

Emilie Comtet

Promotion 2006-2008

Formation Musicale

# La globalité dans les apprentissages au cœur du cours de formation musicale

CEFEDM Rhône-Alpes

Diplôme d'Etat

# Sommaire

	Page	
<u>Introduction</u> .....	2	
 <b>PREMIERE PARTIE : Aspects historiques du Solfège et de la Formation Musicale</b>		
 1. <u>Le Solfège traditionnel : raisons, histoire et conséquences</u>		
• Un enjeu politique, ou la musique de la République.....	3	
• Des conséquences pédagogiques : les méthodes.....	4	
• Les classes de solfège au XIX <sup>ème</sup> siècle.....	5	
• Deux cents ans après, description et analyse d'un cours de Solfège....	6	
• Conclusion .....	10	
 2. <u>L'apparition et l'évolution de la Formation Musicale</u>		
• Du solfège à la formation musicale par la réforme de 1977.....	11	
• Sur le terrain : les conséquences de la réforme.....	13	
• Regards sur la Formation Musicale d'aujourd'hui.....	14	
• Conclusion.....	19	
 <b>SECONDE PARTIE : Le concept de globalité et l'apprentissage de la musique</b>		
 1. <u>Définition du modèle pédagogique en jeu, et son adaptation à la musique</u> .....		20
 2. <u>La globalité à l'intérieur du cours de FM</u>		
• Description d'un atelier adulte.....	23	
• Analyse et réflexion.....	26	
• Dans la mise en place d'une situation globale : quelques difficultés et solutions repérées.....	28	
• Conclusion.....	30	
 3. <u>La globalité à l'intérieur de l'école de musique</u>		
• Le concept de projet et la collaboration de l'équipe pédagogique.....	31	
• Pour une meilleure globalité des apprentissages, tentative de redéfinition du rôle du professeur de FM dans son école.....	34	
 <u>Conclusion générale</u> .....		36
 Bibliographie.....		37
 Annexes.....		39

## Introduction

Actuellement, en France, la plupart des écoles de musique fonctionnent selon le modèle du Conservatoire, institution érigée suite à la révolution de 1789. C'est ainsi que l'apprentissage de l'instrument, la pratique d'ensemble, et l'étude des codes de lecture et d'écriture ont été séparés dans des cours distincts, et qu'une discipline théorique à part entière, le Solfège, était née. Nous verrons donc dans une première partie dans quelle mesure cette nouvelle organisation marqua le paysage de l'enseignement musical, et quelles étaient les raisons et les finalités de cet enseignement qui sépare alors l'étude de la musique en différentes matières, elles-mêmes basées sur des éléments précis à étudier, parfois selon un cheminement préétabli.

Mais les changements survenus dans la société française au fil des décennies, ainsi que les nombreuses réflexions de philosophes, pédagogues ou encore hommes politiques, ont amené une remise en cause du modèle pédagogique alors instauré dans l'enseignement spécialisé de la musique. La volonté de former des musiciens éclairés, polyvalents, autonomes et créatifs, se situant aussi dans la musique de leur temps, ainsi que la nécessaire transformation du Solfège traditionnel – à l'origine de nombreux abandons des étudiants –, a donné naissance à la Formation Musicale.

Cette dernière doit alors permettre aux élèves de retrouver la cohérence de la matière musicale, en affinant leur perception et en les investissant dans la construction de leurs savoirs et savoir-faire. Mais après deux siècles d'un enseignement basé sur le concept d'"élémentarisation", comment la Formation Musicale s'est-elle saisie des nouveaux enjeux qui vont désormais dans le sens d'une globalité des apprentissages ?

A travers un retour sur l'histoire de cette discipline, nous tenterons donc de soulever les dysfonctionnements qui ont empêché ou empêchent encore la FM de remplir le rôle qui lui a été attribué.

Dans une seconde partie, nous définirons plus précisément en quoi consiste le concept de "globalité", et dans quelle mesure il peut se trouver particulièrement pertinent dans le cadre d'une classe de Formation Musicale. A partir de ces réflexions, nous réinterrogerons la place du professeur vis-à-vis de ses élèves, de ses collègues, et le rôle qu'il peut jouer aujourd'hui dans son école de musique.

# PREMIERE PARTIE

## Aspects historiques du Solfège et de la Formation Musicale

### 1. Le solfège traditionnel : raisons, histoire et conséquences

Afin de comprendre les mécanismes du cours de solfège – tel qu'ils apparaissent encore aujourd'hui dans de nombreuses écoles de musique –, il semble important de connaître les raisons qui ont donné naissance à cette discipline il y a plus de deux cents ans<sup>1</sup>.

Quels enjeux idéologiques sous-tendaient les choix pédagogiques dans l'enseignement musical, lorsque ce dernier a été organisé officiellement pour la première fois à l'issue de la révolution française? Quels musiciens voulait-on former et par quels moyens ? Quel héritage en avons-nous aujourd'hui ?

- Un enjeu politique, ou la musique de la République

La révolution française et les principes républicains sont en effet à la base d'une nouvelle institutionnalisation de l'enseignement musical. C'est en 1795, après la fermeture des établissements religieux, ordonnée par l'Etat français, que naît le Conservatoire. Cette nouvelle structure réunit alors l'école nationale de chant et de déclamation, ainsi que la musique de la garde républicaine. Elle est dirigée par Bernard Sarrette, capitaine d'état-major qui défendit avec passion ses convictions révolutionnaires le 14 juillet 1789. Ce dernier exprime la volonté d'assurer un enseignement « *de la plus précieuse uniformité* »<sup>2</sup>, et qui permette aux artistes de « *chanter les vertus sociales dans les théâtres publics, la liberté dans les fêtes, et les triomphes de la République au milieu des armées* »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> L'utilisation du terme "solfège" est ici volontaire car, bien que cette appellation n'existe plus officiellement à l'heure actuelle, c'est elle qui reste couramment utilisée par les élèves, leurs parents et même certains enseignants. Cet ancrage de la terminologie dans les mentalités semble résonner avec les difficultés d'évolution de la discipline que nous allons aborder.

<sup>2</sup> Bernard Sarrette lors de son discours d'ouverture du Conservatoire.

<sup>3</sup> Citation de B.Sarrette in Requête devant la République du 20 février 1795.

Le sentiment de citoyenneté du peuple français, guidé vers la célébration de la République lors des événements patriotiques, serait ainsi soutenu par la musique<sup>4</sup>.

Il est alors nécessaire de former rapidement des musiciens, bons lecteurs et rapides exécutants, qui recevraient une formation placée sous l'éthique de l'égalité.

- Des conséquences pédagogiques : les méthodes

Le Conservatoire répond à l'idée d'une unification nationale, qui passe d'abord par une unité dans l'enseignement musical proposé. Un nouvel enjeu pédagogique apparaît alors et, face à la transmission jugée inégale et variable des maîtrises religieuses, sont publiées à partir de 1800 les méthodes dites "officielles" du Conservatoire<sup>5</sup>. Ces dernières font écho à un idéal d'école de musique fonctionnant avec une rigueur disciplinaire exemplaire et fructueuse. Les élèves talentueux connaissent en effet un réel succès auprès du public. C'est aussi à cette période qu'est mise en avant une sorte de "pédagogie de l'effort" à travers des exercices de plus en plus périlleux et éloignés des réalités musicales<sup>6</sup>.

Les méthodes, ou *Principes élémentaires de la Musique*, seront par la suite appliqués à toute la France dans les succursales du Conservatoire, et conditionneront l'enseignement musical pendant tout le XIX<sup>ème</sup> siècle, voire au-delà.

Rédigées par les professeurs du Conservatoire, elles visent à uniformiser les principes pédagogiques, et revendiquent une démarche scientifique et raisonnée. Elles s'inscrivent en effet dans la continuité du siècle des Lumières, pendant lequel règnent la connaissance rationnelle et le progrès des arts et des sciences.

Les *Principes élémentaires* séparent les éléments musicaux pour établir une progression logique des difficultés.

Ozi, rédacteur de la méthode de basson, précise en 1803 :

---

<sup>4</sup> Nikolaus Harnoncourt analysera plus tard ce phénomène dans *Le discours musical* : « La révolution française avait presque tous les musiciens de son côté, et on se rendait compte que grâce à l'art, et grâce en particulier à la musique, qui ne mettait pas en œuvre un texte mais des "poisons" à l'effet secret, on pouvait influencer les hommes. Bien entendu, on connaissait depuis longtemps l'usage politique de la musique afin d'endoctriner ouvertement ou insidieusement les citoyens ou les sujets ; mais jamais auparavant on ne l'avait exploité de façon aussi systématique » (pages 28 et 29).

<sup>5</sup> Alors que depuis le XI<sup>ème</sup> siècle s'effectue une fixation matérielle de la musique (écriture, mesure, gammes, tempérament égal, diapason...), les traités et méthodes prolifèrent grâce à l'imprimerie, et s'ouvrent progressivement, avec l'attrait commercial, à un large public (aristocratique et bourgeois au départ). Il semblerait que les publications du Conservatoire soient dans la continuité de ce qui existait précédemment.

<sup>6</sup> La structure pyramidale mise en place au XIX<sup>ème</sup> siècle, qui attirait les meilleurs élèves vers le Conservatoire de Paris, a développé l'esprit de compétition et orienta encore davantage l'enseignement vers la recherche de technicité et de vélocité.

*« La Commission [réunion spéciale de compositeurs chargés de la rédaction des manuels] a pensé que tout ouvrage élémentaire doit reposer sur des bases invariables et que ces bases doivent être énoncées d'une manière claire et précise ».*

Il semble alors évident que des "bases" communes doivent être données au même moment et de la même manière pour tous les apprentis musiciens. Leur présentation dans les manuels sera, par la suite, encore simplifiée, afin que les éléments soient compris par le plus grand nombre d'étudiants.

Les méthodes distinguent les éléments techniques des éléments artistiques, et sont construites quasiment toutes selon la progression suivante : bref historique de l'instrument, formation du son, exercices et gammes du lent au rapide, sonates progressives en duo<sup>7</sup>. La "segmentation" des éléments musicaux répond à un souci de clarté – pour se rendre accessible au plus grand nombre d'élèves –, d'égalité – que chacun ait le même enseignement –, et d'efficacité – former rapidement des musiciens de la République.

- Les classes de solfège au XIX<sup>ème</sup> siècle

Alors que l'enseignement musical du Conservatoire est réparti en trois branches (apprentissage instrumental ou vocal, apprentissage des disciplines théoriques, et pratiques musicales d'ensemble), le cours de solfège, faisant partie de la seconde branche, s'articule lui aussi en une part dite théorique et une part dite pratique<sup>8</sup>.

Louis Brabier-Jussy l'explique ainsi :

*« La théorie, c'est la connaissance approfondie de tous les signes et de tous les termes musicaux, leur emploi, leurs rapports, les principes élémentaires de l'harmonie et de la transposition, tout ce qui est, en réalité, " la grammaire de la musique ", et la pratique, c'est la lecture rythmique, l'intonation, le chant simple avec paroles, les dictées de mesures et de sons, l'accompagnement et la transposition »<sup>9</sup>.*

Les cours de solfège, qui donnent les mêmes informations pour tous les élèves, sont dispensés de manière collective, afin, en partie, de gagner du temps. Il est aussi entendu que le groupe, porteur d'émulation face à des exercices fastidieux, prendra un seul et même chemin pour acquérir des connaissances communes à chaque instrumentiste.

---

<sup>7</sup> Informations recueillies dans *Le Conservatoire de Paris, regards sur une institution et son histoire* (E.Hondré – 1995).

<sup>8</sup> Auparavant le terme "solfège" désignait les recueils d'exercices pour les chanteurs.

<sup>9</sup> Louis Barbier-Jussy in *Educations et exécutions musicales* Paris (1905).

Contrairement au cours individuel d'instrument qui était sensé permettre à chacun d'avancer à son rythme, le cours collectif de solfège serait une solution idéale pour gommer le caractère pénible d'une discipline indispensable et commune.

- Deux cent ans après, description et analyse d'un cours de solfège

A travers ce dernier point concernant le cours de solfège traditionnel, je propose une description du fonctionnement que j'ai connu en tant qu'élève en 2001, dans un conservatoire national<sup>10</sup> lors de la dernière année du troisième cycle.

Il ne s'agit pas ici de mettre tous les cours à la même enseigne, ni de dénoncer mon professeur, mais de donner un exemple quant à l'influence du fonctionnement pédagogique, tel qu'il a été instauré dans les deux derniers siècles par le conservatoire, sur les écoles d'aujourd'hui.

Le cours de solfège de Madame F. avait lieu chaque jeudi pendant deux heures trente. Cette année-là, nous disposons chacun de la Théorie de la musique d'A. Danhauser (édition de 1996), d'un grand cahier de musique, et de la partition de la sixième symphonie de Tchaïkowsky.

Il est intéressant de remarquer que l'ouvrage de Danhauser est toujours utilisé. Synthèse des Principes élémentaires, il avait été accueilli en 1872 avec beaucoup d'enthousiasme par Ambroise Thomas, alors directeur du Conservatoire. Ce livre de référence du solfège traditionnel comprend aujourd'hui dix chapitres abordant chacun des points distincts et organisés de manière progressive : « *Chapitre 1 Les signes employés pour écrire la musique / la portée – les notes – les clefs – les silences – les altérations...* », « *Chapitre 2 Mesures, rythmes et mouvement* »<sup>11</sup>. Chaque point fait l'objet d'une définition concise (« *Une gamme est une série de sons conjoints* », « *Les silences sont des signes qui indiquent l'interruption du son* »...), suivie de tableaux classificateurs.

Heureusement, nous ne lisons pas les deux cents pages de manière linéaire, mais cherchons ponctuellement des réponses à l'intérieur. Je garde le souvenir d'un livre simple à utiliser, et d'explications purement intellectuelles.

Nous échappons aussi à l'édition complète antérieure, dans laquelle des exercices vérifiaient pas à pas la compréhension de l'élève. Cet ouvrage reflète parfaitement une "pédagogie du découpage", où, en outre, toutes les informations sont données à l'élève.

---

<sup>10</sup> Les établissements et diplômés cités dans ce mémoire conserveront l'appellation propre à l'époque indiquée.

<sup>11</sup> A. Danhauser *Théorie de la musique* édition revue et augmentée de 1996.

Quant au cahier de musique, il est lui aussi sectionné, à la demande de Madame F., en quatre parties : intonation, rythme, écoute sensorielle et dictée, audition harmonique.

Voici un aperçu de son contenu à la fin de l'année.

**Partie intonation** : la seconde augmentée, la tierce diminuée, l'accord de septième diminuée, la gamme par ton.

Chacun de ces titres est suivi d'une définition du professeur, puis de cellules courtes à travailler en chantant, d'un autre exercice plus long accompagné d'indications de phrases, de caractère et de nuances, et enfin d'un extrait d'œuvre.

Voici un exemple d'exercice long :

The image shows a musical score for a long exercise. It consists of two staves of music in treble clef. The first staff is in 3/4 time, key of F# (one sharp), and starts with a dynamic marking of *p* (piano). It features a melodic line with a slur over the first four measures, a triplet of eighth notes in the fifth measure, and a fermata over the sixth measure. The second staff is in 3/4 time, key of Bb (one flat), and starts with a dynamic marking of *mf* (mezzo-forte). It also features a melodic line with a slur over the first four measures, a triplet of eighth notes in the fifth measure, and a fermata over the sixth measure. The score is marked with 'Calme' at the beginning and 'Rit.' (ritardando) at the end.

On voit ici le souci d'inscrire une certaine musicalité par des indications de phrasé et de nuances, mais tout cela semble très surfait. Il n'y avait là, d'après mon souvenir, aucun ressenti ni émotion d'ordre musical. Seulement un ensemble désagréable au résultat de toute façon ingrat.

Quant à l'extrait d'œuvre qui arrivait en dernière étape du travail sur les intonations, il ne s'agissait finalement que d'un autre exercice, souvent, heureusement, avec un contour mélodique un peu moins torturé et des indications de nuances plus compréhensibles. Mais la musicalité et le sens des éléments qui constituaient ces quelques mesures étaient absents.

**Partie rythme** : elle comprend uniquement des lignes d'enchaînements improbables de rythmes qui n'ont aucun contexte précis. Parfois, au rythme sont cumulés une lecture de notes et des nuances, du même ordre que dans la première partie d'intonation. Le tout était parlé, où tapé avec un crayon sur la table.

Les exercices pouvaient être stimulants intellectuellement, dans le sens où il fallait parfois compter les subdivisions à l'intérieur des pulsations pour trouver les rythmes que nous ne connaissions pas. Le seul intérêt pour l'élève, finalement, était la part d'inconnu qu'il devait découvrir.

En feuilletant le cahier, j'aperçois tantôt un triolet de blanches, tantôt des changements de métrique systématiques, ou encore de nombreux accents en tout genre placés de manière étonnante. En fait, même une dizaine d'années plus tard, je me rends compte que je n'ai jamais eu l'occasion de rencontrer la plupart des éléments rythmiques étudiés dans ce cours.

On voit ici une certaine "gratuité" des exercices qui, développés et complexifiés à l'extrême au fil des ans, ont créé la recherche d'une virtuosité solfégique éloignée de tout contexte musical. Le principe initial du solfège, qui consistait à donner des "bases théoriques" nécessaires et préalables à la pratique instrumentale, semble perdu de vue.

**Partie écoute sensorielle et dictée** : chaque écoute donne lieu à des questions précises (instruments, genre, mesure, parcours tonal, tempo, rythmes entendus, fragments mélodiques, époque, compositeur), qui attendent des réponses tout aussi précises. Pourtant je me remémore le doux souvenir que l'intitulé "écoute sensorielle" m'évoquait ; à savoir "l'écoute des sens", un certain plaisir de la perception, et la référence aux émotions provoquées par la musique. Pourtant la grille d'écoute, élément encore donné par le professeur, semble immuable. Toutes les pages du cahier sont absolument semblables. Pas de place à l'imagination, ni au partage des sensations ou à l'expression personnelle.

Les musiques étudiées appartiennent exclusivement au domaine classique.

A la relecture de quelques mélodies recopiées à la fin de certaines écoutes et dictées à voix haute par Madame F., de bons souvenirs d'un concerto de Mozart refont surface. Finalement, c'est la musique elle-même – la mélodie émouvante, l'accompagnement surprenant, le tout animé d'appuis et de respirations –, dans un ensemble combiné, qui laisse sa trace dans ma mémoire, et non pas son analyse froide et sectionnée. Non pas que les éléments en eux-mêmes étaient inintéressants ; mais ils auraient pris tellement de sens et de goût en s'inscrivant dans l'ensemble auquel ils appartenaient. En ayant l'esprit directement orienté vers des éléments précis à trouver, et sans aller plus loin dans une recherche de cohérence et de sens constitutifs de l'œuvre, le travail proposé ne permettait pas d'appréhender la musique dans sa complexité et sa profondeur, dans son essence et sa beauté.

**Partie audition harmonique** : de nombreux petits exercices à chanter sont inscrits, accompagnés par tous les chiffrages, dans tous les renversements. Le travail semble aussi rébarbatif que dans la partie d'intonation.

Parfois une définition précède un exercice. Je ne peux m'empêcher de relever celle qui concerne la septième majeure : « *La septième majeure est un intervalle dissonant. C'est le renversement de la seconde mineure. Pour retrouver sa sonorité, on dit que c'est*

*l'appoggiature de l'octave juste* ». Cette définition est un exemple criant d'une tentative d'explication par un "solfégiste". Dénuée de contexte, elle ne veut rien dire. La dissonance est déjà en elle-même aléatoire, d'une oreille à l'autre, et d'un style musical à un autre (une septième majeure sur un premier ou quatrième degré majeur chez Gershwin n'a rien de dissonant). Dire qu'il s'agit d'un autre intervalle mais renversé, cela semble carrément saugrenu. Eventuellement dans un contexte comme Berg, où le compositeur construirait son œuvre en jouant sur le renversement des éléments, cette remarque aurait pu paraître pertinente. Enfin la dernière phrase de la définition semble évoquer l'imperfection de cet intervalle (qui ne tendrait qu'à se résoudre sur l'octave), tout en essayant de donner une astuce pour travailler l'intonation de la septième majeure.

La dernière page du cahier résume tous les chiffrages de tous les accords de septième. Je me les répétais encore et encore pour les mémoriser (afin de réussir l'examen), telles des formules mathématiques, sans faire de lien avec une réalité musicale.

Durant l'année nous avons aussi étudié certains passages de la sixième symphonie de Tchaïkowsky. La partition garde des traces au crayon à papier des systèmes de transposition de clarinettes et de cors, très bon prétexte pour lire en clefs d'ut.

On voit aussi des sur lignages fluorescents qui indiquent une sorte de lecture en "course de haie". Le jeu consistait à sauter d'un instrument à un autre – là où Madame F. l'avait décidé – et d'essayer de lire sans s'arrêter. C'est l'une des rares courses où l'on court tout seul, et où l'on arrive quand même à perdre...

Même si l'on devine, à travers cet exemple, le souci d'utiliser des matériaux musicaux, les dispositifs mis en place par le professeur ne permettaient pas d'entrer vraiment dans la musique, de prendre conscience de son ampleur et de sa complexité, ni de relier les éléments entre eux. La musique n'était qu'un vague prétexte au solfège.

- Conclusion

Afin de répondre à l'idéologie et aux besoins de leur époque, le Conservatoire et ses professeurs ont instauré un système d'enseignement particulier, axé sur des éléments alors nécessaires. Le cours de solfège, à ce moment, s'organise autour des fameux "principes élémentaires" et induit une séparation entre théorie et pratique, entre cours collectif et cours individuel. Le schéma d'organisation des cursus – avec distinction entre connaissances théoriques, apprentissage instrumental, et pratique d'ensemble – reste le plus répandu dans les écoles de musique actuelles. Il ne s'agit pas ici de le bannir, mais de prendre conscience de son origine, et de réfléchir s'il peut convenir à la vie musicale du XXI<sup>ème</sup> siècle.

Outre l'héritage de la distinction entre théorie et pratique, et de la mise en discipline citée ci-dessus, il est possible de se retrouver face à une "pédagogie du découpage" très poussée. Cette dernière, à la base même des manuels fabriqués et diffusés par le Conservatoire, correspondrait, à l'image du cours de madame F., à un ultime niveau de segmentation.

Or, les enjeux musicaux ayant beaucoup changé en deux siècles, et le solfège traditionnel se voyant accusé d'être dénué d'une réalité musicale indispensable, une réforme des éléments de formation a été élaborée et développée "officiellement" par l'état français depuis 1977. Ce sont les tenants et les aboutissants de la transformation du cours de solfège qui seront abordés dans le chapitre suivant.

## 2. L'apparition et l'évolution de la formation musicale

- Du solfège à la formation musicale par la réforme de 1977

En 1976, sous l'impulsion de l'inspecteur général à la direction de la musique Marc Bleuse, sont réunis des directeurs de conservatoires, des professeurs de solfège, et des personnalités du milieu de l'enseignement musical spécialisé. Les reproches quant aux cours dispensés, formulés par les élèves, leurs parents et les professeurs, ont suscité une profonde réflexion sur les méthodes appliquées, et sur les finalités du solfège.

La note de Jean Maheu du 3 novembre 1976, dans une prémisses de texte ministériel, explique l'inadaptation de l'enseignement hérité de la période révolutionnaire au profil de la nouvelle société française<sup>12</sup>. Il nomme les apprentissages particuliers nécessaires pour la pratique de la musique contemporaine, l'ouverture au répertoire de musique ancienne et de musiques extra-européennes, l'apparition de nouvelles techniques musicales (musiques électro-acoustiques), la diversité des formes de diffusion (disques, radio, télévision), ainsi que l'importance de la créativité, individuelle et collective. De plus, l'école de musique doit répondre à une demande toujours croissante du nombre d'inscriptions<sup>13</sup>.

Peu après, alors que l'épanouissement intellectuel et culturel est devenu une préoccupation majeure de la société et que le solfège traditionnel est très controversé, le texte *Etudes de formation musicale*<sup>14</sup> du ministère de la culture dénonce :

- ❖ la scission entre le solfège et l'apprentissage instrumental.
- ❖ la création d'outils pédagogiques spécifiques dénués de « *substance musicale* ».
- ❖ la pauvreté des connaissances transmises comparativement à la richesse et à la complexité des langages musicaux.

---

<sup>12</sup> Note de Jean Maheu (directeur de la musique au ministère de la culture) à Françoise Giroud *L'enseignement de la musique, propositions d'orientation* (dossier « Réforme de l'enseignement 1975-1978 »).

<sup>13</sup> Le « Plan de dix ans » lancé par Marcel Landowski (directeur de la musique) en 1969, consistait à décentraliser l'enseignement de la capitale, à élargir les possibilités d'études musicales à un plus grand nombre d'individus, afin, notamment, de nourrir davantage les structures prestigieuses. Celui-ci a conduit à la réorganisation des structures d'enseignement (en Conservatoire Régionaux, en Ecoles Nationales, et en Ecoles Agrées), et à la promotion des orchestres et des théâtres lyriques en Province. Entre 1971 et 1979, le nombre d'élèves inscrits est passé de 65 031 à 102 687.

<sup>14</sup> Voir annexe 1 : sommaire et page 2 d'*Etudes de formation musicale*, direction de la musique et de la danse, ministère de la culture (1977). Tous les éléments en italique dans ce chapitre, sauf indication contraire, sont issus de ce document.

- ❖ la virtuosité solfégique qui devient une finalité en soi, perdant l'objectif de son apprentissage.
- ❖ les méthodes actives qui, sous couvert d'une apparence agréable et ludique, ne donnent pas de résultats suffisamment satisfaisants, et occultent une réelle réflexion pédagogique pourtant nécessaire.

Cette période correspond à la volonté de former un autre type de musicien, qui serait autant un bon instrumentiste qu'un individu autonome et ouvert, capable d'appréhender la musique dans sa globalité et ses mécanismes. Le champ des connaissances et savoir-faire doit alors s'élargir à l'analyse, l'écoute, l'étude des formes, de la syntaxe musicale, l'écriture, les contextes et styles musicaux, leurs différents systèmes de fonctionnement, l'improvisation, l'invention etc., ceci afin que l'élève ait accès à une pratique musicale réfléchie.

Les enseignants vont désormais tenter d'intégrer les éléments de formation dans une démarche pédagogique globale, cohérente, axée sur la musique. Le document officiel précise en effet que *« 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 »*.

L'accent est mis sur l'importance d'utiliser des textes qui *« doivent comporter une valeur musicale incontestable »*<sup>15</sup>, et dont l'étude doit s'attacher *« à tous les éléments de l'expression musicale (phrasés, nuances, tempi...) »*, qui seront indiqués et respectés.

L'ouverture à d'autres musiques que celles de la période savante classique, comme à la musique contemporaine, est demandée par l'apprentissage *« des techniques d'écriture les plus récentes »*, et l'improvisation apparaît.

Et, bien que parfois *« la dissociation des éléments musicaux (rythmiques, mélodiques...) s'avère nécessaire dans l'exposé d'un tel programme, la réalité du travail doit tendre à faire vivre la musique dans sa totalité aussi souvent que possible »*.

Le concept de "globalité dans les apprentissages" était alors apparu et explicité. Mais comment a-t-il été compris et appliqué par les enseignants de cette discipline appelée désormais "formation musicale" ?

---

<sup>15</sup> Nous ne débattons pas dans ce mémoire de l'idée de qualité ou de valeur de certaines œuvres ou musiques. Néanmoins cette citation semble faire écho à l'époque du ministre Malraux, où les "grandes œuvres" et chef-d'œuvres devaient être accessibles à tout un chacun.

Nous avons vu que, dans le cours de madame F., les phrases proposées comme exercice d'intonation, par exemple, comportaient des éléments d'indication de caractère et de nuances. Pourtant, ces phrases ne venaient d'aucun contexte musical précis et ne faisaient pas sens pour l'élève, ne correspondant ni à une envie, ni à un besoin, ni à l'esprit de curiosité tant souhaité dans le texte de 1977. Tout comme l'utilisation de la partition de Tchaïkowsky, complètement parcellaire, et qui n'avait pour finalité que de s'entraîner à la lecture de notes.

Voyons comment, au fil des années, les enseignants se sont saisis des éléments constitutifs de la réforme ministérielle.

- Sur le terrain : les conséquences de la réforme

La pré-étude de 1985 *L'enseignement de la Formation Musicale*, publiée par l'IPM (Institut de Pédagogie Musicale), exprime les limites d'une application concrète de la réforme de 1977, ainsi que les points positifs qui en découlent. Ces réflexions ont été menées à l'époque par les professeurs du conservatoire national de musique de La Roche-sur-Yon. Encore une fois, je m'attacherai ici à mettre en avant les points qui concernent le concept de globalité dans les apprentissages.

La grande majorité des professeurs s'accorde désormais sur le fait qu'il faille travailler à partir de la musique. Selon les témoignages recueillis dans le document cité précédemment, l'utilisation de réels supports musicaux, qui permet de partir du global pour aller vers le détail, a pour avantage de favoriser la compréhension du matériau musical dans son ensemble, et d'amener l'élève à une vision de la cohérence et du sens de l'œuvre. Encore faut-il ne pas tomber dans la dérive d'effectuer le même travail sur les œuvres que sur les anciens manuels de lecture de notes ou de rythmes.

Un travail d'analyse ou d'invention peut répondre de manière concrète aux nécessités de comprendre et de recomposer une matière musicale. Au contraire, l'acharnement sur la dictée qui ne s'intéresse qu'aux hauteurs de notes et aux rythmes – au détriment du phrasé, des couleurs timbrales, des nuances... – empêche l'élève de situer la musique dans sa globalité, de la considérer aussi dans l'expression de son phrasé, dans la gestion de ses dynamiques, ou encore dans son organisation structurelle.

Finalement, tout dépend de la manière dont les enseignants utilisent le répertoire musical. La réinsertion de ce dernier dans le cours de FM, enclenchée par la réforme, a parfois incité, malgré elle, une fragmentation des œuvres musicales.

Un autre paradoxe joue aussi en défaveur du changement des méthodes appliquées. Pour les professeurs, il semble en effet très difficile de changer leur enseignement alors qu'un contrôle traditionnel reste imposé en fin d'année. De plus, tandis que les directives officielles affirment l'intérêt d'une réflexion sur la pratique collective (même au sein du cours de FM), les examens continuent à fonctionner selon des conditions d'évaluation individuelles.

Toujours dans l'optique de recherche de sens et de compréhension dans les apprentissages pour l'élève, de nouveaux besoins apparaissent :

- ❖ celui d'imaginer des pratiques musicales qui permettent aux multiples apports des différentes disciplines pratiquées par l'élève de se rencontrer, de se confronter, de se croiser.
- ❖ celui de restructurer les écoles de musique et d'unifier les niveaux pour favoriser les échanges et la coordination pédagogique.

Or les enseignants déplorent que les moyens financiers nécessaires pour répondre à ces demandes ne soient presque jamais dégagés<sup>16</sup>.

Enfin, un autre obstacle à cette tentative de globalité dans les apprentissages réside dans les ambiguïtés persistantes quant au rôle du professeur de formation musicale et à celui du professeur d'instrument. Ces derniers considèrent rarement leurs collègues de FM comme des instrumentistes et des musiciens à part entière. Par conséquent, ils devraient se contenter de faire travailler la lecture.

- Regards sur la Formation Musicale d'aujourd'hui

Mon parcours d'étudiante en musique, mon expérience d'enseignante, ainsi que les discussions et rencontres avec d'autres collègues, m'amènent à reconnaître que certains obstacles, identifiés une dizaine d'années après la réforme, persistent toujours. Revenons sur les points abordés dans le chapitre précédent, avec un regard encore plus récent et parfois très positif.

---

<sup>16</sup> Des efforts sont néanmoins faits pour les CHAM (Classes à Horaire Aménagé en Musique), et le nouveau schéma directeur de 1984 tente de rendre les niveaux entre les établissements contrôlés par l'état plus homogènes.

**Utilisation du répertoire** : l'exemple du cours de madame F., qui date de 2001, montre que certains professeurs font l'effort de travailler sur des œuvres, mais qu'ils conservent d'anciennes méthodes d'enseignement<sup>17</sup>, et sélectionnent les objets d'apprentissage. Ils ne tiennent en effet pas compte de certaines directives telles que l'improvisation ou l'invention. Il semblerait que chaque école, voire chaque professeur, réalise son propre programme, choisit ses contenus, exerce à sa manière, en détournant le texte de 1977 à son profit. L'utilisation du répertoire musical ressemble alors à une caution morale qui garantirait un travail de cohérence. Or nous avons vu que ce n'était pas toujours le cas.

Pourtant d'autres enseignants tentent d'aller dans ce sens. Prenons l'exemple de monsieur C. qui travaille dans une école nationale de musique, et qui a été observé pendant plusieurs semaines en 2007.

Sa classe d'élèves de 11/12 ans apprend par cœur un chant jazz sur la fable de La cigale et la fourmi, avec pour objectif de participer à un concert de l'école de musique réunissant tous leurs camarades du même niveau.

Les exercices vocaux, de posture, de souffle, d'intonation, apparaissent suite aux difficultés particulières de la chanson. Elles ont été repérées et formulées tantôt par les enfants, tantôt par leur professeur.

Le travail d'harmonie, de carrure, de phrases et de rythmes, tiré de la partition, répond à des questions spontanées, ou est anticipé par l'enseignant, afin d'amener les protagonistes à se saisir des éléments propres à ce style de jazz. Le but toujours apparent aux yeux des élèves est d'améliorer leur prestation. L'écoute et la compréhension du phénomène de grille leur permet par exemple de se repérer dans le déroulement du morceau et de repartir au bon moment suite à un pont instrumental.

Un travail d'improvisation vocale, nourri de différentes écoutes et repiquages de morceaux de jazz, ramène aux notions d'accords mineurs et majeurs (déjà étudiés dans d'autres contextes), et touche à l'ambiguïté de la blue note.

Par la suite, des répétitions avec un trio d'élèves adultes de la classe de jazz (piano, basse et batterie) sont organisés (les mêmes musiciens seront présents le soir du concert). La situation est plutôt déstabilisante au début : nouveau son de groupe, autre manière de swinguer que le professeur de FM avec son piano, walking de la basse très présent et connoté "blues", batterie qui souligne certains mots du texte etc. Les éléments d'apprentissage sont revisités différemment, approfondis, portés par la curiosité et l'expérience personnelle. Ce travail, qui occupa les enfants pendant la moitié d'une année,

---

<sup>17</sup> Il ne s'agit pas ici de critiquer en soi l'ancienneté des méthodes, mais plutôt la finalité de celles-ci (à savoir la dérive qui a mené à une haute technicité solfégique), et son décalage avec le contexte actuel.

leur aura donné un accès vivant à cette musique. Les éléments abordés, parfois devant être isolés afin de les améliorer, de se les approprier, et prendre conscience de certains paramètres, s'inscrivaient toujours dans un objectif musical global clair.

**Examens et évaluations** : il est parfois délicat, encore aujourd'hui, de changer les conditions d'examens et de prendre le temps de réfléchir sur les réels apprentissages qui sont visés pour les élèves, d'adapter l'évaluation aux objectifs voulus et de la rendre cohérente avec le travail fourni. Il est certain que la dictée à trous, donnée à l'identique à tous les individus d'un même niveau, représente un gain de temps et une facilité d'organisation. Mais, de la même manière que l'élève a mis du sens dans ses acquisitions, l'évaluation du cours de FM ne peut-elle pas faire écho au souci de cohérence et de globalité, pour devenir réellement formatrice ?

Certaines solutions existent. Monsieur C., en coordination avec l'équipe pédagogique de son établissement, est arrivé au résultat suivant : un bulletin de liaison rempli chaque trimestre par l'élève et son professeur, ainsi qu'un contenu précis des conditions de passage de fin de cycle. L'évaluation du premier cycle est organisée ainsi :

### **CONCERT**

- Polyphonie à 2 voix en groupe.
- Chant individuel par cœur avec paroles, accompagné au piano, choisi parmi les chants travaillés pendant l'année.
- Contrôle continu.

### **EPREUVE ECRITE**

- Autodictée d'un thème travaillé pendant l'année et tiré au sort.
- Analyse auditive.
- Invention d'une phrase musicale avec consignes. A l'issue du temps de travail elle sera chantée au professeur.
- Analyse théorique.
- Contrôle continu.

## DECHIFFRAGE

- Thème instrumental à chanter a capella. Tirage au sort parmi les thèmes étudiés en classe.
- Contrôle continu.
- Chant accompagné à déchiffrer.
- Extrait d'une chanson en parlé/rythmé. Déclamer le texte puis le prononcer dans le contexte musical.

Il semble que le travail sur *La cigale et la fourmi* puisse tout à fait correspondre à différents points proposés dans cet exemple d'évaluation éloignée des contrôles solfégiques traditionnels, notamment avec la présence de concerts, de contrôles continus ou d'inventions. Néanmoins nous pouvons insister sur la vigilance nécessaire du corps enseignant, car il peut être facile de retrouver un système d'examen qui sectionne la musique par rubriques.

J'ai eu l'occasion d'assister à une conversation entre monsieur C. et un collègue de FM concernant la préparation de l'épreuve écrite. L'analyse préparée par ce collègue, par exemple, devait s'effectuer sur un extrait d'un mouvement symphonique inconnu des enfants, où il s'agissait de chiffrer les accords aux endroits indiqués par le professeur. Monsieur C. s'est montré attentif au travail fourni par son collègue et à sa proposition. Il a tenté d'apporter certaines améliorations, comme le fait que les élèves puissent écouter plusieurs fois le passage dans son ensemble, et qu'ils pourraient demander en premier lieu la tonalité et les mouvements cadentiels correspondants aux phrases musicales. Visiblement, les professeurs sont obligés de faire des concessions et ne peuvent pas bouleverser complètement les anciennes habitudes. Le tableau en lui-même indique que certaines exigences des évaluations d'antan sont ménagées.

Peut-être touchons-nous là aussi aux difficultés et à la subtilité de la mise en discipline de la FM, de la distinction de ses contenus, face à un apprentissage qui se veut global.

**Pratiques musicales "croisées"** : il semble que ce concept se soit développé dans de nombreux endroits, avec par exemple des ateliers dits "transversaux", des modules d'étude semi annuels ou trimestriels, des échanges de classes et de professeurs, l'ouverture sur les musiques traditionnelles, actuelles, urbaines, les liens avec des musées, des classes de danse, des cinémas, des théâtres...

Ceci modifie le profil des classes de FM, dont le diplôme final s'articule désormais selon différentes unités de valeur. Je prends exemple ici sur le contenu de mon propre DEM :

- unité principale : cours de FM.
- unité de création : composition orchestrale pour un court-métrage, et improvisation orientale.
- unité d'analyse : analyse classique, et analyse de musiques traditionnelles extra-européennes.
- unité pratique : danse africaine, et instrumentiste dans une pièce de théâtre musical.
- unité de culture : acoustique musicale, et histoire du jazz<sup>18</sup>.

Ce genre de diplôme de formation musicale élargit donc beaucoup les connaissances et compétences requises à son obtention. Le fonctionnement, dans cet exemple, est articulé sur la complémentarité des disciplines et des enseignants. Or, malgré les efforts effectués pour aller vers un mode de fonctionnement "transversal" – dans lequel « *des liens peuvent être développés entre les contenus d'enseignement qui, au lieu de se juxtaposer, gagnent en cohérence* »<sup>19</sup> - il semble dans cet exemple que tous les éléments se surajoutent au cours de FM, permettant à cette dernière d'être conservée tel quel. Il se pose à nouveau la question des compétences du professeur de FM. Et comment créer de réels liens pédagogiques entre les disciplines ? Comment agir dans une structure qui ne soit pas aussi riche et diversifiée que dans l'exemple présenté ?

Nous verrons dans la seconde partie dans quelle(s) mesure(s) le professeur de FM peut trouver sa place dans l'école de musique, et si le concept de "globalité dans les apprentissages" peut aller au-delà des murs de sa classe.

---

<sup>18</sup> Toutes les UV étaient au choix des élèves parmi de nombreuses autres possibilités. Il n'y avait pas de communication entre les différents enseignants ni de lien spécifique entre chaque matière.

<sup>19</sup> In *Schéma directeur d'orientation pédagogique* version 2007.

- Conclusion

Cette description chronologique qui retrace l'histoire de la Formation Musicale semble montrer que professeurs et directeurs tendent sans cesse, avec plus ou moins d'habileté, à s'approprier et à mettre en œuvre la réflexion sur l'enseignement issue de la réforme du Solfège.

Pourtant il reste parfois difficile de se détacher du fonctionnement séculaire de l'"élémentarisation", qui rassure l'enseignant grâce à sa progression prédéfinie et croissante des difficultés, mais qui souvent s'arrête à une connaissance parcellaire et incomplète.

Or la volonté de transmettre aux élèves une véritable culture musicale, riche de tous les paramètres qui la constituent, ainsi que de les outiller pour une pratique autonome et consciente, a induit la nécessité d'aborder les éléments d'apprentissage en fonction des domaines musicaux auxquels ils appartiennent.

Voyons maintenant plus en détail comment fonctionne un enseignement sous-tendu par le concept de globalité ; quels peuvent être les résultats, et comment maintenir l'équilibre si délicat entre l'isolement provisoire de certains éléments, et le maintien d'une vision d'ensemble.

# SECONDE PARTIE

« *La compréhension d'un ensemble ne dépend aucunement de la connaissance séparée des parties qu'on y rencontre* »<sup>20</sup>.

## **Le concept de globalité et l'apprentissage de la musique**

### **1. Définition du modèle pédagogique en jeu, et son adaptation à la musique**

Le présent mémoire est l'occasion de prendre du recul par rapport à ma manière naturelle d'enseigner, et donc de m'intéresser à la méthode globale de lecture développée par le docteur Decroly. Il est intéressant de constater que le cheminement s'effectue en quelque sorte en sens inverse : de l'enseignement empirique, personnel, de la musique, vers une conception pédagogique particulière et déjà existante, explicitée par des philosophes, des psychologues, des éducateurs et des chercheurs depuis le début du XX<sup>ème</sup> siècle.

Le texte *La méthode globale, cette galeuse !* de Célestin Freinet<sup>21</sup> rappelle que cette méthode de lecture a été développée depuis Genève pendant l'entre deux guerres dans le cadre de l'éducation nationale, et qu'elle est née des études d'Ovide Decroly (Belgique, 1871-1932). Dans ce document, Freinet réfute les vives critiques adressées à son encontre, en dénonçant la mauvaise utilisation qu'en ont faite les enseignants, qui auraient manipulé son mécanisme en omettant de conserver le contexte et le sens primordiaux des éléments étudiés.

Le processus de "globalisme" renvoie à la manière naturelle dont les apprentissages s'effectuent chez les individus dans leur vie quotidienne, comme par exemple pour la construction du langage. Cette dernière ne démarre jamais avec des éléments simples et isolés que l'on assemblerait (« *ce n'est pas avec un P et un A qu'un enfant monte PAPA, mais avec le cri qu'un mouvement naturel des lèvres et des mâchoires a modelé à l'aube de cette prise de conscience du milieu ambiant par l'enfant préoccupé de vivre et de grandir : papa !* »), mais plutôt avec une identification globale, porteuse de résonances multiples et subtiles.

---

<sup>20</sup> Sous la direction de Christophe Fulminet et Eric Sprogis, *La formation musicale dans les conservatoires et écoles de musique* – IPMC (1987).

<sup>21</sup> Supplément à la revue l'Éducateur n19 du 30 juin 1959.

Dans un second temps, l'enfant qui aura « à sa disposition l'outil déjà évolué de l'expression qu'il répètera, apprendra et construira des mots pour enrichir son appréhension du monde ». A partir de cette constatation, Célestin Freinet précise qu'il n'y a plus nécessairement séparation entre « technique d'une part, sensibilité et intelligence d'autre part ».

Par ailleurs, le principe de globalisation n'exclut pas forcément un côté analytique qui porterait une « attention particulière aux éléments constitutifs de l'ensemble », les deux processus étant présents dans les acquisitions telles qu'elles se produisent de manière naturelle.

Nous pouvons alors aisément appliquer cette conception à l'apprentissage de la musique, où les tâches proposées aux élèves respecteraient une démarche qualifiée de "naturelle", qui part de l'acte à apprendre avant d'en dégager, éventuellement, les éléments constitutifs.

C'est d'ailleurs le cas dans la transmission de nombreuses musiques, comme le remarque le compositeur et enseignant Alain Besson<sup>22</sup> :

*« L'information musicale est diffusée par le maître globalement. Elle est saisie de même par l'élève qui, au cours du temps, apprend à affiner sa perception, sa pratique, à organiser les éléments musicaux inscrits dans sa mémoire [...]. C'est à une sorte d'imprégnation progressive de tout l'être que nous assistons et à l'intégration naturelle des lois et des données musicales, non pas en temps que schémas spéculatifs intellectuels, mais comme réalité concrète [...]. Cet apprentissage n'exclut pas pourtant une technicité mais celle-ci ne se développe pas en temps que telle, isolée du sens, du contexte musical dans lequel elle s'inscrit. Ce qui est transmis, dès le début, c'est un tout musical : il n'y a pas de cloisonnement des paramètres, ni de séparation des matières».*

De plus, certaines expériences sur la perception humaine démontrent un autre paramètre positif quant à l'utilisation d'une approche globale. Christine Culioli, dans son livre *Objectif musique* qui s'interroge sur l'enseignement de la FM dans les conservatoires, fait référence aux travaux de Robert Francès<sup>23</sup> et écrit : « un élément mélodique est beaucoup plus facile à mémoriser, à reconnaître, s'il est inscrit dans un tout que s'il est isolé. Les tests

---

<sup>22</sup> In *A propos de l'analyse d'une musique de tradition orale* - Marsyas n2 IPMC (1987).

<sup>23</sup> R.Francès est l'auteur, entre autre, de *La perception de la musique* (1958), qui traite des aspects culturels et biologiques de la question, en associant les témoignages de psychologues, acousticiens, théoriciens de la musique, neuroscientifiques etc.

*pratiqués tendent à prouver que l'on perçoit mieux les détails d'un ensemble cohérent que les mêmes détails isolés ».*

On peut alors considérer que le cours de formation musicale est l'occasion, pour les élèves, à travers des situations globales liées immédiatement à des contextes musicaux porteurs de sens, de découvrir les rouages de la musique, afin d'appréhender « *cette ivresse lucide que donne la claire compréhension du phénomène musical* »<sup>24</sup>, et de viser un épanouissement optimal des individus. C'est ce que l'exemple suivant tentera d'explicitier.

---

<sup>24</sup> Françoise Gervais, professeur, in *Nécessités rythmiques et harmoniques dans la formation de l'oreille.*

## 2. La globalité à l'intérieur du cours de FM

- Description d'un atelier adulte

Prenons pour référence le travail de trois élèves adultes dans une école de musique associative, qui viennent en atelier de formation musicale<sup>25</sup> de manière hebdomadaire (ils font de la musique depuis trois à cinq ans). A leur demande de découvrir le jazz manouche, je leur propose de monter pour leur ensemble (deux pianos et une guitare) le morceau Les yeux noirs<sup>26</sup>.

**Séance 1** : à la suite de l'écoute d'une version de Django Reinhardt, le groupe partage ses impressions et en déduit, en discutant, des paramètres stylistiques (dynamisme, vélocité, accompagnement sec et piqué, basse qui bouge, appuis sur les deuxième et quatrième temps...). Les musiciens se partagent alors les rôles : les pianistes, en quatre mains, réaliseront un accompagnement qui reprend la fonction de la contrebasse et des guitares rythmiques (à savoir une "pompe" qui fait alterner main gauche et main droite), tandis que le guitariste, soucieux à cette période de travailler le côté mélodique de son instrument, s'occupera du thème. Pour l'instant le groupe n'a pas précisément repéré comment se construit une pompe dans la ligne de basse (fondamentale sur le premier temps et quinte sur le troisième), ni nommé le fait qu'il y ait des improvisations.

La partition, amenée par le professeur et qui comprend une mélodie avec des accords en chiffrage anglo-saxon, est déchiffrée. Le thème est chanté, joué, et rapidement mémorisé. Les pianistes se fixent comme objectif de trouver la constitution de chaque accord pour la séance suivante, afin de pouvoir accompagner le thème.

Après une autre écoute, ils repèrent que le thème, maintenant clair et en mémoire, disparaît une fois exposé, au profit de plusieurs improvisations, avant de revenir à la fin du morceau. Le terme "chorus" est précisé par le professeur. La forme de la pièce est devenue alors claire. Le fonctionnement de cette musique par grille fera l'objet d'un travail particulier (corporel et vocal) et sur plusieurs semaines, jusqu'à ce que chacun puisse l'entendre clairement défilé, se rattraper en cas de fausse note ou décalage, se situer par rapport au déroulement de la musique.

**Séance 2** : l'un des pianistes a apporté sur un CD trois versions très différentes du morceau Les yeux noirs. Ils en profitent pour affiner d'avantage leur perception des événements, et

---

<sup>25</sup> Le terme "atelier" désigne ici un lieu de recherche, d'expérimentation, de manipulation et de construction.

<sup>26</sup> Voir la partition en annexe.

adaptent à leur arrangement certaines caractéristiques qui leur paraissent importantes : une introduction soliste rubato, un tempo général très soutenu, ou encore la couleur particulière de l'accord final.

Le groupe aborde donc les difficultés liées à l'utilisation de ces paramètres.

Les pianistes, en plus d'arriver à placer un balancement dans la main gauche entre fondamentale et quinte, doivent ponctuer avec la main droite des accords renversés<sup>27</sup> et staccato, dans un tempo rapide, et un phrasé identique.

Le guitariste est chargé d'inventer une introduction rubato, dans laquelle il doit annoncer la tonalité du morceau, et arriver à lancer le tempo en démarrant en levée. Le groupe décide alors que sa phrase se terminera en suspension, et la pianiste suggère une demi-cadence avec l'arrêt sur une note de l'accord de dominante.

Le dernier accord du morceau, après plusieurs écoutes et des vocalises proposées par le professeur, est reconnu comme l'accord de tonique avec une sixte majeure ajoutée. J'en profite pour leur faire écouter d'autres morceaux de jazz (pas exclusivement manouche), qui utilisent la sixte sur l'accord du premier degré, caractéristique propre à de nombreux morceaux de jazz.

**Séances suivantes :** les musiciens maîtrisent l'introduction, l'accompagnement harmonique et la mélodie, et insèrent un chorus de guitare.

Alors que le morceau comprend trois grilles (thème / improvisation / thème), l'un des pianistes ressent le besoin de créer une sorte de variation, dans sa partie, sur la réexposition, pour ne pas se lasser, et maintenir l'intérêt pour les potentiels auditeurs (les morceaux travaillés pendant les ateliers de formation musicale sont joués pendant des auditions ou manifestations de l'école). L'autre pianiste, en revanche, n'est pas volontaire pour créer spontanément des petites variations dans son accompagnement, et préfère se fixer comme objectifs le jeu sans partition et l'écoute collective. Il est convenu qu'elle se chargera de la couleur de sixte ajoutée sur l'accord final.

J'indique donc, oralement et rapidement, comment créer des notes de passage dans la ligne de basse de la main gauche tout en restant dans le style, ou comment varier rythmiquement les accords. L'élève s'entraînera et fera ses propres choix chez lui. Ce paramètre modifie énormément les sensations physiques alors intégrées, à savoir que le geste de balancement régulier entre les deux mains se trouve bouleversé par un rebond supplémentaire du côté droit, ou une note ajoutée du côté gauche, ce qui requiert un autre type de coordination. Voici un exemple de mesure avant et après variation :

---

<sup>27</sup> Le choix des renversements a fait l'étude particulière du déplacement conjoint des accords, principe même des "voicings" en jazz.



Au début, le pianiste est incapable de synchroniser ses membres. Mais il a vraiment envie de s'amuser avec ces modes de jeu, et il devra retrouver seul leurs fonctionnement et caractéristiques. La recherche de formules différentes s'inscrit dans l'élan final du morceau. Les musiciens ayant discuté sur la courbe générale de leur arrangement, ils sont d'accord pour utiliser des moyens qui permettent une gestion des événements qui soit intéressante, en « *remplissant* » d'avantage la partie finale.

Par la suite, le groupe souhaite intégrer la fille du pianiste, une clarinettiste débutante, qui est emballée par le morceau entendu chez elle.

Ayant pour l'instant peu de moyens instrumentaux et aucune expérience de jeu en groupe ou d'improvisation, le trio décide de lui écrire une mélodie, comme s'il s'agissait d'un chorus de clarinette. Ils composent donc, à trois, et à l'aide de plusieurs petits vibraphones, du piano et de la voix, une partie qui ne dépasse pas l'ambitus connu par la musicienne. De nombreuses questions apparaissent dans ce travail : la tessiture, les levées, les phrases, l'aménagement de respirations, la courbe mélodique générale, sa gestion et son intérêt, les rythmes possibles, les mouvements ascendants et descendants, les notes réelles et étrangères, l'organisation des tensions et des résolutions etc. Après de nombreux essais, le groupe arrive à un résultat qui le satisfait, et se charge de la transposition pour cet instrument en si bémol.

Des répétitions sont alors organisées en quatuor. Tous les doigtés nécessaires à ce morceau n'étant pas connus de notre clarinettiste, les autres musiciens, qui ont beaucoup travaillé sur sa partie et la connaissent par cœur, lui transmettent en chantant ou en jouant les bonnes hauteurs de notes, jusqu'à ce qu'elle trouve comment les réaliser sur son instrument.

Un dernier souci, imprévu, apparaît à ce moment, car le morceau comprend désormais quatre grilles identiques (thème / chorus de guitare / chorus écrit de clarinette / thème). La

cadence parfaite qui termine chaque grille est toujours la même, créant à la fin un effet redondant, alors que le groupe souhaite créer une sorte d'amplification générale et de mise en tension progressive. Le terme de coda est discuté ; différents essais non satisfaisants de prolongement de la dernière ligne sont effectués. Avec mon aide, le groupe réinvente et organise alors la cadence rompue. Le résultat final est très convainquant et les musiciens sont pleinement satisfaits de la forme globale de leur arrangement. La cadence rompue n'est pas vécue seulement comme un enchaînement du cinquième au sixième degré. A ce moment précis de la pièce (qui comprend en amont une introduction et quatre grilles), elle apporte la surprise "idéale" et nécessaire à l'intérêt du morceau, jouant un rôle capital dans la structure et le déroulement de la pièce.

***Un an après*** : les mêmes musiciens décident de reprendre ce morceau pour intégrer une seconde clarinettiste qui travaille le thème en cours d'instrument et cherche un groupe pour le jouer (le professeur de FM, commun à tous ces élèves, propose et organise la rencontre).

Le quintette évolue de manière complètement autonome, en dehors des ateliers encadrés, et de nouveaux aménagements sont effectués : ajout d'une grille supplémentaire, modification dans l'ordre des chœurs, invention mélodique pour la seconde clarinette notamment sur le passage de la cadence rompue, travail dans un tempo plus lent pour correspondre aux capacités techniques de la nouvelle venue...

Conviée par le groupe soucieux de la qualité du travail effectué, je passe les voir lors d'une répétition, et apporte quelques conseils d'ordre général : précision rythmique et justesse des vents, équilibre sonore du groupe, gestion de l'énergie par un tempo un peu plus élevé.

Le groupe jouera lors d'une audition de la classe de formation musicale, et peut-être, à leur initiative, pour d'autres occasions.

- Analyse et réflexion

Ce travail est le fruit d'une réflexion qui tente de répondre à certains problèmes ou difficultés des cours de solfège et de FM soulevés précédemment. Nous pouvons analyser la situation selon différents pôles, en nous appuyant sur les expériences de nombreux pédagogues.

***La motivation et l'intérêt par l'activité de l'élève*** : l'envie du groupe d'aborder le jazz manouche a été le point de départ de leur motivation. Le fait qu'ils aient à réaliser un arrangement en vue de jouer le morceau les a amenés à être réellement actifs pendant les différentes phases de travail, jusqu'à devenir des musiciens autonomes. Le pédagogue et philosophe américain John Dewey résume cela ainsi : « *L'intérêt s'adresse à notre être actif ;*

*il a quelque chose de moteur, d'entraînant, de dynamique ; il n'est pas un sentiment statique et inerte à l'égard d'un objet [...]. L'individu se sent engagé, accaparé par une activité à laquelle il reconnaît une certaine valeur »<sup>28</sup>.*

Ainsi toute proposition pédagogique qui s'inscrit dans une globalité musicale doit nécessairement aussi investir les élèves dans une dynamique de travail. Selon l'exemple présenté avec cet atelier de formation musicale, le souci constant de globalité lié à l'activité du groupe a permis d'aborder de très nombreux paramètres constitutifs de cette musique et de la musique en général, laissant une grande place à l'imprévu, et allant bien plus loin qu'une étude "non active", même globale, de cette même pièce.

On peut imaginer que, si les élèves n'avaient pas eu à manipuler et à monter le morceau mais seulement à l'écouter et à le décrire, éventuellement à prendre en dictée certains passages, ils ne se seraient pas, par exemple, butés aux multiples dimensions en jeu dans la cadence rompue finale, ou à la richesse complexe que constitue la composition d'une mélodie. Ils n'auraient pas non plus fait d'expérience de musicien de jazz manouche, devant gérer introduction, improvisation, swing, fonctionnement selon une grille harmonique etc.

**Le sens dans les apprentissages :** le dispositif de globalité associé à l'activité de l'élève permet à celui-ci de comprendre les éléments en jeu et de mettre du sens dans son apprentissage.

Nous pouvons prendre pour exemple la ligne de basse jouée par la main gauche au piano. Elle s'inscrit dans la logique harmonique du morceau (avec une tonalité, des cadences, le jeu sur la fondamentale et la quinte de chaque accord), et constitue la "base" nécessaire au défilement de la grille. Cette basse en pompe est devenue alors très lisible pour le groupe, et a été facilement mémorisée – comparativement aux morceaux que les élèves tentent de retenir quand ils n'ont pas conscience de ce qu'ils jouent – car elle correspondait à une logique compositionnelle identifiée par les élèves.

Par la suite, il a été assez facile (mis à part les difficultés techniques de synchronisation) d'insérer des notes de passage sur cette ossature connue.

**La pratique de la théorie :** nous avons vu que de nombreux paramètres qualifiables de "théoriques" ont été abordés dans cette expérience. Mais les solutions trouvées et les explications théoriques ont toujours été issues des questions liées à des problèmes concrets de réalisation musicale. « *La théorie n'a de valeur que dans la mesure où elle colle avec le laboratoire de la pratique* »<sup>29</sup>. Les deux termes, tellement distincts dans le solfège

---

<sup>28</sup> In *L'école et l'enfant*, Pédagogues du monde entier, page 30.

<sup>29</sup> Bernard Collot, instituteur de classe unique en école primaire, *Une école du troisième type, où La pédagogie de la mouche*, page 58.

traditionnel, sont ici complètement liés, évoluant en constants allers-retours, s'enrichissant à tour de rôle, et devenant complémentaires.

- Dans la mise en place d'une situation globale : quelques difficultés et solutions repérées

Cette démarche pédagogique, de par sa finalité, est généralement bien perçue par l'ensemble des professeurs. Néanmoins son utilisation reste plutôt rare – ou exceptionnelle, particulière à un projet dans l'année – au sein de la classe de Formation Musicale. Essayons de relever les remarques les plus fréquentes la concernant, de comprendre quels facteurs peuvent la freiner, et comment y remédier :

- ❖ Il semble nécessaire, dans le cadre d'un apprentissage instrumental basé sur les partitions, de travailler chaque semaine dans l'heure de FM la lecture de notes et de rythmes<sup>30</sup> g

La remarque soulève la question des contenus pédagogiques des cours de FM. Il est tout à fait envisageable que les professeurs d'instruments soient chargés de ce travail particulier. Les choix du directeur d'établissement et les accords entre enseignants devraient clarifier ce point.

S'il est décidé que le cours de FM a pour objectif principal la lecture de notes et de rythmes, le professeur peut alors utiliser les projets globaux dès que l'occasion se présente. Si cela avait été le cas avec l'atelier adulte de jazz manouche, il aurait été possible, dans l'étude des éléments, d'insister davantage sur la lecture (par exemple sur la ligne de basse, lors de la composition du chorus de clarinette, de manière verticale avec les voicings de piano etc.).

Dans le cas où un projet, de part sa nature stylistique (comme "percussions d'Afrique de l'ouest"), ne comprendrait aucune possibilité de lecture de notes sur plusieurs semaines, et que ce paramètre semble handicapant pour le bon déroulement des études instrumentales de l'élève, le professeur de FM peut imaginer une séquence en lien avec le sujet (par exemple en introduisant un autre pan de la musique africaine, plus mélodique, comme la chanson accompagnée à la kora), ou encore une séquence à part sur un sujet différent qui équilibrerait les apprentissages, selon les besoins des élèves.

- ❖ Les difficultés matérielles (de nombre d'élèves, d'instruments, de place, de locaux...) sont très contraignantes g

---

<sup>30</sup> Réflexion d'un professeur en conservatoire en 2008.

Le professeur doit alors souvent expliquer sa manière de travailler, en début d'année, aux personnes chargées de la répartition des élèves et de l'organisation des salles.

Il peut aussi réfléchir à des situations musicales qui puissent être satisfaisantes pour chacun. L'exemple personnel d'une classe de quatorze adolescents comprenant six instruments électriques, alors que les amplis se limitaient au nombre de deux, a obligé le groupe à changer régulièrement d'instrumentiste, au sein d'un même morceau ou selon les différents projets. Un travail d'écoute, d'écriture, de vérification, de chef d'orchestre peut s'organiser, comme le passage sur d'autres instruments à disposition (généralement des percussions, des métalphones, ou la voix).

Une réorganisation ponctuelle du temps d'enseignement, avec un travail en sous-groupes, peut aussi s'avérer efficace.

Dans tous les cas, il est certain que le professeur consacre beaucoup d'énergie au bon déroulement des séances...

- ❖ Le professeur de FM ne peut pas connaître toutes les musiques ni tous les instruments

Il ne s'agit pas pour lui de tout savoir sur tout, mais d'être sans cesse ouvert sur les rencontres et expériences musicales qui se présentent dans sa vie de musicien et dans sa vie d'enseignant, pour s'enrichir progressivement de différentes connaissances qui pourront être transmises aux élèves.

Les difficultés liées à la méconnaissance de certains instruments présents dans la classe (quant aux possibilités techniques d'un élève, quant à l'émission ou la maîtrise des sons, ou encore quant aux besoins particuliers dans la formation de cet élève) donnent l'occasion de questionner, même rapidement, le professeur d'instrument.

Plus l'enseignant de FM aura des connaissances et des compétences variées et complémentaires – même s'il reste par exemple souvent dans le domaine de la musique classique, il peut être bénéfique pour les élèves de pouvoir repiquer, jouer, composer, orner, diriger, comparer des interprétations, arranger, situer historiquement etc. –, plus il sera aisé de monter un projet de manière globale.

Nous pouvons aussi aborder le fait que les personnes qui ont reçu, pendant leurs études musicales, un enseignement basé sur "l'élémentarisation" – telle que nous l'avons définie en première partie – ont naturellement tendance à reproduire le même schéma, et donc à éviter les situations globales.

Un retour personnel, notamment sur les causes des expériences positives qui les ont menées à ce métier, ainsi que la connaissance des mécanismes d'apprentissage, peuvent conduire à la tentative du principe défendu dans ce mémoire.

- Conclusion

L'expérience relatée dans cette partie montre que, malgré le défi que représentent parfois ces situations pour les enseignants, les apprentis musiciens peuvent voir dans le cours de formation musicale une utilité concrète et immédiate pour leur pratique musicale<sup>31</sup>.

De plus, le cours collectif a des atouts non négligeables, et sans doute très complémentaires avec la formation instrumentale individuelle reçue. La construction des savoirs serait en effet plus rapide, grâce à la mise en œuvre des connaissances, aptitudes et raisonnements différents des individus présents. Philippe Meirieu considère d'ailleurs que le travail en commun permet une accélération des procédures d'apprentissage.

Le groupe peut aussi apporter un soutien psychologique et affectif<sup>32</sup> qui facilite les apprentissages individuels. Le cours de FM peut ainsi développer des compétences spécifiques tant sur le plan musical que sur le plan humain et social<sup>33</sup>.

Il peut également être considéré comme un lieu privilégié où l'on prend le temps de rebondir sur des questions soulevées par les participants. Ce n'est par exemple souvent pas le cas des pratiques d'ensemble fonctionnant en format de "répétition", et qui « *débouchent rarement sur un travail spécifique, sur une occasion de creuser une question, et d'inclure tout le monde dans une réflexion* »<sup>34</sup>. Le cours de FM peut ainsi donner l'opportunité à de nouveaux apprentissages de s'installer véritablement, modifiant l'attitude et la perception des élèves.

Une démarche globale et active dans la classe de FM permet donc la rencontre fructueuse et tant recherchée entre : connaissance et compréhension de la musique, technique instrumentale ou vocale, et construction consciente des savoirs et savoir-faire.

---

<sup>31</sup> Et même quand les débuts instrumentaux seraient un peu laborieux, un travail similaire peut être effectué grâce, par exemple, au chant choral, ou à la mise en place d'autres systèmes (partage du groupe entre instrumentistes, chanteurs, percussionnistes...).

<sup>32</sup> Idées développées dans *Itinéraire des pédagogies de groupe, apprendre en groupe* de P.Meirieu, ancien enseignant dans tous les niveaux de l'institution scolaire, et actuellement professeur en sciences de l'éducation à l'université Lyon II.

<sup>33</sup> Il reste à préciser comment se place le professeur face aux situations qui incitent un esprit de compétition, et à débattre de l'importance d'instaurer un réseau de communication propice à l'accomplissement du projet.

<sup>34</sup> E.Demange, K.Hahn et J-C.Lartigot, *Apprendre la musique ensemble*, page 155.

### 3. La globalité à l'intérieur de l'école de musique

La formation musicale évitant le découpage de la musique en séquences isolées – nous avons vu que la musique, au même titre que l'enseignement dispensé, supporte difficilement une segmentation artificielle –, il paraît normal que les autres professeurs soient eux aussi concernés par cette démarche de globalité. La coopération des différents professeurs de l'élève (d'instrument, de FM, d'orchestre, d'ensemble...) devient alors un élément clé. Les contenus d'apprentissage, similaires et complémentaires, peuvent être organisés à travers des expériences, des rencontres et des situations différentes.

Pour parer aux difficultés d'organisation qu'un tel travail représente, le professeur de FM peut alors jouer différents rôles. Il a d'ailleurs souvent une place privilégiée pour impulser et organiser des projets pédagogiques qui utilisent les compétences de chacun, afin que la formation reçue par l'élève devienne pratique, cohérente et globale<sup>35</sup>.

- Le concept de projet et la collaboration de l'équipe pédagogique

**Les relations entre enseignants** : nous avons déjà évoqué le manque de considération fréquent des professeurs d'instrument vis-à-vis de leurs collègues de FM. Cela se produit généralement quand on considère que le cours de FM correspond juste à un entraînement technique axé sur la lecture, n'aboutissant jamais vraiment à la musique. Nous pouvons donc penser que si les enjeux du cours sont revisités dans une optique de formation globale et réfléchie, avec la musicalité et l'autonomie des élèves comme toile de fond, la situation peut évoluer très positivement – bien que certaines écoles, heureusement, soient déjà animées de relations tout à fait satisfaisantes.

D'autre part, il semble parfois nécessaire que les professeurs d'instrument prennent conscience de leur rôle dans l'apprentissage de ce qui correspondrait à de la FM (comme par exemple le déchiffrage ou la lecture propre à chaque instrument). De la même manière que le cours de FM – pour être réellement au service d'un apprentissage complet, intelligent et sensible – doit s'inscrire dans la musique, le cours d'instrument utilise lui aussi constamment des éléments de formation musicale – de manière plus ou moins consciente chez le professeur.

---

<sup>35</sup> Le schéma d'orientation pédagogique de 1992 précisait déjà que « l'équipe pédagogique doit garantir la globalité de la formation des élèves, sa dimension transversale ainsi que la réalisation de projets collectifs ».

Ce phénomène est évident pour les enseignants travaillant en maître unique<sup>36</sup>. Manipulant, à travers les morceaux joués par les enfants, le chant, la mémorisation, la technique instrumentale, l'écriture, la détente et le placement physique, la sensorialité, l'improvisation, la lecture, la compréhension des accords, des tonalités, des intervalles etc., ils témoignent du fait qu'il n'y a pas de coupure entre FM et instrument, et que les deux éléments sont mêmes indissociables, nécessaires l'un à l'autre<sup>37</sup>.

Une entente sur les contenus des cours, ainsi qu'une bonne communication entre enseignants devrait permettre d'avoir différentes visions du même élève, de préciser ses besoins, voire de l'orienter vers des situations complémentaires et adaptées.

**L'utilisation de la transversalité** : bien que la diversité et la complémentarité des disciplines puissent paraître pertinentes, leur articulation dans un souci de globalité n'est pas toujours évidente. Si nous revenons à l'exemple de diplôme terminal de formation musicale donné en page 18 du présent mémoire, nous constatons que la formation est basée sur la complémentarité des compétences des différents professeurs de l'école. Mais, bien que le cursus soit très riche et intéressant, aucun lien n'était effectué entre les contenus de l'unité principale FM et ceux des autres unités, ni dans les unités secondaires entre elles.

Le dernier schéma d'orientation pédagogique (2007) exprime bien cette difficulté, dans un chapitre intitulé Globaliser la formation :

*« Que l'on ait choisi un cursus complet ou un parcours spécifique, il est important d'éviter la segmentation des apprentissages en créant, entre eux, des liens nécessaires. La conception de la FM doit être globale pour être cohérente. Mais la conduite d'une telle démarche n'est pas toujours simple à élaborer. Elle est pourtant fondamentale dans la construction des compétences. La formation doit en effet garantir un socle fondateur, nourri d'une diversité d'expériences et de parcours, y compris par l'apport d'autres arts ».*

---

<sup>36</sup> Les études en maître unique : un seul professeur prend en charge des élèves de même instrument par petits groupes (généralement trois enfants), pendant les premières années de leur formation.

<sup>37</sup> Citation de Martha Benson, professeur d'alto en maître unique : « Il n'y a pas de rupture entre l'instrument et la formation musicale, je suis de toute façon toujours en train de faire de la FM en tant qu'instrumentiste. Si je ne fais pas de la FM, je me demande ce que je fais. Maintenant je mets toujours un nom sur les choses [...], je vais toujours analyser. Parce que c'est indispensable ». Mémoire Cefedem L.Maitre (2001), page 48.

Si l'on considère la transversalité selon sa définition « *ce qui recoupe plusieurs disciplines ou secteurs* »<sup>38</sup> ou « *ce qui touche plusieurs domaines à la fois* »<sup>39</sup>, un enseignement transversal devrait donc permettre aux élèves de relier les savoirs entre eux, et de leur éviter le sentiment décourageant d'inutilité du cours de FM.

Selon le rapport d'étude de la FDCA *A propos de transversalité dans l'école de musique*<sup>40</sup>, plusieurs niveaux de transversalité peuvent être identifiés, et certains cadres peuvent favoriser une telle démarche, comme l'étude :

- ❖ d'une même notion déclinée selon différentes époques ou styles,
- ❖ de phénomènes divergents à l'intérieur d'un même contexte,
- ❖ d'une activité musicale spécifique, abordée selon diverses approches,

...et dans une mesure plus large, grâce à la rencontre :

- ❖ d'élèves aux profils variables dans une même classe (cas de la FM), ou un projet commun,
- ❖ de plusieurs disciplines dans la même école,
- ❖ de différentes institutions (nous avons évoqué précédemment divers partenariats).

Mais pour éviter les dérives d'un isolement des enseignements et garantir une réelle transversalité, la concertation de l'équipe pédagogique est nécessaire.

***Le projet pédagogique dans l'école*** : la classe de formation musicale peut devenir un outil essentiel dans l'apprentissage des élèves, en s'inscrivant dans des projets qui mobilisent différents enseignants et plusieurs cours. Ayant pour but une réalisation musicale concrète (spectacle de comédie musicale, joutes d'improvisations, concours de composition orchestrale sur des films d'animation...), le projet représente l'occasion pour les participants de relier les savoirs et les notions nécessaires aux tâches à réussir pour une bonne finalisation. Les contenus d'apprentissage relatifs à la FM sont alors vivants et vécus.

L'exemple proposé en annexe de ce mémoire relate l'expérience de création d'un opéra pour enfants, qui tente de répondre à la motivation des élèves et à l'intérêt pédagogique des « *processus d'invention et des aventures collectives* »<sup>41</sup>. Les enseignants ont ainsi recherché

---

<sup>38</sup> Dictionnaire Le Petit Larousse 2000 : Transversal.

<sup>39</sup> Nouveau Littré : Transversal.

<sup>40</sup> A.Guillevin, V.Magnon, O.Moulin, K.Zaïmen, étudiants de la Formation Diplômante au Certificat d'Aptitude du CNSMD de LYON en 2006, Enseigner la musique n°9 et 10.

<sup>41</sup> Robert Llorca, directeur adjoint au CNR de Lyon : *La pratique collective, un mode de transversalité* (2004). Texte entier en annexe à la page 43.

une pratique collective qui associe chant choral, FM, instrument, et travail rythmique corporel, dans des esthétiques musicales variées (G.Bizet, T.Riley, bossa nova, samba, improvisation sur des graphismes, sur des textures etc.), et permettant aux notions théoriques d'être directement manipulées.

Le bilan de cette expérience à grande échelle met en avant l'intérêt du travail en équipe, avec les différents apports de chaque professeur (selon leur culture musicale, leur manière de procéder), et la richesse des apprentissages effectués, source de motivation pour tous les protagonistes. Et bien que certaines difficultés et questions persistent (nécessité de concertations pédagogiques régulières, présence sur une année d'un groupe d'élèves spécifique, besoins matériels importants de salles ou d'instruments, solutions encore insatisfaisantes quant aux évaluations...), ce type de fonctionnement semble très positif.

Robert LLorca conclue ainsi :

*« Il nous a semblé à tous que, malgré les problèmes pratiques, les solutions apportées étaient d'un bon sens didactique difficilement contestable ! Le fonctionnement en équipe pédagogique autour d'un groupe d'élèves devrait constituer le fondement de nos écoles. Il serait sans doute très positif, pour la cohérence de nos enseignements, d'avoir un dispositif qui, par exemple, associerait un enseignant d'une discipline collective (FM, ensemble ou chorale) à un petit groupe d'enseignants d'instruments. [...] Il me reste l'espoir que l'ingéniosité et l'envie des enseignants sauront vaincre les problèmes de salles et d'horaires... Et aussi que mes collègues directeurs continueront de soutenir toutes les démarches allant dans le sens d'une plus grande globalité de l'enseignement musical et d'une meilleure implication de chacun ».*

D'après les différents paramètres abordés, nous pouvons, pour terminer, proposer une clarification non exhaustive quant au(x) rôle(s) possible(s) du professeur de FM, soucieux d'un enseignement inscrit dans la globalité, au sein de son établissement.

- Pour une meilleure globalité des apprentissages, tentative de redéfinition du rôle du professeur de FM dans son école

Plusieurs positions peuvent apparaître selon les situations évoquées précédemment. Le professeur de FM peut alors être :

- **Une personne ressource**, que collègues et élèves viennent consulter dans un principe de permanence. Elle peut aussi orienter les élèves dans leurs parcours et leurs choix de cours ou d'atelier selon les envies et les besoins. Ce temps de discussion devrait permettre aux élèves de se saisir d'avantage des éléments qui constituent leur formation – éventuellement de s'inscrire dans une sorte d'évaluation formative –, et aux enseignants de partager questions, expériences, idées.
- **Un élaborateur et un coordinateur**, pour des projets d'école tels que nous les avons évoqués, ou des ateliers musicaux répartis sur un temps moins long. A la demande du professeur qui animera l'atelier (comme par exemple "la respiration et le souffle", "les cordes et leur histoire"...), il peut aussi préparer les élèves, en amont, à une notion ou un style précis. Ce qui nous amène à la fonction de...
- **...L'enseignant-musicien**, qui anime lui-même des cours et des projets sur plusieurs semaines (exemple des stages pendant les week-ends ou les vacances).

Au contact de nombreux élèves et des autres professeurs, il peut donner un avis critique sur les ateliers et les projets effectués. Sa position particulière permet en effet de générer discussions et nouveaux plans, en fonction des acquisitions ou des difficultés persistantes chez les élèves – de retour dans la classe de formation musicale ou en entretien privé – à la suite des ateliers.

## Conclusion générale

Nous avons donc touché au problème récurrent de la discipline FM qui, de par ses origines historiques, s'attache souvent à l'étude d'un code écrit au détriment d'une vision globale de ce qu'est la musique. Les méthodes du premier Conservatoire – pour les raisons tout à fait légitimes que nous avons évoquées – ont favorisé la dissection des musiques étudiées, entraînant une démotivation de nombreux élèves, voire un dégoût des cours, et un abandon de leur pratique musicale.

Les expériences proposées dans ce mémoire montrent que les dispositifs didactiques axés sur la globalité de la musique favorisent l'activité des élèves et le dynamisme dans les classes, inscrivant les apprentissages dans une direction, une logique et une signification concrètes. C'est le besoin de l'élève, confronté à un réel enjeu musical, qui amène ce dernier à décomposer les événements musicaux en activités et en notions plus élémentaires. Ainsi le travail autour d'un projet peut lui permettre de partir d'un "tout" pour aller vers des activités partielles, d'en comprendre l'utilité et de fournir les efforts nécessaires.

Certains éléments de réflexion sur le fonctionnement, les contenus, la finalité et l'avenir de la FM ont été proposés. Et pour que le cours soit réellement au service des objectifs fixés par l'école, le travail en équipe pédagogique paraît capital. Il est d'autant plus important pour le prof de FM qui souhaite inscrire les apprentissages dans l'optique de former des musiciens conscients et autonomes. Chaque école ayant une histoire, un public et des objectifs particuliers, la réflexion collective devrait permettre aux professeurs d'avoir ensemble un fonctionnement cohérent pour un enseignement complet.

Quelques pistes de recherche allant dans ce sens ont été abordées. Sans aucun doute d'autres possibilités restent à découvrir, à inventer, à partager.

Pour que l'enseignement de la musique corresponde aux objectifs visés.

Pour que le métier d'enseignant reste créatif et vivant.

Pour que les élèves conservent et cultivent leur goût pour la musique.

Et pour le plaisir d'entendre, à la fin de l'heure de FM, « *c'est déjà fini !* ».

# Bibliographie

Documents classés par ordre d'apparition

- Nikolaus Harnoncourt – éditions Gallimard (1984) :  
*Le discours musical*
- Association du bureau des étudiants du CNSMDP, sous la direction d'Emmanuel Hondré (1995) :  
*Le Conservatoire de Paris, regards sur une institution et son histoire*
- Anne Veitl et Noémie Duchemin – collection du Comité d'histoire du ministère de la culture et de la communication, Paris (2000) :  
*Maurice Fleuret : une politique démocratique de la musique*
- Schéma directeur d'orientation pédagogique (2007).
- Sous la direction de Christophe Fulminet et d'Eric Sprogis – Institut de Pédagogie Musicale et Chorégraphique (1987) :  
*La formation musicale dans les conservatoires et écoles de musique*  
Annexe de Françoise Gervais :  
*Nécessités rythmiques et harmoniques dans la formation de l'oreille*
- Christine Culioli – Cité de la musique 1996 / IPMC 1993 :  
*Objectif musique*
- Célestin Freinet – revue l'Éducateur n°19 du 30 juin 1959 :  
*La méthode globale, cette galeuse !*

- John Dewey – Pédagogues du monde entier / éditions Fabert :  
*L'école et l'enfant*
- Bernard Collot – éditions l'Harmattan (2001) :  
*Une école du 3<sup>ème</sup> type ou La pédagogie de la mouche*
- Philippe Meirieu – Chronique Sociale (2000, 7<sup>ème</sup> édition depuis 1983) :  
*Itinéraire des pédagogies de groupe, apprendre en groupe volume 1.*
- Eric Demange, Karine Hahn, Jean-Claude Lartigot – Symétrie (2006) :  
*Apprendre la musique ensemble. Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*
- Loïc Maitre – mémoire du Cefedem Rhône-alpes (2001) :  
*Formation musicale, cours instrumental, musique d'ensemble*  
*Exemples de réorganisation du temps d'enseignement*
- Aude Guillevin, Vincent Magnon, Olivier Moulin, Kahina Zaïmen – Enseigner la musique n°9 et 10 (2006) :  
*A propos de transversalité dans l'école de musique*
- Robert Llorca – Enseigner la musique n°6 et 7 (2004) :  
*La pratique collective, un mode de transversalité*

# Annexes

Etudes de formation musicale – réforme de 1977

Sommaire et page 2.

Partition Les yeux noirs.

La pratique collective, un mode de transversalité – texte de Robert Llorca.

## **Etudes de formation musicale**

### **Sommaire**

	Pages
I Esprit général.	2
II Observations importantes.	3
III Cursus des études.	4
IV Examens et contrôles .	8
V Orientation pédagogique générale.	9
VI Cycle 1	14
VII Cycle 2 (acquisitions par degré et définition des épreuves d'examen).	29
VIII Cycle 3 (acquisitions par degré et définition des épreuves d'examen).	33
IX Cycle de spécialisation (acquisitions par degré et définition des épreuves d'examen).	36
X Formation musicale chanteur.	39
A) Réflexions générales.	39
B) Cursus des études de chant.	41
C) Sanction des études écrites et orales.	45
a) Explications et conseils pédagogiques relatifs aux épreuves orales.	53
b) Relatifs aux épreuves écrites.	57
c) Relatifs à l'initiation au piano.	60
XI Formation musicale danseur.	61

I Esprit général :

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

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

Enfin, il apparaissait nécessaire de faire cesser les querelles concernant l'utilisation des méthodes actives, car si nous savons que des abus ont permis à des incompetents d'utiliser une pédagogie « riante » mais ne comportant aucun prolongement sérieux, cela ne saurait remettre en cause la valeur réelle, technique et philosophique de ce nouvel esprit pédagogique.

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

# Les yeux noirs

Musical notation for the first line of the piece. It consists of a single staff in 4/4 time. The key signature has one sharp (F#). The melody starts with a repeat sign. Chord markings *Am* and *E7* are placed above the staff.

Musical notation for the second line of the piece, starting at measure 5. It consists of a single staff in 4/4 time. Chord markings *E7* and *Am* are placed above the staff.

Musical notation for the third line of the piece, starting at measure 9. It consists of a single staff in 4/4 time. Chord markings *Dm* and *Am* are placed above the staff.

Musical notation for the fourth line of the piece, starting at measure 13. It consists of a single staff in 4/4 time. Chord markings *E7* and *Am* are placed above the staff. The piece ends with a double bar line and repeat dots.

La pratique collective : un mode de transversalité

**Etat des lieux des pratiques collectives au CNR de Lyon**

Relier les cours de formation musicale et d'instrument aux pratiques collectives est aujourd'hui l'un des enjeux majeurs de l'enseignement musical. Les élèves ont des difficultés à percevoir les notions abstraites de la FM comme ayant une utilité immédiate pour leur pratique musicale. Les cours d'instrument sont bien orientés vers la pratique, mais restent une activité un peu solitaire et souvent tournée vers la technique. Les pratiques collectives au contraire sont tournées vers la production, au détriment d'un contenu qui permettrait aux élèves de mieux comprendre le sens musical de leur activité. Par ailleurs, les pratiques collectives sont un lieu propice pour développer l'invention chez les élèves.

C'est ce qui nous a conduit à développer, dans le cadre de la pratique collective au CNR de Lyon, un certain nombre de projets s'inscrivant dans ces perspectives. Cet exposé a pour objet de présenter brièvement l'un de ces projets.

Comme la plupart des écoles de musique, le CNR de Lyon a inscrit depuis de nombreuses années la pratique collective comme partie intégrante de ses cursus. On la retrouve sous diverses formes : ensembles symphoniques, ensembles à cordes, à vents, ensembles regroupant les élèves d'un seul instrument, ateliers de percussions, ateliers d'improvisation... Cependant, il nous semblait que, trop souvent, ces ensembles étaient déconnectés des cours de formation musicale, de chant choral et d'instrument.

D'où l'idée de développer une action concertée entre plusieurs enseignants, en tenant compte des aspirations de chacun : enfants, parents, enseignants et direction.

**Motivations**

Pendant l'année 2000/2001, un travail de création avait été réalisé avec plusieurs classes. Il s'agissait d'écrire les textes d'un opéra pour enfants et de participer activement à l'écriture de la musique. Ce travail avait débouché sur une pièce de 40 minutes, interprétée par 160 enfants : *Les aventuriers de la Gamme Perdue* (à paraître aux éditions WMP).

Cela nous avait convaincus de l'intérêt des enfants pour les processus d'invention et pour les aventures collectives.

La démarche des enseignants correspondait à une double volonté :

- échapper au sacro-saint programme de concert avec audition obligée en fin d'année, devant un parterre de parents conquis d'avance.
- Trouver une formule apportant suffisamment de modularité pour permettre de travailler avec un encadrement et des effectifs variables.

L'idée maîtresse était que plusieurs professeurs interviennent ensemble, simultanément, avec le même groupe. Cette volonté de changement dans les habitudes correspondait aussi au souhait fortement exprimé d'aborder de nouvelles esthétiques, moins classiques.

Les parents des élèves en Classes à Horaire Aménagé Musique désiraient quant à eux que les activités « d'orchestres » se déroulent intégralement sur le temps scolaire (et non plus le midi ou le soir comme c'était le cas précédemment). Ils souhaitaient voir se développer une réelle implication des enfants dans la démarche et les objectifs des pratiques collectives.

Ces préoccupations allaient donner le jour à une nouvelle proposition pédagogique.

### **Les modalités de mise en place**

En 2002, en parallèle à d'autres démarches (notamment des ateliers instrumentaux basés sur l'écriture pendant les cours de FM), nous avons réfléchi avec plusieurs enseignants à la mise en place sur une grande échelle d'une pratique collective qui pourrait mêler la FM, le chant choral, l'instrument et le travail corporel au travers de la rythmique, en abordant divers aspects de la pratique musicale.

Du fait de la grande disponibilité de ces élèves et de leur forte motivation, notre choix s'est porté sur les classes à horaire aménagé : deux classes de CM1 et deux classes de CM2, soit un total de 86 élèves.

Une équipe s'est constituée pour encadrer ce projet : elle était composée de Frank Brodu, Martine Clément, Aurélie Coueffe, Isabelle Dragol, Frédéric Dutheil et moi-même. Ensemble, nous avons arrêté l'organisation suivante :

La matinée du vendredi fut découpée en trois séquences :

- 8h45-9h30 enseignement général (CM2) ou instrument (CM1)
- 9h30-10h15 instrument (CM2) ou enseignement général (CM1)
- 10h15-10h35 récréation !
- 10h35-10h45 installations
- 10h45-11h45 pratique collective

Nous avons décidé de répartir les 86 élèves en quatre groupes :

- 2 groupes d'instruments à cordes et d'instruments polyphoniques (clavecin, guitare, harpe, piano)
- 1 groupe d'instruments à vents et d'instruments polyphoniques
- 1 groupe composé uniquement d'instruments polyphoniques.

Mais ce principe allait toutefois très souvent se trouver contourné.

Il va de soi que nous avons la chance (nous en étions conscients !) de disposer de plusieurs grandes salles de répétition et d'un matériel assez large (claviers, percussions,...).

Le nombre important d'instrumentistes polyphoniques (25 clavecinistes, guitaristes, harpistes et pianistes) représentait une difficulté majeure, non pas d'un point de vue esthétique ou acoustique, mais à cause d'un problème matériel. Il avait été également convenu que ces instrumentistes changeraient régulièrement de groupe, afin de ne rester ni entre eux, ni uniquement avec des cordes ou des vents.

Tous les enseignants concernés avaient accepté, en plus des réunions programmées au cours de l'année scolaire pour cette activité spécifique, de participer à l'issue de chaque séance à un « débriefing » de 11h45 à 12h15. Cette demi-heure de discussion à chaud nous avait paru indispensable, dans la mesure où le déroulement de chaque séance à venir était à construire (qui encadrerait quel groupe, quelle suite donner aux travaux ?). Cela permettait de faire face à la complexité d'un travail assuré par une équipe à géométrie variable.

Nous avons très souvent débordé au-delà de 12h15 en raison du grand nombre d'informations à récolter, de la qualité et de l'intérêt des expériences menées par chacun. Chaque séance donnait lieu à un compte rendu écrit, même restreint.

### **Le déroulement de l'année 2002/2003**

Pour illustrer le propos, voici le déroulement de la première séance du 20 septembre 2002.

L'heure a été séparée en deux parties :

- la première a été consacrée à un travail de rythmique corporelle avec l'ensemble des 86 élèves dans un studio de danse.
- La seconde à un premier contact des ensembles instrumentaux avec les enseignants qui les avaient en charge de manière plus directe.

Cette première répétition avait été précédée d'un travail en une seule séance de chant choral sur *La chanson d'Orphée* (musique de Luis Bonfa, extraite du très beau film de Marcel Camus, *Orfeu Negro*).

La séance de rythmique s'est déroulée de la façon suivante :

- pour commencer, un travail de marche sur des noires assez rapides, avec installation des blanches aux mains, puis inversion.
- Sur des blanches aux pieds, installation de contretemps.
- Installation aux pieds de l'ostinato.
- Réalisation au piano en écoutant *La chanson d'Orphée* puis en la fredonnant.
- Groupe en cercle, réalisation de l'ostinato dans les 2 directions (avant-arrière), puis rajout de la chanson avec les temps, puis les contretemps. Le même travail est effectué assis en tailleur avec alternance genoux/mains.

Les élèves ont ensuite été répartis en 3 groupes avec leurs instruments pour poursuivre la séance. Voici différentes consignes appliquées durant la deuxième demi-heure :

- travail du rythme
- travail de ce rythme sur tonique / dominante avec changement à un signal donné.
- Le faire assis et en marchant
- Rechanter la mélodie, puis la jouer sans partition
- Lecture de la partition d'orchestre en fin de séance.

Ce bref résumé indique deux ou trois directions de travail, parmi celles mise en œuvre par l'équipe tout au long de l'année.

Voici en vrac l'ensemble des pistes qui ont été explorées durant cette année scolaire 2002/2003 :

- Après une période initiale avec tous les élèves réunis en grand collectif, nous sommes passés à des séances en trois ou quatre groupes.
- Plusieurs enseignants ont pu encadrer ensemble un même groupe (de 2 à 6 professeurs à la fois).
- Les répertoires ont été systématiquement variés et alternés. Voici quelques exemples : Gervaise, Gabrieli, Bizet, Riley, Dollar Brand, du folklore, de la samba, de la bossa, l'anatole dans différents tons, de l'improvisation sur des graphismes, des rythmes, des textures, etc.
- Toutes les partitions instrumentales ont donné lieu à un travail corporel et vocal.
- Le jeu instrumental en déambulation a pu être expérimenté.

- Un travail d'improvisation spécifique pour des petits groupes de claviers a été mené.
- Des improvisations chorégraphiques ont été réalisées par des élèves danseurs de 3<sup>ème</sup> cycle sur les musiques jouées par un ensemble d'élèves du primaire.
- Les notions théoriques (cadences, accords...) étudiées en formation musicale ont pu être appliquées directement à l'instrument.
- Passage d'une partition chorale (de 2 à 4 voix) à une réalisation instrumentale, par le biais d'arrangements faits par les élèves.
- Etude de plusieurs styles par imprégnation (cubain, brésilien, etc.).
- Expérimentation de différents modes d'improvisation : au départ de réservoirs, sur des échelles, en harmonisation directe, sur des graphiques ou des images, au départ de structures déterminées, comme par exemple l'anatole.
- Réunions de réflexion avec l'ensemble des professeurs d'instruments ayant des élèves concernés par cette pratique collective (plus de 50 personnes).
- Lien fait par les instituteurs, suite à une séance d'improvisation sur accélérer / décélérer, par le biais de travaux d'expression écrite.

Une expérience menée lors de deux dernières séances me paraît emblématique du travail réalisé tout au long de l'année scolaire : nous avons réuni l'ensemble des élèves qui avaient travaillé en formation musicale des rythmes de base de la Batuccada (comme les rythmes de conversation courante des *tamborims*). Nous leur avons ensuite demandé de jouer à l'instrument des rythmes sur une seule note (choisie dans un réservoir déterminé), puis d'ajouter sur tonique / dominante les rythmes de *surdo* / *contrasurdo*, et enfin de superposer une mélodie mémorisée (une samba africaine des années 70).

Ils ont donc ainsi créé une batuccada instrumentale, qu'ils ont joué en dansant sur un pas simple à quatre temps.

La première des deux séances a été observée par des danseurs préparant le Diplôme d'Etat, lesquels ont évidemment dansé avec les élèves en essayant de chanter !

La deuxième séance s'est déroulée sous forme de portes ouvertes et un grand nombre d'enseignants sont passés voir le travail des élèves et ont pu constater leur enthousiasme.

### **Un premier bilan**

Le bilan pédagogique global réalisé en fin d'année par les enseignants est très positif. La constitution d'une équipe pédagogique pluridisciplinaire dans laquelle tous les enseignements de l'école étaient représentés, le travail de cette équipe dans une concertation régulière hebdomadaire, la présence d'un groupe précis d'élèves motivés, le partage des enseignements par les membres de l'équipe, la richesse des expériences

menées, la réaction des collègues professeurs d'instruments (plus de cinquante personnes concernées), tout cela a conforté les enseignants participant à l'expérience dans leur volonté de travailler de façon réellement transversale. L'enthousiasme des élèves, malgré les difficultés matérielles liées à leur grand nombre et à la nouveauté de l'organisation, démontre que les pratiques collectives et les réalisations musicales sont source importante de motivation. Aborder les notions musicales dans un partage entre le corporel, le théorique, le vocal, l'instrumental, l'individuel et le collectif, en faisant constamment un aller-retour entre tous ces domaines, a vraiment constitué un élément extrêmement positif pour les élèves et les enseignants.

Quelques aspects restent toutefois des sujets de réflexion à creuser :

- Doit-il y avoir une diffusion publique systématique du travail réalisé en pratiques collectives ? le travail sur scène est important dans la formation des musiciens et des danseurs, mais quelle doit être la part consacrée aux contenus d'apprentissage, et celle dédiée à la meilleure présentation possible d'un programme en direction du public ? en d'autres termes, le travail régulier d'orchestre d'élèves ne risque-t-il pas d'être corrompu par le souhait de fournir un concert "léché", où seule la réaction du public compterait et où les objectifs pédagogiques seraient mis entre parenthèses, au profit de la seule "rentabilité" du concert ?
- L'évaluation des élèves reste également un domaine d'intenses discussions (collective / individuelle, normative et / ou formative, etc.)
- L'organisation matérielle de ces séances a demandé une intendance très lourde, notamment pour la manipulation des instruments polyphoniques. Il est difficile d'envisager ce genre de fonctionnement sans disposer de plusieurs salles modulables ou non encombrées de mobilier.
- L'équipe aurait souhaité pouvoir travailler aussi avec des étudiants de 4<sup>ème</sup> cycle, car l'expérience constituait sans doute une approche particulièrement intéressante de la pédagogie.

### **Quelles suites possibles ?**

Pour des raisons matérielles et de personnes complètement indépendantes de la volonté des enseignants qui ont travaillé sur cette expérience, celle-ci ne s'est pas poursuivie en 2003. Les pratiques collectives en primaire CHAM se sont toutefois poursuivies sous une forme assez différente.

Il nous a semblé à tous que, malgré les problèmes pratiques, les solutions apportées étaient d'un bon sens didactique difficilement contestable ! Le fonctionnement en équipe pédagogique autour d'un groupe d'élèves devrait constituer le fondement de nos écoles. Il serait sans doute très positif, pour la cohérence de nos enseignements, d'avoir un dispositif qui, par exemple, associerait un enseignant d'une discipline collective (FM, ensemble ou chorale) à un petit groupe d'enseignants d'instruments. On pourrait ainsi superposer en partie des cours d'instrument, par groupes de deux ou trois élèves, et un cours collectif. L'encadrement de ce travail pourrait être assuré, pour tout ou partie, par l'ensemble de enseignants concernés.

Il me reste l'espoir que l'ingéniosité et l'envie des enseignants sauront vaincre les problèmes de salles et d'horaires... Et aussi que mes collègues directeurs continueront de soutenir toutes les démarches allant dans le sens d'une plus grande globalité de l'enseignement musical et d'une meilleure implication de chacun : pas dans un sens de se plier à une conformité, mais bien dans celui d'influencer les choses en les prenant à bras le corps !

*Merci pour leur aide aux enseignants,  
et notamment à Aurélie Coueffe, Isabelle Dragol et Frédéric Dutheil.*

**Robert Llorca**  
est directeur adjoint du CNR de Lyon

# Abstract

Les cours de Solfège et de Formation Musicale fonctionnent souvent sur l'étude d'éléments musicaux isolés de leur contexte. Quelles en sont les raisons historiques, et comment amener les élèves à mettre du sens dans leurs apprentissages, à y trouver de l'intérêt ?

Ce mémoire propose des expériences et des réflexions sur le principe de globalité dans l'étude de la musique : partir d'un ensemble cohérent pour s'approprier et travailler les éléments qui le constituent.

## **Mots-clés :**

Formation Musicale

Solfège

Globalité

Elémentarisation

Sens – Motivation – Activité

Equipe pédagogique