

Blog Note(S)

La lettre de Conservatoires de France

N° 39 - Février 2011

EDITO

Trop de solfège... Encore ?

Sommaire n° 39

1 EDITORIAL

2 TERRITOIRES

Apprendre à parler avant d'apprendre à lire : une piste pour l'apprentissage instrumental

4 MÉTIER

Notre test : Face à la formation musicale, quel(le) directeur(trice) êtes-vous ?

6 DOSSIER

Du solfège à la formation musicale : une valse de trente temps...

16 NOUVELLES

- Publications
- Le collectif de réflexion sur les enseignements artistiques
- Tribune libre : Inventer l'avenir
- 3-4 février : Journées d'études de CdF
- Bulletin d'adhésion 2011

20 REGARD

La spécialisation d'une musicienne généraliste

Septembre 1981, *Le Monde de la Musique-Télérama* : «N'ayez plus peur du solfège !»

Image de couverture : sur un vieux plancher, une petite souris s'apprête à grignoter un morceau de gruyère posé sur un piège. Sous cet animal au destin prévisible, le titre de l'article qu'il illustre : « N'ayez plus peur du solfège ! ». Pour appuyer cette accroche suggestive, le morceau de fromage est estampillé de deux portées musicales (les premières dictées à trous ?).

S'étalant sur les deux premières pages de l'article : un avant-bras, une main, et un doigt pincé dans le fameux piège à souris...

Nous y sommes : « *L'écueil principal de l'enseignement de la musique, la bête noire, c'est le solfège. En France tout particulièrement, où la pédagogie officielle est conservatrice.* »

Janvier 2010, sur France-Inter : « **Trop de solfège !** » Frédéric Mitterrand, ministre de la culture et de la communication, évoque la nécessaire « *redynamisation ou réorganisation du système de l'éducation musicale en France à travers les conservatoires et peut-être même à travers les écoles.* ». A la

question du journaliste : « *on pourrait savoir pourquoi l'art n'est pas enseigné à l'école ?* », sa réponse tombe comme un couperet : « *trop de solfège...* » « *Et pourtant c'est indispensable, on est bien d'accord...* », ajoute-t-il immédiatement.

Rappelons-nous : en 1981, la réforme du « solfège » avait été officiellement décrétée depuis quatre ans. Dans les écoles de musique, on pouvait -devait- désormais, en lieu et place de cette discipline poussiéreuse, faire enfin de la « formation musicale ».

Qu'en est-il quelque 30 ans après ?

Un ministre de la culture s'exprime sur les ondes. Venant d'un responsable qu'on suppose informé sur les questions qu'il aborde publiquement, le propos agace : aurait-on oublié de lui citer tous les conservatoires où la réforme initiée par le ministère qu'il dirige a été à l'origine de changements parfois radicaux dans les dispositifs d'apprentissage ? A qui la faute si cette réforme n'a pas été partout appliquée ?

Mais à travers cette façon lapidaire de résumer la situation de l'enseignement musical en France, se profilent aussi d'importantes questions de fond :

- Quelle place occupe réellement aujourd'hui la formation musicale dans nos établissements ?
- Quelles résistances doit-elle affronter ? Pourquoi, malgré l'évolution indéniable de la discipline dans la plupart de nos établissements, l'ombre d'un « solfège » poussiéreux ressurgit-elle toujours avec obstination ?

Ces questions tiennent une place importante, parfois centrale, dans la vie de nos établissements et dans nos préoccupations de directeurs. **C'est donc un numéro spécial** que nous leur avons consacré, en donnant la parole à des enseignants, professeurs de formation musicale ou d'instrument, à des responsables pédagogiques, à des directeurs d'établissements. Pour montrer que la situation n'est pas toujours noire... ni blanche !

A lire, à déchiffrer et à analyser...

Sophie KIPFER, directrice de l'Atelier musical de l'Oise

Apprendre à parler avec une piste pour les débuts de

David Lacroix est compositeur, professeur de guitare et de musique d'ensemble au conservatoire à rayonnement communal de Bondy. Il a choisi de fonder exclusivement sur l'oralité l'apprentissage de la guitare aux élèves débutants. Enfants, adolescents ou adultes, ceux-ci abordent l'instrument le plus longtemps possible sans aucun support écrit. Un choix qui se révèle positif pour tous les élèves... comme pour le professeur.

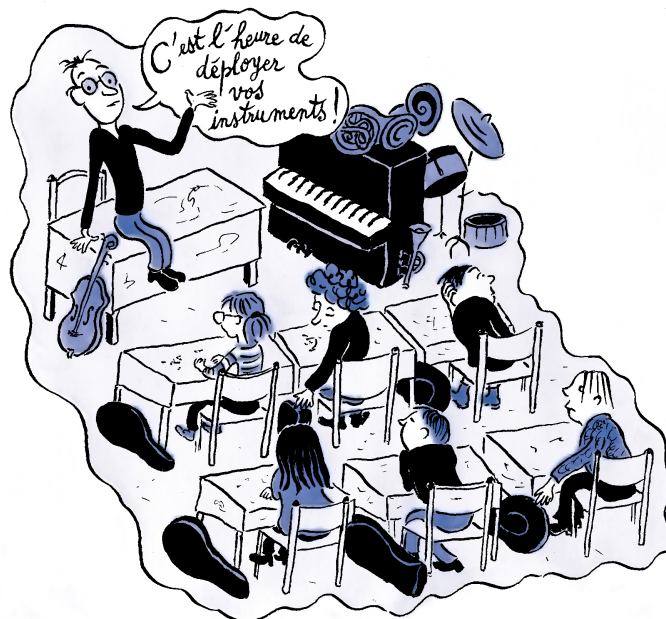


ILLUSTRATION : LAURE DEL PINO

Expliquez-nous votre démarche

Notre travail est entièrement basé sur l'oralité. Il n'y a aucun support écrit et ce, le plus longtemps possible. Ce « tout oral » pour les débutants est parti d'un travail avec un binôme d'élèves de guitare dont l'un avait des problèmes de compréhension liés à la langue et l'autre était très scolaire et appliqué, différant tout ce qui pouvait lui faire jouer de la guitare. Il fallait que je trouve entre eux un terrain commun d'exploration pour qu'ils continuent à travailler ensemble : j'ai supprimé cahiers, papier musique et partitions. Cette première expérience initiée il y a trois ans a été très positive et a modifié mon regard sur les élèves. L'échange avec eux est plus intense humainement et musicalement. J'ai constaté aussi que les élèves se tournaient plus facilement vers eux-mêmes de cette façon, acceptaient mieux de se regarder, de s'écouter.

Qu'est-ce qui change fondamentalement ?

En tant qu'enseignant, j'ai plus encore pris conscience des questions de posture dans le mouvement, de la façon dont le corps répond ou non pendant le jeu instrumental lui-même.

L'élève est libéré des consignes par rapport à la partition, habituellement placée entre le professeur et l'élève. Parlée ou jouée, la consigne s'adresse directement à l'élève en train de jouer, sans qu'il soit question d'une restitution « idéale » d'un texte représenté sur un support extérieur. Le sens que l'élève trouve à ce qu'il fait devient prioritaire.

Quels sont alors vos supports ?

Le support vient de la mémoire. Du coup, j'ai tendance, à leur faire chanter ce qu'ils jouent avant et pendant le jeu. Les bases s'acquièrent comme ça ; ils ont alors une notion vécue de quelque chose

de global : une période, une phrase, un modèle rythmique. C'est ce ressenti et cet imaginaire tangible qui leur permettent d'avancer avec l'instrument.

Quel travail alors de mémoire ?

Il y a plusieurs phases dans ce travail de mémoire qui ne sont pas chronologiques : mémorisation par le chant, mémorisation de la pulsation, mémorisation des gestes, mémorisation des notes. On se promène et on découvre qu'il y a plusieurs mi, plusieurs sol, etc. : ils apprennent les positions, la différenciation des registres.

Et la partition ?

On complète le travail sur les chansons par une mémorisation de morceaux que j'invente pour eux ou tirés d'un ouvrage. Avant de se servir d'une partition pour déchiffrer, ils vont découvrir dans le livre des morceaux qu'ils ont déjà joués. Ils

ant d'apprendre à lire : l'apprentissage instrumental

vont voir comment cela s'écrit, comment cela marche dans la codification : ils auront appris à parler avant d'apprendre à lire. J'aurai utilisé –et leur aurai fait utiliser– le nom des notes, les mots «chanson», «poésie», «image», «fond», «film au ralenti», «premier plan», «phrase», «paragraphe», «période», «respiration», «rythme»... Je me sers beaucoup de leurs habitudes d'apprentissage et leur façon d'utiliser la mémoire à l'école primaire. Tout ce qui est spécifiquement musical est ainsi reçu d'abord par imprégnation et certaines choses difficiles à appréhender par l'écrit avec une autre approche, deviennent une simple formalité dans la transmission orale. Quand je rentre dans l'explication du code, celui-ci représente ce qu'ils savent déjà jouer et pas l'inverse. Le livre est, durant cette première année de découverte, un pense-bête et non la base de l'apprentissage.

Quel que soit l'âge ?

Je fais le même travail avec les ados et les adultes : on aborde directement des morceaux assez évolués sur le plan des gestes (opposition grave–aigu par exemple). Cette démarche nouvelle dans ma pédagogie m'a fait quitter une routine ; on aborde les gestes oralement car on n'a plus le problème du «deux voix» à lire : la phase didactique concernant l'apprentissage des cordes à vide, de la codification des doigtés, est mise de côté : on rentre immédiatement dans un apprentissage global du jeu instrumental, les deux mains ensemble, cela va sans dire ! Cela marche très bien pour les adolescents aussi ; avec eux j'invente des pièces basées sur un monde modal et stylistiquement influencées par la musique hongroise ou espagnole. Avec les adultes c'est moins «direct» : ils sont tellement habitués à des consignes

écrites dans leur vie personnelle et professionnelle qu'il est difficile pour eux de quitter cette habitude. Pourtant, ils progressent très vite en faisant fonctionner leur mémoire auditive, et la mettent en relation avec leur culture.

Qu'est-ce qui est le plus impressionnant ?

Les élèves chantent tout le temps et surtout ils apprennent à écouter. C'est tout à fait spectaculaire. Un des défauts fréquents chez les petits guitaristes est qu'ils ne soutiennent pas le son : une fois joué, le son est oublié au profit du suivant, tout est haché. En apprenant sans partition, on rencontre moins ce problème car ils se concentrent sur le son : ils ferment les yeux, ils essaient de faire des différences, d'améliorer, l'oreille est le moyen de contrôle privilégié. Même chose pour la pulsation, pour la conduite d'une petite phrase : ils se rendent beaucoup mieux compte, ils sont plus libres d'écouter le résultat sonore de leur jeu.

Quel serait votre «idéal» ?

Retenir quelque chose de vivant pour avoir une compréhension de son geste, de sa phrase : un arpège de trois notes c'est très joli, une opposition d'un grave et d'un aigu c'est très joli aussi et simple à faire : lire cela d'emblée prendrait un caractère de difficulté inversement proportionnel à la simplicité du geste musico-instrumental nécessaire. Mon idéal serait de pouvoir fonctionner le plus longtemps possible avec la mémoire, et d'aborder le code seulement une fois que les élèves sont capables de le réaliser musicalement. Celle-ci pourra alors devenir presque «naturellement» un support pour découvrir de la musique qu'on ne connaît pas, et même pour en inventer en l'écrivant. Si l'enseignement de la codification est un préalable, on

court à l'échec, sauf peut-être dans le cas d'élèves extrêmement scolaires, spécialement «appelés» par l'écriture ou très acculturés à l'écrit -ce qui est de moins en moins le cas pour nos élèves qui viennent du monde entier. En inculquant parfois trop tôt la codification solfégique occidentale, on a l'illusion de gagner du temps. Mais on se rend compte –trop tard !– que l'apprentissage du détail de la codification retarde la prise de conscience globale.

Certains résistent ?

Oui bien sûr, certains ont du mal à accepter ce travail de mémoire. Alors, j'explique que «sur la planète, 5 % des musiciens pratiquent la musique en la lisant, 95 % la pratiquent de mémoire, y compris pour des musiques très complexes comme les musiques indienne ou arabe» ! Je retarde le moment de parler de l'écrit, le moment viendra lorsqu'ils sauront déjà parler en musique.

En conclusion ?

Il nous reste des séquelles de nos vieux apprentissages ... Ainsi, on serait toujours «bête» jusqu'à ce qu'on devienne un «maître», il nous faudrait posséder un certain bagage technique, un certain vocabulaire avant d'accéder à la possible mais toujours hypothétique «maîtrise», ce qui renvoie aux calendes grecques toute chance de réussite ! Bien des musiciens sont alors complexés toute leur vie, convaincus plus ou moins consciemment que ce paradis de la maîtrise serait réservé à des individus exceptionnels. Alors qu'à tous les stades de son apprentissage on peut donner un sens à ce qu'on joue et être vraiment musicien, avec confiance : là réside peut-être la véritable maîtrise ?

**Propos recueillis
par Rebecca Miquel**

Face à la formation musicale,

Vous avez rendez-vous avec un parent dont l'enfant souhaite «arrêter la musique à cause du solfège»

Vous pensez :

- Il fait du chantage, les parents ne devraient pas céder
- ▼ Vraiment, le solfège est un problème dans mon établissement
- Et bien, qu'il arrête, ce n'est pas plus mal
- ◆ Vous pensez parfois comme ci, parfois comme ça, ou autrement

Un professeur d'instrument se plaint : «mais qu'est-ce qu'ils font en solfège ?»

Vous répondez :

- Le solfège n'existe plus, vous le savez bien. On peut le regretter, sans doute...
- ◆ Avez-vous assisté à des cours de formation musicale ?
- ▼ Et vous, vous ne faites pas de solfège avec vos élèves ?
- Vous dites tout ça (selon le cas) ou rien de tout ça

Vous avez quelques heures de formation musicale à attribuer...

- ▼ Vous cherchez à recruter un enseignant titulaire du DE ou du CA de FM
- Vous confiez les heures au professeur de tuba
- Vous confiez les heures à un dumiste
- ◆ Vous faites comme vous pouvez (ou rien de tout ça)

Vos professeurs de FM souhaitent que les élèves apportent et utilisent leur instrument...

Vous pensez :

- Il va falloir aménager les salles et trouver une solution pour que les élèves puissent quand même écrire
- Mais comment les professeurs vont-ils pouvoir accorder tous les instruments ?
- ◆ C'est très bien, du moment qu'ils apprennent quand même à lire la musique
- ▼ Vous pensez tout ça ou rien de tout ça

Si certain(e)s directeur(trices) trouvent que les professeurs de «solfège» ont du mal à faire évoluer leur discipline, d'autres s'appuient au contraire sur les professeurs de formation musicale pour faire bouger leur établissement. Ici, ils se battent pour l'emploi du mot «formation musicale». Ailleurs ils continuent à parler de «cours de solfège», par scepticisme ou par ignorance, par habitude ou simplement par commodité (deux syllabes à prononcer contre six !).

Et vous, quelle attitude adoptez-vous ?

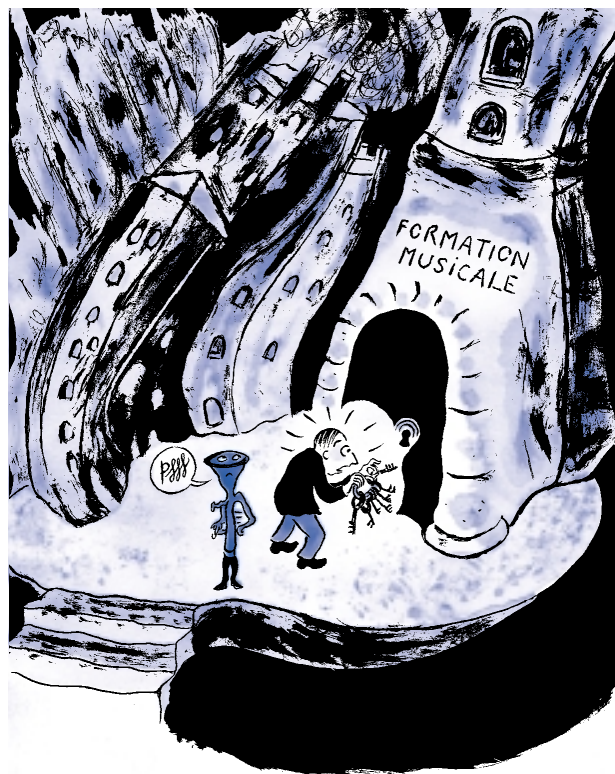


ILLUSTRATION : LAURE DEL PINO

TEST !

quel(le) directeur(trice) êtes-vous ?

.../...

Un de vos professeurs de FM n'utilise pas de manuel

- Vous craignez que ses élèves n'aient pas le même niveau que les autres
- ▼ Vous lui demandez s'il souhaite que l'école achète des partitions de poche à étudier en cours
- Vous vérifiez les supports écrits dont disposent ses élèves
- ◆ Vous pensez ou faites tout ça ou rien de tout ça

Les professeurs aimeraient utiliser un nouveau manuel plus attractif

- ◆ Vous considérez que derrière un habillage ludique, le fond n'a pas changé
- Vous profitez de l'occasion pour supprimer les manuels
- ▼ ■ Vous analysez ensemble plusieurs manuels et prévoyez une expérimentation

Le ministre de la culture déclare que les conservatoires sont mal adaptés aux besoins parce qu'il y a « trop de solfège »

- Cela vous fait rire
- ◆ Cela vous étonne
- Cela ne vous surprend pas
- ▼ Cela vous étonne sans vous surprendre, cela vous fait rire mais au fond vous fâche

Un élève de votre établissement qui souhaite poursuivre son cursus dans une école plus importante craint de ne pas avoir « assez de bases »

- ◆ Vous lui indiquez quelques manuels à potasser tout seul
- ▼ Vous lui faites prendre conscience des bases qu'il a déjà acquises
- Vous en parlez à son professeur pour qu'il le « prépare »
- Vous faites tout ça et vous le prévenez néanmoins qu'il sera peut-être pris « dans un niveau au-dessous »

Vous avez encore un « professeur de solfège »

- ▼ Vous attendez patiemment l'âge de sa retraite
- Vous mettez en place des stratégies pour « limiter les dégâts »
- ◆ Vous mettez en place des dispositifs d'échanges pédagogiques avec ses collègues
- Vous faites tout ça ou rien de tout ça

Malgré un dispositif de FM instrumentale déjà ancien dans votre établissement, l'évaluation des élèves en FM ne porte que sur des éléments solfégiques

Vous estimez

- ◆ Que c'est le moyen de constituer des groupes de niveaux « homogènes »
- ▼ Qu'il est temps de réunir les enseignants concernés pour revoir les critères et contenus d'évaluation
- Qu'une autre forme d'évaluation risquerait de prendre trop de temps
- Qu'on peut y réfléchir si on n'a pas d'autres priorités

Vous avez une majorité de : ◆ ○ ▲ ■

auxquels elles renvoient tentent différents éclairages.

◆ Les pages qui suivent et les articles ou témoignages

○ Peut-être même est-ce la nuance qui les caractérise...

musical» sont rarement simples, jamais univoques.

sement, les rapports avec la discipline « formation

▲ Car si une chose est claire, c'est qu'au sein d'un établis-

dans une typologie fortement réductrice.

réponses, ni l'envie d'enfermer l'un ou l'autre collègue

pour établir des portraits-robots en fonction des

■ Bravo, mais en fait, nous n'avons ni les compétences

de

Vous avez une majorité de : ◆ ○ ▲ ■, de

de

de

REPONSE

Du solfège à la formation musicale : une valse

1977, la « réforme du solfège » : qui s'en souvient ?

En souhaitant que le « *solfège* » soit remplacé par la « *formation musicale* », le ministère de la Culture s'appuyait sur plusieurs constats (1) :

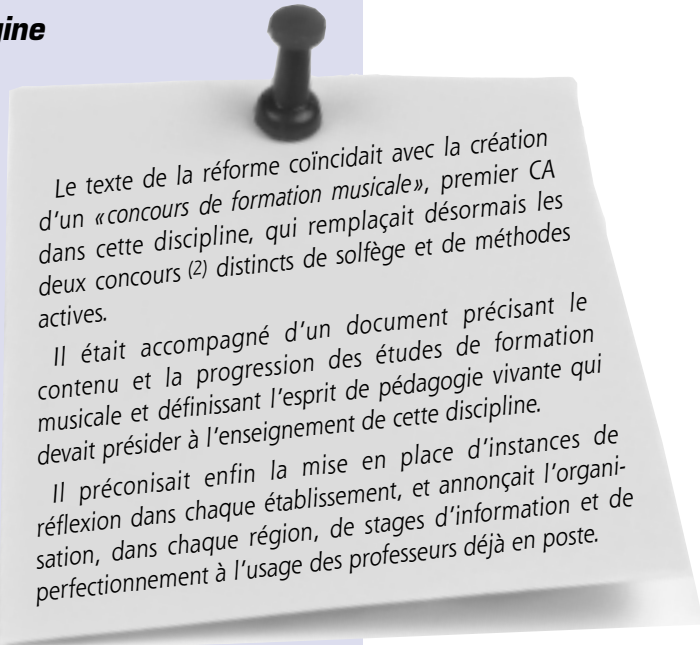
- le cloisonnement de la discipline, « *à l'origine associé aux études instrumentales* »,
- l'absence de « *substance musicale* »,
- « *la connaissance très partielle des langages musicaux* » offerte par le matériel pédagogique utilisé.

Par ailleurs, il fallait trouver une troisième voie entre les pratiques des « *spécialistes* » du solfège et celles des partisans des méthodes actives.

Les premiers, « *tout en pratiquant, dans le meilleur des cas, une pédagogie permettant l'acquisition d'une haute technicité solfégique* », avaient « *oublié la finalité essentielle de cet enseignement* ».

Les seconds, malgré « *la valeur réelle technique et philosophique de ce nouvel esprit pédagogique* », n'étaient pas à l'abri des « *incompétents* » utilisant « *une pédagogie "riante" mais ne comportant aucun prolongement sérieux* ».

Car au fond, comme le rappelle alors le document, « *le but à atteindre* » est bien « *la connaissance et l'apprentissage de la musique* », lesquels ne peuvent s'accomplir qu'en partant de la musique même, et non à travers « *une étude analytique abstraite, élément par élément, desséchante par définition* ».



Le texte de la réforme coïncidait avec la création d'un « *concours de formation musicale* », premier CA dans cette discipline, qui remplaçait désormais les deux concours (2) distincts de solfège et de méthodes actives.

Il était accompagné d'un document précisant le contenu et la progression des études de formation musicale et définissant l'esprit de pédagogie vivante qui devait présider à l'enseignement de cette discipline.

Il préconisait enfin la mise en place d'instances de réflexion dans chaque établissement, et annonçait l'organisation, dans chaque région, de stages d'information et de perfectionnement à l'usage des professeurs déjà en poste.

1) Les citations en italiques sont extraites du texte de la réforme du solfège, document ministère de la Culture, 1977. Document en ligne sur le site Internet de Conservatoires de France

2) A l'époque il ne s'agissait pas d'examens, mais bien de concours.

Formation musicale : de trente temps

Dossier réalisé par
Jean-Marcel et
Sophie Kipfer



ILLUSTRATION : LAURE DEL PINO

La formation musicale dans les conservatoires

par Stéphane Forlacroix, conseiller aux études au CRR de Poitiers

Sommes-nous conscients que notre dispositif d'éducation en matière de musique repose sur des schémas obsolètes, se demande Stéphane Forlacroix. Pour cet ancien professeur de formation musicale, les progrès technologiques des moyens de diffusion et de communication, l'avènement du numéri-

que et des « machines », ont drainé une modification des pratiques culturelles, des besoins et des demandes de formation. Autant de bouleversements qui nous invitent à revisiter voire repenser les contenus de nos apprentissages et l'organisation pédagogique au sein de nos établissements.

Le dispositif actuel de formation mis en place dans les établissements spécialisés d'enseignement artistique repose sur un trépied : la formation instrumentale, les pratiques collectives, la formation musicale générale. L'articulation entre les trois disciplines procède d'un équilibre difficile dont l'élève, voire les professeurs, ne perçoivent que difficilement la cohérence.

Problématique...

La formation musicale permettrait, selon certains, de « préparer » les jeunes élèves à la formation instrumentale grâce à un apprentissage systématique de la lecture et des notions théoriques.

Pour d'autres, la diversité des approches des pratiques instrumentales, notamment dans les domaines de la lecture, du répertoire etc., requiert nécessairement la participation du professeur d'instrument.

Les pratiques collectives, quant à elles, viennent se greffer, généralement dès la deuxième ou troisième année d'étude, sur ce dispositif bipolaire initial, avec, entre autres, comme conséquence immédiate, un 3^e aller-retour maison/conservatoire pour les parents des élèves.

Comme tout dispositif, celui-ci est perfectible, et les dysfonctionnements qu'il ne manque pas de générer (démotivation des élèves, manque de cohérence entre les cours...) sont dénoncés tantôt par les professeurs eux-mêmes, tantôt par les parents (pour d'autres raisons sans doute) et par les élèves enfin.

Il est pour habitude d'attribuer la cause de ces dysfonctionnements allant jusqu'à la démission de certains élèves au cours

de formation musicale (sous le vocable « solfège », maintenu avec insistance dans le vocabulaire usuel), considéré comme démotivant, sans relation avec les autres pratiques suivies au conservatoire. Avec l'expérience, nous pouvons dénoncer cette charge facile. Le cours de formation musicale, bouc émissaire lorsqu'il s'agit de justifier un échec, n'est pas ce cours insipide que certains, par ignorance, fustigent. Bien au contraire, dès le début des études, il s'agit souvent du cours où l'on pratique la musique dans sa globalité (3).

Il est vain d'accuser un cours ou un autre d'être responsable du découragement de certains de nos élèves. En revanche, l'inadéquation des contenus entre les différents cours est indiscutablement un des facteurs responsables de cette trop fréquente démotivation. Entre la pratique instrumentale et les pratiques collectives, la liaison se fait naturellement, grâce à l'instrument. Quant au cours de formation musicale, malgré une perpétuelle recherche de cohérence et d'unité, il ne peut répondre aux préoccupations spécifiques de chaque instrumentiste. Il faut donc admettre y apprendre des choses qui ne serviraient pas à l'instrument ! Or c'est justement ce qui est impossible pour un enfant. « *Cela te servira plus tard* ». Cette projection est celle des adultes, pas celle de nos élèves !

Une autre piste de réflexion, sans doute moins aisée mais selon moi plus féconde, est l'hypothèse selon laquelle les dysfonctionnements dans le dispositif pédagogique proviendraient moins de l'interaction au sein de ce triptyque *formation musicale, formation instrumentale et pratiques collectives* que du contenu même des enseignements et des supports d'apprentissage.

Entre l'attente de l'élève, souvent relayée avec force par les parents, et la réalité des apprentissages et des pratiques

3) L'immédiateté du geste vocal, contrairement au geste instrumental dont la technicité implique un apprentissage préalable, permet d'emblée de se trouver en situation musicale.

musicales offertes dans nos établissements, se révèle une véritable fracture. On oublie trop souvent que l'orientation esthétique de nos enseignements est, la plupart du temps, bien loin du champ d'expérience des élèves. Plus encore que la notion de champ esthétique, leur façon de vivre le « musical », via *You Tube*

Il serait temps que les professeurs de formation musicale s'approprient les nouveaux moyens technologiques de diffusion, d'enregistrement et de prise de son, d'écriture et de composition, d'édition que manipulent souvent nos élèves.

et Internet ou un lecteur Mp3, est bien loin de notre conception d'adultes musiciens. Les innovations technologiques induisent indubitablement un rapport à la musique nouveau.

Là où régnait la sacro-sainte œuvre musicale déferlent des hordes de compositeurs en herbe, autodidactes, dont les logiciels permettent un travail sur le son qui va parfois bien au-delà de l'expérience même de leurs futurs professeurs. Les méthodes et les outils pédagogiques n'ont d'autre choix que de s'adapter.

De l'éducation artistique

L'éducation artistique est le lieu privilégié de l'expression personnelle, de la réalisation de soi. Dans un monde en quête de repères, elle recèle les germes d'une construction d'un système de valeurs sans lequel le vivre ensemble ne serait plus possible.

J'évoquais plus haut le nouveau rapport à la musique de nos jeunes élèves. Musique « objet » que l'on consomme à vélo, en faisant ses courses ou pendant son footing, format Mp3, format piraté...

S'ils veulent remplir leurs missions, les établissements spécialisés d'enseignement artistique ne peuvent ignorer cette évolution sociétale.

L'ouverture du champ esthétique de nos enseignements (trop longtemps limités au champ restreint de notre « musique classique ») vers les musiques extra-européennes, les musiques amplifiées, l'électroacoustique... a déjà eu lieu. Mais combien de nos établissements proposent de commencer les études musicales en abordant le son plutôt que la note (un peu comme si les premiers cours de danse commençaient par étudier les positions avant de travailler sur une conscience du corps) ? Combien ont pris la mesure de cette évolution en reconsidérant les contenus et les moyens pédagogiques qu'ils mettent en œuvre ?

Parce que le rapport nouveau à la musique induit aujourd'hui des compétences très diversifiées, parce que nous sommes dans une civilisation du zapping et que s'insinue une forme de « lissage » des cultures dûe à la mondialisation, notre rôle d'enseignant n'a sans doute jamais été aussi passionnant. Notre responsabilité semble également s'être accrue, et c'est bien là que des réponses méritent d'être apportées.

COUP D'ŒIL

Des livres de solfège d'hier (7) genre « *Bescherelle* » ...

- **Solfège des solfèges**
- **Manuel pratique de l'étude des clés**
- **Etude du rythme**
(vol. 1 : mesures simples, vol. 2 : mesures composées, vol. 3 : mesures simultanées)
- **Méthode rythmique**
- **Solfège intégral**
- **Manuel pratique de lecture horizontale et verticale**

7) Certains sont toujours des ouvrages édités

Des réponses...

Dans le dispositif de formation actuellement en place dans nos établissements, quel(s) cours, mieux que le cours de formation musicale, peu(ven)t prétendre répondre aux enjeux précédemment décrits ?

Le cours de pratique instrumentale est, par définition, centré sur la maîtrise du savoir-faire... instrumental. Le professeur spécialiste, le plus souvent, limite son enseignement aux territoires esthétiques, géographiques et culturels délimités par son propre instrument. Les pratiques collectives instrumentales réduisent encore le champ culturel abordé, par la nature même des formations envisagées (consorts, orchestres d'harmonie ou symphoniques, ensembles de jazz, groupes de musiques actuelles...).

Seul le cours de formation musicale propose un lieu où la diversité des

pratiques pédagogiques peut ouvrir sur tous les types d'expériences musicales. Loin d'être un écueil, ce cours de FM, particularisme français, constitue plus que jamais, pour les raisons que j'ai développées plus haut, un atout indiscutable dans notre dispositif pédagogique. Mais sa conception obsolète, qui nous renvoie sans cesse au cours de solfège, masque l'opportunité qu'il représente. Si nous considérons un instant, que ce « solfège » dont on parle (4), ne représente qu'une petite partie de la réalité de ce qui est de « l'ordre musical », alors, nous serions à même d'entrevoir les formidables ressources que peut représenter ce cours.

Point d'allégeance à quiconque, le cours de formation musicale participe à la construction de l'élève musicien en lui faisant aborder, par la pratique (5), la

plus grande diversité des langages, des cultures.

Il serait temps que les professeurs de formation musicale s'approprient les nouveaux moyens technologiques de diffusion, d'enregistrement et de prise de son, d'écriture et de composition, d'édition que manipulent souvent nos élèves.

Il serait temps que nos établissements spécialisés se donnent les moyens de se doter de ces matériels afin d'en banaliser l'usage dans les pratiques pédagogiques.

Qu'est-ce qui est si motivant pour un élève de 1^{er} cycle (ou de 2nd cycle) lorsque le professeur vient avec un micro et un ordinateur ?

Ce n'est pas seulement parce que l'élève se retrouve en terrain plus ou moins familier, mais surtout parce que l'objet micro/ordinateur agit comme objet médiateur entre l'élève et son désir.

Là où le cours de formation musicale, pénalisé par l'absence de l'objet Instrument (lors des premières années d'études), perd son attrait, voire de son sens, se substituent d'autres outils de recherche de plaisir et de découverte conformes à l'attente des élèves.

S'il ne suffit pas d'avoir à disposition des « machines » pour garantir la qualité ou la pertinence des contenus d'un cours, celles-ci laissent entrevoir de réelles perspectives pédagogiques.

La formation des futurs professeurs de formation musicale, doit tenir compte des évolutions technologiques et proposer dans ces domaines de véritables modules de formation.

Au-delà de leurs compétences habituelles, il est nécessaire qu'ils soient formés à l'utilisation des logiciels de traitement du son (6), aux nouvelles lutheries et aux innovations techniques touchant leur domaine.

Aujourd'hui encore, l'évaluation en formation musicale se focalise sur la vérification de compétences solfégiques : lectures rythmiques spécifiques, dictées à parties manquantes, relevés de toutes sortes... Rien à ma connaissance

4) Est-il besoin de rappeler que la lecture, notamment au début des études de musique, est un domaine dont l'apprentissage est généralement pris en charge par le professeur d'instrument ?

5) Le chant collectif, dès le début des études permet ce rapport direct avec de multiples expériences culturelles, esthétiques ou de langages différents. Le travail sur le son (timbre, intensité, attaques...) notamment avec l'aide d'un dispositif électroacoustique élémentaire (micro/ordinateur), suscite un engouement immédiat chez les jeunes élèves.

6) Logiciels souvent gratuits, téléchargeables sur Internet.

A titres indicatifs...

... aux manuels de formation musicale d'aujourd'hui : des titres pour rassurer, amuser, intriguer, séduire

- Ma 1^{re} (2^e, 3^e...) Année de formation musicale
- L'Heure de formation musicale
- La formation musicale par le répertoire vocal
- Du Solfège sur la FM 440
- On aime la FM
- Planète FM
- Prends ton tempo
- De l'élève à l'artiste
- 1,2, 3, Soleil. De l'initiation à la formation musicale
- Hector l'apprenti musicien
- La Magie de la musique
- Mille et une ouïes
- De l'opus à l'oreille



dans l'évaluation de «l'intelligence musicale» de nos élèves ne met en jeu des savoir-faire liés aux technologies nouvelles !

Les compétences jugées hier secondaires, aujourd'hui transversales (pratique complémentaire du clavier, du chant, de la direction d'ensemble, initiation au traitement du son, etc.) demain, je l'espère, constitueront le fond des savoir-faire des professeurs de formation musicale.

Enfin, et pour rappeler l'urgence de cette «révolution» de nos conceptions, il n'y a pas plus grands débouchés que ceux en rapport avec cette notion large de la formation musicale dans les métiers de la musique auxquels préparent (ou devraient préparer...) les études menant au diplôme national supérieur professionnel de musicien (DNSPM).

En conclusion

La tentation de résoudre les difficultés engendrées par notre dispositif pédagogique en supprimant le cours de formation musicale peut être séduisante. La principale objection que l'on pourrait faire à cette proposition, c'est qu'elle ne résout rien, et surtout pas la question cruciale de la formation musicale au sens général.

La plus grande révolution à faire n'est pas celle qui consiste à «couper des têtes», mais bien celle de nos conceptions pédagogiques. Le temps des cours de solfège ne peut plus être. Ce sont les réactions à cette évidence qui perpétuent ce «mal vivre» de l'enseignement musical dispensé dans les conservatoires. Qu'on ne me parle pas de cours de culture, d'analyse... avant le temps de la spécialisation. C'est bien dans une globalité dans laquelle se fond une diversité de contenus que doit se situer l'acte pédagogique à destination de nos (jeunes) élèves.

Stéphane Forlacroix, conseiller aux études au CRR de Poitiers

La forme, le fond... et le nom

Plus de trente ans après la réforme du solfège, François Branciard, coordinateur pédagogique au CRC de St-Herblain, s'interroge sur les raisons de son échec à s'accomplir pleinement. Il tente d'apporter des éléments de réponse en examinant les points suivants : la forme, le fond... et le nom.

Premièrement la forme :

Avant la réforme, l'élève venait à un «cours individuel d'instrument, un cours collectif de solfège, et (peut-être) à un cours d'ensemble». Après la réforme l'élève vient à un «cours individuel d'instrument, un cours de formation musicale, et (peut-être) à un cours d'ensemble» ! Les professeurs, comme les élèves ou les parents d'élèves, ne sont ainsi pas incités à mesurer et à appliquer l'ampleur de ce changement puisque la forme des cours reste identique !

Il est donc d'autant plus facile de dire : «Une réforme de plus ! C'est une habitude, une mode de toute nouvelle personne au pouvoir. Tout nouveau ministre doit proposer sa réforme, ça change le vocabulaire mais en pratique on se contente de parler des mêmes choses avec d'autres mots». Résultat : 33 ans après, les élèves comme les professeurs parlent encore du «cours de solfège».

Le professeur d'instrument quant à lui peut continuer ses pratiques pédagogiques comme auparavant car la forme que prend cet enseignement de la formation musicale ne le sollicite pas directement. C'est là une des failles

importantes de cette réforme, qui aboutit aux discours que l'on connaît, d'une part des professeurs d'instrument qui s'écrient «*Mais qu'est-ce que vous leur apprenez en solfège ? Mes élèves ne sont pas capables d'aligner quatre notes sur le rythme "noire - deux croches - noire" ! Ils ne savent pas qu'une blanche vaut deux temps et que 4/4 désigne une mesure à quatre temps !*», et d'autre part des élèves ou parents d'élèves qui, face aux discours divergents entre professeurs d'instrument et de formation musicale, prennent position contre la formation musicale, soit parce que le solfège est ennuyeux, soit parce que justement on n'apprend plus à lire les notes en solfège.

Deuxièmement le fond : pourquoi continue-t-on à parler de «cours de solfège» en 2010 ?

La réponse est une question : qu'est-ce que la «formation musicale», ou encore la «formation musicale générale»? Si l'on considère les compétences souhaitées en formation musicale à la fin des trois cycles de l'enseignement spécialisé, rédigées par l'Institut de pédagogie musicale et chorégraphique en 1993, on

constate que leur six champs – percevoir, discerner, pratiquer, nommer, lire et écrire – forment un domaine très vaste, complet, qui reprend une grande partie des compétences souhaitées de manière globale, tous enseignements confondus. Finalement, il s'agit de tout ce qu'on souhaite qu'un élève maîtrise globalement pour être un bon musicien, dont une grande partie peut d'ailleurs se déduire de textes plus anciens comme les conseils aux jeunes musiciens rédigés par Robert Schumann en 1848.

Pourquoi cette globalité, cette somme de compétences acquises globalement – dont on prône justement une évaluation globale – ferait-elle l'objet d'un cours spécifique ? Il y a de toute évidence contradiction entre le fond, le contenu de la formation musicale qui est global, et sa forme, qui est un cours spécifique isolé des autres, plaçant un groupe d'une douzaine d'élèves le plus souvent assis derrière des tables, devant un professeur – si possible pianiste. Comment un élève ou un parent d'élève pourrait-il envisager les objectifs pédagogiques si étendus de ce cours alors qu'ils n'en voient que la forme

pour le moins inappropriée ? Il est pour eux plus facile d'envisager des compétences isolées, or en gardant à l'esprit l'immortel solfège, ils se satisfont de l'objectif unique qu'est la maîtrise de l'interprétation des signes, sans pouvoir en déduire toutes les compétences préalables ou complémentaires qu'elle implique.

Troisièmement le nom : que veut dire formation musicale ?

A priori, ce terme devrait désigner la somme des enseignements que reçoit un élève tout au long de son cursus dans un établissement d'enseignement musical. Donner ce nom à un cours spécifique, avec ou sans l'adjectif « générale », le vide de son sens. L'élève peut sans doute mieux saisir ce qu'il va apprendre dans des cours d'histoire de la musique, de lecture à vue, d'analyse musicale, de commentaire d'écoute, d'ensemble vocal, d'improvisation, d'orchestre ou encore de musique de chambre. Car il envisage les enseignements en termes de pratiques : or pour atteindre ses

objectifs la formation musicale a besoin de recourir à des pratiques assez diverses (chant, instruments, percussions, écoute, lecture, écriture, acquisition de connaissances culturelles, etc.), d'où l'interrogation de l'élève : qu'est-ce que précisément la formation musicale ? Et plus encore à quoi ça sert, puisqu'on y pratique des activités qui par ailleurs peuvent faire l'objet d'un cours plus spécifique ? En fin de compte, ce que le cours de F.M. partage le moins avec d'autres, ce qui lui est le plus propre, c'est le solfège, donc pour les élèves, la manière la plus directe et la plus concise de définir cet enseignement, c'est de l'appeler « cours de solfège », ce dernier terme, lui, étant clair, précis et sans équivoque.

Il est inconcevable de poursuivre notre enseignement en fermant les yeux sur ce malentendu qui perdure, tant entre professeurs et élèves qu'entre professeurs eux-mêmes, et de continuer d'utiliser ce terme trop imprécis de formation musicale dont chacun comprend ce qu'il peut ou veut en comprendre.

F. B.

VOCABULAIRE

« Formation musicale », ce terme trop imprécis...

Prêtons-nous au petit jeu de taper « *formation musicale* » sur un moteur de recherche bien connu. En première page, et c'est déjà un signe, seuls le site de l'association des professeurs de formation musicale et un article Wikipédia⁽⁷⁾ correspondent à ce que nous recherchons...

Réduit à deux courtes phrases, ce dernier définit la formation musicale comme :

- un ensemble de musiciens, —> voir *ensemble musical*.
- l'éducation à la pratique de la musique, principalement le *solfège*.

CQFD ?

Soit ! Allons donc voir « *solfège* »... Les occurrences sont évidemment bien plus nombreuses.

« *Apprendre le solfège en s'amusant* » et « *le Solfège pour les nuls* » sautent à l'œil dès la première page, mais l'article de Wikipédia sur le « *solfège (ou formation musicale)* » est essentiellement constitué de renvois à des notions plus détaillées. De quoi comprendre que le domaine est vaste et qu'on est loin d'en avoir fini !

La définition proposée ne manque toutefois pas d'intérêt : « *Dans la musique occidentale, le solfège (ou formation musicale) est l'étude des éléments permettant de lire, écrire, jouer ou chanter une partition. Le but ultime du solfège est de pouvoir entendre une œuvre musicale, son orchestration et son interprétation, sans autre support que son audition intérieure.* »

7) Nom d'une encyclopédie réalisée par les Internautes, révélatrice de leurs centres d'intérêt... et de leurs connaissances.

Formation musicale et instrumentale : le choix du cours unique

Au CRR de Nantes comme au CRI des Coëvrons ou au CRC de Saint-Herblain, on a choisi la globalité.

Petit tour d'horizon sur ces dispositifs appelés, selon les écoles, « cours global de musique », « cours unique » ou encore « ensemble débutants ».

« La particularité de ce cours, explique François Branciard, coordinateur pédagogique au CRC de St-Herblain, est de réunir les objectifs pédagogiques de plusieurs enseignements cumulés : ceux de la musique de chambre, du cours d'instrument et de la formation musicale, laquelle n'a plus besoin d'être nommée puisqu'elle ne fait plus l'objet d'un cours à part entière, encore moins que le solfège. »

« Au conservatoire de Nantes, explique Rémi Corbière, ce schéma s'impose aujourd'hui comme le cursus « normal » d'apprentissage de la musique et de formation du jeune musicien. Une formation musicale au sens large (chant, F.M. par "famille d'instruments" [...], formation instrumentale) basée sur la recherche d'un "beau son" et le plaisir de jouer ensemble (par l'orchestre, le chœur ou la musique de chambre). »

Si le dispositif varie d'un conservatoire à l'autre, leur point commun est la prise en charge conjointe et simultanée d'un groupe d'élèves instrumentistes par des professeurs d'instrument et de formation musicale. Ceux des Coëvrons se sont mis d'accord sur un certain nombre de principes : « imaginer une formation globale de l'élève musicien, impliquant les professeurs d'instrument au-delà d'un rôle de technicien ; partir de la manipulation, de la pratique instrumentale pour aller vers la théorisation ; laisser venir les questions qui indiquent que l'enfant est prêt à entendre les réponses ; imaginer des contenus en terme de savoir faire, contenus moins cumulatifs (éviter le catalogue de notions) ; travailler sur l'autonomie de l'élève, en lui

Détaché ou lié ?

L'organisation traditionnelle des enseignements en sépare les différentes composantes, les cloisonnant (ou les détachant) dans des lieux, des espaces et des contextes (individuel/ collectif) distincts : les pratiques collectives, le cours d'instrument, le cours de FM. Le fractionnement se prolonge à l'intérieur même de ces apprentissages : les exercices, les études, le morceau, la lecture (de notes, de rythme), l'analyse (auditive, écrite)... donnant lieu, si l'on n'y prend garde, à une approche « atomisée », dont un quelconque contenu artistique sera de fait difficilement perceptible.⁽⁸⁾ Le constat de cette atomisation a pu conduire à l'exploration de différents dispositifs d'apprentissage, où apparaissent les notions de **lien** et de **globalité**.

On peut assimiler la démarche de création de liens à un processus de « construction » où on cherchera à relier des « objets » distincts qui, rattachés, prendront un nouveau sens (une nuance/un geste instrumental, un son/une polyphonie, une esthétique/une interprétation etc.). Multiplier et renforcer les liens entre ses apprentissages

permet à l'élève d'élaborer peu à peu la globalité de sa pratique.

Partir d'un contexte musical « global » contenant en lui-même tous les « atomes » d'une pratique musicale semble induire des démarches d'apprentissages autres. Il s'agira, en partant du « tout », d'apprendre peu à peu à en discerner les éléments, à les isoler, à les perfectionner, avant de les re-réunir dans une forme globale qui sera de fait modifiée.

Ces deux directions qui semblent opposées sont en fait complémentaires, la globalité relevant d'une conception artistique et pédagogique (qui aura d'autant plus de force qu'elle sera collective), au sein de laquelle la constitution progressive de liens deviendra un élément moteur de l'apprentissage.

⁸⁾ Ce fractionnement peut se révéler lors d'évaluations, qui soit contiendront de multiples épreuves cherchant à refléter chaque parcelle abordée, soit s'orienteront vers une globalisation artificielle, à travers par exemple « un morceau où il y a tout », c'est-à-dire souvent pas grand-chose.



ILLUSTRATION : LAURE DEL PINO

donnant le temps pour chercher et trouver le chemin vers la solution.

La notion de temps est capitale dans ces dispositifs : pour les élèves, « qui demandent de plus en plus un minimum de cours hebdomadaires », remarque François Branciard, il s'agit néanmoins de prendre le temps d'explorer, d'expérimenter, avant de théoriser. »

« Le cours unique est aussi un lieu où on accepte de perdre du temps, précise Christine Barrère, directrice du CRI des Coëvrons. Pendant ce cours, peu de notions différentes sont abordées, mais les enfants peuvent expérimenter, bidouiller, triturer les notions (les accords, les gammes, les rythmes...), jusqu'à ce que cela prenne sens. Ainsi, bien souvent, les professeurs attendent les questions, plutôt que ne les devancent. »

Du côté des enseignants, cette collégialité de l'enseignement exige un temps non négligeable de concertation et de préparation : il faut en effet redéfinir réellement les notions importantes, construire les contenus, les cours, et imaginer les supports.

Malgré cette contrainte, les professeurs de formation musicale mettent facilement en avant le bénéfice personnel qu'ils retirent de cette forme de cours. « Sortir de l'isolement », « travailler en équipe », pour Rémi Corbière, c'est l'identité même de l'enseignant qui est en jeu : « ne plus être seulement considéré par les enfants comme le "prof de solfège", alors que le collègue prof d'instrument est lui le "prof de musique" ». Le positionnement change aussi pour le professeur d'instrument qui, comme le souligne Christine Barrère, « est là en tant que "musicien-pédagogue", au même titre que le professeur de formation musicale, et non en tant que "spécialiste" ».

Et pour les élèves, quels sont les atouts de ces dispositifs globaux ?

« Implication », « plaisir », les professeurs sont unanimes sur l'impact psychologique de cette organisation. Un impact qui rejaillit en termes de comportement (écoute, participation, curiosité), et d'acquisitions (oreille, précision rythmique). Parallèlement, la pratique de styles et de répertoires diversifiés nourrit leur expression musicale et élargit leur culture artistique. On est en droit de penser que ces bénéfices compensent largement pour la majorité des élèves une « moins bonne aisance à l'écrit » et une lecture des clés « non satisfaisante ».

Les questions posées restent cependant nombreuses :

- Le cours unique est-il le seul moyen pour que le professeur d'instrument s'implique dans l'apprentissage musical général d'un élève et pour que le professeur de formation musicale fasse « aussi » de la musique ?
- Tous les professeurs éprouvent-ils le besoin et l'envie de s'investir dans un tel fonctionnement ? En ont-ils nécessairement les moyens ?
- S'agit-il réellement d'un enseignement global ou principalement d'un moyen pour établir du lien entre différentes disciplines ? Dans ce dernier cas, le dispositif « cours unique » est-il le mieux adapté ?
- Le passage d'un tel fonctionnement, fréquemment mis en place à titre expérimental (souvent pour pallier des difficultés) à un fonctionnement plus « classique » est-il nécessaire ? Si oui, quand et comment s'opère-t-il ?

S. K.

TEXTES INTÉGRAUX sur www.conservatoires-france.com

Vers un nouvel enseignement de la musique au conservatoire de Nantes, par Rémi Corbière, professeur de formation musicale au CRR de Nantes.

Pour l'abolition du cours de formation musicale, par François Branciard, coordinateur pédagogique au CRC de St-Herblain.

Les cours uniques dans les Coëvrons, par Christine Barrère, directrice du CRI des Coëvrons.

« Ateliers de culture et de p pour les cycles 2 et 3

Professeur diplômée de formation musicale, Laure Bénac enseigne au conservatoire départemental de l'Aveyron⁽⁹⁾, où elle accueille les élèves de deuxième et troisième cycles. Après trente ans d'expériences et de pratiques pédagogiques diverses « en fonction des postes occupés, des collègues avec lesquels elle a eu le plaisir d'échanger, des contextes géographiques et socioculturels des établissements, et dans une moindre mesure des textes de cadrage », elle a réorganisé les contenus des « cours de FM » et changé leur nom pour plus de clarté : les élèves viennent à des « ateliers de culture et de pratique musicales », ce qui a le mérite de préciser objectifs et contenus.

9) Dans le vaste département de l'Aveyron, le CRD comporte 15 antennes et 18 lieux de cours

Pour Laure Bénac, trois principes sont fondamentaux et nécessaires :

- La qualité de la transmission : il s'agit de transmettre l'essence des choses dans la gaieté de l'échange pédagogique.
- La connaissance globale des élèves : j'ai systématiquement assisté à leurs prestations instrumentales dans et hors des murs [et] complété pour mon propre compte leur « profil musical ».
- La construction d'une évaluation orale en fin de cycle sous forme de prestations musicales publiques qui se déroulent dans un véritable lieu de diffusion.

Les ateliers : « l'essence des choses plus que des contenus »

L'oreille : l'exigence première est le développement de l'oreille harmonique et la familiarité avec les accords. J'utilise des supports musicaux variés, plus souvent le jazz et la variété en début de travail car l'harmonie peut y être simple et claire. En complément du travail pratique d'oreille harmonique, nous apprenons par cœur des chansons polyphoniques de la Renaissance, à dominante harmonique ou, à l'inverse, à dominante rythmique.

Le travail rythmique est axé sur la mise en place d'ensembles et la familiarisation avec des systèmes rythmiques très peu abordés dans les ensembles instrumentaux.

Le travail vocal est centré sur la relation texte/musique, la recherche de l'investissement personnel dans l'interprétation. Le rapprochement avec les classes de chant et de chant choral en a été intensifié. Les élèves de culture et pratique musicales ont accès au travail avec l'accompagnatrice des classes de chant et participent ponctuellement à des projets des classes de chant et de chant choral.

L'analyse musicale tient une place fondamentale. En liaison étroite avec les travaux d'écriture et d'improvisation, elle permet de proposer des directions de travail que les élèves peuvent s'approprier dans une pratique autonome.

Enfin, quatre thématiques de culture musicale sont choisies chaque année en 3^e cycle, en relation avec la saison musicale. C'est une obligation qu'on se donne de transversalité « musique et... », etc. Autour de ces thématiques, c'est une quarantaine d'extraits qui sont écoutés, commentés, replacés dans leur contexte.

L'évaluation, reflet des principes et des contenus

Les chants individuels, chants polyphoniques : du plaisir partagé de chanter la même chanson avec le nom des notes assis à des tables d'écolier, on est passé à la participation gratifiante à une prestation avec orchestre ou simplement à un quatuor a capella écouté dans un silence où l'émotion est palpable.

Les polyrythmies consistent en des restitutions de travaux : prosodies écrites pour l'occasion, slams ; transcriptions et arrangements à partir du répertoire (« classique », jazz, musique brésilienne), ou encore percussions corporelles.

L'invention : quand bien même si elle est difficile à formaliser, ambiguë dans les conditions de son évaluation et que les élèves y sont laissés dans une autonomie quasi complète (rejoignant en cela le concept de projet personnel), elle passionne étudiants et enseignants et impressionne les parents qui s'y intéressent.

« Il est demandé, dans le cadre d'une composition personnelle ou d'une reprise, d'apporter des éléments inventés, témoignages d'autonomie et de maîtrise musicales. Souvent bien moins inhibés que

« Pratiques musicales »



ILLUSTRATION : LAURE DEL PINO

leurs propres enseignants, [les élèves] prennent très à cœur cette opportunité de se mettre en valeur et choisissent avec soin leurs partenaires, leurs sources d'inspiration, leur matériel. [Cette épreuve] est parfois, mais pas toujours, le prolongement direct de travaux d'écriture, d'improvisation ou d'analyse réalisés en cours. Elle occasionne un dialogue de musicien à musicien avec le(s) enseignant(s), qui dépasse la relation habituelle "maître qui sait - élève qui apprend".

L'impact des « ateliers de culture et pratique musicales »

Après seulement trois années de ce

fonctionnement, il est difficile d'évaluer de façon scientifique l'impact des ateliers sur la fréquentation des cours. « Pour autant, constate, Laure Bénac, il y a beaucoup d'élèves chaque année en troisième cycle et c'est une nouveauté. Les évaluations publiques surprennent et intéressent également les parents, de plus en plus nombreux à y assister.

En, ce qui concerne les relations entre la formation musicale et les autres cours, Laure Bénac le reconnaît :

« L'échange avec mes collègues professeurs d'instruments est quasi inexistant sur cette question précise. » Néanmoins, les liens se renforcent : au-delà des réunions de responsables de département, les relations avec les professeurs d'instrument se tissent autour des projets ponctuels de concerts/analyse, concerts commentés, animations scolaires, que Laure Bénac propose assez systématiquement autour de la saison musicale. « C'est la façon la plus naturelle que j'ai trouvée pour leur faire connaître mon travail et partager ensemble des moments musicaux et pédagogiques. »

L.B.

A LIRE sur le site <http://www.conservatoires-france.com>

Le cours de formation musicale : un atelier de culture et de pratiques musicales ; pourquoi et comment ? par Laure Bénac, professeur de formation musicale au CRD de l'Aveyron.

Culture et formation musicale, interview d'Anne-Gaëlle Chanon, professeur d'orgue et de culture musicale au CRD de St-Quentin.

« Et pourtant, c'est indispensable, on est bien d'accord... »

Analyse d'un court extrait

Dans cette conclusion du ministre (voir édito), qu'est-ce qui est « indispensable », sur quoi s'agit-il d'être « d'accord » ?

Notons d'abord qu'affirmer qu'une chose est « indispensable » pourrait signifier que l'on aimerait bien y déroger. La plupart des directeurs connaissent ces demandes de dispense « exceptionnelle » qui prennent parfois une allure de chantage.

Mais il faut en passer par là, car pour faire de la musique, il faut des « bases ». C'est dans la conscience collective une chose établie, a priori indiscutable. « Quand je suis allé au conservatoire, on m'a mis en 1^{ère} année de 2^e cycle, en me disant que c'était un peu en-dessous de mon niveau mais que c'était mieux pour consolider les bases ».

Difficile d'être cependant d'accord sur le caractère indispensable de quelque chose qui n'a pas été cerné au préalable. Et nous savons qu'en ce qui concerne le cours de FMG, les cheminements et les pratiques sont nombreux et parfois éloignés.

On peut émettre une autre hypothèse

Ne serait-ce pas sa fonction de repoussoir qui rendrait le solfège indispensable ? Pour citer René Girard, le solfège serait un « bouc émissaire », le cours que l'on pourrait rendre responsable de toutes les difficultés et qui permettrait de masquer d'autres problèmes :

- Chez les élèves, un moyen d'exprimer une envie finalement modérée d'apprendre la musique « classique » ?
- Pour les parents l'explication des difficultés ou de « l'échec » de leur enfant dans son apprentissage ?
- Chez certains professeurs d'instrument, un rempart pouvant servir à masquer des lacunes pédagogiques, ou une façon de conforter entre les disciplines une forme de hiérarchisation ?
- Pour les collectivités enfin, un élément de sélection dans des établissements « ouverts à tous » mais dans l'incapacité d'accueillir tous ceux qui voudraient y entrer, ou y rester ?

Publications

Cet ouvrage a pour ambition d'analyser les enjeux actuels et les évolutions les plus récentes de l'enseignement artistique, tout en fournissant le maximum d'informations pour aider au pilotage des établissements. Il s'adresse aussi



bien aux cadres culturels des collectivités et aux élus qu'aux personnels des conservatoires et écoles de musique, de danse et de théâtre.

Editeur : Territorial,
à Voiron (Isère)
Collection : Dossiers
d'experts, n° 649
www.territorial.fr

Blog Note(s)

Blog Note(S) se veut le reflet d'une association qui réfléchit sur l'avenir tout en témoignant du présent.

Avec une rubrique « Territoires » qui permet d'accueillir des témoignages (les vôtres !), une rubrique « Métier » décrivant des situations professionnelles, des pages « Nouvelles » consacrées à l'actualité de l'association, et, dans les pages centrales un « Dossier » à thème.

CdF et le collectif enseignements ar

Historique

Deux membres du conseil d'administration de Conservatoires de France participent, depuis le mois de septembre 2009, aux travaux d'un collectif de dix fédérations d'horizons divers.

Cet « assemblage » est né à l'initiative de la FNCC (1) qui souhaitait réagir de manière collective avec tous les acteurs concernés, à la réforme que l'Etat avait commencé à engager sur la formation supérieure en musique. L'Etat avait, à l'époque, entrepris de revoir les dispositifs de formation sans réellement consulter les professionnels ni les employeurs que sont principalement les collectivités.

Appuyée sur le rapport de la sénatrice Catherine Morin Dessailly, la réflexion faisait état d'un besoin réel de concertation. En effet, il paraissait urgent d'évaluer le travail des CeFEDeM (1), de ne pas brader la formation pédagogique au seul profit de la formation « disciplinaire » de ne pas réduire le champ des disciplines enseignées, d'avoir une lisibilité dans la création et l'homologation des pôles supérieurs, de participer à l'écriture des nouveaux textes, de définir les besoins des employeurs, etc.

Le chantier était vaste. La première réunion rassemblait une quarantaine de participants dont de nombreux élus et des professionnels issus des CeFEDeM, de la FNAPEC, de CdF, des régions, des départements, des CFMI, de la Fneijma, de Culture et départements ainsi que de la plateforme interrégionale d'échange et de coopération pour le développement culturel.

À l'issue des premières réunions, le collectif s'est stabilisé autour d'une dizaine d'associations, représentées chacune par une ou deux personnes. La plateforme interrégionale est devenue porteuse de projet.

Les participants et l'organisation

- ▶ L'Association des Régions de France (ARF) et la FNCC assistent aux réunions plénières.
- ▶ ARTEFACT ; Collectif RPM ; Culture et Départements ; Plateforme interrégionale ; Arts Vivants et Départements ; Conseil

1) Voir tableau des sigles ci-contre

de réflexion sur les tistiques : point d'étape

des CFMI ; Conseil des CeFEDeM ; Conservatoires de France ; FNAPEC ; FNEIJMA forment un collectif de moyens humains et financiers destinés à alimenter la réflexion, à proposer et valider des moyens d'actions.

- ▶ Le groupe de travail restreint de cinq personnes formalise la réflexion, définit les moyens d'action. Deux chargés de mission ont été recrutés pour coordonner, produire synthèses et documents, et mettre en forme des actions.

L'objectif est

- ▶ de « s'associer de façon constructive à l'élaboration des nouvelles orientations en matière de politiques culturelles des enseignements et des pratiques artistiques »,
- ▶ d'organiser des espaces de réflexion et de débats entre les membres du collectif,
- ▶ de rendre public ces débats par l'organisation d'assises,
- ▶ d'être force de proposition en se rendant partenaire de l'Etat.

L'état des travaux

Chaque association a produit un document précisant les points incontournables auxquels elle est attachée dans son domaine d'action. Les constantes dégagées par le croisement des incontournables permettent de valider les consensus qui sont déjà apparus en réunions plénières, et de dessiner, à moyen terme et en dehors des chapelles, une vision globale, cohérente et porteuse de sens d'un paysage artistique idéal.

SIGLES

ARF	Association des Régions de France
CdF	Conservatoires de France
CeFEDeM	Centre de formation à l'enseignement de la danse et de la musique
CFMI	Centre de formation de musiciens intervenant à l'école élémentaire et pré-élémentaire.
FNAPEC	Fédération nationale des associations de parents d'élèves des conservatoires
FNCC	Fédération nationale des collectivités pour la culture
FNEIJMA	Fédération nationale des écoles d'influence jazz et des musiques actuelles
RPM	Recherche en pédagogie musicale

CdF, pour se parler...

Le e-groupe : pour poser ses questions sur ses préoccupations au quotidien, et répondre à celles des autres (réservé aux adhérents)

Le site : www.conservatoires-france.com régulièrement mis à jour

Nous écrire : conservatoiresdefrance@yahoo.fr

Tribune libre

Inventer

BULLETIN D'ADHÉSION 2011

Nom : _____ Prénom : _____

Directeur de : _____
(si vous être membre de l'équipe de direction, précisez votre fonction) :

Adresse professionnelle : _____

CP : _____ VILLE : _____

Tél.: _____ Fax : _____

E-mail : _____ @ _____

Type d'établissement : CRR: CRD: CRC: CRI:
Autre:

Statut de l'établissement (gestion territoriale directe, association, etc.) : _____

Nombre d'élèves : _____ Nombre d'enseignants : _____

Adhésion à Conservatoires de France pour l'année 2011

A titre individuel (47 €) : Pour l'établissement (107 €) :

Je règle la cotisation annuelle :

- par chèque ci-joint à l'ordre de « CdF » :
- par mandat administratif :

(préciser le lieu d'envoi de la facture)

J'atteste sur l'honneur l'exactitude des renseignements ci-dessus.

Date : _____
Signature : _____

Les quatre dernières décennies ont vu une grande évolution du paysage français des Enseignements artistiques dans toutes ses dimensions : politique (nationale, territoriale, locale), artistique et culturelle, pédagogique, partenariale...

Bien que déstabilisante car nouvelle et incessante, cette évolution se déroulait dans un cadre précis de service public, avec un soutien financier incitatif et engagé qui garantissait une base solide et – nous le pensions alors – une pérennité.

Aujourd'hui la situation est différente : la France, comme beaucoup d'autres pays, est au cœur de la tourmente. Il ne s'agit plus d'évolution, ce sont des changements brutaux qui bousculent nos repères, créent une impression de vertige, une peur qui se traduit le plus souvent par des résistances.

Il y a pourtant, en ce qui nous concerne, un double enjeu :

- continuer à s'appuyer sur les acquis des quarante dernières années en les faisant évoluer pour inscrire l'enseignement initial dans notre pays de la façon la plus étendue, ouverte, qualitative et démocratique possible ;
- construire intelligemment notre offre d'enseignement supérieur, en prenant en compte autant ses spécificités que les nouvelles données, pour l'inscrire dans l'espace européen et international.

Bulletin d'adhésion à retourner à

Maurice LE CAIN
Ecole de musique,
danse, théâtre du
Haut-Var - BP 4
83560 RIANS
maurice.le.cain.emdthv@orange.fr
Fax : 04 94 80 55 32

Rédaction : CdF
Conception éditoriale :
MAJUSCULES !
Conception graphique & réalisation :
JM BOLLE 04 78 53 87 14
jm.bolle@free.fr
Imprimé localement sur papier
100% recyclé Cyclus Print
Tirage : 5000 ex.

l'avenir

Cela induit – comme en escalade ! – à la fois stratégie, vigilance et lâcher prise dans un esprit d'entraide : accepter de basculer en se faisant confiance.

Il y va de l'avenir des enseignements artistiques, qui sera très différent du passé. Nous sommes exactement à la charnière de ces deux étapes. Et ce n'est pas pour rien que l'AEC (Association européenne des conservatoires) a choisi comme thème principal de son congrès (Varsovie – 4 au 6 novembre 2010) : la pérennité des conservatoires.

Il y va surtout de l'avenir de nos élèves et étudiants : loin d'être tout tracé, il est à inventer dans un contexte incertain. Quels que soient les moyens dont nous disposons et les problèmes auxquels nous serons inévitablement confrontés, leur donner les connaissances, les compétences, les outils, la confiance pour qu'ils réussissent à construire leur vie restera notre premier devoir.

Marie-Claude SÉGARD,
vice-présidente de Conservatoires de France,
directrice du CRR de Strasbourg

JOURNÉES D'ETUDES de

Conservatoires de France

3 et 4 février 2011

Maison des arts de St-Herblain (44)

Parcours personnalisés : pourquoi ? comment ?

3 et 4 février 2011

*Je vais aux
journées d'études de
Conservatoires de France*

**Définitions, enjeux,
objectifs, mises en
œuvre**

Avec l'accroissement de leurs fonctions et la diversification de leurs publics, les établissements d'enseignement artistique doivent répondre à

des attentes toujours plus nombreuses. Ainsi, le principe d'un cursus unique reposant sur un modèle formaté par l'Histoire semble devenir inadéquat. Dans ce contexte, s'est développée l'idée – aujourd'hui inscrite dans les textes officiels – d'une personnalisation de l'enseignement artistique : parcours spécifiques, modules, projets personnels...).

Mais alors :

- Comment maintenir la cohérence du projet artistique et pédagogique ?
- Comment éviter que cette personnalisation n'engendre de nouvelles formes d'inégalités ?
- Quelles nouvelles compétences pour les enseignants ?
- Quelle organisation globale de l'établissement ?

**Programme et bulletin d'inscription téléchargeables sur
www.conservatoires-france.com**

Parmi les intervenants

- Jacques ANDRÉ, maître de conférences honoraire en sciences de l'éducation à l'université de Poitiers
- Yves AUBIN, directeur de La Bibliothèque, ville de Saint-Herblain
- Alain BOULVERT, professeur de philosophie au lycée Aristide Briand de Saint-Nazaire
- Jean-Marie COLIN, directeur du conservatoire de l'Aveyron
- Ludovic POTIÉ, directeur du conservatoire de la Roche-sur-Yon
- Valérie LOUIS, professeur associé en sciences de l'éducation au CNSMD de Lyon



La spécialisation d'une musicienne généraliste

« Il n'y a plus de "cours de solfège" dans les conservatoires depuis la réforme de 1977 » s'exclame Aurélie Canac. 1977 appartient à sa préhistoire. A 32 ans, « polyvalente et curieuse » dans ses domaines d'intervention comme elle se définit elle-même, cette jeune artiste de Rhône-Alpes enseigne la formation musicale au CRD de Bourgoin-Jallieu (Isère). Elle témoigne de son parcours, de ses choix artistiques et professionnels et, au-delà de la formation musicale, dessine les contours de la « réalité musicale » dans laquelle elle évolue.

Pianiste « classique » de formation, je m'étais tout naturellement dirigée vers l'enseignement du piano, obtenant le DE de piano suite à une formation au Cefedem Rhône Alpes. A travers cette formation et les multiples rencontres qu'elle génère, j'ai pu élargir mon univers musical. Mon intérêt pour la dimension collective des pratiques musicales s'est affirmé, et suite à ce constat, j'ai diversifié mes pratiques artistiques (théâtre, musique afro-cubaine, jazz, musiques de scène, musique expérimentale...)

L'enseignement de la formation musicale : d'un choix artistique vers une spécialisation de généraliste

Les structures associatives dans lesquelles j'ai débuté l'enseignement (MJC et écoles associatives de la région lyonnaise), m'ont permis de découvrir des fonctionnements pédagogiques très différents. J'ai pu expérimenter l'enseignement de disciplines qui ne relevaient pas de mes compétences initiales : direction de chorales, éveil



PHOTO DAVID STRICKLER

Aurélie Canac avec le groupe Clacson. Un ancrage qu'elle estime nécessaire à son enseignement.

musical, accompagnement, FM, et même atelier claviers MAO. Au sein de ces structures, j'ai pu organiser avec l'équipe des projets transversaux mêlant danse, musique, théâtre, arts plastiques, très fondateurs pour la cohésion de l'équipe et la dynamique de la structure. Après plusieurs expériences d'enseignements du piano et de la formation musicale, j'ai réalisé les enjeux distincts liés à chacune de ces deux disciplines et la dimension collective et

pluridisciplinaire de la formation musicale m'est apparue plus en adéquation avec mon profil musical. J'ai donc entrepris d'approfondir mes compétences dans ce domaine (DEM, DE, concours P.E.A.)

Deux mots-clé : la polyvalence et l'expérimentation

La polyvalence dans mes pratiques artistiques tient pour moi une place essentielle dans l'enseignement de la formation musicale, discipline par essence

généraliste et ouverte sur tout type de musique.

D'une manière directe ou non, je « réinjecte » dans mes cours ce que je pratique par ailleurs. Pour bien enseigner, je pense qu'un professeur doit continuer à se former et s'épanouir artistiquement par ailleurs, « se nourrir » pour ne pas s'enfermer dans ses habitudes.

Le cours de formation musicale est un lieu de rencontres et d'expérimentations où différentes disciplines se croisent. Le professeur de formation musicale doit pouvoir utiliser les spécificités de chaque élève (instrumentales, stylistiques) afin de donner une ouverture sur les différentes esthétiques et faire acquérir les notions théoriques à travers la pratique musicale (instrumentale, vocale, corporelle).

Pour Aurélie Canac, l'enseignement doit être ancré dans une « réalité musicale » qui correspond aux compétences qu'un musicien amateur ou professionnel complet et autonome dans sa pratique doit acquérir : savoir écrire, arranger pour un groupe, interpréter une œuvre, se mettre en scène, improviser dans des cadres différents, instrumenter, repiquer... etc. A travers ces compétences, Aurélie décrit une réalité musicale qui lui ressemble, jusque dans le « etc. ». On imagine bien qu'elle n'a pas encore atteint les limites de sa polyvalence et de sa curiosité.

Interview réalisée par J.-M. K.