manque de clarté des réformateurs ?

On invoque souvent l'incompréhension dont sont victimes ces idées en déplorant le "conservatisme" des enseignants, leur absence d'imagination, leur paresse ou leur manque de formation. "(...) On reste trop fréquemment prisonnier de ses habitudes. Il est plus facile pour l'enseignant d'utiliser les manuels en suivant leur progression que de travailler à partir d'œuvres du répertoire musical. Les professeurs n'ont pas toujours été formés à ce genre de pédagogie, et malgré leur bonne volonté, ils font parfois certaines erreurs (...), ne parviennent pas à maîtriser l'équilibre entre musique et technique." (Odette Gartenlaub)

Plus que le conservatisme reproché, parfois avec raison, aux enseignants, c'est le "flou artistique" dans lequel ils sont laissés quand il s'agit de savoir comment s'y prendre pour coller aux recommandations, qui est à l'origine de leurs mauvaises interprétations ou de leurs "dérives".⁹

⁹ Et pourtant, n'est-il pas normal que le meilleur comme le pire puisse arriver quand, après avoir dit ce qu'il faut qui soit, on ne donne quasiment aucune indication sur ce qu'il faudrait faire pour y arriver, que les moyens matériels, les conditions et les exigences de résultats restent les mêmes...

Ce manque de précisions, justifié par la volonté de laisser une grande liberté aux enseignants, d'imprimer une certaine direction mais sans être directif ou rigide, de ne pas donner de recettes toutes faites, est surtout dû au fait que, s'il existe un relatif consensus sur ce que devrait être la formation musicale, les choses sont beaucoup moins évidentes dès qu'il s'agit de décider ce qu'il faudrait faire pour arriver à un tel idéal. Nous allons voir que, sur ce sujet, les avis sont partagés, souvent contradictoires, les éléments de réponses apportés ici et là extrêmement "éclatés".

- 8 - Des recommandations contradictoires

Ainsi, lorsqu'il s'agit des premières années d'apprentissage de la musique, les protagonistes ont des avis souvent opposés:

Éveil, sensorialité: des préalables à la lecture

Il s'agirait ici de remplacer par de l'éveil les premières années de solfège, en mettant l'accent sur l'aspect sensoriel et inventif de la musique, suivant l'idée qu'il faut supprimer tous les obstacles à une relation naturelle entre les enfants et la musique qui préexisterait en chacun d'eux. On repousserait ainsi l'apprentissage de la lecture et de l'écriture jusqu'au moment où *"l'élève sera prêt à accueillir cette forme de connaissance (...), la musique étant à traiter comme une langue vivante: on apprend à parler avant d'apprendre les lettres (...), la lecture prématurée obture l'écoute, elle rend sourd."*

(Jean Claude Baertsoen, in "Orphée apprenti", Liège, 1994)

"Le signe et le son"

La position contraire est très répandue chez les spécialistes de la formation musicale.

Sans remettre en cause la nécessité d'un travail sensoriel, ils estiment qu'il est indispensable d'associer les sons aux signes dès les premiers contacts de l'enfant avec le monde des sonorités.

"La lecture et l'écriture sont les voies de l'abstraction, l'abstraction étant l'essence de la pensée.(...) L'écriture musicale est tellement difficile... comme telle, il faut s'y atteler tôt; l'idéal est de la traiter dans le même temps que l'on traite l'écriture de la langue au cours

préparatoire; voire même, inclure les prémices du graphisme dès la grande section de maternelle ou dès l'éveil." ¹⁰
(Aline Holstein)

L'instrument: après ou en même temps que la FM ?

Ce sont souvent les directeurs d'écoles qui s'expriment sur la question de savoir si la FM doit être préalable ou non à l'étude de l'instrument du début des études instrumentales (peut-être parce ce que c'est à eux que revient la tâche de gérer les demandes d'inscriptions dans les classes d'instrument).

Qu'ils soient partisans d'une formation musicale préalable à l'étude d'un instrument ou, au contraire, partisans d'un début simultané de ces deux activités, ils utilisent cette fois le même argument: la motivation des jeunes élèves.

"Préalable":

"Les débuts à l'instrument sont souvent accompagnés d'une frustration - voire d'une déception - importante chez le jeune élève (...) Dans ces conditions il n'est peut-être pas inutile qu'il commence à se construire une première maturité musicale en compagnie d'autres enfants (...) De plus, la première année de "formation musicale générale" peut jouer un rôle essentiel dans le choix d'un instrument (en dégageant l'élève) d'une pression familiale ou sociale, d'une image mythifiée de la pratique soliste de la musique."
(Éric Sprogis)

"Simultané":

"L'instrument peut permettre à l'élève de comprendre l'utilité de ce qu'il apprend et de l'appliquer aussitôt, tant en ce qui concerne la lecture que le rythme."
(Christian Manen)

"La formation musicale peut offrir les motivations, grâce à une pédagogie vivante et adaptée aux jeunes enfants, qui inciteront les élevés à fournir les efforts nécessaires pour franchir les étapes quelques fois ardues de leurs études musicales."

(Alain Grimoin, directeur de l'ENM d'Aulnay-sous-bois)

"L'enseignement du solfège doit commencer en même temps que l'enseignement instrumental, la formation initiale devant être globale."

(Jean Pierre Seguin, directeur du CNR de Tours, président de la FNUCMU)

¹⁰ Remarquons que l'écriture semble envisagée ici non comme l'acte de manipuler les codes et la syntaxe (en écrivant), mais comme approche de la musique déjà écrite, c'est à dire de l'analyse. Nous y reviendrons ultérieurement.

Plus souvent mené par les spécialistes de la formation musicale, le débat n'en est pas moins vif lorsqu'il s'agit des domaines qui leurs sont réservés:

- l'apprentissage de la lecture: clé mobile, portée de 11 lignes, lecture relative, 7 clés ou seulement celle(s) utiles(s) pour l'instrument?

- le rythme: le "ternaire" avant, après ou en même temps que le "binaire"? Quand introduire les valeurs ajoutées, les mesures irrégulières? Quel est le "tempo naturel"?

- le travail de l'oreille: oreille absolue ou relative? Par intervalles, avec des dictées comme moyen de formation et de contrôle? Sur partitions? "A trous", Au piano, sur disque?

- 9 - Vers une remise en cause de l'existence du cours de F.M. ?

Le point le plus sensible semble être celui qui touche à l'organisation plus générale de la formation musicale. En effet, s'il semble admis par tous, au nom de la globalité de la musique, que le terme de "formation musicale" sous-entend d'envisager les apprentissages eux-mêmes dans une globalité, celle-ci ne recouvre pas pour tous les mêmes notions.

La "F.M.": une discipline à part entière

Pour les uns, le cours de formation musicale, n'étant ni un cours d'instrument, ni une chorale, ni un orchestre, serait un moment privilégié permettant, à travers des activités spécifiques (écriture, lecture, chant, écoute) d'appréhender la globalité de la musique.

Son rôle serait déterminant dans la formation des musiciens si l'on ne veut pas produire des "*êtres immatures, humanoïdes du XXI^e siècle, robotisés, vidés de leur substance, ne comprenant pas ce qu'ils font quand ils jouent ou chantent, ne sachant pas prendre en compte le contexte esthétique global.*" (A. Holstein)

Et, de plus, le cours de formation musicale, spécificité française, provoquerait l'envie et l'admiration (comme l'aurait fait, en son temps, le cours de solfège!)¹¹ de la part de "*certains étrangers (...) dont les regrets de n'avoir pas ce moyen à domicile sont un encouragement à poursuivre dans cette voie.*" (A. Holstein)

¹¹ Cf. page 12 Christian Manen

La "F.M": une synergie de tous les enseignements

Pour d'autres, l'appellation "formation musicale" recouvre tout ce qui a trait à l'apprentissage de la musique.

Cela ne peut donc pas relever de la responsabilité d'un seul enseignant, sauf peut-être pour le premier cycle, considéré alors comme une formation initiale globale.

Mais dès le second cycle, la formation musicale deviendrait une affaire d'équipe.

Il conviendrait alors de faire prendre en charge par différents enseignants chacun de ses aspects:

"- formation de l'œil (lecture, rythme), en impliquant davantage les professeurs d'instrument;

- formation de l'oreille en développant les pratiques chorales;

- formation analytique et culturelle, plus spécialement confiée aux actuels professeurs de formation musicale."

(Jean Pierre Seguin)

Que ce soit une voie d'avenir pour une réorganisation, une réforme générale des structures d'enseignement spécialisé de la musique, ou une voie sans issue, cette dernière solution remet en cause l'identité du professeur de formation musicale, son statut au sein de l'école de musique.

Devient-il un spécialiste des petits, un chef de chœur, un professeur d'analyse, d'histoire, d'esthétique, d'écriture?

Il semble que ces places soient déjà prises.

Comment se définit alors la fonction de professeur de formation musicale, tant pour ceux qui sont aujourd'hui "en place" que pour ceux qui sont actuellement en formation pour le devenir?

Accusés, à travers le solfège, d'avoir oublié la musique, accusés ensuite lorsqu'ils sont devenus professeurs de formation musicale, d'oublier la technique, aujourd'hui en passe d'être dépossédés de leur métier, les professeurs de solfège / F.M. /...?..., ne risquent-ils pas de perdre tout repère?

- 10 - Débat de forme ou débat de fond?

Ce perpétuel mouvement de réformes et de contre-réformes auquel est soumis cette discipline relève moins d'une question de modes et d'époques que d'une bataille entre traditionnels et réformateurs.

Ce sont, avant tout, les conceptions des protagonistes sur ce qu'est la musique, et plus encore sur ce que signifie être musicien, qui sont fondamentalement engagées à travers les questions de l'enseignement.

Les débats et les oppositions au travers des méthodes d'enseignement, sont avant tout l'expression de ces conceptions différentes, contradictoires, antagonistes. Peut-être parce qu'un affrontement "direct" remettrait en cause la croyance fondamentale des musiciens en la musique. La critique de l'enseignement traditionnel du solfège n'est pas de même nature selon qu'on pense qu'il ne prend pas assez en compte la spontanéité de l'enfant ou qu'il est incomplet, réducteur et sclérosé.

Nous nous proposons de prendre maintenant un certain "recul historique" pour tenter de comprendre pourquoi et comment un cours de solfège est, à un moment donné, apparu en France dans une institution d'enseignement spécialisé de la musique; pour tenter de comprendre ce qui l'a produit et ce qu'il a produit.

II - RECU HISTORIQUE

"L'enseignement des arts est intimement lié à l'histoire de leurs progrès techniques et aux fonctions variables que leur assigne, au cours des âges, l'évolution des civilisations." ¹²

- 1 - 1792: la musique comme outil politique

L'enseignement institutionnalisé de la musique, tel que nous le connaissons aujourd'hui, est directement issu de la Révolution Française.

Au moment de la Révolution, la vie musicale assume une fonction fondamentalement nouvelle. On se rend alors compte que la musique, plus que tout autre art, *"parce qu'elle met en œuvre (...) des poisons à l'effet secret, peut influencer les hommes (...) endoctriner, ouvertement ou insidieusement, les citoyens ou les sujets"* ¹³

Cet usage politique de la musique, connu depuis longtemps, sera utilisé pour la première fois de façon aussi systématique.

La musique n'est plus réservée à quelques "initiés", le public doit pouvoir entendre la musique sans avoir besoin de la comprendre, sans avoir à l'apprendre. Pour cela il faut *bannir de la musique tout discours*: les compositeurs doivent écrire une musique suffisamment simple et immédiatement accessible pour pouvoir s'adresser directement à la sensibilité de tous. Il en est de même des ouvrages d'enseignement *"qui devaient réaliser dans la musique le nouvel idéal d'égalité."* ¹³

La relation maître-apprenti qui prévalait jusqu'alors est très vite remplacée par un système hautement régulé dans une institution: le Conservatoire.

¹² Edmond Maurat "l'enseignement de la musique en France et les conservatoires de province" in *l'Encyclopédie de la musique* A. Lavignac et L de la Laurencie. Paris 1931

¹³ Voir Nicolas Harnoncourt: "Le discours musical" pp. 28,29

- 2 - Le Conservatoire, d'abord au service des idéaux de la Révolution

En 1789, il est confié à M. Bernard Sarette, capitaine d'État Major, le soin de constituer la "Musique de la Garde Nationale". Pour ce faire, "il avait réuni 45 hommes et les avait fait instruire." ¹⁴

En 1792, la Commune institue "l'École gratuite de musique de la garde nationale parisienne".

La musique est alors mêlée à toutes les manifestations populaires.

"Son rôle est intimement lié à la politique; il est sorti de la grande effusion lyrique de la Révolution et du besoin de s'unir en chantant pour flétrir ce qu'on déteste, ou pour exalter ce qu'on adore (...) et c'est pour se conformer aux préceptes de la "République" de Platon qu'on tend à faire dépendre du gouvernement l'enseignement musical" ¹⁴

Et c'est le 16 Thermidor (16 Août 1792) qu'est adopté un décret organisant le "Conservatoire national de musique" dont les deux premiers articles définissent les missions:

"Exécuter (...) c'est à dire célébrer les fêtes nationales et enseigner la musique c'est à dire former les élèves dans toutes les parties de l'art musical (...), les matières enseignées étant les suivantes: solfège, clarinette, flûte, hautbois, basson, cor, trompette, trombone, serpent, buccini, tubæ corvæ, timbales, violon, basse, contrebasse, clavecin, orgue, vocalisation, chant simple, chant déclamé, accompagnement, composition." ¹⁵

- 3 - Les nécessaires "Principes de Musique"

Nous l'avons vu, la création du Conservatoire est directement liée au contexte politique et philosophique. Et les enjeux sont considérables.

Pour répondre aux "besoins de musique" de l'époque révolutionnaire, l'enseignement se doit d'être "efficace et rapide".

La constitution d'un outil tel que le Conservatoire ne peut se faire sans qu'il y ait de réflexion sur ce qui est "à enseigner".

Il est donc logique de voir apparaître, quasiment dès l'ouverture du Conservatoire, la nécessité de définir des "Principes Élémentaires de Musique" qui soient simples, précis, clairs, et "facilement transmissibles".

¹⁴ Théodore Dubois: "L'enseignement musical" in L'encyclopédie de la musique, A. Lavignac et L. de la Laurencie, Paris, 1931

C'est ainsi que le 12 Fructidor de l'an II (12/09/1792), l'Assemblée Générale du Conservatoire décrétait: "l'Institut, considérant que la précision et la simplicité des principes élémentaires sont la base constitutive d'une bonne école; que ces principes, en même temps qu'ils doivent tendre à agrandir le cercle des connaissances, doivent aussi être dégagés des sophismes systématiques consacrés par l'usage; Arrête: (...) il est établi une Commission spécialement chargée de la rédaction des principes élémentaires de musique. Cette commission est formée de compositeurs." ¹⁵

Quasiment dès l'ouverture du Conservatoire, la classe de solfège (à l'origine le "solfège" était seulement un recueil d'exercices pour chanteurs) comprendra une partie consacrée à l'enseignement de ces tout nouveaux "Principes de musique".

En 1799, les "Principes de musique" sont publiés en deux volumes, le deuxième volume étant une version simplifiée du premier "pour servir à l'étude des commençants"; et en 1815 paraît, en un seul volume, une version remaniée des Principes, cette fois présentés sous la forme de questions et de réponses. Ces ouvrages seront imposés, non seulement au Conservatoire, mais aussi aux écoles de musique de province, "Succursales du Conservatoire de Paris", pour tenter, au nom de l'unité nationale retrouvée, d'obtenir une unité d'enseignement dans toutes les écoles du territoire français.

La "Théorie de la Musique" de Danhauser, dont l'objectif principal est "ordre, clarté, précision" ¹⁶, sera le point d'orgue attendu de ces recherches qui durèrent près d'un siècle! Elle sera adoptée "pour l'usage des classes du Conservatoire" par Ambroise Thomas (directeur du Conservatoire de Paris) le 19 juillet 1872.

- 4 - Organisation de l'enseignement et choix pédagogiques

L'éducation musicale se découpe alors en trois branches:

- l'apprentissage de l'instrument ou du chant
- l'apprentissage des disciplines dites théoriques
- les pratiques musicales d'ensemble.

Nous nous intéresserons d'abord, dans un premier temps, aux disciplines "dites théoriques".

¹⁵ Cité par Antoine Hennion in "Comment la musique vient aux enfants; une anthropologie de l'enseignement musical", pp. 143,144 . Anthopos Paris, 1988.

¹⁶ Cf. en annexe, la préface de la "Théorie de la musique" par A.Danhauser

Elles recouvrent, selon M. Louis Barbier Jussy ¹⁷, deux éléments distincts: la théorie, c'est à dire la "connaissance approfondie de tous les signes et de tous les termes musicaux, leur emploi, leurs rapports, les principes élémentaires de l'harmonie et de la transposition, tout ce qui est, en réalité, la grammaire de la musique" et la pratique, c'est à dire "la lecture rythmique, l'intonation, le chant simple avec paroles, les dictées de mesure et de sons, l'accompagnement et la transposition." ¹⁷

Pratique et théorie constituent la base des classes de solfège, et sont reconnues comme indispensables à l'éducation musicale, polyvalentes et communes à tous.

À l'opposé de l'apprentissage instrumental, conçu comme la transmission d'un savoir-faire du maître à l'élève ne pouvant réellement bien s'effectuer "qu'en cours individuel, seul moyen permettant de s'adapter correctement aux besoins de l'élève, à sa personnalité, à son rythme..." ¹⁸; pour le solfège, l'enseignement collectif "est excellent et même le seul possible d'abord parce que le nombre d'élèves concernés est considérable".¹⁸

Mais aussi parce que, pour l'étude de la théorie et de la lecture, "disciplines qui peuvent sembler arides, le cours collectif permet, en provoquant l'émulation, donc en excitant la vivacité de la réflexion, d'en soutenir considérablement l'intérêt (...). Pour l'étude de l'intonation et du chant, absolument fastidieuse en cours particulier, les enfants n'ayant pas en général une voix juste, bien timbrée et suffisamment sonore, le cours collectif, qui permet la réunion de ces minces filets de voix, peut produire une quantité de son suffisante pour l'intérêt de l'oreille".¹⁸

Les dictées "de sons et de mesure" doivent aussi être faites en cours collectifs parce que "le groupe, par l'émulation, active l'opération de ces jeunes esprits souvent fort paresseux, mais surtout parce qu'il serait fort inutile de répéter dix fois une dictée qui peut servir à dix enfants à la fois." ¹⁷

Il paraît aussi très clair aux enseignants qu'un apprentissage correct de la musique ne peut se faire sans l'apprentissage des codes et des notions communs à tous les instrumentistes.

Il leur semble donc naturel et "infiniment plus efficace", pour l'apprentissage des mêmes savoirs, de réunir, en même temps, sur le modèle de l'enseignement général, plusieurs élèves de même niveau. L'idée étant que les élèves pris en groupe forment un ensemble homogène face à un cours, et peuvent donc tous suivre le même chemin pour accéder à un même savoir.

¹⁷ Louis Barbier Jussy "Éducation et Exécution musicales", Paris, 1905

¹⁸ Théodore Dubois, op. cit.

Le choix d'un processus d'enseignement individuel ou collectif n'est pas anodin. Il est justifié par un certain nombre d'intérêts d'économie et d'organisation ("*il serait inutile de répéter dix fois une dictée qui peut servir à dix enfants à la fois*"), et par une certaine conception de l'apprentissage, variable suivant qu'il s'agisse de l'instrument ou du solfège.

Apprendre à jouer d'un instrument, ce serait avant tout une longue pratique, une technique, un savoir-faire qui ne pourraient s'acquérir que dans le cadre d'une relation privilégiée entre un maître et un élève, permettant de respecter le rythme de chaque élève et de "*développer en toute liberté les progrès de chacun*".

Les codes, un langage, une écriture, parce qu'ils sont communs à tous, s'apprendraient par tous de la même façon, au même rythme et avec les mêmes moyens pour tous; le cours collectif serait en outre l'outil pédagogique le plus approprié pour remédier au côté aride ou fastidieux de certaines de ces disciplines "*élémentaires et indispensables à tous les élèves des classes instrumentales ou vocales*."

DEUXIÈME PARTIE

LE SOLFÈGE, OBSTACLE OU MÉDIATION VERS LA
MUSIQUE?

"Pourquoi se pose-t-on toujours les mêmes questions à propos du solfège ?
Vraisemblablement parce que la musique est un système de pensée et d'émotion dont on ne parvient toujours pas à percer le mystère, et que l'on a du mal à accepter d'être humble devant celui-ci." (Éric Sprogis)

- 1 - Solfège traditionnel, moyen ou obstacle ?

Nous l'avons vu, le solfège a été conçu comme un outil d'enseignement des codes et des principes qui régissent la musique tonale pour, rapidement et efficacement, transformer des sujets "profanes" en musiciens. Objet intermédiaire, médiateur entre des êtres et "la" Musique, le solfège, en basant l'apprentissage de la musique sur la connaissance de ses signes ("pour lire la musique et pour comprendre cette lecture, il faut connaître les signes au moyen desquels on l'écrit, et les lois qui les régissent"¹), installe l'idée que la seule "vraie" musique est celle qui découle de la musique écrite, que le signe est préalable au son.

Aujourd'hui, parce qu'ils croient qu'il s'est coupé de la musique, les "réformateurs" considèrent le solfège enseigné de façon traditionnelle, comme l'obstacle majeur à une relation privilégiée entre LA Musique, cette fois universelle et intemporelle, "sons avant d'être signes", et des êtres spontanément "créateurs".

Il s'agit alors pour eux de supprimer, non pas le Solfège "étude des principes élémentaires de la musique et de sa notation", mais la barrière qu'il installe devant la musique.

Ils s'attaquent aux résultats du solfège (producteur de "techniciens" plus que de "musiciens"), et non à ses contenus et à ses méthodes: ce n'est pas la "Théorie" que l'on remet en cause mais le fait que son enseignement ne tienne pas compte du contexte musical dans lequel elle se matérialise.

L'enseignement traditionnel aurait ainsi fait du solfège une discipline à part entière, ayant perdu tout contact avec la musique, coupée de toute réalité musicale.

Il s'agit donc pour les réformateurs de recoller les morceaux ², de rétablir la continuité qui irait du solfège à la musique, en réintroduisant la musique dans le solfège par le travail "à partir d'œuvres musicales cohérentes et intéressantes", par l'utilisation des instruments dans les cours.

¹ A. Danhauser in "Théorie de la musique" Paris 1872

² On peut prendre l'expression au pied de la lettre: A. Hennion fait remarquer que, précisément, on parle de "partition", "de morceaux de musique"...

- 2 - Croire en la Musique

Cette croyance des musiciens en une essence de la Musique, toujours trahie par ses médiateurs, n'est pas nouvelle.

Pour les "traditionnels", la rencontre avec la Musique n'est possible qu'après le passage obligé par un certain nombre d'étapes préalables, renvoyant d'ailleurs toujours à plus tard le moment où l'on est vraiment musicien. Pour les "réformateurs" au contraire, cette rencontre s'effectue par la mise en relation directe, sans intermédiaires, des "sujets créateurs" avec les plus belles œuvres de la musique ("*d'une valeur musicale incontestable*").

Ce n'est pas sur La musique, que s'opposent traditionnels et réformateurs, mais sur les moyens qui permettent de l'établir dans le sujet. Dans les deux cas, il semble que l'on ait oublié que la musique ne pré-existe pas aux êtres, qu'elle n'existe pas indépendamment des individus. C'est parce qu'il y a des "objets médiateurs" que les sujets construisent la musique. Nous verrons dans une prochaine partie que c'est en manipulant ces "objets" que, peu à peu, des sons, une écriture, un style, une technique instrumentale prennent un sens, et alors là seulement, la musique existe "en eux".

- 3 - L'éclairage de l'anthropologie

Depuis plusieurs années, le sociologue Antoine Hennion a choisi la musique comme objet d'étude privilégié. Après un certain nombre d'observations de cours, d'interviews et d'entretiens il analyse, dans son livre "Comment la musique vient aux enfants"³, le rôle singulier qui est fait jouer au solfège et les accusations dont il est porteur dans l'enseignement institutionnalisé de la musique en France.

³ A.Hennion, centrant ses recherches systématiquement sur la thématique de la médiation, interroge le travail des médiateurs, les dispositifs intermédiaires afin de déterminer en quoi ils font les réalités qu'ils sont sensés mettre en présence. "*La médiation est active et productrice, elle fait la musique, elle n'en est pas le support neutre ou l'obstacle déficient; et cette musique ce n'est pas un objet extérieur: elle n'existe qu'en nous si elle nous transforme, nous transporte, nous émeut.*"

A.Hennion "La médiation ou le retour du refoulé" conférence donnée au CEFEDM Musique de Lyon le 16 juin 1994.

Voir aussi A.Hennion "La passion musicale", Métaillié Paris, 1993.

Éternel accusé et supportant tous les aspects laborieux de la musique, sans cesse en réforme pour tenter de les faire oublier, le solfège permet de croire que la musique n'est que pureté, beauté, art sublime, alors que ce sont les outils de la musique qui, "tous appuyés les uns sur les autres, sont producteurs de musique, pour faire, parfois, apparaître la musique au milieu de nous".⁴

- 4 - Le solfège est, par définition, né de la séparation d'avec la pratique musicale

Le Conservatoire, créé au moment de la Révolution Française, devait permettre l'enseignement de la musique au plus grand nombre.

Pour rendre possible cet enseignement, les musiciens ont alors été confrontés à la nécessité de distinguer, dans ce qu'était la pratique musicale de l'époque, les éléments qui leurs semblaient essentiels.

Ces éléments isolés, il fallait ensuite les rendre *précis et simples*, les dégager "des sophismes systématiques consacrés par l'usage"⁵. Ce travail aboutira à la rédaction des *Principes élémentaires de la musique*, et à la création d'un

⁴ "(...) Le solfège est un moyen de la musique parce qu'il la fonde par ses mécanismes d'accusation. Ceux qui veulent le réformer, parce qu'ils le croient coupé de la musique, ne voient en lui qu'un moyen instrumental de formation à la musique, parce qu'ils croient déjà à la musique, et ont dénié le lien fondateur "

"(...) Ce désir de réforme ne représente pas l'éruption moderne d'un besoin de changement radical, mais au contraire ce qu'il y a de plus constant dans le solfège. Nous sommes toujours à la veille de la grande réforme qui fera tout aller mieux, qui réconciliera l'aspect punitif du dressage scolaire et son ambition éducative, qui fera enfin de la formation quelque chose de musical, et non une machine à redresser des sujets récalcitrants. Le solfège, c'est l'effort nécessaire de la musique, et il aimerait faire disparaître les traces de sa brutalité derrière les résultats qu'il obtient. C'est une institution qui compte moins par ce qu'elle fait que par l'organisation des sujets musicaux qu'elle appelle, qui se définit autour d'elle, souvent contre elle. Il doit moins être analysé comme objet que mesuré comme effort pour mettre le sujet en musique. (...) Lieu des accusations qui fondent la musique, le solfège met la musique à l'abri de la série des accusations croisées sur laquelle elle installe la pureté de son expression; en cristallisant les conflits, il permet à la musique de s'envoler vers les sphères les plus sublimes de la beauté. (...) C'est l'objet repoussant contre lequel et par lequel naît le consensus musical."

A.Hennion "Comment la musique vient aux enfants; une anthropologie de l'enseignement musical". Anthropos, Paris 1988. pp.59,60,81.

⁵ in Décret de l'Assemblée générale de l'Institut National de musique du 12 Fructidor de l'An II (12/09/1792)

cours spécifiquement chargé de leur enseignement: le cours de solfège, distinct du cours d'instrument et des pratiques d'ensemble.

Cette spécification d'un cours de solfège, séparant celui-ci de la pratique musicale "globale", n'est donc pas un divorce; ce n'est pas non plus au fil des ans que les relations entre le solfège et la musique se seraient distendues à cause d'une mauvaise utilisation qu'en auraient fait les professeurs.

C'est au contraire précisément cette opération de spécification d'un cours de solfège qui a sous-tendu les principes pédagogiques mis en œuvre dans l'enseignement spécialisé de la musique:

- la séparation de l'apprentissage de l'instrument et de l'apprentissage des codes de lecture et d'écriture,
- leur séparation des pratiques d'ensemble,
- l'organisation et la répartition des différents enseignements en cours individuels et cours collectifs.

C'est en ce sens que nous pouvons dire que la séparation qui existe entre le solfège et la musique est fondatrice de l'enseignement spécialisé de la musique.

- 5 - L'éclairage de la didactique

Nous avons vu que, pour rendre la musique "enseignable", il a été nécessaire de définir un programme d'enseignement.

Les recherches en didactique peuvent nous permettre de réfléchir sur cette notion de "programme". La didactique envisage les questions de l'enseignement à travers une recherche épistémologique sur l'origine des savoirs scolaires, la construction des "savoirs à enseigner" par rapport aux "savoirs savants", leur transformation, enfin, en "savoirs enseignés" et en "savoirs appris".

Un programme d'enseignement est l'étape-clé d'un processus plus général: la *transposition didactique*. Celle-ci se définit comme le "*travail qui d'un objet de savoir à enseigner en fait un objet d'enseignement*".⁶

Tout projet social d'enseignement et d'apprentissage, (et le conservatoire a été pour le moins un projet d'envergure!) ne peut se faire sans qu'il y ait "*identification et désignation de contenus de savoirs comme contenus à enseigner*"⁶.

⁶ Yves Chevallard "La transposition didactique; du savoir savant au savoir enseigné." (La Pensée Sauvage. 1991).

Il fallait donc chercher et identifier, dans les compétences des musiciens pratiquants (ce que la didactique des sciences appellerait les *savoirs savants*), ce qui pouvait être enseigné.

Rendre enseignables les éléments sélectionnés suppose, selon Yves Chevallard, quatre opérations:

- leur division en champs délimités ou *désyncrétisation*
- l'abstraction du contexte, des conditions et des personnes responsables de l'émergence de ces éléments, opération de *dépersonnalisation* et de *décontextualisation*
- enfin, la *programmabilité* et la *publicité* qui consistent à envisager la succession des éléments, définis par les opérations précédentes comme étant ceux à enseigner, selon un ordre croissant de difficultés, certains devant être enseignés avant ou après les autres, et à les proclamer comme tels.⁷

Ces différentes opérations qui constituent les étapes de la transposition didactique déterminent l'émergence de savoirs essentiellement scolaires, induisant des critères d'excellence de leur maîtrise, des *habitus* et des systèmes de valeur typiques.

⁷ Le travail de transposition didactique, d'après M. Verret, repris par Y. Chevallard (op cit.):

	TRANSPOSITION DIDACTIQUE	
	=	
	- Désyncrétisation	
<u>SAVOIR SAVANT</u> >>>>>	- Dépersonnalisation	>>>> <u>SAVOIR À ENSEIGNER</u>
	- Programmabilité	
	- Publicité	

- 6 - Des débats sur la musique, aux réflexions
à propos de l'apprentissage

Le solfège, savoir scolaire par excellence, né il y a deux siècles dans des conditions précises, destiné à un public et à un usage particuliers, conditionne et détermine encore aujourd'hui l'enseignement de la musique en France, et ce malgré toutes les réformes. Alors que le public des écoles de musique, les enjeux de celles-ci, les formes de la musique, ont tous, heureusement, considérablement évolué, seul le solfège est resté quasiment inchangé.

Conçu il y a deux cents ans, il n'y a aujourd'hui plus guère de sens à l'enseigner de façon traditionnelle. Pourtant, il n'est pas envisageable pour les enseignants de l'éliminer purement et simplement, le solfège, "étude des principes élémentaires de la musique et de sa notation", étant, nous l'avons vu, l'élément fondateur de l'enseignement de la musique.

Puisqu'ils ne peuvent pas supprimer le solfège, mais que son enseignement traditionnel ne correspond plus aux exigences de cette fin de XX^e siècle ni à celles du très proche XXI^e siècle, les enseignants tentent de l'aménager, de l'adapter.

Les réformes, les améliorations, les changements de "méthodes" de travail qui se succèdent depuis une vingtaine d'années ont toutes voulu "remusicaliser" le solfège, lui redonner le "sens musical" qu'il aurait perdu.

Les enseignants-réformateurs considèrent que l'enseignement traditionnel du solfège a plus formé des "singes savants" que des "musiciens complets" parce qu'il s'est coupé de la musique; ils pensent pouvoir, en remettant La Musique au premier plan du cours de solfège, restaurer un accès direct à la musique et résoudre tous les problèmes de son apprentissage.

Nous l'avons vu avec A.Hennion, et d'une autre manière avec la didactique, toute entreprise d'enseignement ne peut se faire sans l'identification et la désignation de contenus de savoirs comme matières à enseigner: ce qui entraîne toujours peu ou prou l'émergence de savoirs essentiellement scolaires, indépendants des pratiques de référence.⁸

Les réformateurs, en reprochant au solfège d'être coupé de la musique et en voulant gommer cette coupure par un retour

⁸ Une *pratique sociale de référence* est une activité sociale pouvant servir de référence à des activités scolaires. Ainsi, travailler un concerto renvoie aux pratiques sociales de référence: musicien professionnel et instrumentiste soliste.

à la musique "vraie", confondent la musique, discipline globale de référence, et le solfège.

Le solfège, savoir scolaire, n'est pas et ne sera jamais la musique: il ne peut donc être rendu musical. La Réforme, en tentant de remusicaliser le solfège, a oublié que le solfège est un outil destiné uniquement à l'enseignement des codes de la musique et qu'il n'a jamais été envisagé comme devant présenter un caractère musical. Cet oubli peut même être considéré comme à l'origine du risque qui se profile aujourd'hui d'un retour ici et là à l'enseignement traditionnel du solfège.

Par ailleurs, si tous ces efforts pour rendre les élèves plus "heureux" dans les cours de formation musicale, les rendre davantage "musiciens" semblent aujourd'hui s'essouffler, et même parfois remis en cause, n'est-ce pas parce que les questions ont, en définitive, toujours été posées du seul point de vue des enseignants ?

L'enseignement de la musique peut être envisagé selon les quatre temps de la transposition didactique:

- les débats sur la musique (son sens, mais aussi ses formes), domaine des "savoirs savants"

- la définition des programmes, domaine des "savoirs à enseigner": le solfège et les traités instrumentaux

- les débats sur les méthodes, domaine des "savoirs enseignés"

- l'apprentissage de la musique par les élèves, domaine des "savoirs appris"

Les débats et les conflits portent essentiellement sur ce qu'il faut enseigner, et sur comment il faut enseigner c'est à dire sur les méthodes.

En voulant déterminer ce qu'il faut enseigner, c'est à dire en définissant les programmes, enseignants et musiciens essayent d'abord de dire ce qu'est la musique, et de dessiner un certain type de musicien.

Dans cette zone entre "musique" et programmes, la question de l'apprentissage, si elle sert de prétexte à la discussion, n'a en fait que peu d'importance: c'est peut-être moins de la manière d'enseigner la musique à un élève dont il est question que d'un débat entre spécialistes à propos de la musique pour tenter de dire ce que celle-ci doit être, et ce que doit être le musicien.

Les conflits sur les méthodes sont encore des discussions axées sur les enseignants. Ils évoluent avec les époques, avec les modes, suivent ou précèdent les tendances, mais ne se centrent que rarement sur la manière dont apprennent les élèves.

Nous pouvons constater que les débats ne portent quasiment jamais sur les questions spécifiques à l'apprentissage de la musique.

"Comment apprend-t-on la musique?"

Partir de cette question pourrait peut-être permettre de renouveler les termes du débat.

Nous ne rentrerons donc ici ni dans les débats relatifs aux programmes, ni dans les débats centrés sur les bonnes ou les mauvaises méthodes. Nous nous intéresserons, avec les outils des sciences de l'éducation, à l'apprentissage en général, puis à l'apprentissage de la musique, et plus particulièrement à l'apprentissage des codes musicaux, c'est à dire les signes, la théorie, l'installation de la syntaxe, les éléments fondamentaux de la musique.

Quels sont les mécanismes de l'apprentissage, quelles opérations s'effectuent dans un processus d'apprentissage, quels seraient les "outils" utilisables dans notre domaine pour donner sens à l'apprentissage de la musique et, pour que celle-ci "fasse sens" chez celui qui apprend: telles seront les questions auxquelles nous essayerons d'apporter des éléments de réponse dans le prochain chapitre.

Remarque au lecteur:

Nous nous excusons du caractère peut-être un peu aride de la partie qui suit, mais il nous semble utile de nous appuyer sur les recherches en sciences de l'éducation pour tenter de mieux comprendre ce que signifie "apprendre", avant d'esquisser ce qu'est "apprendre la musique" pour un élève.

TROISIÈME PARTIE

I - OU'EST-CE OU'APPRENDRE?

II - COMMENT LA MUSIQUE S'APPREND-T-ELLE?

I - QU'EST-CE QU'APPRENDRE?

"Comment acquiert-on un savoir-faire? "En faisant" L'apprentissage se distingue de l'information parce qu'il implique l'activité du sujet et n'est possible que par elle. Mais quelle activité? Celle-là même qu'il faut apprendre."Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons", dit Aristote (Éthique à Nicomaque). Et c'est là qu'éclate le paradoxe; il faut faire ce qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire! C'est en forgeant qu'on devient forgeron, mais comment forger si on n'est pas forgeron? Ce paradoxe est l'essence même de l'apprentissage." ⁹

Les théories sur l'apprentissage ont de tout temps existé; elles ont d'abord été l'affaire des philosophes avant d'être celle des psychologues.

Bref aperçu de la manière de penser
l'apprentissage à travers deux courants
philosophiques opposés:

L'empirisme ¹⁰, pour lequel l'esprit est au départ vierge de toute connaissance. Tout ce qu'il apprend lui vient de l'expérience sensible et de l'éducation. Le savoir étant une information extérieure à l'individu, l'enseignement consiste à mettre en présence l'élève et cette information.

Le rationalisme "innéiste" ¹¹, qui prétend au contraire que l'esprit comporte à l'origine toutes les vérités. Apprendre n'est alors que découvrir les vérités que chacun porte en soi sans en avoir conscience, l'enseignement étant une maïeutique, c'est-à-dire l'art de révéler à l'individu ce qu'il a en lui en lui transmettant par le langage non pas une vérité, mais les moyens de découvrir sa "vérité intérieure" (Saint Augustin).

⁹ Olivier Reboul, "Qu'est-ce qu'apprendre", Paris, P.U.F, 1980

¹⁰ Inspiré des travaux d'Aristote, et développé surtout par Helvétius (1715-1771)

¹¹ Issu de Platon et Socrate, repris par Saint Augustin (345-430)

Dans ces deux cas, l'enseignement est conçu comme la transmission d'un savoir, du maître vers l'élève.

L'enseignant est celui qui sait, l'élève celui qui ne sait pas encore.

L'enseignement du solfège au regard des conceptions de l'apprentissage

L'enseignement traditionnel du solfège consiste à amener aux élèves un certain nombre d'informations: les hauteurs des sons, les rythmes, les clés,...

Elles sont présentées dans un ordre précis, censé proposer une progression logique allant des éléments considérés comme les plus simples vers ceux réputés compliqués: on apprend les croches avant les doubles croches, la clé de sol avant la clé de fa, do majeur avant do mineur, les rythmes binaires avant les rythmes ternaires, le chiffrage à 2/4 avant le chiffrage à 6/4,...

Dans cette progression par accumulation d'éléments de plus en plus compliqués, la succession des apprentissages se déduit de la logique des éléments constitutifs du solfège.

Les élèves ont alors pour devoir d'ingurgiter ces éléments dans l'ordre selon lequel ils leur ont été apportés.

Apprendre consiste, dans ce système, à mémoriser le plus possible d'informations.

De plus, le cours traditionnel de solfège est un cours collectif dans lequel les élèves sont censés progresser en même temps, à la même vitesse.

Fondé sur l'idée que le mécanisme d'apprentissage est le même pour tous puisqu'il s'agit d'apprendre des codes communs à tous, ce système d'enseignement ne tient aucunement compte du rythme d'acquisition propre à chaque élève.

Empruntant aux recherches contemporaines en psychologie et en didactique, la théorie de l'apprentissage peut être résumée selon trois principes:

- Apprendre, c'est trouver du sens dans une situation d'apprentissage.

- Tout apprentissage est le résultat d'une mise en œuvre par l'élève, à partir de son système de représentation de la situation, d'une habileté cognitive.

- Avoir appris, c'est être capable de transférer cette habileté cognitive dans d'autres domaines.

- 1 - Tout apprentissage est recherche de sens

Il n'y a pas d'apprentissage s'il n'y a pas, pour les élèves, découverte de sens.

"L'enseignant a pour fonction d'installer des situations d'enseignement susceptibles de se transformer en situations d'apprentissage pour les élèves. Il doit aider les élèves à trouver du sens à l'école." ¹²

Pour l'élève, trouver du sens à un apprentissage renvoie à une composante psychologique dans laquelle interviennent le *désir* et la *motivation*.

Dans une situation d'apprentissage, l'élève ne pourra élaborer les structures mentales nécessaires à la construction du savoir mis en jeu que s'il a une représentation des connexions possibles entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il a à faire, s'il a une représentation des champs de connaissance qui lui seront accessibles à la fin de l'apprentissage.

L'apprentissage ne sera possible que si la situation d'apprentissage rappelle une situation proche, réussie antérieurement, que si l'apprentissage peut être relié à des activités sociales pouvant servir de référence, ou enfin que si l'apprentissage peut être rattaché à un projet d'orientation professionnelle.

¹² Michel Develay, "Peut-on former les enseignants?", ESF éditeur, Paris, 1994. p.34

Selon Philippe Meirieu ¹³, on a généralement tendance à croire que les différents niveaux de l'apprentissage se font en trois phases successives:

- une phase d'identification où l'élève mettrait en œuvre ses capacités perceptives et sensorielles,
- une phase centrée sur la signification dans laquelle l'élève percevrait la nouveauté et l'usage qu'il pourrait faire de ce qu'il doit apprendre, c'est à dire l'intérêt et donc le sens de son apprentissage,
- une phase d'utilisation, où l'élève pourrait réactiver, réinvestir et vérifier les connaissances emmagasinées précédemment.

Cette conception, très largement majoritaire, de l'apprentissage comme le chaînage:

identification ---> signification ---> utilisation

ignore la réalité des mécanismes intellectuels mis en jeu dans un processus d'apprentissage.

Ce n'est, au contraire, que parce qu'elle est saisie dans un projet d'utilisation, intégrée dans une dynamique propre à l'élève, qu'une information est identifiée.

Et c'est parce qu'une situation permet un processus d'interactions entre identification et utilisation que peuvent naître signification et donc compréhension.

Ce processus peut être schématisé ainsi:

identification
----- = signification
utilisation

Avec cette manière d'envisager l'apprentissage le paradoxe d'Aristote: "*Les choses qu'il faut apprendre pour les faire c'est en les faisant que nous les apprenons*" se trouve dépassé.

Il ne s'agit plus de se heurter à quelque chose d'impossible (faire ce qu'on ne sait pas faire), mais agir par essais-erreurs, par tâtonnements, dans la situation où l'on doit mettre en œuvre les compétences que l'on cherche à acquérir pour, justement, les reconstruire progressivement.

L'apprentissage n'est pas le dévoilement progressif, aux élèves, de connaissances.

Demander à des élèves, dont la principale qualité serait d'être passivement "réceptifs", "à l'écoute", "attentifs", de mémoriser des informations les unes après les autres, dans l'ordre défini par les programmes, du simple au complexe, ne met pas en jeu un mécanisme d'apprentissage.

¹³ Cf. Philippe Meirieu, "Apprendre...oui, mais comment?", ESF éditeur, Paris, 1987. p.55

Apprendre, c'est à dire *comprendre*, ne correspond pas à un processus cumulatif de données ni à un processus de remplacement d'une compétence par une autre plus performante.

Apprendre s'apparente, selon Michel Develay, au modèle allostérique (utilisé en biochimie pour l'explication d'interactions moléculaires par les sites fonctionnels), c'est à dire la modification de la forme générale de la structure cognitive par l'accrochage de contenus conceptuels au niveau de zones d'ancrage, et l'apparition de nouveaux "accrocheurs cognitifs" dans cette structure.

Cf. page suivante:

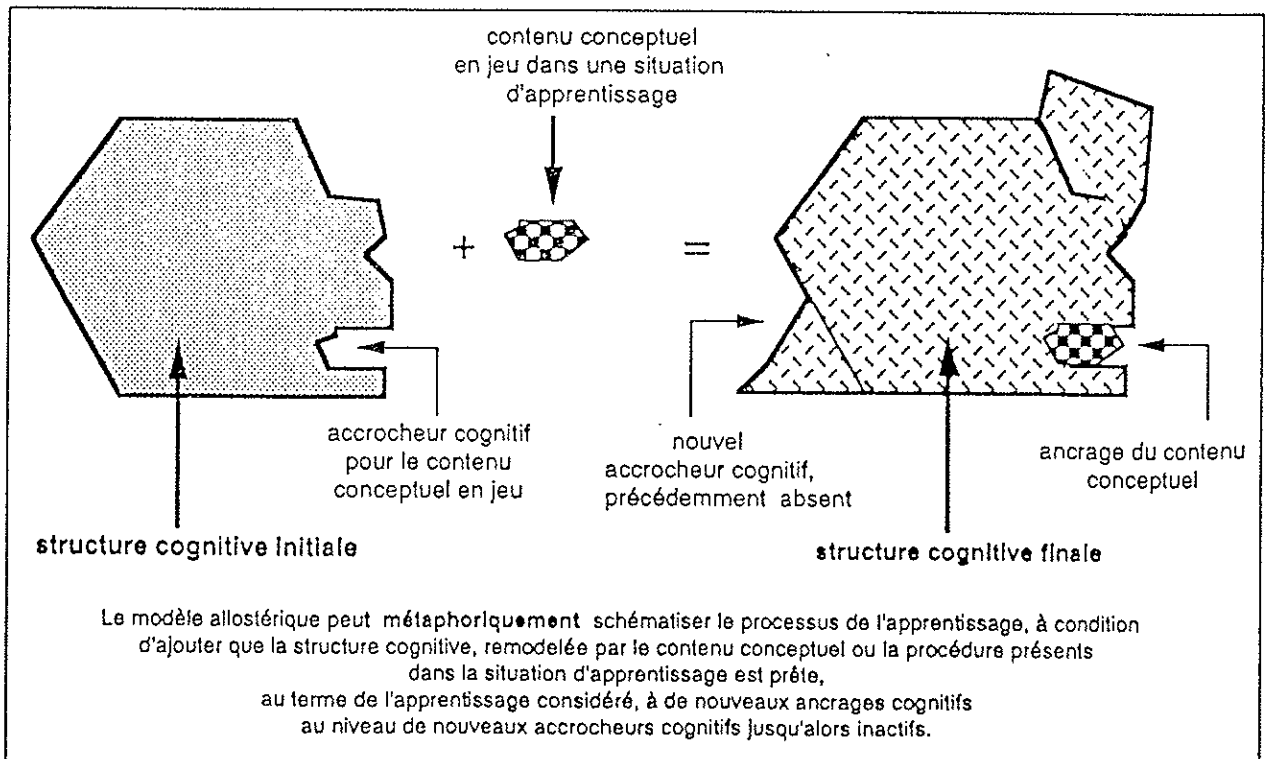
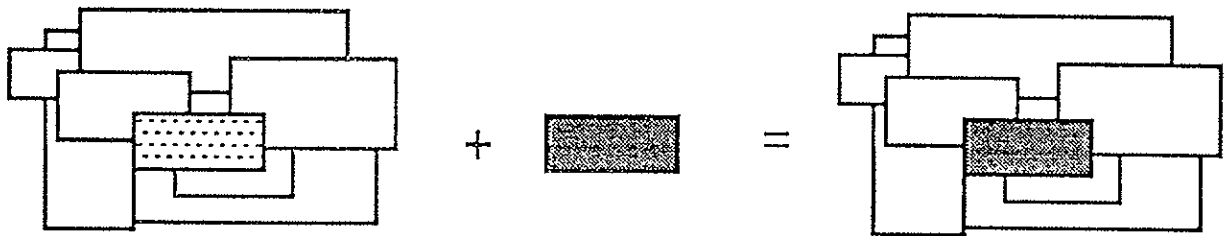
"La schématisation des processus d'apprentissage" ¹⁴

¹⁴ Proposé par Michel Develay in "De l'apprentissage à l'enseignement" ESF éditeur, Paris 1992. p.132

Apprendre ne correspond pas à un processus cumulatif :



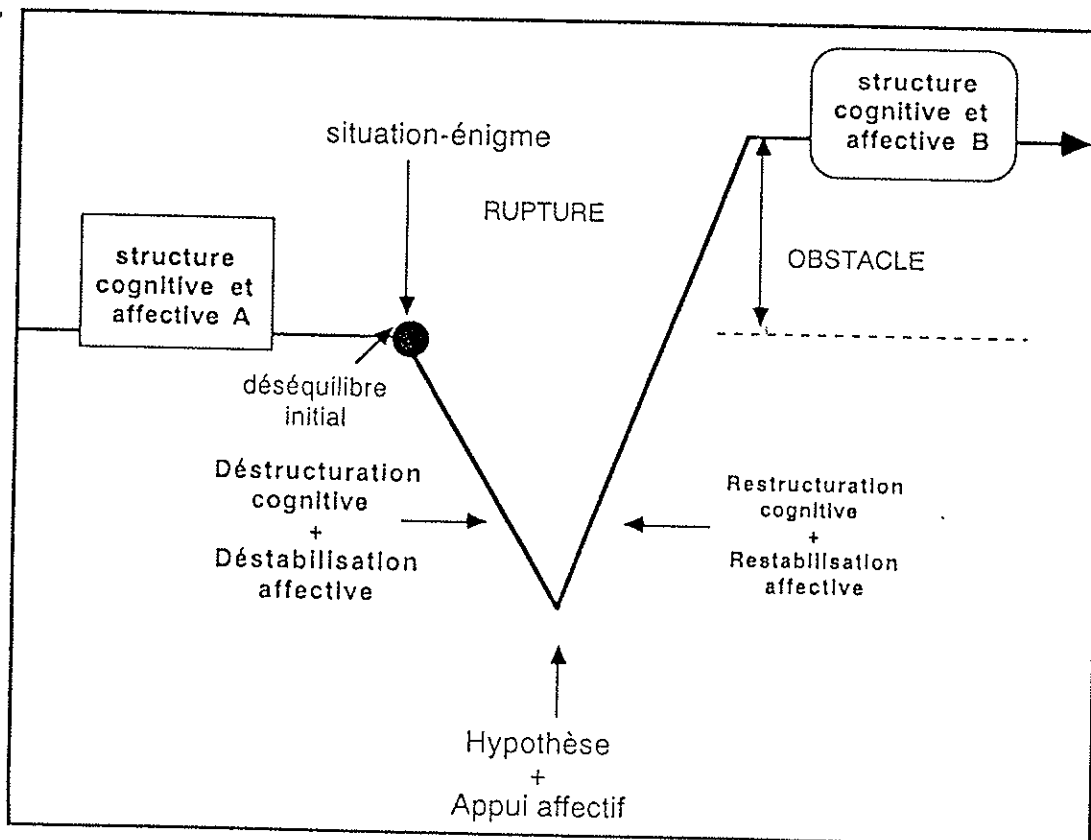
apprendre ne correspond pas à un processus de substitution



C'est parce qu'il est placé dans une situation-problème déséquilibrante que l'élève va pouvoir élaborer des compétences nouvelles pour retrouver une situation stable.

L'apprentissage est un processus complexe de modification de la structure cognitive et affective du sujet, l'obstacle surmonté étant la cause de cette transformation.

S'inspirant d'un schéma publiée par A.Bouvier, M.Develay propose la figure suivante comme pouvant "résumer la dimension corrélative du cognitif et de l'affectif au cours du processus d'apprentissage"
(cf. note 14, op.cit. p.130)



"L'apprentissage n'est possible que parce qu'il implique l'activité du sujet"
(O.Reboul op.cit.)

- 2 - Etre actif, c'est faire pour comprendre.

L'activité du sujet suppose selon Jean Piaget que le sujet ait quelque chose à faire "dans des situations qui posent de nouveaux problèmes s'enchaînant les uns aux autres" ¹⁵

COMPRENDRE C'EST INVENTER, OU RECONSTRUIRE PAR REINVENTION ¹⁶

"C'est l'activité et le tâtonnement des élèves, ainsi que la spontanéité des recherches dans la manipulation de dispositifs destinés à prouver ou à infirmer les hypothèses qu'ils auront pu faire d'eux-mêmes pour l'explication de tel ou tel phénomène élémentaire qui les amènera à comprendre".¹⁶

L'activité chez J.Piaget correspond à la notion de "tâche" apportée par les sciences de l'éducation.

-2.1- De la tâche d'apprentissage

La tâche est définie comme "un but donné dans des conditions déterminées" ¹⁷

Chaque discipline scolaire peut être caractérisée par les tâches constituant les activités que les élèves doivent accomplir:

- en français, la contraction ou le commentaire de textes, la dissertation, mais aussi la lecture, l'analyse grammaticale, la narration, l'argumentation, la description, faire un exposé, participer à un débat,...sont, à des niveaux différents, des exemples de tâche;

- en mathématiques un tracé géométrique, la résolution d'un problème, la conception d'un énoncé de problème à partir de résultats, un calcul algébrique...; ¹⁸

- en solfège, lire des notes et des rythmes, chanter, transcrire une partition,...

En situation scolaire, une tâche est à effectuer à partir d'un matériel donné, en usant de compétences *procédurales* et *déclaratives* ¹⁹ qui sont à la mesure d'un *obstacle* à lever.

¹⁵ Jean Piaget, "Mes idées" p.100

¹⁶ Jean Piaget "Où va l'éducation" Paris 1948 pp.24,25,48,88,89

¹⁷ Leontiev, cité par M.Develay in "De l'apprentissage à l'enseignement"

¹⁸ Ces exemples sont empruntés à M.Develay, op.cit. note 14, p.35

¹⁹ Les connaissances procédurales renvoient aux savoir-faire, aux techniques, aux diverses méthodologies.

Les connaissances déclaratives recouvrent tout le champ du savoir encyclopédique, communiqué au travers d'un langage ou d'un code.

-2.2- l'obstacle comme moteur du processus d'apprentissage

Une tâche se caractérise donc aussi par l'obstacle ou les obstacles qu'elle implique d'affronter pour être réussie.

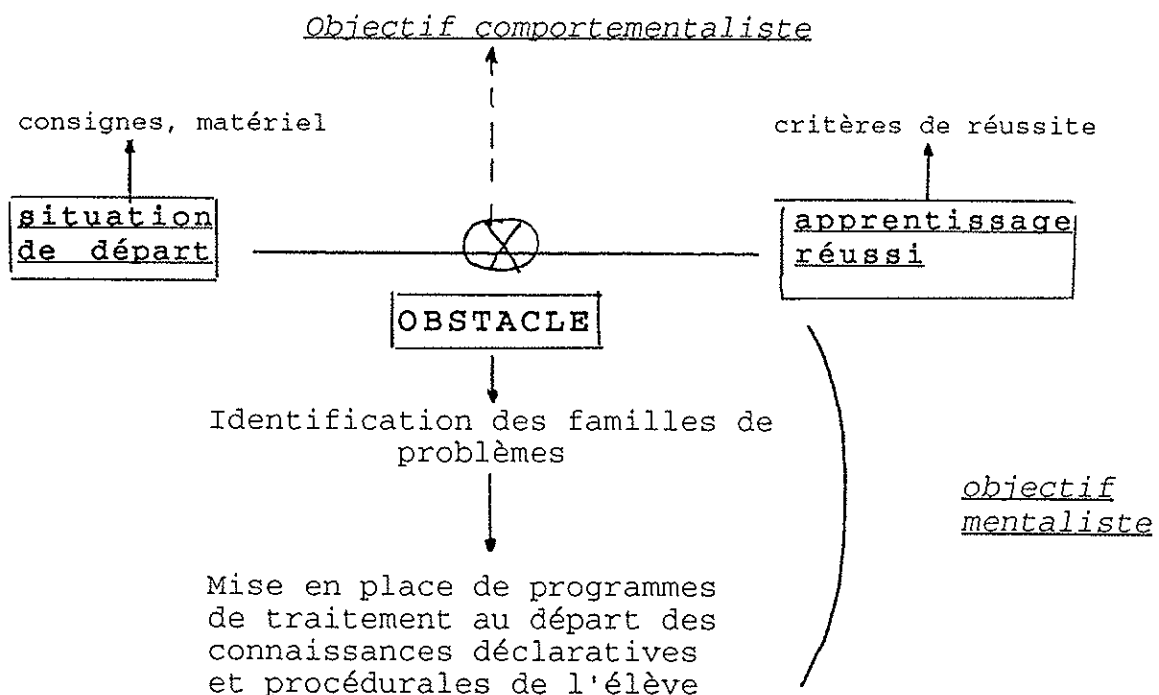
Les obstacles constituent les objectifs pour lesquels cette tâche est proposée à l'élève.

Ces objectifs possèdent deux aspects: l'un ramène à un comportement attendu observable de l'élève, utilisé par l'enseignant pour l'évaluation du travail demandé; l'autre est la dimension cognitive, en termes d'opérations mentales, de capacité nouvelles, que l'élève aura à développer.

L'obstacle présent pour l'élève, dans la situation proposée, devra être le déclencheur du processus d'apprentissage.

Chaque problème à résoudre pour surmonter un obstacle nécessite que l'élève utilise un *programme de traitement* approprié à ce problème. Ce programme est en fait, le plus souvent, la résultante de l'adaptation d'un programme de traitement précédemment utilisé dans une autre situation.

La figure suivante s'inspire de la schématisation d'une situation d'apprentissage que propose M.Develay.²⁰



²⁰ Cf. note 14, op.cit p.125

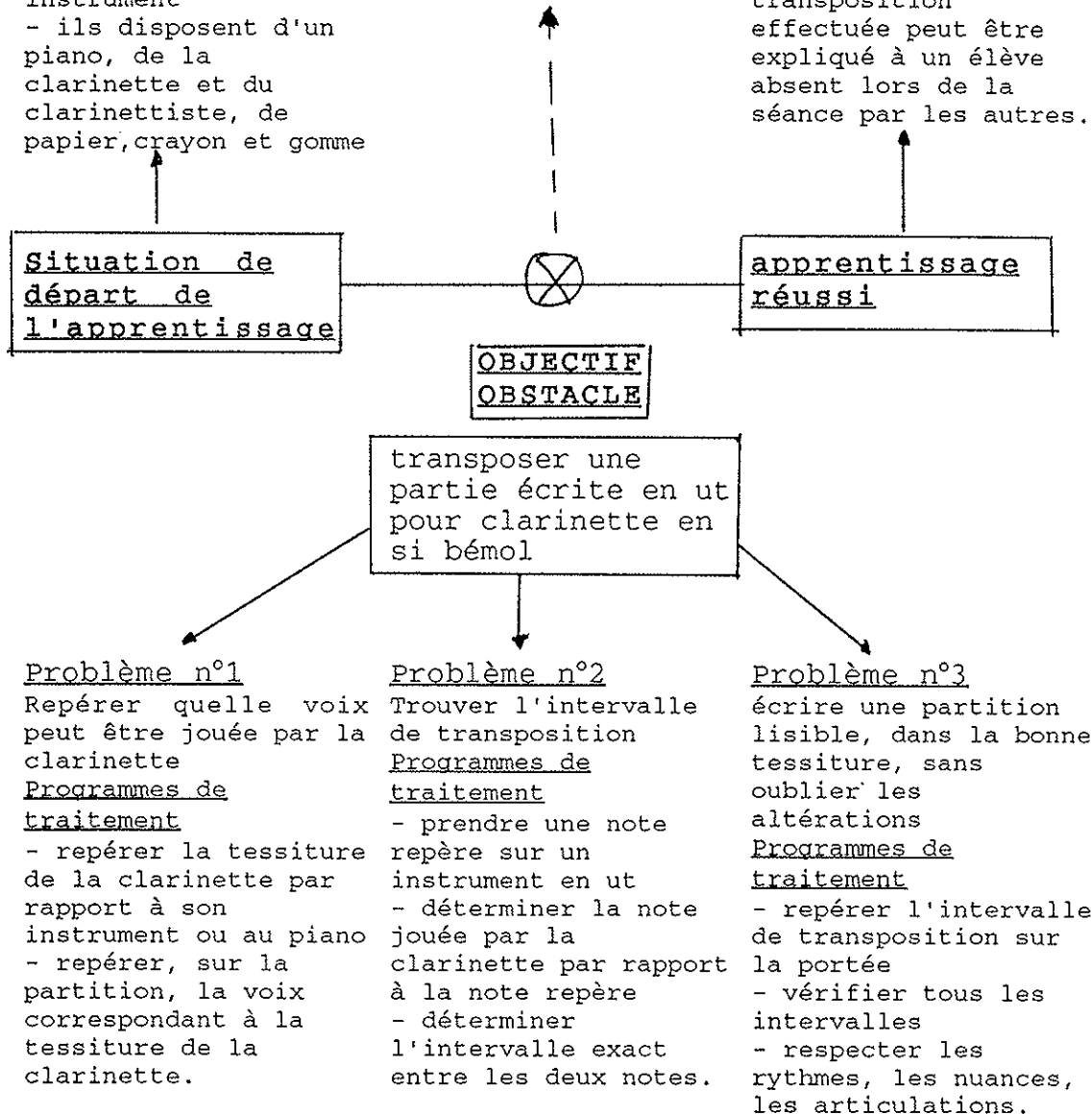
Nous nous proposons maintenant d'essayer d'illustrer le schéma précédent par une situation envisageable dans un cours de formation musicale.

La tâche serait de jouer une partition polyphonique écrite en ut dans un groupe comprenant un clarinettiste.

- chacun doit écrire la partie pour clarinette
- les élèves peuvent utiliser leur instrument
- ils disposent d'un piano, de la clarinette et du clarinettiste, de papier, crayon et gomme

- les élèves auront tous réécrit une partition lisible, "prête à être jouée" par leur groupe.

- la partition peut être jouée correctement par le groupe.
- le mécanisme de la transposition effectuée peut être expliqué à un élève absent lors de la séance par les autres.



Cet exemple ne prétend pas à l'exhaustivité.

Il veut seulement tenter de montrer qu'à travers cette tâche en apparence simple, les élèves auront abordé les notions de tessiture écrite et entendue, d'intervalle, de son repère, de ton et de demi-ton, de transposition, de transcription exacte, d'altération.

Nous avons voulu mettre l'accent sur la possibilité de re-penser le cours de formation musicale au départ d'une notion chère à Célestin Freinet et à Jean Piaget: la nécessité, pour apprendre, de "faire", de manipuler du matériau: d'être ACTIF.

Non pas au sens de "bouger" physiquement par exemple, comme dans les méthodes dites "actives".

Mais d'avoir quelque chose à faire: une tâche.

C'est cette notion que nous essayerons d'aborder maintenant, en envisageant comment l'utiliser dans les apprentissages musicaux tels qu'ils sont dévolus au cours de formation musicale.

II - COMMENT LA MUSIQUE S'APPREND-T-ELLE?

- 1 - Que "fait" l'élève dans un cours de FM?

A quel moment les élèves sont-ils actifs dans un cours de formation musicale?

Rencontre-t-on des moments de réelle activité de l'élève, quand a-t-il vraiment quelque chose à faire dans un cours de formation musicale?

Prenons pour exemple le travail de la tierce majeure et de la tierce mineure.

On attend généralement de l'élève qu'il sache reconnaître l'intervalle de tierce sur une partition, qu'il fasse la différence entre une tierce majeure et une tierce mineure, qu'il connaisse la composition de ces intervalles, qu'il soit capable de les reconnaître et de les distinguer à l'écoute, de les chanter et de les jouer.

Pour cela, on lui fait apprendre des chansons dans lesquelles elles sont facilement repérables: travail de "mémorisation".

Toute une période est ensuite consacrée à "l'imprégnation sensorielle": l'élève doit reconnaître d'abord la chanson, puis quand cet exercice ne pose plus de problèmes, on lui demande de reconnaître s'il s'agit d'une tierce majeure ou mineure, exercice, souvent assez long, qui fait principalement appel à la mémoire.

Ensuite, on cherche sur la partition où sont les tierces. On lui fait remarquer que ce sont des notes "qui ne sont pas à côté l'une de l'autre" et qu'une seule note les sépare. Enfin, on s'intéresse au fait théorique: on lui "explique" que l'une est constituée de deux tons et l'autre d'un ton et d'un demi-ton.

On estime alors que l'élève sait maintenant ce qu'est une tierce, qu'il a "compris" les notions de tierce majeure et de tierce mineure.

A quel moment de ce parcours l'élève a-t-il eu quelque chose à faire?

Bien sur, il a chanté, il s'est pris au jeu des reconnaissances, il a lu, il a écrit des tierces, il a compté les tons et demi-tons.

Il reconnaît le "signe tierce", il sait - peut-être - le traduire en sons.

Mais qu'a-t-il fait qui lui permette de construire, donc de comprendre, le concept de tierce majeure ou mineure, sa signification dans une gamme, un mode?

Quel sens a pour lui cette notion de tierce, si ce n'est qu'elle est une notion de plus à savoir pour les examens, qu'il retiendra à force de répétitions, et de rabâchage?

- 2 - Questions de "sens"

La question, du sens de l'apprentissage revient souvent aujourd'hui dans les discussions d'enseignants. Le problème qui se pose est de déterminer comment arriver à ce que l'élève trouve un sens à ce qu'il a à faire.

Deux tendances semblent se dessiner aujourd'hui à propos de cette question du sens dans l'apprentissage de la musique:

- intéresser l'élève à ce qu'il fait, le responsabiliser vis à vis de son apprentissage, tendance "pédagogisante".

- opérer un retour vers la musique comme seule productrice de sens, tendance "musicalisante".

Vers plus de "pédagogie"?

La première tendance vise à donner du sens à l'acte d'apprendre.

Il s'agit de faire en sorte que les élèves comprennent "à quoi ça sert d'apprendre ceci ou cela".

"Pourquoi faut-il que j'apprenne la clé de fa, alors que je joue de la flûte?"

"Pourquoi ai-je besoin d'apprendre la composition des intervalles, alors que je sais lire les notes et les jouer sur mon instrument?"

"Pourquoi faut-il que je chante, alors que je joue maintenant d'un instrument?"

.....?

On pense généralement que si un élève sait pourquoi il fait quelque chose, alors ce travail aura un sens pour lui.

On lui annonce donc qu'il doit apprendre la clé de fa, même s'il est flûtiste, pour pouvoir lire la partition de ses partenaires si, un jour, il veut pouvoir jouer avec un pianiste ou faire de la musique de chambre; ou que s'il

chante à la chorale, il pourra très vite faire des auditions que ses parents viendront écouter.

La réponse à la question "pour quoi?" revient souvent aussi à dire "pour qui?": pour faire plaisir aux parents, au professeur, pour être plus fort que les copains,...c'est la dimension affective qui est mise en jeu, comme source de "motivation".

Bien apprendre aurait alors un sens: parce que ce serait utile plus tard. En attendant, c'est un moyen efficace pour faire plaisir ou se mesurer aux autres.

Toutes ces réponses, qui souvent anticipent les questions que pourraient se poser - ou formuler - les élèves, visent à donner du sens à l'acte d'apprendre en lui donnant une "utilité" qu'ils pourraient appréhender. Elles partent du principe que, si l'élève sait "à quoi ça sert d'apprendre" et pour qui il doit apprendre, il sera motivé, et que l'apprentissage aussi laborieux soit-il, aura un sens pour lui.

Cette idée de la nécessité de donner du sens à l'apprentissage, en attendant que l'élève en trouve un par lui-même, est ce qui sous-tend la définition habituelle de la motivation comme moteur principal de tout apprentissage. Mais cette motivation est exogène à l'élève. Elle ne lui appartient pas, ce n'est pas de lui qu'elle vient. Au mieux, il aura fait siennes les "bonnes raisons" d'apprendre qui lui ont été explicitement ou implicitement fournies par son entourage et ses professeurs.

Vers plus de "musique"?

La seconde tendance que l'on rencontre quand se pose la question du sens de l'apprentissage est celle qui finalise l'apprentissage par le sens contenu dans la musique travaillée.

L'apprentissage aurait ici pour rôle essentiel de conduire vers LA musique. Et puisque la musique serait avant tout un art "de l'instant", faisant appel à la sensibilité, parfois même à la magie, c'est vers l'indicible qu'il faudrait donc aller.

Une très bonne technique instrumentale ou de grandes connaissances sur la musique ne suffisent pas: il faut aussi posséder ce "supplément d'âme" qui fera que l'on est ou pas musicien. Combien de fois entendons-nous ces remarques à propos d'élèves:

"Cet enfant n'a que quatre ans mais on sent qu'il est déjà très musicien."

"Il travaille beaucoup, il fait des efforts remarquables, mais il ne sent pas la musique, il ne sera jamais vraiment musicien."

La musique devient ici à la fois la chose à avoir déjà (avoir le "sens musical") et ce vers quoi il faut tendre.

Installer le sens musical passerait d'abord par sentir la musique avec les sens: on parle de *sentiment tonal*, de *sentir une pulsation...*

L'apprentissage de la musique se centre alors sur les moyens de développer ce sens musical:

- par le travail sensoriel qui fait passer la musique par les sens, par le corps: "sentir" la différence entre ternaire et binaire, avoir la sensation du majeur ou du mineur,...

- par le travail à partir des œuvres, à partir des *plus beaux objets de la musique*.

L'apparition - éventuelle - du sens est attendu de la musique elle-même: la musique est, en dernière analyse, la seule productrice de son sens.

Si l'on suit cette hypothèse, il suffirait donc de mettre les individus en contact avec La musique le plus directement et le plus souvent possible pour que l'apprentissage prenne sens.

-3- Qu'est ce qui "fait sens"?

Essayons de poser la question différemment: non plus en cherchant comment donner du sens à l'acte d'apprendre (depuis l'extérieur du sujet) ou en cherchant à finaliser l'enseignement par un sens qui serait propre à l'objet enseigné, c'est à dire depuis la musique, mais en cherchant comment l'élève construit progressivement, par essais et erreurs, l'ordre des choses qu'il manipule.

Qu'est-ce qui pourrait permettre à l'élève de comprendre, c'est à dire inventer, atteindre, construire un concept?

Est-il possible d'aller plus loin que la simple reconnaissance des codes de la musique?

Est-il possible de faire en sorte que l'étude du code musical ne se réduise pas à l'étude de sa graphie, mais que l'écriture soit un outil de compréhension, donc de l'apprentissage de la musique?

L'écriture comme outil producteur de sens

La musique est souvent considérée comme une langue vivante, avec sa grammaire, son orthographe, ses règles syntaxiques.

Les recherches effectuées à propos de l'apprentissage du français, discipline scolaire que l'on peut considérer par certains aspects comme la moins éloignée de la musique, peuvent nous aider à envisager autrement cette question du sens dans l'apprentissage de la musique.

L'écriture est souvent considérée comme une activité "noble", difficile, qui ne serait accessible qu'après un long et laborieux parcours (les cours d'harmonie par exemple), et est par conséquent traditionnellement réservée aux compositeurs.

La plupart du temps, écrire se limite, pour les élèves, à mettre par écrit ce qui est à dire -ou à entendre-, à coder de l'oral - des sons - par de l'écrit.

Dans ce cas, l'écriture est pensée comme la transcription d'un discours préalable, comme le *"lieu de la représentation transparente du monde et de l'expression du sujet"*¹, comme une pratique de reproduction d'un "déjà là".

Apprendre à écrire revient alors à l'apprentissage, d'une part du *moyen de dire* graphiquement avec les codes et la théorie, orthographe et grammaire de la musique; d'autre part du *quoi dire* (et du *mieux dire*) par l'approche des textes et la fréquentation des œuvres.

La musique occidentale est une musique savante, de tradition écrite, et c'est principalement de cette musique là qu'il s'agit dans les écoles de musique.

Pourtant l'écriture tient une place minime, voire accessoire dans l'apprentissage; elle n'est le plus souvent enseignée qu'à la fin des études, par le passage en cours d'harmonie.

Peut-on envisager l'écriture de la musique dès le début des études comme le moyen de structurer chez les élèves les éléments d'une pensée musicale?

Le rôle que joue l'écriture dans l'élaboration de nos propres pensées est depuis longtemps connu des anthropologues:

"L'écriture permet à l'esprit d'acquérir une maîtrise nouvelle de la réalité (...), de développer une nouvelle aptitude intellectuelle, de transformer les représentations du monde et les processus cognitifs eux-mêmes (...), l'écriture favorise des formes spéciales

¹ Jean François Halté, "La didactique du français" P.U.F collection "Que sais-je?" n° 2656 Paris, 1992. p.106

d'activité et développe certaines manières de poser et résoudre les problèmes." ²

On retrouve aussi chez les didacticiens des sciences ³ cet intérêt pour la maîtrise des codes par leur manipulation.

Au-delà de leur fonction de notation ou de transcription, ce sont les implications directes des codes dans l'élaboration de conceptions nouvelles, les obligations de penser qu'ils suscitent, les "mutations" qu'ils facilitent dans les processus de pensée, que les didacticiens tentent d'utiliser.

Pensée différemment, non plus comme transcription d'un discours préalable, mais au contraire comme *production orientée vers la pensée à venir* ⁴, l'écriture permet une autre approche du rôle et de la place du langage.

"Écrire, avant que cela ne devienne écrire quelque chose, c'est d'abord écrire "intransitivement" (R.Barthes), c'est-à-dire déployer une activité très particulière au moyen et au sein d'un matériau particulier: la langue comme code est défaite et refaite par "lalangue" (J.Lacan), qui (et que) traverse le scripteur." ⁴

Pourquoi ne pas envisager l'écriture au cours de solfège comme une activité permettant la construction des concepts de la musique?

Comprendre les codes de la musique c'est à dire les signes, la syntaxe, la théorie, les éléments fondamentaux en les construisant par l'écriture.

Nous proposons d'essayer d'imaginer une situation d'apprentissage dans laquelle l'écriture serait utilisée comme moyen de comprendre un concept de la musique: celui de "variation".

² J.Goody, "La raison graphique" Ed. de Minuit, 1979. pp. 193,194,267.

³ Cf J.P.Astolfi et M.Develay, "La didactique des sciences", P.U.F. collection "Que sais-je", n° 2448, 1989. p.90

⁴ J.F.Halté, op.cit.

Le travail décrit ici a été celui mené avec une classe de formation musicale en début de second cycle. Cette classe est constituée de onze élèves âgés de 12 à 16 ans. Ce travail sur la notion de "variation" constitue une étape dans un projet global d'écriture de "morceaux" destinés à être joués en public par les élèves de la classe.

De nombreuses discussions ont abouti à définir "écrire un morceau" comme "inventer un thème, une mélodie, et puis, à partir de là, inventer un morceau" que tous joueront ensuite.

Les élèves ont alors décidé de se séparer en deux groupes.

Après un travail sur l'organisation des sons dans une échelle (place des tons et demi-tons, notion de "note pôle"), ils avaient pour consigne d'écrire chacun une courte mélodie en utilisant les sons de l'échelle précédemment retenue par leur groupe.

Nous ne développerons pas ici les différentes opérations qui ont été nécessaires à ce premier travail d'écriture.

Dans chacun des groupes, une seule mélodie a ensuite été choisie, parmi celles proposées par chaque élève, pour servir de point de départ à l'écriture du "morceau" proprement dit.

La question de savoir "comment continuer" s'est alors, très logiquement, posée.

Développer la mélodie a été la première option retenue, mais alors, développer comment? Est-il possible de faire autre chose qu'essayer de "prolonger" ce qui est déjà écrit?

Le terme de variation a alors, pour la première fois, été employé.

Un rapide tour de table a permis à chacun de dire ce qu'il entendait par "variation d'une mélodie"

Ce petit exercice a montré que, si certains élèves n'avaient jamais entendu ce mot de variation à propos de la musique, la plupart d'entre eux avaient une représentation très vague de cette notion:

- "c'est le même thème, mais pas pareil"
- "c'est le rythme qui change"
- "c'est la même chose, mais en mineur"

Le travail à faire ensuite était de réécrire la mélodie initiale mais en ne gardant qu'un seul élément de sa structure.

Pour cela, il a d'abord fallu faire l'inventaire de tous les éléments qui constituent une phrase musicale: le rythme, les notes, les nuances et les articulations, les intervalles, la

tessiture, les notes "importantes" et les notes de passage,...

Après cet inventaire, fait en groupe, les élèves ont travaillé individuellement.

Ils avaient à leur disposition deux salles de travail, leur instrument, un piano et quatre petits métallogones.

Les élèves n'ont pas tous réagi de la même façon face à cette tâche.

Trois comportements différents ont été observés:

- l'élève joue la mélodie initiale sur son instrument, puis essaye différentes versions. Quand il trouve celle qui lui convient le mieux, il commence à l'écrire.

- l'élève commence par écrire quelque chose puis essaye de jouer ce qu'il a écrit. Pour cela, il ne choisira pas forcément son instrument mais il utilisera plutôt le piano.

- l'élève s'installe près d'un métallogone et opère un va-et-vient permanent entre l'instrument et sa partition.

Nous avons pu constater que ce n'étaient pas forcément les élèves ayant le niveau instrumental le plus élevé qui utilisaient leur instrument, ceux-là se dirigeaient plutôt vers les métallogones ou vers le piano. Par contre, les élèves les moins avancés instrumentalement sortaient plus volontiers leur instrument.

Après ce travail d'écriture individuel, toutes les variations de chaque groupe ont été recopiées sur une seule partition.

Tous les élèves avaient donc l'ensemble des variations écrites par chacun des membres de leur groupe.

L'étape suivante du travail a été de jouer toutes ces variations, le principe étant que celui qui a écrit ne joue pas et vérifie que ce qu'il entend corresponde à ce que il a, au préalable, imaginé et joué.

Ceci a permis de mettre en évidence la nécessité d'écrire lisiblement, mais surtout de se rendre compte que la précision de l'écriture est nécessaire pour que l'interprétation corresponde à ce que veut celui qui a écrit:

- écrire en clé de fa si on veut une tessiture grave
- indiquer les nuances, les phrasés
- ne pas écrire "croche deux doubles" si on veut une "syncope",...

Les corrections de chaque variation ont été apportées par l'ensemble des élèves de chacun des groupes, à partir de la

partition et de ce que jouait et expliquait celui qui avait écrit.

La dernière phase de ce travail a été de comparer chaque variation avec le thème, puis de déterminer dans chacune d'elle quel était l'élément conservé et quels étaient les éléments variants.

Une mise en commun du travail des deux groupes a enfin permis de compléter ces listes et de redéfinir la notion de variation comme étant un procédé d'écriture qui permet de développer un thème en le transformant, mais en conservant certains éléments permettant de l'identifier.

La réalisation de cette tâche a nécessité un aller-retour constant entre ce qui était écrit et ce qui était joué, obligeant à la prise en compte des notions de rythme, de hauteurs de sons, d'intervalles, de tessiture, de phrases, de nuances, d'articulation,...

Elle installait en même temps l'idée de l'importance de la précision et de l'exactitude dans l'utilisation des codes musicaux.

Mais surtout, l'activité d'écrire a permis la modification de la représentation initiale des élèves sur la notion de variation.

Cette notion, au départ très vague, a alors pris un nouveau sens.

Pour les élèves, la variation a été le moyen de se dégager, au moins pour un temps, de la question "comment continuer?" Réinventée par les élèves, la variation a été utilisée et identifiée comme un procédé de développement d'un thème, et c'est comme tel qu'elle est maintenant connue et a une signification.

C'est l'activité d'écriture qui, en obligeant chacun à réinventer l'idée de variation, a permis la construction et donc la compréhension du concept de variation à partir d'un thème.

Même s'il parait, à priori, plus long, ce travail nous semble être plus "pratique" pour la compréhension de cette notion que l'écoute et l'analyse d'une dizaine d'œuvres musicales utilisant la variation comme procédé de développement.

Bien entendu, le travail à partir des œuvres n'est pas exclu, il est même indispensable. Mais peut-être aura-t-il plus de sens pour les élèves s'ils ont déjà un peu construit, compris, les concepts en jeu.

- CONCLUSION GÉNÉRALE -

Le solfège est grand consommateur de réformes et d'intentions généreuses. Les méthodes actives, les activités d'éveil, la formation musicale, le travail à partir des œuvres, l'utilisation des instruments sont autant de courants qui se succèdent, se mélangent, s'opposent à son sujet.

Entre l'enthousiasme pour les idées séduisantes, mais peu sécurisantes, des réformateurs et la fidélité à un modèle peut-être démodé, mais dont on connaît les résultats et surtout les méthodes, les enseignants hésitent et sont souvent désarmés. Et, nous l'avons vu, les recommandations relative à ce vers quoi il faudrait tendre ne manquent pas.

Les réformes accusent toutes le solfège, qui se serait peu à peu vidé de toute substance musicale, d'être à l'origine de tous les maux dont souffrirait l'enseignement de la musique. La tâche essentielle des enseignants serait alors de supprimer les barrières installées par le solfège entre La Musique et les sujets en faisant plus de musique dans leurs cours.

Plutôt que de considérer le solfège comme un obstacle à "La" Musique et d'essayer de lui en réinjecter de force, n'est-il pas possible de le concevoir non plus comme un *but*, préliminaire à la pratique musicale, mais comme un *outil* pour installer de la musique chez celui qui apprend?

"Comprendre, c'est reconstruire par réinvention " J.PIAGET

"L'apprentissage n'est possible que parce qu'il implique l'activité du sujet" O.REBOUL

Repenser les problèmes de l'enseignement de la musique au départ de ceux de l'apprentissage nous paraît être l'une des solutions pour renouveler le débat.

Il nous semble aujourd'hui imaginable, et réalisable, d'envisager le solfège et la manipulation des codes musicaux, notamment par des activités d'écriture, comme des moyens de l'apprentissage de la musique, de les penser comme des outils pour faire construire aux élèves des représentations de plus en plus "opératoires" pour aborder le langage musical.

Ce travail ne prétend pas apporter *La* solution à propos de la formation musicale. Nous espérons seulement, par ces quelques éléments, pouvoir contribuer au débroussaillage de quelques pistes peut-être un peu abandonnées aujourd'hui. Il aura en tout cas fortement contribué à modifier nos représentations initiales de ce qui oppose aujourd'hui solfège et formation musicale...

Lyon, Juin 1995

BIBLIOGRAPHIE

- CHEVALLARD Y.: "La transposition didactique; du savoir savant au savoir enseigné."
(La pensée sauvage Paris, 1991)
- DANHAUSER A.: "Théorie de la musique"
(Lemoine Paris, 1872))
- DEVELAY M.: "Peut-on former les enseignants?"
(ESF éditeur Paris, 1994)
- DEVELAY M.: "De l'apprentissage à l'enseignement"
(ESF éditeur Paris, 1992)
- DEVELAY M.: "La didactique des sciences"
ASTOLFI J.P (P.U.F. collection *Que sais-je?* N°2448
Paris, 1989)
- FALQUES E.: "Vous avez dit pédagogie de groupe? D'une recette méthodologique à une réforme en profondeur des buts et des moyens de l'enseignement musical"
(CEFEDM de Lyon, Juin 1994)
- FULMINET J.C.: "La formation musicale dans les conservatoires
SPROGIS E. et les écoles de musique"
(IPMC Paris, 1987)
- GOODY J.: "La raison graphique"
(Ed. de Minuit, Paris 1979)
- GRAMMATICO Ph.: "Méthodes de piano, de la construction d'une représentation de la musique aux conceptions comportementalistes et cognitivistes de l'apprentissage"
(CEFEDM de Lyon, Juin 1994)
- HALTÉ J.F.: "La didactique du français"
(P.U.F. collection *Que sais-je?* N°2656
Paris, 1993)
- HARNONCOURT N.: "Le discours musical"
(Gallimard Paris, 1982)
- HENNION A.: "Comment la musique vient aux enfants; une anthropologie de l'enseignement musical"
(Anthropos Paris, 1988)
- HENNION A.: "La passion musicale"
(Métaillié Paris, 1993)

- IPMC: "Marsyas" N° 27, septembre 1993
- LARTIGOT J.C.: "Les écoles de musique: un changement bien
SPROGIS E. tempéré."
(Actes Sud Arles, 1991)
- LAVIGNAC A.: "Encyclopédie de la musique"
LAURENCIE L. Paris édition de 1931
- MEIRIEU Ph.: "Apprendre... oui, mais comment?"
(ESF éditeur Paris, 1987)
- Ministère de la culture: "Etudes de formation musicale" 1977
- PIAGET J.: "Où va l'éducation"
(Denoel Paris, 1948)
- PIAGET J.: "Mes idées"
(Denoel Paris, 1973)
- REBOUL O.: "Qu'est-ce qu'apprendre"
(P.U.F. Paris, 1980)