

Diplôme d'État de professeur de musique

*Mémoire de fin d'études / juin 2017*

**Redonner du sens au cours  
de formation musicale  
aujourd'hui**

**LARGE Lucie**

**Promotion 2015 / 2017**



# Table des matières

<i>Mot d'introduction</i>	4
<b><i>I. Le cours de formation musicale a-t-il encore lieu d'être ?</i></b>	<b>5</b>
<b>A- La formation musicale en procès</b>	<b>5</b>
1. <i>Discours d'une maman d'élève</i>	5
2. <i>L'apparition de nouvelles méthodes en ligne « sans solfège ! »</i>	7
3. <i>Quand les médias s'emparent du débat</i>	7
<b>B/ De quelle nature sont les accusations portées à la formation musicale ?</b>	<b>8</b>
1. <i>Une discipline en rupture avec la musique</i>	9
2. <i>Un investissement trop important dans les cursus</i>	9
3. <i>La réduction à un seul type de pratique</i>	10
4. <i>Une barrière à la spontanéité musicale</i>	11
<b><i>II. En quoi consiste le cours de formation musicale ?</i></b>	<b>13</b>
<b>A/ Retour historique</b>	<b>13</b>
1. <i>La naissance du solfège</i>	13
a- <i>Au service des idéaux de la Révolution française</i>	13
b- <i>Les Principes de musique pour l'uniformité des connaissances transmises</i>	14
c- <i>Des Principes de musique à la Théorie de la musique de Danhauser</i>	14
d- <i>La volonté de former d'excellents exécutants</i>	15
2. <i>Du solfège à la formation musicale : la réforme de 1977</i>	16
a- <i>Les enjeux de la réforme</i>	16
b- <i>Un réel changement ?</i>	17
<b>B/ La parole aux professeurs d'aujourd'hui : quelles modalités du cours de formation musicale ?</b>	<b>20</b>
1. <i>La pluralité des enjeux, des contenus, des dispositifs et des ressources</i>	20
2. <i>La question de l'évaluation</i>	26
3. <i>L'ouverture à de nouvelles esthétiques musicales : l'arrivée des musiques actuelles amplifiées, du jazz, des musiques traditionnelles dans les cursus</i>	28

<b>III. Réhabiliter le cours de formation musicale</b>	<b>30</b>
<b>A/ De l'intérêt de cesser de voir le cours de formation musicale en tant que matière isolée et de repenser les cursus</b>	<b>30</b>
1. <i>Repenser les cursus de formation musicale</i>	31
2. <i>Repenser les cursus de manière globale... quand tout devient « formation musicale »</i>	32
3. <i>Quelle marge de manœuvre pour le professeur de musique ?</i>	33
<b>B/ Comment se situer aujourd'hui en tant que professeur de formation musicale ?</b>	<b>34</b>
1. <i>La formation musicale : de la théorie... à mettre en pratique !</i>	34
2. <i>La place au tâtonnement, à l'expérimentation</i>	35
<b>C/ Récit d'expérience : séquence en « atelier FM 1ère cycle » à Vénissieux</b>	<b>37</b>
<b>Conclusion</b>	<b>40</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>41</b>

## **Mot d'introduction**

Force est de constater que les réactions quant au cours de formation musicale (FM) - encore souvent appelé « solfège » - sont rarement positives. Celui-ci est perçu au mieux comme obsolète, comme une perte de temps ; au pire comme une matière néfaste, qui découragerait la vocation musicale des élèves et créerait une barrière à leur spontanéité musicale. D'autant plus que les accusations qui lui sont adressées proviennent autant de jeunes élèves ou de personnes ayant arrêté la musique, que de musiciens confirmés ou de mes collègues professeurs d'instruments, et sont de même nature ! En tant que professeur d'alto et de FM, j'ai tout d'abord voulu chercher à comprendre pourquoi cette discipline demeurerait autant impopulaire, au point d'être souvent pointée du doigt comme l'unique cause de l'abandon de la musique par certains élèves.

Mais le cours de FM n'est-il pas autant, sinon plus, méconnu que mal aimé ? J'ai moi-même appris il y a seulement à peine deux ans que l'appellation « formation musicale » n'avait pas remplacé celle de « solfège » par hasard, mais que cette nouvelle dénomination était le fruit d'une réforme datant de 1977, censée réhabiliter cette matière en réintroduisant la musique dans son enseignement et en cessant de la réduire à un pêle-mêle d'exercices théoriques isolés ; alors que je fais de la musique en institution depuis plus de 15 ans et que la réforme fête cette année son 40e anniversaire ! C'est également seulement au cours des deux dernières années, en visitant diverses structures, en discutant avec des personnes issues ou travaillant dans différentes écoles, que je me suis rendu compte de l'intérêt et de la richesse des possibilités offertes par cette discipline. La FM n'est plus uniquement destinée à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et au développement de l'oreille. Il me paraît important d'en parler.

Enfin, je trouve qu'il est très difficile de se situer en tant que jeune professeur de FM au milieu de tous ces avis contradictoires : certains diront qu'il faut bien que les élèves apprennent à lire les notes quelque part, d'autres renverront cette tâche aux professeurs d'instruments, considérant que le cours de FM est plutôt un endroit pour expérimenter des situations musicales diverses, pour pratiquer, pour décomplexifier la musique et comprendre comment on peut la « fabriquer »... « *La recherche du sens, du rôle, des objectifs précis de cette discipline est toujours ouverte et polémique* ».<sup>1</sup>

J'ai moi-même donné peu de cours de FM, et je ne prétendrai surtout pas, à travers ce mémoire, donner un avis sur ce qu'il faut faire ou ne pas faire, prendre un parti pris sur une méthode ou des formes de travail à absolument adopter, encore moins dénoncer l'enseignement que j'ai reçu. Le but de ce travail est de construire une réflexion pour m'aider ensuite dans ma pratique, en réfléchissant aux enjeux, aux valeurs, aux contenus que je souhaiterais véhiculer à travers ce cours. C'est également un mémoire d'enquête, de collecte de ce qui s'y fait, afin de constituer une sorte de boîte à outils, un réservoir d'idées ; pour m'aider à avoir des ressources nouvelles pour mes cours futurs, pour me forcer à toujours porter un regard neuf sur ceux-ci et

---

<sup>1</sup> RUSE, Renaud. *Solfège ou formation musicale*.

pour ne jamais renoncer à la recherche et à l'innovation. Et, bien sûr, pour pouvoir partager tout cela.

## ***I. Le cours de formation musicale a-t-il encore lieu d'être ?***

### **A- La formation musicale en procès**

*Étudier les principes élémentaires de la musique et de sa notation,  
c'est étudier la musique, c'est étudier l'homme, c'est s'étudier soi-même.  
Et si vous jugez vos études barbantes, inutiles et fastidieuses,  
réglez vos comptes comme vous le voulez,  
avec votre professeur, avec vos parents, avec la terre entière et vous-même,  
mais n'incriminez pas le solfège, ne soyez pas injuste,  
il n'y peut rien, lui, si l'on abuse sans vergogne de son nom.<sup>1</sup>*

Dans les écoles de musique, la formation musicale est accusée d'être responsable à elle seule des maux des élèves. On entend que les élèves endurent ce cours, s'y rendent en traînant les pieds, jusqu'au jour où, n'en pouvant plus de cette discipline, ils arrêtent complètement leurs études musicales. De nombreux collègues professeur d'instruments déplorent l'abandon de la pratique musicale de leurs élèves, « à cause du solfège ». Les slogans du type « *ici, pas de solfège !* » fleurissent dans des écoles de musique ou dans les méthodes en ligne. Le terme « solfège », que l'on entend encore bien plus souvent que l'appellation officielle actuelle « formation musicale » semble porteur à lui seul d'une aura particulièrement négative. Voici quelques réactions à ce sujet :

#### **1. Discours d'une maman d'élève**

Regardons le discours d'une maman d'élève, par ailleurs professeur d'éducation musicale, qui a publié un article dans le journal *Le Monde* en 2012 : « *Cessons de décourager la vocation musicale des enfants* ». Le titre est lourd de sens : les enfants arriveraient dans les institutions dotés d'une vocation musicale forte et celles-ci ne serviraient qu'à les décourager ; nous le devinons d'avance, c'est le solfège<sup>2</sup> qui sera ici visé :

*« En France, la demande de musique est énorme. Mais nous sommes le seul pays au monde à proposer un parcours d'apprentissage aussi aberrant. Érigé en bête noire par des générations*

---

<sup>1</sup> JOUBERT, Claude-Henry, *Enseigner la musique*, p.212-213

<sup>2</sup> Dans cette première partie, les termes « solfège » et « formation musicale » sont utilisés indifféremment.

*d'enfants, le solfège y occupe une place démesurée. Non seulement ce système verrouille et castre, mais, de surcroît, il le fait de manière erratique et incohérente. [...] J'aime les conservatoires. Ces maisons de la musique permettent un apprentissage où l'individuel avance de pair avec le collectif, une des manières les moins onéreuses de pratiquer un instrument auprès de bons professeurs, merveilleux privilège dont tant d'adultes ont le regret. Une faille : l'enseignement du solfège. »<sup>1</sup>*

En six lignes, tout est dit. Une glorification du conservatoire, dont l'organisation constituerait un privilège immense pour les enfants inscrits. Mais... une faille : le solfège. À croire donc que si l'on repensait l'enseignement de la formation musicale uniquement, tous les élèves des conservatoires seraient des musiciens heureux et accomplis. Elle réduit ici les « failles » de l'enseignement musical en France à l'enseignement du solfège uniquement, ignorant les autres problèmes au sein de ces établissements.

Cet article provoque bien entendu des réactions. Par exemple, celle d'une étudiante en musicologie et en direction d'orchestre :

*« Il est déjà réducteur de limiter au solfège l'immense problème de l'organisation des études musicales en France. Il y aurait tant à dire en effet des cours de musique sacrifiés au collège, du peu de crédit donné aux jeunes musiciens en fin de formation qui n'arrivent plus à valoriser leur niveau d'études. Pire encore, c'est une image caricaturale du solfège qui est donnée ici.*

*On y décrit le cauchemar d'une discipline au nom trompeur, la formation musicale, pensum de générations de bambins condamnés à apprendre la "qualification des intervalles" ou à "plancher sur des partitions d'orchestre"... Un festival de poncifs et de contresens. [...]*

*La formation musicale, ainsi nommée pour rappeler aux enfants, aux parents et aux professeurs qu'elle est destinée à donner un aperçu de la science musicale dans son ensemble, doit être perçue comme un cours essentiel pour l'éducation des jeunes musiciens. »<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> RADAULT, Murielle. *Cessons de décourager la vocation musicale des enfants.* / C'est moi qui souligne.

<sup>2</sup> GUIBERT, Constance-Clara. *N'ayons pas peur du solfège.*

## **2. L'apparition de nouvelles méthodes en ligne « sans solfège ! »**

Le solfège, on n'en veut plus ? Voici la solution ! Cet article « *Apprendre la musique sans solfège ? C'est possible, Une start-up française mise sur l'intuition plutôt que sur la rigidité du solfège* »<sup>1</sup> nous parle de la start up Meludia, qui revendique l'absence de solfège dans son enseignement. D'après le texte, 80 % des élèves français arrêteraient la pratique d'un instrument de musique avant l'âge de 15 ans, ceci à cause du solfège. Le succès de cette méthode est renforcé par l'intérêt que lui portent notamment le concours Lépine ou l'IRMA, et son développement est croissant :

« Si malgré les cours de solfège (que l'on doit désormais appeler Formation Musicale), vous n'avez pas renoncé à votre carrière dans la musique, vous êtes officiellement un champion. »<sup>2</sup>

*On l'admet tous, avec parfois un brin de mauvaise foi, mais l'enseignement musical en France est réputé pour sa rigidité et son aspect bien trop théorique : 80 % de la population française arrête la pratique d'un instrument de musique avant l'âge de 15 ans selon Le Monde.*

*Une start-up française, Meludia, aimerait faire évoluer cet enseignement qui en décourage et exclut plus d'un en défendant une pédagogie qui passerait par l'immersion, l'écoute et l'intuition de la musique. Une méthode qui séduit : après avoir remporté la médaille d'or du concours Lépine en 2014, Meludia vient d'être sélectionnée par l'IRMA (Centre d'information et de ressources pour les musiques actuelles) pour intégrer son enquête des 250 start-up émergentes dans la musique, présentée vendredi dernier (le 3 juin) au Marché international du disque et de l'édition musicale (Midem) qui se déroulait à Cannes. »*

Conclusion, seuls des « champions » seraient capables de résister à un cursus comportant un cours de solfège sans partir en courant. Cette discipline, de par sa rigidité et son exigence serait-il réservé à une élite ? Ce discours, certes extrême et porteur de contre-sens, a au moins le mérite de soulever cette question.

## **3. Quand les médias s'emparent du débat**

Penchons-nous pour finir sur les retours faits par les médias sur le rapport « *Transmettre aujourd'hui la musique* » de Didier Lockwood. Celui-ci a été commandé en 2014 par la ministre de la culture Aurélie Filippetti. Paru en 2015, il prône l'intérêt de la synergie des disciplines et des différents styles de musique, il encourage la démocratisation et la démocratie culturelle par la création de nombreuses classes orchestre, en vue d'offrir une pratique musicale au plus grand nombre d'enfants possible. Il insiste également sur l'intérêt de pratiquer, de ressentir la musique avant de la théoriser, et souhaite revaloriser la part de l'oralité dans l'enseignement :

*« Certaines approches pédagogiques non académiques, à l'instar des méthodes manouches par exemple, qui, en s'appuyant essentiellement sur la transmission orale, l'incorporation et le mimétisme,*

---

<sup>1</sup> CUISSARD, Laura. *Apprendre la musique sans solfège ? C'est possible.*

<sup>2</sup> C'est moi qui ait souligné.

*donnent d'époustouflants résultats. Ils nous invitent à nous interroger sur les proportions didactiques à attribuer respectivement aux modes de transmission oraux et écrits, en fonction de l'âge des élèves. Aussi, semblerait-il plus approprié d'apprendre à s'exprimer en musique avant d'aborder la lecture et l'écriture, qu'il serait plus à propos de faire intervenir à partir de l'âge de onze ans, en correspondance avec la construction neurologique et psychomotrice de l'enfant... »<sup>1</sup>*

En voulant rendre compte de son discours valorisant la pratique et la part de l'oralité dans l'enseignement de la musique, plusieurs médias ont résumé le rapport en ces termes : « Plus d'instrument, moins de solfège » ! Or, si Didier Lockwood remet en question les approches pédagogiques des écoles de musique françaises, à aucun moment il ne critique le cours de formation musicale en lui-même. C'est pourtant ce qui a été retenu, et le jazzman a été paraphrasé ainsi par plusieurs médias (« Le point » rubrique culture, « Vousnousils : l'E-mag de l'éducation », « francetvinfo » ...). En cherchant le rapport sur internet, cette phrase infondée est la première qu'on trouve sur diverses pages, celle qu'on retient.

Pourquoi cette accusation répétée du « solfège » ? Pourquoi la question du « solfège » se pose-t-elle en tant que problème isolé ? Le cours d'instrument par exemple est rarement remis en question. Pourtant, il me semble que nombreux sont les élèves qui se sentent mal avec leur instrument, qui n'y trouvent pas plus leur compte qu'en formation musicale. Mais de cela, nous en parlons peu.

*« Mais toute la tradition a fait du solfège cela : quelque chose de méprisable, de bête et méchant. Il sert de bouc émissaire : « il y a des problèmes à l'instrument, c'est la faute au solfège. »*

*« Pourquoi le solfège ? Parce que, à travers son aura négative, il nous semble caractéristique des mécanismes collectifs par lesquels se fonde la musique : au lieu du discours enthousiaste et irrévérencieux, c'est-à-dire déjà hautement sacralisé, qui accompagne les débats autour de la musique, le solfège nous présente un envers laborieux, profane, contesté, des discussions prosaïques, remplies de ressentiment, d'hostilité, d'incompréhensions croisées et de certitudes méprisantes... »<sup>2</sup>*

## **B/ De quelle nature sont les accusations portées à la formation musicale ?**

Pour essayer de comprendre pourquoi la formation musicale est aussi impopulaire, nous chercherons dans ce paragraphe à rendre compte de quelques-unes des accusations principales adressées à cette discipline.

---

<sup>1</sup> LOCKWOOD, Didier. *Transmettre aujourd'hui la musique*, p.8

<sup>2</sup> HENNION, Antoine, *Comment la musique vient aux enfants*, p.53 et p.57



## **1. Une discipline en rupture avec la musique**

Un thème qui revient souvent est celui de la coupure avec la musique : les élèves se verraient confrontés à des exercices isolés de tout contexte musical et trop théoriques.

*« Le solfège doit être autre chose qu'une déboulade de notes à toute vitesse. Il faut considérer l'éducation comme un tout, le tout étant de la musique et non du solfège coupé en rondelles. Il n'y a aucun rapport entre la musique et le solfège : Mozart, Beethoven, connais pas... Le fond de l'affaire est là : la musique en est totalement absente ».*<sup>1</sup>

Lorsque cette discipline est perçue comme une gymnastique intellectuelle autonome et segmentée, sans rapport avec la musique, elle peut vite devenir fastidieuse et paraître obsolète pour certains. Bien qu'une partie des élèves apprécie le côté « mathématique » du solfège ; pour d'autres, lire en sept clés, décortiquer des rythmes farfelus, tenter de reconnaître à l'oreille des agrégats, si tout cela n'est pas inscrit dans un contexte musical, ou au sein d'un projet artistique global, il leur est difficile d'y trouver un sens.

La nature de ces fameux exercices proposés aux élèves est aussi souvent pointée du doigt. Ceux qui cherchent à « développer l'oreille » par exemple : les dictées (mélodiques, harmoniques, voire d'agrégats) « à la table » constituent la hantise de beaucoup d'entre eux qui croient « n'avoir aucune oreille ». La question de l'oreille en est devenue un sujet sensible en musique. Par ailleurs, les exercices de rythme sur extraits isolés sont parfois incompris par des enfants, qui n'ont en fait pas saisi le fonctionnement de base des mesures, du découpage en temps ; ni eu l'occasion de ressentir en amont le principe de pulsation. Ils entendent dire alors qu'ils sont « arythmiques », ce qui se dit de quelqu'un qui n'a pas de rythme, qui ne le ressent pas. L'échec répété de ces activités, souvent considérées comme les bases de la formation d'un bon musicien, provoque non seulement des réactions de désintérêt et de rejet envers le solfège, mais également pour certains élèves une remise en cause de leur légitimité même en tant que musicien.

S'il est reproché au solfège d'être en rupture avec la musique, l'accusation porte parfois plus loin : si le solfège aide à apprendre à lire la musique, certains des élèves ne font aucun lien entre ce qu'ils assimilent en cours de solfège et leurs pratiques de l'instrument. Ils sont capables de solfier des extraits musicaux très pointus, mais ne parviennent pas à les transposer sur l'instrument, sans que cela soit lié à des difficultés techniques. À quoi cela sert-il alors de savoir lire de la musique et de ne pas savoir la jouer ?

## **2. Un investissement trop important dans les cursus**

Une autre accusation porte sur la place trop importante que prend cette discipline, d'un point de vue à la fois quantitatif et qualitatif. Un peu plus loin dans l'article du *Monde* que nous avons cité précédemment,

---

<sup>1</sup> HENNION, Antoine, *Comment la musique vient aux enfants*.

la maman d'élève dénonce cela : « *Érigé en bête noire par des générations d'enfants, le solfège y occupe une place démesurée. [...] cette matière mobilise les élèves pour un temps environ 3 fois supérieur à celui de leur cours d'instrument.* »<sup>1</sup>

Au-delà du temps que cela requiert, la formation musicale est accusée également de défendre ses intérêts propres, avec son propre cursus, ses propres diplômes indépendants, mais incontournables. Des examens de formation musicale de fin de cycle décident du passage au cycle supérieur. Ainsi de nombreux élèves, échouant à répétition aux examens de formation musicale, se découragent et quittent leur institution musicale.

### **3. La réduction à un seul type de pratique**

D'après Constance Clara Guibert, précédemment citée en réaction à l'article « *Cessons de décourager la vocation musicale des enfants* », le cours de formation musicale serait surtout destiné à former les futurs musiciens d'orchestre. Tel était en effet le but de cette matière à l'origine.

*« Entre deux dictées, dont ils ne comprennent certes pas toujours l'intérêt, on leur montre un objet total, fantasmatique, le Saint-Graal de la formation musicale, le "conducteur". La partition des partitions, celle qui rassemble tous les instruments que ces musiciens en herbe apprennent à identifier, celle qui réunit toutes les connaissances qu'ils vont pouvoir accumuler au fil des années. Celle qu'ils sauront peut-être, un jour, déchiffrer. »*<sup>2</sup>

En effet, de nombreux cours de formation musicale se penchent presque uniquement sur des questions de lecture (de notes, de rythmes), de développement de l'oreille et de la conscience rythmique (dictées mélodiques, harmoniques, rythmiques) et d'analyse de partitions classiques. Bien que ces notions soient précieuses pour un musicien, et constituent un pilier indispensable pour de nombreuses pratiques classiques (orchestre, musique de chambre etc...), la demande des élèves qui s'inscrivent dans un établissement musical est parfois plus vaste que cela.

Voici par exemple deux témoignages d'élèves de conservatoire, recueillis par Antoine Hennion dans les années 1980 :

*« Le solfège ne nous apprend rien. Je ne savais que jouer une partition, c'est tellement rigide. Je ne pouvais pas improviser, j'avais des difficultés rythmiques. J'ai dû tout retravailler tout seul, en m'aidant du jazz ».*

*« La classe de solfège, c'est solfège traditionnel, on fait tout le temps la même chose : dictée, chant et tout ça, mais ce qui serait bien, c'est des classes où on apprendrait, je sais pas, un peu de la vie des musiciens, des choses comme ça... »*<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> RADAULT, Murielle. *Cessons de décourager la vocation musicale des enfants*.

<sup>2</sup> GUIBERT, Constance-Clara. *N'ayons pas peur du solfège*.

<sup>3</sup> HENNION, Antoine, *Comment la musique vient aux enfants*, p.114-115

Par ailleurs, lors d'une enquête réalisée en 2017 par des camarades du cefedem dans le cadre d'un séminaire sur les bases, nous avons eu l'occasion de faire le même constat : les musiciens classiques – ayant tous eu des cours de formation musicale dans leur cursus – relataient que les bases de leur enseignement reposaient sur la lecture de notes, de rythme, des dictées ; ils déploraient le manque de sensibilisation à l'improvisation, à la culture musicale, au développement d'une identité artistique, à l'appréhension de différents styles de musique... Tant d'éléments souvent encore ignorés dans les cours de formation musicale. Les élèves, qui s'inscrivent à l'école de musique pour devenir des musiciens, capables de s'immerger dans des situations musicales diverses, n'y trouvent pas tous les éléments nécessaires pour y parvenir. Notons bien sûr que ce reproche de la part des étudiants ne concernait pas le cours de formation musicale en lui-même, mais les cursus instrumentaux classiques dans leur globalité.

#### **4. Une barrière à la spontanéité musicale**

La corrélation d'un enseignement trop théorique de la musique a tendance à provoquer chez le musicien un esprit de contrôle, de trop grande conscientisation de son jeu ; au détriment d'une faculté de lâcher prise, essentielle notamment à l'improvisation. Renaud Rusé, professeur de formation musicale spécialisé dans la pédagogie Kodaly (méthode dite « active »), défend l'intérêt de s'immerger dans la musique avant de l'apprendre théoriquement :

*« Une construction prématurément rationalisée et analytique de l'enseignement nuit à la naissance d'une musique vivante, vécue, et recréée, au profit d'une musique « apprise ».*

*La tradition de l'enseignement de la musique « savante », comme son nom le suggère, se base essentiellement sur la conscientisation des notions musicales. La rationalité, l'esprit d'analyse, le contrôle, l'esprit de synthèse sont des compétences présentées comme primordiales. La lecture et l'écriture musicale sont généralement à la base de l'édifice. En revanche, il est communément admis que cette démarche prive souvent ceux qui l'ont connue d'une certaine spontanéité, d'un accès au « lâcher prise », à l'improvisation... »<sup>1</sup>*

C'est pourquoi il existait, avant la réforme de la formation musicale de 1977 sur laquelle nous reviendrons, deux types de cours de solfège : le cours de méthodes dites « actives » pour les débutants, souvent réservé aux enfants de six à sept ans, puis le cours de solfège traditionnel pour les autres élèves. Le cours de méthodes actives était une sorte d'ancêtre du cours actuel d'éveil musical, il était destiné à préparer les enfants aux futurs cours de solfège : le but était de ressentir la musique, surtout d'un point de vue corporel, avant de la théoriser. Les problèmes principaux résidaient dans le « choc » ressenti par les enfants lorsqu'ils passaient des méthodes dites « actives » au solfège traditionnel, beaucoup moins ludique, mais surtout à l'absence de liens entre les deux cours. Nous le verrons bientôt dans ce mémoire, les partisans des méthodes actives ont été par ailleurs les premiers à critiquer les méthodes d'enseignement du solfège

---

<sup>1</sup> RUSE, Renaud. *Solfège ou formation musicale*.

traditionnel.

Didier Lockwood défend aussi l'intérêt de laisser les jeunes élèves développer une grande confiance dans leurs intuitions musicales. Le solfège, en voulant tout théoriser, en défendant l'idée qu'il faut comprendre avant de pratiquer, peut avoir comme conséquence de brider ces intuitions.

*Tout d'abord, il s'avère primordial, notamment en matière rythmique, de fortifier dès le plus jeune âge la conscience du corps, la confiance en ses intuitions, ainsi que l'écoute, et plus généralement la sensorialité, dans une perspective synesthésique. A cet égard, les approches organiques mettant l'accent sur la transmission orale, de même que sur le rôle du corps et de ses sensations, constituent de précieuses ressources.<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> LOCKWOOD, Didier. *Transmettre aujourd'hui la musique*, p.6.

## ***II. En quoi consiste le cours de formation musicale ?***

### **A/ Retour historique**

#### **1. La naissance du solfège**

Pour tenter de définir le contenu d'un cours de formation musicale, nous commencerons par chercher à comprendre comment et pourquoi est né son ancêtre, le solfège, et quels enseignements cette matière était-elle destinée à délivrer à l'origine.

##### **a- Au service des idéaux de la Révolution française**

Le « solfège », en tant que matière isolée au sein du fonctionnement traditionnel du conservatoire, est né au moment de la Révolution française. Celle-ci ayant « *presque tous les musiciens de son côté* »<sup>1</sup>, ceux-ci ont voulu se servir de la musique comme d'une arme politique afin « *d'endoctriner ouvertement ou insidieusement les citoyens ou les sujets* »<sup>2</sup>. La musique avait déjà été souvent utilisée dans l'histoire comme outil politique ou de propagande ; mais pour la première fois, les acteurs de la révolution ont décidé de systématiser cet usage. Le besoin de « fabriquer » des musiciens en vue de renvoyer une image d'excellence artistique, de prestige au reste de l'Europe fut ressenti.

Ainsi fut créée une institution nouvelle, à Paris : le Conservatoire. Celle-ci mit fin à l'ancien système de formation musicien-apprenti, dans lequel un musicien formait des apprentis suivant sa spécialité ; ainsi on apprenait des savoirs spécifiques à la spécialisation de son maître. Au contraire, la volonté forte du conservatoire était d'uniformiser la transmission des savoirs. Il n'était plus question de profiter de la richesse et de la synergie de pratiques musicales diverses. Le but recherché était d'obtenir une unité dans l'enseignement musical en France, et ceci, dans toutes les écoles de musiques de province construites sur le modèle du Conservatoire de Paris.

Le second principe était le suivant : faire en sorte que la musique - pour qu'elle soit une arme politique efficace - soit comprise et investie par le plus grand nombre.

« *Dans la méthode française, élaborée jusque dans les moindres détails pour aboutir à une uniformisation du style musical, il s'agissait d'intégrer la musique au projet politique global. Le principe théorique était le suivant : la musique doit être suffisamment simple pour pouvoir être comprise de tous [...] ; elle doit toucher, soulever, endormir tout un chacun... qu'il soit cultivé ou non ; elle doit être une « langue »*

---

<sup>1</sup> HARNONCOURT, Nikolaus, *Le discours musical*, p.28.

<sup>2</sup> *Ibid.*

*que chacun comprenne sans devoir l'apprendre. »<sup>1</sup>*

Une dizaine d'années suffit pour diffuser ce système - qui perdure encore ! - en France, puis dans de nombreux pays d'Europe. On distingue aujourd'hui encore un certain nombre d'entre eux dont les cursus, calqués sur le système français, comprennent un cours de solfège isolé des cours de pratique instrumentale ou vocale : notamment le Luxembourg, l'Italie, l'Espagne...

L'enseignement du solfège existe dans certains pays (Allemagne, Suisse), mais de manière différente, ou est totalement absent dans d'autres (en Grande-Bretagne par exemple).

### **b-Les Principes de musique pour l'uniformité des connaissances transmises**

En 1795, au lendemain de la Révolution française, naît la première classe de solfège. Afin d'y transmettre un enseignement à la fois clair et uniformisé, sont créés les « principes de musique ». L'assemblée générale du conservatoire les présenta en ces termes : « *L'institut, considérant, que la précision et la simplicité des principes élémentaires sont la base constitutive d'une bonne école [...] établit une commission spécialement chargée de la rédaction des principes élémentaires de musique. Cette commission est formée de compositeurs.* »<sup>2</sup>

Après une première édition, un second volume simplifié est publié, pour mieux servir à l'instruction des débutants. Accusé d'employer un ton rébarbatif, l'ouvrage subit rapidement une modification : il paraît alors sous la forme d'exercices en questions-réponses, pour une tournure « plus pédagogique ».

### **c- Des principes de musique à la Théorie de la musique de Danhauser**

Près d'un siècle plus tard, en 1872, ces principes conduiront à la publication et à l'adoption enthousiaste par le Conservatoire de la *Théorie de la musique* d'Adolphe-Leopold Danhauser. Ce livre simplifie, clarifie et unifie les principes de la musique. Il est resté, pendant plus d'un siècle, l'ouvrage référence du solfège traditionnel.

Cette théorie est construite sur le renversement suivant : la musique « réelle » doit découler de la musique écrite. Tout part de l'écrit, du signe. Rappelons que les origines de l'écriture musicale remontent au temps de Charlemagne, la visée était alors de diffuser le répertoire religieux et d'uniformiser la manière de le chanter ; permettant une universalité, un partage de cet art ; c'était un outil de transcription. C'est par ailleurs une particularité occidentale que d'avoir une relation si intense avec l'écriture, tout le monde ne faisant pas de

---

1 *Ibid.*

2 HENNION, Antoine, *Comment la musique vient aux enfants*, p.143.

la musique en ayant besoin de l'écrire. Mais chez Danhauser, l'écriture constitue au contraire le fondement de la musique même : « *Il s'agit d'apprendre l'alphabet musical. [...] Il lui suffit de ne plus considérer qu'une seule réalité musicale : celle d'un code écrit, qu'il faut lire et comprendre.* » Il s'engage dans un « *parti pris accordant au signe l'antériorité sur le son* », dans une « *inversion du rapport entre l'ouïe et l'écrit* ». <sup>1</sup>

Pour ce faire, il part des plus petits éléments isolés pour reconstituer un ensemble. Par exemple : après avoir introduit les six notes, il nous explique la gamme, puis les intervalles, puis les accords, enfin les degrés et la tonalité. Ainsi, l'ouvrage est composé d'une succession de définitions numérotées et progressives, dans un souci de décomplexifier la musique ; ici, c'est plutôt d'une dénaturalisation de la musique qu'il faudrait parler. En effet, la *Théorie* n'accorde aucune place à l'aspect auditif et sensoriel. Tout est théorisé, expliqué, décortiqué, mais rien n'est entendu ou ressenti. Même les définitions ne donnent aucune caractéristique auditive. De plus, tout est décrit dans une logique immuable et univoque. Le système d'écriture musicale selon Danhauser ne peut évoluer qu'à l'intérieur d'une réalité unique. Il préfère même passer sous silence les éléments qui contrediraient certaines de ces définitions (par exemple, le cas des mesures irrégulières qui viendraient à l'encontre de sa description des mesures et du rythme).

Cette primauté de l'écrit s'étend également au reste des cursus : « *Dans l'institution, l'élève aura, avant toute chose, à savoir « lire ses notes » - et à les entendre dans les dictées « musicales ». La partition – ou l'exercice écrit – est l'intermédiaire premier entre le professeur et l'élève dans les enseignements instrumentaux. Leur tête à tête dans la leçon est réglé par la confrontation à la chose écrite. Remarques et corrections viennent au fur et à mesure des écarts commis par l'élève avec le texte : ici une « fausse note » (hauteur mal repérée, ou mal jouée), là une méprise rythmique, là encore une question d'interprétation, parfois un problème technique instrumental. Il importe donc que, avant le premier cours d'instrument, l'élève sache déjà lire la musique.* » <sup>2</sup>

C'est sur cette base que furent formés dans les conservatoires les premières générations d'élèves.

#### **d- La volonté de former d'excellents exécutants**

Voici donc la discipline « solfège » mise en place, en vue de systématiser l'apprentissage de la lecture de la façon la plus efficace possible. Pour ce faire, il est décidé de découper cet enseignement en plusieurs disciplines : « *La constitution du solfège tel que nous le connaissons s'est faite dans le sillage de la « mise en discipline » des enseignements musicaux, dans les termes que nous avons déjà évoqués. Le solfège « pur » incarne la hiérarchisation en niveaux, la progressivité des apprentissages, la décontextualisation maximale des principes enseignés.* » <sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> HENNION, Antoine, *Comment la musique vient aux enfants*, p.145 et p.150.

<sup>2</sup> SCHEPENS, Eddy. *L'école de musique reste à inventer*, p.58.

<sup>3</sup> *Ibid.*

Les cours de solfège sont collectifs, ceux d'instruments individuels. Enfin, les élèves doivent aussi participer aux cours de pratique musicale collective (orchestre). Il est intéressant de constater que l'orchestre, qui constituait la finalité de tout cet enseignement, n'est absolument pas mise au centre dans les cursus, et c'est encore souvent le cas aujourd'hui. Quels élèves, quels musiciens veut-on former à travers cette organisation ? Rappelons-le, la visée de l'ouverture du conservatoire était politique, au service des idéaux de la Révolution. À travers cette tripartition des cours, l'enjeu était de former le plus efficacement possible de bons « exécutants », de bons « techniciens » de la musique, capables de déchiffrer des partitions d'orchestres le plus aisément et avec la plus grande précision possible. Le rôle du solfège était alors d'apprendre à lire la musique le mieux possible ; celui du cours d'instruments de pouvoir transcrire cette lecture sur l'instrument sans rencontrer de difficultés techniques. Il fallait savoir lire et jouer la musique, sans nécessairement la comprendre. Ce fut très efficace, si bien que les orchestres français furent vite réputés pour leur efficacité dans le déchiffrement, et lors de la réforme de la formation musicale en 1977, la « baisse du niveau » fut le principal reproche fait aux réformateurs.

Harnoncourt, à travers une comparaison historique, dénonce cette vision du « musicien exécutant ». Il explique comment, au Moyen Âge, « la séparation était très nette entre théoriciens, praticiens et musiciens « complets ». » Pour lui, « le praticien, le musicien exécutant est en principe aussi ignorant qu'il l'était déjà il y a des siècles. Ce qui l'intéresse avant tout, c'est l'exécution, la perfection technique, l'approbation immédiate ou le succès. Il ne crée pas la musique, mais se contente de la jouer. »<sup>1</sup> Rappelons que cet ouvrage n'est pas contemporain mais date de 1982, moins de cinq ans après la parution de la réforme ; c'est donc au modèle d'éducation musicale issu de la Révolution qu'il s'adresse .

## **2. Du solfège à la formation musicale : la réforme de 1977**

### **a- Les enjeux de la réforme**

Dans les années 1970, le solfège commence à subir des accusations de plus en plus fréquentes, notamment de la part des acteurs des méthodes dites « actives ». Ceux-ci dénoncent la façon dont le solfège est enseigné, le fait que les professeurs prennent comme entrée principale l'apprentissage du signe et de la notation pour apprendre la musique. Eux prônent au contraire la logique inverse : partir de la musique, des sensations auditives et corporelles qu'elle provoque, pour tenter d'en découvrir le langage et d'en maîtriser ensuite la notation. Ressentir avant de comprendre plutôt que de décortiquer et de tenter de comprendre quelque chose d'inconnu. « On doit d'abord avoir l'émotion du son, de la musique, et ce n'est pas en lisant les notes que ça va arriver. »<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> HARNONCOURT, Nikolaus, *Le discours musical*, p.25.

<sup>2</sup> *J'aimerais bien faire de la musique mais il faut faire du solfège*. Émission de France Inter.



En 1977, la *Direction de la musique* à Paris établit une commission pour mettre en place une grande réforme du solfège. Celle-ci ne défendra ni le parti des méthodes actives, jugées trop axées sur l'aspect ludique, ni le solfège traditionnel, considéré alors comme obsolète et trop déconnecté de la musique. Elle aboutira au changement de nom de cette discipline, décision marquant la volonté de se débarrasser de la connotation négative du mot « solfège », remplacé par les termes « formation musicale ». Il est intéressant de constater que ce changement de dénomination n'a pas été un succès, car quarante ans plus tard, on entend encore presque plus parler de « solfège » que de « formation musicale », expression même inconnue de beaucoup d'élèves et de parents d'élèves ! Le « solfège » est également resté l'appellation officielle dans d'autres pays (Suisse, Italie...).

Voici « l'esprit général » de la réforme : *Le Solfège, à l'origine, associé aux études instrumentales est devenu au fil des années un enseignement totalement cloisonné qui a suscité une littérature spécifique constituant un matériel pédagogique le plus souvent dépourvu de substance musicale (phrasé, nuances, dynamique, articulation, etc.....) et n'offrant qu'une connaissance très partielle des langages musicaux. Peu à peu, les spécialistes de cette discipline, tout en pratiquant, dans le meilleur des cas, une pédagogie permettant l'acquisition d'une haute technicité solfégique ont oublié la finalité essentielle de cet enseignement. [...]*

*Partir de la musique pour en découvrir le langage et ses techniques est plus formateur qu'une étude analytique abstraite, élément par élément, desséchante par définition, dont l'usage démontre qu'elle tourne souvent le dos au but à atteindre : la connaissance et l'apprentissage de la musique.<sup>1</sup>*

Vouloir réintroduire la musique dans l'enseignement du solfège et décroisonner cette matière n'est en fait pas le seul enjeu de cette réforme. Derrière cette volonté pédagogique se cachent également d'autres réalités plus politiques. Le but premier, qui n'est pourtant pas particulièrement mis en avant dans les textes officiels, n'est pas de rechercher l'épanouissement des élèves, mais d'améliorer leur niveau ! Les membres de la direction de la musique sont par exemple outrés par le niveau de culture générale des élèves. Ils déplorent la mauvaise réputation de l'éducation musicale en France. Paradoxalement, en parallèle, pour la première fois depuis la création du conservatoire, se pose enfin la question de former les amateurs. La visée est ici politique : il faut aussi sensibiliser le futur public friand de musique classique. « *L'important est de former les amateurs dont on a besoin : qui irait au concert si tout le monde voulait être professionnel ?* »<sup>2</sup> (Notons que la question n'est pas vraiment réglée car cette préoccupation du désamour et du vieillissement du public des concerts classiques semble perdurer, voire s'amplifier de nos jours). Enfin, figure également une raison « pratique » : la notation musicale telle qu'elle était enseignée ne pouvait plus répondre aux défis de l'écriture contemporaine, ou de celle du jazz, discréditant ainsi tout le caractère immuable de la Théorie de Danhauser.

---

<sup>1</sup> MINISTERE DE LA CULTURE, *Études de formation musicale*, p.3.

<sup>2</sup> HENNION, Antoine, *Comment la musique vient aux enfants*, (prête la parole à M. Bonenfant), p.161.

## b- Un réel changement ?

Pour répondre à ces défis, la Direction de la musique décide de prendre trois mesures principales :

- Le Certificat d'Aptitude de professeur de solfège spécialisé et celui de professeur de méthodes actives fusionnent en un Certificat d'Aptitude unique : celui de professeur de formation musicale.
- Des séminaires sont organisés dans chaque conservatoire pour que les professeurs puissent échanger sur leur expérience et leurs questionnements. Il est dommage de constater que cette pratique ne semble pas s'être perpétuée dans tous les établissements de nos jours.
- Enfin des stages d'information et de perfectionnement sont organisés pour les professeurs déjà en poste. En effet, la réforme a été un grand chamboulement pour beaucoup d'entre eux, surtout les plus traditionnels, qui ont ressenti un sentiment de « *révolution totale* ». <sup>1</sup>

En terme de contenus de cours, ce n'est ni l'aspect théorique, ni la « mise en discipline » des différents enseignements musicaux qui sont remis en question ; mais le matériel pédagogique. Le changement principal réside dans le support des exercices, qui doivent dorénavant être tirés d'extraits d'œuvres du répertoire. « *Partir de la musique pour en découvrir le langage et ses techniques* », tel est le plan d'attaque de la réforme.

On peut percevoir à plusieurs reprises la volonté de réintroduire de la musique dans le solfège :  
" *lectures rythmiques : Ces lectures comportent une dynamique, des articulations, des accents, des nuances.*  
[ ... ]

" *lectures chantées : Les textes originaux employés doivent comporter une valeur musicale incontestable.* » <sup>2</sup>

Par ailleurs, un énorme pas est fait quant à l'ouverture sur les pratiques non écrites, sur l'improvisation, sur le lien avec l'instrument... :

« *ORIENTATION PEDAGOGIQUE GENERALE* (extraits)

2) *Reproduction instrumentale d'un fragment proposé à l'écoute de l'élève :*

*Exemple : La phrase musicale énoncée à la flûte sera reproduite sur l'instrument de l'élève*

[...]

5) *Improvisation diverses, recherche de l'expression libre, maîtrise de différentes formes* » <sup>3</sup>

Cependant, certains éléments propres à l'ancien système persistent : On trouve toujours la « tyrannie » du cours d'instrument : « *En raison des impératifs des études instrumentales, les principes théoriques fondamentaux devront être abordés sans retard, sans se trouver toutefois dissociés du contexte musical.* » <sup>1</sup>

<sup>1</sup> HENNION, Antoine, *Comment la musique vient aux enfants*, p.164

<sup>2</sup> MINISTERE DE LA CULTURE, *Études de formation musicale*, p.10

<sup>3</sup> *Ibid*, p.11

<sup>1</sup> *Ibid*, p.10

De plus, le découpage du cours en exercices divers sans forcément de lien logique entre eux, bien qu'il ne soit pas imposé, est sous-entendu : « *Pour des raisons pratiques, le contenu détaillé du cours a été divisé en différentes rubriques : Lecture de notes, de rythmes, etc... Il est bien entendu que cette classification théorique ne constitue nullement un plan de leçon* »<sup>2</sup> La volonté de remettre les exercices de solfège dans des contextes musicaux est louable, mais si la matière est importante, peut être que ce serait plutôt dans la façon de faire, dans les dispositifs prévus que se trouverait la différence importante à percevoir : « *On peut partir d'une musique magnifique et en faire quelque chose de desséchant mais aussi partir d'un exemple musical écrit et en faire quelque chose de tout à fait intéressant. L'écueil de la réforme est de vouloir partir absolument de musique, créant ainsi un certain académisme.* »<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> *Ibid*, p.12

<sup>3</sup> *J'aimerais bien faire de la musique mais il faut faire du solfège*. Émission de France Inter.

## **B/ La parole aux professeurs d'aujourd'hui : quelles modalités du cours de formation musicale ?**

### **1. La pluralité des enjeux, des contenus, des dispositifs et des ressources**

Cette réforme, qui a impulsé les premiers changements dans l'enseignement du solfège, date de 1977. Intéressons-nous à présent à la situation actuelle : Que fait un professeur de formation musicale dans ses cours aujourd'hui ? Quels sont les contenus, les enjeux, les dispositifs employés ? Pour tenter de répondre à ces questions, j'ai voulu donner la parole à des professeurs qui enseignent actuellement, depuis peu ou depuis longtemps, à travers ce questionnaire :

*1 – Quelles sont vos conditions d'enseignement de la FM (nombre d'élèves par classe, temps de cours hebdomadaire) ? Ces conditions sont-elles pour vous favorables pour mettre en œuvre les dispositifs que vous souhaiteriez ?*

*2 - Comment organisez-vous vos cours ? Avez-vous un programme précis à suivre, par année ou par cycle ? Est-il imposé par l'établissement ? Utilisez-vous des méthodes ? Si oui, la(les)quelle(s) ? les élèves ont-ils leur instrument de musique en cours ?*

*3– Quels sont pour vous les principaux enjeux d'un cours de FM ?  
Que doit-il contenir ? Quel est le rôle, la posture du prof de FM ?*

*4- D'après vous, qu'est ce que les élèves, parents d'élèves, les collègues, votre institution, attendent d'un cours de FM ? Ces attentes sont-elles conformes avec votre représentation de la discipline ?*

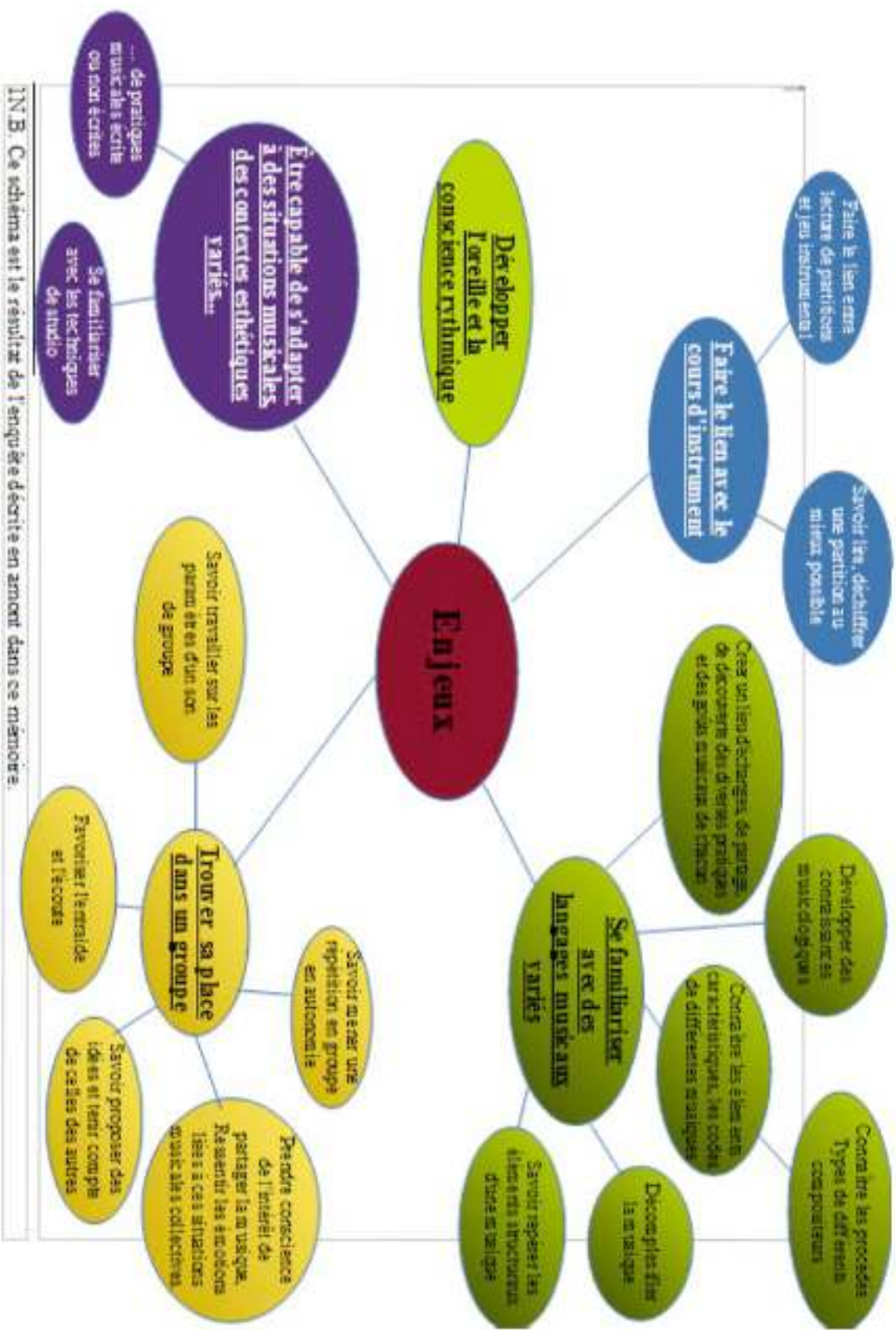
*5- Quelle est selon vous la place du cours de formation musicale dans un cursus au sein d'une école de musique ? Des liens sont-ils à créer entre le cours de FM et les autres disciplines ?*

*6- Quelles sont les modalités d'évaluation de vos cours de FM ?*

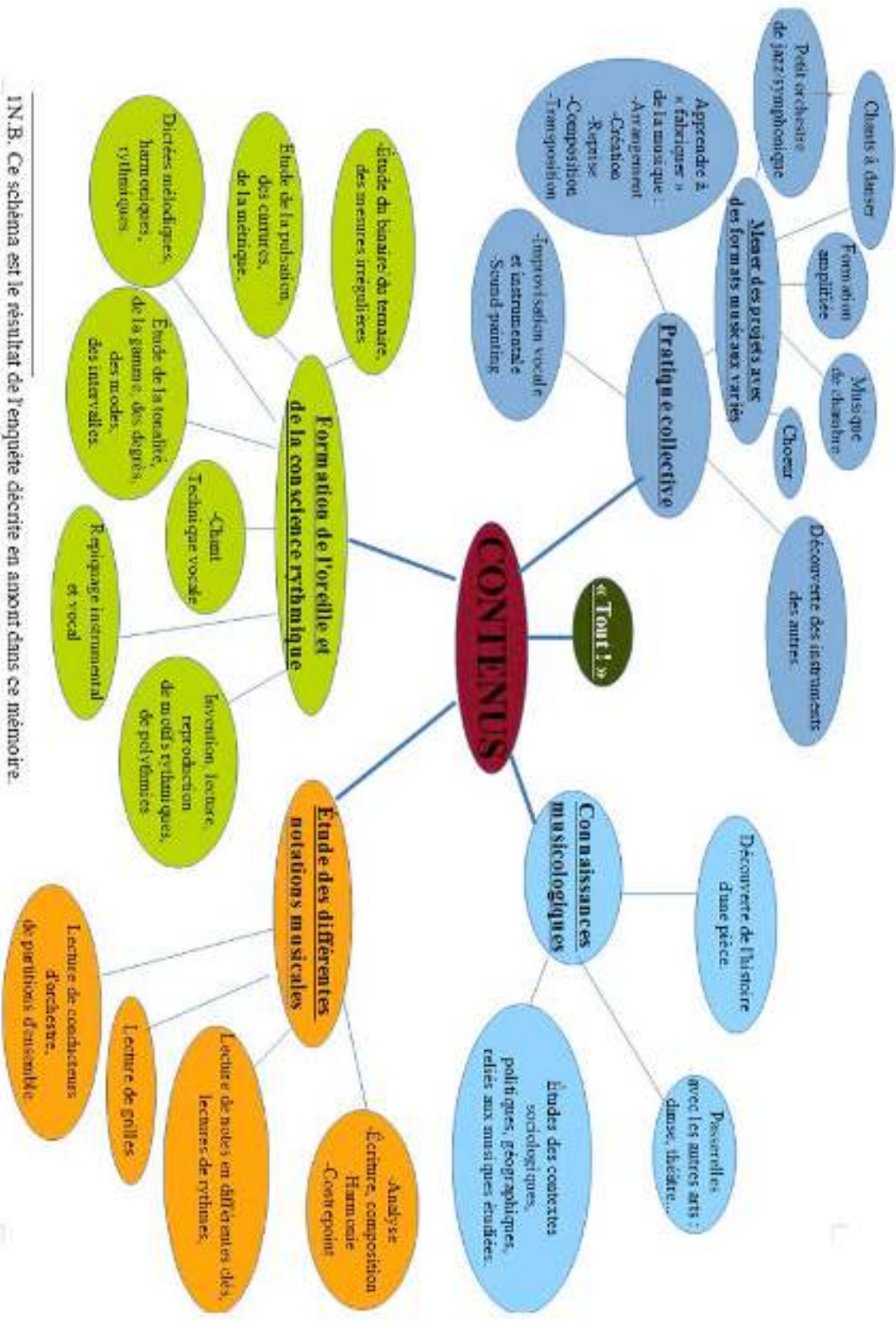
*7- Pour vous la FM doit-elle être basée sur l'étude des codes de la musique classique, ou étendez-vous cette discipline aux autres esthétiques ?*

J'ai pu récolter une quinzaine de retours, qui m'ont permis de dégager la pluralité des points de vue et des façons de faire de ces professeurs. Les quatre schémas qui suivent servent à mettre en lumière la diversité :

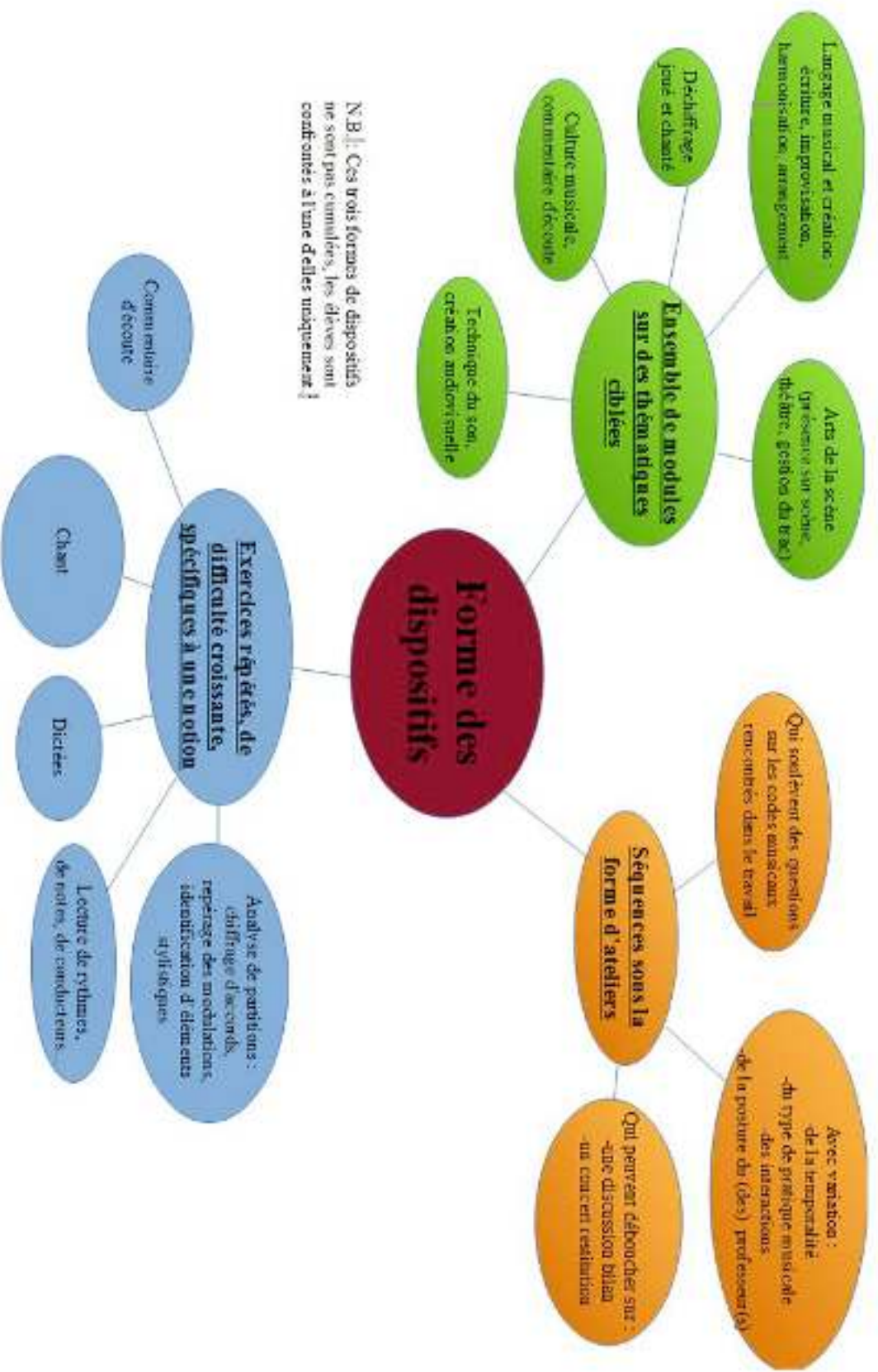
- des **enjeux** du cours de formation musical,
- des **contenus** qui en découlent,
- de la forme des **dispositifs** employés pour les traiter,
- des **ressources** nécessaires à cela.



INB. Ce schéma est le résultat de l'enquête décrite en amont dans ce mémoire.



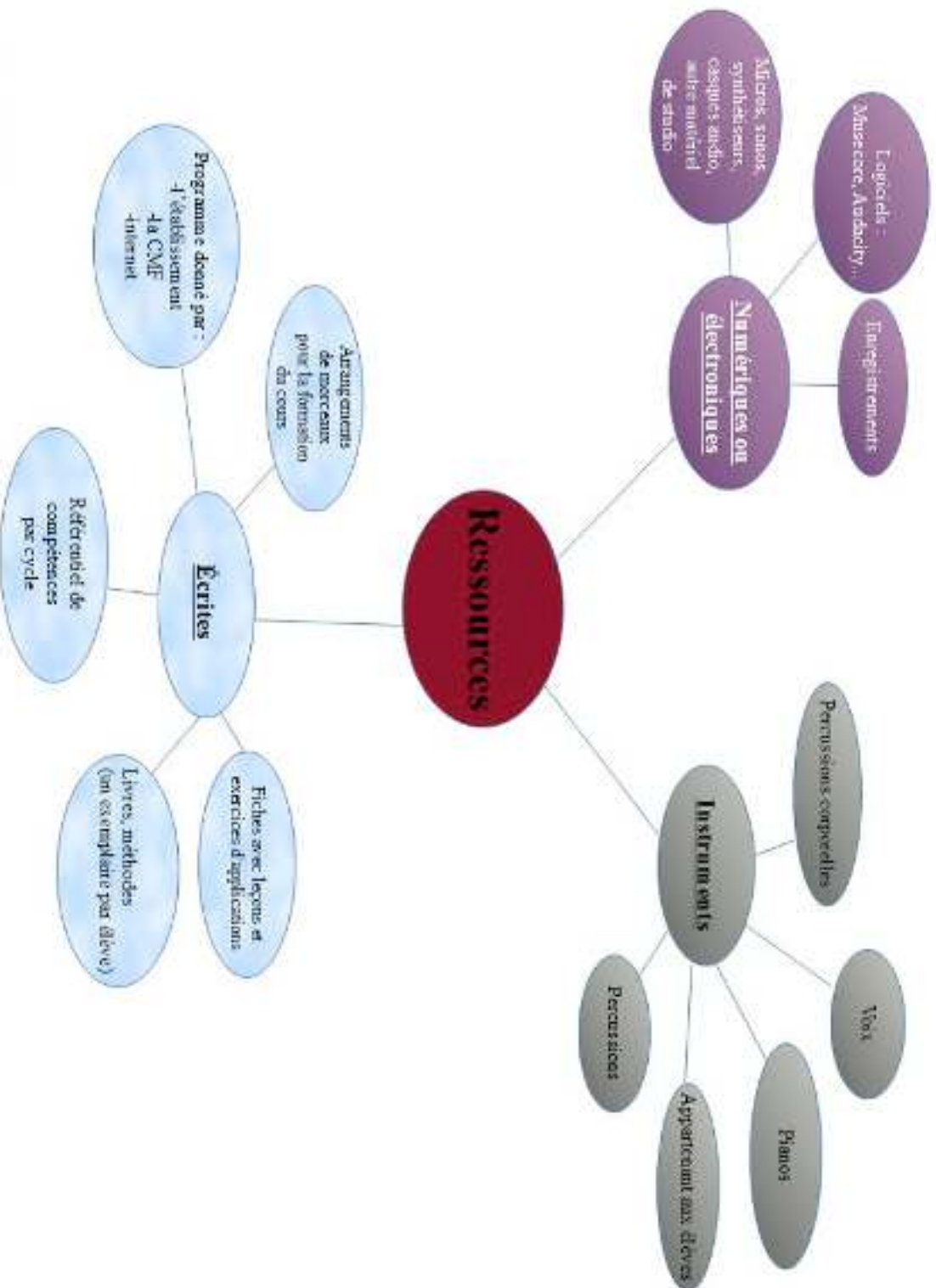
IN.B. Ce schéma est le résultat de l'enquête décrite en amont dans ce mémoire.



N.B. : Ces trois formes de dispositifs ne sont pas cumulées, les élèves sont confrontés à l'une d'elles uniquement !

IN.B. Ce schéma est le résultat de l'enquête décrite en amont dans ce mémoire.





N.B. Ce schéma est le résultat de l'enquête décrite en amont dans ce mémoire.

## 2. La question de l'évaluation

Le questionnaire interroge aussi la place des cours de formation musicale dans les cursus et les différents types d'évaluations. Le premier point sera traité en troisième partie de ce mémoire. En ce qui concerne les modalités d'évaluation, je ne les rapporterai pas toutes, car il y en a autant que d'écoles de musique, voir que de professeurs ! En effet, le *schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique* de 2008, s'il indique la forme des évaluations à adopter – par exemple : « *examen de premier cycle qui donne un accès direct au deuxième cycle* », n'en impose pas les contenus :

« - *L'évaluation continue est placée sous la responsabilité du directeur d'établissement et des enseignants.*

- *Les évaluations terminales, placées sous la responsabilité du directeur de l'établissement, associent des enseignants spécialistes et généralistes et peuvent associer aussi des professionnels extérieurs invités. »<sup>1</sup>*

C'est pourquoi les modalités d'évaluation diffèrent selon les établissements. Cependant, certaines se croisent et nous pouvons dégager quelques cas de figure : j'ai choisi de décrire six exemples, issus ou non du questionnaire, qui à leur tour illustrent la pluralité des moyens employés :

**Premier cas : Examens « traditionnels » : « mise en discipline » des épreuves, qui ont lieu sous forme de différents exercices oraux ou écrits. La réussite de ceux-ci décide du passage dans l'année ou dans le cycle supérieur.**

Exemple 1 : au CRR de Besançon :

Les élèves sont interrogés et notés tout au long de l'année sur des exercices à préparer à la maison, sous la forme d'un contrôle continu : lecture des notes, de rythmes, chant préparé... Les notes sont reportées dans des bulletins semestriels. A chaque fin de cycle, et tous les ans en troisième cycle, les élèves doivent par ailleurs se présenter deux fois dans l'année à des épreuves d'examen, orales et écrites. La partie orale est composée des exercices nommés ci-dessus, ainsi que d'un chant déchiffré et d'un chant polyphonique pour les troisième cycle. La partie écrite comporte trois dictées « à la table » (harmonique, mélodique et rythmique) et une analyse de partition classique. La réussite des examens décide du passage dans le cycle/l'année supérieur(e).

Exemple 2 : une école associative dans la région lyonnaise :

Chaque fin d'année, les élèves font un petit contrôle avec : lecture de notes en clé de sol et de fa, lecture de rythmes, dictée de notes.

Pour le passage de fin de cycle, le directeur et un professeur d'instrument de l'école viennent évaluer l'élève sur les mêmes exercices, ainsi qu'un chant.

---

<sup>1</sup> *Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre*, 2001, p.10

**Deuxième cas : Les élèves sont acteurs de l'évaluation, qui porte sur le recul qu'ils prennent sur leur travail.**

Exemple 3 : une enseignante dans une MJC à Lyon :

*« Pas d'évaluation. Chaque élève participe à chaque dispositif et évalue à la fin du dispositif ce qui a été facile pour lui, ce qui lui a posé problème, ce qu'il a aimé ou non, etc. et nous en parlons tous ensemble pendant la séance précédant les vacances. »*

Exemple 4 : Dispositif EPO (École Par l'Orchestre) à l'ENM de Villeurbanne :

*« Chaque séquence/projet de quelques semaines est clôturée par une séance de débriefing avec les participants. Il s'agit de revenir sur ce qui s'est passé dans le travail : pointer les difficultés rencontrées et se rappeler les moyens mis en œuvre pour les surmonter. Ce temps d'échange permet d'entendre les élèves parler de leur propre travail et de ce qu'ils ont appris, mais aussi de la vie du groupe, des implications et des perceptions individuelles. En somme, il s'agit d'un bilan. Dans ce cadre, c'est le groupe lui-même qui évalue finalement le travail réalisé et le chemin parcouru. Nous tentons de filmer le plus souvent possible ces séquences afin de les visionner en équipe. Ainsi, nous remplissons un document par élève pointant les avancées, les compétences et les savoir-faire acquis. [...] La somme de tous ces modes d'évaluation (autoévaluation, évaluation continue, évaluation finale) nous permet de nous passer du format traditionnel d'examen puisque les compétences et savoir-faire des élèves sont vérifiés à tous les moments du parcours par l'équipe enseignante au complet. »<sup>1</sup>*

**Troisième cas : L'évaluation a lieu sous la forme d'un concert qui doit suivre des objectifs précis et décrits en amont. La validation prend en compte la préparation de celui-ci.**

Exemple 5 : Une enseignante en remplacement :

*« Si je pouvais choisir, je demanderais aux élèves d'organiser un concert et l'évaluation se ferait selon une grille qui fixe les objectifs de chaque niveau et qui serait remplie par l'élève et l'enseignant. »*

Exemple 6 : Avis d'une formatrice FM dans un centre de formation au DE :

Pour elle, l'examen « idéal » se déroulerait ainsi :

---

<sup>1</sup> VENTURI, Gérald. *L'école par l'orchestre à l'ENM de Villeurbanne.*

- Une prestation instrumentale :
  - Chaque élève reçoit une partition adaptée à son instrument et à son niveau.
  - Il y relève des points théoriques, puis dresse une liste de « partis-pris musicaux » : comment les constats théoriques peuvent-ils enrichir le jeu musical ?
  - Il joue la partition. L'évaluation porte sur la mise en pratique du point précédent.
- Une épreuve d'improvisation,
- Une épreuve de composition.

Ce travail de recherche, d'enquête auprès de mes collègues, n'a pas tant pour but de dégager la diversité des modalités du cours de formation musicale, la richesse des possibilités offertes pour le mener, que de recenser tous ces points de vue et témoignages pour en faire un réservoir d'idées pour mes propres cours ou pour les potentiels professeurs de musique qui liront mon mémoire. Dans notre vision encore en construction de l'enseignement, il peut être précieux de disposer de ces outils, pour varier les entrées et contenus de nos dispositifs, pour nous donner de nouvelles idées, et surtout pour avoir de la matière pour pouvoir renouveler régulièrement le contenu de nos cours. Certains élèves restent pendant de nombreuses années dans nos classes et il me semble important de pouvoir leur proposer des contenus de cours diversifiés et sans cesse renouvelés.

### **3. L'ouverture à de nouvelles esthétiques musicales : l'arrivée des musiques actuelles amplifiées, du jazz, des musiques traditionnelles dans les cursus**

À la création du Conservatoire en 1789, seule la musique classique, considérée alors comme la musique de la « haute culture », était enseignée. Le solfège était dédié à l'apprentissage des codes de la musique classique occidentale, de Bach aux compositeurs de l'époque. Plusieurs siècles se sont cependant écoulés et la situation a évolué. Dans les années 1970, Marcel Hicter est le premier à introduire la notion de « démocratie culturelle ». Lors d'un colloque portant sur l'avenir des arts du spectacle à Athènes, il décrit ce principe ainsi :

*« Mon option est donc : ni la culture pour tous, ni la culture pour chacun mais la culture par chacun et avec chacun dans une optique de développement de tous. [...] Il n'y a pas de culture extérieure à l'homme, pas une culture à quoi il faut faire accéder le peuple, qu'il faut porter au peuple, que l'on puisse contreplaquer. [...] il s'agit de contester la notion patrimoniale de la culture pour la remplacer par la définition de la culture par la population elle-même. »<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> HICTER, Marcel, cité par NOSSENT, Jean-Pierre, in *Pratique de la démocratie culturelle : une méthode de l'égalité ?*

Il prône ainsi l'importance de la pluralité, de la diversité et de l'égalité des cultures. Cette idée germe alors petit à petit :

*« Dans les années 1970, on a vu l'émergence de la démocratie culturelle. Dans les années 2000, il semble qu'elle porte notamment sur le droit à l'expression des différences comme aux modalités différentes d'expression. Pour les opérateurs culturels, la segmentation des publics en autant de genres et de goûts qu'il existe d'origines nationales, linguistiques, voire régionales semble à la fois un état de fait, une richesse et un défi à relever. »<sup>1</sup>*

Peu à peu, à partir des années 2000, on assiste alors à la création de nouveaux cursus dans les conservatoires : & de jazz, de musiques actuelles amplifiées, de musiques traditionnelles. Il est malheureusement rare encore aujourd'hui que les quatre esthétiques soient représentées. Les cursus dédiés aux musiques traditionnelles existent dans certaines régions (centre France, Limousin, Bretagne...) mais sont encore particulièrement peu répandus.

Le schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique de 2008 met aussi l'accent sur l'importance de la pluralité des esthétiques au sein même des cursus :

*« La confrontation de l'élève, tout au long du cycle, à des situations musicales diversifiées, liées à son projet et à sa pratique musicale et instrumentale est privilégiée. Ceci est vrai également pour la formation musicale générale, qui inclut une ouverture culturelle, historique, sociologique, liée au répertoire occidental et aux musiques du monde, dans toutes les esthétiques, avec de possibles références à d'autres domaines artistiques (littérature, peinture, danse, cinéma, théâtre, etc...), l'aptitude à entendre et à commenter ces répertoires avec des outils d'évaluation sur leurs interprétations. »<sup>2</sup>*

Le cours de FM ne peut pas ignorer l'importance de l'étude de différentes esthétiques. Quant à ce qu'en pensent les professeurs concernés, c'est peut-être le seul point sur lequel tous ceux qui ont répondu à mon questionnaire étaient à peu près d'accord : non seulement ce cours est l'endroit privilégié pour explorer plusieurs esthétiques, mais il permet également de voir les liens, les influences et les métissages entre les musiques.

---

<sup>1</sup> NOSSENT, Jean-Pierre. Pratique de la démocratie culturelle : une méthode de l'égalité ?

<sup>2</sup> Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, 2008, p.7

### ***III. Réhabiliter le cours de formation musicale***

#### **A/ De l'intérêt de cesser de voir le cours de formation musicale en tant que matière isolée et de repenser les cursus**

Si le cours de FM est l'endroit privilégié pour explorer plusieurs esthétiques, **s'adresse-t-il vraiment aux musiciens issus de toutes les esthétiques** ? À l'origine, cette discipline était réservée aux élèves inscrits en classique, ce qui paraissait évident puisqu'il n'existait que des cursus classiques dans les conservatoires. Maintenant que des départements de musiques actuelles, traditionnelles et de jazz fleurissent, les cours de FM doivent-ils s'adresser encore uniquement aux musiciens dits « classiques » ? Doit-on avoir des cours de « FM classique », de « FM musiques actuelles », de « FM trad » et de « FM jazz » qui répondent aux besoins spécifiques de ces esthétiques, ou un cours de FM unique ouvert à tous ?

Il existe dans plusieurs établissements des cursus de FM séparés pour les musiques classiques, actuelles ou jazz. J'ai par contre jusqu'à maintenant encore peu entendu parler de cursus de FM pour les musiques traditionnelles. Cela est dû certes à la tradition fondée sur l'oralité de ce type de musique, mais sûrement aussi au nombre encore restreint de départements de musiques traditionnelles. Pourtant, les musiciens « trads » que je connais sont très ouverts à la question et souhaiteraient vivement pouvoir participer à des cours de FM. Michel Lebreton, joueur de cornemuse et pédagogue, défend également le fait que les professeurs de FM devraient s'inspirer des musiques traditionnelles dans leur enseignement :

*« La question d'une formation musicale adaptée aux musiques traditionnelles est récurrente. [...] S'il est vrai que celui-ci (le cours de FM) a évolué, de façon très inégale selon les établissements, il reste centré sur une approche laissant peu de place à l'expérimentation et davantage portée sur l'acquisition de connaissances. [...]*

*Construire une formation musicale basée sur l'expérience est relativement aisé concernant les musiques et danses traditionnelles : chanter et danser forment une partie significative de nos pratiques. A charge pour l'enseignant de proposer une pédagogie mettant en jeu ces pratiques. »<sup>1</sup>*

Deux schémas sont dominants : Dans de nombreux conservatoires, les départements de musiques actuelles, de classique et de jazz ont donc leur propre cursus de FM, chacun réservé aux élèves pratiquant l'esthétique nommée. Dans de plus petits établissements où les cours ne sont pas regroupés en départements, il existe souvent une FM unique, considérée par défaut comme de la FM classique, même si le cours s'appelle souvent uniquement « formation musicale » voire « solfège ». Mais certaines écoles fonctionnent autrement, notamment les conservatoires de Vénissieux, Villeurbanne, Saint-Priest et Miribel.

---

<sup>1</sup> LEBRETON, Michel. *Formation musicale et musiques traditionnelles*.

# 1. Repenser les cursus de Formation Musicale

## L'exemple de Miribel :

L'organisation des cursus de FM est en cours de changement dans cet établissement, mais en voici l'ancien fonctionnement : En premier cycle, les élèves de tous les départements sont mélangés en un cours de FM unique. En deuxième cycle il existe trois voix :

-la « FM classique »

-la « FM spé » : elle s'adresse principalement aux élèves de jazz et de musiques actuelles, mais le cours est ouvert aux musiciens « classiques » intéressés par ces langages. Certains d'entre eux choisissent même de participer uniquement à ce cours à l'issue du premier cycle.

-la « FM MAO » (Musiques Assistées par Ordinateur) : ce cursus est ouvert aux élèves voulant apprendre à composer avec les outils informatiques, à l'issue du premier cycle également.

Souvent, dans les conservatoires, les cursus de FM spécifiques à une esthétique sont destinés uniquement aux élèves de ce département. À Miribel, s'il existe des cours de FM différents selon les esthétiques musicales, ceux-ci sont ouverts à tous les élèves qui souhaitent se familiariser avec de nouveaux codes de la musique. Autant les musiciens inscrits en cursus de musiques actuelles peuvent assister à des cours de « FM classique », afin d'apprendre notamment la lecture et l'écriture de partitions ; autant ceux qui suivent un cursus classique ont la possibilité d'aller dans les cours de « FM spé » pour apprendre les codes du jazz et des musiques actuelles. Ceci entraîne potentiellement un décloisonnement des départements, permettant aux élèves de s'enrichir des pratiques musicales des autres ; reste à savoir s'ils le font réellement.

## L'exemple de Saint-Priest et de Vénissieux :

Dans ces deux conservatoires, l'organisation des cursus de FM est assez similaire.

Durant le premier cycle, les élèves sont regroupés tous ensemble en « atelier FM », quelle que soit leur esthétique. Les notions abordées sont donc centrées sur des codes musicaux variés, afin de proposer aux jeunes élèves une entrée en musique diversifiée. Afin de pouvoir changer de modalités d'accompagnement et de postures, les professeurs travaillent souvent en binôme avec une classe, sur toute l'année. Les cours sont organisés en séquences de plusieurs semaines.

Le deuxième cycle suit une organisation modulaire : les élèves choisissent un certain nombre de modules à valider durant toute la durée de leur second cycle. Pour faire leur choix, ils doivent définir quel est leur projet personnel et quels modules peuvent donc les aider à le mener. Ils en discutent avec les professeurs d'instrument, qui se retrouvent ainsi impliqués dans le cursus de FM de leurs élèves. À Saint-Priest, les étudiants prennent également rendez-vous avec le responsable du département de FM pour en parler. Les

mêmes propositions sont faites pour tous les élèves quelle(s) que soi(en)t leur(s) esthétique(s), par contre certains modules sont plus orientés vers un style de musique précis. Ainsi les élèves ont accès à l'apprentissage de codes musicaux divers et peuvent être amené à tous se côtoyer quelle(s) que soi(en)t leur(s) pratique(s) musicale(s). A Vénissieux, afin de casser l'opposition entre pratiques collectives d'un côté et dualité cours d'instrument / cours de FM de l'autre, les pratiques collectives (validées par la participation / assiduité à un projet de pratique d'ensemble) sont intégrées à la formation modulaire. Les professeurs de FM disposent également de temps banalisés pour faire des « permanences » individuelles avec les élèves, soit pour les aiguiller dans l'organisation de leur parcours, soit pour les aider sur une difficulté musicale précise. Ceux-ci peuvent s'inscrire d'eux-mêmes dans les temps de permanence, ou cela peut venir d'une demande du professeur d'instrument qui voudrait faire travailler un de ses élèves sur un point précis.

Ces trois exemples de cursus de FM me paraissent intéressants car ils permettent aux musiciens de construire un projet musical personnalisé, diversifié et enrichi de rencontres avec des élèves issus de tous les domaines musicaux. En décroissant les départements, en permettant aux étudiants d'être confrontés à des situations musicales diverses pendant leurs études, ces fonctionnements les aident à se construire un parcours de musicien complet. De plus, les professeurs d'instrument sont impliqués dans le parcours de FM de leurs élèves, ce qui permet de favoriser les échanges entre collègues de différentes disciplines et de mieux impliquer les enseignants qui le souhaitent dans les processus de décision de « refonte » des cursus.

## **2. Repenser les cursus de manière globale... quand tout devient « formation musicale »**

À Villeurbanne, une équipe de professeurs de musique s'est inspirée de son expérience d'Orchestre à l'École et a tenté d'en transposer les principes (apprendre en jouant, par la pratique collective, mobiliser les élèves une fois par semaine seulement) à l'intérieur du conservatoire, en mettant en place un dispositif appelé « EpO » (École par l'Orchestre). Pour ce faire, ils ont repensé un cursus dans lequel les élèves viendraient à l'école de musique uniquement deux heures par semaine. Durant la première heure, les élèves expérimentent des projets musicaux sur des séquences d'environ six semaines en moyenne, au cours desquelles ils se retrouvent confrontés à des situations musicales diverses :

*« Chaque élève apprend à jouer de son instrument dans divers contextes esthétiques, il chante, danse, improvise, lit, écrit, invente. Les formats de pratique passent alternativement par la sonate, la petite formation amplifiée, l'orchestre d'harmonie, le big band de jazz, le chœur ou encore la fanfare etc. Ils incluent parfois les nouvelles technologies dans les processus d'élaboration ou de production. Nous n'excluons aucun rapport pédagogique, le face-à-face reste possible à tous les moments du parcours si le besoin se fait sentir. »<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> VENTURI, Gérald. *L'école par l'orchestre à l'ENM de Villeurbanne.*



Durant la deuxième heure, les élèves sont regroupés par discipline instrumentale pour prendre des cours d'instrument en groupe. Même si la pratique collective est au centre, des temps individualisés sont donc possibles.

La tripartition très répandue entre cours d'instruments / cours de FM / cours de pratiques collectives n'a donc plus lieu : **« Il n'était pas question de donner des séances spécifiques de « formation musicale » dans le cadre d'EpO, puisque l'idée fondamentale de globalité impliquait que tout devienne formation musicale. »**<sup>1</sup>

Cette refonte des parcours et des disciplines a entraîné les enseignants à partager leurs spécialités et leurs ressources diverses, permettant un échange de pratiques musicales et une grande ouverture à l'altérité ; ce qui ne peut être que bénéfique à la fois pour les élèves et pour les professeurs. A chaque séquence, les enfants changent ainsi d'encadrants. Le statut de la formation musicale prend également un autre sens : *« Ainsi, au lieu de n'enseigner que ce qui relevait de nos spécialités (instrumentales ou disciplinaires), nous étions tous devenus enseignants de musique. La formation musicale, sortie de son cloisonnement disciplinaire et réhabilitée en tant que globalité faite de toutes les activités de l'élève était devenue l'affaire de tous. Les spécialités de chacun des enseignants, qui tenaient le premier plan dans l'ancien système, sont alors devenues des ressources particulières parmi toutes les autres. »*<sup>2</sup>

### 3. Quelle marge de manœuvre pour le professeur de musique ?

Il conviendrait aussi de nous interroger sur notre place en tant que professeur de musique dans les processus de décision de l'élaboration des schémas pédagogiques. Selon la structure dans laquelle nous sommes embauchés, j'ai conscience qu'il est parfois pratiquement impossible d'avoir notre propre marge de manœuvre et de donner un avis sur la question. Il est alors extrêmement difficile de faire face à une demande exigeante de résultats précis d'une part et à des efforts d'innovation entrepris, qui ne sont pas reconnus à cause de la maturité dans le temps qu'ils requièrent d'autre part.

Des décisions sont difficiles à prendre sans l'encouragement et l'approbation du chef d'établissement, sans le soutien de la part de quelques collègues. En ce sens, nos choix pédagogiques n'appartiennent évidemment pas toujours à notre bonne volonté.

Mais quand cela est possible, je pense qu'il pourrait être intéressant de tenter de se donner les conditions nécessaires à un bon déroulement du travail et de ne pas attendre que les « conditions arrivent à nous », ne pas hésiter à discuter avec nos collègues, à être source de propositions et à essayer de créer des ponts entre les classes.

La *Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre* de 2001 stipule que les professeurs ont leur mot à dire dans l'élaboration du projet pédagogique de l'établissement et que le

---

1 *Ibid* ; C'est moi qui ait mis en gras.

2 *Ibid* ; C'est moi qui ait mis en gras.

directeur doit se référer à leur avis :

« *Responsabilités du directeur : [...] Il conçoit, organise et s'assure de la mise en œuvre de l'ensemble du projet d'établissement en concertation permanente avec l'équipe pédagogique et tous les partenaires externes concernés.* »

« *Les enseignants : [...] participent à la définition et la mise en œuvre du projet de l'établissement ; participent à la recherche pédagogique et à sa mise en œuvre.* »<sup>1</sup>

## **B/ Comment se situer aujourd'hui en tant que professeur de formation musicale ?**

### **1. La formation musicale : de la théorie... à mettre en pratique !**

Que cela concerne l'organisation des cursus, le public visé, les enjeux, les contenus, les dispositifs, les modalités d'évaluation... les situations d'enseignement de la formation musicale varient énormément selon les établissements et les professeurs.

Pourtant, à l'origine, les textes fondateurs de cette discipline (les principes de la musique de 1789, la réforme de la formation musicale de 1977) avaient pour but d'uniformiser l'enseignement de la musique.

Comment en est-on arrivé à un tel paradoxe entre une volonté d'uniformité et une réalité aussi éclatée ? Comment se situer alors aujourd'hui ?

En tant que professeur de FM, en poste pour la première année, il m'est très difficile de m'y retrouver à l'intérieur de cette pluralité d'informations et de prérogatives contradictoires. J'ai personnellement reçu un enseignement de la formation musicale très « traditionnel », et cela m'a plu et convenu, j'en ai globalement un bon souvenir. Le côté « mathématique » des activités m'était ludique, le découpage en exercices très distincts selon la notion abordée m'était rassurante. J'ai rapidement développé les aptitudes demandées : lecture, écriture, capacité à repiquer... Cependant, je déplore aujourd'hui mon manque de sensibilisation aux styles de musique autres que classiques, à l'improvisation, à la familiarisation à un jeu plus spontané et intuitif... Par ailleurs, nous n'étions pas nombreux à être contents d'aller en cours et j'ai conscience que beaucoup de mes camarades ne s'y retrouvaient pas. Encore aujourd'hui quand je discute avec des musiciens qui ont pourtant très bien réussi et qui fréquentent actuellement des conservatoires supérieurs de musique, j'ai l'impression que certains d'entre eux sont encore effrayés par le solfège. Ils ont exactement le même discours que les jeunes élèves : ils ont l'impression que cela ne leur sert à rien, qu'ils sont « trop nuls en solfège » et peinent à faire certains exercices dont ils ne voient pas l'utilité ; alors qu'ils sont par ailleurs d'excellents musiciens. Pourquoi l'enseignement « traditionnel » du solfège convient-il très bien à certains et pas du tout à d'autres ? Peut-être parce que nous n'avons pas tous le même rapport au savoir. On dit qu'il existe des « auditifs », des « visuels », des « pragmatiques », des « rêveurs » ... Mais les élèves ne se rangent pas tous

<sup>1</sup> *Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre*, 2001, p.6-7

dans des catégories ! Il existe un grand nombre de styles cognitifs différents, et donc de façons de s'approprier un savoir. Il me paraît important de varier les façons d'enseigner, les dispositifs, les entrées, les temporalités... pour que tout le monde s'y retrouve. Alors pourquoi la forme de pédagogie « traditionnelle » est-elle encore si répandue - voir exclusive parfois - aujourd'hui, alors que tous les élèves ne s'en emparent pas ?

Dans mon cas, quand je persiste dans cette voie, je pense que je suis victime de ce que Roger Cousinet appelle « *l'illusion pédagogique* » :

*« Ajoutons aussi que si les maîtres ont été si longtemps, et sont encore, tellement attachés à leur activité didactique, c'est (outre bien d'autres raisons) en partie parce qu'ils sont victimes de ce que l'on pourrait appeler l'illusion pédagogique. D'une part, ils exercent une certaine activité en laquelle ils ont foi, parce qu'elle leur a été léguée par une tradition [...]. D'autre part, comme ils constatent que, dans un certain nombre de cas, cette activité qui est la leur est suivie de résultats positifs chez les écoliers, leurs croyances en cette efficacité est par là renforcée. »*

Ce pédagogue défend au contraire la conception d'une pédagogie par l'apprentissage :

*« ... C'est de ce qu'on a fait qu'on se souvient le mieux. [...] Ce qu'on fait quand on a un problème à résoudre. [...] Et nous pourrions dire au moins que moins on est enseigné, plus on apprend, puisque être enseigné c'est recevoir des informations, et qu'apprendre c'est les chercher. »<sup>1</sup>*

Il est reproché à l'enseignement de la formation musicale d'être parfois trop rationalisé, trop théorique. La théorie n'est pas forcément une mauvaise chose ! Mais pour être utile, elle doit pouvoir constituer les outils intellectuels nécessaires pour répondre à des problématiques, réagir à des situations pratiques, savoir transposer ses connaissances. Jean-Pierre Astolfi renverse le rapport entre théorie et pratique en défendant l'idée qu'on ne fait pas assez de théorie à l'école, et en donnant une nouvelle dimension à ce terme :

*« Ce qui rendrait les savoirs vraiment théoriques, ce qui leur conférerait – à eux aussi – un caractère fondateur et vivant, serait le développement de leur dimension opératoire : le fait qu'ils puissent servir, qu'on les fasse fonctionner. [...] Non pas que ces savoirs devraient présenter une utilité d'ordre pratique, mais bien qu'ils gagneraient à fonctionner comme des outils intellectuels disponibles. [...] je défendrai ici l'idée que l'enseignement n'est pas assez théorique pour intéresser les élèves. Mais du théorique vrai, pas cette sorte de Canada Dry ».<sup>2</sup>*

Donc de la théorie oui, mais de la théorie qui nous donnerait le bagage intellectuel nécessaire pour utiliser les savoirs dans des situations musicales diverses. De la théorie à très vite mettre en pratique donc...

---

<sup>1</sup> COUSINET, Roger. *Pédagogie de l'apprentissage*.

<sup>2</sup> *Ibid*

## 2. La place au tâtonnement, à l'expérimentation

Pour laisser les élèves apprendre en cherchant eux-mêmes les informations, il faut savoir accepter de prendre (et de perdre !) du temps et de laisser une place au tâtonnement, à l'expérimentation.

Faisons quelques analogies avec un programme d'enseignement des sciences à l'école primaire appelé « la main à la pâte » décrit par le physicien Georges Charpak. Dans son ouvrage, il nous livre de nombreux exemples d'expériences scientifiques menées dans des classes à l'école primaire ; et nous explique combien il est important pour les élèves de manipuler, de chercher par eux-mêmes les résultats des expériences scientifiques plutôt que d'apprendre des vérités qu'on leur assène.

*« La « fabrication » de la science ne se réduit pas à une activité de réflexion théorique mais son efficacité réside dans l'art de mobiliser et de combiner des ressources très hétérogènes. »*

*« Certes, ces expériences demandent plus de temps qu'un travail sur fiches ou à partir du manuel, mais les enfants ont besoin de temps pour comprendre et apprendre. Malgré toute la foi qu'ils accordent à leurs maîtres, ces affirmations n'effacent pas leurs a priori, tant ceux-ci sont solides : ils fonctionnaient si bien jusqu'à présent ! Le plus souvent, ils survivent malgré les contradictions qu'ils entretiennent avec les dires du maître : l'enfant invente alors une cohérence à sa manière. Seule la confrontation au réel modifie en profondeur sa perception des choses et lui permet de faire évoluer ses concepts. »<sup>1</sup>*

Il défend ensuite l'idée selon laquelle le fait de prendre l'expérimentation comme entrée d'apprentissage permettrait à un plus grand nombre d'élèves de s'approprier les savoirs scolaires visés et de moins prétendre ainsi à la formation d'une élite. *« Malgré l'hétérogénéité des publics et des classes, la curiosité, le goût de manipuler et de comprendre sont parmi les qualités les mieux partagées. La pratique des sciences offre un moyen de combattre le rejet de l'école. Elle est source de plus d'égalité et d'une meilleure insertion dans l'école et dans le monde. »<sup>2</sup>*

Enfin, il nous parle de l'importance d'un travail en équipe, qui permet la synergie des différentes expériences et personnalités et donc une offre d'enseignement plus riche : *« Et si accepter de ne pas savoir est une force, encore faut-il pouvoir faire appel à des personnes et des ressources extérieures, des outils d'accompagnement. »<sup>3</sup>*

Il me semble que ces trois idées - la place de l'expérimentation au sein du cours, l'importance de s'adresser à des publics plus larges, l'intérêt de travailler en équipe - sont des problématiques clés du cours de musique. Georges Charpak fait d'ailleurs lui-même allusion à la musique dans son ouvrage. Il me paraît

---

<sup>1</sup> CHARPAK, Georges, *La main à la pâte*, p.32-33

<sup>2</sup> *Ibid*, p.41

<sup>3</sup> *Ibid*, p.68

intéressant d'évoquer également cette idée de démythification de la pratique de la musique :

*« La plupart des adultes ont, vis-à-vis des sciences, des préjugés tenaces qui remontent peut-être aux souvenirs qu'ils ont gardé de leurs propres études. Mais on pourrait en dire autant de la musique. Quoi de plus complexe que la musique ? Même les plus doués mettent des années à se familiariser avec l'harmonie, le contrepoint ou l'instrument. Pourtant, la musique est accessible à tous : quiconque peut en écouter, qu'elle soit populaire classique, ou en chanter des bribes, seul ou en groupe, y puiser de grandes joies, se familiarisant peu à peu avec ses caractéristiques essentielles et reproduisant alors, même de façon modeste, l'acte créateur. »<sup>1</sup>*

Je pense également qu'un travail axé ainsi sur des ateliers de recherche en groupe peut aussi favoriser des comportements d'entraide, de solidarité et de bienveillance entre les élèves ; ce qui me paraît extrêmement important de nos jours, dans notre société marquée par des valeurs fondées sur l'élitisme, la confrontation et la concurrence.

*« Ils échappent à l'idée désastreuse qu'aider les plus faibles, c'est nuire aux plus doués. [...] au lieu d'avoir été isolés les uns des autres par l'esprit de compétition, ces élèves, [...] ont été formés à la complexité du vivre ensemble qui exige tant de savoirs ! Ils y ont acquis une vraie autonomie, fondée sur un bel esprit de responsabilité. »<sup>2</sup>*

## **C/ Récit d'expérience : séquence en « atelier FM 1ère cycle » à Vénissieux**

Ayant principalement reçu des cours de formation musicale que l'on pourrait qualifier d'assez « traditionnels » - c'est-à-dire sous la forme d'exercices distincts sur des notions de lecture ou d'écriture des codes de la musique classique – j'avais plutôt tendance à prendre cette voie également dans mon enseignement. J'ai alors voulu profiter d'une séquence de cours à dispenser dans le cadre des travaux du cefedem pour sortir de mon « terrain de confort » et tester des dispositifs complètement différents ; pour tenter de mettre en œuvre les idées d'expérimentation et de dimension « opératoire » de la théorie développées ci-dessus. J'ai effectué cette séquence sur six semaines au conservatoire de Vénissieux, dans le cours « d'atelier FM premier cycle » de Gwenaël Dubois, qui m'a accompagnée tout au long de ce travail. L'objectif final demandé aux élèves était de trouver un arrangement correspondant à leur formation, pour reprendre la chanson *Emmène-moi de Boulevard des Airs*, après avoir compris comment elle se construisait. En fin de séquence, ils devaient le jouer à leurs camarades (le groupe était scindé en deux, les autres élèves travaillaient séparément sur un projet similaire avec le deuxième professeur de l'atelier). Le but était notamment de leur proposer un exemple de démarche qui leur permettrait d'avoir des outils pour pouvoir

---

<sup>1</sup> *Ibid*, p.58

<sup>2</sup> PENNAC, Daniel, *La leçon de Vitruve*.

reprendre ensuite des musiques à partir des paroles et d'une grille d'accords, un format souvent accessible sur internet.

Dans ma vision première des choses, la tâche elle-même, le format de cours (séquence de six semaines pour effectuer un travail global) et le fait de travailler à partir d'un support de musique « actuelle amplifiée » constituaient déjà un changement radical dans ma façon d'enseigner la FM. Mais, concentrée sur le fait qu'il était important que les élèves acquièrent des apprentissages précis, mon premier réflexe a été d'extraire des exercices théoriques à partir des accords du morceau. Ainsi, je me suis éloignée du support initial (les paroles et la grille), perdant sans cesse de vue de l'objectif final. Gwenaël m'a suggéré de changer radicalement d'entrée : de proposer un dispositif concentré uniquement sur la pratique, les élèves ayant leur instrument en main sans interruption dans un premier temps, ce qui ferait émerger ensuite des questions et des notions à travailler. Je suis alors tombée dans le piège opposé, c'est-à-dire que je n'ai pas posé de cadre précis et propice au bon déroulement du dispositif et n'ai pas donné de consignes assez claires pour leur permettre de s'emparer de la tâche. C'est seulement à la fin de la séquence, lorsque j'ai commencé à créer des conditions plus favorables (changements de postures de ma part, découpage préparé du cours en plusieurs temps, rédaction des consignes en amont, prise en compte de la tâche globale), que le travail a commencé à mieux se dérouler.

J'ai retenu de cette expérience que le parti pris d'un travail laissant place au tâtonnement, à l'expérimentation, nécessitait de la part du professeur une préparation assez importante et une grande vigilance sur certains points. « *Il ne s'agit pas de laisser les enfants faire tout ce qu'ils veulent. Il s'agit de les mettre en face de situations qui posent de nouveaux problèmes, s'enchaînant les uns aux autres. Il faut savoir les diriger tout en les laissant libres.* »<sup>1</sup> Comment créer alors un environnement propice à l'expérimentation, permettant aux élèves de s'emparer de la tâche sans se perdre sans arrêt ? Un des points les plus importants me paraît être la précision et la clarté des consignes. « *L'imprécision des consignes est une des causes majeures des difficultés des élèves. Ce n'est pas un hasard : pour l'enseignant [...] les consignes vont en quelque sorte de soi. L'élève, lui, est de l'autre côté du savoir : il ne sait pas exactement où l'on veut l'emmener.* »<sup>2</sup> De part le choix des mots, des formules utilisées, des ressources et modes de travail proposés, les consignes définissent et balisent la tâche, permettant ainsi de mettre le groupe en travail. « *La consigne est d'abord un inducteur d'écriture. Elle intervient donc au début du travail, mais peut aussi être donnée en plusieurs fois, et amener à modifier ou réorienter le texte en cours d'écriture. [...] Elle ouvre un espace de liberté en même temps que de sécurité : de liberté parce que même une consigne fermée ou très technique laisse de nombreuses possibilités d'écriture ; de sécurité parce qu'elle définit et balise la tâche.* »<sup>3</sup>

Par ailleurs, à la fin de ce type d'atelier, il ne me paraît pas inutile de mettre en place un temps de bilan pour reformuler des notions abordées durant le travail et pourquoi pas de les retravailler sous forme

---

1 PIAGET, Jean. *Mes idées*, p.100

2 MEIRIEU, Philippe. *Faire l'école, faire la classe*.

3 BUSSIENNE, Élisabeth. *Grain de sable en atelier d'écriture*.

d'exercices complémentaires. Le fait de « mettre à plat » ce que les élèves ont appris pendant leur travail de recherche peut leur permettre non seulement de se rendre compte des acquisitions, des notions nouvelles qu'ils maîtrisent et qu'ils pourront transposer dans de nouvelles situations, mais également de rassurer ceux qui sont plus à l'aise avec un fonctionnement plus « scolaire ». Comme je le disais précédemment, il s'agit encore une fois de varier les façons d'enseigner pour que tout le monde s'y retrouve.

## **Conclusion**

Les querelles relatives au cours de FM sont loin d'être terminées. Née dans un contexte politique, destinée à former des professionnels de la musique dite « classique », cette matière doit aujourd'hui prendre en compte la demande de diversité des pratiques et des esthétiques musicales des élèves au sein des institutions. En revanche, si cela ne fait plus sens qu'elle soit exclusive, la partie « solfégique » (c'est-à-dire destinée à l'apprentissage des codes de la musique classique écrite) du cours de FM ne doit pas être bannie ; elle reste essentielle à la formation des élèves, notamment ceux souhaitant se destiner à une pratique de musicien classique. Cette conciliation me semble importante pour répondre aux demandes de chacun.

Je le répète, je ne prétends en aucun cas avoir la solution à la situation inconfortable dans lequel se trouve le cours de FM, accusé d'être soit trop rébarbatif, soit trop récréatif, quand ce n'est pas nocif. En poste depuis moins d'un an, mes cours sont encore éparpillés, en construction. Ce mémoire fut donc un travail de recherche, de compréhension, de collecte d'idées et d'avis. Et je dois dire que ce que j'ai découvert est porteur d'espoir : des établissements réfléchissent sans cesse sur le cursus, des collègues sont source d'idées formidables. Les réflexions autour de ce cours n'évoluent pas vite et pas partout, mais évoluent tout de même. La diversité des enjeux et des possibilités de contenus de celui-ci est incroyable. Cette discipline ne sert pas qu'à apprendre à lire et écrire les notes et à faire des dictées. Elle est aussi l'occasion de chercher, de comprendre comment se construit la musique, de la désacraliser et de s'en emparer à son échelle, elle est le lieu idéal pour faire connaissance avec les différents styles musicaux dans lesquelles nous baignons.

Certains établissements ont refusé de pointer du doigt l'inutilité de la FM et ont cherché à la réhabiliter et à lui redonner un intérêt. Pour ceci ils ont cessé de voir ce cours comme une matière isolée et ont repensé les cursus de manière plus globale. Ces nouveaux cursus sont souvent l'occasion d'échanges, de découverte de l'altérité, de « libre circulation » des pratiques et des goûts musicaux.

Enfin - et je dis ceci autant de mon point de vue de professeur de formation musicale que de professeur d'alto - il me paraît important de parler, de communiquer, d'échanger, entre membres d'une équipe pédagogique, avec des collègues d'autres établissements, avec les élèves, les parents d'élèves, les instituteurs, quiconque s'intéresse à la question. Le face-à-face pédagogique seul ne me permettrait pas de m'épanouir dans mon métier. Les richesses de chacun sont à découvrir, et le partage des idées contribue à permettre de ne jamais renoncer à la recherche de ce qui pourrait faire sens pour les élèves.



## **Bibliographie :**

### **Ouvrages :**

- ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'école pour apprendre*. ESF, 1992.
- BONNERY, Stéphane, *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Ed. La Dispute/SNEDIT, 2007.
- CHARPAK, Georges, *La main à la pâte. Les sciences à l'école primaire*. Ed. Flammarion, 1998.
- COUSINET, Roger. *Pédagogie de l'apprentissage*. PUF, 1959.
- HENNION, Antoine, *Comment la musique vient aux enfants*. Ed. Anthropos, 1988.
- HARNONCOURT, Nikolaus, *Le discours musical*. Ed. Gallimard, 1984.
- JOUBERT, Claude-Henry, *Enseigner la musique*, Ed. Van de Velde, 1996.
- MEIRIEU, Philippe. *Faire l'école, faire la classe*. ESF, 2004.
- PIAGET, Jean. *Mes idées*. Ed. Denoël / Gonthier, 1977.

### **Articles :**

- BUSSIENNE, Élisabeth. Grain de sable en atelier d'écriture. *Les cahiers pédagogiques*, sept.-oct. 2010. n°483.
- CUISSARD, Laura. Apprendre la musique sans solfège ? C'est possible. *Novaplanet.com*, 2016.
- GUIBERT, Constance-Clara. N'ayons pas peur du solfège. *Le Monde*, 2012.
- NOSSENT, Jean-Pierre. Pratique de la démocratie culturelle : une méthode de l'égalité ? *Les analyses de l'IHOES*, 2009.
- PENNAC, Danniël, La leçon de Vitruve, *Le 1*, 2015
- RADAULT, Murielle. Cessons de décourager la vocation musicale des enfants. *Le Monde*, 2012.

### **Documents officiels :**

- DIRECTION DE LA MUSIQUE, DE LA DANSE, DU THEATRE ET DES SPECTACLES, *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*, 2008.
- LOCKWOOD, Didier. *Transmettre aujourd'hui la musique*. Rapport pour le ministère de la culture et de la communication, 2015.
- MINISTERE DE LA CULTURE, *Études de formation musicale*, 1978.
- MINISTERE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION, *Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre*, 2001.

## **Mémoires / DEA :**

-DECOT, Sylvère. *Enseigner par ou pour la liberté ?* Mémoire de fin d'étude. CEFEDM Rhône-Alpes, 2014.

-DURANEL DE VALOIS, Sabrina. « *Génération Gartenlaub* », *et après ? de l'utilité des méthodes actives pour la formation musicale et du besoin d'aller au-delà...* Mémoire de fin d'étude. CEFEDM Bretagne-Pays de la Loire, 2009.

-GONON, Hélène. *Du solfège à la formation musicale. Le solfège : obstacle ou médiation vers la musique ?* Mémoire de fin d'étude. CEFEDM Rhône-Alpes, 1995.

-LARDEUX, Solenn. *Le cours de formation musicale, une spécificité française.* Mémoire de fin d'étude. CEFEDM Bretagne-Pays de la Loire, 2009.

-SCHEPENS, Eddy. *L'école de musique reste à inventer. Éléments de réflexion pour fonder une épistémologie scolaire de la musique.* D.E.A. de Sciences de l'Éducation. Lyon 2 : Université Lumière, 1997.

## **Divers :**

-CHAPELLE, Sylvie. *J'aimerais bien faire de la musique mais il faut faire du solfège.* Émission de *France Inter*, rubrique *C'est du classique mais c'est pas grave*, 2012.

-LEBRETON, Michel. *Formation musicale et musiques traditionnelles*, 2016. Article disponible sur <<http://pedagogie-des-musiques-traditionnelles.fr/>>

-RUSE, Renaud. *Solfège ou formation musicale.* Blog disponible sur <<https://rusetasnady.jimdo.com/>>

-VENTURI, Gérard. *L'école par l'orchestre à l'ENM de Villeurbanne.* Récit d'expérience.

## **Remerciements**

Merci tout particulièrement à Hélène pour son aide et sa présence sur ce travail de mémoire, et sur ces deux ans de formation,

Merci à Juliette et Eric pour leur relecture, leurs conseils avisés, leur recul et leur soutien sans faille,

Merci à Laurent, Pierre-Marie, Guillaume, Jeanne, Laurence, Adrien, Benjamin, Claire, Alice, Maxence, Stéphanie, Betty, Yannick et Jean-Claude pour avoir pris le temps de répondre à mon questionnaire, et pour m'avoir ainsi aidé à construire mon « réservoir d'idées » pour les années à venir.

Merci à Gwenaël et à Vanessa pour leur accompagnement bienveillant et formateur lors de ma séquence de cours de FM à Vénissieux,

Merci à Françoise, Claire, Gwenaël, Sylvère, pour m'avoir ouvert la porte de leurs cours de FM.

Merci à toute l'équipe du CEFEDM pour cette formation sans précédent dans mon cursus,

Enfin, merci à mes collègues de promotion pour leur joie, leur singularité et leur grain de folie.

# **Redonner du sens au cours de formation musicale aujourd'hui**

**LARGE Lucie**

## ***Abstract***

Le cours de solfège est né il y a près de 250 ans en même temps que le Conservatoire de Paris, dans un contexte artistique et politique particulier. Devenue il y a 40 ans « formation musicale », cette matière impopulaire et incriminée tente de répondre aujourd'hui aux problématiques artistiques de son temps et à la diversité des demandes de pratiques musicales. Comment penser le cours et les cursus de formation musicale de nos jours, pour tenter de le réhabiliter et de lui redonner du sens ? Ce mémoire cherchera par ailleurs à rendre compte de la richesse et de la diversité des points de vue quant aux enjeux, contenus et modalités d'enseignement de cette discipline.

## ***Mots clés***

Formation musicale, Enquête, Cursus, Diversité, Échanges, Enjeux, Pratique.