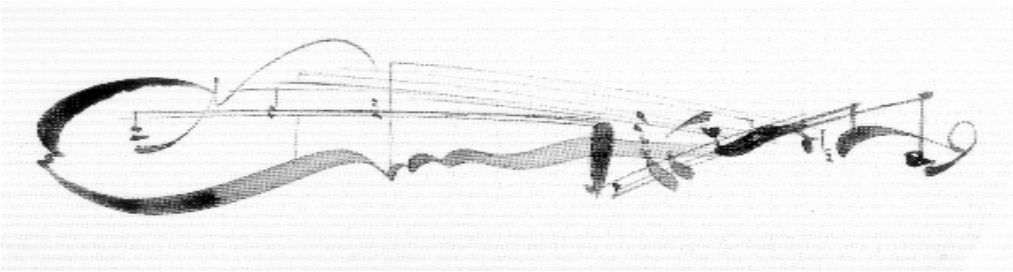
Sylvie PASCALIS MEMOIRE

Le Son & « Leçon » d'alto

Comment repenser l'apprentissage des cordes frottées ?



Diplôme d'Etat
CEFEDEM Rhône-Alpes

Promotion 2006/2009
Drôme Ardèche Vaucluse

SOMMAIRE

INTRODUCTION p. 3

1ère PARTIE : L'alto : une identité, une discipline p. 5

I. La recherche d'une identité p. 5

1. L'époque baroque : une époque charnière p. 5
2. La mise en discipline p. 7
3. Le positionnement actuel de l'alto p. 8

II. La transmission de la discipline p. 8

1. Les méthodes d'alto p. 9
2. La tenue de l'instrument p. 13
3. La lutherie dans l'apprentissage p. 14

III. Ses rôles musicaux p. 15

1. Instrument d'orchestre p. 15
2. Instrument de musique de chambre p. 16
3. Instrument soliste p. 16

2ème PARTIE : La pluridisciplinarité dans l'enseignement de la musique p. 18

I. Vers une complémentarité alto/ violon p. 18

1. Adaptation de l'école de musique p. 18
2. Exemples dans d'autres disciplines p. 26
3. Pour une meilleure qualité d'écoute p. 27

II. Aider l'élève à se construire p. 29

1. Eveiller sa curiosité p. 30
2. Former des musiciens généralistes p. 32
3. Proposer une ouverture sur d'autres esthétiques p. 33

III. Organisation d'un cursus « idéal » dans la famille des cordes frottées p. 35

1. Premier cycle : interdisciplinarité p. 35
2. Deuxième cycle : transdisciplinarité p. 36

CONCLUSION p. 38

BIBLIOGRAPHIE p. 39

ANNEXES p. 40

1. Questionnaire p. 41
2. Extraits de la méthode de violon volume 1 de C.-H. JOUBERT p. 43
3. Extraits de la méthode d'alto volume 1 de C.-H. JOUBERT p. 46
4. Extrait de partition de musique traditionnelle chinoise p. 49
5. Document officiel du CEFEDEM Rhône-Alpes concernant le « projet de réalisation musicale ABC » p.50

INTRODUCTION

Si j'ai choisi pour thème de mon mémoire l'alto, c'est que je pouvais faire part de ma propre expérience et qu'en tant que violoniste et altiste, je voulais souligner tout l'intérêt pédagogique de cet instrument.

Quand on demande à un jeune élève pourquoi il a choisi l'alto, c'est la plupart du temps par défaut « il n'y avait plus de place dans la classe de violon » ou « le violoncelle est trop encombrant ». Rarement, il répondra « parce que j'aime cet instrument que j'ai découvert dans *les sonates pour alto et piano de Hindemith. »*

Si on interroge un altiste professionnel, que répond-il généralement ? « Je voulais jouer dans un orchestre, les places aux concours sont plus nombreuses. »

Les musiciens amateurs, dans le souci de vouloir bien faire, sont toujours à la recherche de l'altiste qui leur manque pour compléter leur quatuor ou leur ensemble ou orchestre.

Pour ma part, après plusieurs années d'apprentissage du violon, j'ai choisi de me former à l'alto pour toutes ces raisons, puis de l'enseigner. Cette expérience m'a conduite à pressentir que la proximité de ces deux instruments les rendait complémentaires et que leur apprentissage simultané ne pouvait qu'être utile à l'élève lors de sa formation musicale et bénéfique dans sa compréhension de la Musique, envisagée dans sa globalité.

Je suis entrée au CEFEDEM Rhône-Alpes (centre de formation des enseignants de la musique) en formation professionnelle sur 3 ans pour obtenir le Diplôme d'Etat (D.E.) de professeur de musique, discipline : alto.

J'enseignais depuis plusieurs années le violon et l'alto. J'utilisais indifféremment mon violon et mon alto dans mes classes sans me préoccuper de l'impact musical que pouvait avoir cette attitude auprès de mes élèves, d'où ce premier étonnement *« il sonne plus grave ton violon ! ».*

Mon cursus au sein de cette formation m'a amenée à m'interroger plus longuement sur cet aspect de mon enseignement vis-à-vis de mes élèves.

J'ai alors pris conscience de l'intérêt du décloisonnement des disciplines au profit d'un enseignement plus généraliste de la musique prenant en compte ses aspects dans leur globalité.

L'alto est depuis toujours un instrument énigmatique de par sa parenté physique et technique avec le violon ainsi que par sa position médiane au sein de la famille des cordes. Il est défini comme une sorte de *« grand violon ».*

Son appellation exacte est *« violon alto ».* En effet, le terme Alto ne désigne que la tessiture de l'instrument en corrélation avec les registres de voix.

L'alto s'appuie sur la facture du violon mais sa taille reste à ce jour indéterminée alors que celles du violon et du violoncelle sont fixes.

De même qu'il y a des violonistes, des violoncellistes, il y a aussi des altistes. Le musicien qui joue de l'alto a donc une identité propre à son instrument.

L'objet de ce mémoire n'est pas de faire de manière approfondie l'historique de l'alto. Aussi, je ne rappellerai que les étapes importantes de sa mise en discipline.

Si la littérature accorde une place importante au violon, en revanche, rares sont les écrits concernant l'alto. Parfois un chapitre lui est consacré dans un ouvrage dédié au violon mais rien de plus !

Bien que le violon et l'alto soient deux instruments très proches, en revanche au regard de l'enseignement spécialisé de la musique et des pratiques professionnelles de ces 200 dernières années, leur apprentissage est dissocié.

Si l'on considère les évolutions de l'enseignement de la musique aujourd'hui et les diverses pratiques musicales, notamment les pratiques en amateurs, qu'en est-il et que devrait-il en être ?

Proposer des éléments de réponses revient à remettre en question les fondamentaux de l'institution de l'enseignement de la musique.

-Comment considérer l'alto ?

-Doit-il bénéficier d'un enseignement distinct de celui du violon alors que ces deux instruments ont l'air si proches ?

-Peut-on penser l'enseignement dans une globalité et non par discipline ?

Première partie

L'alto : une identité, une discipline

I. La recherche d'une identité

Dans le milieu musical, l'alto est maintenant bien connu et accepté, même si de nombreuses plaisanteries circulent toujours entre les sections et pupitres d'un orchestre à son sujet.
Si toutes ces boutades sur les altistes perdurent c'est que l'histoire de cet instrument y est pour quelque chose.

I. 1. L'époque baroque : une époque charnière

Vers la forme définitive de l'alto :

Apparu au 16ème siècle, l'alto a partagé ses premiers siècles d'existence avec le ténor, instrument à cordes médium un peu plus grand et grave que lui.

Dans son ouvrage intitulé *L'alto depuis son origine*, Corinne Alvergnat écrit

> *« Nous avons déjà, ici, plus de neuf termes qui s'appliquent soit à l'alto, soit au ténor. Ceux désignant l'alto sont : Altus, Contraténor, Contra, Haute-contre, Viola-prima ou Alto-violino ; et ceux désignant le ténor : Viola-seconda, Taille et Ténor-violino. »*[1]

Une ambiguïté existe à l'époque baroque sur l'origine des instruments à cordes. En effet, on les classe dans deux grandes familles « la viola da brazzo » ou « la viola da gamba », suivant leurs accords en quarte ou en quinte, leurs lutheries, l'utilisation ou non de frettes (élément composant le manche de certains instruments tels que la viole de gambe ou la guitare. Si la plupart des frettes actuelles se présentent sous la forme de petites barrettes métalliques placées en travers du manche, sur les instruments anciens, on utilisait des cordes en boyau nouées autour du manche).

L'alto trouve très vite sa forme définitive même si ses dimensions sont en principe trop réduites pour descendre jusqu'au do : d'où les nombreuses tentatives au 19ème siècle pour transformer l'alto. Dans un premier temps on distingue tout de même deux instruments : le ténor d'alto (tenore viola) et l'alto proprement dit (alto viola). Le premier disparaîtra au 17ème siècle sans doute en raison de

[1] Corinne ALVERGNAT, *L'alto depuis son origine,* Editions Bellier, 1999, p.15

son poids et son volume. Ceux-ci sont tels que le ténor d'alto ne peut être joué d'une façon aussi virtuose que le violon ou le violoncelle. De plus, ces caractéristiques créent des contraintes d'écriture difficiles à respecter notamment à un moment de changement dans l'histoire de la musique.

Période décisive dans l'histoire de la musique :

C'est au 17ème siècle qu'une nouvelle conception de la musique fait son apparition : l'harmonie. Jusqu'à cette période, le contrepoint domine la musique occidentale. Il est le fondement de la polyphonie qui a eu cours jusqu'au début de la période baroque. C'est durant cette dernière que l'harmonie acquiert une importance grandissante avec le développement de la tonalité. L'écriture des parties pour cordes se voit réduites à 4, amenant les compositeurs à faire des choix d'instruments et entraînant la disparition de certains d'entre eux comme le ténor d'alto. C'est grâce à cette nouvelle approche musicale que le quatuor à cordes connaîtra un essor important. Le succès de ce dernier repose sur des aspects à la fois sonores, par l'équilibre des timbres qu'il développe, mais aussi sur le fait qu'il équivaut aux voix dans le contrepoint en vigueur jusqu'à maintenant. Il se compose alors de 2 violons, 1 alto et 1 violoncelle.

L'alto commence à trouver sa place ou du moins une place…

L'alto a longtemps occupé une simple place intermédiaire entre le violon et le violoncelle dans l'orchestre. Dans un premier temps, cet instrument peu connu ne nécessitait pas d'apprentissage spécifique. Les altistes étaient alors des violonistes qui avaient reçu assez de bases techniques, concernant la vélocité et la qualité sonore au violon, pour pouvoir tirer profit de l'alto.

Des musiciens pluri instrumentistes :

A cette époque, il était chose courante qu'un musicien appréhende différents instruments. Ainsi des musiciens comme Bach, jouaient du clavecin, du violon, de l'alto… et enseignaient plusieurs instruments sans distinction. On parlait de « maître de musique ».

Johann Joachim Quantz en est un exemple important de cette période. Il a appris à jouer du violon, du hautbois, des cordes graves et du clavecin. Il s'est ensuite spécialisé en flûte. Cela lui a permis de développer des qualités de compositeur et de pédagogue en plus de celles d'écrivain. Entre autres, il est l'auteur d'un ouvrage intitulé E*ssai d'une méthode pour jouer de la flûte traversière* qui est une référence dans la manière d'interpréter la musique baroque mais qui s'adresse aussi bien aux flûtistes qu'aux autres instrumentistes. Aussi, il donne des indications sur ce que devait être un bon maître de musique.

Dans son mémoire, Emmanuelle Cassard développe le cas du maître de musique au 16ème siècle en écrivant :

> *«Le maître ou Cantor avait un certain nombre d'obligations à propos de l'enseignement qu'il devait dispenser. ...Il devait :*

enseigner la musique (théorie et pratique), donner des leçons individuelles ou en groupe, organiser les répétitions de la maîtrise. Etre au service de l'Eglise, et occuper des fonctions extramusicales, telles qu'enseigner les mathématiques, la grammaire latine, le catéchisme, la dialectique, la rhétorique. Ainsi, les fonctions du Cantor étaient pensées dans un système pluridisciplinaire. Le fait qu'ils aient à enseigner toutes ces matières, amenait les professeurs à faire des liens entre elles »[2]

Cette notion s'est perdue avec la création des disciplines à l'intérieur des institutions au 18ème siècle et la domination de l'hyperspécialisation.

I. 2. La mise en discipline

L'organisation de l'enseignement musical en France est compartimentée en disciplines. Ce modèle d'enseignement date de 1795, date à laquelle le Conservatoire National Supérieur de Paris ouvrait ses portes. A ce moment, la France veut se doter d'une « élite » représentant au mieux l'activité musicale nationale, regroupant ainsi musiciens et chanteurs, spécialisés dans une discipline.

Eddy Schepens écrit :

« Le musicien du Conservatoire n'est plus tout à fait un musicien : il est clarinettiste, trompettiste, violoniste, pianiste. »[3]

Je ne m'attarderai pas sur la création de cette institution[4] mais ferai simplement remarquer qu'elle morcelle l'enseignement de la musique en disciplines bien distinctes. Actuellement, nous sommes toujours dans des entrées disciplinaires malgré la volonté de changement. Ce modèle est inscrit dans le fonds collectif.

C'est en 1895, soit un siècle après sa création, que le Conservatoire accueille une classe d'alto au sein de son institution, après de longs débats entre les « pro altistes », ayant eu une formation spécifique à cet instrument et les « pro mixtes », défendant la similitude des deux instruments.
Ainsi, la place de 1er professeur d'alto est donnée au violoniste Théophile Édouard Laforge. Il avait étudié le violon et avait obtenu un premier prix du Conservatoire de Paris en 1886. Dans cette

---

[2] Emmanuelle CASSARD, mémoire de CA, *Pourquoi étudier et enseigner la musique ancienne actuellement ? Un regard sur les pratiques historiques,* CNSM de Lyon promotion XIV, 2007-2009

[3] Eddy SCHEPENS, *L'école de musique reste à inventer,* Université Lumière Lyon II, 1997

[4] La création du Conservatoire National Supérieur fait l'objet d'un livre intitulé *Le conservatoire de Paris, Deux ans de pédagogie 1795-1995,* sous la dorection de Anne BONGRAIN et Alain POIRIER avec la collaboration de Marie-Hélène COUDROY-SAGHAÏ, éditions Pierre Zech, Paris 1999

même année, il est nommé violoniste à l'Opéra de Paris puis en 1887, altiste solo de l'Opéra ainsi que de la Société des Concerts du Conservatoire.

I. 3. Le positionnement actuel de l'alto

Dans un contexte de virtuosité, d'hyper spécialisation qui est la période romantique, apparaissent des défenseurs de l'alto. Dans leur lignée, des altistes comme Maurice Vieux, en France, et Lionel Tertis, en Angleterre, ont lutté pour faire reconnaître l'alto comme un instrument à part entière.

William Primrose écrit dans *Violon et alto* en parlant de Tertis *:*

> *« … il lutta, il livra un combat héroïque et finit par s'imposer. Pour ceux d'entre nous qui le suivirent, ce fut beaucoup plus simple et les lettres de noblesse furent vite reconnues. A ma connaissance, Tertis fut le premier à affirmer l'unicité et l'essence de l'alto, comme je l'ai déjà souligné. Il définit la personnalité propre de l'instrument ; et à l'idée qu'on pouvait jouer de l'alto comme du violon, mais une quinte plus bas, il entrait dans une colère fulgurante et terrible. »*[5]

La reconnaissance de l'alto en tant que « discipline » lui donne une légitimité vis-à-vis de ses pairs. Du fait de cette qualification, l'étude de cet instrument nécessite un apprentissage distinct et approprié aux besoins de celui-ci et lui donne une dimension plus importante aux yeux de tous.

II. La transmission de la discipline

A sa création, l'alto ne nécessite pas d'apprentissage spécifique pour deux raisons.

D'une part, les altistes étaient souvent des violonistes qui avaient reçu des bases techniques de violon suffisamment solides pour jouer de l'alto. Les parties d'alto avaient, à ce moment, un rôle de « remplissage » harmonique et le son des instruments n'était pas de bonne qualité. Les instrumentistes se contentaient de jouer des notes sans grand intérêt.

Corinne Alvergnat dans son ouvrage intitulé *l'alto depuis son origine* écrit *:*

> *« …tout d'abord cet instrument était peu connu et peu joué et, s'il l'était, c'était par des violonistes peu doués qui avaient*

[5] Yehudi MENUHIN et William PRIMROSE, *Violon et alto,* éditions Hatier, Paris, 1978, p.140

déjà reçu un enseignement suffisant pour le pratiquer et jouer les parties relativement simples qui lui étaient dévolues »[6]

D'autre part, l'alto n'étant pas pris en considération, dans un premier temps, ni par les compositeurs, ni par les musiciens, il n'avait pas de répertoire soliste qui nécessitait un apprentissage particulier -car c'est par le répertoire soliste qu'on identifie un instrument, mais aussi un musicien, à cette époque-.

Voici ce qu'écrit Harnoncourt dans *« le discours musical »* :

> *« L'époque baroque, qui a porté la production artistique soliste à des hauteurs qu'on n'avait jamais connues jusque-là, et au cours de laquelle devait naître le virtuose, puisqu'on ne voulait pas seulement admirer et célébrer cette œuvre d'art anonyme mais avant tout l'artiste en tant qu'il accomplissait des exploits tout simplement incroyables, l'époque baroque a également fait éclater, au profit du soliste les frontières fixées à chaque instrument par la nature. Le violon incarne comme aucun autre instrument l'esprit du baroque. »*[7]

A l'époque baroque, seul le violon a une légitimité aux yeux des compositeurs, des musiciens et du public. Il faudra attendre le 19ème siècle pour que l'alto, à son tour, acquière cette légitimité.

II. 1. Les méthodes d'alto

Les méthodes sont des éléments caractéristiques de l'apprentissage d'une discipline. Elles sont apparues en même temps que la création du Conservatoire National Supérieur de Paris[8]. Chaque professeur devait élaborer une méthode d'apprentissage concernant sa discipline pour qu'elle puisse être utilisée dans toutes la France. Cela garantissait une qualité d'enseignement de l'instrument auquel elle s'adressait. L'utilisation des méthodes est toujours d'actualité et nombreux sont ceux qui pensent encore que sans celle-ci, il n'y a pas d'apprentissage de qualité.

C'est ainsi que j'ai été amenée à me justifier auprès d'un parent d'élève qui ne comprenait pas pourquoi je ne faisais pas acheter de méthodes à son enfant dès le début de son apprentissage. Ceci est la preuve que la méthode, en tant qu'objet, est très importante aux yeux des utilisateurs et

---

[6] Corinne ALVERGNAT, op. cité, p.69

[7] Nikolaus HARNONCOURT, *Le discours musical,* éditions Gallimard, Paris, 1984, p.146

[8]

qu'elle est censée garantir l'acquisition de savoirs faire, de techniques, spécifiques à l'instrument abordé.

Les premières méthodes d'alto apparaissent à la fin du 18ème siècle, au même moment que la création du Conservatoire, alors qu'on cherche à créer une « élite »

La méthode d'alto écrite par Michel Corrette en 1782 semble être la première à destination des altistes. Elle fait partie de son livre intitulé *Méthode pour apprendre de la contrebasse à 3, 4 et à 5 cordes, de la quinte ou alto et de la viole d'Orphée.*

Dans son introduction, Corrette se justifie en écrivant :

> *« Cette partie du milieu est toujours notée sur la clé d'ut sur la 3° ligne dans les concertos et dans les symphonies, elle fait un très bon effet ; aussi tous les Italiens ne composent guère de musique sans y employer l'Alto. Voyès les concertos de Corelli, Vivaldi, Giminiani, le Stabat de Pergolese, dans l'Estromonico de Vivaldi, il y en a deux et dans le concerto de Loccatelli Opera I, on en trouvera 4 dont deux de concertino. »* [9]

Un nouveau style de musique était né en Italie. Auparavant, la musique était avant tout un moyen d'exprimer instrumentalement et/ou vocalement des poèmes, psaumes et autres textes mais à partir de cette époque, les sentiments, les conversations sont également mis en musique …et elle se suffit à elle-même. C'est principalement Monteverdi qui a été à l'origine de ce changement et, la musique baroque s'en est saisie. Selon les propos de l'époque, les Italiens étant reconnus pour leur expression débordante tant dans les rires que dans les pleurs, ont développé la musique comme jamais cela n'avait encore été fait. Les Français faisaient preuve de plus de retenue, ce qui se percevait aussi dans la musique. Voici ce qu'écrit Harnoncourt :

> « *Les Italiens furent pratiquement les créateurs du style baroque, dont la théâtralité, la richesse formelle illimitée, le fantastique et le bizarre leur correspondaient parfaitement. Les racines de la musique baroque se trouvent donc naturellement en Italie. On perçoit la musique française de cette époque presque comme une réaction à cette éruption musicale. »*[10]

---

[9] Michel CORRETTE, extrait de sa méthode dans: Philippe Lescat et Jean Saint-Arroman, Fac-similé *Méthodes & traité 5, Série 1, France 1600-1800,* éditions Fuzeau, 2000, p.14

[10] Nikolaus HARNONCOURT, op. cité, p.199

Si la méthode de Corrette est encore utilisée de nos jours, elle ne convient pas aux débutants car elle nécessite déjà un acquis des bases. A l'époque, elle devait certainement s'adresser à des violonistes désireux de jouer la partie d'alto.

Il présente aussi les avantages qu'il y a à interpréter les parties d'alto sur l'alto plutôt que sur le violon en écrivant :

> *« On joue quelque fois l'Alto sur le violon, mais cette partie fait beaucoup mieux sur la Quinte qui est un instrument dont la grosseur est proportionnée entre le violoncelle et le Violon, par conséquent les Basses plus fortes que celles du Violon. »* [11]

Suivra, en 1800, la méthode de François Cupis le jeune, dans laquelle il développe 2 articles : « de la manière de tenir l'alto » et « de la manière de tenir l'archet ». Il n'en reste pas moins qu'il s'adresse toujours à des musiciens expérimentés.

La première méthode qui s'adresse à des altistes sans qu'ils soient violonistes au préalable semble être celle de Michel Joseph Gebauer écrite en 1820.

Depuis, un grand nombre de méthodes pour altistes débutants a vu le jour. Il n'en reste pas moins que ceux sont avant tout les méthodes de techniques violonistiques qui ont été reprises pour l'alto comme par exemple : les études de Kreutzer, Wohlfahrt, Schradieck, et sont encore très répandues de nos jours. L'unique différence que nous pouvons repérer entre ces méthodes est la transposition à la quinte, le répertoire restant identique.

La méthode d'alto la plus utilisée actuellement est certainement la méthode de Bertha Volmer, déclinée en 2 volumes et un livre d'études.
En avant-propos dans le 2ème volume, l'auteur commence ainsi :

[11] Michel CORETTE, op. cité, p.15

> « *La deuxième partie de la Méthode d'Alto, comme la précédente, est écrite principalement pour ceux qui veulent apprendre l'alto sans passer par le violon. Mais elle offre aussi simultanément aux violonistes, des exercices qui leur permettent de se former eux-mêmes à l'alto.* » [12]

Autour des années 2000, dans un contexte d'écoles de musique florissantes, une recrudescence de méthodes de violon et d'alto voient le jour et ne se distinguent que par leur appellation ; leur contenu est le même mais écrit soit en clé de sol, soit en clé d'ut suivant qu'il s'adresse aux violonistes ou aux altistes.

Ainsi, Bruno Garlej et Jean-françois Gonzales mettent au point une méthode de violon (Cf. annexe 2) et une méthode d'alto (Cf. annexe 3) en 2 volumes chacune qui se distinguent l'une de l'autre uniquement par la tonalité : cela en est assez comique ! En effet, si l'on compare ces deux méthodes, on s'aperçoit que les auteurs ont fait le choix de nommer différemment les morceaux qui ont pourtant seulement un changement de tonalité. Les dessins sont différents, les paroles des chansons sont différentes…Comment un altiste et un violoniste qui échangent des propos sur le répertoire qu'ils abordent, peuvent se rendre compte qu'en fait ils jouent la même chose ?

De ce fait, la clé de sol est employée dans le recueil destiné aux violonistes et la clé d'ut est de rigueur dans celle proposée aux altistes.

Je ferai remarquer

Nous pourrions certainement envisager un livre qui regrouperait les morceaux avec deux façons de lire la musique (clé de sol, clé d'ut) et qui inciterait les élèves à s'intéresser à l'autre instrument et à ses façons de procéder.

[12] Berha VOLMER, *Méthode d'alto volume 2,* éditions Schott

II. 2. La tenue de l'instrument

Dans le contexte de musique classique occidentale qui est l'exemple dans nos écoles de musique, on accorde beaucoup d'importance à la façon de tenir l'instrument. En effet, cette tenue doit être parfaite, unique et universelle pour que l'instrumentiste puisse prétendre à l'interprétation des plus grandes œuvres composées pour son instrument.

A sa création, l'alto se tenait contre la poitrine ou contre l'épaule, comme le violon. Cette tenue empêchait des déplacements de la main gauche sur le manche car l'alto était maintenu par le pouce et l'index. Elle était vouée à des musiques « simples » ne nécessitant pas de changements de position. Cette tenue est toujours appréciée des « violoneux » en musique traditionnelle qui ont su l'adapter à leur répertoire.

Mais la tenue qui va devenir la plus répandue en musique dite « classique » est celle où l'alto, comme celle du violon, est

> *« … soutenu contre le cou, bloqué parfois sous le menton ou le maxillaire. Il était tenu par la main gauche entre le pouce et l'index sans que le manche ne tombe dans le creux formé par les deux doigts. »* [13]

Cette tenue de l'instrument permet alors à la main gauche de pouvoir se déplacer facilement sur le manche de l'instrument et faire ainsi progresser la technique de cette main.

Dans un premier temps, l'alto se tiendra plus à droite que le violon pour faciliter l'accès à la corde de Do, la plus grave, la plus à gauche.

Certains accessoires sont rapidement apparus :

-la mentonnière semble apparaître en 1819 avec Louis Spohr, violoniste et compositeur allemand. Il est alors très critiqué. L'usage de cet accessoire deviendra courant dans les années 1900.

-le coussin peut également s'adapter à l'instrument. Il permet de rehausser celui-ci afin d'éviter de forcer avec la clavicule et ainsi de mieux libérer la main gauche.

Si nous nous référons aux ouvrages de kinésithérapeutes spécialisés dans la posture des instrumentistes, nous constatons que la tenue de l'alto ne diffère en rien de celle du violon. Ainsi, dans son ouvrage intitulé *Gestes et postures du musicien*, Marie-Christine Mathieu, personne renommée dans cette activité, écrit en préface du chapitre destiné aux violonistes et altistes :

> *« Les conseils donnés dans ce chapitre valent également pour l'alto, très proche du violon sur le strict plan corporel.*

[13] Corinne ALVERGNAT, op. cité, p.71

L'alto est toutefois plus lourd et plus grand, ce qui augmente le bras de levier entre les mains et le buste ; par rapport au violon, les contraintes sont accentuées. » [14]

II. 3. La lutherie dans l'apprentissage

L'une des particularités des instruments à cordes frottées est que la taille de l'instrument s'adapte à la taille de l'instrumentiste. C'est pourquoi, il existe des instruments allant du 32ème à l'entier, de façon à ce que l'archet et l'alto soient en accord avec l'instrumentiste qui sera plus à l'aise avec son instrument.

Il est très rare de trouver des altos de petite taille. C'est pourquoi, bon nombre de luthiers proposent des violons « montés » en alto. Le son est juste, l'intention louable, le résultat limité : la caisse de résonance d'un violon, même lorsque ce dernier est monté en alto, ne saurait restituer l'envergure acoustique, notamment dans les graves, d'un authentique alto.

Mais si nous prenons l'exemple des petits violons, c'est devenu chose courante que d'utiliser ceux-ci pour les enfants afin de leur permettre de jouer de façon aisée dès leur plus jeune âge. On ne penserait pas devoir attendre la taille adulte pour donner la possibilité à quelqu'un de jouer du violon. Pourquoi n'en serait-il pas de même pour l'alto ?

Pour permettre à mes élèves de jouer dès leur plus jeune âge de l'alto et devant la pénurie d'altos de petite taille, il m'arrive régulièrement de faire monter des violons en alto mais en prenant soin de prendre une taille un peu supérieure à celle d'un violon. L'apprentissage se fait normalement, sans penser que c'est un « grand » violon mais bien un alto. Une fois qu'ils ont la possibilité d'avoir un alto, ils se réadaptent rapidement, au même titre qu'un violoniste quand il change de taille de violon.

[14] Marie-Christine MATHIEU, *Gestes et postures du musicien,* éditions Format, 2004

III. Ses rôles musicaux

Les rôles de l'alto sont divers : il peut chanter des mélodies étincelantes et vibrantes à l'aigu ou à l'extrême aigu, s'unir aux bois ou aux cors pour compléter l'harmonie ou réaliser des accompagnements en tous genres (c'est là son emploi le plus fréquent), faire ce que l'on appelle des mouvements intérieurs pour donner de la vie à l'orchestration, jouer les basses...

III. 1. Instrument d'orchestre

L'orchestre ne se développe qu'aux premières heures de la musique baroque, alors que certains musiciens commencent à imaginer des alliages sonores à la fois fixes et homogènes. Cette utilisation volontaire de timbres instrumentaux diversifiés devait s'affermir avec l'émergence de l'opéra, genre auquel l'essor de l'orchestre est étroitement lié.

En effet, l'opéra exige que les voix soient accompagnées d'un soutien instrumental capable de traduire l'état d'esprit de chaque scène. Cette nécessité, qui suppose de recourir à des sonorités diversifiées, a obligé les compositeurs à penser l'assemblage des instruments non un à un, mais en les regroupant par familles de sonorités (cordes frottées, cordes pincées, bois, cuivres), favorisant ainsi la division de l'orchestre en groupes instrumentaux homogènes, premier pas vers une conception typiquement orchestrale.

Dès *Orfeo* (1607), considéré comme le véritable premier opéra, Claudio Monteverdi imagine ainsi un ensemble d'une quarantaine de musiciens, divisés en quatre groupes instrumentaux : cordes frottées (violes, violons), cordes pincées (harpe, chitarrones), instruments à clavier (clavecins, orgues), vents (flûte, cornets à bouquin, trompettes, trombones). Cet « embryon » d'orchestre symphonique, est centré autour de la famille des instruments à cordes frottées, de loin la plus complète (dix violons de bras, deux petits violons à la française, deux basses de gambe et deux contrebasses de viole). Confirmée par les œuvres ultérieures, cette hégémonie des cordes fournit le noyau fondamental de l'orchestre classique.

Du point de vue esthétique, la musique baroque a été dominée par la sonate en trio, composée de deux instruments aigus et d'un continuo grave. L'alto, inexploité dans ce genre de musique, n'avait sa place principalement que dans les pièces orchestrales. Son statut de remplissage harmonique le reléguait au rang de rebut des violons, et sa voix était généralement confiée à de mauvais violonistes, comme déjà soulevé dans les précédents paragraphes.

Si dans certaines fugues ou contrepoint, l'alto avait quelques parties intéressantes et mélodiques, comme chez Corelli, Vivaldi ou Bach, ce n'est qu'exceptionnellement qu'il occupait une place soliste. Cette place, Telemann la lui donne dans son *Concerto pour alto et orchestre à cordes en Sol Majeur*.

III. 2. Instrument de musique de chambre

Le véritable élément déclencheur est certainement l'avènement du quatuor à cordes au 18ème siècle, dont Haydn est un des pères fondateurs.
La sonate en trio était démodée et la nouvelle tendance était à l'équilibre des tessitures, que l'alto a permis de compléter: nous avons désormais 2 violons, 1 alto et 1 violoncelle. Cet événement a révolutionné la place de l'altiste, par plusieurs facteurs.

D'abord, les altistes se voyaient tenir une place de voix « solo », alors qu'en orchestre ils cherchaient à s'harmoniser avec le son de leur section. De plus, les compositeurs de quatuors ne se permettaient plus de laisser une voix intermédiaire de remplissage harmonique simple, au risque d'ennuyer l'altiste. Estimaient-ils que les altistes devenaient meilleurs ? Ou bien est-ce que la musique évoluait ?

Ainsi, les voix du quatuor devinrent plus équilibrées, et la technique de l'alto commençait sérieusement à se développer.

III. 3. Instrument soliste

Georg Friedrich Haendel, Carl Philipp Stamitz, Georg Philipp Telemann et Johann Sébastian Bach ont été parmi les premiers compositeurs à confier un rôle soliste à l'alto. *Le sixième concerto brandebourgeois* de J.S. Bach en est un exemple.

Joseph Haydn, Wolfgang Amadeus Mozart, Ludwig van Beethoven développeront cet aspect musical de l'alto, incitant les futurs compositeurs à s'y intéresser.
En France, le 19ème siècle offre une explosion de compliments sur l'alto: Berlioz vante les mérites de l'instrument dans son traité d'orchestration et lui confie un solo dans *Harold en Italie* (1834), dédié à Paganini, qui aurait refusé de le jouer car l'œuvre n'était pas assez intéressante à son goût.

Extrait des *mémoires*, chapitre 45, de Berlioz :

> « *J'essayai donc pour plaire à l'illustre virtuose d'écrire un solo d'alto, mais un solo combiné avec l'orchestre de manière à ne rien enlever de son action à la masse instrumentale, bien certain que Paganini, par son incomparable puissance d'exécution, saurait toujours conserver à l'alto le rôle principal. La proposition me paraissait neuve, et bientôt un plan assez heureux se développa dans ma tête et je me passionnai pour sa réalisation. Le premier morceau était à peine écrit que Paganini voulut le voir. À l'aspect des pauses que compte l'alto dans l'allegro : « Ce n'est pas cela! s'écria-t-il, je me tais trop longtemps là-dedans; il faut que je joue toujours. — Je l'avais bien dit, répondis-je. C'est un concerto d'alto que vous voulez, et vous seul, en ce cas, pouvez bien écrire pour vous. » Paganini ne répliqua point, il parut désappointé et me quitta sans parler davantage de mon esquisse symphonique. Quelques jours après, déjà souffrant de l'affection du larynx dont il devait mourir, il partit pour Nice, d'où il revint seulement trois ans après »* [15]

La réflexion de Paganini montre que la notoriété du musicien s'acquière par sa vélocité instrumentale et c'est le caractère peu démonstratif de techniques de cette oeuvre qui dérange Paganini.

Mais pour le compositeur, la vélocité n'est plus le critère premier de l'identité d'un instrument. Dans ce cas, Berlioz prend en compte la sonorité de l'alto qu'il évoque dans son traité :

> *« ...le son de ses cordes graves a un mordant particulier, ses notes aigues brillent par leur accent tristement passionné, et son timbre en général, d'une mélancolie profonde, diffère de celui des autres instruments à archet. »* [16]

C'est au 20ème siècle que son répertoire de soliste s'enrichit réellement, notamment grâce à Bartók, Hindemith, Honegger, Britten.

---

[15] Hector BERLIOZ, *Mémoires (Paris 1870),* éditions P. Citron; Paris 1969, 2ème édition en 1991
[16] Hector BERLIOZ, *Traité d'orchestration,* op. cité, p.34

Deuxième partie
La pluridisciplinarité dans l'enseignement de la musique

Dans la première partie de ce mémoire, j'ai montré que la relation entre l'alto et le violon était très ambiguë. Bien que cloisonné en une discipline distincte de celle du violon, l'alto a toujours été très proche de celui-ci. Il a été déconsidéré pendant longtemps mais les méthodes –techniques, livrets- de ces deux instruments restent les mêmes.

Maintenant que l'alto est connu et surtout reconnu comme une discipline à part entière, il faut pouvoir varier ses dispositifs d'apprentissage et l'utiliser comme un atout dans la compréhension de la musique. Le cloisonnement « disciplinaire » de l'organisation des écoles de musique en général, fait que les instrumentistes se spécialisent dans leur instrument et n'ont pas la possibilité d'appréhender la musique dans sa globalité.

En interrogeant la question spécifique de l'alto et du violon, quels seraient les avantages d'un apprentissage pluridisciplinaire ?

I. Vers une complémentarité alto/violon

Pour m'aider dans mes recherches, j'ai établi un questionnaire (Cf. annexe 1) s'adressant à différents violonistes, altistes ou les deux, enseignants et artistes. Il me paraissait intéressant de connaître l'avis de personnes travaillant tous les jours avec ces instruments et savoir quels liens ils établissaient, quelles utilisations ils en faisaient.

Pourrait-on utiliser les points communs de l'apprentissage de ces instruments pour mieux les renforcer et tenir compte des points distincts pour développer les techniques et connaissances musicales d'un élève?

I. 1. Adaptation de l'école de musique

Un tel projet n'est pas neutre. Il dépend de divers choix de valeurs, de pédagogies, de conception de la musique et aussi de choix financiers.

La classe de violon est souvent la première classe d'instrument à cordes à ouvrir dans un établissement. En effet, les écoles souhaitant répondre à un public qui aimerait jouer des « cordes frottées », le violon étant l'instrument le plus répandu, c'est par lui que tout commence.

Or la présence d'une classe de violon n'est pas la meilleure garantie de promotion des cordes

« médiums » et « graves ». En effet, on demande rarement à un professeur spécialiste d'une discipline de promouvoir les instruments appartenant à la même famille que son instrument. Pourtant les professeurs de cordes frottées sont capables de transmettre les techniques de base de tout autre instrument de cette famille. Mon but est d'aider les élèves à se construire, à éveiller leur curiosité, à faire des choix.

Une initiation aux instruments d'une même famille serait tout à fait envisageable par un seul et même professeur. Par la suite, si l'élève souhaite persévérer dans un instrument dont le professeur n'est pas spécialiste, c'est à ce dernier de pouvoir l'orienter convenablement.

Avant de mettre en place un tel projet, il faut prendre en compte plusieurs points de vue :

Le point de vue « matériel » :

Interrogé sur cette notion de complémentarité, un directeur de Conservatoire à Rayonnement Départemental (CRD) a d'abord abordé le point de vue du gestionnaire.

En admettant que ce soit l'école de musique qui prête les instruments aux élèves débutants, comme cela devrait être le cas dans les établissements publics, il faudrait que celle-ci soit équipée d'autant de violons que d'altos, ou du moins qu'elle détienne assez d'instruments pour arriver à faire un roulement et que chaque élève puisse avoir accès à un instrument. Or le violon et l'alto sont des instruments onéreux de par leur fabrication principalement artisanale. Leur faible encombrement ne nécessitant pas d'en avoir sur place, à disposition des élèves, les écoles de musique laissent le soin aux élèves de se procurer un instrument soit en le louant, soit en l'achetant.

A ce sujet, un professeur répond ainsi à mon questionnaire :

> *« Cela s'avère parfois un peu compliqué matériellement (je préfère que l'alto soit joué avec un archet d'alto, mais les ¾ des élèves louent leur instrument à l'association des parents d'élèves, et gérer les changements prend parfois du temps aux uns et aux autres). C'est donc souvent une question de motivation ! Toujours est-il qu'il est bien agréable de faire jouer ensemble altistes et violonistes au sein de la classe.»*

Nous laisserons de côté l'aspect de la lutherie que nous avons déjà évoquée dans la première partie de ce mémoire.

L'école de musique pourrait proposer, à moindre coût, quelques instruments complétant les instruments loués de façon individuelle. Il ne s'agirait pas que tous les élèves aient constamment deux instruments à leur disposition mais qu'ils puissent emprunter l'instrument de leur choix pour mener à bien un projet personnel.

Le point de vue « formation musicale » :

Les enseignants et artistes ayant répondu à mon questionnaire soulèvent, pour la plupart, un problème de lecture de notes, l'altiste lisant en clé d'ut et le violoniste en clé de sol.

Dans la musique classique occidentale, la plus développée dans nos écoles de musique, la clé a été inventée pour donner un repère de hauteur de son, elle donne aussi le nom des notes suivant la ligne où elles se situent par rapport à celle-ci. De nos jours, c'est la clé de sol qui sert de référence, vient ensuite la clé de fa puis la clé d'ut.

Voici le témoignage d'un professeur :

> *« L'enthousiasme de l'élève est moins flagrant quand il se rend compte qu'il va falloir lire dans une autre clé. »*

Beaucoup de réponses au questionnaire soulèvent le fait que si l'étude des deux instruments avait été proposée dès le début de l'apprentissage, la lecture des différentes clés aurait été facilitée et l'intérêt de les étudier en cours de formation musicale aurait été compris.

Je me suis renseignée sur les nouvelles techniques utilisées en formation musicale pour aborder la lecture de notes.

Il est vrai que la pratique du « solfège » comme je l'ai connue, et comme elle est encore enseignée dans quelques établissements, n'est pas en adéquation avec la volonté de changement de méthode d'apprentissage en cours de formation musicale.

Le choix pédagogique de la transmission de la théorie musicale dépend de la création du Conservatoire, à un moment où l'on souhaite « fabriquer » de bons lecteurs de la musique et des musiciens spécialistes pouvant rapidement lire et analyser la musique classique occidentale.

Depuis quelques années, apparaît une alternative au problème de lecture de clés : *la lecture relative*. Celle-ci part du principe qu'on occulte la clé qui est au début de la portée et on lit les notes par rapport aux intervalles entre elles. Cela facilite l'acquisition des notes dans n'importe quelle clé. Ainsi une fois la clé définit, l'enfant prend ses repères.

Cette méthode sous-entend que le musicien peut passer d'un instrument à un autre sans difficulté de lecture et qu'on attend de l'élève qu'il soit polyvalent.

Or, quand on regarde de plus près les méthodes (livres) les plus couramment utilisées en cours de formation musicale, malgré les jolis petits dessins en couleur qui ornementent les pages par des petits animaux ou autres personnages, l'entrée de la lecture de notes se fait principalement par la clé de sol, voire par la clé de fa en parallèle.

Dans certaines civilisations, on utilise d'autres moyens de lecture de la musique que notre système de portées avec des notes. Par exemple, en musique traditionnelle chinoise, ceux sont des chiffres qui sont écrits sur la partition (Cf. annexe 4). Ainsi, quelque soit son instrument, le musicien déchiffre la partition sans problème d'adaptation de lecture. Il suffit qu'il respecte la

tonalité employée. Mais ce système d'écriture est limité et c'est certainement pour cette raison qu'il ne s'est pas développé.

Le point de vue « professeur » :

Dans une petite école de musique, qu'elle soit publique ou privée (souvent associative), le professeur de violon se voit confier les violonistes et parfois complète son temps par des cours de formation musicale « afin de ne pas se déplacer pour rien ». C'est d'ailleurs ainsi que j'ai fait mes débuts dans la carrière.

Une école de musique associative, issue d'une harmonie, voyait les demandes d'un public en cordes frottées, accroître. L'école a donc fait appel à moi pour satisfaire cette demande. Mais le temps de route nécessaire au déplacement étant important par rapport au temps consacré à l'enseignement, le directeur de l'école m'a proposé de compléter mes heures par des cours de formation musicale. Mon niveau instrumental devait sous-entendre que j'avais un niveau suffisant en formation musicale pour transmettre cette discipline aux élèves.

J'avoue que cette proposition m'arrangeait et que je ne me suis pas interrogée sur mes compétences en cette matière.

Quand j'ai demandé s'il était possible de promouvoir la pratique de l'alto et le violoncelle pour le bien du travail en ensemble, il m'a été répondu qu'il n'y avait pas de professeur dans la région et « qu'en faire venir un coûterait trop cher à l'école. »

Mon cursus en alto n'étant pas achevé, je n'ai pas insisté sur le fait que je pouvais utiliser mes compétences pour promouvoir cet instrument. Mon éducation musicale étant basée sur la discipline et n'ayant pas encore de diplôme dans celle-ci, je ne pouvais légitimement assurer un tel enseignement.

Un professeur évoque dans une de ses réponses à mon questionnaire cet aspect d'ambivalence violon/alto au profit de ces structures:

> *« J'enseigne les deux. Pas à tout le monde, à certains élèves, pour ceux qui envisagent d'enseigner. Dans les petites structures il faut avoir les deux possibilités ».*

Le jour où j'ai eu mon DEM en alto, j'ai renouvelé ma proposition et là, le directeur, après quelques interrogations sur le plan matériel, a accepté que je fasse découvrir l'alto. Depuis ce jour, chaque élève qui franchit la porte de ma classe, découvre dans ses premiers cours l'alto et le violon.

Désormais, je suis suffisamment armée pour ne pas me limiter à la promotion de l'alto et me sens capable de dispenser des cours à des niveaux plus élevés…

Entre temps, j'avais arrêté de dispenser des cours de formation musicale où je me sentais compétente du moins dans les premières années car je savais que ce n'était pas ma spécialité et ce n'était pas, non plus, ce qui m'intéressait.

Avec le recul, je me demande pourquoi la formation musicale serait plus simple à enseigner que les autres instruments mais je suppose que ce débat pourrait faire l'objet d'un mémoire entier !

Les enseignants de musique classique ont reçu eux-mêmes un enseignement musical basé sur la discipline, violonistes et altistes appartenant à des classes séparées.

Si j'analyse les réponses au questionnaire, je constate qu'en général un professeur de violon n'est pas altiste. En revanche, l'inverse est beaucoup plus fréquent. Cela vient principalement du fait que dans les écoles de musique, la discipline de l'alto est rarement enseignée. Comme je l'ai dit précédemment, la classe de violon se développe en premier, vient ensuite celle de violoncelle et pour finir celle d'alto.

Les jeunes musiciens font facilement la différence entre le violoncelle et le violon par leur taille, leur sonorité, leur positionnement. Au moment de faire un choix d'instrument, si leur attrait est plutôt dirigé vers le violon -pour le peu qu'ils en connaissent- les élèves s'inscrivent dans cette discipline. C'est souvent plus tard, lorsqu'ils ont conscience de la tessiture du violon et qu'ils ont découvert l'existence de l'alto, qu'ils se dirigent, ou non, vers cet instrument.

Dans le cas où l'école n'a pas de professeur spécifique à l'alto, de plus en plus de professeurs de violon assurent cet enseignement. Plusieurs témoignages vont en ce sens :

> « *C'est comme cela que je suis devenu altiste, une place était libre pour deux élèves dans mon école de musique où j'enseignais déjà le violon. D'avoir accepté m'a permis de me mettre sur ce travail que je n'aurais pas fait si l'occasion ne s'était pas présentée.* »

D'autres professeurs de violon, désireux de voir se développer l'alto dans l'école où ils enseignent, afin de développer la musique de chambre, prennent cette initiative et se sentent légitimes pour apporter cette expérience aux élèves. Voici le témoignage d'un professeur de violon qui, pour les besoins musicaux de son école, a ouvert sa classe de violon à l'alto :

> *« J'ai cette année franchi le pas de proposer l'étude de l'alto, puisqu'il n'y avait plus de professeur à l'école de musique de Montélimar depuis au moins 3 ans,et qu'il me semblait important de ré initier cette pratique(j'ai 4 élèves débutants dont 3 avaient un an de violon et ont choisi spontanément l'alto lorsque je leur ai joué les 2 instruments et une élève de 2ème cycle que je vais initier à sa demande).C'est donc une expérience toute récente,dont je me félicite,qui m'entraîne à pratiquer cet instrument et qui débouchera,je l'espère,sur la possibilité de*

recruter ultérieurement un spécialiste de la discipline,et donne en tout cas ,une nouvelle dynamique à l'ensemble des cordes ».

Outre les aspects purement pratiques, un enseignant polyvalent, c'est-à-dire formé et ayant suffisamment réfléchi à la question de la pluridisciplinarité, devrait pouvoir proposer cette initiation quelle que soit sa spécialité.

Avant la création du Conservatoire et encore jusqu'aux années 1980, il existait des petites structures, souvent issues d'une harmonie locale, où un seul homme dispensait les cours de tous les instruments nécessaires à la musique d'ensemble développée sur le territoire. Quand un élève voulait jouer d'un instrument, il se présentait au chef d'orchestre du village. Ce dernier assurait les cours de tous les instruments même s'il n'en était pas spécialiste. Il était capable d'en donner les rudiments. La pratique en ensemble faisait que l'élève apprenait, sur le tas, ce qui lui manquait en dehors de ses cours. L'instrument était au service de la musique et non l'inverse.

Si cet élève voulait se perfectionner pour en faire son métier, il se dirigeait alors vers un conservatoire comme le lycéen se dirige vers l'université se spécialiser.

L'intérêt physique:

Pouvoir jouer d'un deuxième instrument et en changer procure des sensations physiques qui modifient la perception du premier instrument.

Plusieurs témoignages vont en ce sens. Dans *Le violon intérieur*, Dominique Hoppenot écrit :

> "*En effet, pour intégrer réellement à notre corps le violon et l'archet, nous devons non seulement être capables de porter plus que les soixante grammes de la baguette ou les quatre cents grammes de notre instrument, mais également avoir une amplitude de geste bien supérieure à celle qui nous est nécessaire. C'est pourquoi la pratique de l'alto est excellente pour les violonistes, les forçant à développer leur puissance de jeu."* [17]

Dans les réponses apportées à mon questionnaire, beaucoup de musiciens parlent de ce rapport à la gestuelle et des bienfaits du passage d'un instrument à l'autre, en voici deux extraits.

> *« En apprenant l'alto, j'ai développé une plus grande aisance au violon. Les démanchés sont devenus beaucoup plus simples, un son plus riche, moins tendu. »*
>
> *« ...Passer de l'un à l'autre, gymnastique que je pratique souvent au sein d'un même concert, oblige à une réactivité*

[17] Dominique HOPPENOT, *Le violon intérieur,* éditions Van de Velde, 1981, p. 160

physique instantanée, à ressentir l'instrument et son intégration corporelle d'une manière approfondie… »

Cette alternative permet au musicien de mieux prendre conscience de l'énergie nécessaire à certains mouvements, développe son tonus et lui garantisse une maîtrise plus approfondie de son jeu. Beaucoup s'accordent pour penser cela dans leur intérêt d'artiste mais très rares sont ceux qui l'utilisent dans leur pédagogie.

Les diplômes d'enseignement:

En France, il existe deux institutions qui forment les futurs enseignements de la musique: les Conservatoires Nationaux Supérieurs de Musique (CNSM) et les CEFEDEM.

J'ai interrogé le directeur d'un centre de formation d'enseignants et lui ai demandé comment il envisageait le double DE violon et alto.

Sa réponse a été formelle: *"les instruments sont sur de nombreux points identiques"*.

Certaines épreuves ont été aménagées pour que l'étudiant ne subisse pas deux épreuves identiques, une en alto, l'autre en violon. « L'épreuve de cours » est aménagée pour cet étudiant. Il doit assurer un cours dans chaque discipline et un cours de groupe où il réunit les deux instruments et plus si nécessaire. Le jury est composé d'un spécialiste de chaque discipline et l'entretien final est commun.

Dans le cas d'un double DE où les deux instruments ne feraient pas partie de la même famille, les épreuves seraient totalement distinctes et se feraient dans la totalité en double soit un cours dans la discipline et un cours de groupe.

Pour le directeur du Conservatoire, le diplôme d'enseignement reste encore un critère important de recrutement des professeurs qui induit la qualité de l'enseignement. En musique classique, le phénomène est d'autant plus accentué qu'on a pris exemple sur le type de musiciens du 19ème siècle qui « fabriquait » des instrumentistes, donc des spécialistes d'une discipline. Par contre ce phénomène est différent pour les classes de musique ancienne, de musiques actuelles, de jazz et de musiques traditionnelles où le professeur doit être capable d'orienter l'apprenant à l'intérieur de son esthétique sans prendre en compte sa spécialisation.

Cela a des avantages : un instrument étant égal à une discipline, il garantit une maîtrise technique de l'instrument et de son répertoire. Pour quelqu'un qui veut s'orienter vers la professionnalisation, ce peut être très bien !

Mais selon ce même directeur, il y a un aussi des points négatifs comme le fait de cloisonner le professeur d'instrument et de ne pas prendre en compte la musique dans sa globalité.

> *« Au sujet de l'intitulé des DE suivant les esthétiques, il faudrait pouvoir remettre à égalité les DE. Le cloisonnement par esthétique ou par discipline n'est peut-être pas la solution. Peut-être qu'un DE de musique avec des options serait une solution…mais cette question reste difficile. »*

Nous pouvons mesurer la complexité de la réflexion au sujet de l'intitulé des DE et de ce que cela implique. Si on creuse les représentations dominantes, on pourrait aller jusqu'à formaliser ces deux questions :

-un professeur de musiques actuelles est-il plus musicien que le professeur de musique classique classé en discipline ?

-le professeur de musiques actuelles arrive t'il à jouer correctement d'un instrument spécifique?

En réponse à mon questionnaire, un altiste répondra qu'il joue du violon et de l'alto uniquement en musiques actuelles, et seulement de l'alto en musique classique car il a été formé et diplômé sur cet instrument.

On peut en déduire que le fait d'être formé à un instrument –en musique classique- nous empêche de penser pouvoir développer des capacités dans une autre discipline. Cela sous-entend certainement qu'en musiques actuelles, on lui permet de s'exprimer dans différentes disciplines sans juger ses qualités de technicien mais en prenant compte principalement ses qualités musicales.

I 2. Exemples dans d'autres disciplines

Dans d'autres disciplines que classique, le cloisonnement entre instruments de la même famille ne s'est pas produit, comme c'est le cas pour le violon et l'alto.
Nous pouvons étudier ce phénomène dans les classes de clarinettes, de saxophones, de flûtes à bec…

Mon premier exemple concerne la flûte à bec et s'appuie sur le témoignage d'un professeur en Conservatoire à Rayonnement Départemental (CRD).
Un élève qui choisit de s'orienter vers l'apprentissage de la flûte à bec se voit confier très rapidement plusieurs flûtes. Il doit jouer d'au moins deux flûtes différentes pour faire valider son premier cycle. Le rôle de chaque flûte étant différent, l'apprenant joue à différentes positions en musique de chambre.

La question des doigtés est plus importante car il existe deux doigtés différents suivant les instruments alors qu'entre le violon et l'alto il faut seulement gérer un rapport de cordes.

Il faut environ 3 semaines à 2 mois maximum pour qu'un apprenant s'adapte aux doigtés et à la lecture de clé. En effet, la flûte basse se lit en clé de fa et les autres en clé de sol.

Les élèves qui trouvent la flûte soprano plus maniable car plus petite, sont souvent contents de pouvoir jouer sur une flûte plus grave car le son est plus reposant, plus chaleureux pour eux.

Une fois que l'élève a la capacité de jouer sur diverses flûtes, la variabilité est maintenue et accrue. Son apprentissage en flûte sous-entend qu'il maîtrise techniquement (adaptation du souffle, doigtés…) le jeu de toutes les flûtes et qu'il connaît le rôle de chacune en ensemble.

L'aspect matériel ne semble pas poser trop de problème étant donné que l'investissement financier pour l'achat d'une flûte se situe entre 30 et 300 euros suivant sa tessiture.

Philippe Lavergne, professeur de clarinette, nous donne un autre exemple :

> *« Un autre aspect de la clarinette qui ne lui est pas spécifique, mais qui, dans son cas, est particulièrement développé, est le nombre étendu d'instruments de la même famille. Des petites clarinettes aux clarinettes basse, contrebasse, les possibilités d'exécution sont décuplées et là aussi l'enseignant doit en tenir compte. On ne peut pas non plus demander à tout clarinettiste d'être virtuose sur tous les instruments, mais celui-ci doit pouvoir les pratiquer, ce qui ne*

pourra lui apporter que souplesse technique et élargissement de répertoire, y compris sur son instrument de base. » [18]

C'est principalement sur des aspects techniques et d'écoute musicale que je trouve le rapprochement de l'alto et du violon particulièrement pertinent.

I. 3. Pour une meilleure qualité d'écoute

Nous pouvons distinguer deux types d'écoute: celle de l'auditeur et celle du musicien. Je m'attarderai sur cette dernière.

En effet, la première qualité que l'on demande à un musicien est « l'écoute ». Il ne s'agit pas seulement de vérifier que son appareil auditif fonctionne bien, il faut aussi s'assurer de sa compréhension générale de la musique. Je ne prendrai pas en compte le fait que les instrumentistes à cordes frottées doivent « fabriquer » leurs notes « à l'oreille » n'ayant que ce repère pour jouer juste –ceux ne sont pas les seuls concernés-. En effet, il est nécessaire de développer l'aspect de phrasé, de musicalité, de compréhension musicale en général.

Dans cette perspective, le schéma d'orientation souhaite :

« - Mettre l'accent sur les pratiques collectives et l'accompagnement
Enfin, poursuivant l'effort déjà entrepris, il est nécessaire de consolider la place réservée aux pratiques collectives afin qu'elles s'affirment comme centrales. Si, à l'évidence, l'exigence d'une formation individualisée demeure, c'est bien, pour la grande majorité des élèves, la musique d'ensemble qui sera le cadre privilégié de leur pratique future. En effet, par les réalisations qu'elles génèrent, les pratiques collectives donnent tout son sens à l'apprentissage. » [19]

---

[18]Philippe LAVERGNE, *Introduction à une pédagogie de la clarinette, in Enseigner la musique n°6 et 7,* éditions CEFEDEM Rhône-Alpes et CNSM de Lyon, 2004, p.224

[19] - *Schémas nationaux d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, de la danse, et de l'art dramatique,* Ministère de la culture et de la communication, 2007

Il existe plusieurs façons d'écouter de la musique. En tant que musicien, on peut s'attarder sur la mélodie, la basse, l'harmonie et la rythmique d'un morceau.
En tant que musicien spécialisé dans une discipline, nous avons une perception de la musique orientée par notre instrument.
Un violoniste, instrumentiste soliste par excellence, aura une écoute très développée en ce qui concerne la mélodie.
Un violoncelliste, instrument bassiste ou soliste suivant la formation dans laquelle il évolue, aura une écoute plus globale de la musique.
L'altiste, comme j'ai déjà abordé en première partie, a un rôle de "liant harmonique" entre le violoncelle et les violons au sein du quatuor. De plus, le répertoire de cet instrument s'étant enrichi d'oeuvres lui confiant des parties solistes, l'altiste a aussi une écoute dirigée sur la mélodie.

Par mon expérience, j'ai pu me rendre compte de l'importance de ma place d'instrumentiste par rapport à mon écoute.
Chaque instrument a une place distincte dans un ensemble.
Pour l'orchestre symphonique français actuel qui regroupe une majorité d'instruments, chaque musicien est placé dans un ordre précis, en fonction de son instrument.

J'ai commencé mon apprentissage par le violon espérant être "premier violon" -ce qui est le signe d'un bon acquis technique et d'une certaine virtuosité dans les esprits-. J'ai obtenu rapidement cette place tant convoitée.

Mon écoute était principalement axée sur les violons et les instruments à vent tels que la flûte et le hautbois, autrement dit, sur les instruments qui jouaient la mélodie.

Lorsque j'ai choisi de jouer de l'alto, devant la pénurie d'altistes, j'ai intégré cette place à l'orchestre en quelques semaines (beaucoup plus vite que celle de 1er violon!).

J'ai alors pris conscience de l'orchestre dans son ensemble de par mon écoute. Mon rôle d'altiste n'était plus réduit à une mélodie où les autres m'accompagnaient. Je devais prendre en compte tous les instruments qui m'entouraient suivant le rôle que je tenais dans la partition. La place de l'alto dans l'orchestre étant centrale, elle facilite cette compréhension musicale.

J'ai retrouvé cette sensation en musique de chambre où en tant que violoniste, mon rôle était celui de "leader" et en tant qu'altiste, mon rôle était plutôt celui d'accompagnateur...

Depuis cette expérience, ma perception de la musique a changé. Je ne me focalise plus uniquement sur la mélodie d'un morceau, je le perçois davantage dans sa globalité.

C'est cette découverte qui me persuade des bienfaits du passage d'un instrument à un autre afin de comprendre la musique dans sa globalité. Ainsi, nous pourrions imaginer un cycle pluridisciplinaire avec des rôles différents pour chaque instrumentiste qui tiendrait tour à tour

diverses places au sein de l'ensemble. C'est en ce sens que travaillent certaines équipes pédagogiques.

De nombreuses réponses à mon questionnaire vont en ce sens, en voici des extraits :

> *« ...Mais c'est surtout au sein d'un quintette ou d'un sextuor que je goûte cette position centrale, axe de l'harmonie, tour à tour basse, ténor ou mezzo. »*
>
> *« Le violon est plutôt soliste et mélodiste, l'alto plutôt accompagnateur. Accompagner est très enrichissant pour un violoniste qui ne l'a presque pas pratiqué ! »*

Actuellement, la grande majorité des pratiques en école de musique et des pratiques d'orchestre restent très orientées sur le répertoire classique de la musique occidentale. Il ne tient qu'à nous, enseignants de la musique, d'accepter de faire changer les mentalités et de découvrir les diverses facettes que nous réserve la musique.

J'ai eu l'occasion, une seule fois, dans mon parcours de musicienne, de découvrir l'alto dans un autre registre que celui auquel nous sommes habitués. En effet, lors d'une rencontre improvisée, un bassiste en musique actuelle m'a emprunté mon alto et l'a utilisé dans « ce qu'il savait faire ». Il n'a alors pas utilisé l'archet, ne l'a pas tenu « convenablement », a joué uniquement à l'oreille et nous avons partagé un moment musical intense durant 45 minutes ! Ces petites expériences, souvent issues de pratiques en amateur, ne se développent pas, certainement par peur des conventions ancrées dans les institutions. En tant que professionnel, nous nous devons de nous interroger sur cet aspect.

II. Aider l'élève à se construire

Dans l'enseignement français, le postulat est le suivant : « meilleur instrumentiste=meilleur professeur ». Les élèves sont préparés à l'interprétation au plus haut niveau, or peu d'élèves feront de la musique leur métier. La principale vocation d'un apprenti musicien est de jouer en ensemble. En effet, qu'il devienne professionnel ou amateur, la musique se joue à plusieurs dans la majorité des cas.

Certains établissements ont pris conscience de l'importance et la nécessité de jouer à plusieurs et développent cette approche musicale dans l'intérêt de l'apprentissage des élèves.

II. 1. Eveiller sa curiosité

Le choix d'un instrument relève souvent du contexte familial et son apprentissage tend vers l'hyperspécialisation -surtout en ce qui concerne les instruments à cordes frottées- or il faut permettre aux futurs musiciens de se faire une idée plus précise des instruments qui existent et de leurs rôles.

Dans certaines structures, un parcours « découverte » a été mis en place afin que les jeunes élèves puissent découvrir les divers instruments dont ils pourraient jouer et voir comment ils peuvent être utilisés à des fins musicales.

A ce sujet, voici l'expérience que je vie dans une école intercommunale de territoires isolés en montagne.

L'école de musique vivotait et nous avions envie de créer une dynamique sur le territoire en ce qui concerne les pratiques culturelles. La pratique sportive de moyenne montagne y est très développée.

L'équipe pédagogique de l'école de musique avait à cœur de travailler avec les classes des écoles primaires du plateau montagnard, afin de faire découvrir la musique aux élèves et de réduire ainsi les écarts sociaux face à la culture.

De nombreuses réunions ont eu lieu entre professeurs des écoles et enseignants de la musique. Nous nous accordions tous sur le fait qu'il fallait que chaque enfant puisse découvrir tous les instruments proposés par l'école de musique afin de se construire au travers d'un cursus musical.
Le projet mis en place offre à chaque élève plusieurs possibilités :

-développer son expression artistique

-développer les compétences dans le domaine de la pratique instrumentale et chorale

-développer sa pratique instrumentale et chorale à travers un apprentissage collectif

-connaître et pratiquer les instruments de l'orchestre

Le principe de ce projet est que les élèves découvrent tous les instruments constituant l'orchestre de l'école, chacun pendant un mois. Durant ses années de CE2 et CM1, un élève a à sa disposition 9 instruments – trompette, clarinette, saxophone, etc.- ceci pendant 1 mois chacun.
En CM2, il choisit un instrument afin de se spécialiser. Il a alors découvert tous les instruments et leurs fonctions durant deux années scolaires avant d'affirmer son orientation. Des instruments ont été achetés par la collectivité locale et sont prêtés –contre bons soins- aux enfants. Tous les cours sont dispensés en groupe : dans un premier temps par instrument puis en orchestre dès le choix de l'instrument déterminé.

Cette activité, dans le cadre scolaire, permet l'expression des goûts musicaux personnels de l'élève tout en maintenant sa curiosité en éveil

L'équipe pédagogique a été obligée de se remettre en question et chaque professeur a accepté de ne plus être spécialiste d'une discipline mais professeur de musique dans sa globalité. Cette approche différente de l'enseignement exige de nombreux échanges sur nos façons de faire en tant que spécialistes. Dans le souci de vouloir bien faire, nous avons demandé à notre collectivité une formation personnalisée et adaptée à nos besoins sur le terrain.

Devant un obstacle technique d'un instrument, nous orientons l'élève vers le professeur spécialiste de la discipline. Il devient alors « *personne ressource »* de l'apprentissage de l'élève.

Les enfants n'ont pas de cours de formation musicale, tout se passe à l'intérieur de la musique d'ensemble. Ils travaillent aussi bien à l'oral qu'à l'écrit et ils ont une part de créativité très importante. Ainsi, ils découvrent par eux-mêmes la majorité des facettes de ce qui fait La Musique. Lors de ces découvertes, en tant qu'enseignants, ils nous arrivent d'être surpris de l'utilisation musicale que fait un élève de son instrument –toujours dans le respect de l'instrument bien sûr- et de nouvelles couleurs naissent. C'est la part de créativité que nous laissons à nos élèves qui nous permet de tous nous enrichir.

De plus, ce nouvel aspect de notre enseignement nous a conduits à aménager notre emploi du temps en fonction des élèves et non plus en fonction de nos disponibilités. Nous sommes tous présents sur le site le même jour et aux mêmes heures pour être accessibles en permanence lors des séances.

Les professeurs des écoles ont dû faire des compromis dans l'organisation de leurs classes afin que les élèves soient tous disponibles en même temps et que les salles d'activités soient libérées pour la pratique collective.

Cette expérience fonctionne depuis 5 ans maintenant et devrait se développer au collège.
Tout le monde s'accorde pour dire que celle-ci est une vraie réussite. Sur le plan musical, cette façon d'enseigner était nouvelle pour tous et chacun s'est beaucoup investi. Nous devons accepter de faire des choix, des tests, des expérimentations, et même des erreurs- qui sont objet d'apprentissage- afin que nous puissions avancer. Nous attendons néanmoins plus d'implication des professeurs des écoles à ce projet.

Il s'agit clairement d'une autre pédagogie de la musique où l'enfant découvre des instruments, la formation musicale et la pratique d'ensemble dans un seul et même cours. Est-ce un retour aux sources avec l'idée de « maître unique » ?

II. 2. Former des musiciens généralistes

Depuis quelques années, réapparaît la notion de « maître » de musique qui existait à l'époque baroque. De nos jours, cette notion doit être réadaptée aux besoins actuels de l'apprentissage de la musique et on parle plus facilement de *« maîtres uniques »* car, ce n'est plus un seul homme qui dispense des cours mais une équipe pédagogique qui se met au service des apprenants afin que la musique fasse sens dans sa globalité.

Prenons l'exemple de la mise en place d'un cycle de "musique ancienne" dans un Conservatoire à Rayonnement Départemental (CRD).

Ainsi que nous l'avons dit, dans certaines esthétiques, on ne demande pas à l'enseignant d'être spécialiste dans sa discipline uniquement mais d'être un musicien dans l'esthétique qu'il a choisi de développer.

Pour mieux comprendre la musique ancienne dans sa globalité, les élèves se voient proposer plusieurs instruments dans 3 catégories obligatoires:

-instruments mélodiques avec le violon baroque, la viole d'amour, la flûte à bec...

-instruments bassistes avec la viole de gambe...

-instruments harmoniques avec le clavecin, la harpe...

Ainsi chaque élève devra se produire dans ces trois rôles pour valider son premier cycle de musique ancienne, garantissant une compréhension des différentes parties tenues. Une fois cette écoute développée, le musicien peut profiter de ses acquis pour interpréter au mieux les oeuvres sur l'instrument de son choix. La spécialisation en discipline se fait une fois que l'élève a pu se tester dans différents rôles et instruments.

Le responsable d'un pôle de musiques actuelles d'un CRD m'a relaté son expérience.

Son enseignement des musiques actuelles se base sur sa propre expérience. Il était DJ et a une culture musicale très développée dans les musiques actuelles. Lors de rencontres avec des groupes de musique, il a pu essayer la guitare, la batterie, la basse, le clavier…sans savoir ce qu'il cherchait, il voulait juste jouer. Puis son choix s'est progressivement orienté vers la basse sans qu'il délaisse les autres instruments.

L'intérêt personnel et surtout musical qu'il trouve à jouer sur d'autres instruments l'incite à suivre le même schéma dans ses ateliers au profit des jeunes qu'il encadre. Ces ateliers fonctionnent en pratique collective, ceux sont des ateliers de sensibilisation à la musique. A leur arrivée au pôle de musiques actuelles, beaucoup de jeunes veulent faire de la batterie. Pour respecter l'équilibre du groupe, il les oblige à « tourner » sur les instruments. Ce roulement permet à chacun de découvrir d'autres instruments, de les appréhender, de se les approprier. Ainsi, sans s'en rendre compte dans un premier temps, les élèves vont accéder à une connaissance de chaque

rôle musical et développer des qualités d'écoute et de polyvalence vis-à-vis des instruments. Parfois, une vocation naît à l'issue de cette expérience.

Cette pratique est aussi rendue possible grâce au matériel mis à disposition dans les salles. En effet, le fait que les instruments n'appartiennent à personne en particulier mais plutôt à tout le monde, tous les participants peuvent s'investir dessus. Un instrument qui appartient à une personne en particulier n'est pas si accessible que cela et rend la démarche très différente.

II. 3. Proposer une ouverture sur d'autres esthétiques

Jusqu'à présent, j'ai utilisée une entrée dans la musique en fonction de la discipline choisie puisque c'est par là que j'ai commencé ce mémoire. J'aimerais parler aussi de cloisonnement qui se fait par esthétique dans l'enseignement en France.

On en distingue cinq :

-musique classique

-musique ancienne

-musiques actuelles

-musiques traditionnelles

-jazz

Lorsqu'un élève commence à jouer d'un instrument, celui-ci est catalogué dans une ou plusieurs des esthétiques citées ci-dessus et le professeur s'attache à développer les compétences de l'élève en fonction de celle(s)-ci.

Lors de mes années d'apprentissage en violon, mon professeur m'a enseigné cet instrument en fonction d'un répertoire classique. Quand j'ai voulu aborder, en dehors du Conservatoire, la musique traditionnelle de ma région par le biais d'un groupe folklorique, il a fallu que je demande l'autorisation au directeur du Conservatoire –mon professeur n'y voyant aucun inconvénient-. A l'époque (1985), il était stipulé dans le règlement des études qu'une demande devait être établie auprès du directeur pour jouer en dehors de l'établissement. J'ai donc dû, en présence de mes parents, expliquer mon projet à ce directeur. Etant donné que j'étais « bonne élève », j'ai eu son accord à condition que cette expérience ne trouble pas mon étude classique.
J'ai poursuivi mes activités folkloriques durant toutes mes études classiques.

C'est seulement quand je suis entrée en formation au CEFEDEM que j'ai osé parler de mon expérience en musiques traditionnelles, consciente des bienfaits apportés dans mon approche de la musique. Si au Conservatoire, je travaillais uniquement sur partition, en revanche, je ne travaillais

qu'à l'oralité en musique traditionnelle. Sans cette expérience, mon apprentissage n'aurait certainement pas été aussi complet du point de vue de l'oralité et de l'écriture.

Aujourd'hui, avec les *« projets ABC »* du CEFEDEM (Cf. annexe 5), j'ai découvert encore d'autres aspects de la musique ; or en tant que spécialiste de l'alto, je n'aurais peut-être pas osé les découvrir pensant que c'était réservé aux musiciens expérimentés dans une autre esthétique.

Si j'avais cette façon de penser c'est aussi parce que j'avais demandé à m'inscrire en cours de jazz au Conservatoire pour apprendre à improviser. Cette approche de la musique me fascinait et me semblait inaccessible. En effet, elle l'était ! En tant que violoniste, il fallait que je finisse mon cursus classique pour pouvoir prétendre prendre des cours en jazz. Pourtant d'après Didier Lockwood:

> *« ...le violon français est connu à travers le monde depuis quelques décennies, grâce à certains de ses représentants classiques, et surtout grâce à son école du jazz. Je ne vais pas vous citer Stéphane Grappelli qui a été le point de référence pendant des années à travers le monde. On connaît d'ailleurs les commentaires de certains grands solistes du violon comme Perlman ou Menuhin qui sont complètement admiratifs de ce qu'il a pu apporter à cet instrument… »* [20]

D'autres violonistes peuvent exercer leurs talents dans d'autres esthétiques comme Alexander Markov en hard rock et Jean-Luc Ponty en pop rock. Cette approche de la musique leur permet de développer des qualités en composition, en arrangement, d'inventer des nouveaux rythmes, des nouveaux sons. Si nous mettions en commun toutes les possibilités qu'offre chaque esthétique, nous en serions grandis.

L'ouverture vers d'autres esthétiques musicales permet à un apprenant de découvrir, développer différents aspects de la musique. Elle offre aussi la possibilité de varier ses univers musicaux, de faire des choix, d'approfondir les techniques de son (ses) instrument(s).

Tout redevient neuf à chaque fois.

[20] Didier LOCKWOOD in *Enseigner le violon : quel(s) savoir(s) pour demain ?,* éditions Conservatoire de Strasbourg, 1998, p.117

III. Organisation d'un cursus « idéal » dans la famille des cordes frottées

La mission principale d'une école de musique doit être de pérenniser la pratique en amateur. En effet, la majorité des élèves qui s'inscrivent en école de musique n'iront pas jusqu'à faire carrière dans la musique et rares sont ceux qui continueront à jouer après leur apprentissage au sein de l'institution. Ce constat interroge sur la notion de cursus à proposer aux futurs musiciens.

De plus, la question de l'évaluation est posée dans tous les établissements. Certains prônent encore un examen de fin d'année, individuel, qui fait « déballage de technique instrumentale » avec des morceaux imposés, là où d'autres parlent de « projets d'élèves », adaptés aux besoins musicaux de celui-ci.

Il faut mettre en place des dispositifs variés qui permettent au plus grand nombre d'apprenants de devenir musiciens acteurs sur leur territoire et ne plus vouloir fabriquer des spécialistes à tout prix –surtout pas au prix de les voir totalement arrêter de jouer-.

III. 1. Premier cycle : interdisciplinarité

L'interdisciplinarité est l'art de faire travailler ensemble des personnes issues de diverses disciplines. L'intérêt est de parvenir à un but commun en confrontant des approches différentes d'un même problème.

Un élève qui s'inscrit en école de musique demande d'abord à jouer de la musique. Rarement il vient avec une demande précise d'apprendre à jouer d'un instrument en particulier. Dans certains établissements, il devra faire un an de formation musicale avant de pouvoir choisir un instrument sous prétexte qu'il doit savoir lire la musique avant de pouvoir en jouer. Ensuite, il pourra s'inscrire dans une discipline de son choix et aura trois cours distincts :

-formation musicale

-cours individuel d'instrument

-pratique collective (souvent à partir de la 3ème année d'instrument)

Heureusement, de plus en plus d'écoles de musique prennent conscience de l'intérêt du travail collectif et proposent la pratique en ensemble dès le début de l'apprentissage musical.

En admettant que le choix de la famille d'instruments dans lequel l'élève veut évoluer soit l'objet d'une réflexion personnelle et non pas de celle de son entourage –ce qui sous-entend un premier travail au sein de l'école pour lui faire découvrir toutes les disciplines proposées-, l'école de musique doit pouvoir lui permettre d'appréhender tous les instruments de cette famille.

Dans le cas qui nous intéresse, l'élève pourrait ainsi jouer indifféremment du violon, de l'alto, du violoncelle et de la contrebasse. Il pourrait évoluer en musique d'ensemble et en orchestre à différentes places et développer ainsi à tous les niveaux, son écoute et ses qualités de lecteurs, utilisant indifféremment les clés de sol, de fa, et d'ut.

Dans la majorité des réponses à mon questionnaire, les musiciens insistent le fait qu'une éventuelle interdisciplinarité les aurait aidé à mieux concevoir la lecture de notes et surtout auraient pu mieux appréhender la musique de chambre avec ses divers rôles musicaux.

Cela demande un investissement financier de la part des collectivités dans l'achat d'instrument qui deviennent alors accessibles à tous, ou que les établissements établissent leur budget dans l'intérêt de leurs publics.

La formation musicale ne serait pas distincte de la pratique collective.

L'évaluation de ce cycle prendrait en compte la compréhension musicale de chaque élève par rapport à son rôle musical. Il pourrait avoir différents projets le mettant dans différentes situations : soliste, bassiste ou « liant » entre les parties.

Après avoir pu s'exprimer sur les différents instruments, en avoir compris les principes, leurs rôles, l'apprenant pourrait alors se spécialiser dans un des instruments.

III. 2. Deuxième cycle : transdisciplinarité

Comme l'indique son préfixe «trans», la transdisciplinarité est la posture scientifique et intellectuelle qui se situe à la fois entre, à travers et au-delà de toute discipline.

Comme je l'ai dit précédemment, les instrumentistes à cordes frottées ont une connotation « classique ». Or il y a de plus en plus d'exemples de violonistes, violoncellistes... qui ont une belle carrière dans d'autres esthétiques.

Pour un élève, la nécessité de s'ouvrir à d'autres esthétiques est très importante. En effet, chaque style a ses intérêts. Ainsi la musique baroque lui apprendrait l'improvisation (qui date de cette époque et non du 20ème siècle), le jazz développerait son sens rythmique, les musiques actuelles lui permettraient de travailler sur le son, l'arrangement, les musiques traditionnelles perfectionneraient le rapport à l'oralité, la musique classique développerait l'aspect harmonique…

Je ne propose pas une liste exhaustive des bienfaits d'un apprentissage transversal mais je suis convaincue de sa nécessité pour aider l'élève à se construire et à devenir musicien. Cette notion permet à l'apprenant de relier les savoirs entre eux.

L'école de musique doit proposer des auditions, concerts où l'élève élabore des projets, des travaux communs avec ces camarades. Ainsi, l'élève doit pouvoir établir ses propres critères d'évaluation en fonction de ses projets et en accord avec son professeur *référant*.

Après un tel parcours, la spécialisation en troisième cycle, par discipline et par esthétiques prend tout son sens. L'élève peut construire ses projets en connaissance de cause.

Ces propositions de cursus ne peuvent aboutir que si les équipes pédagogiques et les institutions se donnent les moyens d'y parvenir. Aussi, il faut que les enseignants de la musique acceptent de se remettre en question, de se former, d'essayer, de tâtonner… Cette organisation demande des échanges, des réunions, de l'investissement personnel et collectif de la part des professeurs et des collectivités.

Du côté de l'apprenant, je terminerais sur une réponse qui m'a été donnée à mon questionnaire :

> *« La diversification me semble essentielle (sans aller jusqu'à l'éparpillement). Elle développe la curiosité ainsi que la connaissance de soi. Du point de vue cérébral, au vus des dernières connaissances neurologiques, creuser toujours le m^me « sillon » de la même façon est beaucoup moins productif à terme que de développer un maillage incessant de nouvelles connexions »*

CONCLUSION

Après ce travail, je ne pense pas être obligée de rappeler les avantages d'une association violon et alto au moins dans les premier temps de l'apprentissage de ces deux disciplines.

Le répertoire de l'apprenant n'en sera qu'enrichi, son écoute plus développée, sa compréhension de la musique plus globale.

Aujourd'hui, enseigner le violon, l'alto, le violoncelle ou la contrebasse, sous-entend que chaque professeur s'est interrogé sur les instruments de cette famille et en connait les différentes facettes afin d'en extraire les avantages au profit de son enseignement.

Mais l'aspect pluridisciplinaire prendrait encore plus de sens s'il s'élargissait à tous les instruments d'une même famille voire de familles différentes.

L'apprentissage par « maître unique » qui existait au 19ème siècle semble revenir au goût du jour après plus deux siècles d'apprentissage compartimenté par discipline. Certaines institutions, conscientes des avantages d'un apprentissage pluridisciplinaire et transversal, tentent de mettre en place des cursus qui permettent aux futurs musiciens de se construire à travers une globalité de la musique.

La pratique d'ensemble est une manière ludique de faire travailler un élève. Plus il est impliqué dans ce qu'il fait, dans son projet, plus il se construit et le fait que l'attention du professeur ne soit pas portée uniquement sur lui, en cours individuel, lui laisse une part de liberté non négligeable à sa construction.

La formation des enseignants insiste sur ces différents aspects, permettant aux futurs professeurs d'être attentifs à l'ouverture qu'ils doivent amener à leurs élèves, futurs musiciens amateurs ou professionnels.

Enseigner la musique, c'est d'abord donner les moyens de la comprendre !

Il convient que les institutions soient prêtes à entendre les besoins des acteurs de la vie musicale sur leur territoire ainsi que de leurs publics et soient en mesure de fournir le matériel, les locaux… nécessaires au bon déroulement de la culture musicale de chacun.

L'échange interdisciplinaire au sein de l'école de musique, outre le fait d'agir sur la compréhension musicale, est peut-être le début de l'appréhension de la démocratie dans une société.

BIBLIOGRAPHIE

Livres :

-HARNONCOURT, Nikolaus : *Le discours musical,* Editions Gallimard, 1984, pour la traduction française.

-BERLIOZ, Hector, *Traité d'instrumentation et d'orchestration,* Editions Henri Lemoine, Paris, 1993.

-LESCAT, Philippe et SAINT-ARROMAN, Jean, *Fac-similé, Méthodes et traités5, Série I, France 1600-1800,* Editions Jean-Marc Fuzeau ,2000.

-HOPPENOT, Dominique, *Le violon intérieur,* Editions Van de Velde, Paris, 1981.

-MENUHIN, Yehudi et PRIMROSE, William, *Violon et alto,* Editions Hatier, Paris, 1978 pour le texte français.

-MATHIEU, Marie-Christine, G*estes et postures du musicien,* Editions Format, 2004.

-Actes du colloque du CNR de Strasbourg 2-3 février 1998, *Enseigner le violon : quel(s) savoir(s) pour demain ? ,* Editions du Conservatoire, Strasbourg, 2001.

-*Enseigner la musique n°6 et 7*, CEFEDEM Rhône-Alpes - CNSM de Lyon, 2007.

-*Enseigner la musique n°8*, CEFEDEM Rhône-Alpes - CNSM de Lyon, 2005.

- *Schémas nationaux d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, de la danse, et de l'art dramatique,* Ministère de la culture et de la communication, 2007.

Mémoire :

-CASSARD, Emmanuelle, *Pourquoi étudier et enseigner la musique ancienne, Un regard sur les pratiques historiques,* Mémoire CA promotion XIV, Lyon, 2009

ANNEXES

-Annexe 1 : Questionnaire

-Annexe 2 : Extraits de la méthode de violon volume 1 de Claude-Henri JOUBERT, Editions Combre

-Annexe 3 : Extraits de la méthode d'alto volume 1 de Claude-Henri JOUBERT, Editions Combre

-Annexe 4 : Partition de musique traditionnelle chinoise

-Annexe 5 : Explication des projets ABC

ANNEXE 1

Bonjour,

Je suis actuellement en formation professionnelle diplômante en vue de l'obtention du DE de professeur de musique, discipline « Alto », au CEFEDEM Rhône-Alpes. La dernière ligne droite est annoncée et avec elle, le mémoire ! Celui-ci a pour titre « le son et leçon d'alto ».

Je me permets donc de faire appel à vous en vous demandant de bien vouloir me consacrer un peu de votre temps en répondant au questionnaire qui suit, ceci de façon complètement anonyme.

Je reste à votre entière disposition pour tout renseignement et vous remercie vivement de l'intérêt que vous porterez à ce document.

Sylvie PASCALIS

Questionnaire

Pour répondre, il vous suffit de barrer ou effacer la (ou les) réponse(s) inutiles ou d'inscrire votre réponse à côté de la question.

1. Vous êtes : violoniste altiste violoniste et altiste

2. Vous enseignez : Le violon l'alto le violon et l'alto

3. En tant qu'artiste, vous êtes : violoniste altiste violoniste et altiste

4. Pensez-vous que ces 2 instruments soient complémentaires : oui non

5. Pour quelles raisons ?

Si vous ne jouez que du violon ou que de l'alto, merci de passer à la question 11. Sinon, continuez…

6. Votre apprentissage a débuté par: le violon l'alto les 2 en même temps

7. Vous « sentez-vous » plus violoniste, altiste ou les 2 ?

8. Pour quelles raisons ?

9. Votre rapport à votre 1er instrument a-t-il changé après avoir travaillé le 2ème ?

10. Si oui, de quelle(s) façon(s) ce changement s'est-il traduit ?

11. Auriez-vous apprécié que dans une seule et même classe (discipline), on vous propose de « toucher » aux 2 instruments ?

12. Quelles auraient été les limites de cet apprentissage ?

13. Quels auraient été les avantages de cet apprentissage ?

14. Est-ce que cela aurait changé votre point de vue sur le lien entre ces 2 instruments ?

15. Accepteriez-vous de donner des cours de violon si vous êtes altiste, ou d'alto si vous êtes violoniste pour les besoins de la structure dans laquelle vous enseignez ?

16. Pour quelles raisons accepteriez-vous ou pas ?

17. Vos remarques, réflexions ou expériences à ce sujet:

Je vous remercie de votre participation,
Sylvie Pascalis

PRÉFACE

à l'attention des élèves

Cher violoniste,

Le violon fait partie de la famille des instruments dont on frotte les cordes avec un archet. Il a des parents, des frères, des cousins : l'alto, le violoncelle, la contrebasse, le rebec, la gigue, la vièle, la viole...
Le mot "violon" apparaît dans la langue française en 1533 ; c'est vieux ! Pourtant c'est un instrument qui, quand on l'écoute, a l'air tout jeune. Avec son violon on peut jouer des chansons, des morceaux de Bach ou de Mozart, du jazz, de la musique de danse : tout ce que l'on veut !

Un détail important : si l'on veut jouer du violon, il faut travailler chaque jour. Au début, comme on doit se reposer souvent, l'idéal est de travailler deux fois un quart d'heure dans la journée. Travailler ne veut pas dire jouer toute la leçon d'un bout à l'autre ; ça ne sert à rien ! Il faut réfléchir : à quoi sert l'exercice, comment le travailler ? Il faut s'écouter et tout contrôler : la justesse, la beauté du son, la position, les places d'archet, le rythme, etc.

Beaucoup de chansons dans cette méthode : on doit toujours les chanter avant de les jouer.

Non seulement on doit s'écouter en travaillant, mais on doit aussi écouter beaucoup de musique. Comment ? En allant au concert ou en écoutant des disques. Les morceaux de Vivaldi, Beethoven, Brahms, etc. qui se trouvent dans cette méthode sont tous enregistrés...

Les exercices qui commencent chaque leçon (page de gauche) sont très courts. On doit les travailler très attentivement, au moins cinq fois chacun, tranquillement, de mieux en mieux... Il faut toujours remarquer comment ils peuvent aider à jouer certains passages des morceaux de la page de droite...

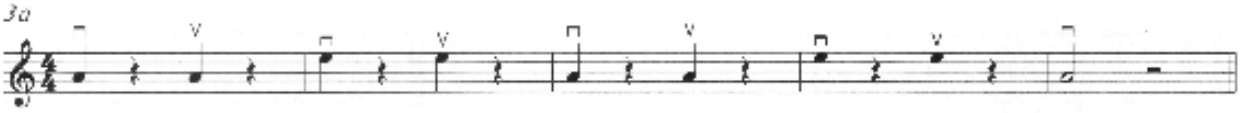
Le violoniste qui étudiera cette méthode ne sera pas seul ; en plus de la compagnie de son professeur, il aura celle de personnes également très intéressantes : le Roi Louis, la Reine Prudence, le Prince Alban et la Princesse Élise, la poupée Totote, le compositeur Antonio Brocoli, Mademoiselle Hortense, Rémi et Mimi...

Cher violoniste, bon courage et beaucoup de plaisir...

Claude-Henry JOUBERT

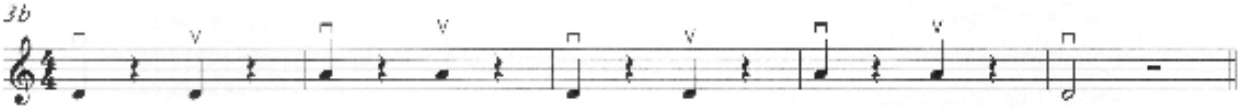
Leçon 3

3a



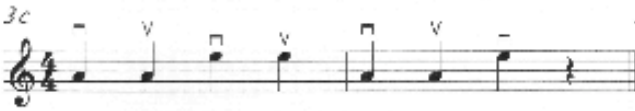
Au milieu de l'archet

3b



Milieu

3c

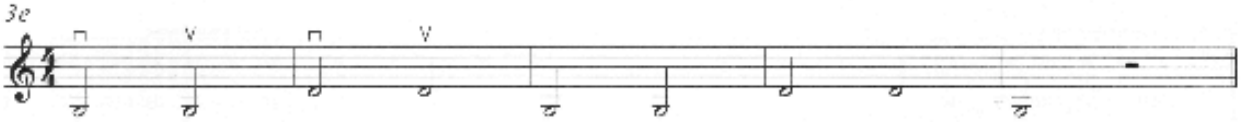


Soutenu, du milieu à la pointe

3d

Soutenu, du milieu à la pointe

3e

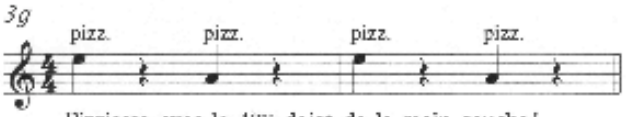


Soutenu, du milieu à la pointe

3f

Milieu, l'archet toujours bien droit !

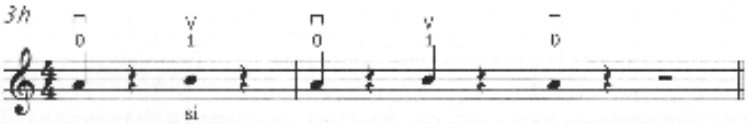
3g



Pizzicato avec le 4ème doigt de la main gauche !

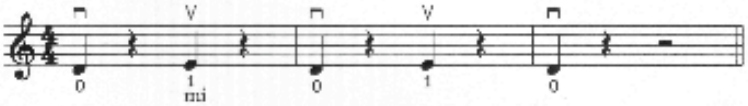
Le premier doigt = 1

3h



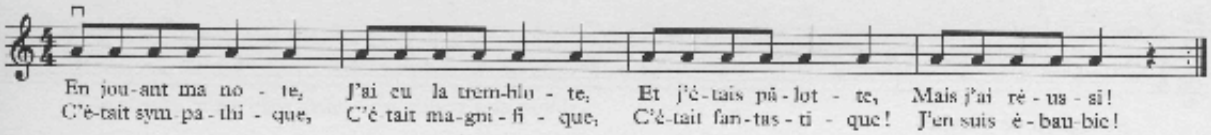
L'ongle du 1er doigt regarde le violoniste...
Attention, la justesse doit être parfaite : écouter, écouter !
Travailler d'abord en pizz. (de la main droite) puis "arco" (avec l'archet).

3i – Même travail



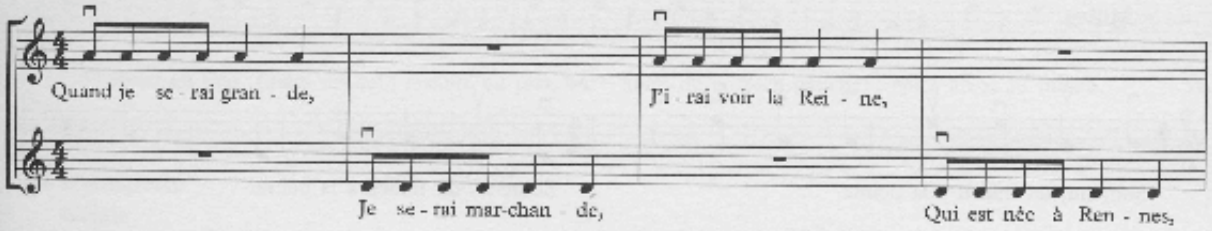
Mademoiselle Hortense a le trac...

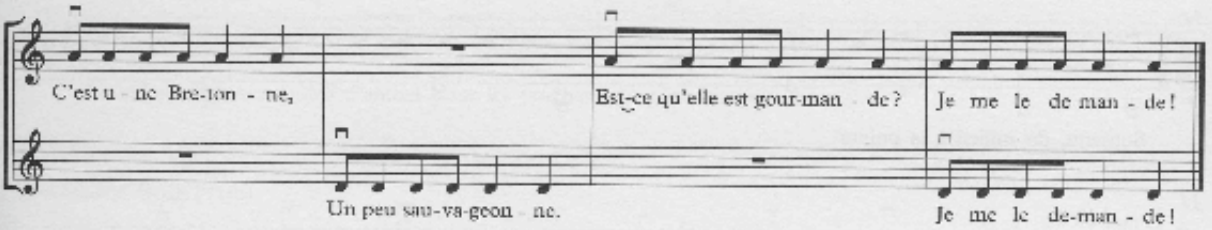
Il faut, avant de jouer, apprendre et réciter cette comptine.



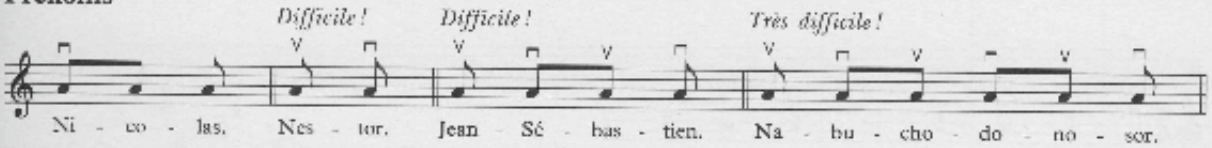
Un projet de Mademoiselle Hortense...

Cette comptine se joue (et se chante) à deux.





Prénoms



Prendre son temps entre chaque prénom ; toujours avec un joli son!
Jouer aussi : Venceslas, Enguerran, Caribert, Sidonie, Marguerite, Claude-Henri, etc.

Le coin du curieux

Une croche est une note munie d'un crochet : ♪

Deux croches (♪♪) s'écrivent reliées par une barre : ♪ ♪

Une noire vaut deux croches (♩ = ♪♪).

Que signifient les deux points placés avant la double barre à la fin de "Mademoiselle Hortense a le trac..." ?

Trouver, dans la page de gauche, un demi-soupir.

La Reine est-elle vraiment gourmande ?

PRÉFACE

à l'attention des élèves

Cher altiste,

ALTO signifie "haut". C'est un beau nom ! L'alto est un instrument à cordes, de la famille des violons. On l'appelait, à la Renaissance, *Viola alto* (viole haute). Le violon (*Violino* : petite viole) est apparu après l'alto (à la fin du XVIème siècle).

Si l'on veut jouer de l'alto, il faut travailler chaque jour. Au début, comme on doit se reposer souvent, l'idéal est de travailler deux fois un quart d'heure dans la journée. Travailler ne veut pas dire jouer toute la leçon d'un bout à l'autre ; ça ne sert à rien ! Il faut réfléchir : à quoi sert l'exercice, comment le travailler ? Il faut s'écouter et tout contrôler : la justesse, la beauté du son, la position, les places d'archet, le rythme, etc.

Matériel indispensable : un pupitre pour poser la méthode, une glace pour se voir, un crayon pour noter, une gomme pour effacer...

Beaucoup de chansons dans cette méthode : on doit toujours les chanter avant de les jouer.

Non seulement on doit s'écouter en travaillant, mais on doit aussi écouter beaucoup de musique. Comment ? En allant au concert ou en écoutant des disques. Tous les morceaux de Mozart, Beethoven, Haydn, Brahms, etc. qui se trouvent dans cette méthode sont enregistrés...

Les exercices qui commencent chaque leçon sont très courts. Il faut les jouer très attentivement, au moins cinq fois chacun, tranquillement, de mieux en mieux...

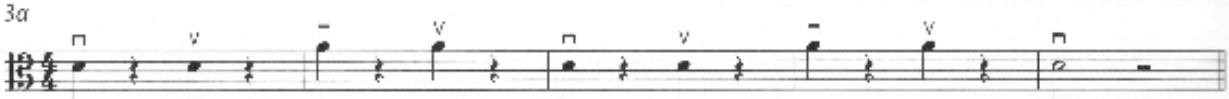
L'altiste qui étudiera cette méthode ne sera pas seul ; en plus de la compagnie de son professeur il aura celle de personnes également très intéressantes : le Roi Balthazar, la Reine Joséphine, le Prince Sidoine, la poupée Totote, Nestor l'escargot et la Princesse Agathe...

Cher altiste, bon courage et beaucoup de plaisir...

Claude-Henry JOUBERT

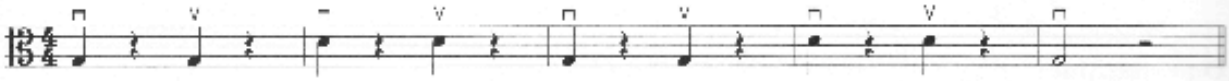
Leçon 3

3a



Au milieu de l'archet

3b

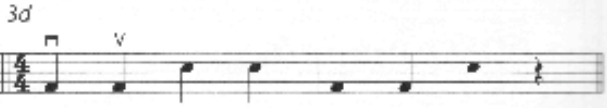


Milieu

3c

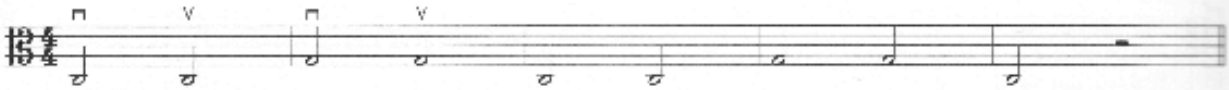
Soutenu, du milieu à la pointe

3d



Soutenu, du milieu à la pointe

3e

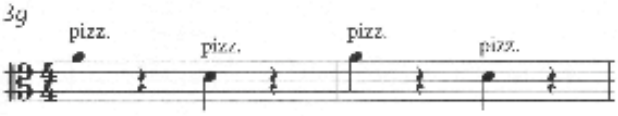


Soutenu, du milieu à la pointe

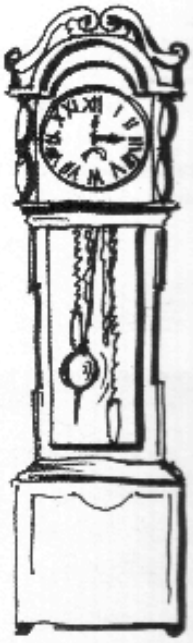
3f

Milieu, l'archet toujours bien droit !

3g

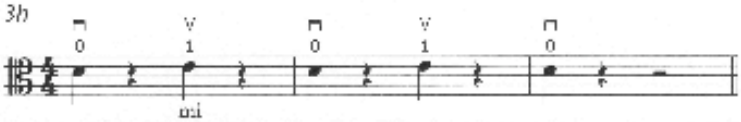


Pizzicato avec le 4ème doigt de la main gauche !



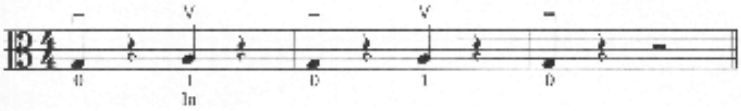
Le premier doigt = 1

3h



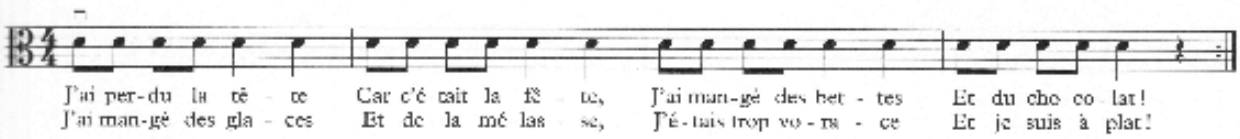
L'ongle du 1er doigt regarde l'altiste...
Attention, la justesse doit être parfaite : écouter, écouter !
Travailler d'abord en pizz. (de la main droite) puis arco (avec l'archet).

3i – Même travail

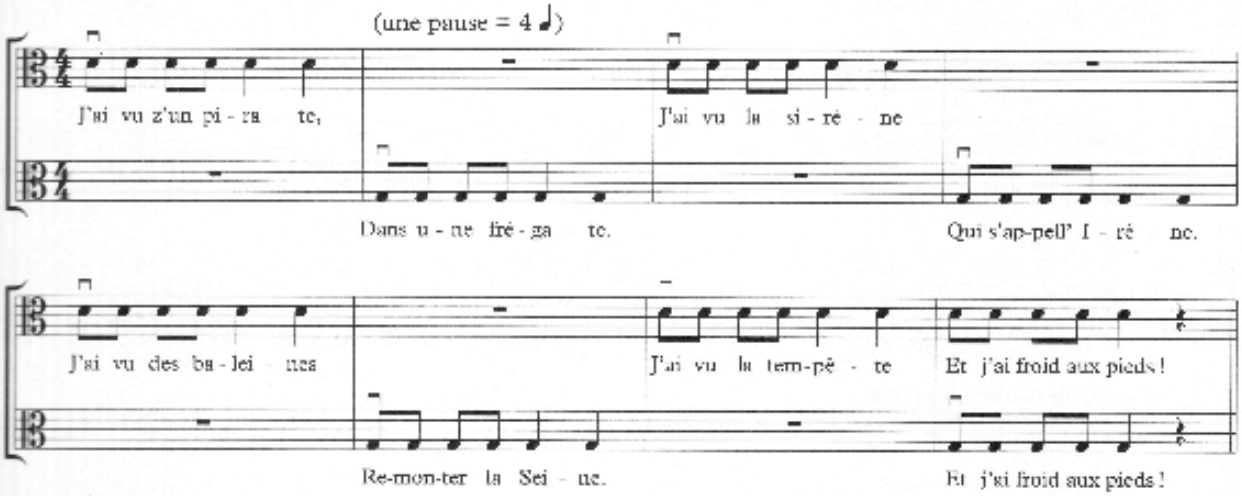


Indigestion

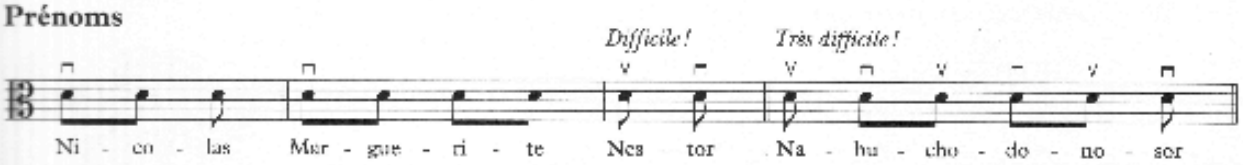
Il faut, avant de jouer, apprendre et réciter cette comptine.



Duo maritime



Prénoms



Prendre son temps entre chaque prénom ; toujours avec un joli son !
Jouer aussi : Robert, Donatien, Virginie, Cunégonde, etc.

? Le coin du curieux ?

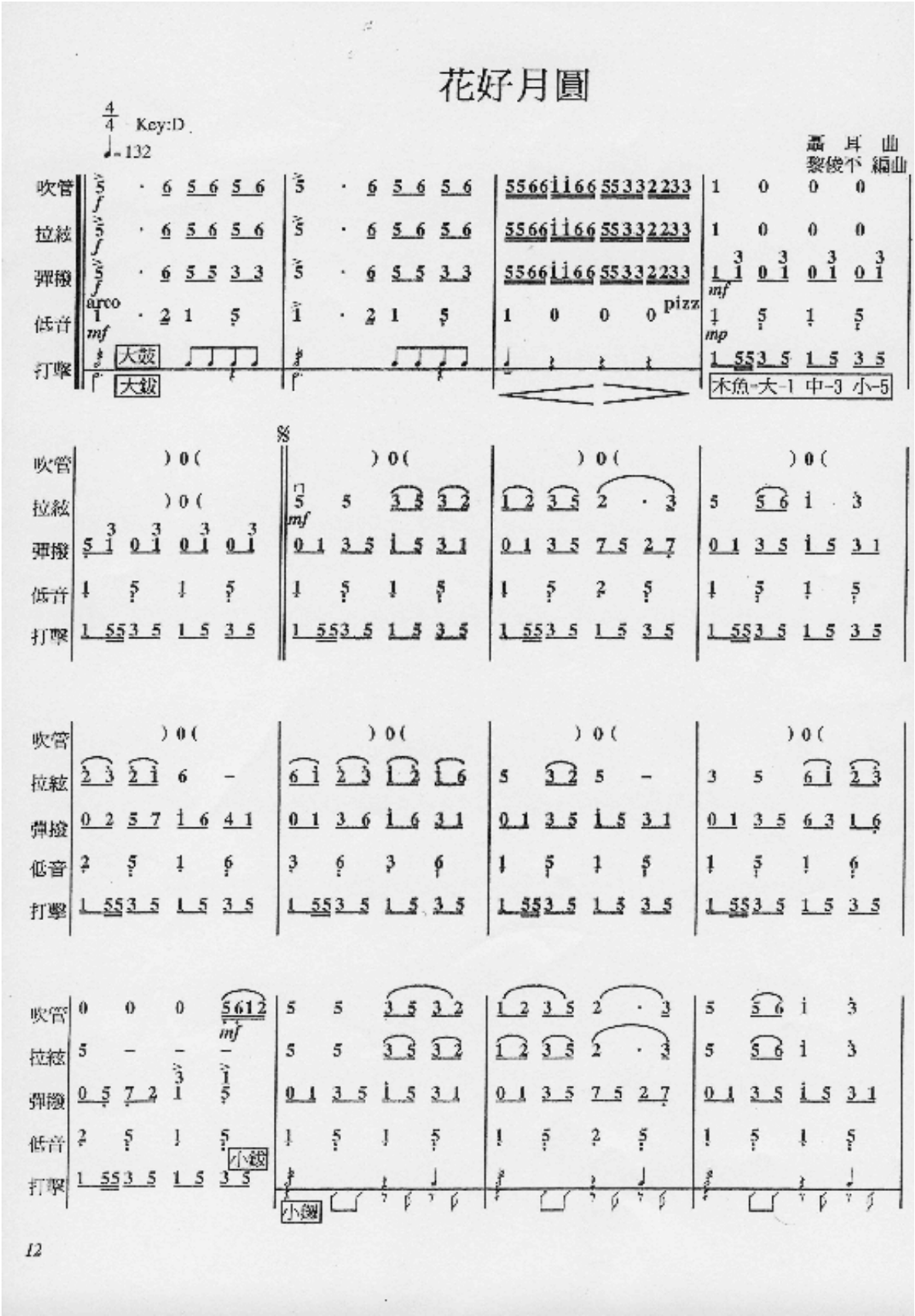
Un croche est une note munie d'un crochet : ♪

Deux croches (♪♪) s'écrivent reliées par une barre : ♫

Une noire vaut deux croches (♩ = ♪♪)

Que signifient les deux points placés avant la double barre à la fin de **"Indigestion"** ?

Trouver, dans la page de gauche, un demi-soupir.


花好月圓
4/4 Key:D
♩=132
聶耳 曲
黎俊不 編曲
吹管
拉絃
彈撥
低音
打擊
大鼓
大鈸
木魚-大-1 中-3 小-5
小鈸
12

Cefedem Rhône-Alpes
Promotion Drôme-Ardèche-Vaucluse 2006-09

Projet de réalisation musicale
A,B,C
Novembre 2006

I. Le projet de réalisation musicale

- Le projet de réalisation musicale est un élément essentiel de la formation des étudiants dans le domaine de la pratique musicale. Chaque étudiant élabore individuellement son propre projet et choisit ses partenaires et les personnes ressources qui vont l'aider dans sa réalisation.

- Chaque étudiant a à sa disposition 40 heures sur l'ensemble de la formation (en deux périodes) pour suivre des enseignements de son choix qui tiendront lieu de ressources pour l'aider à développer les compétences nécessaires à la réalisation de son projet.

- Chaque étudiant travaille individuellement avec le responsable du secteur musical dans lequel il est inscrit (musique classique ; jazz et musiques actuelles amplifiées) pour l'élaboration d'un contrat d'études, le suivi du projet et la détermination des enseignements ressources.

- Le projet est organisé sur la totalité de la durée des deux premières années de formation. Des phases intermédiaires sont prévues. Le projet doit aboutir, à l'issue de ces deux années, à une présentation publique.

II. Les trois aspects du projet de réalisation musicale

Le projet de réalisation musicale doit comporter trois aspects de la pratique musicale : a) pratique musicale dominante de l'étudiant ; b) une pratique musicale voisine ; c) un travail sur un genre musical éloigné.

Projet (a) : Pratique dominante de l'étudiant

Ce premier aspect du projet se déroule dans le cadre de la pratique dominante de l'étudiant (sa « maison »). Ici il s'agit pour l'étudiant de travailler à partir de son désir le plus cher, dans le cadre esthétique qui l'attire le plus, utilisant les points forts de sa pratique musicale.

Les objectifs du projet (a) sont d'une part de proposer aux étudiants un moment artistique fort dans ce qu'ils considèrent comme l'aspect le plus significatif de leur pratique musicale, mais aussi d'autre part de se forcer à aller le plus loin possible dans la cohérence d'une démarche esthétique.

C'est pourquoi le projet (a) n'est pas une simple répétition de ce que l'étudiant a bien fait dans le passé. Il s'agit plutôt de ré-envisager sur de nouvelles bases sa propre pratique musicale et de l'enrichir à travers l'approfondissement des savoirs.

Projet (b) : pratique musicale voisine

Dans le cadre du genre musical de l'étudiant, le projet (b) doit aborder un style qui lui est peu familier. Il peut s'agir d'un répertoire peu abordé jusqu'alors ou d'un style de musique peu connu, tout en restant dans le voisinage de sa propre pratique dominante.

Par exemple, un instrumentiste classique aborderait la musique baroque, ou la musique de la fin du XXe siècle, si la connaissance de ces répertoires s'avère chez lui limitée. Un étudiant en musiques actuelles aborderait le rap, s'il est surtout un musicien de rock. Un étudiant en musiques traditionnelles irait voir du côté des musiques géographiquement voisines de sa compétence principale, soit de découvrir d'autres formes stylistiques de sa propre musique qui lui sont encore inconnues.

Projet (c) : travail sur un genre musical éloigné

Il s'agit dans le projet (c) de grouper d'une part des musiciens appartenant au style de musique de l'étudiant et d'autre part d'autres musiciens spécialistes d'un autre genre musical. L'étudiant devra avoir peu de familiarité avec le genre choisi. L'étudiant a la mission de créer un moment musical incluant cette nouvelle pratique ainsi « découverte ».

Chaque partie du projet (a,b,c) doit comporter des objectifs d'apprentissage bien définis, pertinents par rapport à la situation de chaque étudiant.

III. Conditions de réalisation

La présentation publique à l'issue des deux premières années de formation doit se dérouler dans un lieu choisi par l'étudiant. Cette présentation se fera sans doute sous la forme d'un concert, mais ceci n'est pas une obligation absolue.

Par exemple, le produit du projet peut être un enregistrement, une réalisation discographique formalisée, ou bien une conférence, ou encore une composition, etc... Toutefois une présentation publique adéquate du produit est nécessaire.

L'étudiant est complètement responsable des partenaires, musiciens ou autres personnes, qui participent à son projet, de son organisation matérielle (lieux de répétition, d'enregistrement et de diffusion), et des négociations à mener avec les diverses institutions concernées. Le projet ne peut s'inscrire dans un cadre professionnel ou commercial (contrats d'embauche, rémunération, honoraires, ...). Le Centre ne peut fournir à cette occasion un budget de production. L'étudiant a accès aux ressources techniques propres au Centre. Dans la mesure de ses capacités, le Centre peut aider techniquement l'étudiant dans la réalisation de son projet.

Chaque étudiant doit se confronter dans son projet (a, b ou c) à au moins deux des éléments choisis dans la liste qui suit :
création, invention, arrangement, instrumentation, improvisation, recherche sur un répertoire ou un style, interprétation, rapport à un autre art, rapport à une technologie, construction d'instruments, recherche sur l'organologie, recherche sur les systèmes d'accord (tempéraments), nouvelles techniques de jeu instrumental (ou vocal, ou sur des machines).

Sans exclure qu'une partie du projet soit réalisée individuellement (solo), le projet doit comporter des activités en collaboration avec d'autres musiciens que l'étudiant. Ces musiciens peuvent être des étudiants du Cefedem ou des musiciens extérieurs, au choix de l'étudiant.

Le projet doit rester bien identifié comme celui de l'étudiant, même si certaines parties du projet peuvent être mises en commun avec les projets d'autres étudiants.

IV. Calendrier et rapports avec le responsable du secteur

a) Période initiale.

3 moments collectifs entre novembre et décembre 2006. Il s'agira dans cette période de bien comprendre les enjeux et règles du jeu du projet de réalisation musicale et de faire un premier travail sur la notion de projet.

b) Première élaboration.

Une première période de travail (novembre - février de la première année) sous la direction du responsable du secteur musical de l'étudiant, devrait permettre : 1) une prise de connaissance des compétences et des manques de chaque étudiant ; 2) de réaliser une première formulation du projet et des éléments qu'il devrait comporter ; 3) de faire un plan de travail sur la première année afin d'organiser le plus rapidement possible la distribution des 20 heures de ressources allouées pour chaque étudiant.

c) Écriture du contrat.

L'étudiant est responsable de l'écriture du contrat, mais doit en négocier les termes avec le responsable du secteur, garant des règles du jeu. Le contrat doit être présenté à l'équipe pédagogique, dans le courant du mois de février de la première année. L'équipe pédagogique entérine le contrat en mars de la première année et peut demander des modifications.

d) Modification du contrat.

Les termes du contrat peuvent encore être modifiés avec l'accord du responsable du secteur, à condition de ne pas remettre en cause ses aspects fondamentaux, ceci jusqu'au mois d'avril de la deuxième année. Après la fin de la deuxième année, le contrat ne peut plus être modifié.

e) Présentation à mi-parcours.

L'étudiant est tenu de présenter au moins une fois au cours de la formation une partie de son travail « en l'état », de manière à en faire ressortir les enjeux et à susciter un débat, à l'ensemble ou à une partie de la promotion.

V. Le contrat

L'écriture du contrat doit comporter les éléments ou réponses aux questions qui suivent :

a) Description générale du projet, expression d'un désir de l'étudiant, comment il anticipe le parcours général et le produit final.
b) Quels sont les défis ou les enjeux du projet ?
c) Quelles sont les attentes de l'étudiant dans le cadre de sa formation ?
d) Quelles sont les craintes de l'étudiant ? Comment les surmonter ?
e) Quels sont les apprentissages nécessaires à la réalisation du projet ?
f) Identification des moyens, besoins, ressources nécessaires à la réalisation du projet.
g) Distribution des heures prévues comme ressources : 20 heures par an (40 heures sur deux ans). Ces heures peuvent être partagées entre plusieurs personnes ressources couvrant différents aspects du projet. Il est possible — et même souhaitable — de regrouper certaines heures entre plusieurs étudiants ayant des projets voisins et des besoins similaires.
h) Définition des étapes intermédiaires donnant chacune lieu à un bilan provisoire (au moins une étape doit avoir lieu la première année).
i) Description de la forme de la présentation finale.
j) Critères d'évaluation du projet en termes de contenu d'apprentissage.

VI. L'évaluation

L'évaluation est basée sur le contrat, sur le respect de ses clauses et sur les critères d'évaluation qui y sont définis par rapport aux contenus d'apprentissages déterminés.

L'évaluation se fera sur deux critères distincts, d'importance égale :

II. Le respect du contrat au cours de la formation et dans le travail de l'étudiant. Le responsable du secteur est chargé de cette évaluation qu'il réalise en collaboration avec les personnes ressources étant intervenues dans le cadre du projet.

III. La présentation finale. Cette évaluation est réalisée par le directeur du Cefedem ou son représentant, en collaboration avec le responsable du secteur et éventuellement d'invités extérieurs.

Il est souhaitable que la deuxième évaluation corresponde à l'épreuve terminale intitulée « exécution instrumentale ou vocale », ce qui exigerait une modification des textes officiels par la Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles vivants. Le Cefedem Rhône-Alpes essaie de faire entériner son souhait avec toute l'énergie nécessaire.

Sylvie PASCALIS

Le son et « leçon » d'alto

Comment repenser l'apprentissage des cordes frottées ?

Abstract

Bien que le violon et l'alto soient deux instruments très proches, au regard de l'enseignement spécialisé de la musique et des pratiques professionnelles de ces 200 dernières années, leur apprentissage est dissocié.

Si l'on considère les évolutions de l'enseignement de la musique aujourd'hui et les diverses pratiques musicales, notamment les pratiques en amateurs, qu'en est-il et que devrait-il en être ?

Proposer des éléments de réponses revient à remettre en question les fondamentaux de l'institution de l'enseignement de la musique.

-Comment considérer l'alto ?

-Doit-il bénéficier d'un enseignement distinct de celui du violon alors que ces deux instruments ont l'air si proches ?

-Peut-on penser l'enseignement dans une globalité et non par discipline ?

Mots-clés

-Violon/Alto

-Cordes frottées

-Discipline

-Globalité

-Pluridisciplinarité/ Interdisciplinarité/ Transdisciplinarité